

II
LA SOCIETÀ FORMATIVA
Collana di studi e problemi di Pedagogia Sociale

diretta da

IVANA PADOAN (Direttore)

UMBERTO MARGIOTTA

CLAUDIO VOLPI †

Ivana Padoan

FORME DEL DISAGIO ADULTO

Con i contributi di

*Isabella Adinolfi – Eugenio Bastianon – Francesca Bertoli
Gianfranco Bonesso – Massimiliano Costa – Mario D'Angelo
Giuseppe Dimattia – Roberto Fini – Elhos Elame
Francesca Lazzari – Rita Lemmo – Umberto Margiotta
Maria Martello – Lara Modanese – Ivana Padoan
Emanuele Perilli – Luciano Puricelli
Ines Testoni, Enrica Bertucci, Lucia Ronconi
Massimiliano Zane – Alberto Zatti*



La pubblicazione del presente volume avviene con il finanziamento MURST nell'ambito dei programmi di ricerca scientifici di rilevante interesse nazionale COFIN anno 2002/2005.

Responsabili della ricerca: Giancarlo Trentini e Umberto Margiotta

© 2005 by Pensa Multimedia Editore s.r.l.

ISBN 978-88-8232-560-2

Ivana Padoan
FORME DEL DISAGIO ADULTO

II edizione 2008
edizione rivista e aggiornata

printed by

Pensa Multimedia Editore s.r.l.
73100 Lecce - Via A. M. Caprioli, 8
tel. 0832.230435 - fax 0832.230896
info@pensamultimedia.it
www.pensamultimedia.it

“Esiste un solo vero lusso, ed è quello dei rapporti umani”

Antoine de Saint-Exupéry, *Terra degli uomini*

Dedicato a tutti gli adulti

SOMMARIO

- 9 PREFERENZA
- 13 INTRODUZIONE
FENOMENOLOGIE DELLA *NUOVA MODERNITÀ*
di Ivana Padoan
- 49 **LA CONDIZIONE ADULTA**
AUTORI E ABSTRACT
di Ivana Padoan
- 55 FIGURE E FORME DELL'ADULTO
di Ivana Padoan
- 117 IL DISAGIO DELLA MENTE
di Umberto Margiotta
- 149 IL DISAGIO COME ELEMENTO DISCORATIVO DELL'IO
di Luciano Puricelli
- 161 MULTIIDENTITÀ E FORMATIVITÀ
di Massimiliano Costa
- 179 IL COUNSELLING FILOSOFICO-ESISTENZIALE:
UNA RISPOSTA AL DISAGIO DELL'ADULTO
di Mario D'angelo
- 193 **FORME DEL DISAGIO**
AUTORI E ABSTRACT
di Ivana Padoan
- 201 DISAGIO COMUNICATIVO E QUOTIDIANO DELL'UOMO
di Massimiliano Zane
- 217 IL SOCCOMBENTE. NOTE A MARGINE DI UN ROMANZO
DI THOMAS BERNHARD SUL DISAGIO DI VIVERE
di Isabella Adinolfi
- 233 L'INSIDIOSO DISAGIO DEL NORMALE VIVERE
di Maria Martello

- 259 CORPI A DISAGIO:
LA SESSUALITÀ MASCHILE E FEMMINILE AD UN BIVIO
di Alberto Zatti
- 275 UN APPROCCIO ESISTENZIALE
AL DISAGIO NEI DISTURBI DELL'ALIMENTAZIONE
di Giuseppe Dimattia
- 299 **FIGURE DEL DISAGIO**
AUTORI E ABSTRACT
di Ivana Padoan
- 307 L'ADULTO TRA GENITORIALITÀ E GENERATIVITÀ
di Emanuele Perilli
- 321 LUTTO E CRISI DELLA GENITORIALITÀ
di Ines Testoni, Enrica Bertucci, Lucia Ronconi
- 337 UNA DOMANDA: ESSERE DONNA: UN DISAGIO DI GENERE?
di Rita Lemmo
- 355 UNA RISPOSTA: DIFFERENZE DI GENERE E RECIPROCIÀ
di Francesca Lazzari
- 363 DISAGIO E SPAESAMENTO: LA CONDIZIONE MIGRANTE
di Gianfranco Bonesso
- 377 MIGRAZIONI IN ITALIA: UN DISAGIO O UNA RISORSA?
di Elhos Elame
- 397 **CONDIZIONI DI DISAGIO**
AUTORI E ABSTRACT
di Ivana Padoan
- 405 DISAGIO IN AZIENDA - LO STRESS OCCUPAZIONALE
di Lara Modanese
- 431 ASPETTI DEL DISAGIO NEI CONTESTI LAVORATIVI:
MOBBING E BURN-OUT
di Roberto Fini
- 465 BURN-OUT NEGLI AMBIENTI DI CURA
di Francesca Bertoli
- 491 IL CASO INSEGNANTI NON SOLO BURN-OUT
di Eugenio Bastianon
- 505 CONCLUSIONI:
LA FORMAZIONE COME RI-GENERAZIONE
di Ivana Padoan

Prefazione

FORME DEL DISAGIO ADULTO

di Ivana Padoan

Lo *spaesamento* è la metafora generazionale di una società figlia di una *modernità* che si è trovata in pochi decenni scaraventata nell'*ipermodernità* quasi senza accorgersene, travolta dalla propria trasformazione, senza opporre resistenza, anzi diventando incoscientemente il vero moto propulsore della nuova realtà.

Le macro analisi sulla società che le diverse concezioni della *postmodernità* presentano (*società del rischio, modernità liquida, società dei non luoghi, dissoluzione sociale*), tentano di usare le stesse chiavi concettuali per far combinare il macro cambiamento con le diverse forme di disagio delle microstrutture personali e sociali.

Anche se i costrutti teorici sono spesso funzionali a forme di potere utilizzate dai *decision makers* della politica, dell'economia, nonché della cultura e della scienza, queste aporie teoriche mostrano di fatto, da un lato la difficoltà di riferimenti culturali e di strumenti concettuali per spiegare e comprendere situazioni vecchie e nuove, senza cadere nelle trappole epistemologiche dei modelli che si vogliono criticare; dall'altro, sottolineano i *reali* processi di declino, incertezza ed instabilità di scelte individuali, di rappresentazioni soggettive e sociali nella società attuale.

La forma estesa che ha assunto il disagio adulto è il dato di fatto più critico del nostro modello esistenziale.

In questo volume si è voluto sottolineare alcuni tra i segni più emergenti del disagio generazionale: i cambi di paradigma dell'adulthood stessa; la fragilità cognitiva ed emozionale; le problematiche dell'identità e delle appartenenze; il vivere quotidiano; la sessualità; la problematica femminile; le malattie esistenziali; il dolore della genitorialità; la perdita, il suicidio; le problematiche del lavoro e della professionalità.

Il disagio qui rappresentato è il micro-disagio delle forme di vita, in cui convive lo scollamento di ritmo, quantità e qualità dei saperi, dei valori e dei mo-

delli tramandati e nuove situazioni di criticità. Risultato: perdita di equilibrio, di armonia e serenità, di qualità del vivere, del sapere, dell'agire, forme di patologia incluse.

Nel corso dei secoli l'adulto è stato, per eccellenza, il modello di riferimento delle future generazioni, ed è stato il riferimento culturale, sociale e operativo della scienza e della pratica formativa. La condizione di criticità (immaturità?) dell'adulto mette soprattutto in crisi i costrutti teorici e i contesti di vita personale, sociale e istituzionale dei soggetti, ma anche quelli dei modelli e dei processi formativi.

Come fare? Di fronte a una trasformazione così radicale e diffusa, come coniugare disagio personale, cambiamento sociale e formazione?

Il disagio adulto è il disagio di chi si trova impreparato davanti alla complessità delle forme che la realtà propone. In una società *fluida*, l'impossibilità di gestire senza perdite la pluralità dei contesti interni ed esterni richiede un cambiamento dell'epistemologia personale: richiede la capacità individuale di *tenuta del sé* attraverso *le transizioni* che i diversi contesti richiedono. Questa condizione richiede più che mai la messa a punto di un processo formativo che sappia comprendere e sostenere *il viaggio* dell'adulto, *dell'autos*, *nella relazione dell'agire*. La società *fluida* che ha incorporato l'adulto nel suo flusso, lo costringe alla vicinanza con l'*alterità*. Bateson sottolinea che il soggetto nel pensarsi, può solo *pensarsi in termini di sé, più il contesto, e ancora qualcosa d'altro*. La questione adulta pone quindi un problema più radicale: la domanda di un intervento formativo che, come sottolinea Margiotta, sappia *rigenerare* la capacità esistenziale dell'adulto nel ricostruirsi in *nuove forme* al mondo, in *presenze* capaci di comprendere i contesti e non semplicemente di subirli. Un'*autoformazione* che riconosca e apprenda a gestire le diverse forme di condizionamento esperienziale interne ed esterne, e a riappropriarsi di sempre nuove forme di relazione con l'esistenza.

La domanda formativa richiede allora un cambiamento di prospettiva del proprio agire. La formazione dovrà imparare a governare il disagio, assumendo i vincoli di incertezza e di confusione che i soggetti adulti vivono. La società culturale ed economica, con la direzione della long life/wide learning, ha dato alla formazione il compito di governare il futuro dello sviluppo umano. Si tratta di andare oltre la pratica di insegnamento con azioni di orientamento, di riflessività, di counselling, di sostegno all'apprendimento. In una società plurale e differenziata in cui il sapere è diffuso e comunicativo, in cui la multi appartenenza è diventata la forma dell'esistenza, apprendere significa sempre di più autoformarsi.

La formazione, nell'assumere la logica autoformativa dell'adulto, ha il compito di agire sulla riflessività e sul cambiamento delle prospettive di senso, le sole capaci di ridare senso all'unità che ogni soggetto persegue nella domanda di sé.

Il presente volume è costituito da quattro sezioni.

La prima sezione, *la condizione adulta*, presenta un quadro dell'esistenza adulta e delle sue problematiche. Ivana Padoan, Umberto Margiotta, Massimiliano Costa, Luciano Puricelli, Mario D'Angelo pongono il problema dell'identità e dell'adulto come emergenza storica nella società postmoderna e della necessità di un intervento formativo esistenziale. Le ricerche e gli studi sulla formazione adulta sono diventati da pochi decenni oggetto di riflessione storica, pratica e teorica. Culture storiche e nuove ricerche come le neuroscienze, pongono nuove prospettive alla mente; nuove pratiche come il counselling esistenziale sostengono l'adulto nelle difficoltà sempre più consistenti della società ipermoderna. Sostenere il nuovo posto dell'adulto nel mondo richiede multiidentità e multi appartenenza. Ma non dobbiamo forse considerare il disagio anche come un compagno discreto del nostro cammino?

La seconda sezione analizza alcune *forme del disagio adulto*. Massimiliano Zane, Isabella Adinolfi, Maria Martello, Alberto Zatti, Giuseppe Dimattia si confrontano con il disagio nella sua quotidianità e ne analizzano il sottile e potente meccanismo distruttivo. A forme di disagio esistenziale, si accompagnano le forme legate al disagio comunicativo dell'informazione, al malessere della vita quotidiana, al disagio del corpo e della sua esistenza, alle comprensioni di nuovi modelli di relazione sessuale maschile e femminile, forme di comportamento di nuovi rapporti sociali e interpersonali. Disagi che minacciano vecchie e nuove forme di identità e nuove forme di realizzazione.

La terza sezione presenta alcune nuove *figure del disagio*. Emanuele Perilli, Ines Testoni con Enrica Bertucci e Lucia Ronconi, Rita Lemmo con Francesca Lazzari, Gianfranco Bonesso, Elhos Elame, intervengono sulle emergenze più attuali del disagio attuale. Famiglia, donna, lutti e immigrazione, raccolgono le più potenti forme di destabilizzazione nella società postmoderna. La crisi familiare e la perdita, il protagonismo, spesso messo in disparte della donna, lo spaesamento dell'immigrato e la sua condizione di rifiutato pongono non solo queste figure ma la società stessa in condizione di disagio. Il disagio infatti non appartiene so-

lo a chi lo vive, ma è il risultato dell'impossibilità voluta e della difficoltà di relazione sociale.

La quarta sezione presenta alcune *condizioni di disagio* professionale. Lara Modanese, Roberto Fini, Francesca Bertoli, Eugenio Bastianon analizzano alcune tra le emergenze professionali della società attuale. Mobbing, stress, burn-out, emergenze distruttive e nello stesso tempo improduttive caratterizzano il lavoro e la professione nella società della conoscenza e della tecnica. Due sono i paradossi che questi disagi fanno emergere. A fronte di una cultura organizzativa sempre più sofisticata troviamo una cultura umana e relazionale sempre più scarsa e egoista. Il secondo paradosso, che queste forme presentano, pone la questione di come la società della conoscenza non sia in grado di ridurre i disagi che impediscono lo sviluppo e la crescita che la società stessa della conoscenza si era proposta di risolvere attraverso la formazione professionale.

Di fronte al disagio, il sostegno e la cura non sono più sufficienti. Diventa necessario un ripensamento dell'identità formativa e strategica, in modo primario collegata a ripensare al costruirsi di un rapporto virtuoso tra mondo umano, mondo economico e mondo sociale.

Introduzione

FENOMENOLOGIE DELLA NUOVA MODERNITÀ

di Ivana Padoan

L'uomo della *modernità* ha conquistato nel corso dei secoli il diritto alla soggettività. La credenza dei premoderni in Dio e nella natura, la credenza nella comunità, vengono sostituite dal valore delle possibilità dell'uomo, della sua capacità, dei suoi diritti. Legittimato dalla ragione, l'uomo ha potuto concepire risultati vantaggiosi su diversi fronti.

Innanzitutto: una rinnovata concezione dell'*homo faber* lo situa artefice della sua sorte. Secondo: i risultati dei suoi investimenti nell'economia di mercato, nelle rivoluzioni politiche, giuridiche e sociali, nelle opere e nelle creazioni, nell'educazione di massa, contribuiscono a definire un nuovo ordine sociale che trova, nella razionalizzazione del sistema, la riduzione della complessità, della differenza e dell'ambivalenza delle condizioni. La difficoltà di controllo degli eventi non impedisce all'uomo moderno di ricorrere a diverse forme di contenimento: filiazione delle istituzioni e delle organizzazioni; strutture di ruolo e di compito; modelli di pensiero e di azione con lo scopo di imbrigliare gli effetti dei processi evolutivi e di cambiamento innescati dall'azione dell'uomo stesso.

È nel pensiero positivista, che la *modernità* trova l'appoggio per sostenere le incertezze che cominciano ad evidenziarsi in questa interpretazione progressista evolutivo-individuale dell'uomo. La concezione di una realtà fuori dal soggetto pone il problema della sua conoscenza e del potere di regolamento. Nello stesso tempo anche l'io, il soggetto, può esser analizzato e conosciuto dunque regolamentato. Il *sapere per prevedere e il prevedere per il potere* di A. Comte¹ dà all'uomo la sicurezza di prevedere il suo futuro e di perseguire la sua via al potere, pen-

1 Comte A., (1878-1957) *Corso di filosofia positiva*, UTET, Torino 1979. Per Comte la scienza è la forma che rifonda l'umanità, lo strumento preciso per risolvere il disordine, l'imprevedibile della comunità umana. L'evoluzione della società può esserci solo a due condizioni: con l'ordine, l'armonia e il progresso.

sando così di poter controllare il suo futuro. L'idea di poter esercitare un potere sul mondo e sulle cose, ivi compresi gli altri umani, si presenta al singolo individuo attraverso il suo inserimento socio-istituzionale, e si identifica nelle posizioni di ruolo e di responsabilità.

Potere e sapere diventano dunque, fin dall'800, l'ordine funzionale delle cose e il controllo della governabilità delle relazioni. L'ordine, il benessere e la semplificazione, diventano allora l'ideologia vincente, portatrice di un'acritica fiducia nell'uomo, nella sua evoluzione al di là del rischio e dell'incertezza. Il rischio e la paura del futuro precedentemente confinate nell'Altro, metafisico o fisico, diventano sì la conseguenza dell'agire umano, ma sono allo stesso tempo stimolo e limite al progresso. Le incertezze, le difficoltà e il disagio diventano allora forme di uno sviluppo prevedibile e dunque "collocate entro gli schemi della funzionalità".

Con il principio di relatività² l'evoluzione della conoscenza sposta il suo punto di vista. Il rapporto tra sapere, potere e soggettività diventano relativi. L'uomo, l'individuo non perde del tutto il suo potere di sguardo e di creazione del mondo, nonché di dominazione, ma ne riduce la portata al punto di vista. L'individuo stesso diventa oggetto del suo stesso guardare e cambiare. La "natura doppia" del soggetto (coscious ed inconscio), tra mondo interno e mondo esterno, tra ragione ed angoscia, tra onnipotenza e perdita, portata dalla psicanalisi, diventa il punto di riferimento di una nuova condizione della soggettività.

Freud³, pur nel sottolineare la fondatezza della categoria dell'Io, quale sponda di possibilità della costituzione umana, porta a radicale concentrazione le precedenti sottolineature di filosofi, letterati, scienziati ed economisti da Rousseau a Smith⁴, e di un intero movimento, quale quello del romanticismo, che indivi-

2 La fisica classica basava il proprio sistema sulla fissità dei concetti di spazio e di tempo. Sono state le leggi sull'elettromagnetismo di Maxwell (1831-1879) a mettere in discussione non solo i principi della fisica ma l'intero campo scientifico e culturale. Einstein (1879-1955) introduce la nozione del tempo come grandezza misurabile in relazione a un sistema preso come riferimento. Con Einstein la teoria della relatività è destinata a rivoluzionare tutto il campo della conoscenza, mettendo in crisi tutte le concezioni definite assolute.

3 Freud S. (1856-1939).

4 Rousseau J., (1712-1778), per Rousseau la società corrompe l'uomo perchè non risponde alle necessità umane, arrivando fino a sottolineare che il progresso della conoscenza schiaccia le libertà individuali. A. Smith (1723-1790) economista classico, nella sua opera ha delineato il quadro delle forze che determinano le politiche economiche più appropriate. Formato, alla teoria sulla dominanza delle passioni sulla ragione, non vi aderisce completamente, tut-

duavano nel predominio della ragione il rischio della sua stessa perdita. Non riconoscere e non assumere la parte debole o ridurne l'impatto, nel fervore della conquista del mondo, non può che sviluppare sofferenza, crisi, perdita.

Il '900 rappresenta la complessità quasi esasperata del processo della soggettività, processo portatore di una pluralità di significati, valori, direzioni e azioni contraddittorie, che vanno dalla concezione di uomo nuovo, fino alla presenza di un individualismo sofferente. La coscienza di una crisi quasi irreversibile del potere dell'uomo razionale sul mondo e sulle cose, la perdita dei valori, ben rappresentata da Nietzsche⁵, pongono la coscienza dell'uomo di fronte ad una perdita dell'identità socio-culturale ed esistenziale. La perdita di un rapporto stabile tra l'io e le cose pone l'identità in cerca di sé, della sua coscienza, della sua parte interna. La crisi del rapporto con il sociale delle istituzioni porta all'emergere di una letteratura, di un'arte e di una filosofia concentrati sul dramma del soggetto e della sua intimità. Il tempo riconosce la sua immaterialità e prende il sopravvento sullo spazio attraverso la memoria, l'incontro, l'intuizione. La parte interna prende voce riconoscendo identità, valore, linguaggio, caratteristiche di conoscenza del mondo.

La coscienza, colpita dagli avvenimenti e dagli stravolgimenti sociali, economici e politici, se da un lato si rifugia in un individualismo esacerbato, dall'altro ritrova nell'emergere dell'individualismo plurale, della differenza, delle comunità e delle organizzazioni, altre forme di soggettività. La rinnovata fede nel progresso, l'idea di uomo nuovo, si accompagnano a perdite di identità ideologiche, all'affacciarsi di nuove identità tecnologiche, di nuove forme e figure culturali e sociali ma anche soggettivo-personali. Le concezioni di persona, di soggetto e di soggettività⁶ condizionano un nuovo modo di vedere il rapporto tra individuo,

tavia sottolinea la complessità delle motivazioni all'origine dei comportamenti, contro la teoria economica delle rigide leggi naturali.

- 5 Nietzsche W. (1844-1900), critica i valori del progresso e della scienza in quanto mancanza di fondamento e mera finzione. Vi è in Nietzsche la paura dei valori collettivi che disciplinano e schematizzano la vita. L'angoscia dell'uomo e di questa sua caduta, si supera nel riconoscimento del suo valore e della sua volontà attiva (di potenza). È l'uomo stesso che da significato alla sua vita.
- 6 Il '900 è segnato ulteriormente dalla filosofia personalistica (Bergson e Ricoeur), dall'esistenzialismo (Husserl, Sartre, Merleau-Ponty) dalla psicologia umanistica e sociale (Lewin, Maslow, Rogers) dal pragmatismo (Dewey) e dall'antropologia etnografica (da Malinowski, a Goffman e Bourdieu) che contribuiscono alla costruzione di una filosofia e di una prassi umana, senza cadere nella metafisica e nel positivismo razionale.

mondo e razionalità, declinando altre forme e figure, altre presenze culturali e sociali, “con un’incertezza divenuta intrinseca perché l’evoluzione e il benessere indotti dalla *modernità* profilano pure una maggiore complessità: il cambiamento cui l’individuo è chiamato non è sfidare l’ignoto, quanto la possibilità di fallire nelle scelte delle soluzioni che rendono meno incerto l’ignoto”⁷.

Il rischio della *nuova modernità* appare più minaccioso perchè “compromette le naturali capacità di adattamento a condizioni sociali e culturali sempre nuove, delegittimando le istituzioni, le norme e i valori che hanno forgiato quelle capacità”⁸. Compromette in realtà la credenza sulle possibilità infinite dell’uomo, sulla sua capacità di gestire il suo futuro. La perdita di previsione dunque innesca la perdita di potere. Il sapere non assume più quel valore universale e produttivo, che persino negli ultimi anni del secolo appena concluso la società della conoscenza continua a promuovere come dimensione efficace per l’evoluzione e il cambiamento. Il rapporto dell’uomo con il mondo trova così la sua adesione in una configurazione della ragione⁹ a valore limitato, relativo, ragione immanente ad una logica delle cose come scelta possibile della condizione umana. Ciò che ha portato alla validazione della logica immanente è stata la grande portata della rivoluzione comunicativa, la quale, superando lo spazio del linguaggio umano, ha potuto ricreare una nuova condizione del mondo secondo un mondo logico-virtuale, entrato a pieno diritto nell’esistenza umana¹⁰.

La presenza della comunicazione come rappresentazione del mondo, relega l’esistenza e il suo valore di relazione e di legame tra gli uomini, non solo ai sim-

7 Nocenzi M., *Dalla comunicazione del rischio al rischio della comunicazione: l’avvento dei media digitali*, in “Sociologia”, 3, 1999.

8 Nocenzi M., *Dalla comunicazione del rischio...* cit.

9 Gadamer da una spiegazione sull’uso del concetto di logica, sottolineando come “Logica” sia un termine greco. Quando Hegel parla di “logica” e della sua “logica trascendentale”, intende riferirsi al senso ampio della parola “logos”, che domina la filosofia greca, da Eraclito fino a Platone, ad Aristotele, e oltre. È assai difficile trovare una traduzione adeguata di “logos”. Gadamer ricorda che quando era studente, il senso del “logos” veniva reso da espressioni come “ragione” o “concetto”. Ma al momento del suo primo incontro con Heidegger, il filosofo sottolineava il significato letterale, e cioè: “linguaggio” Gadamer, Hans-Georg, *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici*. Vita e Pensiero, Milano 2002, www.emsf.rai.it/gadamer/interviste/20_logica/logica.htm

10 Alcuni autori concepiscono la rivoluzione comunicativa un cambiamento epistemico globale in senso ontologico, antropologico e categoriale. G. Youngblood, *Il mito utopistico della rivoluzione comunicativa*, in “Comunicazioni sociali”, n. 2-3, 1992.

boli, ma anche ai processi che la rappresentano. La nascita di una nuova *epistemologia logico-comunicativa e tecnologica* inizia a spogliare lentamente l'uomo, il soggetto, del proprio contesto agito in uno spazio e tempo esistenziale di ordine evolutivo-biologico e del suo ruolo di autore, di *creatore di contesti, di mondi possibili*. La perdita del "luogo antropologico, luogo identitario, relazionale e storico" a favore di un "non-luogo"¹¹, aperto e di passaggio cambia i paradigmi del rapporto tra uomo e contesto, uomo e storia, uomo e potere; cambia la logica della relazione situando ambedue i termini di questo rapporto in uno spazio che si presenta come *la terra di nessuno*¹².

L'affermarsi della comunicazione digitale – accompagnata dall'esplosione di nuove forme di economia, dalla nascita di nuove professionalità e di nuove forme di lavoro – condiziona e costituisce lo scenario in cui macrosistemi e macro eventi interagiscono con micro ritmi, creando nuove tensioni e nuovi desideri.

Il veloce avanzamento tecnologico sembra infatti primeggiare su ogni avanzamento culturale e umano, tanto da diventare *un mezzo democratico* alla portata di tutti, nemici e amici, riducendo nelle pratiche e nelle ideologie il valore distruttivo del rapporto uomo-macchina della cultura metafisica come di quella umanistica. La *mixité (commistione)* uomo e tecnologia sembra governare il vivere quotidiano fin nelle relazioni più intime, così come il vivere sociale, politico, ludico.

Una complessità sociale in avanzamento è lo *stato in luogo* della nuova prospettiva. Il cambiamento sembra radicale. L'emergenza di nuovi fenomeni e di nuove soggettività, ampliano il campo di attenzione. Il femminismo emerge anche con criticità sulla dominanza del potere maschile, che nemmeno la *modernità* con la sua necessità di parlare a uomini e a donne era riuscita a moderare. Il problema ecologico, con l'avanzare dell'industrializzazione selvaggia e del dominio-sfruttamento, diventa un fenomeno globale e oggetto di una nuova filosofia dello sviluppo sostenibile. La nuova migrazione non più legata esclusivamente a fe-

11 Augè M., *I non luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1993.

12 Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 168. "Nell'atto di pensare io non sono dove sono in realtà: non mi circondano oggetti sensibili, ma immagini invisibili a chiunque altro. E come se mi fossi ritirato in una sorta di terra di nessuno, la terra dell'invisibile, di cui non saprei nulla se non mi fosse data" questa facoltà di ricordare e di immaginare. Il pensare annulla le distanze, quelle temporali non meno delle spaziali. Posso anticipare il futuro e pensarlo come se fosse già presente, posso ricordare il passato come se non fosse scomparso".

nomeni di povertà e analfabetismo, contribuisce a cambiare i paesaggi urbani, sociali e culturali. La dimensione interculturale della globalizzazione e della pluralità migrante richiede sempre una maggior attenzione *ai vincoli e alle possibilità* offerte dalla nuova mobilità sociale.

L'adulto diventa di nuovo il soggetto dell'attenzione sociale e formativa. Dopo un secolo di attenzione al piccolo dell'uomo, al bambino e alla conquista di una sua specificità psicologica, pedagogica e sociale, tocca all'uomo adulto, oggi, essere riconosciuto non più in termini di umanità, ma di principale soggetto evolutivo.

L'uomo non più a gradi, non più a stadi e livelli di maturazione, ma con una nuova identità sottoposta all'attenzione delle diverse scienze della vita e dell'esistenza. Accanto all'uomo nella sua *adulthood*, l'evolversi di una nuova individualizzazione dei costumi fa emergere una nuova antropologia umana¹³ e un nuovo territorio di indagine.

La società ipermoderna: verso una mutazione antropologica?

La definizione di *ipermodernità* segue di poco le definizioni di *postmodernità*, convive e anticipa la *seconda e terza modernità*, *la modernità avanzata*, *la modernità liquida*, definizioni che cercano di interpretare la complessità delle dinamiche sociali di fine '900 e dei tempi attuali.

I diversi termini, con i quali differenti autori¹⁴ leggono la natura della so-

13 Il cambiamento che sembra coinvolgere l'intero universo sociale e umano, pone di nuovo il problema: qual è l'uomo attuale, quali processi mette in campo il cambiamento? A prezzo di quali disagi? Possiamo ancora parlare di uomo o dobbiamo parlare di uomini, di donne o di altre forme? L'uomo, in generale, nella storia è sempre stato rappresentato dall'adulto, maschio, come raggiungimento di un compimento. Il bambino era considerato la forma immatura dell'adulto, l'anziano la forma della saggezza. Con gli albori dell'umanesimo nasce la categoria dell'infanzia, ma dobbiamo arrivare all'illuminismo perché cominci a crescere il diritto e la necessità della sua educazione. Nell'800 e nel '900, la scienza dell'educazione e la formazione assumono un valore fondativo e istituzionale della forma umana per il divenire adulto. La formazione gioca ancora un ruolo oggi, nell'evoluzione della specie umana e in particolare nell'adulto?

14 Le definizioni sono tutte interpretazioni del *vuoto* che la società moderna ha lasciato. Di fronte a una definizione unitaria, come tutte quelle che hanno rappresentato l'evoluzione della società nel corso della storia, alla fine del '900 si assiste in brevissimo tempo a una frammentazione della lettura dei processi di cambiamento. La pluralità delle definizioni risponde alle concezioni di postmodernità in Lyotard 1979, di postindustriale Bell 1976, Tou-

cietà nella quale viviamo, dimostra la difficoltà nel riconoscere una semantica (ma anche un'epistemologia definita) alla società complessa dei nostri tempi. Senza voler cadere nella trappola e in una disputa semantica ed epistemologica sterile, anche di fronte a interpretazioni oscure e a giochi di metafore, alcuni aspetti di queste testimonianze vanno sottolineate, nel nostro caso, perché evidenziano caratteristiche e valori dei contesti nei quali l'uomo, il soggetto adulto si trova a confrontarsi nella propria esistenza.

La definizione *postmoderna*¹⁵, oggi più frequentemente utilizzata, capostipite delle diverse denominazioni, racchiude sotto il suo nome una complessità vasta

rairie 1969, di ipermodernità in Augé 1991, di seconda modernità in Beck 1986 e Giddens 1994, di *modernità liquida* in Bauman 2000.

- 15 Lyotard J.F., nel testo *La condition postmoderne*, Minuti, Paris 1979, sostiene che le nostre società entrano nell'età postindustriale e la nostra cultura nell'età postmoderna. Ciò è dovuto all'attenuarsi dei processi di divisione sociale e di lotta di classe, fino a perdere ogni radicalizzazione. Si assiste alla fine delle grandi narrazioni e della loro decomposizione. "La funzione narrativa perde i suoi eroi, le sue strutture, i grandi pericoli e le grandi finalità". In questo contesto i poli d'attrazione come gli stati, i partiti, le professioni, le istituzioni e le tradizioni perdono la loro attrattiva di guida, e i processi di identificazione si fanno sempre più difficili. L'idea della postmodernità invade tutti i campi del sapere e delle azioni, dall'architettura alla sociologia. U. Eco 1979, nell'appello al lettore sostiene la difficoltà di inquadrare cronologicamente il processo e lo vede piuttosto come una "categoria spirituale, un modo di operare". Si può dire, sostiene Eco, che ogni periodo ha un suo postmodernismo". F. Jameson 1984, di contro a Eco, sottolinea come il post modernismo, dominante culturale del capitalismo maturo, si caratterizza per la critica dei modelli del profondo, soprattutto della grande opposizione semiologica tra significato e significante. Ai modelli del profondo si sostituisce un modello di superficie anzi un modello di superfici multiple. L'interesse del testo di Lyotard sta nell'aver introdotto la problematica tutt'ora viva sullo statuto del sapere e sui processi che fissano i modi di pensare, di insegnare e di trattare l'informazione nell'era digitale e dei media. Già Mc Luhan con la concezione che il medium determina il carattere di ciò che viene comunicato, chiarisce meglio il processo del cambiamento e l'avvento di un nuovo tipo di società. Secondo Guattari in *Chaosmose*, Galilée, Paris 1994, le nuove strutture tecnologiche obbligano a considerare la dimensione macchina nella produzione della soggettività. La struttura tecnica, passando attraverso i media, opera al cuore della soggettività umana non soltanto operando sulle forme linguistiche, della memoria e della cognizione, ma anche attraversando le strutture dei sentimenti e dell'inconscio. Solo attraverso una re-singolarizzazione dell'uso, in una prospettiva di sperimentazione sociale tra individui, gruppi, macchine e scambi multipli si evita il paradigma della sottomissione. Anche Levy, in *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996, pur partendo da altri presupposti, mette, rispetto all'emergenza digitale, le speranze nel verificarsi di un'intelligenza collettiva che grazie alle infrastrutture dell'era postmediatica possa determinare un modello di democrazia in tempo reale.

di interpretazioni e approcci, spesso non comunicabili tra di loro; essa ha tuttavia il merito di centrare il problema della rottura con gli ideali della *modernità*. Il movimento, – postulando il declino dei grandi principi, dei grandi racconti che hanno fondato l'ideologia progressista, il razionalismo, la verità scientifica, la storia come percorso progressivo verso la *modernità* – sembra abbracciare tutte le scienze e le discipline, dal piano estetico, al piano filosofico e antropologico. La società si rappresenta nella dimensione simbolica plurale dei saperi, delle scienze, della cultura e delle arti: essa si nutre della prima mobilità transnazionale, sia sul piano umano che culturale. Per la *postmodernità*, la conseguenza è la perdita di senso delle grandi istituzioni, degli Stati-nazione, dei partiti, delle professioni, delle tradizioni. Diventata molto in voga negli Stati Uniti, ha invaso la corrente dei *cultural studies*, analizzando la cultura dei gruppi dominati, corroborando le tesi multiculturaliste e comunitarie. Parole chiave come multiculturalismo, comunitarismo, ricerca del vivere quotidiano, dell'immagine e dell'apparenza (Baudrillard,¹⁶ in Francia, sviluppa l'analisi critica del ruolo dell'immagine e delle apparenze diventate un mito della contemporaneità) portano l'attenzione verso la conoscenza ordinaria del quotidiano, delle ragioni "sensibili", a fronte di concetti e linguaggi generali e convenzionali della *modernità*. Essa si fonda sui flussi comunicativi, sui circuiti sociali e individuali in cui l'individuo (uomo, donna, giovane, vecchio, ricco o povero, impiegato o professionista) non si trova più incasellato nel suo stato, nel *logos* di genere, di stato, di classe, di ambiente, ma si pone al centro dei nodi dei circuiti comunicativi¹⁷.

Liotard¹⁸, filosofo della *postmodernità*, prende in prestito il concetto di *post-*

16 Baudrillard J., *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna 1976.

17 La prevalenza in questo ambito, di analisi micro-sociologiche, economicistico-sociologiche sulle riflessioni filosofiche e pedagogiche, da un lato orientano l'attenzione nel tentativo di individuare la logica dominante del processo di trasformazione sociale: per Weber la logica dominante della sua epoca era la burocrazia, per Marx il capitalismo, per Durkheim la logica industriale, per la postmodernità la logica dominante sembra l'individualismo della comunicazione tecnologica e commerciale; dall'altro tentano di ridurre la portata filosofica e pedagogica a strumento di spiegazione, di counselling, di tecnica, togliendo alle discipline storiche il valore ontologico ("*Ontologia, dal participio presente (ontos) del verbo greco einai ("essere") e logos ("legge"). L'ontologia si occupa dello studio dell'essere in quanto essere, ovvero al di là delle sue determinazioni particolari. L'ontologia si occupa quindi di studiare le qualità dell'esistenza delle cose nella loro caratteristica di essere cose che esistono (enti), per questo motivo, ovvero per la particolarità dell'ontologia di fare riferimento al principio primo che caratterizza l'esistere delle cose, l'ontologia viene spesso identificata con la metafisica*").

18 Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

modernità (1979) dall'uso di sociologi e di critici del continente americano nel designare "lo stato della cultura dopo le trasformazioni che hanno modificato le regole della scienza, della letteratura e delle arti a partire dal XIX secolo", per definire la condizione del sapere nelle società più sviluppate. Lyotard, con il concetto di *postmodernità*, postula la crisi della legittimità della filosofia della storia e delle grandi narrazioni che hanno legittimato i grandi principi che hanno guidato il periodo moderno: ragione, verità, storia come progresso, *paideia*. La legittimazione del sapere attraverso la meta-narrazione, la quale implica una filosofia della storia, porta inevitabilmente a interrogarsi sulla validità delle istituzioni che governano il legame sociale, le quali richiedono, a loro volta, una legittimazione per validare la loro funzione. La crisi nei confronti di queste grandi narrazioni del mondo è il risultato di una grande incredulità sulla legittimità delle teorie scientifiche costrette a ricorrere alle teorie filosofiche che contrastano con la scienza, di cui esse sono la rappresentazione. La natura del sapere, nella sua trasformazione verso una dimensione operativa, non può rimanere intatta, sottolinea Lyotard. La conoscenza tradotta in unità informative non appartiene alla stessa natura della conoscenza del sapere. Ad esempio – dice Lyotard – il principio antico del sapere, indissociabile alla formazione dello spirito (*Bildung*) e, lo stesso alla persona, ora, trovandosi nella condizione di fruire di un sapere prodotto per essere venduto, è costretto a cadere. "La funzione della narrazione, perdendo i grandi eroi e i grandi fini, si disperde in una nebulosa di elementi linguistici narrativi, ma anche denotativi, prescrittivi, descrittivi..., ognuno dei quali veicola esigenze pragmatiche *sui generis*. Ognuno di noi vive ai crocevia di molti di tali elementi. Noi non formiamo delle combinazioni linguistiche necessariamente stabili, né le loro proprietà sono necessariamente comunicabili"¹⁹. La performatività del sapere, subordinato alle istituzioni, comunque alle condizioni di produzione, risponde alle esigenze del modello caro a Bentham²⁰ e al suo utilitarismo sociale. La domanda del consenso universale diventa dunque illegittimabile, comunque obsoleta e la strada da percorrere, secondo l'autore, è di

19 Lyotard J.F., *Introduzione*, 1981.

20 Bentham J., *Introduzione ai principi della morale e della legislazione del 1789*, mirò ad ottenere per la vita umana quella certezza di cui era dotata la scienza newtoniana. Egli cercò per le azioni, e quindi per la morale ed il diritto, un criterio di decisione univoco, quantificabile ed empiricamente fondato. Tale criterio egli lo individuò nel piacere, inteso come il bene cui irrisistibilmente, di là della loro stessa motivazione espressa, si dirigono tutti i nostri desideri. La razionalità della prassi consisterebbe perciò nella sua utilità, cioè nella sua attitudine a produrre piacere o a limitare, per quanto possibile, il dolore.

riconoscere l'eterogeneità dei linguaggi e degli elementi, che dà luogo a istituzioni e forme d'appoggio, a forme di determinismo locale.

Liotard fa risalire l'evidenza della perdita di senso della narrazione, dell'universalità, agli inizi degli anni '50, coincidenti con il termine della ricostruzione e con il momento della seconda grande industrializzazione²¹. Nel dare conto dei cambiamenti, e definendone le principali caratteristiche, Lyotard intende disegnare le conseguenze dei cambiamenti sugli individui, sui loro modi di agire, di pensare, sulle loro credenze. Di fronte alla domanda di conoscenza, pone anche la questione delle capacità di questa conoscenza. La società possiede gli strumenti intellettuali per comprendere il mondo che la circonda? Non diventa anche necessario rinnovare il linguaggio filosofico o scientifico utilizzato per la comprensione? suggerisce Lyotard. Nel porre la caduta di un'epoca culturale, si evidenzia necessariamente il problema del linguaggio e della legittimazione del suo uso nell'interpretazione di nuove fasi dell'evoluzione.

Postmodernità e seconda modernità

Nel teorizzare le specificità della nostra epoca, i tentativi di Giddens (1994)²² e di Beck (1986/2000)²³ sembrano quelli che hanno avuto il maggior successo. Malgrado la loro diversa provenienza, le loro tesi si confrontano e riprendono alcuni temi in comune.

Beck e Giddens sottolineano come la post-modernità – che chiamano *modernità riflessiva* (Giddens) o *seconda modernità* – corrisponda in realtà alla *vera modernità*. Staccandosi dalla corrente postmoderna che postula la rottura con la *modernità*, i due autori insistono sulla continuità con la *modernità*: la società attuale sta vivendo la piena *modernità* e la rivoluzione industriale non rappresenta che una mezza *modernità*. La *seconda modernità* rappresenta la *vera modernità*, perché essa è stata capace di sostituire la tradizione antica. Secondo i due autori, la *modernità* della rivoluzione industriale e dell'illuminismo ha sposato alcune concezio-

21 Tuttavia i "postmoderni", i sostenitori della postmodernità, fanno riferimento ad altri momenti di grande cambiamento, il periodo della rivolta giovanile (i movimenti del '68), la caduta della guerra fredda (la caduta del muro di Berlino dell'89), per definire altre fondazioni del concetto.

22 Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994.

23 Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.

ni di *modernità*, come la valorizzazione della ragione, il riconoscimento dell'individuo, ma allo stesso tempo, ha ricreato le forme della tradizione: la *credenza* della *modernità* nel progresso, nella scienza e nella tecnica ha sostituito la *credenza* nella dimensione religiosa, divina o naturale della società premoderna. Beck considera che la struttura dominante della *modernità*, la concezione dello stato, della famiglia come elemento base della società, del lavoro, con la ripartizione dei ruoli sessuali, anche nel lavoro, sia stata una vera struttura tradizionale. Il declino di questa struttura dominante non è avvenuto con la rivoluzione della cultura tecnico industriale, ma è avvenuto sotto l'influenza di altri cambiamenti: il movimento femminista, la trasformazione economica e del lavoro, l'innovazione comunicativa, la trasferibilità sociale, la globalizzazione e il cosmopolitismo. Ma più che un reale cambiamento, i nuovi movimenti dimostrano una perdita di evidenza e di influenzamento, perché all'orizzonte non sembrano apparire nuovi valori capaci di sostituirli²⁴.

Dunque l'epistemologia dell'illuminismo nel concetto di *credenza* vede lo stesso paradigma della tradizionalità che l'illuminismo, con la sua credenza nel progresso e nella scienza, voleva criticare.

Il passaggio alla *seconda modernità* (*postmodernità*), in questi autori, in particolare in Giddens,²⁵ si evidenzia con il paradigma della *riflessività* attorno ai processi

24 Beck U., Giddens A., Lash S., *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité?*, Colin, Paris 2004. Secondo gli autori la postmodernità (*seconda modernità*) può essere definita società post-tradizionale, non perché non ci siano state trasmissioni intergenerazionali di norme e valori, ma perché i grandi elementi della modernità *prima* hanno perso evidenza e influenzamento più che essere sostituiti da altri movimenti. Su questo punto il dibattito è molto aperto e ha creato diverse diatribe. Si tratta di capire se il cambiamento avvenuto con il primato della ragione e del soggetto, e le derivate culturali, politiche, sociali, comunicative ed economiche avvenute, non siano sufficienti a dimostrare un cambiamento epistemologico radicale, con la conseguenza che l'attualità oggi è la vera modernità, o se effettivamente il mantenimento di alcuni paradigmi sociali culturali attraverso, ad esempio, l'istituzionalizzazione della famiglia e la differenza dei ruoli, ma soprattutto il mantenimento della tradizione, effettivamente siano stati il continuum della società tradizionale. Il dibattito pone in evidenza fundamentalmente la differenza di interpretazione epistemologica delle diverse discipline con le quali la postmodernità viene analizzata: sociologia, filosofia, economia, pedagogia, psicologia. Per Beck e Giddens, il rapporto con la tradizione e il mantenimento del gruppo sociale come forma di istituzionalizzazione definisce il paradigma di riferimento di un cambiamento sociale. Diventa necessaria dunque la domanda se effettivamente anche oggi vi siano gli strumenti intellettuali adatti per comprendere il cambiamento definito postmodernità.

25 Giddens A., *Conseguenze della modernità*, cit.

della società e degli individui stessi. Nel presentare la disciplina sociologica come la pratica di riflessività e di coscienza di sé della *nuova modernità*, l'autore sottolinea lo sviluppo dei sistemi di informazione delle società e la nuova *conseguenza* del cambiamento nella società stessa²⁶. La riflessività sociale diventa una prassi di cambiamento anche per il soggetto. La riflessività per Giddens è forma della prassi del cambiamento e della conoscenza di sé²⁷. L'impossibilità di controllo razionale, da parte dell'individuo, nella società globalizzata, di tutte le informazioni che lo concernono, carica la società di un intervento di orientamento dell'individuo e di un compito di analisi delle sue performance individuali (società riflessiva). Giddens pone dunque, *accanto* alle tradizionali discipline di analisi e orientamento del soggetto, come la pedagogia, la filosofia e la psicologia, il nuovo statuto della sociologia. La *sociologia riflessiva* diventa dunque il luogo di riflessività sulle società della *seconda modernità* e sui processi di orientamento e di influenzamento anche della dimensione intima e personale dei soggetti²⁸.

26 Giddens A., *Conseguenze della modernità*, cit. Il dinamismo della modernità deriva da tre fattori: la separazione del *tempo* dallo *spazio*; la *disgregazione* dei sistemi sociali; l'ordinamento e il riordinamento riflessivo dei rapporti sociali. Infatti, si riconosce una Fenomenologia della modernità, si intravedono alcune strutture di esperienza legate da rapporti dialettici: la dimensione di dislocazione e riaggregazione "si altera in realtà il tessuto stesso dell'esperienza spaziale, coniugando prossimità e distanza secondo modelli che hanno poche analogie con le epoche passate" p. 138; la logica dell' intimità e dell'impersonalità; la domanda di competenza e di riappropriazione; la fuga nel privato e l'impegno.

27 "L'esame e la revisione costante delle pratiche sociali, alla luce di nuove informazioni che concernono le pratiche stesse, altera costitutivamente il loro carattere".

28 L'accentuazione di riflessività e di cambiamento e il loro rapporto di reciprocità all'interno dello statuto sociologico potrebbe far pensare a una definizione della sociologia come forma formativa. "Il sapere sociologico entra ed esce come una spirale dall'universo della vita sociale, ricostruendo sia se stesso che l'universo come parte integrante di questo processo", p. 27. "Con l'avvento della modernità la *riflessività* [...] pervade le basi stesse della riproduzione del sistema, facendo in modo che il pensiero e l'azione si rifrangano costantemente l'uno sull'altro", p. 46; "La posizione chiave della sociologia nella riflessività della modernità deriva dal fatto di essere il tipo più generalizzato di riflessione sulla vita sociale moderna [...] *La modernità stessa è profondamente e intrinsecamente sociologica*"... "il sapere applicato riflessivamente alle condizioni della riproduzione del sistema altera intrinsecamente le circostanze alle quali originariamente riferito", p. 60. La concezione riflessiva di Giddens pone a tema la funzione metacognitiva, come forma di riflessività trasformativa, come logica immanente al processo sistemico della comunicazione globale. Siamo di fronte a una sorta di metacognizione che risponde a una logica sistemica strutturale, plurale, trasversale e ricorsiva, dove le soggettività si modificano, a partire dalle nuove informazioni che concernono gli aspetti stessi sia conoscitivi che pratici della transizione.

La popolarità della concezione della *seconda modernità* è anche rappresentata dai lavori di Beck. Anzi, Beck è stato il primo ad evidenziare con il testo *La società del rischio*, nel 1986, un'analisi dei cambiamenti nelle società moderne. Prendendo spunto dalla catastrofe nucleare di Cernobyl, Beck sostiene che, mentre prima il rischio era una minaccia che veniva dall'esterno della società, minaccia proveniente essenzialmente dalla natura (catastrofi naturali, epidemie), ora il rischio proviene dall'interno della società stessa. Malattie sociali, manipolazione del vivente, intervento di trasformazione dell'equilibrio della natura, sono rischi provenienti dall'attività umana. L'impossibilità di escluderli dalla vita richiede la necessità di gestirli, sapendo di non poter arrivare a padroneggiarli, in un contesto di crescita scientifica che, più che risolvere problemi, accresce continuamente l'incertezza del nuovo.

Il prodotto conoscitivo della società detta moderna, sottolinea Beck, ha prodotto la categoria dell'*expertise*, dove l'azione degli esperti si muove più su battaglie interne tra interpretazioni diverse (modello obsoleto, insiste Beck, tanto più ora che il cittadino, grazie alla diffusione delle informazioni, alla liberalizzazione comunicativa, e alla democratizzazione delle conoscenze, si trova ad aver qualcosa da dire) che sulla comprensione che il rischio non deriva solo dalle localizzazioni disciplinari – manipolazioni naturali o industriali – ma tocca tutti i comparti della vita. L'analisi delle componenti sociali e le statistiche mostrano come il rischio si annidi in tutti i sistemi e nelle azioni dell'esistenza, allargandosi e globalizzandosi. Il problema del lavoro, per esempio: il precariato, la conflittualità politica e sociale, la riduzione dei matrimoni e della stabilità familiare, la diminuzione delle nascite si accompagnano a difficoltà educative e dell'istruzione, all'aumento di crisi e malattie personali sempre più psicologiche e sociali, a crisi esistenziali. Il rischio rappresenta la condizione permanente della nostra esistenza perché si situa là, nell'ancora a venire, s'inserisce nelle sicurezze della nostra vita e si annida soprattutto nelle insicurezze, tanto da far dire a Beck che le differenze di classe oggi si riportano alla minor o maggior probabilità di rischio. Inoltre, dice Beck, la crescita disordinata ma trasversale delle opportunità, la crisi delle strutture e dei comparti della *modernità* razionale, come la perdita del valore aggiunto del welfare, l'accrescimento del rischio e la sostituzione con le possibilità, ivi compresa la valorizzazione del denaro, conduce alla individualizzazione delle scelte e delle opportunità. “La società della *seconda modernità* non tende più tanto all'omologazione quanto alla gestione della diversità, degli stili di vita, dei modi di essere, dell'anticonformismo radicale, della società contemporanea”²⁹. Non c'è

29 Privitera W., *Tecnica, individuo e società*, Rubettino, Soneria Mannelli 2004.

per Beck una crescita dell'individualismo, ma una conseguenza, una decomposizione e l'abbandono dei modi di vita della società industriale, sui quali "gli individui nella *premodernità* hanno costruito, articolato e messo in scena la loro traiettoria personale".³⁰

Attorno alla postmodernità

L'etichetta di postmoderno, viene riconosciuta oggi, non tanto in rappresentazione di una dominanza, come lo è stato per le epoche precedenti, quanto piuttosto come una corrente che assembla un insieme vasto ed eterogeneo di approcci e di lavori, alcuni con differenze sostanziali al loro interno. La sola concezione che li accomuna, è l'affermazione di una *rottura/differenza* con gli ideali della *modernità*. La dominanza della riflessione sui cambiamenti sociali affermatasi in Europa³¹ presenta marcate differenziazioni con la riflessione sui cambiamenti sociali avvenuta anticipatamente in America, dove il movimento critico viene declinato principalmente con altre tematiche³². Bell nel 1976, (siamo ancora in

30 Privitera W., *Tecnica, individuo e società*, Rubettino, Soveria Mannelli 2004.

31 Da ricordare la polemica all'inizio degli anni '80 tra Lyotard e Habermas. Per Lyotard il postmodernismo prende il posto di un modernismo il cui progetto è imploso (con Auschwitz), per Habermas non si tratta di postmodernismo perché la modernità inaugurata dall'illuminismo, non ha portato a termine il suo destino storico. In più per Habermas il modernismo contiene in sé i germi di una nuova deriva dell'irrazionale. Per diversi autori l'insostenibile leggerezza dell'essere postmoderno sarebbe la risposta all'insostenibile spettacolo della morte della modernità.

32 Per altri come Harvey D., *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano, la postmodernità, i cui inizi coincidono con quelli della società postindustriale (Bell, Touraine), è un po' più tardiva. I segni sono marcati dalla crisi petrolifera del 1973 e dalle sue conseguenze: la fine dell'era di crescita e di sviluppo senza controllo e una progressiva deregulation. Qualsiasi sia la sua data di nascita, la postmodernità nasce sotto il segno della crisi. Anche dal punto di vista estetico, artistico, architettonico, socio-culturale, il postmodernismo ha diverse date di origine. Più spesso la postmodernità è stata datata da due rivoluzioni scientifiche: la teoria della relatività e la diffusione, prima della televisione e poi del computer. Sotto i colpi dei lavori di Alfred Einstein (ma anche di Kurt Godel, di Niels Bohr o di Max Plank), l'approccio positivista ha finito per perdere la sua credibilità. Il discorso scientifico, relativizzandosi, e relativizzando l'unicità della verità, non si scinde più tanto nettamente dal racconto narrativo. Le frontiere fino ad allora separate tra scienza e letteratura sono ormai suscettibili di essere superate. In un universo relativo ogni spazio diviene connesso. A questo titolo, la scrittura, l'arte, sono riconosciuti precursori dell'epoca: Musil, Robert-Grillet. La produzio-

pieno fordismo in Europa), teorizza il passaggio ad una società post-industriale, “dando un ruolo centrale alla conoscenza e sottolineando il conflitto di valore tra la sfera produttiva, centrata sull’efficacia e sulla razionalità funzionale, e la sfera culturale, dove giocano un ruolo fondamentale l’espressione del sé e la domanda di personalizzazione”³³.

Il postmodernismo ha attraversato, secondo A. Huyssen,³⁴ tre fasi iniziali: una fase embrionale a partire dagli anni '50, con la crisi delle politiche dello sviluppo; la fase emergente degli anni '60, con la crisi delle gerarchie, l’integrazione delle nuove tecnologie e l’emergere di nuove realtà sociali; la fase degli anni '70 con l’emergere della presa di coscienza della frammentazione in corso e degli inizi delle forme di intimità e di nostalgia. La radicalità del postmodernismo degli ultimi decenni si trova oggi a confrontarsi con un doppio vincolo: ad una forma di apologia tecnica e comunicativa corrisponde un’altrettanta critica alla perdita di valore. E una forma di disincanto sembra essere la posizione di fine secolo.

Il postmodernismo diventa lo scontro di aporie, come il conciliare il potere liberatorio della individualizzazione, del multiculturalismo, del dialogo e i suoi effetti perversi, ovvero un ritorno all’omogeneizzazione e alla dipendenza economica, politica e ideologica.

Comincia attorno agli anni '90 l’emergere di una riflessione complessa che s’interessa all’individuo contemporaneo e ai profondi cambiamenti di cui è protagonista. I nuovi critici pongono attenzione alle modifiche del rapporto tra

ne visiva, lo spettacolo hanno fatto tuttavia il resto. La percezione della realtà, la visione in profondità del realismo lascia lo spazio alle avanguardie, per poi abbracciare la visione di superficie come nella performance.

33 Bonny Y., *Sociologie du temps présent*, Colin, Paris 2004. Il concetto di società postindustriale i cui autori sono D. Bell, “*L’avvento della società post-industriale*” (1973) e A. Touraine, *La società post-industriale*, Il Mulino, Bologna 1974, evidenzia come nell’organizzazione della società gli elementi materiali primi siano subordinati agli elementi immateriali come la conoscenza e l’informazione. L’aumento delle nuove professioni non industriali soprattutto le professioni di servizio, le nuove tecnologie dell’intelligenza, e l’espansione degli esperti, l’aumento della meritocrazia, l’integrazione delle donne nel mondo del lavoro, la fine della scarsità, confermano secondo Bell il cambio di paradigma del concetto di industrialismo nella seconda parte del secolo. Il superamento delle necessità materiali permette dunque il passaggio allo sviluppo della conoscenza. Per Touraine vi è tuttavia il rischio che questi fattori, necessari allo sviluppo e all’integrazione, diventino il predominio una nuova tecnocrazia della conoscenza.

34 Huyssen A., *Mapping the Postmodern*, in “New German Critique”, 33, autumn 1984.

spazio privato e spazio pubblico tradizionalmente separato nella società moderna. Le riflessioni si situano su diversi fronti, ma appare in primo piano l'attenzione alla vita ordinaria dei soggetti nel loro rapporto con il mondo. L'attenzione alla vita quotidiana non è stata una prerogativa della *postmodernità*. Già la *modernità* si era occupata del quotidiano (Taylor 1989)³⁵. Cosciente dell'influenza di un equilibrio della risorsa umana sui costi economici e pubblici, la *modernità* ha sviluppato attenzione alla vita privata e al quotidiano; per la sua logica interna di mercato produttivo, l'uomo produttore è anche l'uomo che compera. Per evitare inoltre la conflittualità tra lavoro e vita privata, la *modernità* ha dato forma al privato attraverso iniziative e comportamenti destinati a mantenere in vita, il più possibile, l'equilibrio della vita dei lavoratori e dei cittadini. La *modernità* tuttavia ha eroso lo spazio di confine insinuandosi nell'intimità del privato dei soggetti, annullando così lo stesso limite che aveva promosso. Invadendo lo spazio del privato con le nuove tecnologie, le nuove produzioni e i *non luoghi* di estraniamento, la *modernità* ha ridato voce alla domanda di una nuova soggettività.

Sennet³⁶, infatti, sottolinea che la società sempre più impersonale ha perso il senso della padronanza, del contenimento, del dominio delle passioni a favore di un ripiegamento nell'intimità della cerchia familiare. L'individuo, precedentemente garantito come ruolo/identità dallo spazio pubblico, di fronte a una società più anonima, cerca sempre di più, nelle relazioni affettive, il riconoscimento della sua identità, arrivando a rifiutare nel pubblico ogni norma estranea alla sua soggettività. Per molti secoli l'Occidente, secondo Norbert Elias (1969),³⁷ si è riconosciuto sul valore dell'intimità come spazio privato, separato dallo spazio pub-

35 Taylor Ch., *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993. L'affermazione della vita ordinaria è la seconda dimensione dell'identità moderna dopo il risveglio del sentimento di sé. Il pensiero della modernità del secolo XIX nel valorizzare il commercio, il lavoro, ha valorizzato l'acquisto di beni, l'esaltazione dell'uomo produttivo, della sua autonomia, dei suoi sentimenti. La posizione della cultura sul quotidiano della vita e dell'uomo è stata una continua frattura fra le scienze filosofiche e le posizioni naturalistiche. Da Platone fino a Kant, la necessità del superamento del desiderio e dei beni materiali era la condizione della ricerca, da un lato del bene, dall'altro della morale. La violenza del mercato economico e culturale sul soggetto ha tuttavia portato, nel corso del tempo, alla ricerca da parte dei soggetti di nuove intimità, di nuovi luoghi antropologici in cui costruire comunicazioni personalizzate.

36 Sennet R., *Il declino dell'uomo pubblico*, Bompiani, Milano 1982.

37 Elias N., *Il processo di civilizzazione* (1969-80), Il Mulino, Bologna 1988.

blico. Simmel riconosce il valore dell'intimità³⁸ nel conferire autonomia e personalità all'individuo. È con il contributo della questione femminile: l'emergere della coppia, la modifica della famiglia, le relazioni intime, il corpo, la sessualità, i sentimenti, la cura di sé, che la *postmodernità* porta l'intimità allo sguardo del mondo, esce dallo spazio del privato ed entra nello spazio pubblico. Sennet inoltre sostiene che la vita intima nella società della comunicazione, della tecnica e dell'immagine perde la sua consistenza simbolica a favore di una riproducibilità pubblica dell'intimità (l'uso di telefonini, di telecamere, di costruzioni private e pubbliche aperte allo sguardo, non garantiscono più un'intimità personalizzata ma un'invasione dell'intimità nella sfera pubblica). Siamo forse di fronte all'esibizione dell'intimità? L'esibizione dell'intimità, *la tirannia dell'intimità* come la definisce Sennet, fa sì che la sfera pubblica sia invasa dal privato. Il rischio di vivere la sfera del privato nel pubblico è lo stesso di quegli attori che assumono una parte, ma non sanno bene in che contesto si trovano, un po' come gli autori dei blog, che nel pubblicare ciò che li sorprende o che sentono, sono dentro ad uno spettacolo, un contesto determinato da un flusso comunicativo, non definito, non differenziato, *un luogo per procura*, e dunque non identitario, non *relazionale di luogo*.

Inoltre l'eccessiva liberalizzazione dei modelli culturali dominanti condiziona un individualismo esasperato, un edonismo diffuso il cui primato è l'ossessione per l'autorealizzazione. La perdita di un'identità collettiva trasforma stili e comportamenti della vita quotidiana, mettendo al primo posto valori come il culto del corpo, la pratica esasperata dell'autocoscienza, il consumismo omologante e la deresponsabilizzazione sociale (Lasch 1995)³⁹.

Ehrenberg, nel 1998, in *La fatica di essere sé stessi*, disegna la figura di un individuo fragile e obbligato ad essere performativo, in una società che lascia a ciascuno la cura di definire la propria vita. In un contesto in cui l'individuo è schiacciato dalla necessità di mostrarsi sempre all'altezza, la depressione, non è che la contropartita delle grandi riserve di energia che ciascuno di noi deve spendere per diventare se stesso. "Nella depressione, secondo l'autore, si esprime la patologia di una società in cui la norma non è più fondata sulla disciplina interiore ma, invece, sulla responsabilità (individuale) e sulla capacità di iniziativa: sulla autonomia nelle decisioni e nell'azione. La capacità di assumere e di realizzare iniziative si costituisce come un criterio decisivo al fine di misurare e di sigillare il valore della persona. Gli aspetti sociali del discorso, questa impossibi-

38 Simmel G., *Sull'intimità*, Armando, Roma 1996.

39 Lasch C., *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1995.

lità a realizzare valori personali quando siamo immersi in una condizione depressiva, non possono (certo) essere contestati; e ad essi si ricollega l'esperienza della solitudine e della emarginazione, spina dolorosa e lacerante, che rende ancora più acuta e stridente ogni depressione, di qualsiasi natura essa sia. I paradigmi sociali che sigillano la nostra cultura sono costituiti in particolare dalle nozioni di progetto, di motivazione e di comunicazione; e con queste nozioni entra in collisione la depressione come realtà clinica e come esperienza psicologica e umana. La depressione si definisce come una patologia del tempo (in essa si è senza futuro, senza avvenire), come una patologia della motivazione (in essa si è senza energia e ogni movimento è rallentato, nell'inerzia e nel silenzio della parola). Ma, in ogni condizione depressiva, è difficile formulare progetti nel contesto della patologia dell'azione che la contrassegna così radicalmente. L'inibizione, in particolare, alla quale è legata l'esperienza soggettiva di fatica e di scacco nella realizzazione personale e sociale, si costituisce come una modalità di vivere inconciliabile, in ogni sua forma e in ogni sua dimensione clinica, con l'immagine che la società richiede a ciascuno di noi; e la coscienza di questo crudele fallimento sul piano della responsabilità e della iniziativa dilata (amplifica) immediatamente i confini della sofferenza e della inadeguatezza che sono presenti in ogni depressione e che i modelli sociali dominanti rendono, appunto, ancora più dolorose e talora insanabili.⁴⁰

La nuova attenzione al privato tuttavia non risponde ad un semplice sentimento privatistico di ripiegamento sul sé, ad un solipsismo di fine '800 e '900, come potrebbe far pensare il cambiamento di comportamenti e di prospettiva. Essa è la conseguenza del cambiamento di prospettiva ideologica ben più profondo. Il privato con la *modernità* aveva comunque perso la sua identità soggettiva ed era diventato oggetto condizionato del mercato, delle istituzioni delle organizzazioni, della cultura sempre più strumentale (lo strumentalismo cognitivo⁴¹). L'attenzione al privato risponde a una reazione opposta e contraria di difesa, da un lato nel rifiuto di un materialismo oggettivante e di una socializzazione programmata, come nelle logiche politiche e istituzionali, dall'altro nella pre-

40 Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, Einaudi, Torino 1999. Prefazione di E. Borgna. Abbiamo voluto soffermarci più a fondo su quest'autore e sulle riflessioni di Borgna, perché nel corso del volume alcuni articoli sul disagio adulto testimoniano di questa condizione.

41 Margiotta nel testo critica abbondantemente la prospettiva bruneriana che pur di dare vita al paradigma cognitivo strumentale e anche alla prospettiva emotiva non riesce a fare altro che a sottolineare la presenza di due componenti mentali separate, destinate l'una al pensiero logico razionale e l'altra alla forma analogica.

tesa di essere soggetto. Ma siccome il singolo non può contrastare il macro, l'uomo sa che la sola possibilità di difendersi sta solo nel micro, solo stabilizzandosi nel micro, può ristabilire un nuovo approccio al mondo.

La *postmodernità* assume la veste di una nuova rinascita della soggettività; dopo l'ideologia dell'*uomo economico, del soggetto onnipotente, le rappresentazioni dell'uomo senza qualità, dell'io diviso*, sono in ricerca di un nuovo rapporto tra il proprio sé e il mondo. Il sé, l'identità di una nuova soggettività è ora in cammino.

L'ultima fase della *postmodernità* vede un certo numero di autori più liberi dalle comparazioni ideologiche con la moderna società e il loro tentativo di sviluppare una nuova concezione della *postmodernità*. L'idea di *ipermodernità* dell'antropologo M. Augé (1991)⁴² designa un mondo segnato da una dimensione di eccessi e di de-simbolizzazione. Ipermoderna è la società che mette l'accento sulla radicalizzazione e l'esacerbazione della *modernità*, sulla nozione di sovrabbondanza di presenzialismo del mondo contemporaneo. L'*ipermodernità* contemporanea", caratterizzata da una sovrabbondanza di eventi, avvalora e conferma le ricerche artistiche degli anni Novanta, molto influenzate da questi temi, utilizzando i molteplici segni, messaggi e oggetti che circolano ogni giorno nel mondo, riappropriandosene e dotandoli di un nuovo significato e di nuove associazioni. Le performance sono un emblema di questa *ipermodernità*⁴³. L'iper è un dato che segna l'eccesso, il troppo, l'al di là di norme e quadri di riferimento. Implica una condizione di superamento continuo e costante, una vita al massimo, sul filo del rasoio, una situazione limite. Augé associa l'*ipermodernità* ai non-luoghi in contrapposizione ai luoghi antropologici che hanno la prerogativa di essere identitari, storici e relazionali. Fanno parte dei non luoghi tutte le installazioni necessarie alla circolazione accelerata delle persone e dei beni, vie rapide, aeroporti, scambi, i grandi centri commerciali, i campi di transito, gli open space. Spazi in cui gli individui, milioni di individui, si incrociano senza incontrarsi, senza entrare in relazione. Spazi in cui le differenze convivono insieme senza integrarsi ma interrelandosi, dove lo standard identifica la qualità del rapporto tra le persone e tra le persone e le cose, dove il ripetersi uguale a se stesso

42 Augé M., *Non luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2005.

43 Abramovic M., 1946, performer serba, è l'emblema di questa ipermodernità. La sua ricerca spinge al massimo la spettacolarità del corpo proprio come esempio di rappresentazione di una sopraffazione del mondo sull'individuo, ma anche come ricerca del limite del singolo individuo. La ricerca dell'Abramovic porta a limite estremo la riconquistata unità del corpo spingendo le frontiere del potenziale fisico e mentale.

crea il successo. Questi luoghi sono caratterizzati fundamentalmente dalla presenza, dal tempo del momento: non vi è continuità, ma contiguità. Rappresentano la precarietà della nostra epoca, la provvisorietà dei contenuti, la dimensione di passaggio della nostra esistenza, il sentimento di un individualismo solitario.

La sottolineatura del tempo, come forma più importante della nostra vita attuale rispetto alla consistenza e alla solidità dello spazio, la *società liquida*, è la definizione che Bauman (2000)⁴⁴, dà della *postmodernità*. Rifacendoci alle analisi di Giddens e di Beck che sostengono non tanto la rottura con gli schemi della *modernità*, ma il dissolvimento temporale delle grandi strutture, Bauman porta alla metafora della liquefazione tutte le strutture che hanno segnato la *modernità*. La *modernità* ha garantito la stabilità sociale attraverso la razionalità, dando all'economia il primato di guidare tutte le altre vicende umane e sociali, famiglia, lavoro, scuola e istituzione e organizzazione. Il controllo del tempo, a partire dal controllo dello spazio, ha stabilizzato il potere, reiterandolo attraverso il rapporto controllore-controllato. La società liquida porta con sé la priorità della modernizzazione sulla stabilità. Slegata dai *luoghi storici*, la modernizzazione si individualizza, si liberalizza e si emancipa dai legami, dalle routines, dalle forme definite, dalle strutture comuni. Nella società liquida alla guida del percorso vi è l'individuo *de facto*, le sue capacità e i suoi processi di auto affermazione.

L'individuo ipermoderno: verso una mutazione antropologica⁴⁵?

L'analisi della *postmodernità* considera il fenomeno dell'individualizzazione come la conseguenza di un processo di abbandono delle grandi strutture della *modernità*, di *detradizionalizzazione*, sottolinea Beck⁴⁶. Il processo di individualizzazione emerge dalla decomposizione dei modelli classici delle conquiste della *modernità* industriale: le forme di appartenenza tradizionali che regolavano l'esistenza dell'individuo. Il cambiamento dei tradizionali sistemi di statuto, familiare, so-

44 Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

45 Titolo ripreso da X. Molénat, in "Sciences Humaines", nov. 2004.

46 Beck sottolinea l'emergenza di un nuovo rapporto tra l'individuo e la società. La dimensione sociale non può più essere ordinata dall'alto ma deve diventare il risultato di una costruzione sulla base delle biografie individuali. Va negoziata, fondata, discussa, vissuta e protetta opponendosi alle forze centrifughe che derivano dalle storie personali dei soggetti. La nascita di una nuova soggettività politica risiede dentro e fuori delle istituzioni, promuovendo forme di autoorganizzazione attraverso la costruzione dal basso di nuove forme sociali.

ziale, professionale e privato; la perdita della sicurezza nelle grandi narrazioni mette in discussione la complessa dimensione di appartenenza. Le mutazioni portano alla luce una nuova condizione umana: l'emergere di un individuo nuovo il cui modo di essere e di agire è diverso dai suoi predecessori.

L'*ipermodernità* mostra un nuovo tipo di individuo, un soggetto portato a vivere in un contesto di vita completamente diverso dai parametri della *modernità*. È un individuo più libero ed autonomo che vive con meno freni e vincoli la propria libertà. Ma è un individuo che è a rischio, a causa di contesti sempre più incerti, contesti in cui i paradigmi cambiano senza che ce ne accorgiamo. Vi è il pericolo di segni di perdita di sé, in nome di un superamento, di un annullamento dei vincoli propri della vecchia umanità occidentale monoculturale.

La liberalizzazione dell'individuo dai legami dell'appartenenza apre il campo alla decisione. Tutto diventa sottomesso alla scelta e alla decisione del soggetto, in un contesto dove è sempre più difficile prevedere. Le carriere non sono più lineari, le strutture familiari e sociali non sono più contigue, le coppie non sono più eterne, la divisione dei compiti e dei ruoli non rispetta più le componenti tradizionali. L'individuo libero dai vincoli dell'appartenenza diventa *vincolo a se stesso*. La sua vita dipende sempre più dalle sue scelte e dalla sua realizzazione. La sua evoluzione, le risorse, i vincoli, la sua storia e la sua identità, che prima erano prese in carico dalla famiglia, dalla comunità e contenute dentro regole corporative o di classe, ora devono essere assunte individualmente. Le opportunità e il peso della definizione, e della presa in carico delle situazioni spetta all'individuo, il quale non riesce comunque ad essere l'attore principale e senza che – data la grande complessità delle interazioni sociali, della frammentazione delle responsabilità e delle situazioni – possa essere responsabile della valutazione dell'efficacia, del valore e delle conseguenze dei suoi atti⁴⁷.

Il processo di individualizzazione delle scelte e delle decisioni appare dunque lasciato oggi all'individuo. L'agire postmoderno diventa un agire individuale nel fare una scelta, nel calcolare come agire, sia rispetto al lavoro come alla vita nel suo quotidiano. Affetti cognitivi e vita pratica vengono liberati dalle regole convenzionali, dai vincoli del modello razionale e strutturato.

L'individualizzazione è in realtà una dimensione paradossale, perché “non riposa su una decisione libera ma, direbbe Sartre, siamo condannati all'individualizzazione. Essa è un vincolo alla realizzazione di sé, alla costruzione di sé, alla messa in scena del sé, non soltanto a livello personale ma a livello morale, poli-

47 Beck U., *Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités*, in “Le lien social”, n. 39, 1998, p. 21.

tico e sociale. Come tutto è trasformato in decisione, la situazione, la permanenza della situazione diventa il rischio⁴⁸. Gli individui, nel cercare di emanciparsi progressivamente dalle assegnazioni di ruolo corrispondenti all'appartenenza di classe o di genere, sono pervenuti all'idea di autoriferimento, come conquista di una capacità di pianificare la propria biografia. Tuttavia questo *individualismo positivo* non è ben ripartito. L'uguaglianza delle opportunità, supposte dall'*orizzontalizzazione* dei rapporti sociali, è lontana dall'esserci. Anche se la perdita di valore delle classi sembra avvenuta, in realtà lo spostamento delle disuguaglianze avviene sugli individui. Nella società dell'individualizzazione il problema sul quale si confrontano gli individui è rappresentato dall'individuo stesso, dalle sue risorse, dai suoi vincoli, strutture che mobilizzano a loro volta criteri di identità, di razza di genere, di età, di abitazione. Lo scacco s'incarna dunque nelle traiettorie personali.

Che cosa è diventato l'individuo?

Affrontare il problema dello statuto dell'individuo nella società ipermoderna significa introdursi negli interstizi dei passaggi tra *modernità*, *postmodernità* e *ipermodernità*.

Le nuove esigenze di performance, i sistemi di reattività sempre più esigenti, la flessibilità generale e, in particolare la grande rivoluzione tecnologica, giocano un ruolo essenziale nell'evoluzione del nuovo individuo e nella definizione della sua nuova identità.

Un ritratto esacerbato dell'uomo ipermoderno ne sottolinea la grande contraddizione. Da un alto si sottolinea la centratura attorno alla ricerca di soddisfazioni immediate, di spinta desiderante, un'intolleranza alla frustrazione. Tutte queste forme convivono con forme di superamento di sé e di ricerca dell'*assoluto attuale*. L'uomo è spesso debordato di sollecitazioni, richiesto di essere sempre più performativo. "Tallonato dall'urgenza, sviluppa comportamenti compulsivi che portano a *ingurgitare ad ogni istante il massimo dell'intensità*, arrivando a cadere in un eccesso di inesistenza quando la società gli ritira i supporti indispensabili ad essere un individuo nel senso pieno del termine"⁴⁹.

48 Ivi p. 21.

49 Da notare come la forma supera il contenuto. Non è importante cosa sia intenso ma che vi sia l'intensità. Aubret N., *Comme sommes-nous devenus*, in *L'individu Hypermoderne*, "Sciences humaines", n. 154, nov. 2004.

“Che cosa siamo diventati? – è stata la domanda posta da Nicole Aubret (2004)⁵⁰ a un gruppo di ricercatori di diverse discipline – in che modo gli sconvolgimenti avvenuti con il cambio di registro della società postmoderna toccano l'uomo? fino a che punto modificano la sua identità tradizionalmente considerata come ontologia dell'essere, il suo modo di provare i sentimenti, il suo rapporto al corpo, al tempo, agli altri, a se stesso, alla trascendenza?

Identità e multiappartenenze

Per M. Serres, filosofo ed epistemologo, la questione dell'identità non va confusa con le molteplici *appartenenze* alle quali ogni soggetto appartiene o è asservito. Le scienze logiche e razionali hanno lungamente identificato l'identità come *stato in luogo*, separando l'unità personale dalle particolarità funzionali dell'esistenza come la professione, il genere, la razza, coltivandole separatamente perchè funzionali al controllo e al dominio economico, sociale e istituzionale. La carta d'identità ad esempio definisce l'appartenenza al genere, al luogo, alla forma, alla professione, ma non definisce l'identità personale, filosofica, psicologica, sociale di ogni soggetto. L'uomo oggi diviene cosciente che il suo DNA, matrice identitaria concepita fundamentalmente come archetipo, è in realtà un processo evolutivo aperto, una fluorescenza (*hominescence*)⁵¹. L'appartenenza a più gruppi, sottogruppi, tradizioni culturali rende la nostra identità un processo composito. Serres compara questo soggetto multi dimensionale ad un arlecchino, il cui abito è costituito da una serie di toppe differenti cucite e ricucite insieme, ma più libere e flessibili della propria carta genetica lungo lo sviluppo della vita⁵². Ogni individuo si caratterizza attraverso una pluralità e una complessità di appartenenze simultanee e successive, integrata o dissonante, ed è proprio questa complessità plurale di diversi registri e direzioni, che permette al soggetto possibilità di interazione e di integrazione. Un'identità coniugata al plurale, si nutre di diverse confluenze, di diversi rapporti, trovandosi profondamente modificata⁵³. Permette di condividere esperienze, di partecipare a differenti culture e forme di vita. Carmel Camilleri evidenzia che niente è più col-

50 Aubret N. (dir.), *Comme sommes-nous devenus*, cit.

51 Serres M., *Hominescence*, Le Pommier, Paris 2001.

52 Serres M., *L'Incandescent*, Le Pommier, Paris 2003.

53 Erikson, al di là della strutturazione stadiale, concepiva l'identità con un carattere fluido, di trasformazione mai compiuta. Erikson E., (1982) *I cicli della vita*, Armando, Roma 1999.

lettivo che un'identità personale di multiappartenenze.⁵⁴ Il rischio diventa semmai il ripiegamento su di un'appartenenza/identità esclusiva a una dimensione o a una sola memoria, come nel caso dell'anziano, della difesa di genere, o nel caso della difesa esclusiva dei lavoratori di fronte ai cambiamenti sociali e professionali.

Il corpo ipermoderno: "dall'asservimento all'autocreazione"

Uno degli aspetti più profondi dell'identità umana è rappresentata dal corpo. Nella storia occidentale del genere umano, il corpo è stato rappresentato culturalmente con un disprezzo profondo da rasentare l'incredulità. La contraddizione è profondamente originaria: la cultura greca è la rappresentazione di un'estetica del corpo mai stata così profonda spiritualmente ed esteticamente, come dimostrato dalla sua arte e dalle sue raffigurazioni: tuttavia è proprio nel seno di questa cultura, con la filosofia di Platone, che la visione negativa del corpo diventa un paradigma culturale. La filosofia non ha mai amato il corpo, anzi lo ha quasi sempre negato. Il corpo come tomba dell'anima di Platone, anticipa l'ambiguo valore attribuito dai medievalisti e la separazione assoluta di Cartesio. Del resto Serres⁵⁵, nel suo tentativo di ridare al corpo il suo valore, sottolinea come il discorso negativo dell'antichità sul corpo aveva il suo significato. Il corpo era concepito luogo della morte, del dolore, delle malattie, dello sporco, dei segreti intimi, delle malformazioni. L'abbigliamento, per esempio, non rappresentava il luogo della morale, come per tanti secoli è stato trasmesso, oppure semplicemente un luogo estetico, quanto piuttosto il nascondimento soprattutto dalle malattie (quelle intime) che sfiguravano il viso e il corpo delle persone.

La passione del corpo non è stata sicuramente sotto lo sguardo dei filosofi e di molte altre discipline, come anche del resto della pedagogia; discipline che ancor oggi, fanno difficoltà a confrontarsi con uno spazio identitario, diventato ormai una cartina di tornasole del cambiamento personale e sociale.

La coscienza del corpo e il cambiamento della sua percezione sembrano essere gli indicatori del nuovo rapporto con l'*ipermodernità*. Due sembrano le mu-

54 Camilleri C., Vinsonneau G., *Psychologie et cultures, concepts et méthodes*, Colin, Paris 1996; Camilleri C., in "Sciences Humaines", n. 15, Hors-série, décembre 96-janvier 97.

55 Serres M., *Variations sur le corps*, cit.

tazioni più significative: il cambiamento della dimensione di asservimento fisico (dipendenza dalla malattia, dal dolore, dalla maternità) e la possibilità di modificarlo, di ricrearlo.

La tradizione antica, la cristiana e la classica hanno costruito l'esistenza dell'uomo sul dolore, sulla sofferenza, sulla volontà di superamento o di accettazione del destino riservato ad ognuno. La malattia fisica non era che il disegno naturale o divino al quale sottomettersi o lottare per superarlo. Anche la morale del tempo, dice Serres⁵⁶, era una necessità, un modello, un percorso di esercizi per dominare, superare la finitezza del corpo e del suo dolore.

L'uomo, sottolinea l'Aubert⁵⁷, è ora alle prese con la libertà dai limiti e di conseguenza con la responsabilità della durata e della qualità della sua vita. Sa che può giocare un ruolo nel prevenire o comunque nel controllare l'evoluzione, le malattie, il dolore, il decadimento fisico, la vita e la morte. Le nuove tecniche legate alla dimensione corporea, (piercing, scultura del corpo, maternità, sessualità) non sono asservite semplicemente alla liberazione ma si strutturano in atti di trasformazione, di creazione di una nuova immagine del proprio desiderio, di un corpo che si pone in competizione con il tempo, con la morte e con il divenire. La morte, da fatto naturale, si è trasformata, secondo Serres⁵⁸, in una condizione sottoposta a regolamenti, a una definizione medica e giuridica. La maternità è diventata un atto di padronanza fisica, psicologica e anche sociale. La vita stessa è diventata una condizione di libera scelta, la sua durata un esercizio di attenzione, cura e prevenzione, il suo potere, un atto di creazione. Il corpo rappresenta oggi una condizione di creazione, pari almeno quanto la comunicazione e la tecnica. La trasformazione dei corpi passa attraverso la modifica fisica, l'estetica, la chirurgia, la trasformazione in altro, uno stravolgimento identitario che tocca i livelli più profondi delle appartenenze. Si tratta di ri-creare un altro corpo che corrisponda al desiderio. Anche se da sempre nella storia il corpo è stato oggetto di cura estetica da parte di uomini e donne che hanno usato l'abbigliamento, il trucco, il tatuaggio come simboli di appartenenza o di maschera, oggi il corpo sembra il luogo della complessità dell'identità e della sua ricomposizione tra le mille appartenenze. La cura di sé sembra una maniera di ritrovarsi, come quello di sperimentarsi altro, una forma di simulazione non solo rappresentativo-simbolica ma reale. Il confine tra simbolico e reale sembra oggi affievolirsi. La messa in pericolo del corpo è un messaggio che dall'arte passa in

56 Serres M, *Variations sur le corps*, cit.

57 Aubret N., *Comme sommes-nous devenus*, cit.

58 Serres M., *Variations sur le corps*, cit.

fretta nella vita reale. Nelle performance di Marina Abramovic⁵⁹ il confine tra realtà e rappresentazione è nullo. Nella vita reale la velocità, le patologie corporee, le pratiche corporee e sessuali, la droga, gli sport estremi, il gioco, diventano pratiche quasi ordaliche, estreme tra la vita e la morte. La violenza diventa una componente della vita quotidiana, una violenza libera, individuale, sociale trasversale, in casa (violenza familiare) nelle istituzioni professionali e nella scuola, (bullismo, razzismo, mobbing, molestie) nella vita sociale (violenza, stupri, razzismo), nelle comunità (droga, alcool, violenza). Contemporaneamente e altrettanto libere, individuali e sociali sono le attese di benessere, di cura e di salute, di equilibrio, di performance e di eccellenza che il corpo esprime, con un'attenzione all'alimentazione, alla consumazione, ai prodotti, alla salute e alla cura, alla prevenzione delle malattie e degli incidenti.

In particolare va sottolineato come la bellezza, la visibilità estetica, la presenza, la creazione e l'innovazione di oggetti, di forme e di ambienti fisicamente e simbolicamente rilevanti *sostanzino la corporeità più che la mente*, dando senso e contenenza a un'identità perennemente in cerca del nuovo. La post *modernità* porta così all'eccesso il concetto di corpo come creatore. Oggi si parla di un nuovo riconoscimento che realizza nella cura di sé un nuovo concetto di identità in cui la pluralità delle composizioni è funzionale al contenimento delle possibilità di padronanza orizzontale delle performance; identità che comunque richiede di situarsi su un altro piano, un'altra concezione di uomo-essere vivente: quella di individuo-creatore.

Serres,⁶⁰ nel sottolineare la grande differenza tra gli esseri viventi e l'assoluto primato dell'essere umano, prende l'esempio della differenza tra la branchia di un pesce, la chela di un granchio e la mano dell'uomo. La branchia e la chela sono funzionali quasi esclusivamente alla presa, fanno al limite intravedere la capacità e la potenza; la differenza è con la creazione, la bellezza sconvolgente di una mano che ha tutte le possibilità: prendere, costruire, toccare, carezzare, colpire, asciugare le lacrime, giocare... possibilità infinite che rendono l'uomo un

59 Abramovic M., serba 1946 mette il suo corpo al servizio dell'arte, attraverso il corpo esprime nello stesso tempo il presente il passato, superando la separazione tra sfera pubblica e privata. L'arte è nella vita e la vita diventa arte. La violenza fa parte della sua arte. Alcune sue opere rappresentano performance in cui la stessa autrice lascia il suo corpo in balia del pubblico, altre in cui sperimenta l'abisso della relazione a due in *Relationwork*, altre in cui legge l'impatto della guerra *Balkan Baroque*, una performance sulla guerra in Jugoslavia.

60 Serres M., *Hominescence*, Le Pommier, Paris 2001.

continuo performer: *hominiscence* lo chiama Serres, un soggetto permanentemente in *fluorescenza*, in costruzione di sé, in crescita, in evoluzione. La capacità di creazione dell'uomo è dunque infinita. Il corpo funzionale dell'uomo è stato strutturato dalla funzione resa permanente dalla lunga durata del *periodo neolitico*⁶¹. La *modernità* ha regolamentato l'uso funzionale dell'uomo nel lavoro, lasciandogli spazio libero nel privato. La *postmodernità* rendendo precario anche il lavoro non ha più vincoli di funzione.

L'ideologia del progresso, iniziata con Copernico e Galileo, da movimento esterno all'uomo, passando per l'illuminismo, è entrata dentro l'emozione dell'uomo e si dispone come possibilità singola, individuale, non solo ontologica.

A questa possibilità, libertà esterna corrisponde tuttavia uno stato di rischio costrittivo permanente.

Siamo dentro una società del *rischio interno*, dice Beck a proposito del cambiamento di paradigma avvenuto con il passaggio da una società precedentemente basata su rischi esterni. Il passaggio da un corpo asservito ad un corpo auto-costruito fa predire a Serres il rischio dell'*origine di un processo di onnipotenza, in cui l'individuo diventa causa di se stesso. Nella mia vita c'è la mia morte. Nella mia morte c'è la mia vita.*

Con la *postmodernità* è cominciato il cammino dell'uomo come identità personale e soggettiva, qui ed ora, con le proprie notazioni di esistenza al mondo, per noi che scriviamo, con le notazioni di adultità.

La temporalità ipermoderna

Gli ultimi decenni del '900 hanno radicalizzato il rapporto con il tempo. L'uomo è passato da un periodo in cui era sottomesso al tempo *naturale* a un tempo in cui l'uomo è entrato nelle contraddizioni, dal tempo *sociale* al tempo attuale, *individuale*, in cui si cerca di violentare il tempo per ricavare il massimo del profitto e del piacere⁶². I ritmi del tempo passato, scanditi dal lavoro, dalla famiglia, dalle regole del mercato stesso, non oltrepassavano il limite temporale degli individui. Il grande mutamento odierno è il dominio del tempo. Esito finale della logica capitalistica (tempo uguale denaro) o di una logica psicologico-

61 La civiltà contadina ha seguito per secoli la dominazione spaziale e temporale nel lavoro, nella vita ma anche nei tempi sociali istituzionali e religiosi. È con il 1950 circa che termina la dominanza della civiltà contadina. Serres sottolinea che con essa è terminato il *periodo neolitico*, e da lì è emersa velocemente la grande trasformazione.

62 Aubret N., *L'individu Hypermoderne*, Erès, Paris 2004.

economica (processo di identità compulsiva)⁶³, l'individuo ipermoderno vuole ora forzare il tempo, dominarlo, una competizione portata all'estremo la cui spiegazione non si riduce mai a un modello funzionalistico, pragmatico, ma a una logica identitaria di potere. Dal modello della dipendenza e del contratto, ora il processo presenta l'inserimento permanente dell'individuo nella contraddizione del suo proprio tempo: un doppio vicolo dal quale è impossibile uscire. Da un lato, è il soggetto stesso l'autore del tempo e della violenza temporale al fine di ricavarne il massimo beneficio; dall'altro, il tempo importa il *soggetto capitalistico* nella sua dinamica e lo mette permanentemente di fronte alla sua mancanza. La base sottostante è sempre una logica economica perché guadagnare tempo significa conquistare nuovi mercati (reali o simbolici, quindi nuovi poteri per sé)⁶⁴, dall'altro lato vi è la logica più sottile della perdita identitaria.

La logica sociale del tempo della *modernità* era finalizzata a sintonizzare i bisogni interni con i bisogni esterni. La ricerca di un equilibrio costituiva la base della capacità cosciente (autonoma) all'azione collettiva. L'identità oggi si struttura sull'evoluzione e non più sulla partecipazione. La partecipazione oggi si misura sull'inserimento nel flusso temporale. Essere fuori dal flusso è perdere la partecipazione al potere. Perdere il potere diventa perdere il senso della propria riuscita. La grande trasformazione attuale non poteva non modificare la logica del potere che, da conquista materiale, si espande nella conquista immateriale.

Il potere, precedentemente tirannia del pubblico, nella società virtual-democratica della *postmodernità* diventa una *tirannia dell'intimità*. La radicalizzazione di questa logica si produce sotto il regno dell'urgenza, un rapporto che sta diventando il modello dominante della regolazione collettiva. "Questa rinvia a un *tempo sociale rarefatto* che ci spinge ad agire sempre più velocemente per tirarne profitto. Ciò costituisce una violenza del tempo, e allo stesso tempo un'illusione di padroneggiare il tempo⁶⁵. Il sentimento di dominio è il risultato dell'ideologia comunicativa e del potere del linguaggio. Il *dire è fare*, pragmatico e perfor-

63 Ivi.

64 Bourdieu P., *La dominazione maschile*, Feltrinelli, Milano 1998. Per l'autore il fondamento ultimo del legame sociale è la struttura del mercato dei beni simbolici. Il riferimento è alla teoria materialista dell'economia dei beni simbolici. Lo scambio relazionale non è mai un semplice scambio comunicativo simmetrico, ma un mercato dove si guadagna e si perde in capitale simbolico, come nel caso della dominazione maschile sul femminile analizzata da Bourdieu, le donne sono il segno fiduciario destinate a circolare dal basso verso l'alto per accrescere il capitale del donatore.

65 Laidi Z., *Le sacre du present*, Flammarion, Paris 2000, Aubert N., RouxDufort C., *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Flammarion, Paris 2003.

mativo, padroneggiato grazie all'istantaneità e alla delocalizzazione ulteriormente permessa dalle nuove tecnologie comunicative, sembra liberare l'uomo dalle contingenze dello spazio e del tempo. Questo sentimento di ubiquità esistenziale, pur stando seduti alla propria scrivania, rileva di una impressione di potere di essere dappertutto, semplicemente tenendo il mondo a portata di telefono⁶⁶.

L'individuo può avere l'illusione di padroneggiare il tempo e in parte lo padroneggia. Ma è – nello stesso tempo – imprigionato dal suo tempo, tiranneggiato dalla sua urgenza, prigioniero del tempo che tenta di forzare. Il denominatore comune è la volontà di potere, la violenza e la dominazione data e subita.

In una società che non si interessa che all'immediato, in una società in cui sono valorizzate esclusivamente le capacità dell'emergenza, del cambiamento e dell'adattamento, diventa quasi impossibile vivere qualsiasi valore di lunga durata.

Le relazioni flessibili ed effimere dell'ipermodernità.

Le modificazioni indotte dalle nuove tecnologie hanno fondamentalmente agito sul piano relazionale. La metafora del *soggetto permanentemente collegato*, è la rappresentazione di un soggetto che è incapace di rappresentarsi se non *in rapporto con...* L'esistenza dipende dunque dall'istantaneità in cui si è collegati.

È possibile, secondo l'Aubret⁶⁷, intuirne il cambiamento nella relazione all'altro sotto due aspetti.

Da un lato, il processo di individualizzazione della *post modernità* è molto distante dalla cultura antica, soprattutto da quella degli stoici i quali, nel mettere l'accento sulla proprietà di sé, parlavano di un'ideale di autonomia che garantiva la padronanza dei rapporti con l'esterno. La strada dell'autonomia garantiva agli antichi la capacità di autoregolazione interna, di vivere sia la solitudine che l'incontro con l'altro.

Al contrario, l'esistenza iperindividualistica permanentemente collegata, è dipendente dal mondo esterno ed è quindi subordinata alla relazione con l'altro.

In secondo luogo, la condizione di *fluidità* impone un orizzonte corto per la relazione con l'altro. L'individuo diventa incapace di impegnarsi nel tempo, scaricando un eventuale impegno, o impegnandosi simbolicamente senza tuttavia in-

⁶⁶ Ivi.

⁶⁷ Aubert N., *L'individu Hypermoderne*, Erès, Paris 2004.

vestirsi realmente. L'individuo inserito nella *società liquida*, come dice Bauman, ha difficoltà a provare sentimenti duraturi. Cosa avviene allora delle relazioni in una società liquida e flessibile?

Nella società dell'immediato, della precarietà, della dislocazione, dei *non-luoghi*, i valori di lunga durata, fedeltà, impegno, lealtà, impediscono di intrattenere relazioni sociali durevoli e di provare sentimenti di continuità. Sennet (2000)⁶⁸ sottolinea questa precarietà con il concetto di *corrosione del carattere*, condizione esistenziale tipica del nuovo capitalismo fondato sull'accumulazione flessibile, che finisce per corrodere il carattere dei soggetti

Ciò che diventa decisivo in questa dimensione è la capacità di adattamento e di cambiamento⁶⁹. Gli incontri sono concepiti come dinamiche in cui le relazioni cominciano tanto presto quanto finiscono. Le *relazioni effimere* diventano la rappresentazione reale della relazione all'altro, nell'era dell'*ipermodernità*. Ma ci si domanda: l'adulto nell'era dell'effimero prova ancora sentimenti dell'ordine del senso o solo sensazioni? Maffesoli⁷⁰ osserva che una parte dell'individualità con-

68 Sennet R., *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001. Sennet in questo volume indaga la condizione umana. In Italia come in America, la flessibilità è vista come qualcosa di positivo. Tuttavia Sennet, parlando di flessibilità, intende l'ideologia del nuovo capitalismo mondiale che ha imposto e impone, appunto, la flessibilità come una cosa buona, una conquista sociale, una liberazione dai vecchi vincoli dell'organizzazione del lavoro fisso tipico dei decenni precedenti agli anni '80. Ma proprio in quanto ideologia e perché sociologo, Sennet è interessato a scoprire cosa c'è dietro, quali sono gli effetti della pratica flessibile sui caratteri e sulle personalità dei lavoratori. La precarietà e le caratteristiche del lavoro flessibile, evidenzia l'autore, erodono la personalità degli individui (E. Pugliese, *Il lavoro*, Carocci, Roma 2001 (con E. Mingione).

69 Se il mondo comunicativo-economico dà i toni al cambiamento permanente, la famiglia stessa si ritira dalla pratica educativa applicata finora. In un mondo in cui progressivamente sparisce ciò che è continuo, l'educazione familiare forma persone *disimpegnate*, con capacità di riadattamento continuo, capaci di costruire e di ricostruire identità multiple.

70 Maffesoli M., *La Transfiguration du politique*, Le Livre de Poche, Paris 1995. Il termine individuo, non sembra più messo in opera. In ogni caso nel suo senso stretto. Forse bisognerebbe parlare nella postmodernità di una persona che gioca ruoli in seno alle tribù alle quali essa aderisce. L'identità così si fragilizza. Le identificazioni multiple al contrario si moltiplicano. Fusione confusione di diversi ordini che non sono lontani dal rappresentare il mito dionisiaco. Si tratta di un processo che non ha niente di eccezionale ma rinvia al semplice quotidiano. Numerosi sono gli esempi della vita ordinaria che sono in questo senso incomprensibili (basti pensare alla violenza in famiglia e nelle relazioni affettive o anche amicali, ma anche in quelle professionali). In tutti i domini, il diventare *mezzo* del mondo è all'ordine del giorno. La regola dell'imitazione in questo caso sembra essere la regola attuale. In breve non c'è più autonomia: io sono la mia propria legge. Chi è allora che prevale? Ma naturalmente l'eteronomia: la mia legge è l'altro.

temporanea, vale a dire la gioia del sentire e l'emozione condivisa, ha chiaramente soppiantato la ricerca di un impegno in un sentimento durevole.

Un individuo d'eccesso

L'aspetto più radicale dell'individuo ipermoderno sta quindi nella forma di eccessività che lo rappresenta. Non contento di vivere in situazioni di cambiamento permanente sviluppa comportamenti marcati dall'eccesso, eccesso di consumi, eccesso di voler piacere, di voler gioia, eccesso di pressione, di solitudine, di stress. Si tratta di un individuo che in cerca di performance sempre più grandi si brucia nell'iperattività dibattendosi in un rapporto al tempo che lo imprigiona e lo limita. Siamo lontani dall'uomo del secolo classico, quello della giusta misura e dell'equilibrio che fu per lungo tempo l'ideale dell'uomo. Spesso tuttavia il carico di eccesso porta l'individuo a sconfinare in situazioni estreme. Tuttavia le patologie moderne sono spesso marcate dall'eccesso, come le patologie alimentari, che si tratti di anoressia o di bulimia, le patologie di situazioni estreme, le patologie di debilitazione fisica o psichica, come il burn-out, le patologie di iperdominio, di controllo e competizione come il mobbing, le patologie risultanti del *disfunzionamento del sé*, eccesso al quale l'individuo si è sottoposto obbligandosi a funzionare sulla sola dimensione energetica, dalla quale non può uscire che scoppiando come una centrale elettrica o un circuito elettronico sottoposto a un surriscaldamento prolungato e che salta come sotto l'effetto di un corto circuito.

Assieme al sistema dell'eccesso, la caratteristica più chiara dell'*ipermodernità* si traduce in una ricerca di benessere immediato, nelle molteplici forme di ricerca di un miglioramento che va da sé, senza la ricerca di un al di là e di una corrispondenza con l'imperativo della costruzione di sé. Trascendenza di sé, la definiscono gli autori della ricerca⁷¹: ciò che caratterizza questa ricerca è che il risultato esprime una domanda dell'individuo che si dà in nome di se stesso, e che la sorgente di senso è se stesso, fin nella capacità di portare all'estremo i propri limiti. La frontiera tra la ricerca di sé e la ricerca di dio è stretta, non si tratta comunque di un Dio trascendente, l'oggetto di ricerca dell'uomo ipermoderno, ma del dio che si porta dentro di sé, ovvero una ricerca di sé in quanto dio.

71 Aubret N. (dir.), *Comme sommes-nous devenus*, Laboratoire de changement sociale ESCP-EA (colloque), Paris VII, 2003, in *L'individu Hypermoderne*, in "Sciences humaines", revue, nov. 2004.

Questo sentimento di iperindividualità, nella vita privata, sentimentale, nella vita pubblica e sociale e nella vita professionale si collega con l'uso di sport estremi, di rischi professionali, di isolamento dagli altri, di rischi di vita e di morte. Questi limiti prendono il posto dei limiti di senso che l'ordine sociale non dà più. Ciò che non si può più fare con la propria esistenza, la si fa con parti del sé.

Queste tipologie generalizzabili sono presenti nella realtà quotidiana di tutti i giorni, sottendono i ricercatori, e la visibilità quotidiana lo dimostra in tutti gli ambiti delle realtà virtuali, come in presenza. Da questo spaccato emerge la rivoluzione considerevole che si è prodotta nel cuore dell'identità contemporanea nella misura in cui *l'individuo si compone con il mondo*. La domanda che gli autori della ricerca⁷² pongono – ma che anche noi ci poniamo – è se si tratta veramente di una mutazione antropologica o se si tratta ancora una volta di una lettura riduttiva, corporativa, paradossalmente caricata di nostalgia per un mondo ordinato, regolato, perduto.

La mutazione antropologica è frutto di una mancanza?

Siamo di fronte a una mutazione antropologica dell'individuo, di una alterazione della costituzione stessa dell'invarianza antropologica, nel senso di una differenza profonda nella maniera di organizzarsi e del manifestarsi del genere umano?

Questa mutazione è particolarmente legata alle grandi trasformazioni sociali della nostra epoca o è la continuità di diverse mutazioni che il genere umano ha subito lungo la sua storia?

Se la risposta fosse la continuità, dobbiamo meravigliarci ancora una volta della capacità dell'individuo di trasformarsi, di rinascere sotto nuove ceneri.

Kaufman J.C.⁷³ sottolinea come le tesi generaliste non danno sempre rilievo alla direzione di senso dell'individuo nella società contemporanea. Definire tipologie generali di individui non ha senso: meglio affidarsi a ricerche empiriche che rappresentano la dinamica di movimento del cambiamento di status dell'individuo. Per l'autore, la categoria "individuo" emerge negli anni '60 e

72 Aubret N. (dir.) *Comme sommes-nous devenus*, cit.

73 Kaufmann J.C., *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Nathan, Paris 2001; *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Colin, Paris 2004.

appare all'orizzonte con l'evidenza dei movimenti demografici e dei movimenti culturali giovanili. Quel contesto è quello di un cambiamento epocale in cui l'individuo diventa soggetto. Fino a prima l'individuo era dentro al programma istituzionale, uno stato forte, istituzioni adeguate a definire un quadro di riferimento duraturo e coerente. Gli anni '60 fanno emergere un individuo in cerca di un rapporto con la propria vita. La caratteristica della condizione del soggetto emerge dal cambio di registro della riflessività. Se fino a poco prima essa si riconosceva all'interno di un programma stabilito, definito, coerente con la struttura sociale, il cui campo riflessivo era orientato alla verifica, alla valutazione del rapporto con il sistema, la riflessività odierna pone l'individuo – ogni soggetto – in interrogazione individuale continua con le proprie scelte di vita, di azione, dal semplicemente quotidiano: il cibo, la salute, la cura dei figli, al sociale e professionale. Oggi, ogni istante si è obbligati ad usare il processo riflessivo per poter scegliere e decidere il proprio agire. La riflessività marca un momento importante nel processo di vita: una rottura dell'agire. Essa richiede di fermare il rapporto con il mondo per verificarne il senso e l'implicazione del soggetto, del suo potere, della sua verità di incidere nelle situazioni. La riflessività porta ad un lavoro di costruzione continua del senso dell'agire dei singoli soggetti, di ciò che fa senso per sé. L'aspetto fondamentale è che la riflessione nell'azione e sull'azione è una condizione e un “*portato*” della ristrutturazione dell'identità.

Le strutture sociali del tempo moderno *portavano* gli individui e permettevano loro di agire all'interno di gruppi e di ruoli previsti. Oggi sembra che tutto passi per la soggettività dell'individuo, che deve costruire le condizioni che gli permettono di agire. Il dato del nuovo individuo, passando per la soggettività, si muove per comparazione di sé con gli altri. Oggi si è sempre minacciati da una perdita di stima, è necessario essere sempre in trincea, battersi per il riconoscimento.

La responsabilità individuale non cancella le disuguaglianze sociali e nemmeno i disagi dell'io, anzi essi diventano anche psicologici, molto più intollerabili che altrimenti. Questi, pur tuttavia con altre forme, passano sempre per l'individuo interno. Questa responsabilità interna, dice Martuccelli, domanda a ciascuno di assumere tutto ciò che gli arriva, di diventare autori della propria vita. La responsabilità è un fatto che rinvia sempre a noi stessi. Questo richiede di implicarsi volontariamente nel diventare ciò che si pensa di dover diventare. La responsabilità delle conseguenze dei nostri atti, richiede l'interiorizzazione anche delle proprie perdite. La responsabilità, paradosso della nostra autonomia, si distende sull'arco delle prospettive esistenziali degli individui, ponendoli permanentemente sul filo del rasoio delle loro proiezioni. La capacità di resistenza di-

pende dalle risorse interne dell'individuo. La caduta in sentimenti di colpevolizzazione, in nevrosi identitarie, diventa la fatica di esistere.

La fatica dell'esistenza è un dato che rappresenta il disagio dell'adulto.

Eherberg (1998) sostiene che l'identità si ristrutturata continuamente su uno sfondo di fatica mentale. Un disagio complesso, allargato alle dimensioni del rapporto del soggetto al mondo. Comprendere il disagio e intervenire è un nuovo compito per la pedagogia e per le scienze formative. Mosse da sempre sulle forme dell'educazione e sugli apprendimenti o sulla regolazione organizzativa e cognitiva del conoscere, forse la pedagogia dovrà intervenire anche sulle forme più sottili e allargate del disagio: la domanda di un benessere, ponendo non solo una questione tecnica e strategica, ma una questione antropologica ed epistemologica sulla sua nuova identità.

Bibliografia

- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987
- Aubert N., *L'individuo Hypermoderne*, Erés, Paris 2004
- Aubert N., Roux Dufort C., *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Flammarion, Paris 2003
- Aubret N. (dir.), *Comme sommes-nous devenus*. Laboratoire de changement sociale ESCP-EA (colloque), Paris VII, 2003, in *L'individuo Hypermoderne*, "Sciences humaines", nov. 2004
- Aubret N., *L'individuo Hypermoderne*, in "Sciences humaines", nov. 2004
- Aubret N., *Comme sommes-nous devenus*, in *L'individuo Hypermoderne*, "Sciences humaines", revue, nov. 2004
- Augè M., *I non luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1993
- Baudrillard J., *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna 1976
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002
- Beck U., *Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités*, in "Le lien social" n. 39, 1998
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Sociologie du temps présent. Modernità avanzata ou postmodernité?*, Colin, Paris 2004
- Bell D., *The coming of post-industrial society*, Basic Books, New York 1973
- Bentham J., *Introduzione ai principi della morale e della legislazione del 1789*, UTET, Milano 1989
- Bonny Y., *Sociologie du temps présent*, Colin, Paris 2004
- Bourdieu P., *La dominazione maschile*, Feltrinelli, Milano 1998

- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003
- Camilleri C., "Sciences Humaines", n. 15, Hors-série, décembre 96-janvier 97
- Camilleri C., Vinsonneau G., *Psychologie et cultures, concepts et méthodes*, Colin, Paris 1996
- Comte A., (1878-1957) *Corso di filosofia positiva*, UTET, Milano 1979
- Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, Einaudi, Torino 1999
- Elias N., (1969) *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna 1980
- Erikson E., (1982), *I cicli della vita*, Armando, Roma 1999
- Gadamer H.G., *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici*, Vita e Pensiero, Milano 2002
- Giddens A., *Conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994
- Guattari, *Chaosmose*, Galilée, Paris 1994
- Harvey D., *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1993
- Huysen A., *Mapping the Postmodern*, in "New German Critique", n. 33, autumn 1984
- Kaufmann J.C., *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Nathan, Paris 2001
- Kaufmann J.C., *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Colin, Paris 2004
- Laidi Z., *Le sacre du present*, Flammarion, Paris 2000
- Lasch C., *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1995
- Levy P., *L'intelligenza collettiva. Per una antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996
- Liotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981
- Maffesoli M., *La Transfiguration du politique*, Le Livre de Poche, Paris 1995
- Nocenzi M., *Dalla comunicazione del rischio al rischio della comunicazione: l'avvento dei media digitali*, in "Sociologia", 3, 1999
- Privitera W., *Tecnica, individuo e società*, Rubettino, Soneria Mannelli 2004
- Pugliese E., *Il lavoro*, Carocci, Roma 2001
- Sennet R., *Il declino dell'uomo pubblico*, Bompiani, Milano 1982
- Sennet R., *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001
- Serres M., *Variations sur le corps*, Le Pommier, Paris 1999
- Serres M., *Hominescence*, Le Pommier, Paris 2001
- Serres M., *L'Incandescent*, Le Pommier, Paris 2003
- Taylor C., *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993
- Touraine A., *La società post-industriale*, Il Mulino, Bologna 1974
- Youngblood G., *Il mito utopistico della rivoluzione comunicativa*, in "Comunicazioni sociali", nn. 2-3 1992

Parte prima

LA CONDIZIONE ADULTA

Autori e abstract di Ivana Padoan

Figure e forme dell'adulità
di Ivana Padoan

Il disagio della mente
di Umberto Margiotta

Il disagio come elemento discorsivo dell'io
di Luciano Puricelli

Multiidentità e formatività
di Massimiliano Costa

Il counselling filosofico-esistenziale: una risposta al disagio dell'adulto
di Mario D'angelo

Ivana Padoan, pedagoga, psicologa e linguista è ricercatrice presso il Dipartimento di Filosofia e Teoria delle Scienze di Ca' Foscari, dove insegna Epistemologia della formazione, Pedagogia Sociale, Educazione degli Adulti. Insegna inoltre alla SSIS/SOS del Veneto, alla Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Padova e dirige il Master in Comunicazione e Linguaggi non verbali: Psicomotricità Musicoterapia e Linguaggi della performance, in collaborazione con l'Università di Catania. Conduce ricerche nazionali e internazionali con Enti e istituzioni universitarie in Italia e all'estero sulla formazione personale e professionale, sulla ricerca formativa e sociale, sulle politiche dell'educazione e della formazione. La sua ultima monografia è *La società formativa*, Pensa MultiMedia 2003.

Nel testo presenta tre saggi: il saggio introduttivo sulla *fenomenologia della nuova modernità* e le problematiche più significative del cambiamento avvenuto; nel secondo, *la condizione adulta*, tenta di definire, a partire dalla letteratura del settore, il multi percorso dell'adulto nella società ipermoderna. Nell'ultimo saggio oltre a evidenziare alcuni problemi emergenti del disagio, pone a tema il discorso della formazione come risposta fondamentale al problema del disagio.

Umberto Margiotta, pedagoga, è Prorettore alla formazione e alla didattica dell'Università Ca' Foscari di Venezia e Direttore della Scuola di Specializzazione Interateneo del Veneto per la scuola secondaria (SSIS), dirige Master, progetti formativi e di ricerca nazionale e internazionale. Teorico della formazione, scrive e si occupa di politiche formative e istituzionali, di modelli educativi e formativi.

Nel saggio il *Disagio della mente* Margiotta pone il problema del futuro possibile dell'educazione.

Tradizionalmente concepita come "orizzonte delle aspettative" (Erwartungshorizonten), l'educazione si presenta allo scenario sociale e formativo altamente incerta nel suo accadimento. L'autore afferma che il massimo che "possiamo sperare per le sorti dell'educazione è nei "limiti dei futuri umani disponibili". Non basta pensare a "futuri conoscibili e previsibili", ma a futuri da "creare attivamente". Diventa necessario allora pensare quali orientamenti scegliere e come consigliare politiche e comportamenti saggi e adeguati "quali approcci, quali politiche, quali comportamenti possano considerarsi adeguati".

L'autore percorre i cambiamenti epistemologici e sociali che l'educazione ha assunto nel corso degli anni dalla metafora naturalistica, alla metafora tecnico-ra-

zionalistica sottolineando il ruolo giocato dai valori, dal processo identitario, e rivendica come connaturale la necessità di un riconoscimento dello spazio politico che l'educazione continua ad assumere lungo tutti i secoli. L'autore sottolinea come il valore strumentale, tecnico ed operativo, ma anche scientifico, nel quale speso l'educazione viene relegata, non possa assolutamente confrontarsi senza la prospettiva antropologica "una formazione che abbia un progetto uomo, per cui la verità dell'educazione possa coniugare insieme la razionalità della esperienza e l'esperienza del valore".

Ma allora "quale atteggiamento intellettuale dobbiamo adottare nell'affrontare il futuro? Che tipo di visione possiamo sviluppare per scoprire gli aspetti significativi degli anni che ci attendono? E in che misura siamo in grado di cambiare le nostre idee sui futuri disponibili?".

È necessario soffermarsi sulle costanti tra movimento della vita e movimento dell'apprendimento attraverso capacità di giudizio diagnostico come una forma esperta e peculiare di giudizio pratico: le costanti riguardano la connessione fra il carattere di sopravvivenza inerente alla vita e l'apprendimento, inteso come cambiamento dei comportamenti che l'assicurano.

Luciano Puricelli è linguista. Maestro di Taiji quan, e Maestro di Karate. È vice presidente ITKF e vice presidente FIKTA (federazione europea e internazionale di karate Shotokan).

Docente dal 1990 di Storia e filosofia del karate nei corsi di formazione di maestri ed istruttori FIKTA, scrive dal 1975 saggi e articoli su arte, cultura, filosofia orientale nelle riviste tecniche del settore.

L'autore pone il problema del *disagio come un processo di mancanza a sè* nei processi di cambiamento. Il disagio si inserisce di fronte a un aumento, a un cambiamento di variazione della partitura della vita che il soggetto sta vivendo e sulla quale ha costruito la sua esistenza. La condizione di disagio che l'autore sottolinea assume la difficoltà, quasi l'impossibilità di dialogo fra la condizione precedente e la successiva. La condizione del disagio è il rimanere nel conflitto, tra interno e esterno. Il soggetto diventa incapace di rispondere qualitativamente alla domanda dell'esistenza.

L'autore non riconosce al disagio una categoria di esistenza perché è prodotto da un dinamismo di interazioni. Il disagio come forma è uno ma si presenta con molte manifestazioni.

Il disagio accompagna il quotidiano in quanto frutto dell'esistenza normale. Il

dolore che lo accompagna per quanto fisico possa essere, si concretizza in un sentimento che persegue un'esistenza dentro la persona. Un'esistenza che pone una domanda. Bisogna restare in ascolto, dice l'autore, perché è una domanda all'essere e il soggetto deve custodire la domanda, non porre resistenza a priori, la considerazione dell'accadimento si impone quindi come necessità da assumere.

La domanda tuttavia è un indizio, un indizio che indica una mancanza, un vuoto, una solitudine, una percezione dell'inutilità del tutto, della nostra inadeguatezza al mondo. L'autore coglie alcuni frammenti degli scritti di scrittori poeti e filosofi, da Pirandello, Heidegger, a Kierkegaard, a Holderling, a Sartre, indicatori di questo stato dell'animo. La condizione autrice del disagio è la forma dell'ego che domanda esistenza e in questo si separa dall'unità che lo comprende e lo difende dall'angoscia e dal conflitto. Solo a partire dall'unità dinamica del soggetto altro dalla frammentazione e dalla contingenza si può cogliere l'esistenza e il fatto costitutivo. La domanda non va posta alla mente perché separa e dunque è generativa del disagio. È necessario portare a unità le contraddizioni che si specchiano continuamente nella separazione, perché la comprensione dell'unitarietà dei processi offre una risposta al disagio dell'io. In questo senso l'autore vede il disagio come una chance perché solo osservandolo è osservare se stessi profondamente con distacco al di là di ogni attaccamento. Vedere il disagio come un messaggio, come *uno stato discorsivo dell'io* non come la totalità dell'io, allora sì che ci può essere veramente una chance.

Massimiliano Costa, economista, è ricercatore in Pedagogia Generale presso l'Università Cà Foscari di Venezia. Insegna nella Scuola Interateneo di Specializzazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria del Veneto (SSIS). Collabora con il Centro Interateneo per la ricerca didattica e la formazione avanzata (CENEC). Svolge attività di formazione e di progettista formativo e organizzativo.

Nel saggio *Multi identità e formatività* Costa affronta il problema dell'adulto ponendo la questione dell'unicità quale perno intorno al quale risolvere le questioni della multi-identità, dell'organizzazione reticolare, del lavoro collaborativo nella società della conoscenza. In questa prospettiva si chiede in che modo costruire la propria identità? In che modo ergere solide barriere contro la sostituzione, mantenendo allo stesso tempo la più alta flessibilità strategica e operativa nel mondo del lavoro?

La società della "modernità radicale", sottolinea l'autore, richiama paradossalmente più che in passato l'elemento dell'identità e dell'appartenenza. "L'identità di chiunque, di qualsiasi gruppo è prodotta simultaneamente in diversi spa-

zi di attività, da molti agenti diversi e con diversi scopi, e in luoghi molteplici che richiedono una strategia etnografica diversificata, multilocale”.

Nell'epoca definita “premoderna” l'individuo era concepito essenzialmente come “parte di”, cioè solo in relazione ed in subordine ad una identità comunitaria forte”, al contrario il “modernismo”, esalta il “pensiero strumentale”, l'utile, l'azione razionale, la centralità di un individuo “slegato” da qualsiasi appartenenza forte, arbitro di se stesso e del mondo, inserito in una struttura impersonale. Nel post fordismo, sottolinea Costa, la necessità, “la ricerca di una dimensione collettiva opera nell'individuo il bisogno di costruirsi una identità in relazione a “qualcosa di più grande”, più ampio del proprio orizzonte individuale.

La difficoltà del soggetto di fronte alla condizione di multiappartenza della sua esistenza, ma soprattutto nell'ambito lavorativo, è ciò che l'autore vuole sottolineare come luogo privilegiato del disagio identitario. In questo contesto “il soggetto è chiamato da una parte ad un compito attivo nella gestione del suo ruolo nelle varie situazioni, e dall'altra alla ricomposizione di identità parziali e specifiche che dovrebbero costituire un attore coerente ed equilibrato”. E proprio perché “ciascun soggetto produce modelli interpretativi autonomi, non direttamente accessibili agli altri se non attraverso il linguaggio, il processo esistenziale diventa complesso e richiede la capacità di porsi in interazione sociale (e soprattutto linguistica) dove poter “negoziare modelli interpretativi, per quanto possibile condivisi, senza i quali non sarebbe possibile comunicare alcunché”. La natura negoziale del processo implica una continua interazione [...]” il significato non è in noi né nel mondo, ma nella relazione dinamica tra noi e il mondo”. L'“apprendimento” per Costa diventa allora l'unico processo capace di diventare “un'interfaccia tra noi e il mondo che fissi i significati dei fenomeni, quindi, un processo statico, ma dinamico”. La formazione dell'adulto diventa così il luogo di riduzione del disagio ontologico e esistenziale, attraverso “processi ed esperienze motivazionali di necessità, in situazione di intercostruzione e di interrelazione interdipendente e reciproca tra sé e gli altri; tra sé, le istituzioni e le organizzazioni; tra sé e le culture; tra sé e gli ambienti professionali, e con sé stesso”.

Mario D'Angelo, filosofo, è docente di storia e filosofia al Liceo Scientifico, a Vicenza, e docente di filosofia del linguaggio e linguistica all'Università di Padova e all'Università di Ferrara. Conduce, contemporaneamente, un'attività libero-professionale come counselor filosofico, counselor esistenziale, pedagogista e operatore di Training Autogeno. È Direttore della sede veneta della SICoF (Società Italiana Counseling Filosofico) e della relativa Scuola Superiore di Counse-

ling Filosofico. Negli ultimi dieci anni ha pubblicato diversi articoli e saggi di filosofia del linguaggio e linguistica e di counseling filosofico-esistenziale su riviste e raccolte italiane e straniere.

Mario D'Angelo presenta la pratica del *counseling filosofico-esistenziale* come una risposta privilegiata al disagio dell'adulto. In particolare l'autore, professionista della pratica del counselling esistenziale logoterapeutico frankliano, sottolinea che la pratica è destinata all'adulto sano perché il riferimento a patologie esistenziali non significa malattia ma forme di nevrosi noogene. "Sia il counseling filosofico che quello esistenziale aiutano la persona a sopportare ciò che non può evitare". Quello che viene sottolineato sono le forme di trattamento dell'atteggiamento della persona: Il legame tra intelletto e emozione è il passaggio che identifica il counselling filosofico come passaggio dal tradizionale discorso filosofico, discorso della mente verso il discorso, come discorso del sentire. Il discorso del sentire è quello di dare senso alla vita, una volontà di dare significato e mettere a fuoco i valori, far emergere gli scopi che danno senso alla vita.

Il disagio esistenziale dell'adulto è un disagio di senso: crisi di valori (per esempio il senso della vita, la felicità, l'amore, la famiglia), affrontare problemi decisionali (per esempio relativamente al lavoro o al matrimonio), affrontare dilemmi morali, conflitti etico-professionali, l'ansia di fronte a possibili cambiamenti, difficoltà nei rapporti, l'abbandono, il lutto, il dolore, la malattia, l'angoscia di morte". L'obiettivo fondamentale del counseling è allora quello di offrire l'opportunità di scoprire, esplorare e chiarire i propri schemi di pensiero e di azione, per vivere in modo più congruente, vale a dire aumentando il proprio livello di consapevolezza, facendo un uso migliore delle proprie risorse rispetto ai propri bisogni e desideri e pervenendo a un grado maggiore di benessere". Il fine di questa relazione d'aiuto è il raggiungimento dell'autonomia e dell'autostima: contare su di sé, aver fiducia nelle proprie risorse. L'attività di counseling è una relazione d'aiuto in cui il counselor aiuta il cliente ad aiutarsi, in cui il counselor ha cura dell'altro, nel senso che lo aiuta ad avere cura di sé. Il counselor è un catalizzatore di risorse; non risolve problemi, ma facilita il processo di problem solving. La pratica di counselor, D'Angelo la individua come una concreta azione di lavoro su di sé: l'esercizio e il lavoro dell'immaginario come aiuto al pensiero luogo di riconoscimento di un'esistenza di senso, la sola capace di agire il dolore e di percepire il significato di senso.

FIGURE E FORME DELL'ADULTO

di Ivana Padoan

1. Figure della vita adulta

In questi ultimi decenni è diventata oggetto di sguardo e di interesse la condizione della vita adulta nelle sue diverse componenti: storia, rappresentazione, prospettive, vita quotidiana, educazione e socializzazione. Il processo di trasformazione della società con i suoi contrasti e le diverse direzioni di senso, ha messo di nuovo, sotto la lente di ingrandimento, l'adulto e la complessità della sua esistenza. Molte e diverse sono infatti le teorizzazioni e le prassi attorno a questo tema¹. Un ulteriore, e per certi versi innovativo campo d'indagine, è rappresentato dal problema di ridefinire il posto dell'adulto nella società, ricollocando la sua identità storica, antropologica ed evolutiva su una prospettiva meno astratta e ideologica, più esistenziale e evolutiva. Niente di nuovo, se ci si riferisce alle grandi interpretazioni della storia; la storia della conoscenza, fatta eccezione per il secolo definito dell'infanzia,² è stata quasi sempre orientata all'adulto, non necessariamente orientata alla sua singolarità, ma comunque indirizzata alla sua esistenza e al suo ruolo nella società.

Tuttavia, con la *perdita di senso delle grandi narrazioni*³, le quali avevano definito l'adulto all'interno di un ordine sociale stabile e garantito, l'adulto si trova oggi, come del resto l'infanzia, l'adolescenza e l'anzianità, ma forse più delle altre età, dentro una rivoluzione che ha modificato il senso del tempo, dello spazio, dei rapporti umani e sociali e il senso di sé stesso. L'adulto contemporaneo, descritto sotto diverse e contraddittorie forme e figure: edonista, ripiegato su di sé, incerto, in preda a disagi identitari e sociali, ma anche autore di una cittadi-

1 Demetrio D., *L'età adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1994; *Manuale degli adulti*, Laterza, Bari-Roma 1997; Boutinet J.P., *L'immatùrité de la vie adulte*, PUF, Paris, 1998; Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003.

2 Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

3 Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

nanza volontaristica, individuo libero e sperimentatore, è in cerca di una nuova generatività, di una nuova esistenza.

Boutinet (2004)⁴, psicosociologo e studioso della vita adulta, prendendo le distanze dalla fenomenologia dei nostri tempi, mette in guardia dallo *spettacolo adulto* che la nostra *postmodernità* propone, considerandola quasi ironicamente l'utopia della fine del XX secolo, così come è stata l'infanzia nel secolo XIX. Utopia alimentata dalla formazione che, come dice Beillerot, è stata la grande stampella della modernità⁵. Dopo la seconda metà del XX secolo, dice Boutinet, si declina la formazione permanente⁶ in tutte le sue forme, mettendo in scena tutta la spettacolarità della vita adulta. È tuttavia uno dei grandi meriti della formazione aver messo in questione la vita adulta e la sua educazione. Gli adulti sono di fatto immersi nella formazione e operano nella formazione⁷: i percorsi che vanno dalla famiglia, al lavoro, al tempo libero, alla cura di sé passano per l'istanza formativa⁸. Infatti, interrogarsi sulla formazione degli ultimi decenni del '900, non è altro che interrogarsi sull'adulto, perché è sull'adulto che le nuove teorie della conoscenza e dell'organizzazione sviluppano nuove interpretazioni e nuove pratiche sociali⁹.

Senza arrivare a qualificare la società del '900 una società pedagogica, perché diventerebbe riduttivo definire una società e una socializzazione attraverso un

4 Boutinet J.P., *Que-savons nous, sur cet adulte qui part en formation?*, in "Savoirs", n. 4, L'Harmattan, Paris 2004.

5 Beillerot J., *La société pédagogique*, Puf, Paris 1982; Padoan I., *La società formativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2003. Nella modernità l'insieme dei fatti sociali si è organizzato attorno alla nozione di formazione, non soltanto nel sistema scolastico, ma in tutta la società civile. Se nelle società antiche, i privilegi tradizionali sono stati trasmessi dall'educazione familiare, e si sono riprodotti secondo una certa scala nella società, nelle moderne società si sono riprodotti attraverso il sistema educativo di una pedagogia generalizzata, dando una legittimità democratica alla società stessa.

6 Boutinet J.P., *Que-savons nous, sur cet adulte qui part en formation?*, in "Savoirs", n. 4, L'Harmattan, Paris 2004; Fabre M., *Epistemologia della formazione*, Clueb, Bologna 1999, (cura e commento I. Padoan).

7 Beillerot J., *La société pédagogique*, cit. «53 milioni di francesi passano più tempo a insegnare e a essere insegnati che a produrre bene e servizi», p. 9. Padoan I., *La società formativa*, cit.

8 Beillerot J., *La société pédagogique*, cit.; Padoan I., *La società formativa*, cit.

9 Margiotta U., *La pedagogia e lo specchio dell'uomo*, Armando, Roma 2004; Costa M., *Economia della conoscenza*, Utet, Milano 2002.

unico referente, è tuttavia evidente che la formazione, nel XX secolo, si è estesa progressivamente a tutto l'arco della vita.

Nel secolo precedente l'attenzione all'infanzia, all'età evolutiva e al suo apprendimento è dovuta alla spinta delle ricerche psicologiche e del rinnovato interesse del secolo sul bambino e sul suo sviluppo¹⁰. Le direzioni di senso si sono concentrate verso le teorie dello sviluppo e verso pratiche educative che potessero garantire alle giovani generazioni un'educazione e una forma morale, culturale ed estetica, adeguate sia allo sviluppo che alla riproduzione di un ordine sociale istituito, lasciando all'adulto il ruolo di garante della sua conservazione.

Il cambio di registro verso l'adulto avviene con la perdita di garanzia del modello di sviluppo continuo e stadiale: il grande avanzamento della tecnologia, delle nuove prospettive economiche, della complessità e differenza delle situazioni sociali, pone l'adulto di fronte a nuovi problemi relativi a diverse condizioni di vita e di identità, a cambiamenti di ordine professionale, a nuovi modelli di alfabetizzazione. Da qui derivano le ragioni per cui la formazione adulta diventa il grande movimento culturale e sociale di accompagnamento alla nuova modernità.

Nella modernità la formazione ha accompagnato l'esistenza dell'uomo nei suoi scopi e obiettivi e lo ha sostenuto e garantito dandogli gli strumenti di adattamento personale e sociale. La condizione postmoderna pone altre condizioni alla formazione, chiedendole di assumere una forma meno riproduttiva e *più trasformativa* della società. Inoltre, il passaggio da una società *fordista* a una società *postfordista*, orienta le teorizzazioni e le pratiche verso una formazione capace di sostenere il lavoro cognitivo e la necessità della padronanza di reti conoscitive del sistema (Margiotta 2004, Costa 2003)¹¹. La formazione continua, *long life learning*, diventa la strategia che la società della conoscenza – ricca di culture e di pratiche, ma immersa nella competizione culturale e tecnologica. Orfana di una guida politica unitaria, ignara di un'economia sostenibile, e divisa da una molteplicità di spinte individuali, sociali e istituzionali – si è data, per evitare di soccombere nella transizione verso il sistema postfordista¹², modello della tar-

10 Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma- Bari 2003; Granese A., *Istituzioni di pedagogia*, Cedam, Padova 2003.

11 Margiotta U., *La pedagogia e lo specchio dell'uomo*, Armando, Roma 2004; Costa M., *Economia della conoscenza*, Utet, Milano 2002.

12 Fordismo, postfordismo, neofordismo. La cultura fordista è letta come sinonimo di produzione di massa e integrazione, con la divisione del lavoro operativo, le conoscenze accentra-

da modernità, e allo stesso tempo verso l'implosione sempre in agguato delle nuove forme di economia neofordista¹³. La dimensione conoscitiva e competitiva¹⁴, presente anche nelle pratiche dell'esistenza, è diventata infatti il paradigma con il quale ogni adulto e ogni atto formativo devono fare i conti, tanto sul piano teorico come su quello dell'azione. In ciò, la struttura della formazione¹⁵ com-

te dal vertice e le competenze standardizzate. Il postfordismo rappresenta l'avvento della specializzazione flessibile, il decentramento, e richiede la divisione del lavoro cognitivo, la conoscenza diffusa e le competenze distintive. Il risultato di precarietà e di flessibilità della *postmodernità* non garantisce nemmeno più quello che garantiva il fordismo. Il neofordismo è un neologismo per denunciare il ritorno del fordismo sotto altra specie. L'economia dell'esperienza e la filosofia di rete marcano a diverse velocità. In realtà il problema della mondializzazione delle risorse diffonde molto meno la prosperità rispetto alla sua immagine non riproducendo quella solidarietà che era prevista dal quadro economico internazionale. Inoltre il modello dell'economia mondo di Braudel riposa sull'evidenza di un doppio percorso di riproduzione. La mondializzazione crea dei poli di agglomerazione e di ricchezze in cui il centro, pur possedendo competenze e saper fare non è specializzato. La specializzazione si concentra sulle "periferie dell'impero", pur dovendo assoggettarsi a una funzione di subappalto.

13 Padoan I., *La società formativa*, cit.

14 Il concetto di competenza che in formazione è visto come un saper fare, in realtà nel mercato *dell'esistenza* e del lavoro è diventato un sistema di competizione.

15 È negli ultimi decenni del '900 che la matrice che accompagna la riscoperta e lo sviluppo della nozione di adulto all'interno di una pluralità di accezioni si riformula attraverso la dimensione formativa. Gli ultimi decenni del 1900 si riconoscono, al di là delle emergenze più vistose ed economicamente più di mercato, come l'informazione e la tecnologia, in una dimensione formativa sempre più necessaria, sempre più presente, sempre più generativa e produttiva, sempre più integrante dei processi interculturali del mondo sociale. La dimensione formativa nel corso dei secoli si è sempre accompagnata alle concezioni filosofiche, scientifiche, ai linguaggi e alle tecniche, alle pratiche e alle sperimentazioni, con la caratteristica epistemologica di ricerca della specificità e dell'esistenza del rapporto dell'uomo con la conoscenza e con l'azione all'interno della dimensione vita e società. La dimensione formativa, nel senso dell'istruzione, è spesso stata tuttavia la direzione strumentale della formazione, ma anche la dimensione educativa, seguendo le diverse teorie che si sono succedute nel corso dell'evoluzione del tempo, ha sottovalutato l'aspetto formativo per adattarsi poi sul sistema soggettivo e della persona come oggetto in sé del processo formativo. Il rapporto educazione, istruzione e formazione professionale è stato spesso disgiunto nelle teorie, nelle organizzazioni sociali e istituzionali, nei curricula e nelle pratiche di istruzione e di conoscenza. La divisione del sistema formativo, guidata da un'ottica fondamentalmente ri-produttiva, positivista, idealistica, o comunque logico-razionale, ha contribuito a dare valore alle singole dimensioni, demandando ai decisori e ai gestori la collocazione culturale, ma soprattutto il valore etico rispetto alla concezione sociale, politica ed economica delle diverse epoche (Fabre 1999). Ingenuo, di parte o comunque opportunistico, è

pete e si correla con la forza sistemica della società tecno-comunicativa e della new economy.

Se la questione formativa della vita adulta è uno dei grandi paradigmi della società della conoscenza, l'adulto promosso dalla divisione del lavoro cognitivo è spesso stato oggetto di formazioni strumentali, formazioni che non lo hanno garantito né nella sua crescita professionale, né nel suo riconoscimento identitario, né nella sua esistenza. La formazione catalogo – come è stata spesso definita la formazione professionale della tarda modernità, in quanto formazione funzionale ai veloci cambiamenti della posmodernità – è stata il nuovo strumento di integrazione dell'individuo nella nuova domanda lavorativa e professionale. Inoltre l'attenzione rivolta quasi esclusivamente alla vita professionale ha direttamente negato la domanda, la necessità di coniugare l'interazione persona-professione¹⁶, indebolendo ancor più le condizioni della vita dei soggetti nella *post-modernità*. L'emergenza adulta, evidenziata dalla *postmodernità*, richiede un'attenzione formativa diversa. Fabre,¹⁷ nel sottolineare la necessità di una triangolazione tra formazione personale, formazione di contenuti e formazione sociale (socio-professionale), pensa a un processo formativo globale che sappia reinserire le diverse appartenenze dell'individuo¹⁸ in un programma formativo, nonché autoformativo, capace di sostenere le differenze che la società propone, ma soprattutto quelle differenze che albergano nella domanda etica, ontologica, politica e storica che l'adulto esprime, in un'epoca in cui viene messa alla prova la possibilità della sua rinascita.

ogni tentativo di negare la stretta relazione politico-economica del binomio adulto-formazione nel corso dei secoli, e le responsabilità delle diverse conoscenze e delle comunità scientifiche e professionali, di volta in volta preminenti nel corso dell'evoluzione.

16 Si fa riferimento alla *rimozione della vita* che oggi caratterizza gran parte del lavoro, la riduzione dello spazio da dedicare all'esistenza personale e sociale, la mancanza di sostegno ai bisogni personali e familiari nell'ambito del lavoro, come i servizi, ma anche il tempo libero, lo spazio del pensiero, della relazione, dell'esperienza e della sperimentazione. La riduzione infatti dello spazio dell'esperienza e della sperimentazione riduce il piano della creazione, dell'invenzione, lasciando posto alla clonazione o all'imitazione del lavoro e della vita altrui.

17 Fabre M., *Epistemologia della formazione*, Clueb, Bologna 1999, (cura e traduzione I. Padoan).

18 La formazione va letta nella sua dimensione sociale, esistenziale, legata ai movimenti dell'attualità e dell'esistenza quotidiana. Del resto non sono semplicemente le conoscenze a dare la giusta misura del posto che qualcosa o qualcuno occupa nei territori dell'esistere, ma sono diversi i punti di vista e i processi del conoscere che legittimano l'abitare (Lakatos I., Musgrave A., *Costruzione e critica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1976).

1.1. *Una questione di metodo*

Affrontare il discorso dell'adulto richiede di fare il punto sull'esito che la letteratura e la pratica hanno prodotto sulla concezione dell'adulto. Demetrio (1997) sottolinea come nel corso dei secoli non si sia scritto così tanto sull'adulto come ora. La questione va affrontata sotto diversi aspetti: secondo le scienze umane e sociali, ma anche sullo statuto istituzionale e organizzativo, sul valore economico e giuridico, sul ruolo culturale ed etico assunto oggi dall'adulto. La particolare forma assunta oggi dall'adulto, assieme al ruolo rappresentativo dato dalla cultura e dalle pratiche, richiede un'analisi attenta della fenomenologia dell'esistenza adulta attraverso la rappresentazione delle *forme* e delle *pratiche*.

Mettendo insieme questa complessità di punti di vista, è possibile cogliere le semantiche e le concezioni che hanno attraversato i secoli, ma anche le diverse ideologie e percezioni presenti contemporaneamente. Una definizione dell'adulto resta dunque limitata e impossibile se non viene interpretata nel contesto plurale della situazione, nell'antropologia dell'esistenza individuale, sociale e culturale. Porre la domanda su che cosa sia diventato l'adulto oggi, richiede di esaminare da quale punto di vista sia stato definito l'adulto di ieri o perlomeno quale percezione la letteratura adulta ne abbia fatto emergere. Il fatto che la maggior parte degli studi convergano con alcune rappresentazioni fondamentali non esime dal constatare come ogni generalizzazione rappresenti, di fatto, solo le caratteristiche fin qui evidenziate. Probabilmente, mettendo insieme altre forme e caratteristiche dell'esistenza adulta, come oggi fa una parte della letteratura sull'adulto quali, ad esempio, la rappresentazione della vita quotidiana, il rapporto con la sessualità, il rapporto di genere o con i figli, il disagio e la paura, le preoccupazioni per l'esistenza, la conoscenza del cambiamento di cui parla la letteratura esperta potrebbe essere più significativa.

Nella storia dell'adulto alcune rappresentazioni sembrano emergere con più evidenza di altre che hanno segnato un cambiamento del punto di vista nella storia dell'uomo adulto. Nel corso dello sviluppo dell'umanità, l'uomo, l'adulto, ha partecipato allo sviluppo della conoscenza tramite rappresentazioni sempre nuove della cultura emergente. All'adulto classico, rappresentato prioritariamente da una cultura mistica, filosofica e religiosa che lo ha contenuto, segue l'adulto della cultura scientifica, economica e razionale che lo ha considerato una *risorsa*, per arrivare, oggi, ad una concezione di un adulto *ipermoderno* e luogo critico dell'esistenza.

Possiamo identificare tre grandi differenze semantiche e sostanziali nel corso della storia: l'adulto-*uomo inserito* nella comunità, l'adulto-*soggetto e strumento* per

un grande progetto evolutivo di sviluppo, l'adulto-*individuo* laterale e interno all'evoluzione stessa.

La nostra attenzione sul disagio dell'adulto pone l'accento sulla fenomenologia dei comportamenti e su quelle ricerche che hanno cercato di comprenderne sia la portata personale e sociale, sia l'impegno di orientamento e di sostegno, sottolineando in particolare la concezione di un'identità/riconoscimento che rappresenti l'adulto nella sua individualità di persona non isolata, ma necessariamente nel suo inestricabile rapporto con il tempo e lo spazio, con la comunità, con le istituzioni di riferimento e con il divino, con l'intimità e la vita familiare, con la rappresentazione del lavoro, della vita e del ruolo giocato dalla formazione.

1.2. *Traiettorie dell'adulto nella storia*

Tutta la letteratura sull'adulto esistente riconosce nelle società di tutti i tempi un ruolo significativo assunto dall'adulto. L'adulto infatti non è un prodotto della modernità, ma è la rappresentazione, nella storia, di una pluralità di rappresentazioni e di condizioni: il saggio, l'eroe, l'uomo misura di tutte le cose, l'uomo del rinascimento, l'uomo del diritto, l'uomo produttivo e tecnologico, l'uomo flessibile. Al di là delle categorizzazioni semantiche, la complessità di ogni epoca è rappresentata da una pluralità di identificazioni caratterizzate dalle forme, dalle figure e dalle pratiche¹⁹. Ogni epoca infatti ha avuto un suo modo di privilegiare un'età della vita. La letteratura, l'iconografia, le storie, le discipline hanno rappresentato le forme differenti che l'uomo ha rivestito nel corso delle tradizioni sociali, culturali ed economiche, a seconda delle epoche storiche. Nell'antichità mitica e classica l'adulto si riconosce principalmente nelle rappresentazioni dell'anziano, del saggio, o dell'eroe della comunità.

L'adulto dell'antichità è la rappresentazione di una comunità e si identifica nei miti e nei riti di questa comunità. La sua esistenza è collocata tra due iniziazioni, quella della vita e quella della morte. Una concezione naturalistica della vita (filogenesi) si accompagna alla polarità rappresentata dall'ontogenesi. Il cor-

19 Analizzare ogni epoca attraverso una figura dominante è sempre un'epistemologia riduttiva. Ogni epoca presenta infatti forme forti e forme deboli di rappresentazioni. Le categorie forti sono sempre quelle che marcano una generazione, senza tuttavia dimenticare il ruolo che giocano le forme deboli. La cultura nella Grecia antica è rappresentata maggiormente dalla filosofia umanistica della saggezza e della virtù, anche se la ricerca del sapere, della sapienza, in realtà rappresenta la grande originalità e forza della filosofia della conoscenza nell'occidente.

so dell'esistenza è caratterizzato da "regolarità e scansioni prevedibili, dall'imprevisto e dall'aleatorio" della natura, ma anche dalle sfide dell'uomo (cultura) contro la natura²⁰.

L'"eroe", il mito adulto per eccellenza, raggiunge il punto massimo dell'appartenenza alla comunità nell'esporsi alle forze senza morire. L'adulto "l'iniziato diventava l'eroe di un'impresa *generativa* che si sottopone alle varie prove per obbedire al destino della propria comunità o per uno scopo da raggiungere per le finalità più diverse, fissato da obblighi religiosi o civili."²¹ La sua traiettoria rappresenta il cambiamento nella stabilità, la trasformazione, un futuro possibile, in quel futuro impossibile da prevedere in una società *culturalmente* stabile, ma incerta dal punto di vista dell'esistenza.

Con la cultura greca del V e del IV²² secolo, si modifica la rappresentazione dell'adulto, il quale assume una consapevolezza della sua esistenza e del suo valore nel mondo. È la Grecia antica a costruire la grande forza dell'adulto: un'ideale adulto nella trasmissione della cultura, nella politica, nella società, nei costumi, nell'arte. L'adulto greco si riconosce *misura di tutte le cose* riconoscendo la separazione dal divino, iniziando così la sua via terrena, *la sua vera natura*. Il suo compito è dunque umano, sociale e culturale. Socrate, Platone e Aristotele, con categorie diverse, sono alla base delle principali concezioni della soggettività (Socrate), della politica, dell'etica e del governo (Platone), dell'esperienza e della *téchne* (Aristotele)²³. La ricerca di stabilità nelle società antiche e classiche ha coltivato la cura e la forma della responsabilità sociale dell'uomo, valorizzando la cultura della maturità: il sapere, la trasmissione del sapere, il dialogo e la cura del sé²⁴.

La cultura greca porta a maturità una concezione filosofica del mondo che vede l'uomo co-protagonista degli eventi della conoscenza. La stessa prassi si struttura e diventa trasmissione, non solo esperienza imitativa. Ma soprattutto realizza le due grandi dimensioni che in seguito lo caratterizzano come soggetto: l'etica, l'inizio della comprensione della responsabilità sociale, e l'estetica, l'apertura al giudizio; quest'ultima dimensione diventa una *forma mentis* che evolvendosi storicamente da "giudizio del bello", passa attraverso la contemplazione e la passione della sapienza in S. Agostino²⁵, per diventare con Bate-

20 Demetrio D., *L'età adulta*, NIS, Roma 1990.

21 Demetrio D., *Manuale degli adulti*, Laterza, Bari-Roma 1997, p. 84.

22 Demetrio D., *Manuale degli adulti*, cit.

23 Ibidem.

24 Ibidem, pp. 137-38.

25 S. Agostino (354/430). Per S. Agostino la bellezza è strettamente collegata alla sapienza. In

son la “forma sensibile alla struttura che connette”²⁶; vale a dire l'estetica del vivente.

L'epoca classica dà l'avvio alla cultura occidentale che ancor oggi riconosce come proprie le radici filosofiche e sociali della cultura greca.

Va notato, tuttavia, che le società, sia quelle pre-antiche, sia quelle antiche e medievali, si riconoscono fundamentalmente come società olistiche, in cui la concezione dell'uomo-adulto non è il valore centrale dell'esistenza. L'adulto è dentro i legami familiari, di clan, di comunità, di società che presiedono al suo destino²⁷; inoltre, nelle società antiche, l'individualismo, per quanto minoritario, è rappresentato da forme di rinuncia al mondo (Dumont 1993)²⁸. Dumont cita la tradizione antica delle filosofie orientali ma anche le esperienze di rinuncia al mondo dei primi cristiani. Dobbiamo arrivare al rinascimento²⁹, ma soprattutto a Locke (1632-1704), filosofo empirista, interprete del liberalismo per affermare il diritto all'individualità. L'individuo è un soggetto di diritti e come tale l'individuo si può opporre all'azione sociale organizzata³⁰: l'adulto soggetto di diritti diventa la rappresentazione prima di una soggettività individuale riconosciuta come valore, in rapporto al valore della natura, al valore delle istituzioni e della società.

Nella società moderna, invece, e in particolare nella società dei lumi, lo sguardo sull'adulto si fa più complesso e plurale e si connette con i processi di

De libero arbitrio, S Agostino considera l'amore per la sapienza e per la sua bellezza la misura della passione. La sapienza va cercata con tutte “tutte le fibre dell'anima”.

- 26 Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1984. Bateson (1904-1980) considera il mondo vivente collegato da una struttura; gli organismi, i loro scambi e la loro organizzazione interna dipendono dalle interazioni fra i diversi sistemi circolari complessi che li caratterizzano. L'estetica è per Bateson questa interazione combinata, una totalità sintetizzata dal punto di vista. Questa organizzazione per Bateson è la Mente, essa è funzione immanente alla differenziazione fra le parti. Nessun organismo può essere compreso se non a partire dal sistema che l'ha generato, ovvero dall'estetica della totalità. La comprensione è comprensione del legame e mai dell'altro.
- 27 La morte di Socrate è l'esempio di un destino umano, adulto, non libero dai condizionamenti sociali.
- 28 Dumont L. (1911-1998), *Saggio sull'individualismo*, Adelphi, Milano 1993.
- 29 Fine medioevo e inizio dell'età moderna, il '400 è il periodo centrale.
- 30 Locke interpreta la filosofia liberale dell'uomo nuovo contro l'intolleranza, la persecuzione, è autore di una rigorosa dottrina dei diritti naturali, appartenenti all'uomo e non alla natura come legge suprema. *Saggio sull'intelletto umano* (1690) e *Secondo trattato sul governo* (1690).

cambiamento, di scoperta e di sviluppo. È una prospettiva di sguardi non coerente, contemporaneamente progressiva e regressiva. Si evidenziano le tipologie interpretative dell'adulto a seconda delle discipline e dei contesti sociali. L'adulto è interpretabile come umanità, individualità, soggettività, persona: si è di fronte a una concezione frammentata, le cui referenze sono fundamentalmente le ideologie culturali e sociali.

Con l'illuminismo la scienza riconosce l'uomo moderno come un soggetto adulto, insieme forma e strumento della modernità. L'adulto, non solo uomo, ma anche donna, è il mezzo perché ha il pregio di inventare, produrre e gestire la conoscenza e i suoi sviluppi. Dobbiamo arrivare alle grandi rivoluzioni sociali culminate con le grandi guerre, per cominciare a riconoscere l'adulto una persona non solo soggetto di diritti, ma portatrice di una domanda identitaria e di esistenza. Tuttavia alcune società più industrializzate come l'Inghilterra e la Germania, ancora alla fine del secolo XIX, avevano colto l'emergenza dell'adulto, principalmente attraverso l'asse dell'apprendimento, funzione necessaria allo sviluppo di una società della produzione.

Con la seconda grande rivoluzione industriale l'adulto è sicuramente riconosciuto, ma visto ancora come un soggetto da alfabetizzare, necessario al sistema, ma anche per la riforma del sistema stesso³¹. La tarda modernità ha identificato, infine, l'adulto come la forma più adeguata alla sua sussistenza organizzativa: politica, economica, sociale, professionale e familiare. Attraverso la concezione del progetto, la tarda modernità, con l'aiuto dell'educazione, ha investito su una nuova soggettività adulta, costruttrice della realtà e, insieme, risorsa per lo sviluppo, la crescita e l'innovazione. L'investimento sull'adulto, carta vincente della società della conoscenza, si è costruita sull'ideologia del progresso, dello sviluppo e dell'innovazione.

La rivoluzione tecnologica ha ulteriormente rafforzato l'identità adulta nella sua presenza organizzativa e strumentale, in particolare nella concezione dell'expertise, ma ne ha anche modificato la struttura metacognitiva (Margiotta 1998)³². Il superamento della dimensione tecnologico-esperta come primato culturale avviene quando ri-emerge con insistenza il paradigma costruttivo e socia-

31 Sia il capitalismo che l'Welfare si riconoscono nel dare forma all'adulto strutturandolo in base alle loro concezioni opposte, ma simili nel riconoscere l'adulto come risorsa più che come esistenza.

32 Margiotta U. (a cura di), *Pensare in rete*, Clueb, Bologna 1998. Margiotta parla di plurilinguaggio di multiverso cognitivo.

le della conoscenza (Gardner, Schön, Sen)³³. Il paradigma sociale cerca di superare la logica strumentale del modello tayloristico e del modello esperto, ponendosi come vera necessità evolutiva. Vi è la netta comprensione che, anche se l'individuo adulto continua a giocare una presenza in sé, pur nella dimensione tecnica e culturale, è nel panorama sociale che i rapporti si fanno più complessi e problematici. Le innovazioni, le rivoluzioni, lo sviluppo lavorativo e professionale, la portata dell'immigrazione, la nascita del lavoro femminile, in questi ultimi decenni hanno ri-collocato il centro dell'attenzione sulla globalità dell'esistenza e sulle sue performance.

Sono stati infatti i grandi cambiamenti sociali che hanno fatto emergere *questa lunga età di mezzo*, tradizionalmente occupata a continuare sulla strada dei *padri*. Nella tradizione diventare adulti è stata la norma per l'adolescente; mentre la perdita dell'età adulta era la conseguenza per la vecchiaia. Queste età sono state messe in secondo piano dalla modernità, perché l'adulto è sempre stato considerato l'età dell'evidenza, della norma, del modello di riferimento, il centro, lo *standard*, al quale le altre età della vita erano ricondotte. Questo modello costituito assiologicamente è la forma di un adulto caratterizzato da una dimensione performativa razionale. Dominicé³⁴ sottolinea che questa definizione di adulto, è portatrice di una dimensione ideologica della rappresentazione del sé. Solo ideologicizzando la sua dimensione l'adulto ha potuto permanere nei secoli con una rappresentazione stabile e polarizzare le altre età attorno alla sua, malgrado i cambiamenti avvenuti³⁵.

L'emergere di una concezione di instabilità è avvenuta con la *postmodernità*. La fine dei grandi *récit*, come sottolinea Lyotard, ha posto fine alle evidenze e aumentato le preoccupazioni attorno all'adulto. La *postmodernità*, modificando radicalmente la moderna società della produzione verso una società della comunicazione³⁶, ha comportato una incertezza del modello di vita adulta, un sommovimento delle età, una contestazione dei quadri di riferimento con i quali l'adulto ha pensato e costruito la propria esistenza. L'adulto, oggi, preso nel turbine de-

33 Gardner H., da *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987; a *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993; Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 1999; Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1983, Amartya K. Sen, *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari 2002.

34 P. Dominicé, *L'histoire de vie come processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1990.

35 Le diverse configurazioni della vita adulta: poligono, arco della vita, piramide, lo identificano in termini topologici più che relazionali e prospettici.

36 J. P. Boutinet *Psychologie de la vie adulte*, PUF, Paris 1995.

gli avvenimenti, si trova davanti ad un nuovo rapporto tra sé e il mondo. I cambiamenti semantici, culturali, sociali e pratici della sua esistenza, le incertezze, i conflitti, i ripiegamenti, le nuove identificazioni e le nuove marginalizzazioni parlano di un adulto davanti a continue sfide, costretto a reinventarsi in una nuova ricostruzione di sé e del suo rapporto con l'esistenza.

1.3. *Conoscere l'adulto: una necessità culturale e formativa*

Ogni epoca ha affrontato il problema dell'essere adulto secondo le proprie necessità, le proprie aspirazioni e i propri limiti, come dimostra, ad esempio, la recente storia moderna, la quale ha valorizzato l'adulto dal punto di vista della conoscenza e della tecnica, in quanto dimensioni necessarie alla sua esistenza, ma ha lasciato in disparte la soggettività.

Il dibattito critico tra scienze della mente e scienze della prassi ha tenuto stabile la separazione tra le varie dimensioni dell'età, delle componenti interne dei soggetti, dei ruoli, dell'azione. I riferimenti principali per capire la base culturale sulla quale si appoggiano le riflessioni sull'adulto vanno sicuramente ricondotti alle scienze psicologiche, socio-organizzative e formative, le quali, tuttavia, si organizzano su due distinti aspetti della conoscenza. Un aspetto si muove su una ricerca della conoscenza esistenziale, identitaria e soggettiva; un secondo aspetto è rappresentato da una molteplicità di studi multilaterali, orientati in particolar modo ai comportamenti e alle forme della vita adulta, studi con i quali si affronta la conoscenza delle risorse, delle capacità e delle pratiche di azione.

Le ricerche sul sé e sulla soggettività, al di là della psicanalisi, si sono orientate, da un lato verso una filosofia del sé e della soggettività, dall'altro verso un sé organizzativo e sociale auto-orientato alla produzione. La cultura psicologica della modernità, giocata tra forma del sé e forma sociale, porta all'evidenza che la dialettica dei comportamenti e dei ruoli rende altrettanto complessi i quadri concettuali e interpretativi, tesi a mantenere l'adulto in uno status permanentemente organizzativo.

È con la crisi culturale dei valori di una civiltà fondata sul progresso, culminata con gli choc economici degli anni 80, che si assiste a un cambio di natura nel rapporto con il sapere, fino a quell'epoca socialmente consolidato. Il risveglio su una realtà globale con la quale fare i conti (Boutinet sottolinea il grande choc della crisi petrolifero-economica degli anni 70/80), modifica la percezione dell'adulto rispetto alla sua esistenza e lo inserisce in una realtà molto meno lineare e progressista, caotica e travolta in un contesto fatto di flessibilità-mobilità. Contemporanea alla crisi evolutivo economica, esplose la natura comunicazio-

nale della post modernità. Il sé adulto, travolto dall'emergenza, comincia a porsi la domanda sulla sua identità e sulle sue possibilità evolutive e di dominio della propria esistenza.

Dagli anni '80 emerge un sapere laterale sull'adulto, un sapere sviluppato da autori che hanno saputo vivificare le diverse intuizioni di alcuni pionieri³⁷. Questi anni sono anche il periodo dei maggiori studi sull'adulto dopo l'attenzione privilegiata di un intero secolo sull'infanzia. Diversi autori tra i quali Demetrio (1986)³⁸, Boutinet (1995), Elias e Merriam (1985), Pineau (1980-83), (Schön

37 Tra i principali pionieri dobbiamo Jung C.G., *Le diverse età dell'uomo*, Einaudi, Torino 1959 (1930), gli studi sul ciclo di vita; a Buhler C. (una feomenologa), Massarik F., *The Course of human life*, Sprinter, N.Y. 1968, la fondazione dell'analisi biografica; a Levinson D.J., *The season of a man's life Knogts*, N. Y. 1978, la teoria degli eventi marcatori dell'adulto; a Erikson E.H., *L'adulto*, Armando, Roma 1981; *I cicli della vita, continuità e mutamenti*, Armando, Roma 1984, gli stadi evolutivi (psicosociali) del ciclo vitale; Levinson D., *The seasons of a man's life*, Knogts, New York 1978, Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma 1971; Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970; Rogers C., (1980) *Un modo di essere*, G. Martinelli & C., Firenze 1983. Questi autori sono portatori di una rinnovata attenzione esistenziale, dopo la marcatura tecnicistica del periodo d'oro dello sviluppo, con l'accento posto sul positivismo, sul pragmatismo o sulla psicologia sperimentale, pur risentendo ancora della dinamica degli stadi e della dinamica evolutivo-causale-lineare del rapporto uomo/adulto/ambiente/tempo. Le suggestioni portate da questi autori, con l'uso di metafore della rappresentazione adulta aprono quel processo di interpretazione di un continuum esistenziale, continuum che porterà gli studi successivi al rafforzamento della corrente del long life learning. Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997 (1996); Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso una società della conoscenza*, Bruxelles 1996.

38 Demetrio D., *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano 1986; *L'età adulta*, Nis, Roma 1990. Duccio Demetrio è l'autore che in Italia fin dagli anni 80 ha posto l'attenzione all'adulto prima con il lavoro sull'istruzione adulta, in seguito con l'emergere di una ricerca sulle strategie di formazione adulta come l'autobiografia. Demetrio coglie il passaggio fenomenologico e poi esistenziale del processo dell'adulto. Nel continuo dell'opera di riflessione di Demetrio si intravede una nuova filosofia formativa interiore, attraverso il processo di riflessività adulta. Boutinet J., *Savoirs*, n. 4. 2004, L'Harmattant, Paris. In Francia Boutinet rappresenta la ricerca psicologica sul posizionamento dell'adulto nel ciclo dell'esistenza. Boutinet, sottolineando il cambiamento radicale dell'epoca a causa della perdita delle sicurezze, riformula una filosofia dell'esistenza, riconoscendo una concezione di immaturità della vita adulta e la condizione di plasticità e di necessità formativa dell'adulto. Lapassade G., *Il mito dell'adulto*, Guardi, Firenze 1970; Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adulte*, PUF, Paris 1977; Elias J.L., Merriam S., *Penser l'éducation des adultes*, Guerin, Montreal 1983; Dominicé P., *L'histoire de vie comme pro-*

1983), Federighi (1985), Mezirow (1991), Dominicé (2002), Alberici (2001), ed altri hanno evidenziato un'interpretazione interdisciplinare delle scienze, delle culture sociali e delle pratiche formative, ponendo al centro dell'attenzione il paradigma dinamico e interno dell'adulto³⁹, a fronte delle interpretazioni razionalistiche e comportamentali della formazione organizzativa, ancorata a modelli di apprendimento prevalentemente cognitivo-strumentali. In quegli anni si situa lo snodo centrale della conoscenza attorno all'adulto e alle sue performance, mosse anche dall'esigenza di una lettura qualitativa della dimensione professionale del sapere in stretto rapporto con il contesto e il territorio. Il sapere, fondamentalmente concepito come applicativo, pur sostenuto da didattiche situazionali assai efficaci, non riesce a misurarsi con i cambiamenti e con la complessità della domanda esperta. Il sapere si misura sempre più nell'azione e non solo sull'azione; una conoscenza che include l'importanza del ruolo giocato dal contesto all'interno della riflessività adulta.

Con gli anni '80 inizia dunque il periodo di rilettura interdisciplinare dei processi di conoscenza e di formazione: una lettura umanistica e pragmatica, fenomenologica e costruttivistica, socio-relazionale, tenta di sostituirsi al modello funzionalistico e logico-razionale della cultura positivista del comportamentismo e del primo cognitivismo, ancora presente⁴⁰. Ponendo il problema dell'impossibilità della conoscenza oggettiva, e del problema dell'identità soggettiva del conoscere, l'attenzione si orienta sulla specificità adulta, sulla sua esperienza

cessus de formation, L'Harmattan, Paris 1992; Pineau G., Le Grand J.-L., *Le storie di vita*, Guerini, Milano 2003; Pineau G., *Les histoires de vie comme art formateur de l'existence*, «Pratiques de formation/Analyses», n. 31, 1996, pp. 65-80; Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 2000; Federighi P., *Educazione degli adulti e autonomie locali in Europa*, Juvenilia, Bergamo 1985; Alberici A. (a cura di), *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma 2001.

39 Castagna M., *La lezione*, Unicopli, Milano 1988; Castagna M., *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano 1997.

40 Comportamentisti e cognitivisti, così lontani eppure così vicini.

Il comportamentismo dà importanza alla comprensione empirica e sperimentale delle relazioni tra stimoli (ambientali) e risposte (comportamentali), senza l'intervento della mente. Il meccanismo del condizionamento, è la strategia significativa per l'apprendimento. Nel cognitivismo, la mente (la percezione, l'attenzione, il linguaggio, la memoria, il pensiero, la creatività) opera in termini di manipolazione formale di simboli. Non siamo molto lontani dai modelli computazionali e dalla concezione che gli stati mentali interni al soggetto siano causa del comportamento. Tuttavia ambedue partono da un presupposto aprioristico del processo di conoscenza, anche se determinato da poli opposti.

e su quel processo di cambiamento commisurato al diverso rapporto che l'uomo adulto stabilisce con il mondo, quando questo riconosce la necessità della sua indipendenza e autonomia.

Vengono messe in evidenza alcune categorie fondative del cambiamento adulto, che si possono riassumere in alcuni concetti matrice, e che diventeranno poi altrettante pratiche formative. Il ruolo giocato dalla *motivazione* in A. Maslow (1971)⁴¹ sottolinea sia la tensione a soddisfare i bisogni più materiali, ma anche verso il perfezionamento e la capacità di amare. L'attenzione al concetto di sé dell'adulto, il lavoro sull'autorappresentazione, la congruenza/incongruenza delle rappresentazioni del sé del soggetto nelle sue relazioni personali e sociali sono gli aspetti sui quali C. Rogers (1980)⁴² concentra la sua azione psicopedagogica. La congruenza diventa quindi un processo indispensabile all'adulto che rischia continuamente il disagio, se si trova nelle condizioni di incongruenza psicologica. Rogers è l'autore che per primo sottolinea l'importanza, non solo di una professionalità clinica destinata alla cura, ma anche di una professionalità di counseling psicopedagogico⁴³.

Con la riformulazione dell'esperienza in chiave umanistica, con la sottolineatura del soggetto come referente del vissuto e del proprio compimento, si pone all'attenzione formativa la questione di una specificità dell'apprendimento adulto rispetto all'apprendimento del bambino. L'urgenza della questione è stata posta da Knowles⁴⁴ sulla scia degli studi pragmatici e umanistici. L'autore, promotore di un pragmatismo funzionale ed esistenziale, evidenzia la differenza della struttura dell'apprendimento adulto, rispetto all'apprendimento del bambino, sotto un doppio punto di vista: il fatto costitutivo dell'esperienza nell'adulto e la traiettoria temporale della sua esistenza. In Knowles l'adulto segna una differenziazione semantica nella terminologia formativa. L'educazione dell'adulto è *an-*

41 Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma 1971. Il concetto di formazione è stato investito maggiormente dalle terapie psicologiche e dalla formazione professionale, quest'ultima traslandolo verso il concetto più comportamentale di fidelizzazione. La difficoltà di lavorare sulla motivazione in educazione, è attribuito fondamentalmente alla presenza di una concezione naturalistica e intenzionale dell'educabilità.

42 Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970; Rogers C. (1980), *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze 1983.

43 Le attuali professionalità di tutorship a vario registro presenti nel campo formativo (accompagnamento, mentore coach), sono continuatori del programma di Rogers più che del modello di conduzione dinamica di Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Editrice Universitaria, Firenze 1965.

44 Knowles M., *The Modern Practice of Adult Education*, Publishing Company, Houston 1973.

dragogia; la sua condizione esistenziale e professionale lo caratterizza e lo definisce nell'autonomia, nell'indipendenza e nella costruzione del suo *progetto di vita*.

Ma è con la riscoperta delle *storie di vita* – uno strumento di interpretazione delle interazioni sociali attivato dai cultural study e dalle analisi etnografiche – che emerge “l'importanza delle strutture soggettive in grado di giustificare le rappresentazioni sociali del mondo”⁴⁵. Per Pineau⁴⁶, critico verso la formazione continua, portatrice di una dimensione alienante per il soggetto perché ancora sottomessa alle leggi oggettivizzanti del lavoro, il metodo autobiografico ricompone una comprensione idiografica (etnoantropologica) del soggetto con la ricostruzione collettiva delle rappresentazioni sociali. Le forme diverse dell'autobiografia: dal racconto di vita, alla biografia cognitiva, al blasone (una biografia simbolica), insieme alla riscoperta della storia orale, mettono in campo il testo delle rappresentazioni dell'esistenza individuale e sociale.

Rispetto ai modelli psicosociali⁴⁷ (studi di caso, simulazioni, ecc.) – costrutti simbolici avulsi dall'esperienza dell'esistenza individuale – l'oggetto dell'autobiografia ha determinato una nuova domanda dialettica, storicamente determinata, tra la cultura intesa in senso etno-antropologico e le forme epistemologiche della conoscenza. In particolare il paradigma del continuum esistenziale rimette a tema un processo di abduzione e di ricorsività dell'esperienza umana: il soggetto non conosce perché acquisisce informazione, ma solo se è capace di integrarla nel suo costrutto cognitivo, emozionale e situazionale. Il punto centrale di questo nuovo approccio sta nel superamento di quel passaggio identificatorio tra conoscenza e apprendimento: la conoscenza non si traduce nell'apprendimento – come è stato interpretato in maniera funzionale e organizzativa (competenze) anche dalla Commissione europea – ma in una complessità di processi

45 Demetrio D., *L'età adulta*, NIS, Roma 1990, p. 60.

46 Pineau G., *Education ou aliénation permanente*, Bordas, Paris 1977.

47 I modelli della dinamica psicosociale, come quelli del lavoro di gruppo e, comunque, di tutte le psicosociologie simbolico rappresentative, vengono considerati fundamentalmente costrutti laboratoriali, orientati al progetto e alla costituzione di comunità di lavoro, le cui matrici epistemologiche oscillano tra un modello pragmatico e un modello costruttivistico, dove la relazione è funzionale al compito o alla organizzazione dei ruoli. La pratica del Tgroup, portato da Bion e sperimentato anche da Rogers, è rimasta fundamentalmente una strategia di ambito più clinico. Da un certo punto di vista l'autobiografia ha una familiarità con il Tgroup: rispetto all'aumento della consapevolezza circa il proprio comportamento, il rafforzamento delle competenze diagnostiche nelle situazioni personali e interpersonali, l'apprendimento dei modi per apprendere.

che *irrigano* in modo diverso i sentimenti, le *formae mentis* e le performance personali e sociali del soggetto. La conoscenza si ricostituisce, si rigenera continuamente nella relazione tra adulto e mondo. La sua rappresentazione in abilità e competenze non è che la risposta a una domanda performativa che l'ambiente richiede, ma con la quale l'adulto non si può identificare, pena la perdita di soggettività.

Le storie di vita pongono fundamentalmente il problema di una condizione emancipatrice dell'individuo. I riferimenti al sé, anche frammentati come racconto di sé, mettono l'adulto in condizione di relazionare le proprie personali rappresentazioni all'interno delle esperienze plurali della collettività. La domanda è la comprensione di una conoscenza di sé, anche se impossibile a darsi come totalità, ma vicina all'idea di *approssimazione* (Husserl) della conoscenza. Non si tratta più di teorizzare la comprensione del mondo, una verità ufficiale dell'esistenza, un modello da raggiungere, ma di individuare le tracce personali e sociali che il mondo contiene e rappresenta.

La filosofia delle biografie di vita riporta alla necessità del vivente di collocare nella relazione la possibilità di conoscere sia la propria esistenza, sia la conoscenza del mondo. Il modello relazionale, strada di una nuova concezione di conoscenza del mondo, sposta il processo di comprensione tanto dall'autoreferenzialità dell'esistenza individuale (cognitivismo e soggettivismo), quanto dalla dipendenza del paradigma sociale o istituzionale (neo-positivismo), mettendo in situazione la necessità di un nuovo *processo identitario* dell'adulto.

Un adulto non più garantito dalla cultura esterna, ma nemmeno dalla cultura interna.

Un soggetto, parte tra le parti, la cui esistenza è la ricerca permanente non dell'identità, ma di una relazione ricostruttiva della sua esistenza⁴⁸.

1.4. *L'adulto tra individualità e soggettività*

L'uomo, inteso come individuo adulto, portatore di una soggettività personale, dice Dumont,⁴⁹ è una realtà presente in tutte le società umane; tuttavia la concezione dell'adulto inteso come sistema di valori è propria delle nostre società moderne. L'adulto delle società *olistiche* è inglobato nella società, l'adulto delle società moderne è concepito come soggetto di uguaglianza. L'adulto, misura di tutte le cose della cultura greca, è stato la rappresentazione di uno statuto uma-

48 Bateson G. (1979), *Mente e Natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

49 Dumont L., *Essais sur l'individualisme*, Seuil 1983.

no nel confronto con la divinità. La cultura di sé, filo conduttore dell'uomo classico, è stata un'arte dell'esistenza e ne ha fondato la necessità⁵⁰. Nel ricostruire il processo di interiorizzazione del sé adulto, C. Taylor filosofo pone nella questione morale la chiave di volta di tutto il dibattito filosofico sull'identità moderna⁵¹. "L'identità personale è ciò che uno è in quanto un sé ed è definita dal modo in cui le cose hanno un significato" per il soggetto. Per definirsi, l'adulto deve dare senso alle cose. L'adulto è tale in quanto costruttore di significati: "Il soggetto si crea un'identità donando significato alle cose. Proiettando fuori di sé

- 50 Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità*, vol. III, Feltrinelli, Milano 1985. Nell'introduzione abbiamo sottolineato come per arrivare a una definizione dell'uomo come individuo appartenente al mondo, ma anche creatore del mondo, dobbiamo arrivare al rinascimento. È attorno al XIV-XV secolo che si sviluppa un cambiamento prospettico. L'uomo comincia a liberarsi dalla tutela del divino, dello stato e della famiglia comincia a pensarsi come individuo, soggetto, fine e norma di tutte le cose. Nei secoli seguenti l'individualismo continua ad affermarsi. Affrancandosi dalle tutele da norme e vincoli sociali e istituzionali, l'individuo ormai fa i conti con se stesso. Con l'illuminismo e la cultura politica, sociale e istituzionale si porta a compimento il destino dell'individuo riconosciuto soggetto attraverso i diritti all'individualità, alla sicurezza e alla proprietà. Anche i regimi totalitari, malgrado l'imposizione di categorie comunitarie e collettive, non rimuovono il riconoscimento dell'individuo. Il destino dell'individuo diventa la rappresentazione della modernità assieme all'affermarsi delle istituzioni e, propriamente, grazie alle istituzioni preposte al governo degli individui.
- 51 Taylor C. (1989), *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993; *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1992 (1994). Taylor affronta il problema del sé da due punti di vista. Storicamente individua nell'età classica il primo costrutto del sé. Con Platone il sé si riconosce negandosi in un superamento del desiderio individuale verso l'accesso al bene, un superamento della materia verso il primato del pensiero (idea); in San Agostino il riconoscimento della verità sta nel sé interiore; in Cartesio nella condizione mentale riflessiva. Locke radicalizza il sé nel concetto di proprietà e di appartenenza. Il secondo costrutto del sé passa attraverso la considerazione della vita ordinaria (vedasi anche nell'introduzione del presente lavoro). Considerata per molto tempo un aspetto inferiore della vita, aspetto veicolato dalla concezione subordinata di Aristotele e dal pensiero classico, con il XVII secolo la vita quotidiana viene valorizzata attraverso l'esaltazione dell'uomo produttivo, della sua autonomia, dei suoi sentimenti. La cultura del quotidiano, valorizzata soprattutto dalla cultura del protestantesimo, più che dal cattolicesimo, esprime l'interesse verso il benessere della vita ordinaria e diventa una delle idee più potenti della civiltà moderna. Questa visione borghese della vita incrocia l'attenzione del soggetto produttore di valore della visione marxista. Del resto, sottolinea Taylor, il romanzo moderno si esprime attraverso la messa in evidenza della quotidianità, dei gesti ordinari della vita. Questa forma di *naturalismo*, questa scelta di privilegiare forme strumentali del vivere sviluppa tuttavia nel XVIII secolo una forte critica morale assunta prioritariamente da Kant.

il significato, investendo di significato ciò che lo circonda e il suo agire, egli prende coscienza della propria identità. L'alterità, il fuori, l'altro, il mondo, lo spazio pubblico, diviene così parte fondamentale nel processo di costruzione dell'identità⁵². L'identità moderna è, secondo Taylor, all'incrocio di una molteplicità di forme di valorizzazione del sentimento e del riconoscimento del sé nelle azioni comunicative e comunitarie⁵³; all'incrocio tra *vita ordinaria* e promozione di una *cultura dell'autenticità*. La questione dell'autenticità, secondo Taylor, mette in scena un adulto capace di trovare dentro di sé le sorgenti morali della propria esistenza, contro una visione ristretta dell'utilitarismo che riduce la vita sociale a una dimensione strumentale, e contro gli eccessi di una soggettività radicale che concepisce un mondo spogliato di norme sociali. Tale ricerca richiede essenzialmente un intermediario nella relazione con l'altro. Al di là dei legami naturali con l'altro, l'esistere richiede un processo di costruzione dialogica capace di interiorizzare il discorso dell'altro. *L'altro in noi è la condizione necessaria per l'autenticità*. Le filosofie che promuovono l'autenticità e lo sviluppo di sé, indipendentemente dal legame con l'altro, sono secondo Taylor, improduttive e distruggono le condizioni stesse dell'autenticità. L'adulto moderno ha sì conquistato la sua libertà, ma si ritrova solo in faccia al suo destino. Ha perduto, secondo Taylor, *l'orizzonte di senso*.

L'attenzione all'interiorità, come costruito dell'adulto, diventa una referenza significativa nella filosofia dell'esistenza. Il concetto di proprietà di un sé esistenziale, etico e identitario si consolida con il riferimento al riconoscimento giuridico e della proprietà. Diventando soggetto di diritti, anche materiali, l'adulto diventa maestro di sé. Nell'appropriarsi del lavoro si appropria dell'esistenza. La soggettività prende radici a partire da una base sociale come, ad esempio, la proprietà e i diritti politici.

Senza supporto sociale, la libertà, la padronanza di sé non possono esistere, sostiene R. Castel⁵⁴.

L'adulto in termini di costruzione e di padronanza della propria vita non è

52 Pirni A., *Charles Taylor. Ermeneutica del sé, etica e modernità*, Milella, Lecce 2002, pp. 134 e 154.

53 Ivi. "Le azioni sono in un certo senso abitate dalle intenzioni che le guidano, perciò azioni e intenzioni sono ontologicamente inseparabili" (p. 24). L'azione e l'intenzione danno vita ad un intreccio (esclusivamente umano) che spinge l'uomo verso un fine.

54 Castel R., Haroche C., *Proprietà privé, propriété sociale, propriété de soi, Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Fayard 2001.

una rappresentazione naturalistica o universale, ma una forma di costruzione sociale, di derivazione sociale, dice Kaufmann⁵⁵. Occuparsi dell'adulto significa navigare tra le scienze della storia, della filosofia e dell'antropologia, individuando le diverse condizioni attraverso le quali l'adulto appare o sparisce all'attenzione dei contesti culturali e sociali. Anche per Kaufmann il riconoscimento della percezione dell'adulto, *capace* di sé e del suo rapporto al mondo, si situa attorno agli anni '80, con la caduta della forza delle rappresentazioni collettive a favore della valorizzazione del primato della condizione personale sul sociale, del ripiegamento su di sé, sui bisogni e sui desideri. Una rivoluzione silenziosa, secondo Kaufmann, che ha fatto emergere un soggetto edonista e narcisista, marcato dalla rappresentazione della vita quotidiana, su un fondo di permissivismo dei costumi⁵⁶.

A partire dagli anni '90 appare una nuova figura di individuo, non più il padrone di sé e del proprio avvenire, ma l'individuo inquieto, tormentato, scoppiato. La condizione di incertezza è la metafora dell'adulto *postmoderno*. Nella società attuale l'adulto si trova costretto a prendere in carico, da solo, una serie crescente di problemi. L'incitazione alla responsabilità individuale diventa la norma dell'esistenza. La scelta (responsabilità) diventa la condizione per superare contraddizioni e destini collettivi. Il peso della responsabilità individuale in una società del rischio e dell'incertezza sposta l'attenzione, dall'idea ottimistica di un adulto costruttore di mondi in una *società affluente*, verso l'idea di un adulto capace di realizzazione attraverso la ricerca di equilibri che sappiano costruire relazioni produttive e dinamiche. La capacità di vivere anche l'instabilità è la questione che oggi l'adulto deve assumere e che la formazione deve essere capace di sostenere.

55 Kaufmann J.C., *Ego*, Nathan, Paris 2001.

56 Non tutti gli studiosi dell'adulto condividono questa figura del nuovo adulto. Ferry L., con Vincent J.D. in *Che cos'è l'uomo. Sui fondamenti della biologia e della filosofia*, Garzanti, Milano 2002, ad esempio, oppone alla visione di un individualismo egoista, l'idea di un adulto soggetto attivo e maestro del suo destino. La nozione di soggetto implica un superamento del sé dell'ego ripiegato su di sé, attraverso la partecipazione pubblica e l'esercizio del suo diritto di espressione. Ferry incontra Touraine nella valorizzazione dell'idea di soggettività, anche se per Touraine la soggettività è una condizione dell'esistenza, solo la tensione verso un processo di democratizzazione garantisce il soggetto dall'individualismo passivo.

2. Forme della vita adulta

2.1. Perché interessarsi alla vita adulta?

Occuparsi della vita adulta significa entrare in una sorta di paradosso, dice Boutinet⁵⁷. Da un lato, si fa riferimento al picco più alto del processo generazionale, l'universo dei grandi, le figure idealizzate nell'infanzia ma anche nella vecchiaia, figure incarnate dal desiderio di imitazione, dalla nostalgia, dalla rassegnazione⁵⁸. Sono figure di riferimento, avanguardie della società destinate ad assicurare il mantenimento e la crescita in una logica di economia produttiva e di sviluppo e costituiscono modelli destinati ad ispirare i giovani. D'altra parte, nel parlare di vita adulta si entra in una logica abbastanza banale, di generalizzazione incarnata in quelle forme di normalità del quotidiano, fatta di adulti, alla cui maturità si chiede di risolvere i problemi, una realtà che nasconde all'esistenza molti fatti/simboli familiari e sociali negativi (piccanti)⁵⁹. Dall'altro lato ancora, si parla di noi, della nostra realtà, della nostra forma esistenziale, dei nostri rapporti con gli altri e con il mondo, con il nostro passato, il futuro e con l'esistenza quotidiana⁶⁰. Dimenticare questa simbologia personale significa ingannare l'opera che ci comprende, la nostra esistenza, ma anche la nostra scrittura. Il perché di questa attenzione, dice Boutinet, è giustificato dal fatto che ognuno di noi, pur trovandoci dentro a uno statuto, un ruolo, quello di genitore o insegnante o professionista, ricorre molto facilmente all'identità di adulto. Il padre e la madre come l'insegnante e l'educatore, preferiscono lasciarsi percepire come adulti prima di essere considerati per il loro specifico status. Si ricorre facilmente a questo statuto di adulto perché sembra più facile e meno forte nell'ordine della trasmissione e della trasferibilità rispetto ai legami forti.

L'età adulta viene considerata un'età della responsabilità, responsabilità di essere e di avere, età del trasmettere, dell'educare e del formare. L'adulto nella società postmoderna sta acquisendo una visibilità sui ruoli tradizionali di trasmissione, fino ad ora assunti dalla famiglia, dalla scuola e dall'autorità. La riduzione del processo trasmissivo, da parte dei ruoli tradizionali, si misura con scompagliamenti di forme, di figure e di attribuzioni. La conoscenza non è più proprietà di condizioni e ruoli attribuiti, ma è un processo diffuso in itinere. I ruoli e le isti-

57 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, PUF, Paris 1995.

58 *Ab! quando eravamo più giovani*, dicono gli anziani! *Vorrei 30 anni di meno!*

59 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit.

60 Ibidem.

tuzioni formative non sono più la rappresentazione simbolica, ma semplicemente funzionale. Lo sfumarsi delle identificazioni dell'età con la maturità e il sapere evidenziano da un lato, un'adultificazione precoce e dall'altro, una forma di adulto spesso infantile, spesso perduta in un mondo incerto e complesso. Boutinet parla di genitori immaturi e di figli adulti, dell'adulto come prolungamento dell'adolescenza. L'adulto si trova di fronte a un doppio vincolo: da un lato, vi è uno statuto di capacità, grazie alla sua dimensione autonoma e alla sua responsabilità, come sottolineato dai giuristi, dall'altro, vi è l'adulto come processo, una mobilitazione che si articola su diversi decenni, che si snoda attraverso una serie di trasformazioni e metamorfosi di passaggi (Levinson 1978)⁶¹.

2.2. *La questione dell'età*

L'adulto è una metafora? La nozione di adulto dal punto di vista biologico si definisce nel raggiungimento della maturità dell'organo, un compimento fisico. La referenza fisica non garantisce necessariamente un transfert psicologico. Tuttavia l'uso ordinario, ma anche le teorizzazioni, hanno dato origine nel corso dei secoli ad una formulazione retorica: l'adulto è riconosciuta nell'analogia della maturità biologica con quella psicologica. Lo scompaginamento delle età nella post modernità porta a ripensare le definizioni che hanno costruito l'identità adulta: l'abilità, l'expertise, la maturità, la generatività, la responsabilità. Tutte queste caratteristiche sono state luoghi storici dell'adulto nel tempo e nelle forme delle società. L'immagine che l'adulto mostra oggi non sembra per niente assomigliare all'immagine che i nostri *padri simbolici* ci hanno trasmesso, ma nemmeno a quella dei nostri padri reali. Forse diventa necessario ripensare ad un'altra immagine dell'adulto.

Il termine "adulto" mantiene ancora un valore di immagine ideale, mentre "bambino, adolescente e anziano" sono termini di precisione, perché corrispondono ad età precise; la vaghezza dell'età adulta apre uno spazio sempre più incerto man mano che la nostra vita si allunga. Se è vero, come dice Bourdieu (2003),⁶² che l'età obbedisce ad una manipolazione simbolica nella sua separazione mitico-rituale, l'età adulta deve essere vista come una manipolazione simbolico-evolutiva in cui si tratta di svelare i significati soggiacenti.

Ogni società infatti organizza la vita dei suoi membri attorno a una doppia

61 Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., McKee B., *The seasons of a man's life*, Knopf, New York 1978.

62 Bourdieu P., *Il senso pratico*, Armando, Roma 2003.

temporalità, diacronica e sincronica⁶³. Lo sviluppo generazionale occidentale è stato ordinato e stabile per molti secoli. L'ordine delle cose permetteva il passaggio delle diverse età attraverso i compiti e i ruoli da assumere. La crescita, la scolarizzazione, il lavoro, l'uscita di casa, la nuova famiglia, la trasformazione parentale, la cura degli anziani e la morte. Tutti questi riti erano governati e rispettavano socialmente un equilibrio di età. All'età corrispondevano i compiti sociali, istituzionali e religiosi, all'età corrispondevano livelli della formazione e i livelli di inserimento e sviluppo professionale, all'età corrispondevano i comportamenti morali e civili, le forme ludiche e di impegno. Un qualsiasi debordamento di un gruppo d'età sull'altro diventava segno di disequilibrio profondo a livello personale, ma soprattutto sociale. In ogni caso la temporalità diacronica favoriva le relazioni fra pari, creava comunità di appartenenza sincronica e garantiva la trasmissione ereditaria gerarchica e culturale. La temporalità sincronica garantisce fundamentalmente la stabilità dei gruppi attraverso il vissuto degli stessi avvenimenti e degli stessi problemi. Boutinet (1995) sottolinea come la contemporaneità sviluppi meccanismi di solidarietà e garantisce un certo posto, una certa funzione e una significazione sociale. Il modello sincronico è stato stabile nelle società tradizionali a basso livello di scolarizzazione.

La società industriale con lo sviluppo dell'istruzione e dei ruoli, ha scompigliato la stabilità di questi modelli, pur mantenendo stabile la doppia temporalità. Nella doppia temporalità l'adulto ha progressivamente occupato il lungo tempo di mezzo della generazione, identificandosi con la maggior parte dei fenomeni sociali nel corso della storia, ma anche con la crescita e lo sviluppo del vivere quotidiano.

Dalla rivoluzione industriale fino alla rivoluzione giovanile, l'adulto è stato il gestore della maggior parte dei movimenti della modernità (Boutinet 1995). La generazione degli adulti è stata per diversi secoli dopo il periodo classico – e fino alla nascita dei movimenti giovanili e di costume – la generazione che ha guidato la società nelle sue multi funzioni. Essa ha integrato progressivamente margini destinati alle altre classi, erodendo l'età adolescenziale con l'anticipo del lavoro nel periodo della prima industrializzazione, l'età della vecchiaia con l'allungamento del periodo attivo, con la cura della salute e del benessere. Il tempo lungo dell'età adulta ha promosso una certa stabilità di forme⁶⁴, e si è identifi-

63 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit.

64 Famiglia, educazione, livelli di scolarizzazione, modelli di inserimento lavorativo, welfare (salute, cura e mantenimento) avvenimenti sociali e strutture istituzionali, modelli comunicativi, usi e costumi, un senso della vita personale.

cato con l'età dell'azione, del riconoscimento identitario, della forza lavoro, dello sviluppo, della creazione, dell'innovazione; si è riconosciuta agente del mercato e delle responsabilità sociali ed economiche e ha intrattenuto, legittimandole, le relazioni con le altre classi di età: l'infanzia, l'adolescenza e la vecchiaia, classi considerate inattive. La *de-legittimazione* delle altre classi di età ha permesso all'adulto di costruirsi un'immagine di sé duratura nel tempo.

La cultura postindustriale ha modificato le componenti di età e i loro referenti comportamentali e di azione. Grazie ai media e alle forme educative precoci, l'infanzia ha un'iniziazione precoce alla vita adulta. Le tradizionali forme di riservatezza e di comportamenti adulti, nascosti all'infanzia, scompaiono di fronte a una comunicazione e a una visibilità generalizzata⁶⁵: il bambino infatti comincia presto a partecipare alla vita adulta, a prendere coscienza dei comportamenti adulti perché non più riservati ai soli adulti. In questo, non solo gli strumenti dei media sono influenti, ma anche i comportamenti, il linguaggio e le forme di vita sempre più compartecipative tra infanzia e adulto. L'adolescente, da un lato, ha una vita che permane in seno alla famiglia per lungo tempo, una dipendenza esistenziale, economica e funzionale elevata, tanto da rientrare simbolicamente nell'età dell'infanzia, dall'altro, gode in famiglia degli stessi modelli della vita adulta: libertà, autonomia, funzionalità, economia (Boutinet 1996)⁶⁶. Se da un lato si può parlare di liberalizzazione delle età iniziali dal vincolo dell'età anagrafica e biologica, questa libertà anticipa una forma di adulto precoce, un adulto tuttavia mancante delle categorie con le quali la definizione di adulto si è formata. L'anticipazione di condizioni simboliche di adulto porta con sé un cambiamento dell'immagine comunicativa e comportamentale delle tappe, degli stadi e dei passaggi identitari (Erikson, 1981; Lewinson, 1968), verso un continuum atemporale dell'esistenza, un flusso incorporato del cambiamento portatore di una inattività prolungata rispetto alle categorie dell'adulto attiva della modernità.

La fluttuazione dell'età professionale è il grande cambiamento che subisce l'adulto della post modernità, con le nuove condizioni di precarietà e di dipendenza: precarietà del lavoro e di vita familiare, dipendenza formativa e dei rapporti sociali

La condizione di nuova alfabetizzazione comunicativa e tecnologica dell'a-

65 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit.

66 Ibidem, p. 46.

dulto oggi e la questione della precarizzazione del ruolo professionale riportano l'adulto a condizioni di non conoscenza e di crisi esistenziale di non autonomia. Non possedere gli strumenti per la sopravvivenza professionale, e soprattutto i codici di decisione nella nuova società situa l'adulto in una situazione di dipendenza permanente, di lunga adolescenza. In questo, si verifica un doppio movimento (Boutinet 1995)⁶⁷: una forma di liberazione precoce dai comportamenti rigidi di un'educazione infantile tradizionale e un'infantilizzazione della vita adulta di fronte alle dipendenze che la minacciano: sentimento di inutilità, sentimento di ignoranza di fronte alla formazione, sentimento di vulnerabilità permanente nelle realtà professionali e sociali di inserimento, di lavoro interinale, di dispositivi di precariato.

Del resto, il mito del lavoro della modernità, radicalizzato dalla ideologia del valore aggiunto della filosofia marxista, ha dato valore di sacralità al lavoro. Inoltre, il mito della professionalità e dell'expertise – mito radicato con le psicologie del lavoro degli anni '80 – ha acuito ulteriormente l'ansia di prestazione e il sentimento di inadeguatezza professionale. D'altro canto, la lunga stabilizzazione dell'età della vita adulta rallenta la progressione di carriera degli adulti, costretti per molto tempo a rallentamenti di scelte e di decisioni, ponendoli psicologicamente in condizione di inattività psicologica, malgrado una forma elevata di attività tecnica e fisica. La rappresentazione di forme di inattività o attività inadeguate, i tempi lunghi per posizionarsi nel mondo, accentuano la regressività di uno sviluppo maturativo e riflessivo nel rapporto tra sé e il mondo.

La mancanza di sicurezza e la sensazione di un tempo rallentato nella progressione della carriera mette l'adulto in situazione di sentirsi scoperto, di incertezza, un sentimento di inutilità, di ignoranza, di vulnerabilità ...di incompiutezza.

Da un lato, corre il rischio di cadere in una forma di adolescenzialità permanente, invasa da punte di egocentrismo nevrotico, marcate da domande di segni di riconoscimento, dall'altro, si strutturano forme di disagio esistenziale, di perdita di sicurezza, di sentimento di incompetenza, marcando una pericolosa depressione individuale e relazionale di autoesclusione o di paranoia relazionale, come nelle forme di disagio, stress, mobbing, burn-out.

L'idea di maturità incarnata in un continuum senza tappe, scandite da forme autorappresentate come passaggio, si struttura in forme di istantaneità permanente, forme di attesa di essere, di diventare. La condizione di pensionamento

67 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit., p. 46.

anticipato e di allungamento della vita grazie al benessere e alla salute, corre il rischio di rendere l'ideale esistenziale dell'adulto incompleto. L'idea di un adulto di diritto, autonomo nella sua legittimità si sfuma in un'azione evolutiva inattiva, un ideale impossibile da raggiungere e una realtà sempre meno accessibile.

I riferimenti temporali sembrano essere dunque una linea di demarcazione che separa una concezione stadiale dell'età moderna, rispetto a un sconvolgimento della struttura temporale dell'età postmoderna. La percezione di una diversa relazione con il tempo marca una diversa percezione del rapporto tra passato, presente, futuro: un passato memoria, percepito come ricordo forse nostalgico, un presente vincolato permanentemente ad una gestione del quotidiano, e una vecchiaia in cerca di recupero di forme e stabilità del passato. La struttura della *postmodernità* si caratterizza come incorporamento tra presente e futuro⁶⁸. L'estensione dell'orizzonte temporale sullo spazio mette l'adulto di fronte e dentro una complessità cacofonica in cui la sensazione di essere solo a governare l'insieme delle cose diventa sempre più parossistica. La complessità e la pluralità sono diventate orizzontali e non più temporali come nel corso di tutta la storia umana. Il sentimento di essere lasciato solo a gestire il proprio percorso, le crisi, gli avanzamenti, le regressioni, le riuscite e le disillusioni, gli sbagli, mettono l'adulto di fronte a una individualizzazione eccessiva. La rappresentazione di questa incorporazione tra futuro e presente si legge necessariamente nell'ideologia del progetto e della progettazione, diventato il mito di una società che ha paura del futuro, e che riesce a prevederlo in un tempo breve, pari al riconoscimento anticipato dei suoi risultati. Mentre la società moderna costruiva le sue identità sulla produzione, la società postmoderna naviga nell'ideologia dell'innovazione. L'innovazione necessariamente non è progresso, ma realizzazione qualitativa migliore, una forma estetica del tempo a venire, strutturata su uno spazio d'immagine. L'estetica dell'esistenza come spazio-permanenza preme sull'esistenza come tempo.

Ne è dimostrazione l'opera architettonica di questi ultimi anni. L'allargamento degli spazi in architettura è il tentativo di integrare il tempo nello spazio. La linearità del tempo scompare nella complessità delle cose. Il tempo consumato dalla pluralità delle cose si fa flusso permanente, movimento infinito: il tempo è movimento, non più evoluzione e idealità. Il movimento è spazio. Una doppia dissociazione appare: il tempo individuale si dissocia dal tempo sociale,

68 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit., p. 49.

diventando un tempo individuale *fuori e dentro il luogo*⁶⁹. Da un lato il sentimento di essere dentro, dall'altro il sentimento di essere fuori. Il tempo in questo senso è il doppio vincolo dell'età: essere dentro a una età psico-biologica e fuori da un'età socio-temporale. Una condizione di immaturità permanente si accompagna a una maturità atemporale⁷⁰.

Di fronte al cambiamento radicale del rapporto spazio-tempo del soggetto quale prospettiva è possibile? Boutinet individua "una mancata conciliazione delle due temporalità individuale e sociale, i cui riti di passaggio di separazione e di unione spariscono lasciando il posto a una indifferenziazione. Tutto si fa senza marca sociale, vi sono solo tappe bloccate"⁷¹. Lo stesso avviene nel lavoro: il passaggio marcato da un cambio di ruolo è sostituito da un cambio di compito, un allargamento del campo d'azione, riconosciuto temporalmente nello spazio, una traiettoria orizzontale.

Questo disfacimento dei riti di passaggio situati socialmente resta in carico al singolo adulto. Nel passaggio l'adulto rischia di perdere la sua soggettività verso un processo di individualità debole, *in transizione* permanente. Un'identità in transizione, un'identità di passaggio, diventa il referente reale del soggetto oggi. Del resto, gli antropologi da tempo considerano l'identità un rapporto e non una qualificazione individuale, come la intende il linguaggio comune. La domanda non è più "chi sono" ma "chi sono in rapporto all'altro, chi sono gli altri in rapporto a me". Il concetto di identità non può fare a meno del concetto di alterità (J.F. Gossiaux, 1997)⁷². Questa minaccia di instabilità del soggetto, veicolata tuttavia dalle condizioni sempre più tecniche e comunicative che facilitano la vita, rende di conseguenza più dipendenti e più fragili e soli gli adulti. Anche ritornare nei banchi di scuola da adulto, come avviene nella formazione continua, può far tuttavia immaginare, dice Boutinet⁷³, di rivivere una nuova di-

69 Philip Dick, in un romanzo, *Tempo fuori luogo*, Edizioni Corriere della Sera, Milano 1959. Come quasi tutte le sue storie, parla di un dis-astro, un deragliamento, un andare fuori asse del tempo che comincia in modo impercettibile, una vita che deve trasformarsi.

70 Bateson sottolinea con il concetto di doppio vincolo la crisi dello sviluppo: "il tempo è fuori squadra", perché le due componenti che governano il processo evolutivo non vanno più al passo l'una con l'altra. L'immaginazione ha oltrepassato abbondantemente il rigore. Il sogno è un processo che non viene corretto né dal rigore interno né dalla 'realtà' esterna", in *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.

71 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit., p. 50.

72 Despret V., Gossiaux P.P., Pugeault C., Yzerbyt V. *Anthropologie*, in *L'Homme en société*, Presses Universitaires de France, Paris 1995.

73 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit., p. 46.

pendenza. La proposta della formazione continua è diventata una forma obbligatoria per l'adulto. E il rischio di un uso esclusivamente strumentale della formazione lascia vuoto lo spazio di autonomia del soggetto. La *long life learning* (apprendimento per tutta la vita) porta con sé un paradosso: la capacità di garantire competenze da un lato, ma dall'altro capace di promuovere un inserimento a prezzo di una dipendenza continua dalla formazione stessa.

Se gli autori della seconda modernità sottolineano che la modernità non è stata altro che la dipendenza dalla ragione, dobbiamo forse ipotizzare la formazione, la grande regia della dipendenza nella società postmoderna?

2.3. *La questione dell'esperienza*

La questione dell'età è stata per secoli il fondamento della presa di coscienza dell'evoluzione del tempo e dell'esperienza. In tutta la storia umana, almeno dalla cultura greca in poi, il concetto di esperienza marca il rapporto dell'uomo con la conoscenza e con l'esistenza: l'esperienza è irrinunciabile e ogni soggetto fa le sue proprie esperienze; sperimentare e far parte di esperienze significa nella storia essere un uomo e svilupparsi come sé, come identità. Aristotele la concepiva con una doppia valenza, *empereia*: la prima valenza era orientata all'esperienza attraverso la pratica che consiste nella padronanza delle capacità; la seconda investiva l'idea di esperienza come incontro con il mondo. Ma, secondo Hegel, essa è anche il processo dialettico attraverso il quale le nostre conoscenze, le nostre capacità e i criteri di conoscenza si modificano continuamente.

La domanda filosofica sull'esperienza è stata importante per la filosofia, per la formazione⁷⁴ e per la storia della conoscenza. Al di là delle domande epistemologiche che attraversano i confini dei saperi e dei secoli, è significativo sottolineare le concezioni che più hanno a che fare con la nostra analisi. Innanzitutto, ci si chiede se l'esperienza si debba configurare come la *res cogitans* di Cartesio oppure si debba privilegiare la concezione del *corpo* come abitante il mondo di Merleau Ponty; o invece ancora l'idea di esperienza come l'*habitus* di Bourdieu (Boutinet 2004). Queste tre filosofie posizionano in maniera radicale tre punti di vista diversi, che marcano l'evidenza di come l'esperienza sia stata matrice di una rappresentazione dell'adulto nel corso della storia e di come, su queste concezioni, l'identità dell'adulto si sia costruita.

Fabre, in *Epistemologia della formazione* (1999), sottolinea l'ambivalenza del costruito esperienziale come matrice del costruito identitario, e mette in rilievo

74 Fabre M., *Epistemologia della formazione*, Clueb, Bologna 1999.

soprattutto la doppia valenza portata dal pragmatismo americano e dal romanticismo tedesco, che l'autore intende come una doppia matrice, sulla quale poi i ricercatori moderni hanno costruito non solo una filosofia dell'uomo, ma anche della sua formatività. Da un lato, il Pragmatismo identifica l'esperienza con il riconoscimento della capacità di risolvere problemi; dall'altro, la Bildung, la identifica con il cercare di dare senso alla vita adulta, con lo sperimentarsi. La doppia valenza, a prima vista inconciliabile, rappresenta la doppia identità dell'adulto dell'800 e del primo '900. Un adulto da un lato, integrato nella società e sperimentatore di una conoscenza attraverso un'esperienza attiva nel mondo; dall'altro lo sperimentarsi e il provarsi nella ricerca di un sé non conoscibile.⁷⁵

Dewey⁷⁶ tenta di operare una conciliazione nel dare all'esperienza un significato duplice. Essa, dice, è attiva e passiva: nello stesso tempo in cui sperimenta, essa subisce. Fare esperienza di qualcosa è agire su di essa e subirne le conseguenze.

Il tentativo di integrare conoscenza ed esperienza diventa un modello teorico di grande impatto nella costruzione della conoscenza e nella formazione educativa e professionale attraverso la forma delle storie di vita. L'adulto si costruisce attraverso una memoria esperienziale, la quale tuttavia reagisce in due situazioni: una presente all'esistenza e una sottoposta all'implicito, al subcosciente, al tacito. La comprensione dell'adulto passa dunque attraverso il riconoscimento non

75 Il flusso originario e immediatamente intuito delle idee coscienti viene definito *Erlebnis* ("vissuto"). Husserl definisce il concetto fenomenologico di *Erlebnis*, ovvero di «vissuto», distinguendolo puntualmente dall'equivoca espressione di «esperienza vissuta», molto utilizzata nelle *Geisteswissenschaften*. Infatti, Husserl si riferisce all'*Erlebnis* fenomenologico in quanto atto da noi vissuto connotato da una qualità peculiare, ovvero dall'«intenzionalità»: tale caratteristica permette al vissuto di essere «coscienza di» qualcosa, cioè, l'*Erlebnis* è sempre riferito intenzionalmente a qualcosa. L'*Erlebnis* fenomenologico non riguarda la relazione fattuale tra un evento psichico e un oggetto, ovvero la relazione «esistente» nella realtà oggettiva, bensì la sua pura essenza. Il progetto di Husserl è dunque quello di comprendere il senso degli eventi che si mostrano nell'ambito esclusivo dell'*Erlebnis*, intesa come luogo originario in cui si manifestano i fenomeni che giungono alla coscienza senza alcuna mediazione. In Gadamer è molto importante l'idea dell'esperienza come *Erfahrung*. La parola tedesca *Erfahrung* ha da fare anche col viaggiare, col *fahren*, e implica un mutamento: possiamo fare l'esempio di un individuo che ha viaggiato molto e che, quando fa ritorno a casa, non può essere esattamente lo stesso, perché ha imparato altre cose, sa altre cose e queste cose sono diventate parte della sua conformazione mentale. Se compiamo una vera esperienza e cioè qualche cosa che ci costringe, ci spinge a cambiare, facciamo un'esperienza di verità

76 Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Firenze 2004.

solo delle forme presenti, recuperate attraverso la memoria o il racconto, ma anche delle forme latenti ricavate da forme di senso della verbalizzazione, del racconto, delle immagini, delle produzioni, delle rappresentazioni sociali. L'esperienza così evocata ci parlerà di quell'altro adulto che è in noi e che dimostra la riappropriazione di un tempo vissuto, anche se *fuori luogo*.

Ma l'esperienza è anche la storia che ci tiene prigionieri (Mezirow 2001)⁷⁷. la memoria esperienziale, che l'autore definisce come ricordo, agisce semplicemente "in funzione dei bisogni presenti e dell'esperienza passata. Ciò che noi vediamo non è ciò che abbiamo visto nel passato, non è la ripetizione esatta, ma una seconda categorizzazione che ha luogo in presenza di un rinforzo passeggero di connessione"⁷⁸, le cui prospettive di senso sono riconducibili agli schemi di senso delle esperienze precedenti. Queste, a loro volta, secondo Polanyi (1983), spesso cadono nel dominio dell'inconscio, dell'implicito, dell'anonimato⁷⁹.

Noi proiettiamo dei modelli simbolici sulle nostre impressioni sensoriali. Questi modelli simbolici sono inquadrati e organizzati in sistemi. Questi insieme "prospettive di senso", sono formate dalle nostre teorie, ideologie, derivate dagli apprendimenti, dalle illusioni, e costituiscono i codici che reggono la nostra attività percettiva di comprensione e di memorizzazione. Noi proiettiamo i nostri schemi di senso sulle esperienze che viviamo, inoltre quando cerchiamo di ricordarle agiamo per ristrutturazione dell'esperienza (Mezirow, 2003). Il rischio, (la prigionia) sottolinea Mezirow, sta in questa riproducibilità dei nostri schemi di senso e delle nostre prospettive di senso sulla nostra esistenza. È necessario dunque un processo di riflessività e di comunicazione, attraverso un lavoro sulle nostre premesse (sull'ordine valoriale della nostra conoscenza) con le quali noi prendiamo le decisioni, per riconoscere la *valorialità* della conoscenza e dell'azione.

Nella pratica delle storie di vita, l'adulto riconosce dunque alla stessa esperienza delle storie di vita una matrice conoscitiva e coscienziale, ma anche di modello di azione. La vita, attraverso le vicissitudini, gli avvenimenti, i vissuti, le prove, accumula schemi che si organizzano in una memoria esperienziale. Un intervento di rievocazione porta a una trasformazione dell'esperienza in quanto

77 Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione, il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003; *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Chronique sociale, 2001. L'autore si avvale delle tesi costruttiviste e sociolinguistiche, pragmatiche e decostruttiviste della teoria sociale.

78 Ivi, p. 47.

79 Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1972.

sorgente di conoscenza e di apprendimento, non semplicemente, come insiste Kolb (1984)⁸⁰, in quanto circolarità esplorazione-scoperta-sperimentazione, ma nel senso in cui emerge il ruolo essenziale della cognizione capace di portare a significato quelle *esperienze* diventando così opere della coscienza e della consapevolezza.

Questo intervento di *explicitazione dell'esperienza* (Vermersch 1994)⁸¹ dà la possibilità di ridare vita e senso ai materiali registrati anche nella memoria passiva. L'esperienza, rievocata attivamente, è suscettibile di condurre sull'altra faccia, quella del tempo vissuto, riappropriato, l'Erlebnis, per riformulare significati inediti.

L'azione riflessiva sulla pratica professionale (D. Schön, 1983)⁸² invita il professionista adulto a sviluppare un'epistemologia del sapere nascosto nelle prassi nell'agire professionale, superando così il modello cognitivistico della risoluzione dei problemi per tentativi o per anticipazione, ritrovando nella situazione vissuta gli avvenimenti, quelli di routine e – soprattutto, nei casi di incertezza, di disordine e di indeterminazione – le profonde strategie personali dei soggetti. La formazione riflessiva nel trattamento dell'esperienza (attraverso la prassi), di metamorfosi in metamorfosi, di habitus in habitus, di ostacolo in ostacolo (Bachelard 1995), funziona da leva nei confronti dell'esperienza adulta che si presenta continuamente come processo da riattivare nell'azione e sull'azione.

Si tratta dunque di un percorso continuo senza fine che, andando di ricostruzione in ricostruzione (*bildung*), permette all'adulto di ritrovare eventuali fili connessi o disconnessi, di riconoscere il percorso cercando di leggere i processi di guida e di significato.

L'esperienza in ogni caso non si riconosce nella dimensione del passato perché ogni ricordo esperienziale si confronta con gli aggiustamenti del presente e porta in sé un orizzonte di progetti e di attese (Demetrio 1996). Ragionare in termini di esperienza in una società post moderna richiede una nuova pratica del vissuto. La narrazione dell'esperienza, con il suo carico di significati anche condivisi, non è tuttavia sufficiente ad affrontare il *nuovo mondo*, ma come dice Demetrio, consente di aprirsi a un nuovo orizzonte di attesa e di progettualità in tensione con l'esistenza.

80 Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1984.

81 Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Esf, Paris 1994.

82 Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1983.

2.4. *Una vita adulta capace di integrare due forme di umanità*

Con l'espressione "vita adulta" è avvenuto anche un cambio di paradigma del significato di adulto: un significato interno e profondo, ancora sottovalutato nella riflessione sociale e formativa. Questo significato è legato alla messa in discussione del maschilismo nella nostra e nelle società fondamentaliste. Il termine adulto dal punto di vista storico-antropologico è caricato di equivoci e rinvia alla categoria uomo in senso generico e, nello stesso tempo, è impregnato di una segreta connivenza sessista con il genere uomo (Boutinet 2004)⁸³. I segnali provenienti dall'uso del termine "adulto" oggi, nella società postmoderna, sembrano rivolti sia al genere uomo come al genere donna. Benchè l'adulto riveste ancora un significato di genere tradizionale nel senso comune, l'adulto rappresenta un termine bifacciale, anche se spesso ogni singolo genere cerca la supremazia sull'altro, vedendo che la lotta, adesso che il superamento del sessismo è avanzato, si è fatta più serrata.

I significati di genere infatti si sono insinuati anche nella lotta tra modernità e post modernità, in quanto gli uomini si riconoscono ancora nei processi più monocromi, al contrario del genere femminile, che continua a riconoscersi nella "policromia dei tempi sociali"⁸⁴. Tradizionalmente, il genere femminile si riconosceva in un'etica della sollecitudine e dell'attaccamento, mentre il maschile rappresentava l'etica della separazione e del lavoro, propria agli uomini: sfera domestica per il femminile e sfera lavorativa e professionale per il maschile. Questa doppia temporalità, temporalità della discontinuità e del frammento per gli uomini, temporalità della continuità e della progressione nel campo femminile, malgrado le apparenze contrarie, è diventata bifacciale (Alberoni 1986)⁸⁵.

La *postmodernità*, nel modificare e mescolare le situazioni, ha cambiato i caratteri psicologici e sociali degli status, ottenendo un avvicinamento al profilo di doppio comportamento nei due sessi, anche se molte differenze tra condotte maschili e femminili rimangono stabili. Infatti in famiglia i ruoli sono difficilmente intercambiabili, soprattutto nel menage, nella cura dei figli; tuttavia nel lavoro e nella gestione delle cose più immateriali, si assiste a ruoli sempre più differenziati. Una progressiva partecipazione al lavoro femminile, sempre più di-

83 Boutinet J.P., *Que-savons nous, sur cet adulte qui part en formation?*, in "Savoirs", n. 4, L'Harmattan, Paris 2004.

84 Boutinet L.P., *Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation*, cit., p. 19.

85 Alberoni F., *L'eroticismo*, Garzanti, Milano 1986.

versificato, si accompagna a una stagnazione maschile nelle professioni più tradizionali, anche se tendenzialmente più plurali e complesse di quelle femminili. Tuttavia la *postmodernità*, pur sparigliando le caratteristiche personali e sociali nei due sessi, mantiene diverse situazioni di resistenza al cambiamento. Un maschilismo residuale spesso dissimulato, ma ancora presente nelle sfere più prestigiose, lascia agli uomini i ruoli più forti e vantaggiosi. Una forma di androgenia si presenta con alcune caratteristiche di intercambiabilità dei ruoli, di omogeneizzazione dei comportamenti e si fonda soprattutto su un comportamento di femminilizzazione, sia legata al sesso, al genere, oppure anche a una forma di differenziazione occulta, che nasconde tuttavia un'indifferenziazione apparente di certi ruoli (Boutinet 2004, Bauman 2000)⁸⁶.

D'altro canto emerge un nuovo ruolo maschile legato a una nuova paternità, che porta in sé una vera e propria forma di decostruzione della paternità. La virilità maschile, cresciuta con le forme di governo delle precedenti società e con le identificazioni professionali e di status dell'uomo nel periodo dell'industrializzazione, ha perduto la sua legittimazione sociale. Paternità e lavoro non sono più determinanti nell'identità maschile. Questa nuova identità definita mascolinità (Dejours 1998, Lemmo, in questo testo), ammette la sua fragilità, soprattutto quando i padri sono costretti per processi di invalidità o di perdita del lavoro a diventare gli ausiliari della moglie nella casa.

L'avanzamento di un femminismo conquistatore che si è appropriato di diversi ruoli e diversi comportamenti (quasi una forma di militantismo della comunicazione e della relazione verso la gestione di certe professioni), si traduce tuttavia in comportamenti critici nelle condizioni familiari e professionali, così come in quelle sociali, condizioni guidate ancora da modelli tradizionali. Una forma più contenuta di femminismo si riconosce nel voler gestire la complessità della vita, contenendo le spinte più eccessive, senza per altro rinunciare alle libertà d'azione. Tuttavia, l'avanzamento di una scolarizzazione massiccia delle donne non ha tuttavia influito in maniera radicale sul piano dell'uguaglianza. Il superamento di competenza nell'istruzione non è correlato a un altrettanto diritto professionale. Gli itinerari più prestigiosi e vantaggiosi sono ancora riservati agli uomini.

Malgrado uno sforzo di riduzione del disagio delle differenze nella società postmoderna, donne e uomini non hanno la stessa modalità di percepire il futuro. Di fronte a una forma più equilibrata e ciclica tra tempi della famiglia e tempi

86 Barman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2000.

di lavoro della donna si oppone ancora una filosofia maggiormente orientata alla vita esterna e professionale da parte dell'uomo. Un comportamento più strumentale da parte dell'uomo verso un desiderio di autonomia, di competizione, di efficienza e di padronanza del contesto attorno a sé, si oppone a un livello più relazionale occupato dalla donna. Ciò che inquieta gli uomini è la perdita di un loro riconoscimento per cui il gioco sociale è essenziale: la paura di lasciare il posto agli altri è ciò che impaurisce l'uomo più di ogni altra cosa. Al contrario della donna, la quale invece trova altre dimensioni di esistenza su di sé o su altri piani, tra cui quello sociale o familiare⁸⁷.

2.5. *Coabitazioni* di immagini dell'adulto *nella post modernità*

Il cambiamento dell'immagine adulta si è radicalizzato attraverso diverse condizioni: con l'avvento dei movimenti giovanili⁸⁸; con l'emergere dei movimenti femminili; con la modifica dei rapporti di età e di equilibrio tra le generazioni; con i cambiamenti spazio-temporali della società. Apparentemente difficile da teorizzare, il cambiamento è un fenomeno presente nelle situazioni più critiche come quelle dell'educazione e della formazione, quella del lavoro, del cambiamento dei costumi, dell'etica e dell'estetica del vivere. L'età adulta sembra essere entrata in una nuova era. Questa età non permette più di "strutturare le mentalità, come si faceva prima, nella credenza degli opposti, in spazi di contrasti, di certezze, di credenze in un progresso ineluttabile; permettendo di dare consistenza al mito dell'abbondanza, a quel futuro tranquillo e possibile. Al contrario essa si definisce attraverso un'amalgama, di dubbio, di incertezza e di una certa precarietà regressiva"⁸⁹.

Il cambiamento di immagine si accentua con lo sviluppo di una società multigenerazionale che vede coesistere all'interno diverse generazioni e diversi vissuti dentro le generazioni. Secondo Boutinet⁹⁰, nella post modernità convivono

87 Lemmo R. e Lazzari F., in questo testo.

88 Mead M. ha spiegato la profonda incomprensione fra le diverse generazioni nel testo, *Le fossé des générations*, Denoel, Paris 1971, sottolineando un doppio vincolo, nella prima i giovani scolarizzati sostenitori di una cultura *prefigurativa* contestavano i loro genitori poco scolarizzati preoccupati di sviluppare una cultura *co-figurativa* del momento presente, dall'altro contestavano i loro nonni di cultura contadina, autodidatta, centrati su una cultura *postfigurativa* dell'ereditarietà. Boutinet J.P., 1995, p. 44.

89 Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, cit., p. 45.

90 Boutinet J.P., *Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation* in *La vie adulte en question* in "Savoirs", n. 4, L'Harmattan, Paris 2004.

tre tipologie di adulto: l'adulto *maturo*, l'adulto *in via di maturazione*, l'adulto *immaturo*⁹¹.

2.6. *L'adulto maturo o strutturato*

Con il concetto di adulto maturo, Boutinet⁹² si riferisce a un soggetto, a un profilo strutturato che si acquisisce dopo il passaggio dell'adolescenza. Il riferimento psicologico è rappresentato dal compimento del processo di sviluppo (maturazione), che si traduce nel raggiungimento di un equilibrio biologico tra crescita e declino. Adulto maturo significa maturità orientata (responsabilità familiare, determinazione di gusti, governo professionale, gestione della carriera). Il concetto designa la capacità di compiere interventi importanti, significa essere portatore di un equilibrio biologico, di un equilibrio psicologico; la capacità di un confronto con sé e con gli altri, dà la misura del grado di maturità. Va sottolineata tuttavia la fragilità dell'equilibrio psicologico a fronte di quello biologico. La percezione di un futuro ideale forte nell'infanzia e nell'adolescenza, progressivamente si riduce nell'adulto a favore di crisi ricorrenti di perdita di autoriconoscimento e di tenuta. La diversa percezione della relazione con il proprio futuro (con il sé) e con il mondo esterno, rispetto agli atteggiamenti giovanili, mette in causa il sentimento di maturità. La misura di confronto con il profilo ideale della maturità, dato il suo costrutto sociale, potenzialmente si misura con il cambiamento sociale, cosa difficile oggi per la velocità e la radicalità dei cambiamenti che lasciano indietro l'evoluzione e il cambiamento di percezione del sé. Per scivolamento semantico, la maturità è rappresentata da un sistema di classificazioni, dove la maturità cognitiva è in primo piano la componente messa in causa insieme ai processi di coerenza, organizzazione, pianificazione e ai processi di controllo e regolazione. L'assunzione del concetto di personalità, prescrittivo per stabilire la concezione della maturità, sottovalutando i rapporti biocognitivi tra il soggetto e il mondo esterno in termini di relazione evolutiva, fissa immagini, concetti e comportamenti di adulto strutturati, ma progressivamente fuori dal mondo.

Questo modello di maturità è apparentato inizialmente con i contesti rurali e tradizionali e con le prime forme di modernità. Essa è suffragata dagli studi sulla concezione stadiale dello sviluppo, sulla psicanalisi e sulla psicologia co-

91 Demetrio D., *Tornare a crescere, L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano 1990; *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Cortina, Milano 1998.

92 Boutinet J.P., 2004 .

gnitiva, sulle prospettive comportamentali e fattoriali che hanno messo in evidenza tratti di personalità e stili cognitivi strutturati. L'identità assunta, quasi come un sostituto del sé, concentra l'attenzione sulle identificazioni con le personalità e con le regole del mondo stabilizzato. La stabilità di questo modello è affidata al controllo associato allo sviluppo dell'uomo. Questo approccio verso una concezione stabile dell'adulto è stato rivalutato in formazione e in psicologia sociale e organizzativa, con gli studi di diversi autori tra cui Knowles, Boterf, Carrè, Lesne⁹³, adeguando i processi formativi e organizzativi a modelli di indicatori prescrittivi. Gli stessi studi sul ruolo e sugli stili cognitivi degli anni 80 hanno sostenuto questo processo di stabilizzazione dell'individuo, attraverso formazioni che ricalcano fondamentalmente apprendimento di conoscenze, di abilità e di comportamenti.

Heckhausen⁹⁴ e altri hanno sottolineato due dimensioni di apprendimento: un *primary control*, orientato al processo di adattamento all'ambiente per facilitare gli adattamenti funzionali, e un *secondary control*, orientato a un processo di salvaguardia del sé e di mantenimento della motivazione alla realizzazione del primo controllo. L'impostazione adulta, come descritta dai paradigmi della maturità, si è mantenuta a lungo grazie al rinforzo della società formativa che ha garantito la tenuta di un adulto saldo e strutturato come contributo per la finalità sociale; ma anche a partire dagli anni '70, le crepe di questa ideologia formativa erano già percepibili ed evidenti, come aveva più volte sottolineato Lapassade (1963)⁹⁵.

- 93 Tra i pionieri ricordiamo Erikson, Lewinson, Maslow, Rogers; Knowles M., *The Modern Practice of Adult Education*, Publishing Company, Houston 1973; Boterf G., *Compétence e navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation, 2000; *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de navigation*, Edition d'Organisation, Paris 2002; Carré P., Caspar P. (a cura di), *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences: quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions?*, in *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod, Paris 1999; Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adulte*, PUF Paris 1977; Quaglino GP., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985.
- 94 Heckhausen J., Wrosch C., Lachman M. E., *Primary and Secondary Control Strategies for Managing Health and Financial Stress Across Adulthood*, *Psychology and Aging*, Vol. 15, No. 3, 387-399, by the American Psychological Association, Inc. 2000.
- 95 Lapassade G., *L'entrata nella vita, saggio sull'inizio dell'uomo*, ed, 10/18, p. 263, 1963; *Il mito dell'adulto*, Guaraldi, Firenze 1970.

2.7. *L'adulto in sviluppo e maturazione*

I cambiamenti sociali indotti dalla modernizzazione della nostra società e dalla crescita capitalistica promuovono un nuovo modello di vita che si organizza attorno ai cambiamenti esterni che smuovono la prospettiva di un adulto strutturato verso una concezione costruttivista e socio costruttivista dell'adulto e della sua evoluzione. Questo modello dinamico, risolutamente ottimistico, è talmente pregnante da abitare tutt'ora il tempo attuale, anche se l'adulto di oggi si trova a doversi confrontare con contesti certamente più critici. Il riferimento teorico di questo modello si appoggia sulla psicologia umanistica, costruttivista e pragmatico riflessiva.⁹⁶ Un tale modello di vita si declina attraverso lo sviluppo orientato e strategico, in una prospettiva dinamica di presa di decisione, di adattamento professionale, di adozione di nuovi ruoli, di accettazione positiva dell'incertezza che porta alla realizzazione di sé attraverso l'attenzione al potenziale, in una spinta direzionale irreversibile, in uno sviluppo imperativo, in una concezione di superamento della perdita. Questa esperienza diventa significativa perché instaura il ricorso alla riflessione per dare senso a significati duraturi.

La strutturazione dell'esperienza come memoria riflessiva non è dissociata da fenomeni di attesa, di anticipazione e mette in evidenza la tensione creatrice che si instaura tra un'esperienza e l'altra. Una delle tematiche più critiche del passaggio alla forma di un adulto costruttiva è quella del rapporto con la morte e con il dolore⁹⁷. Il rapporto attaccamento e superamento diventa la sfida vera dell'adulto, che si trova oggi a dover elaborare il lutto nei confronti di diverse rinunce personali e sociali, un passaggio obbligato della identità adulta. L'esperienza diventa quindi non più una memoria del passato, ma ricostruzione dell'avvenire, portatrice di nuove significazioni. L'adulto è quindi il passaggio trasformativo (Mezirow 1991/2003) a una coscienza diversa di un sé, che riconosce le trasformazioni personali in nuove implicazioni nei contesti sociali emancipativi⁹⁸. Un'esperienza (Honoré 1992)⁹⁹ che si caratterizza come atto di superamento di sé, in una creazione non di un prodotto, ma di un processo formativo,

96 Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2002; Rogers C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze 1983; *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Milano 1978; Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1983.

97 Vedi l'articolo di Testoni e altri nel testo.

98 Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione, il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003.

99 Honoré B., *Vers l'oeuvre de formation*, L'Harmattan, Paris 1992.

nella creazione di condizioni di una scoperta di sé e del proprio sviluppo con tutti gli attori sociali. La maturazione (Honoré 1992) diventa quindi *un rapporto con un costruito formativo* perché *l'uomo esiste in formazione*. Il confronto con l'adulto e la *connotazione* formativa passa (Fabre 1999)¹⁰⁰ attraverso un quadruplo distinguo: in primo luogo, la necessità di un'implicazione dell'adulto, della formazione e di un adattamento a delle norme sociali culturali e professionali che li determinano e li inseriscono nell'apparato della produzione; un secondo distinguo epistemologico è dato da un tentativo di razionalizzare professionalizzare, rendere esperto, ovvero tecnico, il rapporto soggetto-mondo; in terzo luogo, dal punto di vista ontologico, l'adulto è capace di scegliere e di decidere le proprie possibilità formatrici. Ed è su questa sfida che il soggetto decide della sua esistenza. L'ultimo distinguo di Fabre è sull'etica: il problema di una deontologia adulta pone il problema se l'adulto sia un *alter ego* oppure una semplice risorsa.

L'indissociabilità dei fenomeni rappresentazionali e affettivi tuttavia, tocca da un lato gli adulti e le loro identità, dall'altro l'azione¹⁰¹. L'adulto la interiorizza attraverso un processo di attivazione che Damasio¹⁰² chiama *rappresentazione potenziale*: una configurazione di elementi derivanti da esperienze vissute o virtuali. Questa interiorizzazione rappresenta un processo continuo e si colora di valori affettivi attraverso la socializzazione. Essa è all'origine della produzione di rappresentazioni e di affetti portati dalle esperienze e costitutivi delle immagini identitarie. La formazione dell'identità adulta diventa una configurazione di processi costruttivi che definiscono: una permanenza dell'immagine di sé, attraverso l'interiorizzazione di immagini ricorrenti nelle esperienze; una percezione di sé attraverso la rappresentazione di un'identità riconosciuta dall'altro; l'introyezioni di modelli di sé ideale, indicizzati di valore positivo. La costruzione di immagine di sé si può leggere dunque, nel pensiero di Barbier (1998), assimilabile a un *immagine identitaria di riferimento*. Il processo costruttivo è un processo progressivo di distinzione e di emergenza progressiva di identità che si costruisce su differenti domini di azione. Essa pertanto si accompagna ad un'immagine identitaria unitaria, una personalità complessa, un'immagine globale composta di rappresentazioni, non solo del campo organico, psichico, sociale, *azionale*¹⁰³, ma anche nella complessità dei contesti d'azione e di una ricorsività temporale.

100 Fabre M., *Epistemologia della formazione*, Clueb, Bologna 1999, (cura e traduzione I. Padoan).

101 Barbier J.M., Galatanu O., *Action affects et transformation de soi*, PUF, Paris 1998.

102 Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995 (1994).

103 Barbier J.M., Galatanu O., *Action affects*, cit., p. 58.

Il processo costruttivistico è strettamente collegato all'esperienza formativa che si organizza attorno all'idea di progetto, di riflessività e di ristrutturazione del campo identitario¹⁰⁴.

2.8. Limiti della concezione di sviluppo e del costruttivismo

In genere la vita adulta è percepita in termini di capitalizzazione delle esperienze. Il rapporto tra tempo vissuto e tempo storico è sicuramente il referente principale. La traiettoria della vita diventa la conquista progressiva di contesti di stabilità dell'esistenza. In questo senso il modello di sviluppo e la teorizzazione dell'esperienza dall'altro perseguono la stessa traiettoria, pur su livelli differenti.

Analogicamente, il concetto di sviluppo per slittamento associativo glissa attorno a diversi registri epistemologici: da quello dello sviluppo biologico a quello psicologico, per andare verso quello sociale, culturale ed economico. Tale dinamica permette di rivelare le potenzialità nascoste delle persone per il fatto che nel corso del tempo vi è moltiplicazione di competenze e metacognizioni. Ma Boutinet (2004) sottolinea che il concetto di sviluppo associato a biologia, a psicologia e a società, in riferimento all'età e alle situazioni, porta con sé il suo limite. Lo sviluppo porta alla nozione di regressione e di inversione, lasciando aperto lo spazio a forme di immaturità o a forme di deficit associate a mancanza di riconoscimento, deficit di azione, di padronanza professionale, deficit di legame sociale. In più il fatto che sia marcato dall'ideologia di progresso e di *attualizzazione* pone epistemologicamente un limite alla sua dimensione psicologica¹⁰⁵.

Infatti lo sviluppo generalizzante dell'ideologia di progresso lineare e ottimista della seconda metà del XX secolo, mettendo in rilievo il modello intenzionale, ha creato più problemi che certezze. Riconoscendo l'universalità, diventa difficile trovare compatibilità con i tragitti personali dei soggetti e con i cambiamenti della società. La concezione di sviluppo spiega la maniera per la quale gli adulti sono continuamente in divenire, ma questa concezione diventa tutta-

104 L'epistemologia di un modello formativo passa attraverso la riflessione sull'esperienza come ricostruzione delle rappresentazioni. La formazione attraverso la biografia cognitiva, (Pineau 1996, Finger 1999, Demetrio D. et alii, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994) rappresentano una prospettiva alternativa e complementare all'opzione di sviluppo del modello costruttivistico del sistema di Kolb. In ambito professionale il superamento di Kolb avviene con il modello di Schön e l'analisi delle prassi professionali.

105 Boutinet J.P., 2004, p. 28.

via ipotetica di fronte alla turbolenza crescente dei nostri contesti attuali, di fronte alla cancellazione di quei riferimenti che sono stati nell'epoca precedente forme strutturanti della modernità.

L'esperienza non è sempre sorgente di sviluppo come la definisce Kolb (1984)¹⁰⁶. Di fronte all'esperienza l'adulto può superarla, regredire o associarla a nuove dipendenze nello spazio di vita. Un'esperienza frustrante può allo stesso tempo essere sorgente di sviluppo o di regressione, esprimendo in questo senso un limite all'idea di progressione.

Alcune esperienze possono essere strutturanti, altre portatrici di condizionamento. Dewey amava ricordare come l'esperienza non è ciò che arriva, ma ciò che si fa di ciò che arriva, da questo deriva il suo doppio vincolo (o doppia natura) di attività e di passività.

Lo sviluppo della vita adulta diventa dunque un luogo di messa in atto di condizionamenti, di sclerosi, di capacità di azioni, di competenze.

Tuttavia questo modello costitutivo della *società costruttivistica* apre alla fragilità: la fragilità in ogni caso permette di lasciare gli occhi ben aperti e vigili e sviluppa il senso di un lavoro di continua ricostruzione identitaria.

Il modello dell'adulto in sviluppo e in prospettiva si trova quindi confrontato con i limiti imposti dalle nuove condizioni del contesto. Lo sviluppo verso l'autonomia, verso l'affermazione di sé e delle sue potenzialità non corrisponde più ai dati culturali imposti dal livello comunicazionale del mondo attuale. L'imposizione del paradigma comunicativo sposta la problematica di sviluppo, costruita sulla temporalità della durata, verso l'immediatezza delle informazioni, rendendo caotica la costituzione di esperienze a medio e a lungo termine. Il cancellarsi dei quadri di riferimento, attraverso i quali si costituisce l'esperienza,¹⁰⁷ porta l'adulto a vivere delle forme di immaturità piuttosto che a sviluppare nuove competenze. Un'immaturità, sottolinea Boutinet, concepita come altrettanti blocchi nel processo di sviluppo, blocchi legati a un contesto troppo costrittivo: obblighi di dover decidere sempre e di tutto (Ehrenberg 1999)¹⁰⁸, di

106 Kolb D., *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development* NY, Prentice Hall Englewood Cliffs, N.J., 1984.

107 Boutinet J.P., p. 29.

108 Ehrenber A., *La fatica di essere se stessi*, Einaudi, Torino 1999. Ehrenberg suggerisce che la depressione è intrinseca, strettamente legata a una società come quella contemporanea, dove le norme della convivenza civile non sono più fondate sui concetti di consapevolezza e disciplina, ma sulla responsabilità e sullo spirito d'iniziativa. In un contesto in cui l'indi-

assumere da soli situazioni limite frustranti (Fischer 1994)¹⁰⁹, costrizioni e vincoli legate alla mancanza di riconoscimento (Honneth 1992)¹¹⁰, mancanza di attività, difficoltà di azione (Dubar 2000), vincoli di gestione di sistemi di informazione sempre più complessi (Rifkin 2000)¹¹¹. Questa complessa situazione di

viduo è schiacciato dalla necessità di mostrarsi sempre all'altezza, la depressione non è che la contropartita delle grandi riserve di energia che ciascuno di noi deve spendere per diventare se stesso

109 Fischer G.N., *Le ressort invisible*, Seuil, Paris 1994.

110 Honneth A., *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002. Proprio in quanto è intrinsecamente relazionale, l'identità individuale presuppone il riconoscimento intersoggettivo: come insegna tutta la psicologia più avvertita, l'acquisizione e il mantenimento di una identità non vulnerata, cioè di un rapporto positivo con sé, dipende dal fatto che l'individuo sia stato positivamente riconosciuto dagli altri che sono significativi per lui (a cominciare ovviamente dalla madre), rapportandosi ai quali si è formato e continua sempre a svilupparsi. Nelle società moderne (e qui Honneth riscrive, appunto, la tripartizione hegeliana delle sfere sociali) una riuscita formazione dell'individualità passa per tre sfere o dimensioni fondamentali: quella delle relazioni affettive legate ai rapporti d'amore, d'affetto o di amicizia, quella dell'eguaglianza tra persone giuridiche che si riconoscono reciprocamente la loro dignità e i loro diritti, e quella della cooperazione sociale e lavorativa, dove gli individui si riconoscono come soggetti che partecipano a un'impresa comune, e il cui contributo è degno di riconoscimento e di stima. Ora, poiché il riconoscimento è un rapporto di reciprocità, nella teoria di Honneth si conservano non solo diversi temi hegeliani ma anche un tipico tema marxiano: se l'individualità si costituisce nelle relazioni di reciprocità, allora vale di nuovo la tesi marxiana per cui il libero sviluppo degli altri individui è condizione del mio libero sviluppo. Per dirla nel modo un po' complicato di Honneth, bisogna che i soggetti siano consapevoli che «la loro autonomia dipende dall'autonomia dei loro partner di interazione» All'origine del conflitto sociale c'è l'esperienza dell'ingiustizia che è vissuta da chi subisce le dinamiche di un riconoscimento mancato, limitativo o inferiorizzante: il riconoscimento può essere del tutto negato (come accadeva ai neri nell'America schiavista), oppure può essere profondamente umiliante e inferiorizzante (come per millenni è toccato alle donne), o ancora può essere limitante e costrittivo, cioè tale da costringerti a negare una parte della tua personalità (come accade agli omosessuali nelle società omofobe). Per Honneth, i conflitti che racchiudono un potenziale di «progresso morale» sono appunto quelli che nascono dalle esperienze del riconoscimento negato; e che vanno da un lato, nella direzione di una maggiore inclusione (come nel caso della conquista dei diritti da parte dei neri o delle donne), dall'altro verso una più ricca individualizzazione (quando si tratta di conflitti che rivendicano, appunto, il riconoscimento di aspetti stigmatizzati o socialmente rifiutati del proprio modo di essere).

111 Rifkin J., *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000. «Il viaggio del capitalismo, cominciato con la mercificazione dello spazio e della materia terminerà con la mercificazione del tempo e della durata della vita.

La vendita di cultura, sotto forma di attività a pagamento, sta rapidamente conducendo

incertezza tocca tutti i livelli di esistenza nelle più diverse e disparate situazioni. L'anello più debole in questa situazione diventa l'adulto perché è il livello maggiormente modificabile del sistema. Ad essere rimesso in discussione è il legame tra individuo e organizzazione sociale; esso si presenta come una relazione in cui le persone percepiscono che la società ha allentato la morsa del controllo e sviluppano pertanto forme sempre più "raffinate" di autonomia e di gestione della loro vita (Bauman 2002). Tuttavia in una società che, in virtù della sua progressiva *deregulation*, diviene sempre più complessa, gli adulti non trovano più i punti di riferimento coerenti per la propria vita, dal momento che in essa la stessa logica sistemica e istituzionale subisce un processo di frammentazione in cui i differenti ambiti di esperienza e vita sociale divengono tra loro sempre più autonomi e autoreferenziali, quindi non riconducibili ad un quadro normativo e valoriale coerente, omogeneo e coeso (Morin 2005)¹¹².

Questo sconforto porta a identificare un'altra dimensione di vita adulta: l'adulto immaturo e il caos dell'intenzionalità¹¹³. Cosa cambia allora, nella società del flusso e del cambiamento, rispetto al processo di identità e di coscientizzazione?

alla creazione di un sistema in cui relazioni umane basate su scambi economici si sostituiscono ai tradizionali rapporti sociali. Immaginate un mondo in cui quasi ogni attività, al di fuori del ristretto ambito familiare, è un'esperienza a pagamento; un mondo in cui gli obblighi reciproci e le reciproche aspettative – mediate da sentimenti di fiducia, empatia e solidarietà – sono sostituiti da rapporti contrattuali quali, per esempio, associazioni a pagamento, abbonamenti, biglietti d'ingresso, ecc.

Provate a pensare a quanta parte della nostra vita quotidiana, dei nostri rapporti con altri esseri umani è già strettamente connessa a relazioni di natura economica. Sempre più spesso acquistiamo il tempo degli altri, la loro considerazione, il loro affetto, la loro simpatia e la loro attenzione. Acquistiamo apprendimento e divertimento, assistenza e cura, e tutto ciò che sta nel mezzo: perfino lo scorrere del tempo sull'orologio. La vita sta diventando sempre più mercificata e le barriere che separano comunicazione, condivisione e commercio sono sempre più labili", p. 13.

112 Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, Roma 2005.

113 Con l'intenzionalità della coscienza o della mente si intende l'idea che la coscienza sia sempre diretta ad un oggetto, che abbia sempre un contenuto. Brentano definì l'intenzionalità come la caratteristica principale dei fenomeni psichici (o mentali), tramite cui essi possono essere distinti dai fenomeni fisici. Ogni fenomeno mentale, ogni atto psicologico ha un contenuto, è diretto a qualche cosa (l'oggetto intenzionale). Ogni credere, desiderare etc. ha un oggetto: il creduto, il desiderato.

2.9. *L'adulto immaturo*¹¹⁴

Il paradigma dell'immatùrità non è una vocazione della *postmodernità*. Gli studi e le ricerche sulla società della conoscenza nella società complessa, in contemporanea ai nuovi processi di formatività adulta, *long life learning*, cominciano a evidenziare un cambiamento radicale nel processo di esistenza dell'adulto. La complessità e la pluralità mettono molto presto l'adulto in condizione di sentirsi solo di fronte al cambiamento. La metafora di un caos vuoto si sostituisce alla metafora di un caos pieno¹¹⁵.

In realtà il vissuto, la professione, la carriera, oggetto di un adattamento regolato o accettato, sono state sempre o spesso l'espressione di un compromesso. Sono state possibili in un equilibrio di mobilità, nel susseguirsi di passaggi da una posizione all'altra; anche se nel doppio vincolo di oggettività e soggettività possono aver dato luogo ad incidenti, il contesto ha potuto in qualche modo cicatrizzarli; ma la troppa mobilità che si presenta nello spazio *postmoderno* oggi, tende ad uccidere la dimensione progressiva. L'impossibilità di una cicatrizzazione del contesto diventa evidente.

In ogni epoca l'adulto arriva in qualche modo ferito dall'infanzia, ma queste ferite prendono un'altra risonanza quando il contesto non aiuta a cicatrizzarle

- 114 Boutinet J.P., *L'immatùrité de la vie adulte*, PUF, Paris 1999. "L'infanzia e l'adolescenza si caratterizzano per l'"opacità del desiderio", per l'immediatezza di soddisfare i propri bisogni, per l'indeterminatezza, per l'irrisolutezza, ecc. Gli adulti (ovviamente: non tutti; non tutti nello stesso modo e nella stessa misura) si caratterizzano, viceversa, per la capacità di porsi degli obiettivi e di assumere condotte appropriate per il loro raggiungimento. Ovvero, per la capacità di assumere quella che Boutinet (1996) definisce una "condotta a progetto" (*conduite à projet*). Essa presuppone ed implica il possesso e l'attivazione di una pluralità di dimensioni e di capacità che si muovono su più piani: da quello dell'intenzionalità a quello della motivazione, a quello, importantissimo, del senso: del darsi senso e dare senso a quello che si fa ed alla direzione verso cui si va). Sotto questo profilo, la dimensione progettuale e, quindi, l'assunzione di "condotte a progetto", chiama in causa caratteristiche tipiche degli adulti, come la capacità di scegliere, di assumersi rischi, di governare e armonizzare una pluralità di parametri e di variabili (personali, lavorativi, sociali, valoriali, ecc.), di disegnare scenari sostenibili, realistici e praticabili (sostanzialmente: tutto ciò che distingue il progetto dal sogno o dal desiderio)" di Paolo Serreri in Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma 2003.
- 115 Riverin-Simard D., *Le concept du chaos vocationnel*, in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Centre de Recherche sur le développement de carrière (C.E.R.D.E.C.), Laval, Canada Inetop, Paris 1996.

(Miller 1990)¹¹⁶, o quando il soggetto non vuole cicatrizzarle. Ora sono i fattori circostanziali che vanno ad influenzare le traiettorie personali/professionali, sempre più atipiche¹¹⁷. “Questa fragilità è legata ad una plasticità crescente del-

116 Miller A., *La connaissance interdite, affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie*, Aubier, Paris 1990.

117 Siamo di fronte ad una situazione di imprevedibilità, di instabilità e di turbolenza di caos, per utilizzare la formula dei fisici. Il caos dell'idea di carriera ad esempio, è la situazione appropriata per descrivere l'adulto in situazione post moderna. La concezione della carriera, tradizionalmente significato di una crescita e di una maturazione complessiva della vita, si è modificata in un itinerario esclusivamente professionale, dice Boutinet (2004). Si è modificata la percezione dell'adulto rispetto al riconoscimento di una sua responsabilità e sicurezza nella società attuale. La semantica sulla carriera professionale ha investito negli anni '80 il posto della semantica della vita. Il passaggio da una posizione ad un'altra, nel percorso professionale di un lavoratore è stato sufficientemente rassicurante in una società regolata; nella società post moderna questa rassicurazione viene uccisa per troppa mobilità, dice H.S. Becher, *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino 2000); *Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino 2000. La carriera non risponde più a regole: vi sono passaggi eclatanti o blocchi di resistenza. Più che carriera si passa da un progetto all'altro, sottolineano Boltansky L. e Capello E. (*Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris 1999); non c'è più carriera evolutiva, ma passaggi di progetti, dice Rifkin J. (*L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Mondadori, Milano 2000). L'“Era dell'accesso esplora il mondo dell'ipercapitalismo: un mondo in cui l'accesso a ogni forma di esperienza è più importante del possesso di beni materiali, e in cui vivere diventa un'attività a pagamento” (pp. 249-263), delinea gli scenari di un futuro imminente in cui le idee e le conoscenze sono i principali generatori di ricchezza, in cui per la prima volta nella storia moderna il possesso di beni materiali viene considerato un limite alla capacità di adeguarsi al cambiamento. “Il capitalismo si trasforma in un sistema fondato non più sullo scambio di merci, ma sull'accesso a segmenti di esperienza. [...] Il nuovo capitalismo è molto più legato al tempo che alla materia. Anziché trasformare luoghi e cose in merci da scambiare sul mercato, oggi acquistiamo accesso al tempo e alla competenza degli altri, prendendo a prestito ciò di cui abbiamo bisogno e considerando tutto in termini di attività o eventi che si possono acquistare per un tempo limitato” (p. 130). “Il sistema economico continua a essere il capitalismo (in effetti più che mai, perché per la prima volta l'insieme del pianeta è capitalista o è dipendente dal funzionamento dell'economia globale capitalistica). Un capitalismo che non è più industriale, ma informazionale. È fondato sulla produzione di conoscenza e sul trattamento dell'informazione come fonti essenziali di potere e di ricchezza; sulla struttura in reti d'informazione delle attività dominanti; e sull'utilizzo delle tecnologie d'informazione, basate sui microchip, come mezzo essenziale di organizzazione di tutte le attività. Ora siamo in una nuova fase dell'informazionalismo: la possibilità di trasformare la materia vivente a partire dalla capacità di manipolare i codici d'informazione genetica” (Intervista a M. Castells: *Il vero divario inizia quando sei connesso in rete*, in Corriere della se-

le personali organizzazioni temporali, ai calendari atipici della nostra esistenza, ad un difetto di orizzonte temporale prospettico”¹¹⁸. Facendo riferimento alle esperienze dei processi formativi attivati con le storie di vita, si vede chiaramente, dai racconti dei soggetti, come l’adulto si trovi altamente impreparato a gestire i cambiamenti dell’esistenza. La scomparsa dei rituali delle traiettorie di vita, il livellamento delle soglie d’età, la de-istituzionalizzazione progressiva, portano ad una condizione di progressiva fragilità di status dell’adulto.

Il caos delle carriere o del modello *vocazionale* (Boutinet 2004) significa che gli appoggi tradizionali come i puntelli della famiglia, della scuola, della professione, non sono più la referenza ad un sistema idealistico/razionale e che non sono più sufficientemente strutturanti per organizzare o anticipare dei percorsi biografici ben identificabili. Con la *postmodernità*, l’io dell’adulto diventa un io destabilizzato, insicuro e ossessionato da problemi personali, costantemente proiettato nel presente, senza progetti sicuri. Un io che corre il rischio di trasformarsi in uno specchio vuoto e fragile, in un individuo incolto, incerto, con pochi attaccamenti sociali o di gruppo, con sentimenti di impotenza nel governo dei propri progetti.

Il *caos vocazionale* (o i suoi imprevisti) pone l’adulto di fronte a dei limiti, mette in pericolo l’esistenza dell’adulto nella propria integrità e necessita da parte dell’adulto di capacità di *resilience* (Cyrulnik)¹¹⁹. Perché si possano sviluppare strategie di aggiustamento e di sostituzione, l’adulto necessita di una mobilitazione di energie, al di là dell’immaginabile. Di fronte a tale problema possono essere messe in gioco le strategie di adattamento, ma di fronte a situazioni sempre più restrittive, il problema di fondo è: come può fare l’a-

ra, 11 luglio 2001. Castells M., *L’età dell’informazione, Economia società cultura*, Università Bocconi, Milano 2004).

Il sapere è, come mai stato prima, potere e poiché la società dell’informazione è una società della conoscenza, il presupposto sembra più che mai critico. Se i modelli, le condizioni e le pratiche formative iniziali e continue non sono più capaci di assumere il cambiamento epistemologico dell’accesso alla conoscenza, l’aleatorietà degli itinerari, la complessità dell’esistenza avranno davanti un adulto sradicato dalle sue radici antropologiche e sociali.

Del resto, le innovazioni comunicative e tecnologiche, non sono state accompagnate da un processo formativo di cambiamento che comportasse un adeguato intervento sulla posizione esistenziale dell’adulto nel nuovo sistema.

118 Vedi il saggio di Puricelli nel testo.

119 Cyrulnik B., *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell’infanzia*, Frassinelli, Milano 2000.

dulto a trovare la forza di sopravvivere, di reagire all'impossibile¹²⁰. Nella filosofia della *resilience*, il sé è messo in situazione di scomparire nella ferita o di rinascere per rimbalzo, al prezzo di una trasformazione che consiste nel diventare altro¹²¹.

Come dice Sennet (2001),¹²² noi siamo entrati nella temporalità dell'urgenza e del corto termine, questo porta ad una permanente sollecitazione che porta, a sua volta, ad una *corrosione del carattere*, ad una perturbazione delle capacità relazionali e personali. Inoltre il ricorso progressivo al concetto di *individuo*, porta a un sentimento di squalificazione dell'adulto e questo sembra in opposizione a una sempre maggior richiesta di responsabilità rivolta alle persone.

La responsabilità diviene così una forma di esaurimento delle energie del soggetto. In nessuna epoca, dice Ehrenberg (1999),¹²³ l'adulto è mai stato così responsabilizzato di sé, tanto che, se da un lato questo lo conforta nella sua autonomia, dall'altro aumenta la sua dipendenza dal peso della responsabilità. La responsabilità diventa una carica contraddittoria e vincolante della libertà¹²⁴, la norma che si sostituisce alla colpa, una depressione di sé che mette permanentemente in scena il modello del *caos vocazionale*. La responsabilità può avere delle forme di esaltazione di sé, nasce l'importanza di ri-accordare stima di sé e autonomia personale, come condizione dell'esistenza. Si riconosce che il giudizio più importante è il giudizio che portiamo su noi stessi e questo giudizio raggiunge il centro della nostra resistenza. Tuttavia, una tale valorizzazione del sé in una società a valore consumistico e assistenziale, porta al suo interno la forma limite

120 È la fragilità crescente della vita adulta, fragilità che non si può più appoggiare su uno o sull'altro dei modelli di sviluppo, che aiutano il proliferarsi di una letteratura attorno alla *resilience* e al *coping*, con tutta una serie di strategie d'adattamento da sperimentare di fronte al rischio.

121 In una cultura ossessionata dalla produttività, dal costo minimo e dal culto della qualità, il mobbing assume una proporzione significativa e partecipa dell'usura dell'adulto al lavoro.

Questa usura dell'adulto si misura negli spazi personali e professionali con diverse forme di impotenza, impotenza ad accedere ad un impiego, in situazione di riconversione, impotenza di fronte alle forme di super lavoro, di forme di perdita/lassismo di cui parla il burn-out (Freudenberger 1987, Fini, Bastianon, Modanese, Bertoli, in questo volume) impotenza di progetto, ideali diventati inaccessibili, o ritiro a pressioni di produttività.

122 Sennet R., *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001.

123 Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, Einaudi, Torino 1999.

124 Kegan R., *In over our head: The mental demands of modern life*, Cambridge, MA, 1994.

della stima di sé, che si traduce in un atteggiamento narcisistico, un compiacimento di sé, tanto da far sottolineare l'imperativo di questa tendenza come l'espressione e la realizzazione di sé¹²⁵.

Vediamo infatti come la concezione dell'immaturità applicata all'adulto sia un concetto ancora nuovo, che preoccupa il sistema e lo pone a disagio rispetto ai suoi paradigmi di tenuta e di controllo. Una considerazione maggiormente attenta al modello dell'adulto immaturo dovrebbe, ad esempio, condurre il sistema sociale e non solo quello formativo, a processi di riflessività strutturale ed operativa del sistema stesso. L'attenzione al modello dell'immaturità e della fragilità adulta oggi richiede una continua vigilanza e una capacità di fare il giro di tutte le forme di apertura interne ed esterne di cui il soggetto si dota e dalle quali è condizionato. Richiede quindi un intervento continuo di ricostruzione permanente.

2.10. *L'adulto una configurazione complessa: verso un adulto plurale?*

Questi tre modelli, pur derivanti da orizzonti diversi, coabitano nella forma dell'adulto postmoderna contemporaneamente o in successione ogni volta che l'adulto si vede ingiunto di declinare la sua identità ed esistenza. Sono modelli presenti in maniera contrastata negli stessi soggetti e sono rivelatori delle storie personali. Queste tre forme e comportamenti, presenti nelle situazioni più differenti, sono attivati a seconda delle situazioni interne od esterne che sollecitano l'adulto stesso. La caduta del filtro culturale e sociale, precedentemente governato da un modello di educazione e di formazione trasmissiva verso un modello di riflessività, fa emergere con più rilevanza le singole personalità e le psicologie individuali. La storia delle vite personali emerge con molta più chiarezza oggi, osservando i comportamenti sociali dei soggetti. Emerge anche il riferimento culturale e storico della loro identità in rapporto alla loro formazione e al loro contesto.

La necessità di un adulto strutturato, ad esempio, fa riferimento a competenze e a forme di stabilità. Queste competenze si riconoscono in saperi e saper fare, relativi alle risorse umane e tecniche misurabili in condotte tipo e procedure standard. Ma queste competenze possono mostrare un decalage in rapporto alle competenze richieste da un contesto trasformativo. Esse infatti diventano presto obsolete. Il modello di competenza è dunque insufficiente, doppiamente insuf-

125 Lasch, la cultura del narcisismo Johnson.

ficiente, soprattutto rispetto alle competenze di domanda sociale, perché il sociale non risponde mai ad un modello anticipato, ma ad una performance in situazione. Lo è quando ci si deve rendere conto di un punto di vista psicologico in cui le competenze hanno sempre bisogno di essere continuamente riattivate se non vogliono sclerotizzarsi. Vi è la necessità di un intervento formativo di esplicitazione¹²⁶ per cercare di configurare un significato nuovo alle competenze acquisite, per impedirne la rigidità e l'impoverimento in funzione dell'esperienza continuamente ricostruita.

Generalmente l'intervento sulle competenze, sul bilancio di competenze e sulla validazione delle esperienze degli adulti, intende render conto della maturità adulta acquisita attraverso l'esperienza e la formazione iniziale e continua, facendo di questa maturazione la chiave dell'impiegabilità. Nella società complessa sono auspiccate, ma non sempre riconosciute, due tipologie di competenze: quelle orientate verso le risorse umane e quelle dell'esperto centrato sulla tecnica. Tuttavia il ricorso alle competenze personali e professionali rimane ancora ancorato a una lettura separata tra persona e professione (Le Boterf 1997)¹²⁷, perdendo così di vista un modello combinatorio di risorse, l'unico capace di integrare un tipologia di soggetto o una condizione di intervento di livello strutturato¹²⁸.

La metafora dell'adulto in apprendimento è stata la vera esplosione della tarda modernità. La società pedagogica¹²⁹ ha messo l'adulto in condizione di evolversi, dandogli l'occasione di far fronte a diversi apprendimenti e diversi modelli di conoscenza. Imparare ad imparare è stata la chiave strategica della psicologia culturale¹³⁰.

Sia che si tratti di apprendimento formale, informale o non formale¹³¹, il pa-

126 Vermersch P., *Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci, Roma 2005; Vermersch, in Padoan I., *L'agire comunicativo*, Armando, Roma 2000.

127 Boterf L.G., *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris 1997.

128 In questi ultimi anni si parla sempre più spesso di competenze trasversali o di competenze chiave, come modello strategico di base. Le competenze di base sono comunque riconoscibili nelle competenze personali e relazionali. Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Angeli, Milano 2003; Evequoz G., *Les compétences clés*, Editions Liasons, 2004.

129 Beillerot J., *La société pédagogique*, 1982; Padoan I., *La società formativa*, cit.

130 Munari, Fabbri, Demetrio, Ceruti, Morin.

131 Formale non formale informale. Nel contesto del principio dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e infor-

radigma dell'adulto che apprende si confronta prevalentemente con due modelli: gli apprendimenti che precedono l'azione, organizzano saperi e pratiche suscettibili di guidare la formazione dell'adulto e consistono in un lavoro anticipatorio o valutativo¹³² e i saperi in azione, come li definisce Schön,¹³³ che rappresentano un monitoraggio della situazione verso un processo riflessivo dell'esperienza in sé, nel corso dell'azione. Inoltre, la complessità degli apprendimenti in *formali non formali e informali* richiede una ricomposizione della *consapevolezza adulta* rispetto al proprio apprendimento. Il riconoscimento dell'apprendimento come forma che accompagna l'adulto tutta la vita, dà valore alle esperienze dell'adulto e al riconoscimento dell'implicito e dei saperi taciti presenti nei soggetti e spesso sconosciuti agli stessi soggetti.

Una nuova percezione dell'esperienza della vita adulta richiede infatti la messa a punto di alcune condizioni: innanzitutto un riconoscimento del processo di apprendimento e di conseguenza delle strategie adulte utilizzate per riconoscere e riconnettere saperi impliciti, dimenticati, storicizzati lungo l'arco della vita, ma rimasti ancorati ai contenuti rimossi e mai diventati *schemi o prospettive di senso esplicite*. In secondo luogo, occorre il riconoscimento di una diffusione dei luoghi dell'apprendere, in cui le esperienze della vita sono intese non solo come ricordo o modello, ma luoghi, contesti e relazioni virtuose.

La condizione dell'adulto immaturo, nel sistema di incertezza dei contesti post moderni, più che una riflessione su di sé e sulla propria personale identità, richiede una comprensione un po' più ampia del rapporto con la complessità del mondo e dello spazio in cui ogni adulto è inserito. Si tratta principalmente di un processo di riconoscimento dei legami che tengono e contengono l'adulto. Possono essere esterni come interni. Il riconoscimento permette di cogliere un contesto in cui poter giocare meglio il proprio spazio. All'adulto infatti non basta solo una condizione riflessiva, è necessario anche una *condizione comprensiva*. La posizione comprensiva può cercare di ricollocare quella pluralità, quella molte-

male mirano a rendere visibile e a valutare l'insieme completo di conoscenze e competenze di un individuo, indipendentemente da dove o come queste sono state acquisite. L'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale si svolgono all'interno e all'esterno dei sistemi ufficiali di istruzione e formazione, sul posto di lavoro e nella società civile.

132 Argyris C., *Superare le barriere organizzative. Strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano 1993.

133 Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo 1983; Padoan I., *La società formativa*, cit.

plicità e quella diversità delle composizioni personali e sociali di cui la nostra vita fa parte.

È difficile dire oggi: siamo persone; bisogna pensare forse come Bateson, che suggerisce che noi siamo persone, più l'altro, più ancora qualcosa d'altro. Nella civiltà della comunicazione (malgrado le apparenze di società edonista) l'incertezza pone continuamente sfide all'esistenza. La sfida sulla quale l'adulto si trova più scoperto è rappresentata dall'exasperazione di diverse forme di individualizzazione, di soggettivizzazione, di personalizzazione. Molte forme sono compulsioni autocentrate, altre sono identificazioni introiettate, altre ancora sono necessitate dall'ambiente. Lasciando l'adulto a fare da solo, lo si lascia al suo isolamento, alla sua cruda necessità (la cruda necessità è sempre individualistica). In assenza di puntelli di sostegno, l'adulto è costretto a dover decidere da solo in un caos volontaristico. La mancanza di autonomia, di forza identitaria o di sostegno del contesto, accompagnata dalla mancanza di stabilità e di durata, mette i soggetti in condizione di fuggire o di ricorrere all'altro. L'adulto fragile sventa una componente inafferrabile nella società complessa, allo stesso titolo degli adulti o delle situazioni strutturate o in apprendimento. Innanzitutto è necessario sventare il mito dell'identità. La conoscenza storica aiuta in questo senso nel valutare come, in tutte le epoche, l'adulto sia stato sottoposto a corsi e a ricorsi identitari fondamentalmente occasionati dai sistemi di potere.

Il potere, nel prendere, automaticamente distrugge. Consapevoli di ciò bisogna allora ripensare a un altro potere, un potere di vita più che di morte.

Nel processo identitario il discorso epistemologico corre un rischio: quello stesso della creazione del mito ovvero l'uso di un sovralinguaggio sul linguaggio, destinato ad automantenersi. Nell'analisi del mito di Narciso, il vantaggio di Narciso è dato dall'immagine. Ora nella società postmoderna il linguaggio, la comunicazione hanno preso il posto dell'immagine. Lo specchio di Narciso è oggi il linguaggio, un linguaggio che occupa la realtà concreta con modelli che sono semplicemente delle mappe e non possono mai rappresentare la realtà¹³⁴. Oggi più che mai è necessario rendersi conto che le strutture che abitano lo spazio-tempo sono plurali: il vivente, la mappa e il contesto. Gli adulti hanno bisogno sì di mappe per cercare, dirigersi e trovare, ma non devono identificarsi nelle mappe, la loro esistenza sta nella relazione con il contesto.

La logica narcisistica della modernità ha interpretato la sua opera lavorando nel mondo diurno più che nel notturno¹³⁵. Il diurno rappresenta lo sforzo eroico

134 Korzybski A., in Bateson, *Mente e natura* Adelphi, Milano 1984.

135 Durand G., *L'immaginario. Scienza e filosofia dell'immagine*, Edizione Red, Como 1996.

di essere e di esistere opponendosi alle tenebre. L'idea della certezza di sé, della ragione e della forza ha creato opposizione più che relazione costruttiva, l'io contro gli altri. Il notturno è il luogo delle forze sottili della relazione, forze capaci di connettere, rispetto alla forza del diurno: una forza che si misura sul potere e sulla violenza del potere. Il gesto della riflessione e dello sguardo comprensivo porta verso le percezioni più sottili della forma del notturno, luogo della fusione ciclica, ritmica e complementare della relazione e della generatività. Ciò richiede all'adulto immaturo la messa a punto di tre direzioni di senso: la comprensione della propria domanda, l'identificazione dei vincoli nella traiettoria personale, la messa a punto di strategie di direzione, di contenenza e di compensazione. L'importanza sta nell'incrocio tra le conoscenze, le esperienze reali dei soggetti e le conseguenze dell'azione.¹³⁶

2.11. Verso identità composite

L'identità come istanza unitaria lascia dunque il posto a una gamma di potenzialità variabili e concorrenziali. La caratteristica della post modernità rappresentata dalla mobilità evoca la quasi necessità dell'adulto di essere presente contemporaneamente in diverse forme. Una ubiquità virtuale è la realtà della nostra società in cui gli adulti sono impegnati in una composizione di *multi-forme* personali e sociali. Si tratta di mobilità spaziale, temporale e di ruolo, a seconda dei processi, degli ambienti e degli statuti che obbliga i soggetti ad essere in più luoghi fisici, in più luoghi mentali. La *multiforma* implica il far-si presenti sempre, interamente e contemporaneamente. Dall'altro vi è una mobilità cognitiva che richiede all'adulto di pensar-si in cammino tra le azioni da valorizzare. Una tale ubiquità non può che alterare e trasformare l'immagine di sé e il sentimento identitario. La formazione identitaria non può più essere costruita se non attraverso un percorso singolare. L'adulto non cerca più di affermare una identità coerente e unificata, come quella incarnata in certi tipi di adulto del modello della stabilità: questa ambizione, che ha costituito il filo rosso della cultura modernista, ha promosso un volontarismo presenziale. Una tale ambizione ha lasciato posto nella società post moderna a prospettive più modeste, composte di frammenti, di ricomposizione, di trasformazione, dell'incertezza come norma.

L'identità postmoderna rappresenta un *self proteiforme* in un'età di frammentazione tentando di dissolvere l'io che si metamorfizza in pura relazione¹³⁷. Que-

136 Margiotta U., *Pensare la formazione*, Armando, Roma 1997 e in questo articolo.

137 Boutinet J.P., 2004.

sta pluralità di mondi e di esperienze che s'incorporano ormai nel seno di ogni individuo, rappresentano un adulto che attraversa una multi appartenenza. Del resto, la sostituzione del concetto di persona con il concetto di *attore* di Crozier Friedberg già nel 1977¹³⁸, traduce bene questa idea di pluralità. L'attore, esistendo attraverso il ruolo che mette in rilievo, dimostra la domanda del cambiamento verso la capacità di cambiare ruolo per assumerne una pluralità.

L'attore di Crozier è un attore plurale, un io diviso ma composito, una maschera sociale. Le identità plurali della postmodernità sono piuttosto identità a *mezza tinta* (Théry 1993),¹³⁹ oggetto di un discorso contraddittorio e rappresentano un discorso sulla perdita dei riferimenti, un portato critico e allo stesso tempo un discorso di rivendicazione di una vita adulta senza modelli ben stabiliti, per salvaguardare una ricerca di autenticità. Esse rivendicano una multi appartenenza fatta di combinazioni che producono spesso identità incerte. Questo cambiamento identitario è sostenuto da una letteratura che sottolinea il processo di trasformazione. Questo paradigma potrebbe ben rappresentare la *postmodernità* che vede nell'allungamento dell'età e nel continuo cambiamento una serie di trasformazioni l'una di seguito all'altra. Questo concetto di trasformazione non sembra tanto rappresentare un cambiamento tale da fondare un alto ordine, quanto trasformare ciò che esiste già (Gould 1978)¹⁴⁰. Sul concetto di trasformazione Lyotard¹⁴¹ sostiene infatti che la *postmodernità* non parla più di un io sostanziale: non vi sono più identità ma solo delle trasformazioni. L'idea di trasformazione era già stata avanzata da Foucault (1980)¹⁴² a proposito della trasformazione di sé, quasi una forma estetica, in cui il soggetto si deve modificare, trasformare, *se déplacer*. È in questo ambito che Mezirow vede l'apprendimento adulto e l'educazione degli adulti come attività di trasformazione¹⁴³. Con l'idea di trasformazione siamo in presenza della dialettica stesso/differente: qualcosa di sé stesso che esisteva prima della trasformazione e si mantiene, e qualcosa di diverso che sopravvive (ad esempio, alla scoperta di un avvenimento bio-

138 Crozier M., Friedberg H., *Attore sociale e sistema*, Etas Libri, Milano 1983 (1977).

139 Théry I., *Le démarriage*, Ed. Odile Jacob, Paris 1993 (1985).

140 Gould R.L., *Transformation*, N.Y. Simon and Schuster 1978.

141 Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981, p. 38.

142 Foucault M., *Tecnologie del sé*, a cura di L.H. Martin, H. Gutman, P.H. Hutton, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

143 Mezirow, considera la trasformazione una forma emancipatrice, autore di un cambiamento di prospettiva di senso e dunque di interpretazione degli avvenimenti, cambiamento orientato a un percorso di emancipazione del soggetto.

grafico), manifestando un cambiamento e facendo alleanza tra sé e altro sé dentro di noi.

Siamo di fronte ad una nuova epistemologia delle scienze dell'educazione che dovrebbe interessarsi non più alla formazione di un individuo, ma alla trasformazione dell'adulto, una nuova epistemologia che si associa ad una nuova prasseologia delle azioni concrete: una prasseologia che non tende più a formare, ma a *trasformare*, cioè a tentare *l'avventura di sempre*, di andare al di là della forma attuale¹⁴⁴.

Il lavoro di affermazione identitaria, caratteristico della modernità avanzata, ha assunto le pratiche più appropriate al modello di sviluppo costruttivo, desiderando di dare all'adulto autonomia di gestione del suo avvenire, valorizzando la sua capacità di essere autonomo.

Una tal pratica nelle situazioni di crisi identitaria, soprattutto nelle formazioni professionali di recupero, è lasciato a percorsi di tutorship o a forme di alfabetizzazione strumentale.

Nelle situazioni di ricostruzione identitaria, legata a fragilità proprie di una crisi vocazionale, sono state messe in forma pratiche di aiuto più personalizzate e più diversificate, che si possono chiamare pratiche di rimediazione cognitiva e di accompagnamento¹⁴⁵. Esse sono diventate le pratiche più diffuse nelle società flessibili (centro e nord Europa), dove l'individuo non ha più uno statuto determinato ed è votato a sacrificarsi in un percorso da precario.

La mobilità della post modernità è il segno di una nuova forma di complessificazione delle traiettorie di vita e delle condizioni dell'esistenza. È necessario tuttavia sottolineare che l'accompagnamento e tutte le forme di sostegno e di tutorship non possono essere la situazione capace di risolvere o di mediare tra un contesto perturbatore e un adulto destabilizzato, ma forme tra le altre. La domanda dell'adulto nella società postmoderna è una domanda formativa, non una domanda assistenziale. La questione della formatività adulta nella società moderna diventa la questione centrale, non solo nella questione professionale ma nella complessità del processo educativo a partire dalla scolarità obbligatoria. Non si tratta di riformare un sistema ma di ripensarlo.

144 A meno che non sia un paradigma di moda, il che richiederebbe in questo caso una forma di resistenza!

145 Aubret N. (dir.), *Comme sommes-nous devenus*, Laboratoire de changement sociale ESCP-EA (colloque) Paris VII, 2003, in *L'individu Hypermoderne*, Sciences humaines, revue, nov. 2004.

2.12. *Questioni aperte*

Tre questioni rimangono aperte in questa riflessione sull'adulto e sulla problematica identitaria.

Una prima questione concerne il problema delle *transizioni*. In una società che ha fatto della mobilità la sua condizione esistenziale, in che modo l'adulto può gestire le proprie transizioni senza che queste siano orientate da polarità interne ed esterne?

Una seconda questione concerne la *relazione di insegnamento e di apprendimento*. In un ambiente comunicativo che tutto insegna e che porta a tutto apprendere, che valore assume il processo trasmissivo?

La terza questione concerne la *questione generazionale*. L'entrata più tardi nella vita adulta delle giovani generazioni porta a chiedersi in che modo una società che invecchia, pone il problema della propria uscita dalla vita adulta-centrale.

La questione della mobilità è una questione di storia dell'evoluzione umana. Dall'alba dei tempi gli uomini hanno piantato radici, case, famiglie, istituzioni e si sono stabilizzati, per poi andarsene, costretti o in ricerca, portandosi dietro o abbandonando, casa, simboli e radici.

La mobilità della nostra storia è stata fundamentalmente mobilità spaziale. La garanzia di un tempo di durata ha mantenuto per lungo tempo vive le tradizioni e i referenti personali dei soggetti negli spostamenti e anche nei nuovi luoghi.

La metamorfosi della società attuale ha tradotto il concetto di mobilità in transizione. La società oggi è una società che pone l'adulto sotto il simbolo permanente del cambiamento: di spazio, di tempo, di vita personale, di carriera, di rapporti, di identità. Ciò obbliga l'adulto a pensare e a pensarsi a differenti livelli di inserimento, di integrazione, di riadattamento, a forme e figure da ricostruire continuamente¹⁴⁶. Questa imposizione di mobilità di condizione più che di scelta, non parte più da una stabilità adulta, ma si muove su itinerari permanentemente in costruzione.

Nel configurarsi come cambiamento, la transizione è anche condizione di una trasformazione di sé e di un doppio intervento di ri-personalizzazione e di ri-socializzazione. Questo percorso molto costoso comporta vulnerabilità e passaggi pericolosi che si organizzano attorno a transizioni, a volte imposte, a volte previste, subite, padroneggiate. Transizioni che prendono forme diverse che posso-

146 Riverin Simard D., *Transitions professionnelles*, PUL 1993.

no identificarsi in crisi che si organizzano attorno a una varietà di disagi e di rotture.

Essenziale è la distinzione tra transizione anticipata e non anticipata: questa prospettiva richiede la previsione di un intervento formativo o di sostegno che sappia aiutare a costruire il passaggio transizionale.

Già Kaes negli anni '70 aveva sottolineato il ruolo rischioso di pianificazione di un'esperienza di rottura della continuità; pianificazione rischiosa nella misura in cui la capacità di inventare uno spazio potenziale e un tempo transizionale può essere soppiantata da uno spazio vuoto e un tempo di niente, quello del passaggio¹⁴⁷. O addirittura, il rischio di invenzione di uno spazio reificato, in un tempo troppo pieno, rappresenta un doppio impasse in un lavoro di pianificazione transizionale tra la rottura e la sutura¹⁴⁸. L'intervento di accompagnamento comporta un'apertura della formazione ad altre prospettive relazionali, che non siano più quelle tradizionali della trasmissione o quelle moderne della spiegazione e della comprensione (Morin 1998)¹⁴⁹, quanto piuttosto quelle dei processi di trasformazione e di ricostruzione delle forme identitarie attraverso la ricomposizione delle diverse e anche contraddittorie appartenenze.

La seconda questione pone chiaramente la domanda della trasmissione della conoscenza. La questione della trasmissione è la struttura che per secoli ha definito il ruolo dell'adulto dotato di autorità nei confronti di una tradizione da trasmettere. Il cambiamento sociale ha sviluppato due nuove condizioni: la prima è che la rivoluzione comunicativa e informativa diffusa ha indebolito le istituzioni e i ruoli tradizionali del sapere verso un sapere alla portata di tutti, e nello stesso tempo ha stravolto le tradizionali gerarchie di sapere¹⁵⁰. L'adulto si vede superato dai media che veicolano una trasmissione profusa, più mnemonica che storica. Inoltre, la perdita di ruolo delle istituzioni formative ha modificato le gerarchie fra i saperi più normativi e perenni, quei saperi trasmessi di generazione in generazione. Al di là del sapere istituzionale e strumentale, l'adulto non sa molto bene cosa trasmettere, il giovane non sa cosa apprendere, quali saperi si

147 Lo stesso avviene nel sistema transizionale del codice psicanalitico. Nell'oggetto transizionale la permanenza della presenza nell'assenza marca la rappresentazione di una crisi (blocco) spazio-temporale e di simbolizzazione identitaria (separazione).

148 Käes R., *Introduzione all'analisi transizionale*, in Käes R. et alii (a cura di), *Crisi rottura e superamento*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1987.

149 Morin E., *La communication in Sciences humaines*, Edition Sciences Humaines 1998

150 Beillerot J., *La société pédagogique*, 1982; Padoan I., *La società formativa*, cit.

gerarchizzano fra di loro e come. L'interdisciplinarietà stessa è più uno slogan di parole che un processo congruente. La domanda di sapere innovativo e integrato delle nuove generazioni pone problemi agli adulti, cresciuti in un sapere specialistico. Inoltre avviene di frequente un capovolgimento generazionale su quei saperi di ultima generazione che l'adulto non conosce, ed è costretto ad assumere dalle giovani generazioni, ponendo così il problema di chi sia il maestro e di che cosa lo sia. Nella società postmoderna l'adulto non è più riconosciuto in posizione di *anziano*, di dotto, di autorità come nella tradizione. Siamo di fronte ad uno scompiglio delle età intergenerazionali che stravolge l'ordine della trasmissione, spesso invertendo i ruoli. La seconda condizione è quella che, con il cambiamento del paradigma della stabilità e della continuità, una serie di saperi diventano presto obsoleti. L'adulto oggi è in difficoltà con il ruolo di soggetto competente. Al di là della professionalità insegnante, che si presenta comunque problematica e in cerca di identità, il problema tocca soprattutto l'aspetto etico sociale e di modellizzazione umana. L'evoluzione della specie umana si è svolta nella relazione tra comportamenti e cambiamenti operativi e la ricerca di una filosofia dell'esistenza che potesse colmare una domanda ideale e spirituale. La questione diventa allora se l'adulto sia ancora in grado di essere il referente della trasmissione generativa. Con la messa in forma della *long life learning* si è aperto il campo ad una molteplicità di accessi al sapere. Il sapere ha assunto una identità a sé separata dagli uomini e dal loro governo. Il sapere si è posto dunque al servizio di una domanda sempre più ampia e globale. Il rischio dell'asservimento dell'uomo al sapere sposta la questione non più sul potere dell'adulto sul sapere (impossibile da governare), ma sulla relazione con il sapere. L'adulto ha un solo potere o una sola possibilità nelle sue mani, non quello dell'informazione, né quello del filtro, ma quello di *legante* dei saperi. Diventare soggetti di legame significa intervenire nelle ripercussioni interiori dei saperi che i soggetti assumono, vivono e usano, nelle transizioni tra saperi professionali e esistenziali, nei processi di mediazione restitutiva dei saperi strumentali¹⁵¹.

La terza questione pone il problema della breve durata dell'età adulta rispetto a due condizioni emerse molto velocemente: la tarda entrata dei giovani nel modo dell'autonomia adulta e della sua istituzionalizzazione e l'anticipata con-

151 La divisione tra saperi strumentali e saperi esistenziali è obsoleta. Essa rimanda alla gerarchia sovrastrutturale che gli uomini hanno costruito per rinforzare il sapere di pochi o di diversi sul sapere di potere. La difficoltà di liberarci di questa terminologia è sempre difficile. Un sapere tuttavia non è mai strumentale/minoritario se serve all'uomo, è semplicemente un sapere necessario all'adattamento fisico o psicologico. Non sono i saperi strumentali le forme da demonizzare, ma è compito della formazione dare significato alle differenze.

dizione di uscita e di difficoltà esistenziali che spesso circonda l'adulto in vista di processi di de-istituzionalizzazione che si presentano nel corso della vita.

Il fatto porta a domandarsi chi sono gli adulti oggi.¹⁵² Quando i soggetti si possono definire adulti? Ciò significa che oggi l'adulto non è molto identificabile. Non vi è più una sola entrata, né una sola uscita. L'entrata è tardiva ed instabile. L'uscita si confonde con abbandoni diversi, con l'età della pensione a volte anticipata, con l'irruzione di dipendenze, per scelta, per fuga, per obbligo.

Dominicé (1990),¹⁵³ indicando la nozione di adulto come la dimensione ideologica della rappresentazione di sé, pone la questione del campo semantico che gravita attorno alla vita adulta e dei principali attrattori di questa stessa vita. Ora gli attrattori con i quali l'adulto si è definito nel corso del tempo, a cominciare dalle parole uomo, soggetto, individuo, persona, sé, attore, creatore, costruttore, relazione, professionista, lavoratore, esperto, rinviano ora a significati parziali dell'essere adulto e sono diventati significati anche di altre età piuttosto concorrenti con l'adulto. L'adulto non è più riconoscibile da questi significati perché sono diventati forme che gravitano attorno all'esistenza più che attorno ad un ruolo o a una condizione determinata.

Il termine adulto è effettivamente una conquista semantica di un secolo di evoluzione dei valori culturali associati all'età, al genere, al sentimento di maturità, ai legami sociali (Boutinet 2004), con i quali è stata per secoli soprattutto il vero legante sociale. Con il termine adulto la società si è dotata di una significazione integrata, un vero paradigma centrale in cui gli altri termini erano concepiti piuttosto dei riduttori: donna, giovane, anziano, immaturità, disagio, cambiamento.

Porre la questione dell'adulto oggi non è più porre la questione di un'astratta e formale via di mezzo, anche se in evoluzione, garante, ottimistica e generativa, ma una semantica carica dei suoi riduttori. L'adulto oggi assume una pluralità di significazioni più o meno coerenti, più o meno integrate. Una prima, la più significativa, rappresenta oggi sicuramente il rapporto con l'autonomia relativa dell'età¹⁵⁴. Una seconda pone il problema del genere e della diversificazione

152 Boutinet J. P., 2004, p. 40.

153 Dominicé P., *L'histoire de vie come processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1990.

154 La condizione economica non è più rappresentativa di un concetto di adulto, anche se essa ne limita le potenzialità. La metafora della de-istituzionalizzazione pone l'adulto difficilmente inquadrabile nelle età e nei compiti. Da un lato, la permanenza in famiglia prolunga una forma di adolescenza, dall'altro le competenze, ad esempio quelle scolastiche richieste agli adolescenti superano le competenze richieste agli adulti. La domanda se sono adulti gli adolescenti delle scuole superiori o i giovani universitari sono legittime. Lo stes-

dei poteri e della generatività, mettendo in crisi modelli di conoscenze e di saperi (come ad esempio quello della psicanalisi) che hanno dato struttura psichica e non solo sociale e istituzionale al termine di adulto. La terza, mette in gioco il problema attorno al sentimento di maturità e il rapporto al disagio, alle regressioni, e alla cura di sé.

La quarta mette in discussione il concetto di permanenza e di appartenenza, rilevando la frammentazione e la decomposizione delle referenze sociali.

In sintesi, voler identificare l'adulto con i quattro poli semantici sembra essere senza spessore e senza presa diretta sul reale. Se il corpo ha una sua età cronologica, la mente ed il pensiero non conoscono questa limitazione. Il pensiero e la mente sono identici a sé, al di fuori da tempo e estensione. Il potere generativo della conoscenza, della ricerca e del progresso ha superato il limite del genere e delle tradizioni, individuando altre forme e altri immaginari. Il potere dell'immaginario (oggi chiamato virtuale) ha sempre coniugato il mondo interiore con il mondo esterno, traducendosi in comportamenti personali e sociali carichi di significato semantico, ma anche simbolico e strutturale. Gli uomini hanno diviso la conoscenza per meglio dominarla e dominarne l'accesso. La liberazione (simbolica) della conoscenza libera le età e le generazioni, mentre riscopre la *risorsa* umana al di là del valore strumentale. L'adulto oggi è un simbolo rappresentativo, parte di un'evoluzione che deve ancora individuare bene tutte le sue potenzialità. Spetta alla formazione assumere l'adulto non più come formazione professionale o del tempo libero, non più come formazione continua di conoscenze che maschera una formatività strumentale, ma una formatività, come ha detto, Honoré (1992), *vers l'oeuvre de soi*¹⁵⁵.

Adulto, allora, sembra piuttosto indicare una sfera di manifestazione della persona ove l'agire si fa più presente, più incerto, più divergente. Essere sfuggiti alla fatalità riproduttrice dei nostri precedenti richiede un cambio di postura.

so vale per i giovani che hanno un lavoro precario, se sono da considerarsi adulti o no. I giovani pensionati, sono ancora adulti? e gli anziani che sono nel lavoro anche vicino a una tarda età sono da considerare adulti o sono definitivamente anziani?

La difficoltà nel percepire un'età, nel percepire l'entrata nell'adulto o nella sua uscita, rimette in discussione la terminologia stessa, ma va oltre la domanda terminologica e pone il problema dell'educazione e della formazione obbligatoria, iniziale, continua e permanente. Cosa significa, quale senso ha quando si parla di formazione obbligata a 50 anni rispetto, ad esempio, ad un reinserimento o a un cambiamento di lavoro.

155 Honoré B., *Vers l'oeuvre de formation*, L'Harmattan, Paris 1992. Per Honoré, il sé rappresenta l'esistenza e un adulto capace di esistere.

La posta è difficile perché la dimensione liquida della *postmodernità* è capace di disintegrare forme senza ricostruirne delle altre.

Spetta alla formazione il compito di agire evitando polarizzazioni obsolete e sviluppando percorsi di senso; la domanda alla formazione è una nuova domanda di *bildung*. La nuova *bildung* pone una nuova domanda, la ricerca di un soggetto in riflessione, creativo, un soggetto capace di agire nel flusso e nella ricerca su ogni aspetto, manifestazione e necessità del mutamento incessante della società.

Un adulto capace di assumere e di assumersi.

L'adulto diventa la sfera del *come* più che del *chi*; la rappresentazione della dimensione concreta della presenza e della libertà dell'individuo che sceglie di dare – proprio perché è adulto ed ha questa capacità e forza – necessita che sappia anche fermare simbolicamente il tempo, se necessario. Capacità e forza che si manifestano tautologicamente come pulsione verso, come direzione, intesa come libertà interiore e modo di partecipare alla vita in modo impeccabile.

Bibliografia

- Alberici A. (a cura di), *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma 2001
- Alberoni F., *L'eroticismo*, Garzanti, Milano 1986
- Amartya K., *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari 2002
- Argyris C., *Superare le barriere organizzative. Strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano 1993
- Aubert N. (dir.), *Comme sommes-nous devenus*. Laboratoire de changement sociale ESCP-EA (colloque), Paris VII 2003, in *L'individu Hypermoderne*, Sciences humaines, revue, nov. 2004
- Barbier J.M., Galatanu O., *Action affects et transformation de soi*, PUF, Paris 1998
- Bateson G., (1979) *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984
- Beillerot J., *La société pédagogique*, PUF, Paris 1982
- Boltansky L., Capello E., *Le nouvel esprit du capitalismo*, Gallimard, Paris 1999
- Boterf G., *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris 2000
- Boterf G., *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de navigation*, Edition d'Organisation, Paris 2002
- Bourdieu P., *Il senso pratico*, Armando, Roma 2003
- Boutinet J.P., *Psychologie de la vie adulte*, PUF, Paris 1995
- Boutinet J.P., *L'immaturation de la vie adulte*, PUF, Paris 1999
- Boutinet J.P., *Que-savons nous, sur cet adulte qui part en formation?*, in "Savoirs", n. 4, L'Harmattan, Paris 2004.
- Buhler C., Massarik F., *The Course of human life*, Sprinter, N.Y. 1968
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003

- Carré P., Caspar P. (a cura di), *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences: quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions?*, in *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod, Paris 1999
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano 1997
- Castagna M., *La lezione*, Edizioni Unicopli, Milano 1988
- Castel R., Haroche C., *Propriété privé, propriété sociale, propriété de soi, Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Fayard, Paris 2001
- Castells M., *L'età dell'informazione, Economia società cultura*, Università Bocconi, Milano 2004
- Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso una società della conoscenza*, Bruxelles 1996
- Costa M., *Economia della conoscenza*, UTET, Milano 2002
- Crozier M., Friedberg H., *Attore sociale e sistema*, Etas Libri, Milano 1983 (1977)
- Cyrułnik B., *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*, Frassinelli, Milano 2000
- Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995 (1994)
- Demetrio D., *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano 1986
- Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano 1990
- Demetrio D., *Manuale degli adulti*, Laterza, Bari-Roma 1997
- Demetrio D., *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Cortina Editore, Milano 1998
- Demetrio D. et alii, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994
- Despret V., Gossiaux P.P., Pugeault C., Yzerbyt V., *Anthropologie*, in: *L'Homme en société*, Presses Universitaires de France, Paris 1995
- Dick P., *Tempo fuori luogo*, Edizioni Corriere della Sera, Milano 1959
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Firenze 2004
- Dominicé P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1992
- Dumont L., *Saggio sull'individualismo*, Adelphi, Milano 1993
- Durand G., *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Dedalo, Bari 1973
- Durand G., *L'immaginario. Scienza e filosofia dell'immagine*, Edizione Red, Como 1996
- Ehrenber A., *La fatica di essere se stessi*, Einaudi, Torino 1999
- Elias J.L., Merriam S., *Penser l'éducation des adultes*, Guerin, Montreal 1983
- Erikson E.H., *L'adulto*, Armando, Roma 1981
- Erikson E.H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma 1984
- Evequoz G., *Les compétences clés*, Editions Liaisons Paris 2004
- Fabre M., (cura e commento I. Padoan), *Epistemologia della formazione*, Clueb, Bologna 1999
- Federighi P., *Educazione degli adulti e autonomie locali in Europa*, Juvenilia, Bergamo 1985
- Ferry L., Vincent J.D. *Che cos'è l'uomo. Sui fondamenti della biologia e della filosofia*, Garzanti, Milano 2002

- Fischer G.N., *Le ressort invisible*, Seuil, Paris 1994
- Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità*. vol. III, Feltrinelli, Milano 1985
- Foucault M., *Tecnologie del sé*, a cura di Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H., Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Freudenberger, H., *L'épuisement professionnel. La Brûlure interne*, Gaétan Morin Éditeur, Québec 1987
- Fustier P., *Le travail d'équipe en Institution*, Dunod, Paris 2004
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 1985
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993 (tr. it. 1999)
- Gould R.L., *Transformation*, Simon and Schuter, N.Y. 1978
- Heckhausen J., Wrosch C., Lachman M.E., *Primary and Secondary Control Strategies for Managing Health and Financial Stress Across Adulthood*, Psychology and Aging, Vol. 15, No. 3, 387-399, by the American Psychological Association, Inc. 2000
- Honneth A., *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002
- Honoré B., *Vers l'oeuvre de formation*, L'Harmattan, Paris 1992
- Jung C., *Le diverse età dell'uomo*, Einaudi, Torino 1959 (1930)
- Käes R., *Introduzione all'analisi transizionale*, in Käes R., et al. (a cura di), *Crisi, rottura e superamento*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1987
- Kaufmann J.C., *Ego*, Nathan, Paris 2001
- Kaufmann J.C., *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Colin, Paris 2004
- Kegan R., *In over our head: The mental demands of modern life*, Cambridge, MA 1994
- Knowles M., *The Modern Practice of Adult Education*, Publishing Company, Houston 1973
- Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 2000
- Kolb D., *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development* NY, Prentice Hall Englewood Cliffs, N.J 1984
- Korzybski A., in Bateson, *Mente e natura .Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984
- Lakatos I., Musgrave A., *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1976
- Lapassade G., *Il mito dell'adulto*, Guardi, Firenze 1970
- Lapassade G., *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Revue Française de Sociologie, Vol. 5, No. 4 (Oct. - Dec., 1964), pp. 463-465, Éditions OPHRYS et Association Revue Française de
- Lasch C., *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1992
- Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adulte*, PUF, Paris 1977
- Levinson D., *The seasons of a man's life*, Knogts, New York 1978
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Editrice Universitaria, Firenze 1965
- Liotard J. F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981
- Margiotta U., *Pensare la formazione*, Armando, Roma 1997
- Margiotta U. (a cura di) *Pensare in rete*, Clueb, Bologna 1998
- Margiotta U., *Morfogenesi: la Pedagogia e lo specchio dell'uomo*, CLUEB, Bologna 2005
- Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma 1971

- Maslow, A. H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2002
- Mead M., *Le fossé des generations*, Denoel, Paris 1971
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina Editore, Milano 2003
- Miller A., *La connaissance interdite, Affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie*, Aubier, Paris 1990
- Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Editore EdUP, Roma, 2005
- Morin E., *La communication* in Sciences humaines, Edition Sciences Humaines, Paris 1998
- Padoan I., *L'agire comunicativo*, Armando, Roma 2000
- Padoan I., *La società formativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2003
- Serreri P., in: Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma 2003
- Pineau G., *Education ou aliénation permanente*, Bordas, Paris 1977
- Pineau G., Le Grand J.L., *Le storie di vita*, Guerini, Milano 2003
- Pineau G., *Les histoires de vie comme art formateur de l'existence*, «Pratiques de formation/Analyses», n.31, 1996, pp. 65-80
- Pirni A., *Charles Taylor. Ermeneutica del sé, etica e modernità*, Milella, Lecce 2002
- Polanyi M., *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1972
- Quaglino G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985
- Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997 (1996)
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Formez, Angeli, Milano 2003
- Rifkin J., *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000
- Rifkin J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Mondadori, Milano 2000
- Riverin-Simard D., *Transitions professionnelles*, PUL, Lyon 1993
- Riverin-Simard D., *Le concept du chaos vocationnel*, in: «L'Orientation scolaire et professionnelle», Centre de Recherche sur le développement de carrière (C.E.R.D.E.C.), Laval, Canada Inetop, Paris, France 1996
- Rogers C., *Un modo di essere*, G. Martinelli & C., Firenze 1983 (1980)
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970
- Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Milano 1978
- Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1983
- Sennet R., *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001
- Taylor C., *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993
- Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1994
- Théry I., *Le démariage*, Ed. Odile Jacob, Paris 1993 (1985)
- Vermersch P., *Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carrocci, Roma 2005

IL DISAGIO DELLA MENTE

di Umberto Margiotta

1. L'educazione come "Principio-Speranza"

Da sempre l'educazione e la formazione si sono offerte all'opinione pubblica come "orizzonte delle aspettative" (*Erwartungshorizonten*). Non solo le previsioni educative ma gli stessi scenari di "attesa" sono, al pari di quelli sociali, notoriamente incerti; e pur tuttavia, confortati dalla chiara delimitazione dei futuribili effettuata da Bertrand de Jouvenel, noi continuiamo ad affermare che il massimo che possiamo sperare per le sorti dell'educazione è nei limiti dei futuri umani "disponibili". Perché tali sono non i futuri che possiamo conoscere o prevedere, ma quelli che possiamo attivamente creare.

L'educazione, le politiche educative, come quelle sociali, sono futuri che non accadranno per se stessi, ma possono essere fatti accadere, se si adottano approcci, politiche e comportamenti adeguati.

Ma come scegliere, e soprattutto come consigliare politiche e comportamenti saggi e adeguati?

Rispetto agli anni '70 e '80, quando non pochi di noi hanno discusso, scritto e riflettuto sulle prospettive della società, dell'educazione e della cultura dei decenni futuri, la posizione scientifica comune odierna crede molto meno, se non diffida, delle estrapolazioni sociologiche o quantitative da cui generalizzare tendenze più o meno credibili. E sempre meno amiamo inseguire le mode aggettivanti del cosiddetto "postmoderno": lasciamo questo compito agli entusiasti, ai meteorologi, ai cartografi dei vari mercati educativi, agli econometristi delle fortune politiche.

La domanda radicale che ci accomuna è simile a quella avanzata da un grande filosofo contemporaneo: "quale *atteggiamento intellettuale* dobbiamo adottare nell'affrontare il futuro? Che tipo di visione possiamo sviluppare per scoprire gli aspetti significativi degli anni che ci attendono? E in che misura siamo in grado di cambiare le nostre idee sui futuri disponibili?" (S.Toulmin, 1990, 14).

Il problema è lo stesso posto ricorsivamente da Comenio, da Kant, da Darwin, da Dewey, da Maritain, da D. Milani: quale atteggiamento intellettuale potrà utilmente contraddistinguere la ricerca di una educazione della persona e delle persone rispetto alle radicali questioni poste, oggi, dall'educazione e dalla formazione, declinate al futuro? Quale atteggiamento intellettuale rispetto al rapporto che ormai indissolubilmente lega, e sempre più lo sarà, l'educazione e l'istruzione e la formazione al divenire del rapporto Stato-società civile nella società della conoscenza, per un verso e all'evolvere delle forme globali di relazione antropologica e multiculturale, per l'altro; a fronte della ipoteca con cui *l'epifania onnivora e onni-persuadente e tutto-delegante della techne* sembra imbrigliare le possibilità di scelta e di decisione umana?

2. I tratti generali della grande transizione

Se si potesse rinchiudere in una formula la natura dei complessi processi che hanno investito l'educazione e la formazione nei decenni appena trascorsi, credo che si dovrebbe ricorrere all'espressione: "l'innovazione come mezzo per la perdita di identità". E tuttavia dobbiamo marcare una grande distanza dal conflittuale dibattito degli anni settanta, durante il quale ogni riferimento all'educazione era guidato dall'idea (o dalla resistenza all'idea) di intervenire con intento marcatamente riformatore, teso a ridefinirne strategicamente il ruolo sociale nella consapevolezza della sua natura di sistema decisivo per la qualità stessa della vita umana. Gli anni ottanta hanno segnato un distacco progressivo dell'attenzione diffusa verso tale supposta centralità, quasi fosse insorta la convinzione della futilità di ogni impegno collettivo e organico in un sistema dai tratti camaleontici e, nella sostanza, inalterabili.

Gli inizi degli anni ottanta mostrano infatti la conferma e talora l'aggravamento di mali tipici e invero noti dei sistemi educativi:

- la realtà della loro valenza selettiva viene riscoperta e riproposta con particolare recrudescenza, quasi si avvertisse il dovere di riassegnare al setaccio dell'istruzione, senza considerazione di altre variabili pure influenti, il compito principale della riproduzione sociale;
- lo squilibrio tra le grandi aree del mondo si accentua penalizzando progressivamente lo scacchiere sud-orientale, confinandolo a prospettive di sviluppo "compatibile";
- le modalità appena conquistate di partecipazione alla gestione dell'esperienza educativa vengono vanificate dalla immaterialità dei compiti affidati agli organi di partecipazione;

- lo sviluppo scientifico e disciplinare resta sostanzialmente fuori dai lessici dell'educazione e della formazione, ed in particolare dai lessici educativi ricorrenti nel linguaggio naturale, dove – piuttosto – orpelli di sociologismo vacuo riempiono i media, fanno tendenza e giustificano alibi neghittosi nei comportamenti degli educatori, molti dei quali si acconciano al ruolo del “fido maestro sostituto” o dell’“apprendista stregone”;
- strutture, attrezzature, sussidi didattici e talora gli stessi metodi educativi sono dotazioni che restano invariate per quantità e che degradano nella qualità.

Ma la caduta della volontà di approccio al problema educazione, con logica complessiva ed organica, sembra innescare meccanismi più orientati a ridare *lifting* al sistema che non a cambiarlo. I soggetti che intervengono direttamente e professionalmente in educazione e in formazione paiono rassegnati al *principio dell'importanza dell'intervento circoscritto* ma non immediatamente tangibile, e comunque tale da non svilupparsi in rete diffusa di innovazione. Assumono così un ruolo di protagonisti diretti del mutamento, anche se non più complessivo, promuovendo un insieme di scelte parziali che, a lungo raggio, “si spera” ridisegnano i tratti del sistema educativo.

Gli elementi di novità che sembrano operare in modo strisciante nella seconda metà dell'ultimo decennio possono, invece, essere così sintetizzati, passando dai più evidenti ai più mimetizzati:

- la progressiva crescita della domanda di un'educazione autentica, capace cioè di confrontarsi con problemi di coscienza e di senso; pronta a percorrere sentieri inediti di riscoperta del corpo accanto alla riflessione diffusiva sui dolori dell'anima; non aliena dal coinvolgersi nel difficile compito di rinominare il progetto di vita, personale e sociale; ma al contempo diffidente e repulsiva nei confronti di ogni etichetta;
- la partecipazione più massiccia all'esperienza educativa della componente femminile che, rispetto al passato, evidenzia crescente consapevolezza della centralità generativa riconosciuta, in radice, alla propria cultura di genere;
- il determinarsi spontaneo di un prolungamento e di un moltiplicarsi delle opportunità culturali e formative, tra le quali i giovani delle società opulenti trascelgono testimoniando una sorta di “leggera identità dell'essere”;
- il manifestarsi e il diffondersi di forme meno esplicite – e tuttavia più dure – di selezione sociale che trascorre nella consapevole accettazione di un progetto di vita marcato ormai da vantaggi competitivi e non più solo comparativi;

- il ritorno alla trattativa privata, tra famiglia e decisori dell'esame e del controllo dell'esperienza e del curriculum formativo dei giovani, accanto alla crescente miseria di tanti stili di relazione educativa in ambito familiare che si accompagnano al contestuale incremento di richieste di succedanei compensativi;
- l'imporsi di una visione aziendalistica dell'istituzione scolastica, alla quale sempre più pressantemente si chiede di essere governata con logica apparentemente manageriale e attraverso l'adozione più o meno realistica delle regole del mercato privato;
- il contestuale crescere a dismisura di una domanda di percorsi sistematici e rigorosi di formazione e di educazione autentica da parte delle nuove generazioni, e il loro crescente rifiuto di ogni succedaneo nell'istruzione, nell'apprendimento, nell'imparare a misurarsi con un futuro radicalmente incerto;
- una progressiva, crescente, sempre più radicale domanda di *ulteriorità* rispetto alle copertine patinate dei supermercati dell'informazione, della cultura e della scuola che pressa educatori e formatori, senza che, peraltro, una domanda siffatta incontri – ad oggi – chiare, significative, illuminanti risposte, da parte dei *seniores*, sui futuri disponibili.

In sintesi, gli anni ottanta e novanta, proprio in relazione ai movimenti sotterranei che stanno scuotendo, per bradisismo e non per scosse violente, le fondamenta della fiducia nell'educazione e nella formazione, consegnano al nuovo millennio una serie di problematiche che vanno adeguatamente ripensate su scala planetaria prima di poter sperare di essere opportunamente risolte.

3. La formazione come cruna dell'ago

Misuriamoci allora con questa sfida. E procediamo, intanto, da un postulato che accomuna oggi tutti i popoli e tutte le credenze: *una formazione ha o non ha un progetto uomo*. Esso può rimanere implicito o essere esplicito, ideologico o politico, istituzionale o mercantile. Ma la radice della sua credibilità è nella direzione di senso cui orienta la razionalità e la condotta dei suoi abitanti.

Ora radice si dice di ciò che permette la vita del suo frutto, e che contemporaneamente affonda in qualcosa di più vasto da cui trae nutrimento, selezionando le materie e i composti organici di cui ha bisogno. *Radice* si dice dell'albero e, in metafora, di tutto ciò che spiega l'esistenza di qualcos'altro. Sicché per secoli si è detto che l'uomo ha bisogno, per crescere, di partecipare ai frutti del-

l'albero della vita e dell'albero del sapere. E variamente si è visto l'uomo, ora come radice dell'albero della vita e di quello del sapere, ora come testimone della divaricazione tra natura e cultura, tra vita e sapere, ora come mediatore tra le due. L'alternanza non è avvenuta per caso. È storicamente spiegabile caso per caso ma è difficilmente generalizzabile. Ma questo conta relativamente al momento. Conta piuttosto osservare come l'educazione per secoli abbia tratto nutrimento da questa metafora naturalistica: la sua radice pescava nella terra della tradizione, della storia e del sapere. La sua legittimità era data dalla misura con cui essa rispecchiava coerentemente la direzione di crescita, l'espansione e la vitalità dell'albero della vita ora, ora di quello del sapere. L'educazione serviva, come linfa vitale, a rigenerare e a moltiplicare i valori che la linfa di quegli alberi, tra loro identificati, o dispaiaati o correlati, esprimeva. La formazione non era altro che il contenitore organizzato di quei valori. Quando l'organizzazione sociale, politica e teologica del mondo conosciuto richiedeva la stretta identificazione tra vita e sapere, la formazione non aveva bisogno di esistere come preoccupazione primaria. Essa non aveva alcun progetto per sé. Perché tutto le era dato¹.

Quando l'insorgere della divisione tra natura e cultura, tra natura e società impose l'uso della forza e della volontà per ricongiungere i due alberi tra loro e orientarli alla stabilità economica, politica e sociale del «regnum hominis», la formazione dovette esistere per praticarvi una mediazione. Mediazione tra valori discordanti o reciprocamente contraddittori, tra disuguaglianze di partecipazione ai frutti dei due alberi, tra fini pubblici e privati. La mediazione si faceva così, al tempo stesso, contenuto e scopo della sua esistenza. Ma poiché si trattava di un'attività da diluire tra tutti i livelli e le pratiche istituzionali che compongono e regolano l'esistenza umana, la mediazione finiva per attraversare tutti i momenti di vita delle istituzioni formative, manifestando nel corso della sua pratica le contraddizioni che l'avevano generata².

Finché la divisione tra natura e società si è conservata nello spazio politico dei poteri, la formazione ha perseguito un obiettivo: essa educava gli allievi ad

- 1 Cfr. Nardi B. (a cura di), *Il pensiero pedagogico del Medioevo*, Sansoni, Firenze 1956; Manacorda M.A., *Momenti di storia della pedagogia*, Sei, Torino 1977; Vegetti M., Alessio P., Fabietti R., Papi F., *Educazione e società*, Zanichelli, Bologna 1976, v. I, ma anche Vegetti M., *Marxismo e società antiche*, Feltrinelli, Milano 1977; Stenzel J., *Platone educatore*, Laterza, Bari 1966.
- 2 Cfr. Charlton R., *Education in Renaissance England*, Routledge, London 1963; Kocher P.H., *Science and religion in Elizabethian England*, Octagon, New York 1969, Hobbes T., *De homine*, Einaudi, Torino 1975, soprattutto l'introduzione di A. Negri.

interiorizzare una condotta ispirata dalla razionalità dei fini. L'albero del sapere sovrasta l'albero della vita e perciò si impone all'attenzione degli uomini. Ma ciò risulta possibile se la partecipazione al sapere si traduce in un disciplinamento costante del corpo, dei pensieri, della condotta dell'uomo. La razionalità dei fini deve sistematicamente trasparire dalla meccanica del disciplinamento del sapere e dell'uomo che l'apprende³. E tuttavia, paradossalmente, fin d'ora la formazione accetta di non avere più radici. Essa consiste e vale unicamente per il rigore, la coerenza, la sapienza meccanica del suo disciplinamento. È la formazione delle regole dell'evidenza, del metodo. Si fa spazio artigianale della ricostruzione del corpo e della mente che ha già abbandonato lo status dialettico dell'operare e dell'*inventio* propri dell'artigiano.

E tuttavia la mediazione che vi si praticava era mediazione logica tra generi. L'insegnamento si faceva argomentazione, il metodo esposizione sistematica. L'educazione incitava all'interiorizzazione di regole di vita nel mentre che si legittimava nella nostalgia della metodica. La trama di poteri che si contendevano il possesso della vita pubblica e sociale accettava una formazione che, nei suoi gradi più alti, abilitasse alle professioni liberali, esercitando gli allievi attraverso l'interpretazione dei classici. Interpretazione, non produzione. La formazione di Galilei è parentesi eccitante, non prassi costante e diffusa. Né è un caso che questa formazione scopra l'infanzia come luogo privilegiato di disciplinamento e la società, per suo conto, la utilizzi come *experimentum* iniziatico di microfisica dei poteri⁴.

Con tutto ciò la formazione non critica il potere ma rifiuta sdegnosamente di essere considerata quale *instrumentum regni*. Il suo spazio è mediano e aspira a coincidere con la dialettica dello spazio politico senza averne la potenza⁵. Ma di quella dialettica si ciba e al senso della sua onnipresenza educa più che con i testi, le regole, i trattati.

3 Cfr. Ariés P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1976; ma anche Garin E., *L'educazione in Europa*, Laterza, Bari 1967.

4 Cfr. Foucault M., *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971; *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976; *Le parole e le cose*, Einaudi, Torino 1977; ma anche Le Goff J., *Tempo della chiesa e tempo del mercante*, Einaudi, Torino 1977.

5 Una verifica interessante proviene dall'analisi degli «Ideologues» francesi. Cfr. su di essi Moravia S., *Il pensiero degli Ideologues. Scienza e filosofia in Francia*, La Nuova Italia, Firenze 1967. Tra le fonti vedi ad es. Cabanis F., *Opinion sur le projet d'organisation des écoles primaires et en general sur l'instruction publique* in *Oeuvres philosophiques* par Lehec C. e Cazenewé J., vol. 2, Paris 1956. Ma cfr. anche Moravia S., *Il tramonto dell'illuminismo*, Laterza, Bari 1968.

Nel frattempo la rivincita dell'albero della vita mina alle fondamenta l'albero del sapere. Lo spazio politico trascolora e diviene nei fatti subalterno allo spazio economico. In questo la tecnica anticipa la teoria, allarga i poteri, modifica le forme di esistenza, consente l'espansione dei mercati, incentiva la riproduzione sociale dei nuovi stili di vita. Ottenuto il potere, lo spazio economico non dimentica la formazione. Anzi la potenzia e la diffonde: o meglio ne amplia il meccanismo rendendolo più efficiente. La mediazione tra fini e contenuti di apprendimento si parcellizza. Il tempo e gli spazi di apprendimento si uniformano. L'organizzazione del sapere entra in contrasto con l'organizzazione dell'apprendimento: deve decidersi ben presto a stabilire contenuti e obiettivi di apprendimento e si fa didattica. A fronte di un sapere che lo sviluppo tecnico va rendendo esponenziale nel suo dilatarsi, a fronte di un sapere che ha già incorporato la macchina quanto a suo modulo esemplare, a fronte di un mercato che ha ribaltato diritti e benefici dei possessori tradizionali delle forme di sapere rispetto ai nuovi possessori degli strumenti di produzione del sapere, la formazione è costretta a sviluppare una mediazione, non più logica, ma reale tra due poteri. Il primo consiste nel circuito di organizzazione e di produzione del sapere che ha radice, motivazione e vita nello spazio economico-politico; il secondo, derivato dal primo, concerne l'organizzarsi degli spazi e dei momenti di riproduzione delle regole di condotta sociale. Con un effetto di dilatazione e di ispessimento progressivi dei contenuti di interiorizzazione per un verso, e delle modalità di riproduzione sociale per l'altro⁶.

La consistenza della mediazione reale tra due forze non ancora in equilibrio reciproco, pur se generate all'interno di uno stesso spazio (quello economico-politico), è tutta nella tipologia della formazione nel 900. Infatti la formazione è il luogo privilegiato dell'apprendimento di contenuti e di norme. Ma tale apprendimento è selettivo, centrato sulla parola dell'insegnante, incardinato sul ruolo delle figure adulte, figura esso stesso dell'organizzazione gerarchica della società. L'organizzazione autonoma e critica dell'apprendimento personale è nei fini, scopo inalienabile e autonomo della formazione. E tuttavia, per quanti sforzi di ottimizzazione si compiano, essa si rivela drasticamente inefficace per tutti. Essa finisce per essere considerata, piuttosto, illusione di autonomia. Rinvia ai modi di riproduzione sociale ormai innescati nel corpo sociale dalla ragione tecnica dominante⁷.

6 Biraben J.N., *Le medecin et l'enfant au XVIII siècle*, in «Annales de demographie historiques», Paris 1973; Armengaud A., *L'attitude de la société à l'égard de l'enfant au XIX siècle*, ivi, 1973.

7 Fohlen C., *Révolution industrielle et travail des enfants*, in «Annales de demographie historique», 1973; Petit M., *Expansion industrielle et évolution démographique en Bourgogne*, Paris

Compare, in modo esplicito, in questa formazione la contraddizione tra *Bildung* e *Erziehung*, tra formazione integrale della persona e socializzazione generale degli stili e degli strumenti di convivenza civile. L'educazione si riduce, nelle masse, ad aspirazioni nazional-popolari o a rispetto delle convenienze sociali. Lo spazio della mediazione tra i due poli si restringe al punto da aver bisogno di una legittimazione politica ed economica insieme. Tutto ciò non impedisce isole di progettazione alternativa geniale e di ripensamento radicale, ma non le favorisce. Più facilmente tende a edulcorarle. In questo spazio la logica trionfante del mercato ha il tempo e i mezzi per radicare nel più profondo i processi di riproduzione sociale e di assimilazione della condotta dominante. La tecnica e la condotta conseguente, la razionalità utilitaristica e strumentale, la separatezza tra compattezza dei comportamenti microsociale e privati e tendenziale aderenza alla relatività dei traffici e dei mercati nel pubblico, tutto questo si fa, fin d'ora, senso comune diffuso. Più in radice, la violenza si afferma come sradicamento delle coscienze, affermazione del negativo, formalizzazione difensiva dei rapporti giuridici, tendenziale legittimata affermazione del formalismo pedagogico nella prassi educativa quotidiana.

Ma se accetta di non possedere radici, questa formazione paventa ormai, nei suoi spiriti più franchi, il momento in cui riconoscerà di non poter produrre un progetto uomo. E perciò sceglie di battersi nello spazio stesso da cui sorge la contraddizione più evidente: il lavoro. Il lavoro come prassi di mediazione tra l'uomo e la natura, il lavoro come prassi attuosa, febbrile, inventiva di una trasformazione progrediente del soggetto individuale e collettivo? Allora il lavoro come significante primo del formarsi dell'uomo. Filosofia del lavoro, morale del lavoro. Logica strumentale e formativa della produzione. Il lavoro come exemplum connotativo della radice strutturale del farsi uomo. La formazione trova il suo centro nell'attività del soggetto, graduale, preparatorio, progrediente: ed è attività intimamente manipolativa, trasformativa, combinatoria. Per sopravvivere, infine, la formazione incorpora la contraddizione più reale del rapporto tra natura e cultura, tra individuo e società. Il lavoro, idealizzato a mediazione universale e fonte di progresso, viene a sostanziare e ad innovare il senso stesso e la ragione d'esistenza della formazione. La mediazione, tra poli diventati opposti reali nel periodo precedente, si trasforma da mezzo in fine.

1971; Agulhon M., *Une ville ouvrière aux temps du socialisme utopique*, Toulon 1815-1851, Paris 1970; Lloyd de Mause (ed.), *The history of the Childhood*, New York 1994.

Volge il nuovo secolo e la formazione si legittima come spazio istituzionale, popolare, diversificato, di apprendimento della logica strumentale del lavoro. La persistenza di antichi caratteri, gerarchie sociali, professionali e culturali ormai transuma verso spazi più ampi di coesistenza con nuovi processi di riproduzione sociale della condotta. L'ibrido non spaventa e il gusto e la moda del tempo lo comprovano. Ma a questo punto la formazione è costretta a riflettere su se stessa e torna al suo principio. Nel qual caso essa rifiuta di sviluppare opera di mediazione tra il sapere e la vita, tra la natura e la cultura, tra l'individuo e la società. Condotta dallo stesso movimento storico che l'ha prodotta, sospinta quindi dalla nientificazione della pratica di mediazione in cui per secoli si è riconosciuta, *la formazione ricerca, dentro di sé, principio e sostanza di propria determinazione*. In quanto poi quella formazione si sforzava di porre determinazioni del sapere come valide anche per la vita, e perciò poneva determinazioni immediate, a ciascuna di esse si contrapponeva immediatamente una negativa. Ambedue si presentavano con uguale necessità, l'una richiedeva una dimostrazione contro l'altra e la formazione perdeva contemporaneamente il proprio carattere d'immediatamente vera e l'incontestabile principio del pensare.

Con quale diritto, poi, presume di educare a vivere?

4. Poiein. Il circolo inventivo della formazione.

È forse tempo che la formazione cominci, invece, a pensarsi contro se stessa e a comprendersi al di là della nominazione idealistica che la propone come "discorso di paideia". Pensarsi contro non significa pensare l'opposto di sé, conservandosi così sul medesimo terreno di contrapposizione tra realtà e desiderio, tra esistere e progetto in cui, infine, l'eterno conflitto, per magica sorte, si risolverebbe. Pensarsi contro significa pensarsi fino in fondo e cioè andare alle radici dissodando il fondo su cui le radici si impiantano e si alimentano.

Insondata, piuttosto, appare *la struttura del movimento di ritorno alla propria identità* che accompagna, in questo secolo, la logica profonda dell'educazione. Individuato il principio nella società, o nella cultura, o nel fanciullo o nella storia, l'educazione ha fino ad oggi subito le aporie congiunte del sapere e della vita. Decidendosi per il senso comune, quanto a sua radice ovvero contenitore di esperienza e legittimazione, si è vista rifiutata e marginalizzata dal senso comune. Privilegiando invece la struttura del sapere si è trovata, parallelamente, ridotta a canale di trasmissione imperfetta di un sapere, per la più parte senescente.

Il che porta ad una prima osservazione: *esser presunzione, per questa educazione, rivestirsi dei panni della dialettica*. Poiché ha piuttosto praticato, essa inconsapevo-

le, i sentieri di una *analitica della finitudine che sola ancora motiva un residuo di giustificazione al suo spazio. Una analitica alfine «troppo» trascendentale se il concetto che fin qui si è esercitato dell'educazione è basato sulla separazione, presupposta una volta per sempre nel senso comune, del contenuto della conoscenza dalla sua forma, e quindi sulla separazione tra conoscenza ed esperienza, tra verità e certezza.* Dove la verità veniva lasciata al di fuori di sé e l'unico compito possibile consisteva in una educazione costruita e verificata secondo un'architettura di certezze falsificabili. Salvo accorgersi, una volta assunta tale decisione, che certezze conoscitive non possono esistere senza certezze morali e che non si può discettare di certezze morali se non si ricerca il senso della verità. Ma permanendo la verità nella opposizione delle forme in cui storicamente la sapienza degli uomini ha avuto bisogno di incarnarla, l'onestà dell'educazione si traduce ancora nell'invocare la verità permanendo nell'atteggiamento dell'intelletto riflettente, quello per intenderci il cui esito operativo e concreto si traduce di solito in mera edificazione delle coscienze.

Come il mediatore, l'opera di mediazione fin qui condotta – nella modernità – dall'educazione si traduce in edificazione consapevole della propria incertezza: di un operare senza radici, di una impossibilità istituzionale a dar voce al negativo. Finché il gioco dura, essa può presumere in una correttezza formale e sperimentale, e perciò convenzionale, nella gestione di processi di innovazione controllandone (si fa per dire) l'organizzazione degli apprendimenti. Salvo concludere (nel pensiero che dei suoi destini si interessa), che ricercare la propria identità è impossibile, ovvero inutile o comunque superfluo, almeno fintanto che permarrà la separazione tra verità e certezza.

Dalla quale constatazione una *seconda osservazione* s'impone, che peraltro intende caratterizzare gli esiti ancora impliciti della più attenta ricerca educativa contemporanea. Che quando si voglia fondare per mezzo di ragionamenti, oppure chiarire per tautologie, il concetto di teoria della formazione (entro il quale solo ha senso una o più scienze della formazione), il risultato potrebbe essere tutt'al più quello di “portare codesto concetto dinanzi alla rappresentazione” ovvero di procurarne al massimo una conoscenza storica.

È infatti al fondo delle preoccupazioni educative al presente non tanto il ridare significato sociologico alla formazione e alla riflessione sui processi sociali, quanto piuttosto individuare *cìò per cui la verità dell'educazione coniughi insieme la razionalità della esperienza e l'esperienza del valore.* Luogo dialettico, quest'ultimo, entro cui la società contemporanea si è ridotta ad un'insanabile contraddizione e che, pur tuttavia, appare sempre più costituirsi come luogo di emergenza neces-

sario dell'oggetto di una nuova stagione di educazione per la persona e per la comunità mondiale delle persone in comunicazione tra loro.

5. Radicalità della domanda

La filigrana dell'educazione contemporanea coincide dunque, oggi, ormai con gli interrogativi, non solo antropologici o solo biologici o solo morali, sulla logica della vita. Fu invero questa la grande domanda che H. G. Gadamer pose al centro del suo programma di ricerca: tutti ricercano i fondamenti dell'esistenza nella logica o attraverso la logica, ma chi studia la logica della vita?

Da qualche tempo i problemi della qualità degli apprendimenti, e dunque i temi degli stili cognitivi, della formazione del carattere, degli orientamenti della condotta, sono entrati a far parte anche del lessico psicopedagogico, sia nell'ambito della ricerca, sia in quello più divulgativo delle riviste specializzate, sia infine nei tentativi – più o meno strutturati – di metterli alla prova nella concreta prassi educativa. Ma più essi sono stati lavorati, più si è dimostrato che, al fondo di tutte le questioni, le tecniche e le metodologie, è necessaria una bussola; e che questa bussola non può che essere costituita da una teoria dell'intelligenza in formazione. Sottolineatura importante quest'ultima, in considerazione degli aspetti dinamici, a rischio e probabilistici, in ogni caso transdisciplinari, che caratterizzano ogni forma o processo educativi, allorché si “squadernano le menti” delle nuove generazioni. Nel mentre i primi operano, le menti degli altri si formano e si sviluppano senza nulla perdere di ciò che specifica la loro identità. Sicché il nodo della ricerca e delle pratiche educative e formative si rivela assai più complesso che per il passato, configurandosi come circoscritto all'interno di un triangolo difficile, quello segnato dal rapporto tra *psicologia cognitiva e dell'apprendimento* (Gardner, 1987), *critica e crescita della conoscenza* (Lakatos, 1977), *sviluppo della relazione educativa e formazione dei “talenti”* (Margiotta, 1997a); *antropologia fondamentale ed ecologia dei sistemi viventi; economia della conoscenza e ricerca operativa* (Rullani, 2004).

Insomma, la formazione della mente non può più essere divisa dalla formazione del cuore; non è problema applicativo o marginale; è piuttosto un programma di ricerca e di formazione; un programma che attiene al modello vivente di organizzazione dei processi di generazione e di personalizzazione dei saperi e delle esperienze che, usualmente, chiamiamo apprendimento⁸.

8 Già da molti anni, per la scuola veneziana, *mente, cervello e creatività* ha costituito un pro-

6. Apprendimento e vita

Ora indagare il concetto di apprendimento implica immediatamente che si analizzi il suo rapporto con il fenomeno della vita. Non è necessario dare una impossibile definizione della vita (Hardin e Bajema, 1978, § 6), ma si può parlare di ciò che caratterizza l'essere vivente. L'essere vivente, comunque si voglia provarsi a definirlo, è in ogni caso un trasformatore di energia: "semplicemente converte una forma di energia in un'altra" (Id., 1983, p. 66). Le fonti energetiche che consentono alle cellule di un organismo di risolvere codesto problema costituiscono la parte essenziale del suo ambiente come del suo dinamismo. Quale che sia l'origine della vita, il numero dei tentativi e i processi della sua formazione, è indubbio che essa in ogni sua manifestazione richiede un rapporto costante e organico con un *medium* nel quale realizzare i processi metabolici (di assimilazione e conversione di energia) che la alimentano e la evolvono, dalle sue forme più elementari e primordiali (Dyson, 1987) a quelle più complesse e attuali.

Comportamento di sopravvivenza. E' questo il modo di essere fondamentale dell'essere vivente, che si manifesta nell'individuo attraverso i processi metabolici e i rapporti con l'ambiente che essi richiedono, e nella specie umana con i meccanismi di riproduzione (Van Sommers, 1976, cap. I).⁹ Per usare le parole di F. Dyson, già citato, (che a sua volta fa risalire il concetto a un matematico, J. Von Neumann, noto piuttosto come padre della cibernetica), "la vita è due cose, metabolismo e replicazione" (Dyson, 1987, p. 18). Se dunque l'apprendimento ha con la vita il rapporto immediato che si diceva, è necessario a questo punto esaminarlo in concreto negli esseri viventi: per un verso in relazione al loro comportamento di sopravvivenza, costitutivo della vita stessa, e ai modi in cui si ma-

gramma di ricerche che si proponeva come leva di contraddizione alle opzioni concettuali ed epistemologiche correnti, cercando invece di configurarsi come spazio euristico e interdisciplinare di *comunicazione per la formazione*. "Il nostro passato – dicevamo – è il nostro cervello, nella sua stratificata composizione ideologica e neuronale, nella sua configurazione semantica, nella sua non ancora compiutamente sondata funzionalità. Il futuro è invece la nostra mente, e le esperienze che la modificano rappresentano il nostro orizzonte delle aspettative. La creatività è infine il nostro programma positivo per il futuro." (Margiotta, 1997b).

9 "Tutti i sistemi viventi sono costituiti in modo da attirare a sé e di accumulare energia" mediante "particolari e spesso complicatissime strutture fisiologiche" che realizzano una essenziale e costante dinamica di adattamento al mondo in cui vivono (Lorenz, 1974, pp. 47-48).

nifesta; per un altro in vista del medium da cui essi estraggono l'energia necessaria, reagendo variamente agli stimoli che ne provengono con l'intento costante di adattamento cui si è già accennato.

Origini della vita. L'ipotesi di Dyson che la vita abbia avuto inizio due volte si innesta su quella più generale, secondo la quale essa può avere avuto inizio molte volte; e tuttavia la critica¹⁰. Il modo in cui Dyson vede le cose è particolarmente interessante, perché consiste nell'immaginare due inizi tuttavia confluenti in uno. La vita dunque "incominciò due volte, e con creature diverse, le une dotate di metabolismo ma incapaci di replicarsi esattamente, le altre, viceversa, capaci di replicarsi ma prive di metabolismo" (1987, pp. 17-18). Secondo Dyson, le numerose esperienze che dovrebbero riprodurre la sintesi dei due componenti di questo, come di ogni altro nucleoide costitutivo del RNA, non spiegano persuasivamente le modalità della sua originaria formazione. Ora, senza entrare nei particolari della interessante spiegazione di Dyson, questo modo di pensare l'origine della vita consente di ritrovare nel rapporto tra apprendimento e vita una matrice originaria e radicale, e cioè che all'origine della vita, e in ogni movimento del suo dinamismo evolutivo, si dia un rapporto fra i protoviventi, per il quale un tipo di essi, le cellule primordiali capaci di metabolismo, e un altro tipo, il RNA capace di replicazione, riuscirebbero, attraverso una serie di tentativi ed errori, a costituirsi in unità organica. L'ipotesi più comune, invece, contempla piuttosto la possibilità che i parassiti autoreplicanti abbiano potuto provenire dall'esterno ad invadere esseri viventi capaci essenzialmente di metabolismo e poi anche di riprodursi in modo "inesatto", ma non di replicarsi esattamente. Il rapporto fra i due tipi di protoviventi sarebbe comunque fondato sulla possibilità per l'uno di "imparare" ad adattarsi all'altro. Ma nell'ipotesi di Dy-

10 La teoria ortodossa, infatti, sostiene che dai "primitivi eterotrofi" capaci di moltiplicarsi alimentandosi con i materiali presenti nel brodo primordiale, nelle ristrette zone consentite alla vita dall'ultravioletto solare ancora libero di giungere quasi dovunque sulla terra e in profondità nelle acque, dovrebbero essersi sviluppate infatti, con l'esaurirsi di quei materiali, nuove forme di vita: e cioè "debbono essere stati via via sempre più favoriti organismi che avevano imparato a sintetizzare le sostanze mancanti, e soprattutto quelli che, con l'invenzione della fotosintesi, si sono alla fine resi indipendenti nel brodo primordiale". Sarebbero così apparse "le prime popolazioni autotrofe, capaci di utilizzare l'energia solare" per le operazioni necessarie ad estrarre dall'atmosfera l'occorrente alla vita. Ma anche nella successiva ed ultima fase di questa vicenda primordiale, quando l'ultravioletto solare fu schermato sufficientemente dall'ossigenazione dell'atmosfera e "l'intero oceano era ormai a disposizione della vita...alcuni organismi hanno imparato ad utilizzare l'ossigeno per procurarsi energia": e sono apparse le prime cellule eucariote eterotrofe.

son c'è qualcosa di più. Egli applica una teoria statistica generale di genetica delle popolazioni (Kimura) al problema delle origini della vita, e cioè che la popolazione molecolare della cellula proteinica raggiungerebbe uno stato ordinato mediante “un meccanismo puramente casuale, la deriva genetica”. Il passaggio della “sella” che divide uno “stato disordinato, in cui le molecole non collaborano e sono per lo più inattive” e che rappresenta la “morte” della cellula, ad uno “stato ordinato” – la “vita” – in cui “la maggior parte delle molecole collabora per mantenere quei cicli catalitici che le tengono in attività” è “il grande salto statistico” affidato ancora alla mera casualità e caratterizzato da un alto tasso di errore (pp. 64 segg.). L'origine della vita dà luogo pertanto ad esiti ancora casuali, ma in cui il tasso di errore è destinato via via a diminuire (ossia, in termini biologici, appare la tendenza alla sopravvivenza): un esito di accrescimento della popolazione molecolare della cellula (per “assimilazione di nuovi monomeri dall'ambiente”), ed un processo egualmente casuale (affidato a cause esterne) di “indebolimento” e “divisione” innesca appunto quel meccanismo di riproduzione inesatta di cui si diceva (Dyson, 1987, cap. IV).

Dalla casualità alla selezione naturale. Ma la casualità nel modello cede il posto alla logica della selezione naturale dal momento in cui “qualunque cellula acquisisce la capacità di dividersi spontaneamente” diminuendo drasticamente così il tasso di errore nella riproduzione, ed assicurando alla propria linea genetica una sopravvivenza molto più sicura. In questo modo “il meccanismo della selezione” risulta essere un meccanismo appreso, dal momento in cui, cioè, accrescimento e divisione si integrano “nel ciclo metabolico cellulare” (p. 86). “Le cellule entrerebbero dunque in competizione l'una con l'altra in un modo tipicamente darwiniano, in cui il premio della sopravvivenza va a coloro che hanno imparato ad accrescersi e a dividersi con rapidità ed affidabilità massime (Ivi). Su questo tipo di cellula primordiale si innesta poi l'attività parassitaria del RNA capace di replicazione esatta, che la cellula stessa “imparerebbe” successivamente ad assimilare.¹¹

- 11 Una seconda teoria, complementare e concorrente a quella di Dyson, (Ageno, 1987, p. 10) assume che i protoviventi siano stati autotrofi, e che la fotosintesi sia stata alla loro origine. Il procedimento di Ageno, che prende le mosse dall'esame di un batterio iniziale, la *Escherichia coli*, ne enuclea un “dispositivo” elementare quasi secondario che, trasversalmente alla membrana in cui ha luogo il processo fotosintetico vitale del batterio, opera ad accumulare energia solare attraverso la membrana stessa, ed ha al tempo stesso l'effetto di arricchire di ioni H⁺ l'ambiente liquido da essa circoscritto. Questo dispositivo è ipoteticamente collocato da Ageno in liposomi, “sacche chiuse di dimensione microscopiche” ori-

Costanti della vita. Le teorie appena sinteticamente accennate servono solo a mostrare come, nell'intreccio di ricerche, ipotesi, dibattiti che da più secoli ormai si vanno svolgendo intorno alle origini della vita, fino alle teorie più recenti, appaiono alcune costanti relative ai caratteri della vita stessa che hanno a che fare strettamente con il nostro tema. Le costanti riguardano in primo luogo la connessione fra il carattere di sopravvivenza inerente alla vita e l'apprendimento inteso come cambiamento dei comportamenti che l'assicurano. Una seconda costante che merita segnalare è, poi, la dipendenza dei nuovi comportamenti biologici dall'acquisizione di "capacità": nella teoria del Dyson si parla di capacità di accrescimento e di divisione della cellula proteinica, di capacità da parte della protocellula di assimilare il RNA parassita utilizzandolo per la propria replicazione (per la "finalità" di sintetizzare altre repliche di se stessa: cfr. Monod, 1970, p. 29). Nella concezione più generale (ortodossa) le capacità poi riguardano la sintesi delle sostanze mancanti del brodo primordiale, la fotosintesi, il metabolismo ossidativo. Ma in generale appare ormai chiaro che non è possibile parlare né del vivente né del suo sviluppo biologico senza ipotizzare capacità apprese o "inventate" (Ageno, 1986, p. 396) sia in dipendenza di fenomeni esterni (l'energia solare, i materiali esistenti nel brodo o nell'atmosfera primordiale), sia in conseguenza della più fondamentale capacità di combinare le strutture genetiche con l'influenza e il condizionamento dei primi.

ginate da glicerolipidi, abbondanti nel brodo prebiotico, ed atti (secondo un'ipotesi avanzata da Goldacre e ripresa da M. Calvin) a disporsi uniformemente costituendo una doppia membrana a sua volta esposta a costituire le sacche sotto il doppio impulso meccanico dell'acqua e dell'aria. Le sacche nel loro contenuto, che è quello della laguna primordiale, racchiuderebbero già i materiali in essa presenti costitutivi della vita. Nelle loro membrane potrebbero inoltre "facilmente esser catturate molecole varie" fra cui quelle atte ad attivare il dispositivo di captazione energetica e a costituire all'interno delle sacche un ambiente acido. I liposomi hanno anche attualmente la capacità (meccanica) di accrescersi e di appiattirsi dividendosi in due. Un ambiente acido è quello necessario a sintetizzare gli ioni fosfato (che nel brodo esterno precipitavano, come si è detto, in fosfati di calcio) con gli zuccheri, le purine e pirimidine per formare l'energia captata nell'ATP. In questo ambiente avrebbe potuto quindi aver inizio la formazione degli oligomeri (peptidi, nucleotidi e misti) necessari alle funzioni metabolica e replicativa, secondo l'ipotesi già avanzata. Anche se permane la casualità di tutti questi eventi e le difficoltà relative (ma attenuate, secondo Ageno), il vantaggio iniziale della nuova teoria sta soprattutto nel fatto che essa si fonda sul "dispositivo" che si può constatare operante anche attualmente almeno nella *Escherichia coli*, da cui infatti la teoria ha preso le mosse e che si presta perciò ad una immediata verifica di quel "primo passo verso la vita" che rimane ancora oscuro nella concezione corrente. (Ageno, 1981, 1986, 1987).

7. La mente sta al cervello come una proprietà emergente alla sua infrastruttura

Abbiamo voluto porre a titolo di questo paragrafo una nota affermazione di R. W. Sperry¹², in quanto essa segnala la svolta intervenuta nello studio dei rapporti tra biologia, psicologia e pedagogia a partire dal 1966, ma affermatasi in particolare nell'ultimo decennio del secolo appena trascorso.

La cosiddetta rivoluzione cognitiva che ha introdotto nuove prospettive nello studio della mente in psicologia e nelle neuroscienze negli anni 80, ha sicuramente spinto al riconoscimento che i processi cognitivi (e la conoscenza e l'esperienza che ne derivano) non sono un accumulo reattivo di esperienze sensoriali o percettive, ma sono piuttosto un processo costruttivo che richiede un costante movimento di ritorno alle ipotesi di indirizzo assunte in partenza (*abduction*), in quanto influenzate dalla precedente conoscenza o esperienza, dagli scopi correnti nonché dagli stati emozionali e dalle motivazioni. Ciò ha comportato il rifiuto deciso di ogni dualismo mente/corpo di ispirazione cartesiana, ma ancor più la decisa affermazione del principio secondo cui la natura della mente è determinata in larga misura dalla struttura e dalle funzioni del cervello. *Per studiare la mente, per intervenire sulla mente (educare/apprendere), diviene così imperativo studiare e conoscere il cervello.*

Ma due eventi, in particolare, hanno consentito di superare il dualismo cartesiano per un verso e di fornire, per l'altro, a formatori e genitori nuove conoscenze e nuove basi per una formazione non apodittica. Il primo di questi eventi è consistito nella possibilità di intravedere nel cervello il funzionamento del

- 12 Le ricerche di Sperry R.W. – che gli hanno procurato nel 1981 il Premio Nobel – si concentrano nello sforzo di dare una spiegazione all'apparente unità/dualità della coscienza quale fenomeno emergente. La teoria che ne consegue, da lui definita “interazionismo emergente” scaturisce dalle sue ricerche sulle lateralizzazioni funzionali emisferiche prima dei gatti e delle scimmie, e quindi di pazienti col cervello diviso. In sintesi, per lui, la coscienza è un fenomeno emergente, determinato da processi neurali, che è qualcosa di più di essi e che ha un'influenza causale, regolativa o direttiva sulla struttura neurale, la quale è costituita da livelli strutturali gerarchicamente organizzati. Le proprietà globali che determinano operativamente le parti costituenti assomigliano al sinolo aristotelico di materia e forma, e non godono di vita indipendente. Cfr. in particolare Sperry R.W., *Forebrain Commissurotomy and Conscious Awareness*, in Trevarthen C. (ed.), *Brain Circuits and Functions of the Mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1990, pp. 371-388; ma anche Sperry R.W., *Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain*, in “Neuropsychologia”, 1985, 661-673.

pensiero; vedere cioè in tempo reale i circuiti neurali che elaborano gli aspetti di attività come leggere parole o agire in presenza di determinati vincoli e obiettivi. Quando i neuroni sono attivi, essi variano il flusso locale ematico. Ciò rende possibile risalire alle aree cerebrali che sono attive durante i processi cognitivi misurando le variazioni locali degli aspetti del flusso ematico cerebrale.

Il secondo evento è rappresentato dalla mappatura del genoma umano; il che rende possibile non solo studiare l'anatomia funzionale delle reti cerebrali, ma consente anche di spiegare come le differenze genetiche possono produrre la variabilità individuale che si esprime nell'apprendimento e nell'*expertise* (latente o esplicita).

Come ricorda E. Frauenfelder (E. Frauenfelder, F. Santoianni, 2002, 26) “nella visione postcognitivista la mente può essere considerata funzionalmente distribuita (Santoianni, Striano, 2000) in un tessuto di relazioni operative e strumentali che concorrono a definirla; questo taglio prospettico... va di pari passo con ...l'ipotesi che un insieme di vincoli biologici moduli lo sviluppo cognitivo ... ed è integrabile con essa in una prospettiva di “razionalismo situato”, dove la mente è considerata anche *oltre* – ma mai prescindendo da – il rapporto neurofisiologico che le è proprio, e dove le rielaborazioni culturali dei concetti sono contraddistinte da relazioni significative con strutture di conoscenza biologicamente definibili”.

E ancora più specifica per il nostro tema è la presa d'atto del fatto che le neuroscienze concorrono, oggi, definitivamente a considerare l'individuo e a valorizzarlo come realtà biologica unica ed irripetibile, eppure interrelata con altre realtà biologiche; con ciò costituendo uno spazio di ricerca e di conoscenza complementabile con altre direzioni di pensiero quali il culturalismo (J. Bruner, 1996; H. Gardner 1986,1999); le teorie sulla cognizione distribuita e situata (Johnson-Laird 1988); le teorie sulla specificità del dominio cognitivo o esperienziale (Hirschfeld, Gelman 1994). Pertanto la complessa relazione che racchiude le coordinate del rapporto vita/apprendimento; corpo /mente, va ravvisata, in modo reciprocamente integrato, per almeno tre prospettive di ricerca:

- le prospettive epigenetiche che analizzano sia l'evoluzione filogenetica che le modificazioni ontogenetiche in relazione al principio di adattamento ambientale nelle diverse fasi dello sviluppo individuale (Magnusson, 1996; Knowles, 1997);
- le prospettive biodinamiche che comprendono l'analisi delle basi biologiche strutturali dell'apprendimento e del pensiero e la considerazione dell'individuo come unità di mente, corpo, organismo; insomma come un sistema

biodinamico complesso suscettibile di variare nell'interazione con i diversi ambienti (Damasio 1996, 1997, 2002);

- le prospettive culturali che considerano i processi di formazione delle strutture di conoscenza nella doppia valenza di inculturazione (Bruner, 1996), di distribuzione contestuale (Jonassen Land 2000), di modulazione dominio-specifica delle potenzialità di conoscenza (Hirschfeld, Gelman 1994).

Insomma la nuova *episteme*, che le neuroscienze invitano pedagogisti, educatori e insegnanti ad adottare, consiste nell'invito a “guardare al cervello per scoprirvi la mente, piuttosto che ridimensionare la mente equiparandola al cervello” (Frauenfelder 2002, 30); e dunque “...ricostruire ciascuna funzione (dell'apprendimento) partendo dalle sue componenti neuronali, piuttosto che ridurla ad esse”, poiché il funzionamento mentale trova giustificazione neurofisiologica nelle basi neurali ma non si esaurisce in esse.

8. Dei miti che cadono e di altre scoperte

Non è raro ritrovare in numerose argomentazioni di insegnanti, educatori e pedagogisti l'utilizzo di concetti non oggettivi e spesso deleteri che, in realtà, coltivano solo una tradizione retorica nella conoscenza e nello sviluppo dei processi educativi.

Tra questi concetti, il mito più diffuso indubbiamente rimane quello per cui è necessario fornire tipi di informazione diversificati ai due emisferi cerebrali, ovvero a quello destro e a quello sinistro, per poter massimizzare l'efficacia degli apprendimenti. Cosicché è nato il mito che il pensiero logico risieda in uno dei due emisferi e, collateralmente, le emozioni e le passioni nell'altro. O peggio che esistano individui le cui attività mentali fanno prevalentemente perno sull'emisfero sinistro o su quello destro. E, ancor più superficialmente, si tende ad accreditare l'idea che l'emisfero sinistro sia sede del pensiero analitico, logico o linguistico; mentre quello destro avrebbe capacità olistiche, di elaborazione dell'informazione spaziale e di controllo bilaterale dello spazio. Le neuroscienze ci dicono invece che i due emisferi comunicano efficientemente e sistematicamente equilibrando e complementando i loro rispettivi e dominio-specifici potenziali. Certo la teoria delle differenze emisferiche, elaborata per spiegare il comportamento cognitivo e cosciente di individui con cervello diviso (Gazzaniga, 1995) conserva la sua validità riferita al settore specifico, ma non è generalizzabile al punto da consentire la divisione degli individui in categorie diverse.

Un altro mito è quello derivato dall'idea che il cervello presenta scatti di

crescita e di sviluppo in modo simile in tutti i suoi distretti o aree funzionali. Ne è conseguita l'idea popolare che, dunque, tali scatti corrispondano a ritmi di apprendimento in ordine ai quali debbono essere organizzati specifici obiettivi educativi; che l'assestamento generale di tali scatti possa essere identificato al superamento di una età critica, coincidente con la cosiddetta "maturità scolastica" (18/19 anni di età dell'allievo); e che, per via complementare, il superamento di una certa "età critica", in assenza di appropriate stimolazioni, comporterebbe notevoli difficoltà di apprendimento. In realtà, oggi, risulta sempre più chiaro che esistono di certo scatti di crescita e di sviluppo neuronale, ma questi interessano solo alcuni distretti o aree del cervello e non altri; e che, per di più, lo stesso tipo di stimolazione ha effetti selettivi su alcuni distretti specifici del cervello solo in particolari periodi critici, mentre può incidere più a lungo e in modo "carico" su molti altri distretti del cervello.

Un ulteriore mito è quello secondo il quale, a dispetto di tutti i nostri sforzi educativi, del potenziale del nostro cervello noi riusciamo ad utilizzarne solo il 20%, e che dunque l'istruzione ha senso solo in quanto, per suo tramite, noi riusciamo ad imparare ad utilizzarne una percentuale maggiore. Questa convinzione popolare deriva dalla scoperta che la corteccia cerebrale comprende, accanto alle aree che presidiano i processi cognitivi superiori "lateralizzati", anche molte altre aree "silenziose". Sappiamo, invece, oggi che siffatte aree silenziose mediano funzioni cognitive complesse e non soltanto attività sensoriali o di base. Gli studi, in particolare di Damasio, hanno anzi dimostrato (attraverso analisi di esperimenti condotti con tecnologia non invasiva) come *tali aree silenziose presidino proprio lo sviluppo dei sentimenti e dell'albero coscienziale del proto-sé*. Con la conseguente maturazione dell'idea che la coscienza non consegue allo sviluppo sensorio-motorio e logico-operativo e, ancor meno, al processo di inculturazione cui la scuola provvede prioritariamente; ma che, al contrario, la coscienza nasce dai sentimenti e con i sentimenti, e si sviluppa interagendo sistematicamente con i processi biologici fondamentali della mente e con gli input istruzionali collaterali. *Dunque la coscienza è educabile*.

Altre scoperte delle neuroscienze in ordine ai meccanismi dell'apprendimento impongono ulteriori più radicali cambiamenti epistemologici nell'approccio ai problemi posti dall'organizzazione degli apprendimenti e degli insegnamenti.

La prima è quella relativa alla modificabilità cognitiva del cervello. Si è scoperto infatti che l'apprendimento modifica la struttura fisica del cervello, rendendolo così una entità unica, singola, non uguale ad un'altra. Ogni individuo nasce, appunto, con un potenziale biologico differenziato che, inserito in un pro-

cesso biodinamico di modellizzazione delle connessioni epigenetiche, si sviluppa e cresce a partire dalle distinzioni primarie. Ne consegue che le connessioni epigenetiche rappresentano i circuiti neuronali percorsi più di frequente; e che il corrispondente biologico delle informazioni possedute dal soggetto consente a quest'ultimo di gestire meglio, in un quadro di apertura costante (cfr. principio di sopravvivenza) l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Se, quindi, l'organizzazione neuronale acquisisce, nel corso della maturazione individuale, specificità funzionali, il sistema cognitivo diviene, in sede di ontogenesi, un sistema complesso a funzionalità interrelate i cui indirizzi processuali si modellano gradatamente e prendono forma tendendo a stabilizzarsi biologicamente *per entro* specificità e differenziazione. Come ci ricorda M. Dellantonio:

“... questi dati vanno accettati per quello che sono: la nostra intelligenza e le nostre capacità di apprendimento sono, in parte, geneticamente predeterminate. Naturalmente l'intelligenza non è ereditata in senso proprio; ciò che si eredita sul piano biologico è soltanto un insieme di geni che, per ogni generazione, si ridistribuiscono interagendo reciprocamente e determinando per via indiretta le condizioni organiche che sono alla base dell'intelligenza” (Dellantonio, 1991, 140).

Non è pertanto da escludere, come molti ricercatori propongono, che il modo con cui si impara e ci si rappresenta il linguaggio sia differente dai modi con cui si apprendono l'elaborazione numerica, la percezione dei volti, il riconoscimento spaziale. Insomma le modificazioni strutturali del cervello sviluppano modificazioni significative nelle architetture cognitive e metacognitive del cervello stesso, con la conseguenza che ogni apprendimento ha il potere di riorganizzare in modo diverso la funzionalità di quest'ultimo.

Un'ulteriore scoperta ci sembra particolarmente significativa, ed è quella secondo la quale porzioni diverse di cervello possono svilupparsi in tempi diversi, mostrandosi così diversamente pronte ad apprendere in momenti diversi. Ne consegue che derivare le differenze di apprendimento in un fanciullo rispetto ad un adolescente dalla globale immaturità (presunta) del cervello del primo, rispetto a quello del secondo, è cosa priva di senso; dal momento, invece, che le funzioni sensoriali e percettive, indispensabili all'apprendimento, e che vengono espresse dalla compiuta maturazione delle aree corticali primarie, secondarie e terziarie di alcune zone del cervello, non differiscono per i due livelli di età in termini di sviluppo ontogenetico (Zani in Frauenfelder, Santoianni, 2002, 93-96).

“... Questi risultati forniscono la base neurobiologica per spiegare fenomeni in parte noti ad educatori e conoscitori delle modalità di apprendimento dei fanciulli. Il fatto cioè che i prepuberi siano incapaci di seguire attentivamente programmi educativi fondati sull'utilizzo di modalità di informazione omogenee, e che essi rispondano efficacemente, invece, a forme di informazione ricche e fortemente variegata, in grado di catturare i loro processi di attenzione. Il raggiungimento di un maggiore livello organizzativo del cervello, e di più efficienti funzioni di controllo regolate da queste zone, permettono invece agli adolescenti l'utilizzo efficace ed efficiente di aspettative internamente generate e confrontate con l'input reale. Questa capacità di proiettarsi nel futuro, analizzare il presente e confrontarlo con il passato, che è fondata su una funzione matura dei lobi frontali, permette a questi ragazzi maggiori capacità di apprendimento efficienti quando si forniscano ambienti che possano essere da loro efficacemente esplorati” (ivi, 96).

Inoltre le ricerche sulla neuroplasticità cerebrale (Kujala, 1995; Neville, 1997; Roder, 1999) dimostrano che le zone del cervello, preposte negli individui integri all'analisi dell'informazione uditiva e visiva, rispondono maggiormente a stimoli di diversa modalità sensoriale in individui adulti non vedenti o non udenti. Ne consegue che appare lecito supporre l'esistenza di processi di riorganizzazione adattiva funzionale nel cervello di questi individui. E dunque l'organizzazione funzionale del cervello, per quanto determinata da vincoli biologici, risente fundamentalmente degli effetti dell'esperienza. Il settore della pedagogia speciale dovrebbe quindi porre particolare attenzione a questi studi, in considerazione del fatto che ogni intervento rieducativo pensato in tale ambito deve tenere bene a mente che specifiche aree del cervello nei portatori di handicap rispondono efficacemente a canali e a codici di informazione e di comunicazione totalmente diversi da quelli utilizzati “normalmente”.

9. Sistemi biodinamici e conoscenza pedagogica

Lo sappiamo: peculiarità di ogni essere vivente è quella di effettuare sintesi specifiche da cui derivano possibilità di variazione nell'ambito delle modificazioni fenotipiche. Così come abbiamo ormai realizzato che “il soggetto, in quanto sistema biodinamico, è corredato di un'organizzazione pluri-funzionale (più intelligenze, più memorie, più qualità del mentale) che è *sia circuitale che dinamica*, in linea con la tendenza plastica e con la flessibilità del sistema nervoso, *sia modulare che specifica* nei compiti e nelle qualità intrinseche” (Santojanni 1998, 8-9).

Ma apprendimento e sviluppo vengono canalizzati, fin dalla nascita, entro specifici contesti culturali, linguistici e simbolici e si confrontano con diverse e ricorsive situazioni di esperienza umana. L'azione educativa e formativa viene a caratterizzarsi, così, come indispensabile e non eludibile *funtore generativo tanto per l'evoluzione filogenetica quanto per il cambiamento ontogenetico del funzionamento mentale*. Sicché la pedagogia non può più permettersi di ignorare i problemi posti dallo sviluppo delle sequenze cognitive e metacognitive e deve sistematicamente interrogarsi:

- sui problemi posti dalla *flessibilità e dalla plasticità* dello sviluppo della mente individuale, in quanto sistema integrato, all'organizzazione degli insegnamenti e degli ambienti scolastici di apprendimento;
- su come preservare la *molteplicità* delle qualità cognitive dal rischio di vedere frammentate o, peggio, inibite le potenzialità intellettive ed emotive dell'allievo in quanto esposto ad un'informazione incapace di rivelarsi agli occhi della sua mente;
- ma anche sui problemi posti dalla *modularità e dal parallelismo* degli apprendimenti alla percezione e alla memoria, tanto degli individui che della specie.

Il problema della *flessibilità mentale* è uno dei più ricorrenti nella pratica educativa familiare e in quella scolastica. E, tuttavia, anche dai più recenti studi sugli stili cognitivi e sulla metacognizione (R. J. Stenberg, 1998) emerge la preoccupazione di tener conto di quanto e come le problematiche poste dalla componente biologica incidano nella considerazione della reale possibilità, da parte dell'allievo, di acquisire nuovi stili cognitivi, abbandonando stili di condotta inadeguati o parziali rispetto alle nuove soglie di difficoltà dell'apprendimento. Occorre certo riconoscere l'esistenza di *specializzazioni funzionali nelle abilità cognitive*, in parte acquisite in conseguenza della persistente stimolazione ambientale e scolastica, in parte già possedute come corredo genetico-biologico. E tuttavia tali specializzazioni non sono localizzabili in funzioni attribuibili in uno dei due emisferi cerebrali, né sono precisamente identificabili, dalla nascita, a causa della loro natura distribuita e circuitale.

D'altra parte va rilevato come la struttura dicotomico-antinomica attribuita da Bruner agli stili cognitivi non trovi riscontri né sperimentali né argomentativi, e dunque non è vero che esistono – come egli asserisce – due tipi di funzionamento cognitivo, due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà (J. Bruner, 1988). Sembra piuttosto che lo sviluppo di stili cognitivi da parte degli individui maturi “a geometria variabile”, secondo un processo stocastico dagli esiti non prevedibili, che lega fenomeni di asimmetria, lateralizza-

zione e specificazione dei compiti con l'esercizio equipotenziale di *abilità e sentimenti* in presenza di compiti concomitanti e di funzioni interattive. Così che la lateralizzazione delle funzioni e l'asimmetria procedono parallelamente allo sviluppo individuale dell'immaginazione e del carattere e fanno registrare, nell'individuo adulto, una asimmetria funzionale tra i due emisferi cerebrali che, per quanto bisimmetrici, mostrano di funzionare ciascuno secondo una propria relativa autonomia.

“Se si ammette l'esistenza di un substrato biologico che giustifichi il manifestarsi del mentale, non si può ipotizzare che alcuno dei processi – percettivi o elaborativi – di acquisizione cognitiva sia riportabile alla lateralizzazione di un'attività largamente diffusa in una delle due metà del cervello, come dimostrano le prove sperimentali che testimoniano il costante coinvolgimento di più aree funzionali localizzate e localizzabili in entrambi gli emisferi, proponendo – pur senza disconoscere l'asimmetria cerebrale – una possibile interpretazione del cervello come *network* con funzioni distribuite in modo circuitale” (Santojanni, 1998, 32-33).

Un secondo problema, quello della *modularità*, trova eco in strategie educative e didattiche che hanno inteso per questa via segnare una rottura con la tradizione divisa tra contenuti e obiettivi, e offrire alla dimensione “progettuale” dell'educazione nuove piste di auto-organizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti. Purtroppo l'esperienza, a tal proposito condotta in Italia, ha riversato vino vecchio in otri ai quali era stata cambiata solo l'etichetta. Ma nella prospettiva transdisciplinare dell'interpretazione integrata (mente-cuore) dei processi di apprendimento, il termine modulare ha un significato ben diverso. Introdotto da J. Fodor con il suo volume *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1986, il termine si riferisce ad una teoria del mentale che lo configura come una architettura ad organizzazione monofunzionale, in cui i moduli percettivi sono veri e propri elaboratori di sistemi di input; tali moduli garantiscono la codificazione delle percezioni ma non la interrelazione reciproca dei dati. Cosicché le informazioni passano attraverso distinti canali modulari, gerarchicamente strutturati e funzionalmente indipendenti senza entrare in contatto tra loro, per poi condividersi solo nella sede del pensiero centrale che assicura l'elaborazione delle informazioni e la loro trasformazione in conoscenze.

Contro la linea computazionista cui risponde la teoria di Fodor, prendeva piede una interpretazione connessionista del funzionamento del mentale, che trovava nell'opera di Rumelhart e Mc Clelland (1986) sui processi mentali a distribuzione parallela la sua migliore espressione. Secondo questa impostazione le reti neurali funzionerebbero secondo un'organizzazione bottom-up, e in diretta correlazione al

loro essere distribuite in parallelo consentono al sistema cervello/mente di migliorare le proprie prestazioni sulla base delle relative esperienze e sulla ripetizione di esse, sì che le regole attraverso cui il sistema impara non sono altro che le regole prodotte dal sistema stesso durante il suo processo di apprendimento.

Più recentemente gli studi sulla memoria hanno consentito di identificare e condividere un concetto di modularità più ampio, intendendola come orientamento funzionale dinamico acquisito in base ad una disposizione geneticamente determinata, interrelata con l'esperienza (Santoianni, 1998, 63). Una definizione siffatta consente di ricapitolare i dibattiti e le ricerche fin qui sviluppatasi in ambito neuro-biologico, additando peraltro tale ipotesi di lavoro come un indice che obbliga la didattica e la conoscenza pedagogica contemporanea ad un ripensamento radicale dei suoi presupposti naturalistico-rousseauiani ovvero hegeliani (Margiotta, 2005, in corso di stampa).

10. Cambiamenti di prospettiva nell'educazione e nella formazione

Per quanto riguarda in particolare il tema che ci interessa, occorre poi tener presente che il tema degli stili cognitivi individuali non riguarda soltanto colui che apprende poiché anche chi educa è portatore di una propria modalità cognitiva privilegiata (Valle, 2002). E questa, da un lato va ad influire implicitamente sul suo intervento formativo mentre, dall'altro, va ad intrecciarsi con la varietà di stili cognitivi presenti nel gruppo con cui interagisce.

Il tema degli stili cognitivi non può cioè essere trattato in via generale come un ambito di riflessione disgiunto dal suo contesto d'uso: e il contesto cambia continuamente, sia quello vitale, sia quello socio-relazionale, sia quello di esperienza o di studio.

Il punto problematico che qui si vuole segnalare sta nel chiedersi se il soggetto che apprende si rende conto di trovarsi in una situazione di *conflitto cognitivo*; se usa *consapevolmente o inconsapevolmente* determinate strategie per superare questo conflitto; se le utilizza in modo efficace oppure no; se le usa soltanto come scoperta di nuove conoscenze o anche come mezzo di *autoregolazione* dei suoi processi di esperienza e di relazione, e come questi ultimi retroagiscono sulla costruzione del sé e sullo sviluppo dei suoi talenti.

Il problema dell'interazione tra aspetti cognitivi, metacognitivi ed emotivo-motivazionali va sicuramente tenuto presente nell'educazione, ma in forma integrata e reciprocamente equilibrata, e ciò per la ricorrenza di due capitali interrogativi:

- come avviene che le persone “facciano sistema” delle diverse componenti di personalità che vengono messe in gioco dalla interazione apprendimento/insegnamento, senza con ciò limitare l’educazione ad una asfittica dominanza tecnico-cognitiva del suo gesto?
- come rendere concretamente praticabile un percorso di educazione, di istruzione o di formazione che ne attraversi il segno e raggiunga al cuore la personalità di chi apprende, e per questa via gli consenta di dar senso al suo percorso di studio e di formazione?

Insomma non è sufficiente l’attivazione di una generica “didattica metacognitiva” che si occupi di incentivare lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive generali senza tener conto anche degli specifici contesti di relazione educativa entro cui gli apprendimenti maturano. Certamente può essere affinata la “sensibilità metacognitiva” generale dei giovani, ma tale sensibilità, proprio perché generale, corre il rischio di diventare anche generica e quindi poco efficace quando si devono affrontare compiti di apprendimento che richiedono processi di pensiero e strategie cognitive ben definiti e codificati culturalmente.¹³

Muoversi dal presupposto di utilizzare una trasversalità epistemologica per

- 13 Una risposta formativa attendibile e praticabile a tali essenziali quesiti sembra essere offerta dal Sistema dei “Curricoli PSP” elaborato dal gruppo di ricerca Università-Scuola “*Modelli di Lavoro nella didattica*”, che fa capo al CIREG – Centro Interfacoltà per la Ricerca Educativa e Didattica – dell’Università di Venezia. (Margiotta 1997; Rigo 1998; Valle 1998; Zanchin 2002a, Zanchin 2002b). All’interno di questo modello pedagogico-didattico generale, nella parte riguardante gli aspetti metodologici specifici dell’intervento formativo, si dimostra come e perché il docente debba identificare, con strategie e strumenti adeguati, sia i saperi “*naturali*” sia gli stili cognitivi emergenti nel gruppo classe (Zanchin, 1997)¹³; a seguito di ciò il percorso potrà anche essere *identico nei contenuti, ma differenziato nelle modalità di lavoro* per gruppi di allievi che abbiano dimostrato di privilegiare strategie di apprendimento diverse. Ad esempio: un gruppo lavorerà secondo modalità prevalentemente verbali-seriali, un altro secondo modalità visivo-globali, avendo ciascuno dei due gruppi a disposizione materiali e proposte di esercitazione congruenti. In questo impegno di progettazione e di conduzione del gruppo classe si mette in gioco l’effettiva *expertise* professionale del *team* docente, soprattutto allorché “modula” i contenuti di una determinata unità di studio secondo le diverse dimensioni di stile, avendo cura di: a) articolare le esperienze relative al compito in livelli di complessità adattati alle effettive “zone di apprendimento prossimale” riscontrate nel gruppo classe; b) adottare strategie didattiche diversificate (cfr. Zanchin, 1997) e materiali esperienziali multipli, a seconda della gamma di stili cognitivi rilevati negli allievi e delle richieste del compito specifico; infatti, per alcuni sarà utile prevedere la consultazione guidata e mirata di testi scritti mentre per altri potrà risultare più appropriato l’uso di materiali concreti e di tecnologie operative.

pensare una “pedagogia dell’integrale antropologico” in termini di conoscenza delle inter-penetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali; cogliere la concreta situazione educativa non solo sul piano delle dimensioni progettuali, operative e materiali che la costituiscono ma anche nella struttura nascosta delle sue componenti inconsapevoli e simboliche; ecco, riflettere su tutto questo significa saper segmentare il corpo dell’osservabile educativo e formativo in tutte le sue componenti più strutturali, sia sul piano dell’elaborazione pedagogica (dopo averne chiarito i bisogni e la stratigrafia storiografica), sia sul piano della predisposizione e messa a punto di strategie e di politiche che tengano conto delle comprensioni cognitive e delle dinamiche emotive e affettive, dei vissuti esperienziali di chi è immerso nel processo di costruzione di conoscenza, di costruzione del sé e del mondo che ha intorno.

11. La diagnosi educativa:

l’educatore non è un ingegnere della conoscenza.

A noi piace pensare, peraltro, *che l’identità dell’educatore, insomma il suo agire pedagogico e non solo didattico, è in tutto simile (nei rischi, nella oblatività, nella decisività dei suoi atti) a quella del medico.* Come il medico della vita così l’insegnante è responsabile dell’“integrale antropologico”, insomma della mente di chi gli è affidato. Come per il medico la diagnosi è momento strategico per l’intervento e la cura, così per l’educatore lo è la diagnosi educativa. Se guardiamo, infatti, alle caratteristiche di funzionamento del processo diagnostico, è ormai condivisa l’idea che la natura cognitiva delle decisioni diagnostiche non sia rappresentabile che secondo i principi della razionalità strategica. La configurazione della diagnosi come spazio topologico lo caratterizza infine come campo di decisioni. E un albero decisionale è una sequenza di nodi e di rami che comprende tutte le informazioni relative alla decisione da prendere. L’albero inizia con un nodo da cui si dipartono diverse diramazioni ciascuna delle quali rappresenta un tipo possibile di eventi esaustivi e mutuamente esclusivi. Ciascun ramo può terminare dando origine a un nuovo nodo, che può rappresentare un esito finale oppure terminare in un nuovo gruppo di diramazioni. Questo procedimento continua finché ciascun ramo termina con un esito finale.... Quando la persona che deve, prendere la decisione specifica il corso delle sue possibili decisioni prendendo in considerazione tutte le conseguenze possibili, si dice che egli fa una strategia. L’obiettivo di colui che prende decisioni è in generale quello di selezionare la strategia che renderà massimo il valore atteso delle conseguenze risultanti. Questo obiettivo è sempre valido, sia che siano disponibili informazioni

complete per la soluzione del problema cosicché esso possa essere risolto in condizioni di certezza; sia che le informazioni manchino del tutto cosicché le decisioni vengono prese in condizione di incertezza totale; sia che le informazioni siano di tipo probabilistico, cosicché le informazioni vengano prese con modalità dette a rischio (S. Barnoon e H. Wolfe, 2002).

L'albero delle decisioni dell'educatore è per molti aspetti simile a quello del medico. Il funzionamento strategico della diagnosi, la sua architettura cognitiva e, in particolare, il suo caratterizzarsi come atto – non solo intellettuale – esperto, ci consentono di richiamare l'attenzione sul fatto che l'utilità di una diagnosi non è mai infinita; che l'utilità di una diagnosi, alla luce di quanto fin qui detto, non è confondibile con il suo guadagno per il decisore. Infatti utilità e guadagno di ogni decisione diagnostica vanno riferiti solo e sempre alla complessità dei vincoli, delle attese, degli ambienti e delle possibilità disponibili all'azione clinica in situazione. Del resto l'azione clinica, e le decisioni diagnostiche, poggiano su uno sfondo obbligato di interazione sociale e di azioni cooperative che, senza nulla togliere alla responsabilità individuale del medico (o dell'educatore), di fatto connota le prime come sequenze di scelte e di comportamenti "in a medium", a carattere cioè plurale e *multipurpose* di valutazione anticipata delle conseguenze per l'azione.

Ma ciò produce un'ulteriore focalizzazione necessaria: in breve, esaminata e identificata la diagnosi come universo probabilistico e come spazio euristico ad esplicita trama congetturale e strategica, proprio questo consente di portare la nostra argomentazione a caratterizzare la decisione diagnostica dell'educatore, e prima ancora quella del medico, come una forma esperta e peculiare di giudizio pratico¹⁴.

14 Secondo Aristotele un sillogismo pratico consiste nell'applicare una regola ad un caso in vista di un fine. Senza dubbio egli pensa al sillogismo pratico come a qualcosa di strutturalmente analogo al ragionamento canonico descritto negli *Analitici Primi*. E tuttavia, rispetto a quello, il ragionamento pratico delibera in vista di conseguenze per l'azione. In breve per Aristotele il deliberare è una specie di sillogismo, cioè un atto per cui un'esperienza particolare è vista dall'individuo chiamato a decidere alla luce di qualcos'altro. La caratteristica fondamentale di tale atto è cioè il suo consistere in una deliberazione, la cui natura a sua volta è quella di essere in sostanza un sapere stocastico e congetturale. Scegliere, cioè, è sempre decidere per qualcos'altro. Certo ogni azione è di per sé un evento singolo, dato che si compie un atto particolare e non un tipo di atti. Ma al termine della decisione, quando il medico ha individuato anche un mezzo (la prognosi) adatto al fine, e dunque un'azione (la terapia) da fare qui ed ora, l'atto clinico non ha così compiuto un'azione singola ma un pro-

Ora, però, nel caso del giudizio pratico il fine generale è dato dalle categorie di *produzione e di azione: categorie cioè, per loro natura, contrassegnate dalla opinabilità, dal rischio di errore; ma anche dal fatto che in ogni caso ci si dimostra in grado di trarre delle conclusioni che sono senz'altro vere nella presupposizione, tutto sommato, e non nella certezza, che le premesse da cui si parte siano vere.*

Se non è vero che tutto ciò che appare razionale è sempre logico, ne consegue che una decisione razionale è da intendersi come il risultato di più fattori e di più linee di orientamento, di direzione di senso, di riorganizzazione e di ridislocazione continua di informazioni, conoscenze, emozioni, esperienze. Ne deriva la necessità di caratterizzare una decisione razionale non come una sequenza solo e sempre lineare, garantita dalla coerenza logica del suo organamento procedurale, ma come un *programma d'azione a qualificazione topologica, stocastica e congetturale*. Non essendo innato alcun programma d'azione, esso va appreso, elaborato continuamente, continuamente trasformato e riorientato, secondo i fini e i mezzi a disposizione.

È dunque in ciò l'ulteriore passo che proponiamo di assumere per configurare l'educazione integrale della persona come analisi e insieme progetto dell'"integrale antropologico", insomma come ricorsivo atto diagnostico in quanto giudizio pratico: nel convincimento che ciò non toglie nulla ai caratteri di rigore, di coerenza e di razionalità che l'atto clinico di necessità produce e riproduce. Ma al termine di questa discussione si evidenzia, crediamo, come il criterio di valutazione della "buona diagnosi" non sia rintracciabile tanto nella sua coerenza interna quanto nella sua efficacia. E ciò radicalmente obbliga a rivoluzionare il quadro paradigmatico e gnoseologico di riferimento dell'educazione nel XXI secolo.

Per capire, infatti, e per esplicitare quanto fin qui richiamato a proposito del giudizio pratico, dal punto di vista dei futuri educatori, basterebbe rispondere alla seguente domanda *"che cosa si sviluppa via via che un educatore acquisisce la capacità di comprendere i futuri disponibili per quanti a lui si affidano?"*

gramma d'azione, la cui determinazione definitiva avviene solo nel momento in cui l'atto clinico si compie con la terapia. Ciò conferma che, per quanto si delibere accuratamente, non si possono mai stabilire nella decisione diagnostica tutte le infinite caratteristiche particolari che caratterizzano l'atto diagnostico. Il giudizio pratico fornisce infatti un corso possibile di azione, che il medico giudica utile per realizzare uno scopo, caratterizzandolo peraltro in modo generale, anche se in esso compaiono termini particolari.

Sintetizzando al massimo le possibili risposte, potremmo riconoscerci nel sostenere che quell'educatore acquisisce soprattutto due capacità essenziali:

- *una capacità empatico-lessicale*, consistente nel comprendere i sintomi, divenendo progressivamente esperto nel produrre rappresentazioni mentali economiche e potenti degli stati corrispondenti, nonché nel formulare descrizioni adeguate di quanto egli riesce via via a codificare sotto forma di modelli mentali del decorso e degli ostacoli del processo di apprendimento (dal suo apparire al suo compiersi) e delle più o meno opportune decisioni di intervento da assumere;
- *una fondamentale capacità euristica* che lo porta ad essere in grado di cercare contro-esempi rispetto alle regolarità dei dati e alle tipologie di sintomi memorizzate ogni qualvolta la condizione specifica e singolare del giovane lo richiede, determinando così nuove configurazioni del problema da sciogliere e su cui decidere.

È evidente che il processo decisionale procede attraverso una continua explicitazione delle opzioni in campo: queste a loro volta attivano una necessaria determinazione e specificazione di campo cognitivo, mettendo in gioco ad ogni piè sospinto non solo i dati e le conoscenze o le memorie possedute, ma il "cuore" con cui l'educazione le attiva, se le rappresenta e, soprattutto, le racconta.

La scena finale di questo saggio deve dar conto e dunque rappresentare una contrapposizione tra pedagogia sperimentale e pedagogia fondamentale e relazionale che è rimasta sullo sfondo, come implicito non detto. Non sarà tuttavia sfuggito come la contrapposizione tra questi due poli è stata a volte drammatizzata per significare soprattutto un concetto: che a poco serve contrapporre l'analogia (come universo semantico di produzione e di scelta) alla tecnica dell'educare (come unica attendibile base di conoscenza e di regole esperte per la decisione). La pedagogia non è una selva disordinata di somiglianze in cui si aggirano empirici armati di computer da cui sgorgano strisce di analisi e sequenze di dati. La pedagogia, e ancor più l'educazione, è piuttosto uno spazio complesso di fatti, di principi, di conoscenze e di procedure; articolato a più livelli di complessità ed entro il quale la tradizione educativa costituisce certo il principale ma non l'unico sostegno di un sapere pratico. Ché appunto ciò accomuna l'educazione al destino dei nuovi saperi dopo la crisi dei razionalismi e dei positivismi di maniera: la consapevolezza che l'itinerario da seguire è complesso per quanto congetturale, stocastico e relativo esso si dimostri ad ogni piè sospinto. Ma è forse l'unico itinerario da seguire per risalire lungo i diversi livelli che ci possono condurre alle rappresentazioni semplici, e tuttavia universali, degli spazi e delle connessioni che regolano la selva sterminata delle somiglianze.

Riferimenti bibliografici

- Ageno M., *La comparsa della vita sulla terra*, Loescher, Torino 1981
- Ageno M., *Le radici della biologia*, Feltrinelli, Milano 1986
- Ageno M., *L'uovo originario*, in "Prometeo", n. 19, 1987
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996
- Damasio A. R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi Milano 1996
- Damasio A.R., *Emozione e Coscienza*, Adelphi, Milano 1997
- Dellantonio A., *Basi biologiche e nervosa dei disturbi di apprendimento*, in Cornoldi C. (a cura di), *Disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna, Il Mulino 1991
- Dyson F., *Origini della vita*, tr. it., Bollati, Torino 1987 (ed. orig. 1985)
- Frauenfelder E., Santoianni, F., *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Napoli, Li-
guori 2002
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano
1996
- Gazzaniga M.S. (ed.), *The Cognitive Neuroscienze*, Bradford Books, MIT Press, Cambrid-
ge 1995
- Hardin G., Bajema C., *Biologia*, tr. it., Zanichelli, Bologna 1983 (1978)
- Hirschfeld L.A., Gelman S.A., *Mapping the Mind*, Cambridge University Press, New
York 1994
- Johnson Laird P.N., *La mente e il computer*, Il Mulino, Bologna 1980
- Johnson Laird P.N., *Modelli mentali*, Il Mulino, Bologna 1988
- Jonassen D. H., Land S.M., *Theoretical Foundations of Learning Environments*, LEA,
Mahwah, New Jersey 2000
- Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 1997
- Laporta R., *Educazione e scienza empirica*, RAI, Roma 1980
- Laporta R., *Ragioni difficili, ragioni necessarie*, in Laporta R. (a cura di), *Le ragioni dell'i-
struzione*, Ist. Enciclopedia Italiana, Roma 1986a
- Laporta R., *Educazione in La conoscenza dell'educazione*, CISD, Roma 1986b
- Laporta R., *Perché e come faccio il pedagogo*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 82/83, 1987
- Lemer I.M., *Eredità, evoluzione, società*, tr. it., Mondadori, Milano 1972 (1968)
- Lorenz K. *L'altra faccia dello specchio*, tr. it., Adelphi, Roma 1974 (1973)
- Magnusson D., *The Lifespan Development of Individuals. Behavioral, Neurobiological and
Psicosocial Perspectives*, Cambridge University Press, New York 1996
- Margiotta U., *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Clueb, Bologna 1997
- Margiotta U., *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997
- Margiotta U., *La scuola dei talenti. Modularità e modulazione degli apprendimenti*, Monda-
dori, Milano 2005
- Margiotta, U., *Morfogenesi. La pedagogia e lo specchio dell'uomo*, Bologna, Clueb 2005
- Mednick G.A., *Psicologia dell'apprendimento*, tr. it., Martello, Milano 1964

- Monod J., *Il caso e la necessità*, tr. it., Mondadori EST, Milano 1970
- Morpurgo G., *Dalla cellula alle società complesse*, Boringhieri, Torino 1987
- Rullani E., *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma 2004
- Santoianni F., Striano M., *Immagini e Teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Carocci, Roma 200
- Santoianni F., *Sistemi biodinamici e scelte formative*, Liguori, Napoli 1998
- Sperry R.W., *Forebrain Commissurotomy and Conscious Awareness*, in Trevarthen C. (ed.), *Brain Circuits and Functions of the Mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1990, pp. 371-388
- Sperry R.W., *Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain*, in “*Neuropsichologia*”, 1985, 661-673
- Stenberg R.J., *Stili di pensiero*, Erikson, Trento 1998
- Van Sommers P., (1972) *La biologia del comportamento*, tr. it., Angeli, Milano 1976

IL DISAGIO COME ELEMENTO DISCORSIVO DELL'IO

di Luciano Puricelli

...
Résigne toi, mon coeur; dors ton sommeil de brute.

...
*Et le temps m'engloutit minute par minute,
Comme la neige immense un corps pris de roideur;
Je contemple d'en haut le globe en sa rondeur
Et je n'y cherche plus l'abri d'une cabute.*

Avalanche veux-tu m'emporter dans ta chute?

Charles Baudelaire, Les Fleurs du mal

1. Didascalie discorsive del Disagio

Parlare di disagio è come afferrare una nuvola con le mani.

Ardua impresa è il voler afferrare qualcosa che al tempo stesso si dà come visione ma si nega come possibilità, meglio cambiare strategia, meglio cambiare livello, in questo caso meglio osservare, guardare, lasciar venire, lasciare andare, come dice *Laozi* “non contendere”.

Sicuramente il disagio è prodotto o si genera da eventi, da condizioni, da tendenze, è una delle conseguenze del fluire inarrestabile delle cose, delle situazioni, del discreto e silenzioso operare di strutture relazionali che agiscono più o meno manifestamente alla coscienza.

Il disagio si produce a fronte di un cambiamento, a seguito di variazioni quantitative e di velocità richiesti dall'evoluzione della società attuale; mutamenti che implicano e necessitano di risposte qualitative e di sempre nuovi adattamenti di conoscenze e competenze.

Il disagio allora si caratterizza come una “partizione tra *certezza* e *incertezza*”¹,

1 S. Veca, *Le stanze di Proust*, www.austroequilone.it/signa/veca.htm

dal come l'insorgere repentino dell'*inaspettato*, inteso come aumento continuo ed in tempo reale di responsabilità a cui far fronte e necessità di risposte adeguate.

Al riguardo possiamo aggiungere che la necessità di formazione continua della società attuale è da un lato un'esigenza strutturale, organizzativa e funzionale, dall'altro funge da terapia preventiva all'inauspicabile radicalizzazione del disagio dell'utenza in forme acute, patologiche o depressive.

Il disagio sottende come *implicito recondito* tutto il percorso formativo funzionale e tutti i processi di ottimizzazione ed eccellenza.

Nel 1915 Pirandello esprime e fonda, nei "*Quaderni di Serafino operatore*" il proprio rifiuto e disagio nei confronti della modernità, affrontando il "contrasto tra civiltà tecnologica ed umanistica, tra cinema e teatro, tra opera d'arte nella sua riproducibilità tecnica e irripetibile unicità dell'opera artistica".²

Per Pirandello la rivoluzione tecnologica spodesta l'artista, crea disordine esistenziale e caos, e questo è assunto non come dinamica generativa, ma come effetto degenerativo e distruttore dei valori culturali dell'epoca romantica in cui l'oggetto, e le pratiche ripetitive (meccanicità, automatismi) spodestano l'uomo, rendendolo secondo, cioè sempre più spettatore ed assente.

Questa disumanizzazione è vista e presentata in termini di regressione della condizione umana a forme di oggettivizzazione, di spaesamento e disagio.

Questo disagio è affidato alla scrittura, al diario di Serafino, operatore cinematografico, che avverte la propria identità sfaldarsi e indebolirsi a fronte della crescita di potere e ruolo, non solo sul piano gestuale, ma anche sul piano ideologico come leggi e imperativi inevitabili della macchina da presa, e più in generale del progresso della tecnologia.

Che Pirandello non voglia o non veda come andare oltre alla condizione di disagio esistenziale e alla perdita di identità di cui parla, è dovuto al fatto che di fronte ad una situazione di conflitto tra due modalità culturali, non riesce a farle dialogare. La presa di consapevolezza viene subìta, in modo passivo, non c'è possibilità di dialogo e di comunicazione.

Quali che siano le sue motivazioni poco importa, in questo contesto ciò che è importate rilevare è che rimanendo nel conflitto, egli rimane bloccato là, condizionato senza uscita dalle proprie premesse.

Rimanendo nel conflitto, in una posizione conservatrice, nella rigidità, impossibile uscire dal disagio!

2 Roberto Bernardini, *L'assenza della parola nei "Quaderni di Serafino Gubbio Operatore"*
www.biblio-net.com/lett_ita/1%27assenza_della_parola.htm

Il disagio non può sussistere come categoria a sé stante, perché in questa modalità non avrebbe vita, non avrebbe sostanza, né forza, sarebbe solamente una espressione, una forma linguistica, concettuale, una mera ed inoperativa definizione.

Il disagio è il prodotto di un dinamismo, di interazioni tra soggetti-situazioni dotati di consapevolezza, ovvero di soggetti dotati di possibilità e capacità di avvertirlo, di percepirlo e come tale esiste in quanto vissuto che alberga nel vissuto.

Il disagio è sì uno, ma le sue forme, soprattutto le sue manifestazioni sono infinite, senza limite e tante quante le situazioni e le possibili relazioni umane.

È diverso da malessere benché lo includa, è legato indissolubilmente al mondo della percezione, è qualcosa che coesiste e al tempo stesso sfugge alla mente razionale.

Qualunque azione umana o comportamento che esca dall'ambito delle certezze e dalle sicurezze del soggetto può generare disagio.

Tutto dipende dal soggetto in questione, dalla sua estrazione sociale, dalla sua cultura (intesa come capacità di fornire una risposta o forme di adeguamento), dall'ambiente e dalle condizioni di vita; in generale è associato a mutamento e cambiamento.

Siccome la vita fluisce senza sosta, il disagio accompagna il quotidiano più di quanto si creda normalmente, più di quanto le persone ordinarie, e persino i "sottili"³ ne siano normalmente consapevoli.

Probabilmente G. Bateson direbbe che il disagio è diverso da una verità così come si esprime in un "sapere positivo", direbbe che non si può cogliere di petto il disagio, ma in modo traverso, obliquo, accostando e mettendo a confronto sottocategorie come tasselli per comporre un mosaico vivente e mobile di relazioni capaci di indicare e gettare una luce riflessa che lasci intravedere la verità di fondo.

Certo il disagio è sì un affare della consapevolezza, della coscienza, però la sua manifestazione è reale. Il disagio si manifesta nel corpo, fisicamente, e qualunque aspetto di una condizione fisica non adeguata genera come minimo disagio.

3 Gide A., *Les caves du Vatican*.

Fisicamente il disagio è dolore, sofferenza, insofferenza, è la concretizzazione di un sentimento, che imperterritito prosegue per il suo cammino, che consuma alimentandosi nel profondo, nel non detto.

Forse più del rigore dell'analisi scientifica conviene l'accesso fenomenologico al vissuto o meglio ancora l'accesso poetico o letterario descrittivo.

Nel gesto poetico il disagio si rappresenta nella globalità del suo movimento come una immagine che ne avvolge l'essenza e ne sfuma i confini; nella descrittività mostra il suo movimento, nel fenomenico, nel distintivo, è la pluralità della sua contingenza.

Per M. Heidegger il disagio è “un appello all'essere, ha a che fare con l'orizzonte – non visibile – che rende possibile, con il visibile stesso, il mondo”.⁴

Per cogliere in profondità il disagio “occorre ascoltare, restare aperti, in una silenziosa sobrietà, essere un'eco, cioè aderire alle parole dell'essere”.⁵

“Essere capaci di qualcosa, significa lasciare che questo qualcosa acceda a noi nel suo essere, significa custodire costantemente questo accesso”,⁶ e “ciò che si tiene nell'essenza, ci tiene in essa tuttavia fino a che noi a nostra volta riteniamo ciò che ci tiene. E noi lo riteniamo se non lo lasciamo cadere dalla nostra memoria. La memoria è il raccogliersi del pensiero”.⁷

Nel disagio avremo allora la presenza di un doppio movimento: da un lato riconosco il disagio perché lo lascio venire, non oppongo alcuna resistenza, dall'altro, immediatamente nasce una reazione di non-aderenza, nel caso specifico un tentativo o desiderio di fuga o di superamento.

Se la mia risposta (SRR, stimolo, risposta, rinforzo) mi mantiene dentro, ovvero non mi permette un salto qualitativo al di fuori della logica dell'opposizione, il risultato è un conflitto che alberga dentro la mia coscienza, e questo rimane, indefinitamente, nel mutamento di forme, aspetti e situazioni. Allora il “ciò che è da considerare” (Heidegger) si impone come necessità da assumere.

Per Heidegger “noi siamo noi stessi e siamo quello che siamo solo in quanto additiamo “ciò che si sottrae”... l'uomo è colui che indica”.⁸

4 Heidegger M., *Conferenze di Brema e Friburgo*, Adelphi, Milano 2002

5 Heidegger M., *Conferenze di Brema e Friburgo*, cit., p. 94

6 Heidegger M., *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1991, p. 85.

7 Heidegger M., *Saggi e discorsi*, cit., p. 85.

8 Ibidem, p. 89.

“L'uomo è anzitutto e fundamentalmente uomo in quanto è tratto nel movimento del sottrarsi, è in marcia verso questo e in tal modo è colui che indica il sottrarsi stesso.

... In un progetto per uno dei suoi inni Holderling dice:

“ un segno noi siamo che nulla indica,
senza dolore o quasi
abbiamo dimenticato la lingua in terra straniera”.⁹

Questa sensazione di solitudine, di essere solo, “in terra straniera”, in questo qualcosa che manca all'essere porta secondo S. Kierkegaard l'uomo di fronte all'inutilità assoluta del tutto e alla sua dolorosità, l'uomo secondo lui, è impotente ed incapace di risolvere da sé, con i propri mezzi, la propria condizione esistenziale e allora di fronte all'assenza di salvezza, di fronte all'impossibilità di risolvere il problema oscilla tra suicidio e fede, tra fuga dal mondo, e fuga da sé per rifugiarsi in chi ha questo potere: nelle mani di Dio.

Ma l'uomo con la propria ragione non può conoscere Dio, dunque Dio è assente dalla vita dell'uomo ed è raggiungibile solo attraverso la fede.

Questa inadeguatezza, questo disagio profondo dell'uomo che manca di qualcosa che gli è assolutamente necessario, qualcosa di irraggiungibile con la propria razionalità, lo porta a dire che la condizione degli umani nata dal e col peccato originale è infausta e che quindi non c'è salvezza, c'è solo una irreversibile inadeguatezza, un senso di caducità, e di provvisorietà.

“Come il peccato sia entrato nel mondo, ogni uomo lo comprende unicamente per esperienza propria... con il peccato comincia la storia del genere umano. La conseguenza del peccato originale o la sua presenza nel singolo è l'angoscia”.¹⁰

L'angoscia come sensazione di assenza di salvezza così come è posta da Kierkegaard ha la sua causa ed origine nel desiderio del soggetto che si rapporta alla realtà, al ciò che è come qualcosa di “altro” dal soggetto che osserva.

Il colui che giudica, che agisce, ovvero l'ego, non può che procedere secondo la propria pulsione interiore di autoaffermarsi, e come tale l'ego è colui che individua questa modalità di essere altro, però così facendo, nel momento stesso in cui si afferma indica anche ciò da cui si distingue, come assenza, come non-essere o altro da sé.

9 Heidegger M., *Saggi e discorsi*, cit., p. 90.

10 Kierkegaard S., *Opere*, Sansoni, Milano 1993 pp. 134-135.

L'ego affermando sé stesso, in questo momento della coscienza di sé, separa e si separa, si divide, senza rendersi conto che questa "assenza stessa" è lui, gli appartiene, ne fa parte, ma lo vive come altro, quindi come conflitto.

Questa energia rinchiusa in questo processo dinamico è ciò di cui si alimenta e che egli genera continuamente grazie a questo movimento della divisione.

Finché l'uomo non riesce a vedere che dio è lui stesso, che non c'è alcuna separazione, alcuna divisione, così come nel buddismo viene detto, almeno come primo passo per entrare nella illuminazione: "il Buddha sono io", rimarrà inchiodato nell'angoscia e nella logica perversa della sofferenza come mancanza.

Basta capire che non c'è mancanza, che sul piano spirituale non c'è nulla da cercare affinché tutto il problema si disfi da sé.

L'ego non è una entità eterna astratta in sé, dotato di propria autonomia, ma è una specificazione di un contesto dinamico, generato dalla catena di relazioni e significati che costituiscono la vita, e come entità dinamica svolge una propria funzione, fa parte del movimento unitario del ciò che è, ma non è, come pretenderebbe, il "ciò che è" che esiste indipendentemente in una dimensione altra che fonda il tutto.

Solo se si parte dal riconoscimento del ciò che si è in quanto tali, se si parte cioè dalla propria totale dinamica unitarietà, altra dalla contingenza e dalla frammentaria identità del segno distintivo, si può cogliere il "ciò che è" senza caratteristiche, senza segni distintivi e quindi "l'indicibile." L'angoscia allora, perde la propria presa e il proprio fondamento come fatto costitutivo dell'essere.

Quindi è vero che c'è una mancanza, una assenza, ma questo vuoto d'essere è una possibilità rivendicata dalla mente, mente che si fonda sul pensiero e sulla sua logica temporale, con un prima, un ora ed un poi. Cercare nell'ambito del pensiero è generare continuamente, senza soluzione di continuità, domande e risposte, ma così facendo si rimane prigionieri di questo circuito.

Disagio, angoscia, dolore, piacere, felicità sono allora solo immanenze, impermanenze, sono solo piccole imbarcazioni che vagano nell'oceano dell'esistenza senza una bussola, senza un porto; per questo, disagio e angoscia sono importanti come necessaria presa diretta, ma anche come "chance" per andare al di là, ammesso che si creda e che si voglia.

Occorre giungere a svelare "il ciò che si nega," o come dice Heidegger, "il ciò che è da considerare" come unica via per cominciare a pensare veramente, al di là del condizionamento temporale.

Anche Sartre è rimasto dentro il circolo vizioso di essere e nulla, opposizio-

ne di cui non riesce a liberarsi. Per lui di fronte al nulla l'uomo vive un sentimento di assenza-mancanza, di disagio, di spaesamento dell'essere, per contro assumendo l'essere vi trova un troppo d'essere, si trova di troppo, non sa che fare di se stesso, perché nella "fattità" cerca la trascendenza, e non trovandola come una realtà-entità di per sé, come esteriorità concreta, vive interiormente l'angoscia di una situazione che si dà così senza rimedio, come nausea. Questo indicibile malessere, questa inafferrabile alterità, che proprio perché è vuota di ... e al contempo è troppo di... lo porterà a dire ad un certo punto: "l'enfer sont les autres".

Dinnanzi a questa nausea che non può rifiutare, anzi che è costretto ad assumere, l'uomo non si trova più ad essere libero, ma strutturalmente condizionato.

Ma qual'è la radice della libertà interiore?

Per coglierne il fondamento, occorre affrontare il problema della vita e della morte in modo radicale, e vederne le sue radici reali. Solo risolvendo il problema della vita e della morte l'uomo ritrova la propria libertà e il proprio non condizionamento nei confronti della realtà e di se stesso.

Vita e morte sono un'unica medaglia con due facce, sono due momenti che il pensiero divide e scinde, e questa è una operazione del pensiero, nella realtà però sono un unico processo senza soluzione di continuità. La vita presuppone la morte, e la morte a questa vita presuppone una nuova condizione, una nuova vita. Questa nuova vita, in quanto non conosciuta dal pensiero, il pensiero la vive come paura o angoscia. Il problema non sta dunque nel corpo che va e viene, ma nella mente che trattiene, divide e genera sempre senza soluzione di continuità che è autogenerativa, auto referenziale, direi ego generativa ego referenziale, nel pensiero e nei condizionamenti che esso genera ed impone. Cosa succede a tutto questo discorso della mente, à se stessa, quando si arresta il pensiero? Se ferma il pensiero, l'uomo continua a vivere? Difficile rispondere con la riflessione, anzi sembra una contraddizione metodologica.

Occorre impostare tutta la riflessione in termini energetici e allora vita e morte sono un movimento di energia che implicano un altro diverso, un fondamento che le sostiene, che le Unifica ma di cui razionalmente nulla si può dire e che si può solo intuire.

Un adepto del perfezionamento spirituale direbbe che al di là della logica del pensiero puoi solo contemplare nella quiete assoluta, un contemplare che è intendere, vedere il reale senza esserne condizionato, solo uscendo dalla dualità, si esce dalla divisione, dal frazionamento, dal conflitto quindi dal dolore e si ritrova l'unità e l'unicità.

Se si vede un solo lato, per esempio se vedi la vita provi gioia, se vedi la morte provi dolore, se le vedi entrambe come una sola cosa, vai al di là, sei nella serenità quieta.

Gioia e dolore continueranno ad essere e a manifestarsi nella contingenza, ma il tuo livello di partecipazione non è più condizionato, partecipi a partire da un punto di libertà che vive le due cose come ineluttabile manifestazione della vita, nel presente inteso come Uno, Unicità, solo e possibile fondamento della doppia estrema manifestazione: vita-morte.

Solo la chiara visione e comprensione dell'intero processo o percorso può calmare il cuore, nasce una energia nuova, gli impedimenti che la bloccavano e la rinchiudevano si vanificano e l'energia bloccata dal disagio viene trasformata: quiete, pace interiore, chiara visione si manifestano.

Interessante è l'approccio di Bateson.

Bateson sfugge alla trappola con un escamotage epistemologico il quale sposterebbe la questione, evitando di affrontare il problema direttamente, ma trasversalmente ponendo la domanda su un altro piano del vissuto, quindi non avulsa dal problema, ma collegando una rete di rimandi che autogenerandosi senza mai dare una risposta diretta, vanno oltre la contingenza, la fattità, lo spessore insondabile della cosa in sé.

In questo circuito o rete batesoniano cosa resta?

Resta il movimento dell'essenza della vita, un continuo rimando infinito di relazioni che autopoieticamente si giustificano ed energeticamente si alimentano, come una trama di fondo, immensa senza fine, e in questo caso l'essere si fonda e si identifica in una catena temporale di eventi, che si affermano pur senza affermarsi come assoluti, come movimento della vita, come l'universo e le galassie, in continua espansione, ma la cui direzione rimane misteriosa.

Il pregio è questo movimento, che non avendo luogo, e che essendo un continuo rimando si afferma come vita e basta, fuori dal tempo psicologico. Tutto è contemporaneamente, anche se in quella frazione di presente sulla scena si vede quell'aspetto particolare della verità. Verità che rimane comunque sempre epistemologicamente collegata e parte di un tutto dinamico e vivo, tra l'altro, vera e propria teoria e pratica dell'agire.

Ma riprendiamo di nuovo l'adagio iniziale di questa comunicazione riprendiamo descrittivamente il disagio, quindi, senza ingabbiarlo troppo nelle strettoie della speculazione lasciamolo andare leggermente, nella brezza delle sue espressioni, in un'area di libertà in cui sia non a disagio, ma a proprio agio.

Il disagio non è tragico, ci puoi convivere, si muove, aumenta e sfuma come un secondo io che ha una sua esistenza autonoma.

Lo superi, ma ritorna, perché fa parte del flusso delle cose, ovvero di quel continuo cambiamento che continuamente ci attraversa.

Nella sua relatività è un “assoluto relativo” perché la sua presenza è continua.

Solo l'uomo pienamente realizzato, l'uomo che è andato al di là “che ha oltrepassato la soglia”, colui che è uscito dal conflitto, che non è a disagio nell'incessante mutamento delle relazioni e situazioni osserva il proprio punto di equilibrio interiore e quindi non è toccato dal continuo proliferare di “causa ed effetto”, dall'imperativo dei sentimenti e delle pulsioni.

Dove tace il disagio?

Forse nella esplosione di gioia?

Non proprio!

È nella calma diffusa di quel modo dell'essere che definiamo “naturale”.

Naturale è un bambino al quale racconti una favola, è totalmente lì, pende dalle tue labbra, vive e crea dentro di sé senza schemi, nel presente, è al di là del condizionamento della mente.

Allora totalmente il disagio scompare.

Fisicamente si può dire che il corpo è a disagio?

Mi sembra di no.

Il disagio si manifesta nel e attraverso il corpo, però il disagio è il prodotto di una coscienza che valuta e che giudica e analizza.

Il disagio è un limite di fronte al quale l'essere si oppone.

È come se la coscienza avesse paradossalmente “troppo caldo” o “troppo freddo”, essa cerca un cambiamento, un adattamento, una modificazione. Paradossalmente il disagio si muove sempre nella direzione della propria morte, del proprio dissolvimento.

Come si reagisce al disagio?

Si reagisce educatamente rimanendo negli schemi acquisiti della propria cultura e storia?

Si reagisce facendo il minimo indispensabile? Allora il disagio vince subito.

Viene rimosso, o viene affrontato con precisione e acutezza?
Dipende!

Attenzione! Se re-agisci, sei sempre nella sfera del disagio per quanto velata possa essere la consapevolezza che ne hai.

Se reagisci sei agito.

Nello spazio della reazione, dell'abitudine, nello spazio angusto e nell'anonimato del quotidiano, in tutto ciò che appartiene al "cielo posteriore", ovvero in tutto ciò che si è prodotto dopo la nascita, nello spazio della reazione è il suo dominio.

Nel non reagire, nel naturale, nella Vera Azione, ovvero nell'azione senza condizionamenti, nel "*wu wei*" sta la maestria del vivere dove espressione del corpo e pensiero convivono e si affermano in naturale saggezza e serenità.

Il disagio è una chance!

Il disagio è un impulso che proviene dalla natura autentica dell'uomo la quale lo avverte di essere in non-equilibrio.

Allora affrontare il disagio, o meglio osservare il disagio è osservare se stessi profondamente, con distacco totale e assoluto, al di là di ogni coinvolgimento e di ogni interesse concreto, al di là di ogni sorta di attaccamento.

Il disagio è un messaggio discreto, che richiede acutezza, insospettata leggerezza.

Comprendere il disagio è comprendere il proprio mondo sotterraneo.

Tanta letteratura in varie forme ne ha parlato, pochi hanno trovato la chiave del suo superamento.

Il disagio è uno stato discorsivo dell'io, non è un assoluto, imperativo categorico e proprio per questo ha capacità di avviluppare, includere con morbidezza e sinuosità lo stato vissuto dell'essere.

È per eccellenza un impermanente evidente; quando è manifesto è già tardi, le sue radici hanno già una forte presa.

Sembra quasi come la gramigna, va estirpata, ma appena può ricresce, e così in questa presenza e assenza accompagna l'evoluzione delle forme e delle esperienze.

La terza persona non gli si confà.

Se lo si definisce teoricamente alla terza persona si nega, preferisce l'io, il tu, il noi il voi alla forma impersonale, e allora lì, nel particolare nel distintivo, nel noumenico trova la propria identità, diviene visibile, sensibile palpabile.

Teoricamente il disagio è un riflesso del pensiero, della logica relazionale del pensiero: connette, aggrega e separa. Più lo si combatte e più forza attinge da questa opposizione, nemico del suo opposto: l'agio, ne ha comunque bisogno, e da esso trae e consuma energia.

È allo stesso tempo mancanza carenza e pienezza e troppo d'essere, eccesso.

Dal punto di vista energetico è dinamico.

In quanto stato dell'essere è vivo, però disagio è l'essere non appagato, non pienamente realizzato.

Autoaffermativo, autoreferenziale per il fatto stesso di manifestarsi, vorrebbe ritirarsi, ma la sua legge interna non glielo consente, non può, e allora in costante conflitto anche con se stesso si ri-impone è come "*le veuf, l'inconsolè, le princesse à la tour abolie*" di G. de Nerval, sembra dire chi sei tu che io non amo? E in questo spessore opaco non limpido si adagia, a disagio egli stesso.

Tutto quello che esce dagli schemi dell'individuo è disagio, il disagio che nega se stesso è disagio, una proposta troppo diretta è disagio; allora bisogna rifiutare gli schemi?

Non è questo il punto, gli schemi sono metodiche operative persino efficaci.

Quello che è importante è la libertà dal modello, dal condizionamento, quello che è importante è la capacità di adattamento.

Occorre lasciar fluire, non puoi opporsi al fluire, occorre cavalcare la corrente.

L'insegnamento di Confucio dal punto di vista pedagogico era molto esigente e di altissimo livello, il suo insegnamento era come un spirale, mai geometrico o diretto, perché sarebbe equivalso a limitare e circoscrivere il reale, incasellarlo e ingabbiarlo, indicare in termini troppo limitanti. L'insegnamento di Confucio era essenzialmente allusivo.

Chi era in grado di capire, chi aveva il livello adeguato e richiesto era a suo agio, vi erano le condizioni per il dialogo e la comunione e comunicazione autentica, e veniva assunto al livello di pari. Chi non capiva rientrava nella categoria di allievo e di insegnamento, ovvero obbligava l'adepto a fare uno sforzo indicava un percorso personale, individuale atto a spostare il livello di comprensione verso l'alto, come livello di essere, e quindi una trasformazione reale della persona, il suo miglioramento concreto.

In questa ottica il disagio si manifesta come cartina di tornasole come elemento e informazione preziosa per il conseguimento del risultato, dell'avanzamento, del completamento.

Possiamo dire che nel fondo il disagio è un incompiuto necessario.

È proprio necessario procedere ad un superamento del disagio, o è meglio considerarlo come un compagno discreto che accompagna la nostra esistenza?

Riferimenti bibliografici

- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 2002
Heidegger M., *Conferenze di Brema e Friburgo*, Adelphi, Milano 2002
Heidegger M., *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1991
Heidegger M., *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1973
Kierkegaard S., *Opere*, Santoni, Milano 1993
Padoan I., *L'agire comunicativo*, Armando, Roma 2000
Padoan I., *La società formativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2003
Testi Taoisti, UTET, Torino 1977
Testi Confuciani, UTET, Torino 1974
Tilopa, *Il grande sigillo*, Promolibri Manganelli, Torino 1977

MULTI IDENTITÀ E FORMATIVITÀ

di Massimiliano Costa

In un contesto e in un ambiente quale quello della società della conoscenza in cui domina l'iper-competitività e un'offerta ridondante nei mercati di conoscenza e competenze, il bisogno di rendersi unici e riconoscibili è fondamentale, per non correre il rischio di diventare obsoleti professionalmente e quindi risultare sostituibili.

Definire chiaramente e rendere riconoscibile la propria identità¹, unicità e valore aggiunto diventa per i nuovi lavoratori della conoscenza un'esigenza non trascurabile: rappresenta una proprietà da definire, salvaguardare e coltivare a fronte delle pressioni di rinnovamento e della capacità di gestione dei network di appartenenza.

In questo complesso di spazi e identità che mutano, che si allargano per poi restringersi, nasce il disagio di ridefinire e ridefinirsi in una piena progettualità

1 L'identità può essere definita come l'insieme delle rappresentazioni e dei sentimenti che una persona ha di se stessa. Ma può anche essere definita come quella dimensione psichica che consente di realizzarsi, di diventare e restare se stessi in una data società e cultura, in relazione agli altri. Sono almeno sei i tratti costitutivi dell'identità:

- *Continuità*: consente di restare se stessi nel corso del tempo, identici o somiglianti a noi stessi.
- *Coerenza*: è la rappresentazione più o meno strutturata che abbiamo di noi e che gli altri hanno di noi.
- *Unicità*: sentimento di essere originale, unico. Può essere un tratto positivo ma può anche indicare chiusura e rifiuto degli altri.
- *Diversità*: l'identità ha molte sfaccettature e ognuno di noi ha svariate appartenenze; ciò può costituire una ricchezza (sfaccettature articolate dei nostri ruoli multipli) oppure una scissione, una frammentazione dell'Io.
- *Cambiamento*: l'identità si realizza attraverso l'azione, i comportamenti; bisogna saper gestire il paradosso del cambiamento nella continuità.
- *Positività*: tutti hanno bisogno di pensare di valere, di stimarsi e di sentirsi stimati e riconosciuti, in caso contrario la costruzione dell'identità diventa problematica.

di vita. Se da un lato, infatti, la questione più pressante è quella di come mantenerci talmente flessibili da gestire contemporaneamente differenti progetti e molteplici identità, strumentali alle opportunità e ai rischi che un ambiente in continuo cambiamento presenta di volta in volta, dall'altra la domanda è: che senso abbiamo noi, come individui, lavoratori nel vortice della globalizzazione? Cosa rappresentiamo e quale contributo unico e insostituibile portiamo?

Da questo punto di vista la questione dell'unicità viene a rappresentare il perno intorno al quale risolvere le questioni della multi-identità, dell'organizzazione reticolare, del lavoro collaborativo; rappresenta la componente invariante che rende immediatamente riconoscibile il nostro originale contributo. In epoca di globalizzazione, l'accesso ubiquo alla conoscenza e alle relazioni, reso possibile dalle nuove tecnologie e dalla facilità degli spostamenti, hanno fatto crollare le barriere all'entrata, facendo sì che la concorrenza, anche relativamente ad attività specialistiche di nicchia, aumenti a livello esponenziale, non garantendo a nessuno di non essere sostituito dal miglior offerente.

Ma in che modo costruire la propria identità? In che modo ergere solide barriere contro la sostituzione, mantenendo allo stesso tempo la più alta flessibilità strategica e operativa nel mondo del lavoro?²

- 2 I modelli ipotizzabili potrebbero essere i più disparati; un modello proponibile è definibile "nucleo-aloni" (Costa, Dal Fiore 2005): la sfida per individui, territori e organizzazioni è quella di delimitare precisamente il proprio nucleo di unicità (a livello di conoscenze e competenze) per poi gestire flessibilmente e contestualmente gli aloni relazionali che contribuiscono a creare il contesto operativo specifico in cui operare con successo. Al contrario, si potrebbe ipotizzare l'opportunità di definire la propria unicità su base relazionale per poi dar vita a degli "aloni" di progettualità e operatività basati su un capitale di conoscenza/competenza costruita ad hoc di volta in volta, a seconda del contesto e del partner di network in questione. Un altro fattore correlato alla questione dell'unicità è sicuramente quello della riconoscibilità, dal momento che l'unicità, se non è chiaramente riconoscibile e compresa all'interno dell'ambiente in cui si opera, è come se non esistesse. L'unicità di un individuo, di un'organizzazione o di un territorio sarà quindi frutto di un'attività di mediazione con la capacità presente nell'ambiente esterno di riconoscere e assegnare un valore aggiunto unico al soggetto in questione, anche grazie a una comunicazione efficace di quest'ultimo. Come nel caso dell'innovazione, quindi, anche per quel che concerne l'unicità diventa fondamentale saper leggere le direzioni del cambiamento nell'ambiente esterno. Diventa altresì indispensabile essere in grado, in ciascun momento, di mettere in atto dei percorsi di auto-analisi finalizzati a comprendere e "mappare" la propria univocità.

1. Identità e complessità

“Rivendico questa attitudine che tutti quanti abbiamo a non essere coerenti con noi stessi, a non essere un blocco omogeneo in cui la personalità sarebbe definitivamente fissata (...) questa possibilità di essere attraversati da correnti diverse e di sottrarsi al fanatismo dell'identità e alla ripetizione”.

La dichiarazione sopra riportata di emancipazione individuale è dell'etnologo François Laplantine, autore del volume *Transatlantique* (2004), un inno alla multi-appartenenza in cui descrive la condizione dell'uomo contemporaneo che, al centro di più poli di attrazione, diviso tra diverse comunità e vite parallele, deve continuamente entrare e ritirarsi da ognuna delle sue sfere di appartenenza *“da un lato l'attaccamento al proprio territorio, alla cultura, alla professione...; dall'altro lo strappo e il distacco”.*

La società della conoscenza richiama paradossalmente più che in passato l'elemento della identità e dell'appartenenza in una società moderna e globalizzata. Anthony Giddens, discutendo dei caratteri della “modernità radicale” (termine preferito a “postmodernità” per l'aureola epistemologicamente negativa che quest'ultimo termine ha progressivamente assunto), nel suo *Le conseguenze della modernità* (Giddens 1994), individua nel concetto di “disaggregazione” (*disembedding*) una proprietà fondamentale della vita sociale contemporanea. *Disaggregazione* sta ad indicare la possibilità dei rapporti sociali di staccarsi dai contesti locali e la possibilità di ristrutturarsi su archi di spazio-tempo indefiniti.

I diversi tipi di media, le tecnologie telematiche, i mezzi di trasporto ad alta velocità consentono sempre più allo “spazio” di separarsi dal “luogo” inteso come località fisica e reale, favorendo i rapporti tra persone “assenti”, localmente distanti da ogni data situazione di interazione faccia a faccia (Giddens 1994). Si produce per l'attore sociale una sorta di allargamento dello spazio significativo, una disgiunzione dell'equazione tradizionale: località = familiarità, che prelude a nuove forme di socializzazione, incluse quelle “a distanza”. Un aspetto della dislocazione è il nostro essere inseriti in ambienti culturali e informativi globalizzati; ciò significa che i nessi tra familiarità e luogo sono molto meno stretti che in passato. Non è tanto un fenomeno di estraniamento dal locale, quanto uno di integrazione entro “comunità” globalizzate di esperienza condivisa (Giddens 1994).

Nelle condizioni della contemporaneità, l'identità dell'osservato viene a formarsi in luoghi molteplici che richiedono una strategia etnografica diversificata, multilocale: “L'identità di chiunque, di qualsiasi gruppo è prodotta simultaneamente in molteplici spazi di attività da molti agenti diversi e con diversi scopi. Per chiunque, il luogo dove vive, tra i suoi vicini, amici e parenti o sconosciuti [*co-strangers*], è soltanto uno dei contesti sociali e forse neanche il più im-

portante in cui viene a formarsi la sua identità. Per un approccio etnografico modernista all'identità, ciò che deve essere colto è il processo dell'identità dispersa in molti luoghi diversi e di qualità differenti (Marcus 1992³).

Ci troviamo quindi di fronte a due identità collettive *di diversa "specie"*: il problema della multiculturalità si specifica dunque in una nuova dimensione, in quanto al problema della coesistenza all'interno di uno stesso "spazio sociale", all'interno di una stessa società, si aggiunge il problema del rapporto tra singola identità di gruppo e l'identità collettiva più ampia, quindi il problema del rapporto tra identità dimensionalmente e culturalmente diverse che però "condividono" gli stessi membri.

Ciò che è importante capire è il mutamento della natura del rapporto identità individuale/identità collettiva alla luce dei mutamenti culturali succedutisi nel tempo, dei mutamenti nella concezione dell'individuo e della società, seppur tratteggiandolo a grandissime linee.

Se in un'epoca definibile "premoderna" l'individuo era concepito essenzialmente come "parte di", cioè solo in relazione ed in subordine ad una identità comunitaria forte, ed in cui lo stesso individuo si percepiva in quanto appartenente ad una data comunità; con l'avvento dell'Età dei Lumi e dell'idea illuminista dell'individuo razionale, frutto di un lungo processo storico e culturale non ripercorribile in questa sede, si cerca di rilegare nell'angolo una dimensione, quella dell'appartenenza comunitaria, considerata ostacolo al "progresso della ragione", alle "meravigliose e progressive sorti" che la scienza e la razionalizzazione della società avrebbero dovuto aprire al nuovo Uomo, "liberato dai lacci della tradizione".

In questa luce, è comprensibile l'affermazione di Touraine (1997)⁴: il "modernismo", esalta il "pensiero strumentale", l'utile, l'azione razionale, la centralità di un individuo "slegato" da qualsiasi appartenenza forte, arbitro di se stesso e del mondo, inserito in una struttura impersonale, che sia lo Stato o sia il mercato, che abbia la sola finalità di "tutelare" la sua "individualità", ed in cui agisce fundamentalmente da solo.⁵

3 Marcus G., *Past, present and emergent identities: requirements for ethnographies of late twentieth-century modernity worldwide* in Lash S., Freedman J. (eds), *Modernity and Identity*, Blackwell, London 1992.

4 Touraine A., *Pourrions-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, 1997, (trad. it.) *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano 1998.

5 Nei fatti, la modernizzazione, così come è stata letta dalla teoria sociologica "classica", da Weber a Durkheim, in termini di erosione dei vincoli comunitari, di affermazione di modelli universalistici o che tali pretendono di essere, di razionalizzazione crescente, di indi-

Nel XXI secolo, la società della conoscenza ci porta a confrontarci con il paradigma della complessità: gli scambi intensi di merci, persone e soprattutto di informazioni, di beni culturali prodotti dalla stessa società postindustriale, l'aumento delle capacità di comunicare, l'esistenza di una varietà potenzialmente immensa di orientamenti culturali e di possibilità di scelta, la possibilità di rivendicare il diritto alla propria diversità, alla propria differenza, costituiscono l'essenza stessa della struttura sociale.

L'aumentata complessità nel post fordismo (Rullani, 1996) non elimina il bisogno della ricerca di una dimensione collettiva nell'individuo, ovvero il bisogno di costruirsi una identità in relazione a "qualcosa di più grande", più ampio del proprio orizzonte individuale: anzi, di fronte ad una complessità che può effettivamente lasciare "spaesati", confusi, tale ricerca acquista un nuovo valore, ma può anche portare ad esiti assolutamente imprevedibili. Se da una parte l'individuo può avere effettivamente la possibilità di farsi Soggetto, inteso touraينamente come "intenzione di ristabilire la comunicazione fra coscienza degradata in comunità e la ragione degradata in organizzazione tecnica", costruendo un proprio "progetto di vita" che coniughi razionalità ed irrazionalità, in grazia anche della molteplicità delle possibilità di scelta a disposizione, dall'altra l'individuo rischia di "rinchiudersi" in una identità collettiva come in un "guscio protettivo" proprio perché spaventato dal crollo di un insieme di certezze, peraltro labili, che lo avevano sostenuto nel suo agire quotidiano.

vidualismo, si afferma nelle società occidentali, producendo effetti contrastanti. Infatti è nello stesso "modernismo" che si celano i principi della sua crisi: alle identità forti "pre-moderne" sostituisce altre identità forti, quali la nazione o la classe, che, nascendo da presupposti apparentemente "razionali" si rivestiranno ben presto di "irrazionalità" a partire dal XIX secolo; soprattutto la "nazione" verrà presto associata a miti più "tradizionali" quali il "sangue" ed il "suolo", o la religione. La scissione descritta da Touraine in termini di separazione di razionalità e soggettivazione è evidentemente gravida di conseguenze, come del resto i tentativi di ricomparla: se la fine del secolo scorso vede Nietzsche esaltare il "dionisiaco" contro l'"apollineo", l'inizio del XX vede l'emergere di correnti culturali e politiche che, in modo non solo diverso ma anche opposto, cercano una ricomposizione dell'unità perduta del Soggetto. Il Personalismo francese degli anni Trenta, raccolto intorno al gruppo dell'Ordre Nouveau e alla rivista *Esprit* di Emmanuel Mounier, rappresenta una faccia di questo tentativo; dall'altra Fascismo e Nazismo cercano tale ricomposizione fondendo il soggetto nell'organismo statale e nazionale, razionalmente organizzato ma fondato su basi "irrazionali" quali la "razza", il "sangue", l'appartenenza ad una comunità "eletta", mentre il Comunismo immerge l'individuo nel mito della "rivoluzione": tentativi, per quanto tragici, moderni, miranti al superamento delle contraddizioni della modernità.

2. La definizione dei ruoli nella multi appartenenza

La nuova dimensione produttiva e sociale pone al lavoratore il problema di definirsi all'interno di un ruolo specifico. La certezza del compito è oggi infatti sostituita con la variabilità del risultato, e la garanzia di una appartenenza organizzativa forte è oggi negata dalla spinta alla flessibilità produttiva e lavorativa. Il senso del disagio ci conduce pertanto alla riflessione del ruolo dell'individuo nella formazione dell'identità collettiva e nel rapporto tra identità diverse, in poche parole il problema del rapporto identità individuale/identità collettiva. Ecco allora emergere la centralità dei rapporti esistenti fra le rappresentazioni di sé e l'identità personale in relazione ai ruoli sociali e professionali di appartenenza e come questo rapporto è in relazione con il disagio psicologico di un individuo.

Citando Gregory Bateson (1972) si può affermare che “nell'essere umano ontologia ed epistemologia non possono essere separate, le convinzioni sul mondo determinano il modo di vederlo e agirvi, e questo modo di sentire e agire determina le convinzioni sulla natura del mondo; l'uomo è quindi legato in una trama di premesse epistemologiche ed ontologiche che a prescindere dalla loro verità e falsità assumono per lui carattere di parziale autoconvalida” (1976, p. 346). Le parole di Bateson sottolineano l'interazione che intercorre fra le rappresentazioni della realtà, le rappresentazioni di sé e le possibili modalità di azione di un individuo. Identità personale e società sono elementi complementari nella costruzione della realtà (Mead, 1934). L'identità non appartiene in modo esclusivo all'individuo ma viene intesa come una struttura di ordine sociale la cui costruzione è frutto di un processo autoregolativo che mette in relazione (*le rappresentazioni di sé dell'*) individuo e (*le rappresentazioni della*) realtà. Il rapporto che lega individuo e società è tratteggiato come un confronto dialettico che lega la società alla definizione dell'uomo e l'uomo alla definizione della società. I ruoli che un individuo impersona nella società vanno intesi come un insieme di attributi e di prescrizioni generati dall'interazione sociale capaci di vincolare i modi di essere e di agire delle persone ad un contesto relazionale.

Studiosi come Mead (1934), Vigotskij (1978) e Bateson (1972; 1979) sostengono che ciò che viene conosciuto come mente non è una “proprietà” che risiede all'interno di un singolo individuo ma il frutto di una relazione che necessita la presenza di una dimensione altra con cui interagire. L'identità personale è legata alle dimensioni di senso che la realtà rimanda e rende disponibili al soggetto. Attraverso l'impersonificazione e la rielaborazione di ruoli, caratterizzati da norme e prescrizioni, l'individuo incomincia ad “indossare gli abiti” che gli permetteranno di strutturare un repertorio di comportamenti e di rappresentazioni di sé, attraverso cui procedere nella costruzione e nella definizione della

propria identità. Il sé e l'identità sono quindi frutto di una interazione che mette in relazione l'individuo con se stesso e con l'insieme di rappresentazioni della realtà che ha costruito.

L'acquisizione di un sistema di regole e di significati condivisi, che permette all'individuo la costruzione di una identità sociale, è regolata dalle differenti interpretazioni dei ruoli sociali. Identità e ruoli sociali sono quindi legati da un processo circolare autoregolativo: l'interpretazione di nuovi ruoli fornisce all'individuo un "guardaroba di abiti" con il quale costruire se stesso e nel contempo affrontare la realtà.

Un concetto che può essere utilizzato per comprendere le relazioni fra individuo, mondo sociale, rappresentazioni di sé e sviluppo dell'identità è rappresentato dall'idea di "circolo ermeneutico" teorizzata da Heidegger (1927). L'individuo produce rappresentazioni di fatti e processi che appartengono a uno sfondo nel quale egli è al tempo stesso coinvolto, producendo delle conoscenze e delle rappresentazioni di una realtà della quale possiede una precognizione in quanto vi si trova costantemente ad interagire. Queste considerazioni si allontanano dall'idea di uno sviluppo della conoscenza (sia interna che esterna all'individuo) intesa come frutto del rapporto lineare che lega oggetto e soggetto, ed evidenziano la dimensione "posizionale" della conoscenza, costantemente legata alla collocazione che essa occupa nella gerarchia sistemica degli individui (Gargani, 1988).

Partendo da queste posizioni si afferma che le idee e le azioni di un individuo non sono frutto di menti individuali "autocontenute", oppure di una super coscienza collettiva che si imporrebbe ai singoli, ma bensì di relazioni interattive e sociali, comunque più ampie di ciascun singolo soggetto, alla cui formazione ogni individuo partecipa creativamente attraverso abilità interattive e comunicative. Si sostiene, concordando con le idee di Bateson (1972), che la mente non sia localizzabile in un organismo individuale ma al contrario si trovi all'interno di un processo interattivo e costruttivo, dove l'unità non è più l'organismo ma l'organismo nel suo ambiente. Il sé quindi non è una struttura monadica e immutabile dell'individuo ma è caratterizzato, come sostiene Goffman, (1967) da una dimensione molteplice, relazionale e situazionale, esso è in relazione con la natura riflessiva della varietà di cornici (contesti) che organizzano e regolano l'esperienza sociale. Tutti gli elementi che definiscono ruoli e contesti hanno quindi un carattere metacomunicativo, infatti l'individuo che riceve un certo messaggio è guidato nella sua interpretazione e nella programmazione di una azione adeguata, dalla sua modalità di considerare i ruoli che legano se stesso e il messaggio con cui interagisce. Parafrasando le parole di De Biasi (1996) si sostiene come l'individuo al di fuori del proprio contesto di significazione equivalga all'applauso di

una mano sola. La nozione di “circolo ermeneutico” realizza la sua necessità, nel momento in cui si offrono dei modelli interpretativi dello sviluppo dell’identità del singolo individuo partendo dalla sua costruzione della realtà, consapevoli che la realtà sociale, culturale e lavorativa in cui si trova gli ha fornito gli strumenti necessari per sviluppare i propri processi di significazione.

3. Generare conoscenza e apprendimento

Il disagio delle identità nella multi appartenenza ha trovato nella dimensione lavorativa sicuramente un fattore moltiplicativo. Oggi l’organizzazione del lavoro e della professione diviene espressione di reti di ruoli e appartenenze molteplici che si manifestano in un fitto intersecarsi di cerchie sociali (Simmel 1984⁶).

- 6 Simmel (Simmel G., 1984; Vom Wesen der Kultur, 1908. In *Das Individuum und die Freiheit*. Berlin: Wagenbach) dedica molto del suo studio sullo spazio e il tempo nella società moderna: il presupposto è che lo spazio vuoto che esiste tra due persone è il luogo dell’interazione sociale. Simmel delinea le caratteristiche fondamentali dello spazio con cui le configurazioni della vita sociale devono fare i conti: l’esclusività, la fissazione, il nesso vicinanza-lontananza e l’esistenza di confini. Il sociologo tedesco, peraltro, considera anche le conseguenze di questi condizionamenti spaziali. Emerge così il concetto delle cerchie sociali, cui è dedicato un capitolo dell’antologia. Si tratta di un concetto piuttosto rilevante, perché è alla base della tesi per cui la libertà sociale cresce con l’allargarsi della cerchia sociale di riferimento. Nella formazione delle cerchie sociali si può notare, infatti, che, mentre, originariamente, la comune appartenenza locale e fisiologica era determinata dal terminus a quo, successivamente essa viene sostituita “nella maniera più radicale dalla sintesi in base al punto di vista dello scopo, dall’interesse oggettivo intrinseco o, se si vuole, individuale” (Alfieri P., Rutigliano E. (a cura di), *Simmel, Georg, Ventura e sventura della modernità. Antologia degli scritti sociologici*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 312). A questo proposito è poi opportuno ricordare che, secondo Simmel, la pluralità di appartenenze sociali rafforza l’unità personale: “Proprio perché la personalità è unità, essa è suscettibile di scissione; quanto più molteplici sono i gruppi di interessi che vogliono incontrarsi e trovare accomodamento in noi, tanto più decisamente l’io diventa consapevole della sua unità” (Alfieri P., Rutigliano E. (a cura di), *Simmel, Georg, Ventura e sventura della modernità. Antologia degli scritti sociologici*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 321). E, ancora in questo contesto, incontriamo la considerazione per cui i bisogni istintivi dell’uomo sono rivolti in due direzioni opposte: egli vuole sentire e agire con altri, ma anche contro altri. Questo istinto viene esemplificato nel testo affermando che, se, all’interno di una cerchia, domina una forte concorrenza, i membri cercheranno volentieri quelle cerchie estranee che sono il più possibile prive di concorrenza: “Perciò nel ceto commerciale si trova una decisa predilezione per i circoli sociali, mentre la coscienza di ceto dell’aristocratico, che esclude abbastanza la concorrenza all’interno della propria cerchia, gli rende abbastanza superflue integrazioni del genere e piuttosto congeniali le forme di associazione che sviluppano in sé una concorrenza più forte, ad esempio tutte quelle tenute insieme da interessi sportivi” (Alfieri

Il soggetto è chiamato da una parte ad un compito attivo nella gestione del suo ruolo nelle varie situazioni, e dall'altra alla ricomposizione di identità parziali e specifiche che dovrebbero costituire un attore coerente ed equilibrato. Il lavoratore pertanto diviene il centro di un processo di una flessibilizzazione e virtualizzazione del lavoro che scompone il processo di acquisizione, applicazione, rielaborazione, trasformazione e condivisione della conoscenza in frammenti di multi identità precarie.

In questo contesto come si denota la cifra epistemica del lavoratore della conoscenza? Qualora volessimo caratterizzarla come epistemologia oggettivista, allora dovremmo affermare che si basa sul presupposto che i criteri e processi di costruzione della conoscenza siano indipendenti dal soggetto, quindi sono oggettivi. Un enunciato vero è quindi tale, indipendentemente da chi lo pronuncia, e il sapere diviene il sistema degli enunciati oggettivamente veri. Di converso un'epistemologia che si dichiara soggettivista deve assumere che i criteri e i processi attraverso i quali attribuiamo un giudizio di verità non sono dati indipendentemente dal soggetto, bensì che dal soggetto, in qualche modo, dipendono. In altre parole il soggetto che produce conoscenza contribuisce anche alla produzione dei criteri e dei processi di verifica e giustificazione. Nella multi-identità non ha dunque senso parlare di sapere *tout court*, ma di vari "saperi" che dipendono dai diversi criteri di verifica e legittimazione prodotti da soggetti differenti. Come entri in gioco la specificità del soggetto nella "produzione" della verità è stato descritto in filosofia e nelle scienze cognitive in modi diversi. Ai fini di questo lavoro, è sufficiente notare come esista un denominatore comune nell'idea che ciascuno di noi produce dei modelli interpretativi della realtà che, da un punto di vista cognitivo, hanno la funzione di criteri in base a cui un determinato enunciato viene ritenuto vero o falso. A livello individuale (o cognitivo), tali premesse sono state chiamate ad esempio *contesti* (Bouquet, 1998; Giunchiglia Ghidini, 2001), *modelli mentali* (Johnson Laird, 1992), *spazi mentali* (Fauconnier, 1985). Da questo punto di vista un sapere appare come un qualche cosa che si articola su due livelli, poiché è al tempo stesso premessa e contenuto: è premessa, in quanto comprende il sistema di "assiomi" all'interno

P., Rutigliano E. (a cura di), *Simmel, Georg, Ventura e sventura della modernità. Antologia degli scritti sociologici*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 332). L'idea della separazione di un gruppo le cui qualità concettuali generali erano prima fuse con le determinazioni particolari dei suoi elementi, mentre questi elementi definiscono ora il punto di intersezione della nuova cerchia con le relazioni che essa si è lasciata dietro, trova conferma nei casi del lavoratore, del commerciante e della donna, tutti descritti nel brano.

7 La citazione, che spiega in modo efficace la concezione wengeriana di rapporto uomo/mon-

del quale un determinato contenuto (una parola, una frase, o un qualsiasi simbolo) assume un determinato significato; è contenuto, in quanto – all’interno di certe premesse – esso costituisce una rappresentazione del mondo dal punto di vista di un certo soggetto. In breve, il sapere è al contempo un sistema di condizioni di verifica/legittimazione di un contenuto e il contenuto stesso. A livello collettivo – ovviamente quello che interessa maggiormente parlando di azione organizzata in contesti professionali e lavorativi – questa impostazione pone il problema di come sia possibile parlare di un sapere collettivo o comune a più soggetti. Il problema nasce proprio dall’accettazione di un’epistemologia soggettivista a livello individuale: poiché ciascun soggetto produce modelli interpretativi autonomi, non direttamente accessibili agli altri se non attraverso il linguaggio; è solo attraverso l’interazione sociale (e soprattutto linguistica) che è possibile *negoziare* modelli interpretativi, per quanto possibile condivisi, senza i quali non sarebbe possibile comunicare alcunché. In caso contrario, ciascuno produrrebbe interpretazioni scorrelate (e arbitrarie) di uno stesso contenuto. Secondo questa linea di argomentazione, il concetto di modello interpretativo individuale può essere esteso a collettività organizzate, enucleando il concetto di “strutture interpretative condivise”, negoziate a livello sociale, risultato cioè di un accordo intersoggettivo più o meno esplicito tra i membri di una comunità di parlanti.

La centralità dell’azione risiede pertanto nell’*agire comunicativo* (Padoan 2000), che ha la funzione di assicurare le condizioni di una riuscita riproduzione simbolica (Habermas 1990): e cioè [di] comprendere valori, norme e culture in vista del conseguimento dell’accordo su di una comune autocomprensione capace di orientare l’azione” (Petrucciani 2000). In sostanza, oggetto dell’*agire comunicativo* è l’interazione volta a definire un comune universo di significati che permetta agli interlocutori di rendere intellegibili i messaggi che si inviano reciprocamente. Questo punto può essere meglio chiarito rifacendosi al concetto di apprendimento sviluppato da Wenger (2000): per l’autore il rapporto tra mondo e uomo avviene necessariamente attraverso rappresentazioni che “organizzano” i fenomeni in una struttura di significati intellegibili a quest’ultimo. Ma le rappresentazioni non si danno come definitive una volta per tutte, poiché “la vita comporta un costante processo di interpretazione, cioè di attribuzione di significato ai fenomeni con cui entriamo in contatto. La natura negoziale del processo implica continua interazione [...]. Il significato non è in noi né nel mondo, ma nella relazione dinamica tra noi e il mondo”⁷. La necessaria creazione di

do, si riferisce al testo di Manca S., Sarti L., *Il rapporto tra comunità virtuale e apprendimento*, in Biolghini D. (a cura di), *Comunità in rete e net learning*, Etas, 2001.

un'interfaccia tra noi e il mondo che fissi i significati dei fenomeni, quindi, non è un processo statico, ma dinamico, e altro non è che *l'apprendere*. L'apprendimento è infatti il continuo ri-negoziare con il mondo i significati adottati in precedenza. Ma l'apprendimento, inteso come creazione dinamica di una semantica del mondo, non è un processo che gli individui svolgono singolarmente, è anzi un processo necessariamente sociale, è una *creazione intersoggettiva di significati*. Ad esempio si pensi alla concezione che Popper (Popper, 1970) ha della scienza. In essa il significato scientifico dei fenomeni, cioè la loro corrispondenza o meno al concetto di *verità scientifica*, è costruzione intersoggettiva, nel senso che viene considerato vero solo ciò che viene accettato come tale dalla comunità scientifica secondo le regole che essa stessa si è data, in armonia con quello che è l'orizzonte culturale della società intera.

Ciò vuol dire che l'agire comunicativo si sostanzia in una *negoziiazione collettiva* con il mondo sul significato dei fenomeni, e cioè nell'interferenza tra rappresentazioni del mondo di individui diversi. In questo senso deve essere inteso l'enunciato, che possiamo adottare anche come definizione di agire comunicativo, "creazione di una semantica comune".

L'apprendimento in questo contesto diviene co-generativo (Costa 2003) in quanto deve produrre la risorsa divenuta più scarsa: il senso. E il senso, nasce ancora, per la massima parte, da un processo sociale di condivisione: non si genera senso da soli, ma insieme. Per mobilitare conoscenze diffuse e accoppiarle al senso che queste hanno, per le persone che vivono il mondo del lavoro, la razionalità strumentale non basta e l'organizzazione, che di tale razionalità è portatrice prima, non può operare da sola. Nel produrre la conoscenza, infatti, gli uomini non producono soltanto uno strumento, un mezzo destinato ad un fine ben delimitato, ma danno corpo ad una visione del mondo che, lo si voglia o no, ha natura riflessiva. Definendo il mondo esterno, definiamo anche noi stessi, e troviamo (o non troviamo) il senso del nostro vivere e operare. Seguendo Habermas (1981)⁸, si può affermare che la razionalità strumentale dell'organizzazione che definisce il regno dei vantaggi proprietari deve essere affiancata (o corretta) dalla razionalità comunicativa di altre situazioni e istituzioni sociali, che presidiano invece la condivisione, lo stare insieme, l'intendersi (Habermas 1986) dando senso e identità per le persone coinvolte. Nell'apprendimento, l'unica razionalità che funziona è quella comunicativa che parte dalla ricerca della condivisione e del senso e che, solo in seconda istanza, genera risultati utili.

8 Habermas J., *Theorie des Kommunikativen Handelns*, vol. 1 e 2, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1981, trad. it., *Teoria dell'agire comunicativo*, vol. 1, *Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*, vol. 2, *Critica della ragione funzionalistica*, Il Mulino, Bologna.

Nell'imparare e nel conoscere, anche nella dimensione lavorativa, gli uomini mettono in gioco se stessi: possono mettere la loro "anima" al servizio di emozioni, passioni, idee coinvolgenti solo se si sentono di partecipare in profondità ad un'esperienza condivisa. L'esperienza dell'apprendimento diviene non più semplice acquisizione di nozioni e conoscenze proposte da altri, quanto piuttosto esperienza attiva di coinvolgimento, inteso come continuo processo di scambio e di rielaborazione dell'esperienza all'interno di specifici contesti d'azione.

L'apprendimento così definito rinvia ad una visione del processo d'accumulazione del sapere come processo di costruzione condivisa del mondo (Orr, 1990; Lave, 1988). Le dinamiche sociali e le dinamiche cognitive sono intimamente legate fra loro perché la definizione di una rappresentazione condivisa del sapere rappresenta di per sé una costruzione problematica nella misura in cui il sistema sociale nel suo complesso ne definisce continuamente le condizioni costitutive d'esistenza. Imparare non significa semplicemente acquisire un sistema di nozioni astratte, mutate da una sintesi di saperi d'ordine superiore, quanto piuttosto partecipare a un sistema di relazioni sociali che contribuisce a rinnovare e a confermare l'esistenza di questo stesso sapere. La possibilità di generalizzare idee e saperi non dipende dalla capacità di generare conoscenze astratte gerarchicamente ordinate rispetto a saperi locali, ma dalla possibilità di ricreare le condizioni, affinché un sistema di rappresentazioni codificate torni ad essere un vissuto individuale e collettivo.

L'adulto in formazione risponde dunque non più a processi evolutivi tramandati o a semplici logiche pratiche, ma a processi e ad esperienze motivazionali di necessità, in situazione di intercostruzione e di interrelazione interdipendente e reciproca tra sé e gli altri; tra sé, le istituzioni e le organizzazioni; tra sé e le culture; tra sé e gli ambienti professionali; e con se stesso.

4. Formatività e multi identità

Secondo quanto fino ad ora affermato, nella società della conoscenza, la possibilità di una razionalità dell'agire comunicativo diventa l'orizzonte della prassi umana, circostanza che sottrae alla formazione una propria struttura "nomologica" in cui i destinatari diventano "oggetti" di intervento, ma apre uno spazio di riflessività reciproca in cui gli agenti si riconoscono attori e non agiti.

Lo stesso agire comunicativo sposta l'attenzione del ricercatore sul rapporto tra dimensioni intenzionali e non intenzionali dell'agire formativo, cioè tra le finalità esplicite perseguite, le determinanti soggettive e contestuali e la loro espressione simbolica (senso). Di qui emerge il nuovo ruolo della formazione co-

me mediatore per la ricostruzione dei diversi significati (senso) che l'esperienza dell'interazione assume per i soggetti, a partire dalle individualità di appartenenza.

Il valore di mediazione della formazione, che nel periodo fordista aveva asservito la logica strumentale del lavoro come ambito di dominio della tecnica sull'uomo, libera (Peters, cit. in Margiotta 1998) nel post-fordismo capacità individuale di auto-determinare le mappe e i vettori di senso. Come afferma Margiotta (1997) è necessario individuare una forma-azione che coniughi la razionalità dell'esperienza con l'esperienza del valore, partendo dalla considerazione che la soluzione pragmatica della condotta dell'uomo (le sue scelte, il suo rischio) anticipa la sua esperienza di senso e il suo valore.

Questa visione interpreta la formazione, analogamente al processo di conoscenza, come un processo attivo di significazione. Come affermato da Honoré (1994) la formazione caratterizza la dimensione finalizzata (teleonomica) dei fenomeni umani. "Formativo" allora non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento ma comprende tutto ciò che rende "significante" un'azione volta alla creazione di valore. Formazione è "dare forma", ma solo a partire dalla possibilità di generare forme nuove di conoscenza orientate al valore; in epoca post-fordista la formazione diviene spazio di un agire strategico orientato all'attivazione di un senso creativo e generativo che dà valore alla conoscenza: è da questo punto di vista che l'agire formativo garantisce la costruzione di nuovi significati e valore.

La formazione si fa mediazione delle istanze individuali, nella co-generazione di quel significato-valore propedeutico al governo del cambiamento. Nel processo di globalizzazione, ove il movimento globale è compreso nel movimento di ogni parte, dove l'inizio del cammino può essere ovunque, la direzione qualsiasi, i passi diseguali, le tappe arbitrarie, l'arrivo imprevedibile (Margiotta 1998), la formazione presidia lo spazio della scelta, della decisione, del cambiamento, dello sviluppo. In un siffatto "eco-sistema di reti mentali" il motore principale delle continue interazioni è un processo reciproco e multipolare di interpretazione e di co-generazione di conoscenza. Questa visione immerge la formazione nelle interazioni di generazione di valore che, a loro volta, sono espressione delle dinamiche interattive tra sistemi e ambienti. Tale approccio diviene utile anche per il "miglioramento" delle strategie di formazione, generando modelli di funzionamento e consentendo il controllo di più variabili, posto che ciò è possibile solo intendendolo processualmente, spostando cioè continuamente i "confini" (Costa, Dal Fiore 2005) del sistema inizialmente contornato, oltrepassando così la decifrazione del funzionamento (l'attività) per far posto a quella del senso. In questa ottica la formazione può esser definita come esperienza morfogenetica-riflessiva-

interattiva (Margiotta 1998). Morfogenetica in quanto espressione di una dimensione generativa che costituisce l'esperienza e l'azione formativa; riflessiva in quanto capace di apertura di senso massimizzando lo spazio del possibile riaprendo combinatorie oltre le "regole di composizione" già date; interattiva per il riferimento intersoggettivo e intenzionale dell'azione formativa. Tale lettura ci trafigge verso una nuova visione della formazione, non centrata su una razionalità di tipo pianificatorio (espressione della vecchia logica del controllo, tipica del periodo fordista) quanto piuttosto come espressione di un programma di ricerca capace di sviluppare possibilità di costruzione di una rete concettuale in grado di interpretare e governare i processi di co-evoluzione, auto-determinazione, personalizzazione delle individualità e identità, tra globalizzazione e mondi virtuali.

È la formazione che apre le porte al cambiamento e allo sviluppo.

Ne deriva l'idea di una formazione che non solo sia generatore di contenuto per la rete, ma rete essa stessa, riuscendo a fornire la possibilità ad ogni soggetto di modificarsi generando nuove strutture di significato per sé e per il sistema a cui è unito in accoppiamento strutturale.

Usando una metafora, non si tratta quindi più di una formazione che fonde (ovvero trasforma competenze e saperi naturali di ingresso in expertise in uscita) ma una formazione che genera mondi e prospettive diverse, fissando un itinerario di scelte e di decisioni, prospettive di azione e credenze.

Al paradigma "fusionale" della formazione è necessario sostituire quello generativo della fissione.

L'apprendimento si fa veicolo non tanto di una trasformazione evolutivo-somatica, quanto di una riflessione e rielaborazione strategica degli spazi di definizione del sé e delle proprie potenzialità. La decisione razionale si qualifica non solo come sequenza lineare, garantita da una coerenza logica e una sua organizzazione procedurale, quanto come programma di azione a qualificazione topologica, stocastica e congetturale. Non essendo innato alcun programma di azione, esso va appreso, elaborato e trasformato continuamente, orientato secondo i fini e i mezzi a disposizione. Il tramonto del mito della razionalità assoluta evidenzia come gli attori, come ricorda Simon (1985), esprimono una razionalità intenzionale per via di una ambiguità percettiva. Weick (1997) segnala che a differenza dell'incertezza (poche informazioni per obiettivi dati), l'ambiguità mette alla prova la possibilità di fronteggiare razionalmente e fondare l'azione su una definizione preliminare dei requisiti di correttezza e appropriatezza dei comportamenti.

Di fronte a tale ambiguità individui e organizzazioni mettono in opera una strategia di costruzione di senso (*sense-making*) che si qualifica come modalità attraverso la quale gli attori attribuiscono senso e significato alle azioni e agli

eventi specifici, operando una ricostruzione retrospettiva di ambienti sensati. Questo tipo di azione richiama la centralità della dimensione soggettiva della competenza come trama emergente tra il sistema del sé e la percezione. Occorre infatti dare senso o valore adeguato all'obiettivo che costituisce la base della decisione, ma anche riconoscere che si hanno a disposizione le risorse pratiche per poterlo raggiungere. Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività a esse strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano il comportamento, finché non è stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé). Diviene pertanto essenziale ricostruire la complessità sul binomio ricorsivo tra stile cognitivo e senso: sono gli stili che ci consentono una pluralità dinamica di "fare senso" e quindi di ri-dislocare saperi in una strategia del valore orientata al sé.

Ricordando Honorè (1992), formativo non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento ma comprende tutto ciò che rende significativa un'esperienza nell'orizzonte di un "progetto formativo"; formativo si qualifica come un processo di de-condizionamento orientato al risultato, radicato nel divenire aperto al possibile. La formazione deve poter quindi recuperare l'intenzionalità di Husserl (Morini, 1998) come una direzionalità verso un recupero di proprie strategie di generazione di valore.

In un quadro definitorio così concepito acquistano una rilevanza strutturale fondamentale sia la dimensione della soggettività (nei contesti di lavoro e vita), come espressione della competenza a dare significato a sé e al proprio fare, sia il ruolo dei protagonisti, come l'insieme dei soggetti in formazione e delle persone dotate di competenza esperta nei diversi domini e spazi di generazione di conoscenza.

Da queste osservazioni emergono alcuni nuovi paradigmi, che oltre ad essere interpretativi mirano a divenire essi stessi assiomi generativi e pro-attivi della formazione e per la formazione:

- Non esistono percorsi di vita e di esperienze che possono produrre risultati di apprendimento di maggiore o minore complessità;
- La formazione dal punto di vista teorico-pedagogico non può prescindere dall'intenzionalità dell'agire e cioè dall'insieme delle attività, a tal fine predisposte e attuate, nonché dalla consapevolezza dello scopo o obiettivo esplicito perseguito;
- La formazione dal punto di vista pedagogico non può prescindere dalla condivisione degli scopi a cui sono finalizzate le attività formative e ancora più in profondità dalla necessità di riconoscimento del "valore" co-generato;
- La formazione dal punto di vista teorico-pedagogico implica la negoziazione degli interessi tra i soggetti coinvolti all'interno degli ambienti attivati per la co-generazione di valore;

- La formazione deve diventare espressione significativa e significativa di co-generazione del valore per assumere, all'interno di spinte centripete proprie di ambienti attivati e strutture emergenti, il ruolo di una bussola che libera spazi di creatività e identità poietiche, capaci di ripensare noi stessi e il mondo esterno in mappe di significato plurali.

Come afferma Morin (1999) “tutto il nostro insegnamento tende al programma, mentre la vita ci richiede strategie e se possibile anche serendipità e arte”.

È proprio un ribaltamento di concezione che è necessario attuare per governare il cambiamento in tempi di complessità: affinché individui, organizzazioni e territori e le rispettive multi identità evolvano verso entità in formazione (Costa, Dal Fiore 2005).

Bibliografia

- Apel K.O., *Comunità e comunicazione*, ed. it. a cura di G. Vattimo, Rosenberg & Sellier, Torino 1977
- Apel K.O., *Etica della comunicazione*, ed.it. Jaca Book, Milano 1992
- Apel K.O., *Discorso, verità, responsabilità*, a cura di V. Marzocchi, Guerini, Milano 1997
- Bateson G., *Una Sacra Unità: Altri passi verso un'ecologia della mente*, a cura di Rodney E. Donaldson, Adelphi, Milano 1997
- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1984
- Bateson G., *Verso Un'Ecologia della Mente*, Adelphi, Milano 1976
- Bertalanffy Von, *Il sistema uomo*, Isedi, Torino 1971
- Bonifacio M., Bouquet P., Merigliano D., *Knowledge e Management: sono compatibili?*, in “Economia e Management”, n°3, 2002
- Brown A., *I progressi dell'apprendimento*, in “Cadmò”, IV, 12, 1996, pp. 23-39
- Bruner J., *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma 1973
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996
- Bouquet P., *Contesti e ragionamento contestuale*, Pantograph, Genova 1998
- Chomsky N. (1980), *Regole e rappresentazioni*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1981
- Cipolla C., Dell'Aquila, *Cibernauti di tutta Italia unitevi in comunità virtuali*, in “Telema”, n. 13 (1998)
- Costa M., *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Isedi-Utet, Torino 1999
- Costa M., *Economia della formazione: la bussola del valore*, in Quaderni SSIS n. 1(2002), Venezia
- Costa M., *L'economia della formazione Glocal learning*, Utet, Torino 2002
- Costa M., Dal Fiore F., *Entità in formazione*, Utet, Torino 2005
- De Biasi R., Bateson G., *Antropologia, comunicazione, ecologia*, Cortina, Milano 1996

- Durkeim E., *La scienza sociale e l'azione*, Il Saggiatore, Milano 1972
- Fauconnier G., *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Bradford Books, MIT Press, 1985
- Fauconnier G., *Mental Spaces*, Cambridge University Press, Cambridge NY 1994
- Fauconnier G., *Mappings in Thought and language*, Cambridge University Press, Cambridge NY 2000
- Fauconnier G., Turner M., *Conceptual Integration and Formal Expression*, in "Journal of Metaphor and Symbolic Activity", v. 10 (1995)
- Gagné R. M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1990
- Gargani A., *Sguardo e destino*, Laterza, Bari 1988
- Ghidini C., Giunchiglia F., *Local Models Semantics, or Contextual Reasoning = Locality + Compatibility*, in "Artificial Intelligence", 127(2), 2001, pp. 221-259
- Giddens A., *Sociologia interpretativa, Un'introduzione critica*, Il Mulino, Bologna 1983
- Giddens A., *The Constitution of Society: Outline of the Study of Structure*, University of California Press, Berkeley CA 1984
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità: fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna 1997
- Habermas J., *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari 1990 (ed. originale *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp 1968)
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, vol 1, *Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*, vol.2, il Mulino, Bologna 1986
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976
- Honoré B., *Vers L'oeuvre De Formation*, L'harmattan, Paris 1992
- Husserl E., *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, tr. it. a cura di A. Marini, Franco Angeli, Milano 1998 (4^a Ed.).
- Illich I., *Deschooling Society*, Calder & Boyars, London 1971
- Johnson-Laird P., *Mental Models*, Cambridge University Press, Cambridge 1992
- Laplantine F., *Identité e Métissage: umani al di là delle appartenenze*, Elèuthera, Milano 2004
- Lave J., Wanger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991
- Lave J., *Cognition in practice*, Cambridge University Press, Cambridge, UK 1988
- Luhmann N., *Struttura della società e semantica*, Laterza, Roma 1983
- Maggi B., *Razionalità e benessere*, Etas, Milano 1990
- Margiotta U. (a cura di), *Pensare in rete. La formazione del multialfabeto*, Clueb, Bologna 1998
- Margiotta U., *Pensare la formazione*, Armando, Roma 1998
- Marcus G., *Past, present and emergent identities: requirements for ethnographies of late twentieth-century modernity worldwide* in Lash S., Freedman J. (eds), *Modernity and Identity*, Blackwell, London 1992
- Maturana H.R., *Autocoscienza e realtà*, Cortina, Milano 1993
- Maturana H.R., Varela F.J., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992
- Maturana H.R., Varela F.J., *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*, in R.S.

- Cohen, M.W. Wartofsky (Eds.), *Boston studies in the philosophy of science* (vol.42). Dordrecht, Holland, Reidel 1980
- Orr J.E., *Talking about Machine, en Etnography of Modern Job*, Cornell University Press, New York 1996
- Orr J., *Sharing Knowledge, Celebrating Identity: War Stories and community memory in a service culture*, in Middleton D. S., Edwards D. (eds), *Collective Remembering: Memory in Society*, SAGE, Beverly Hills CA 1990, pp. 303-326
- Padoan I., *L'agire comunicativo*, Armando, Roma 2000
- Petruciani S., *Introduzione a Habermas*, Laterza, Milano 2000
- Popper, *La logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Milano 1970
- Rullani E., *Complessità e informazione nella scienza economica*, in "Pluriverso" 2(1996)
- Rullani E., *Tecnologie che generano valore: divisione del lavoro cognitivo e rivoluzione digitale*, in "Economia e politica industriale", n. 93 (1997)
- Rullani E., *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2004
- Schumpeter J.A., *Capitalism, socialism and democracy*, Harper Collins, New York 1950
- Simmel G., *On individuality and social forms*, The University of Chicago Press, Chicago 1971
- Smith A., *Regions, spaces of economic practice and diverse economies in the New Europe*, in "European Urban and Regional Studies", 11(1), 2004
- Simon H.A., *Le teorie della razionalità limitata*, in Simon H.A., *Causalità, razionalità, organizzazione*, Bologna, Il Mulino 1985, pp. 257-277
- Simon H.A., *Dalla razionalità sostanziale alla razionalità procedurale*, in M. ..., 1994
- Tönnies F. (1957), *Community and society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*, East Wenger E. (Communities of practice: learning, meaning and identity, Cambridge University Press, Cambridge 2000
- Touraine A., *Pourrions-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, 1997, (trad. it.) *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano 1998
- Vygotsky L.S., *Pensiero e Linguaggio*, Giunti, Firenze 1965
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971
- Weick K., *The nontraditional quality of organizational learning*, in "Organization Science", vol.2 n°1, February 1991, pp.116-124.
- Weick K., *Senso e Significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano 1997
- Wenger E., *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi Organizzativi", n.1 (2000)

IL COUNSELING FILOSOFICO-ESISTENZIALE: UNA RISPOSTA AL DISAGIO DELL'ADULTO

di Mario D'Angelo

Introduzione

In questo contributo intendo presentare quella che, a mio avviso, costituisce una risposta privilegiata a certe forme di disagio dell'adulto: il *counseling filosofico-esistenziale*.

Il mio discorso si articolerà quindi nel seguente modo. Anzitutto, illustrerò il *counseling filosofico* e il *counseling esistenziale*, più precisamente *le analogie* tra counseling filosofico e counseling esistenziale, e quindi parlerò della possibilità, che io ritengo sostenibile, di teorizzare e praticare un *counseling filosofico-esistenziale*; in secondo luogo, durante l'illustrazione del counseling filosofico-esistenziale, cercherò di fare emergere quali sono i "casi" ai quali tipicamente esso si rivolge, anche se, dati gli spazi previsti per il presente lavoro, non potrò presentare analiticamente alcun "caso clinico"; infine, accennerò solamente a due aspetti specifici dell'attività che pratico come libero professionista: due aspetti che caratterizzano particolarmente tale attività e la rendono, appunto, di counseling filosofico-esistenziale, cioè di *counseling non solo filosofico ma anche esistenziale*.

Preciso che non intendo enucleare le matrici filosofiche del counseling esistenziale: questo sarebbe un altro, certamente interessante, lavoro¹. Non intendo neppure illustrare la storia, le diverse teorie e i diversi metodi del counseling filosofico². Intendo, invece, più modestamente e come già accennato, mettere a

- 1 Un lavoro per esempio fatto, pregevolmente, da Bruzzone (2001): questo testo costituisce una presentazione articolata ed esauriente della storia, dei fondamenti teorici e delle implicazioni metodologiche del counseling esistenziale, o logoterapia. A parte le opere del fondatore di quest'ultima, Viktor Frankl, cui farò riferimento più avanti, non posso non segnalare subito, inoltre, almeno le seguenti opere, come essenziali per chi voglia introdursi alla teoria e alla pratica logoterapeutiche: Bazzi-Fizzotti (1986), Fizzotti (a cura di) (1993), Fizzotti (1998), Giordano (1992a) e Giordano (1992b).
- 2 Ottime, ampie e approfondite introduzioni al counseling filosofico, sia dal punto di vista storico che da quello teorico e metodologico, sono rappresentate da Raabe (2001), da Ma-

confronto due forme di counseling, illustrando *le caratteristiche comuni al counseling esistenziale e al counseling filosofico*, cioè quelle caratteristiche che mi permettono di parlare di, e praticare un, *counseling filosofico-esistenziale*.

Prima di entrare nel merito, è opportuno fare un'altra precisazione sul counseling esistenziale, una precisazione che è terminologica ma che è anche, come accade sempre in filosofia con le questioni terminologiche, di sostanza. Il counseling esistenziale di cui parlerò, e che è quello in cui mi attivo come professionista, è il counseling esistenziale *frankliano*, o *logoterapeutico*. La logoterapia, fondata da Viktor Frankl, è la terza scuola viennese di psicoterapia dopo quella di Freud e quella di Adler: una scuola ad orientamento umanistico-esistenziale che non vede (sempre) malati o pazienti e per la quale "terapia" non significa terapia in senso stretto, terapia di una patologia psichica in atto: "logoterapia" significa *cura mediante il logos*, inteso come significato. È logoterapeutica l'attività di chi accompagna la persona in crisi esistenziale a ritrovare un senso della vita. La logoterapia previene e cura il disagio esistenziale che deriva dall'insufficiente consapevolezza del valore e del significato della propria vita.

La logoterapia è *una* forma di counseling esistenziale, il counseling esistenziale frankliano non è l'unico counseling esistenziale³. La motivazione per parlare di "counseling esistenziale" *tout court* viene tuttavia dal fatto che la logoterapia si chiamava originariamente *analisi esistenziale*⁴.

1. Counseling filosofico e counseling esistenziale

1. Una prima caratteristica comune alle due forme di counseling è che entrambe costituiscono un *aver cura di persone sane*: il counselor filosofico-esistenziale, quindi, *ha cura di, viene in aiuto a* (è questo il significato rilevante del latino *consulo*, da cui *counselor*), *persone*, e persone *sane: persone*, non automi o meccanismi

rinoff (2002) e da Lahav (2004). Introduzioni italiane al counseling filosofico e alle pratiche filosofiche sono costituite dai contributi raccolti in Berra e Peretti (2003) (a cura di), dal libro di Madera e Tarca (2003) e da Pollastri (2004).

3 A questo proposito si può vedere Brancaleone-Buffardi (1998), in particolare l'introduzione.

4 Si veda per esempio Frankl (1969), pp. 20-21 della trad. it. Si veda anche May (1969), che presenta, attraverso il contributo dei diversi autori che hanno dato vita alla *terza forza in psicologia*, alternativa alla psicoanalisi e al comportamentismo, le idee fondamentali della *psicologia esistenziale* e, quindi, dell'*orientamento umanistico-esistenziale*, al quale la logoterapia appartiene. Si veda invece Galimberti (1979) per la *psichiatria fenomenologico-esistenziale*, alla quale pure la logoterapia fa riferimento.

completamente determinati da impulsi biologici o emotivi e da condizionamenti sociali e ambientali; *persone*, cioè individui unici, irripetibili, non riducibili al soma e alla psiche ma con una terza dimensione *spirituale*, quella del *nous*⁵, specificatamente umana, con specifiche esigenze; *sane*, cioè non malate, ma ricche di potenzialità da realizzare, di risorse da stimolare, potenzialmente libere, responsabili e capaci di scegliere; *sane*, cioè non malate, perché il *disagio esistenziale*, il *sentimento di vuoto*, il *vuoto esistenziale* provato di fronte alla perdita di significato dell'esistenza, o *la difficoltà e lo squilibrio emozionale* sperimentati nel fare una scelta, personale o professionale, non sono sintomi patologici.

Epicuro diceva che come la medicina non dà alcun beneficio se non scaccia i dolori del corpo, così la filosofia è inutile se non scaccia i turbamenti dell'anima: è soltanto la ragione a rendere la vita piacevole, scacciando tutti i falsi concetti o opinioni, capaci in mille modi di turbare la mente. Lo scopo della filosofia, secondo Epicuro, è quello di aiutare l'uomo a interpretare se stesso e la realtà in modo tale da stare bene, da vivere felicemente. Epicuro parla quindi di *turbamenti dell'anima*, e dell'utilità della filosofia a tal proposito, ma di certo non pensa che chi ha tali turbamenti sia un *malato*. Analogamente, Marinoff insiste molto sul fatto che il counseling filosofico è una *terapia per i sani*, critica la patologizzazione o medicalizzazione con cui alcuni indirizzi o scuole di psicologia e di psichiatria etichettano subito come malate le persone in difficoltà: il counselor filosofico ha superato *il mito della malattia* e, quindi, avendo fiducia nella persona, ne sollecita, ne risveglia *la responsabilità*⁶.

Raabe sottolinea che certi problemi *non sono* patologici o psichiatrici e che la persona è *sana*, cioè non irrimediabilmente determinata dall'inconscio psichico, e capace, invece, di *trascendere* gli impulsi psichici⁷. Da questo punto di vista, il counseling filosofico *non è* una terapia.

Frankl, a sua volta, insiste sul fatto che il sentimento della mancanza di senso non è un sintomo nevrotico, anzi, al contrario, è la riprova della maturità *spirituale* di una persona, è il segno che il suo *inconscio noetico o spirituale* si fa sentire, si è risvegliato⁸.

5 Si veda Frankl (1950b) e Frankl (1973). Per una illustrazione di questi concetti della teoria di Frankl si veda Bruzzone, op. cit., pp. 193-207. Si veda anche Wierzba (2005).

6 Marinoff (1999), pp. 23, 44-8, 50-1, 56 della trad. it.. Anche in Marinoff (2002), per esempio alle pp. 7, 82, 84-5, l'autore insiste sul mito della malattia mentale e sulla filosofia come "terapia per i sani".

7 Raabe, op. cit., pp. 13-4, 95-6, 102-106, 175. Su questo si veda Frankl (1950b), pp. 35-9 della trad. it.

8 Sul concetto di *inconscio spirituale* si veda Frankl (1973), pp. 25-35 della trad. it., e Bruzzone

Il counselor filosofico-esistenziale, quindi, non ha che fare con malati da due punti di vista: da un lato, non vede malati dove non ci sono, e dove altri, magari, li vedrebbero, e si occupa di questi “non malati”; dall'altro, non si occupa di chi è effettivamente malato, di chi è affetto da patologia *psicogena*.

Significativamente, Demetrio, fin dal titolo di un suo libro⁹, dimostra una grande sintonia con il counseling filosofico e con la logoterapia così intesi, dedicandolo a «non pazienti» che vogliono condurre una «autoanalisi», sottolineando che l'inquietudine non è il sintomo di una patologia e facendo esplicito riferimento a Frankl e al suo concetto di nevrosi “noogena”.

2. Sia il counseling filosofico che quello esistenziale *aiutano la persona a sopportare ciò che non può evitare*. Possiamo ricavare questa seconda analogia tra counseling filosofico e counseling esistenziale considerando che, come per esempio Epicuro, Seneca, Montaigne e Nietzsche con i loro scritti o con la loro vita ci hanno mostrato, *la filosofia fa capire cosa c'è di inevitabile nella vita e nel mondo e insegna a sopportare ciò che non si può evitare*. La filosofia ci fa capire che ogni esistenza è difficile e che ciò che ne rende alcune felici è il modo in cui si è imparato ad affrontare gli ostacoli. La felicità viene raggiunta attraverso una reazione saggia alle difficoltà.

Analogamente, come sostiene Frankl, *la logoterapia è il trattamento dell'atteggiamento della persona verso un destino che non può essere cambiato*.

È molto significativo, dal mio punto di vista, cioè dal punto di vista di chi sta tentando di configurare e praticare una convergenza tra counseling filosofico e counseling logoterapeutico, che Raabe, parlando del counseling filosofico, lo definisca una *terapia noetica* e lo accosti, esplicitamente, alla logoterapia: in entrambi i casi, giocano un ruolo fondamentale concetti come quelli di libertà, responsabilità, significato e ricerca di valori¹⁰; in entrambi i casi, la relazione tra counselor e persona (o consultante, o cliente: in ogni caso, *non paziente*) è caratterizzata da parità, partecipazione interdipendente, cambiamento reciproco, cura ed empatia¹¹; in entrambi i casi, l'obiettivo del counseling è quello di aiutare la persona a *auto-distanziarsi*, a diventare consapevole dei suoi pensieri per poi, eventualmente, cambiarli¹².

ne, *op. cit.*, pp. 193-207. Il *nous* è quella componente spirituale, distinta da soma e psiche, che Frankl teorizza prendendo spunto da Scheler: si veda a questo proposito Wierzba, *op. cit.*

9 Demetrio (2003): *Autoanalisi per non pazienti*.

10 Raabe, *op. cit.*, p. 85.

11 *Ibidem*, pp. 92-3.

12 *Ibidem*, pp. 97-100.

Il counseling filosofico e il counseling logoterapeutico sono accostati come pratiche le quali condividono il presupposto che, se non possiamo cambiare la realtà, possiamo invece cambiare il modo in cui guardiamo ad essa, il modo in cui la interpretiamo e la valutiamo: perché, come già Epitteto ci ha insegnato, spesso a turbarci e a farci soffrire non sono le cose ma il modo in cui pensiamo ad esse¹³. Da questo punto di vista, diventa fondamentale la convinzione condivisa che, in molti casi, la causa del disturbo emotivo o dello stress e dell'ansia risiede in ciò che pensiamo, nel nostro sistema di credenze; di conseguenza, cambiando i nostri pensieri possiamo cambiare anche le nostre emozioni da negative a positive¹⁴. La filosofia, con il counseling filosofico, può avere a che fare con, intervenire su, le emozioni: quello che viene sottolineato, quindi, è il legame tra intelletto ed emozioni e, soprattutto, vengono sottolineate la “forza” e la libertà del pensiero; viene sottolineato il fatto che siamo *responsabili* anche delle nostre emozioni, cioè che *non siamo schiavi delle passioni*: il che è un altro modo di dire, ancora una volta, che *non siamo malati*.

Per questo “prenderla con filosofia” non significa “solo” *pensare* diversamente, ma anche *sentire* diversamente e, in ultima analisi, *vivere* diversamente: in fin dei conti, *fare filosofia* è uno *stile di vita*¹⁵, di cui un aspetto essenziale è *il pensare-insieme*¹⁶.

Proprio perché fare filosofia significa vivere in un certo modo, l'autobiografia, il racconto della propria vita, ne è parte integrante: in fin dei conti, se la vita filosofica è uno stile, un atteggiamento, se è *la saggezza*, di questa l'attività teorica è un aspetto importante: ma tale attività teorica è, appunto, *una pratica*,

- 13 Si veda a questo proposito Achenbach (2001), per esempio le pp. 90-112 e 129-138 della trad. it., dove si fa esplicito riferimento allo stoicismo.
- 14 Questo presupposto e questa convinzione sono anche condivisi dalla teoria e dalla pratica della Terapia Razionale-Emotiva (RET) che, non a caso, è citata da Raabe proprio dove fa riferimento alla logoterapia accostandola al counseling filosofico. Sia il fondatore della RET, Albert Ellis, sia gli interpreti italiani di tale approccio (per esempio, De Silvestri) ne sottolineano il carattere “filosofico”. Non è questa la sede per illustrare la RET, il suo valore e i suoi limiti, e per evidenziare le analogie e le differenze rispetto al counseling filosofico e alla logoterapia. Non mi rimane che rinviare ad alcuni testi, in italiano o in traduzione italiana, con cui conoscere la RET e con cui apprezzarla, eventualmente, come *uno* degli strumenti utilizzabili da un counselor: De Silvestri (1981), Di Pietro (1992), Ellis (1962), Ellis (1990).
- 15 Sulla filosofia come “pratica”, come “cura” (di sé) e come “terapia” sono fondamentali i lavori di Foucault (1984), Foucault (2003), Hadot (1988), Nussbaum (1996). Si veda anche Madera-Tarca, *op. cit.*
- 16 Si veda Mortari (2002) sul valore educativo e “curativo”, di sé e dell'altro, del pensare-insieme.

che si declina, per esempio, come *racconto autobiografico*¹⁷, oppure, per fare un altro esempio, come *comunità di discorso e di pensiero*. L'incontro di counseling filosofico è proprio una occasione per vivere, fare, sperimentare, praticare la filosofia così intesa. In tal modo, il counselor *ha autenticamente cura dell'altro*, avendo anche, allo stesso tempo, *cura di se stesso*¹⁸.

Il counselor filosofico-esistenziale aiuta a sopportare ciò che non si può evitare, quindi situazioni di disagio tipiche per l'adulto come, per esempio, il lutto, o l'abbandono, o una malattia incurabile. Natoli, a questo proposito, invita a riflettere su ciò che rende sopportabile il dolore: se il dolore, di per sé, non ha senso, ci può essere un senso *nonostante* il dolore, che rende quest'ultimo sopportabile¹⁹.

E ci può essere un senso proprio *nel* dolore, cioè il senso che si realizza vincendo la sfida del dolore: ma con ciò siamo già alla terza caratteristica del counseling filosofico-esistenziale.

3. Le due forme di counseling presuppongono, ed è questa la terza caratteristica comune, che l'esigenza propria della dimensione più specificatamente umana, che è poi quella spirituale, quella del *nous*, è *l'esigenza di dare un senso alla vita*: la fondamentale motivazione dell'uomo è *la volontà di significato*. Se, da un lato, il senso rende sopportabile il dolore, rende sopportabile un destino avverso che non si può evitare, dall'altro, il dolore della mancanza di senso è, invece, insopportabile. *C'è il dolore che una vita ricca di senso aiuta a sopportare e c'è il dolore, insopportabile, di una vita senza senso*.

Il counseling filosofico-esistenziale aiuta quindi la persona a mettere a fuoco i *valori*, a far emergere gli *scopi*, che danno *senso* alla sua vita.

Sia il counseling filosofico che quello esistenziale aiutano l'adulto, magari scoraggiato o deluso nelle proprie aspirazioni, a mettere a fuoco valori, scopi, significati, nuove possibilità di senso, elementi positivi del mondo esterno, per cui vale sempre la pena di vivere, per cui la vita è comunque degna di essere vissuta.

È particolarmente significativa, a questo proposito, la seguente frase di Nietzsche: «Chi ha un perché per vivere sopporta quasi ogni come».

Entrambe le forme di counseling presuppongono che l'esigenza propria della dimensione più specificatamente umana, senza soddisfare la quale non è possi-

17 Su biografia e autobiografia sono fondamentali i lavori di Demetrio: oltre a quello già citato, anche Demetrio (1996). Si veda anche Madera-Tarca, op. cit.

18 Cfr. Mortari, op. cit. Sulla filosofia come pratica (del partire da sé), sui «saperi che fanno corpo con l'esperienza», si veda Diotima (1996) e Diotima (1999).

19 Cfr. Natoli (2000), pp. 111-116.

bile vivere serenamente o vivere *tout court* (vedi la tentazione del suicidio o della fuga in paradisi più o meno artificiali), è l'esigenza di dare un senso alla vita, al di là di soddisfare il principio di piacere o la volontà di potenza o bisogni psico-sociali: la fondamentale motivazione dell'uomo è la volontà di significato, di trovare scopi, significati, di avere progetti; è quella di trovare un atteggiamento (*contemplativo*) con cui vivere consapevolmente, con cui capire la realtà e accettarla quando non può essere cambiata.

Galimberti parla del bisogno di senso, della pena della mancanza di senso, del dolore di esistere e, quindi, della fuga, della evasione nei paradisi di felicità che le droghe o certe religioni promettono; parla cioè del fatto che, mancando il *perché*, non si sopporta il *come*²⁰.

Il problema principale con cui un counselor filosofico e un counselor esistenziale hanno a che fare è, quindi, il problema del *disagio esistenziale dell'adulto*. L'obiettivo fondamentale del counseling è allora quello di offrirgli l'opportunità di scoprire, esplorare e chiarire i propri schemi di pensiero e di azione, per vivere in modo più congruente, vale a dire aumentando il proprio livello di consapevolezza, facendo un uso migliore delle proprie risorse rispetto ai propri bisogni e desideri e pervenendo a un grado maggiore di benessere.

Il counseling filosofico-esistenziale aiuta l'adulto a mettere a fuoco i valori che orientano la sua vita, a far emergere gli scopi che danno senso alla sua vita, a far scoprire nuove possibilità di senso, nuovi elementi positivi del mondo esterno. Tale relazione d'aiuto sarà un intervento capace di stimolare, approfondire, chiarire, rafforzare il senso della vita della persona; avrà come fine quello di affinare la coscienza dell'individuo, stimolare la riscoperta di un'interiorità ricca di valori, affinché egli possa elaborare un soddisfacente e appagante progetto di vita.

Tale relazione d'aiuto filosofico-esistenziale aiuta ad affrontare problemi esistenziali e crisi di valori (per esempio il senso della vita, la felicità, l'amore, la famiglia), ad affrontare problemi decisionali (per esempio relativamente al lavoro o al matrimonio), ad affrontare dilemmi morali, conflitti etico-professionali, l'ansia di fronte a possibili cambiamenti, difficoltà nei rapporti, l'abbandono, il lutto, il dolore, la malattia, l'angoscia di morte.

Il fine di questa relazione d'aiuto è il raggiungimento dell'autonomia e dell'autostima: il cliente alla fine conta su di sé, ha fiducia nelle sue risorse.

Il fine di questa relazione d'aiuto implica la realizzazione dell'*autotrascendenza*: la capacità di andare verso l'altro, perché l'uomo si realizza quando si trascende, quando si apre all'altro²¹.

20 Galimberti (1999), pp. 688-694.

21 Sull'autotrascendenza si veda Giordano (1992b) e Bruzzone, *op. cit.*

Secondo la logoterapia, ci sono *tre aree di senso, tre tipi di valore che danno senso alla vita*. Ci sono i *valori di esperienza*, ossia ciò che si sperimenta, ciò di cui si gode, ciò che si riceve attivamente: il bello, naturale o artistico, l'amore, l'amicizia. Ci sono i *valori creativi*, ossia ciò che si fa, ciò che si crea, ciò a cui si lavora, nella professione e negli hobby, manuali o intellettuali. Ci sono i *valori di atteggiamento*, ossia quelli che si realizzano soffrendo in un certo modo, sopportando in un certo modo ciò che non si può evitare; i valori che si realizzano quando il dolore è vissuto come una sfida e si vince la sfida, rimanendo liberi nonostante tutto, realizzando così una conquista interiore, senza abdicare alla propria dignità e alla propria umanità²².

A questo proposito, tornano di nuovo utili le pagine di Natoli il quale, dopo aver riflettuto sul senso che fa sopportare il dolore, ci invita a considerare il dolore come possibilità di senso, cioè a considerare il senso di una sfida da vincere, di una conquista personale²³.

4. Il counselor di cui stiamo parlando non conduce una ricerca genetica, perché il passato non può essere cambiato; non conduce un'indagine sull'inconscio *psichico*, o pulsionale, o istintivo (anche se la logoterapia ammette un inconscio spirituale e anche se per la logoterapia è importante il racconto della propria vita, l'autobiografia²⁴).

Marinoff insiste molto su questo punto e sottolinea la differenza tra gli approcci psicologico, psicoanalitico, psichiatrico e quello filosofico. Mentre lo psicoterapeuta, lo psicoanalista e lo psichiatra, alla ricerca di *cause* nel passato o in qualche lesione cerebrale, fanno domande del tipo "Perché hai compiuto quella mossa?", oppure "Che cosa ti ha indotto a fare quella mossa?", il counselor filo-

22 Sulle tre strade per la realizzazione del senso, ossia sulla vita ricettiva, la vita creativa e la vita sofferta, si vedano le pagine di Frankl: Frankl (1946a), pp. 140-190 della trad. it.; Frankl (1946b), pp. 116-7 della trad. it.; Frankl (1982), pp. 51-2 della trad. it. Si veda anche Lukas (1980), pp. 34-5 della trad. it.

23 Natoli, *op. cit.*, pp.122-4. Si veda anche Natoli (2001), p. 43.

24 Sul valore del racconto della propria vita si veda Giordano (1992a). Non si tratta di scoprire *cause passate* che *determinano* i nostri comportamenti, ma si tratta di (ri-)scoprire emozioni, sentimenti, aspirazioni, progetti, scopi, *valori* che danno *senso* alla vita. Sull'importanza dell'autobiografia, come già detto, sono fondamentali i lavori di Demetrio. Non intendo in questa sede affrontare le seguenti due questioni: 1) È possibile prendere in considerazione i sogni del consultante fuori da un contesto psico-terapeutico? 2) È possibile, più in generale, prendere in considerazione del consultante, fuori da un contesto psico-terapeutico e patologizzante, le produzioni dell'inconscio (o dell'immaginazione, o dell'emisfero destro,

sofico chiede piuttosto “Qual è il significato o lo scopo o il valore di questa mos-sa?”, lavorando, quindi, più sul presente e sul futuro che sul passato.

5. Parlando di counseling, sia filosofico che esistenziale, stiamo parlando, e questo è ormai emerso chiaramente da quanto già detto, di *relazione d'aiuto, in cui, quindi, il rapporto interpersonale, il rapporto Io-Tu e la capacità di gestirlo sono fondamentali*: è nel e dal rapporto che si sviluppa il discorso filosofico.

L'attività del counselor è maieutica²⁵, non è quindi quella di dare consigli. “Counseling” non è da tradurre con “consulenza” e “counselor” non è da tradurre con “consulente”²⁶. Il counselor non è un tecnico esperto che dispensa istruzioni, che impartisce direttive, che dice cosa si deve fare. L'attività di counseling è una relazione d'aiuto in cui *il counselor aiuta il cliente ad aiutarsi*, in cui il counselor ha cura dell'altro nel senso che *lo aiuta ad avere cura di sé*.

Il counselor è un *catalizzatore* di risorse; non risolve problemi, ma *facilita* il processo di *problem solving*. L'attività del counselor è di sostegno, orientamento, accompagnamento, non imposizione. Se una persona si trova in difficoltà il modo migliore di venirle in aiuto non è quello di dirle cosa fare, quanto piuttosto quello di aiutarla a comprendere la sua situazione e a gestire il problema prendendo da sola e pienamente la responsabilità delle scelte eventuali.

Se lo scopo fondamentale del counseling è *l'autonomia del cliente*, è chiaro in che senso un counselor possa essere, al tempo stesso, filosofico e logoterapeutico: un counselor filosofico e un counselor logoterapeutico condividono l'approccio umanistico, cioè la *fiducia nelle risorse della persona*, la convinzione che i clienti ab-

o del “cuore”) cioè, oltre ai sogni, i miti, le fantasie, le immagini, le metafore, ecc.? Mi li-mito a segnalare alcuni lavori che, a mio avviso, permettono di rispondere affermativamente a tali domande: De Camillis (2004a-b), Demetrio (1997), Demetrio (2000), Gassmann (2002), Giordano (1994).

Una terza questione, che è collegata alle precedenti e che di nuovo non affronto qui, è la seguente: è possibile, e magari a volte molto utile, *proporre* al cliente metafore, storie, im-magini, ecc.? Risposte affermative vengono dai seguenti lavori: Demetrio (2000), Erickson (1983), Gordon (1992), Kopp (1998), Nardone-Watzlawick (1990). Su queste tre questioni mi sono soffermato in D'Angelo (2005b).

- 25 Sul dialogo maieutico, di matrice socratica, si veda Giordano (1992b) e Bruzzone (2003).
 26 Sull'importanza della relazione e della capacità di gestirla e, quindi, sulla differenza tra “counseling” e “consulenza” si è sviluppata una discussione che non posso qui illustrare. Comunque, mentre il presente lavoro difende le buone ragioni per parlare di, e praticare il, counseling (si può vedere anche Berra-Peretti, *op. cit.*), rimando a Pollastri, *op. cit.*, pp. 110-115, che sottolinea la differenza tra *consulenza* filosofica, come da lui intesa, e *counseling* esi-stenziale.

biano in se stessi le potenzialità per risolvere autonomamente e responsabilmente i problemi. Del resto, Frankl è annoverato tra i fondatori della psicologia umanistica, assieme a Rogers²⁷.

6. Accenno solamente a due aspetti dell'attività di counseling che pratico e che rendono la mia attività un *counseling non solo filosofico ma anche esistenziale*²⁸.

I due aspetti in questione hanno a che fare con *l'esercizio* e con *l'immaginario*.

Il primo aspetto è che *il counseling filosofico-esistenziale comporta, per il consultante, "fare esercizio a casa"*; comporta, per il consultante, la *pratica a casa*, la pratica a casa dell'*esercizio*, dell'*esercizio spirituale*.

Il secondo aspetto è che, come già accennato²⁹, *il counseling filosofico-esistenziale non è "razionalistico"*; il counselor filosofico-esistenziale può, e in un certo senso in alcuni casi deve, prendere in considerazione, oltre a ciò che il consultante pensa, anche ciò che quest'ultimo *sente, immagina, fantastica, sogna, ricorda*.

Conclusioni

Ci sono alcune differenze tra il counseling filosofico e il counseling esistenziale per cui può darsi il caso che un counselor filosofico non sia, e non si ritenga, un counselor esistenziale (logoterapeutico); o può darsi il caso che un counselor esi-

27 Le abilità e le caratteristiche del counselor efficace sono quelle delineate da Rogers: accettazione, empatia, congruenza, comunicazione efficace, ascolto attivo. Non ho qui lo spazio per illustrarle e rimando quindi a Di Fabio (1999), Gordon (1997), Hough (1996), May (1989). Per quanto riguarda, in particolare, l'empatia, è opportuno segnalare che la riflessione teorica sulla sua pratica ha una lunga e articolata storia, testimoniata dalle numerose opere dedicate ad essa a partire da vari punti di vista (filosofico, psicologico, neurobiologico, pedagogico, ecc.). Per una primissima ed elementare introduzione a questo tema si veda Proietti (2003). Si veda invece Boella-Buttarelli (2000) per un approfondimento, *a partire da Edith Stein*, come recita il sottotitolo del lavoro. De Monticelli (2003) è un libro in cui l'autrice elabora e propone *una teoria del sentire*, a fondamento poi di una teoria dell'identità personale e di una teoria della conoscenza morale, e in cui, nel tentativo di definire «i modi dell'evidenza» e «le virtù del fenomenologo», sostiene che «per approfondire la conoscenza di una persona, devo passare a un'altra modalità di cognizione, quella degli atti di empatia e comunicazione» (pp. 41-65). Nella stessa direzione va Eugenio Borgna, nell'ambito di un'ampia riflessione sulle emozioni: si veda, per esempio, il cap. IV di Borgna (2001).

28 Ho presentato più ampiamente questi due aspetti in D'Angelo (2005b), dove ci sono anche tutti i riferimenti bibliografici pertinenti.

29 Cfr. nota 24.

stenziale (logoterapeutico) non sia, e non si ritenga, un counselor filosofico. Non ho qui lo spazio per illustrare tali differenze³⁰, ma voglio sottolineare che, nonostante esse, nel mio lavoro di counselor contano molto di più le analogie che ho evidenziato e che mi permettono di configurare un counseling filosofico-esistenziale.

Per concludere, posso dire che c'è (almeno) un aspetto per cui il counselor filosofico è anche e sempre esistenziale (logoterapeutico): aiuta la persona a cercare e reperire *un senso*, la sua è una *cura* mediante il *logos*, alla ricerca del *logos*; e c'è (almeno) un aspetto per cui il counselor esistenziale (logoterapeutico) è anche e sempre filosofico: la sua è una *educazione a pensare*, aiuta la persona a pensare, a diventare consapevole dei suoi pensieri, ad articolare e mettere a fuoco la sua *mappa di valori, significati e scopi*, la sua *visione del mondo*³¹.

Bibliografia

- Achenbach G.B., *Das kleine Buch der inneren Rube*, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 2001, trad. it. *Il libro della quiete interiore*, Apogeo, Milano, 2005
- Bazzi T., Fizzotti E., *Guida alla logoterapia. Per una psicoterapia riumanizzata*, Città Nuova, Roma 1986
- Berra L., Peretti A. (a cura di), *Filosofia in pratica*, Libreria Stampatori, Torino 2003
- Boella L., Buttarelli A., *Per amore di altro*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2001
- Brancaleone F., Buffardi G., *Manuale di counseling esistenziale*, Edizioni SEAM, Formello (RM) 1998
- Bruzzone D., *Autotrascendenza e formazione*, Vita e Pensiero, Milano 2001
- Bruzzone D., *Il metodo dialogico da Socrate a Frankl*, in "Ricerca di senso", vol. 1, n. 1, febbraio 2003
- D'Angelo M., *Counseling filosofico e counseling esistenziale*, in corso di pubblicazione su «Maieusis», 2005a
- D'Angelo M., *Esercizi spirituali, immaginario, Counseling Filosofico-Esistenziale*, in corso di pubblicazione su "Atti del II Convegno Nazionale SICoF", 2005b
- De Camillis S., *Il linguaggio dei sogni*, Edizioni Magi, Roma 2004a
- De Camillis S., *Dreamwork: l'uso non clinico del materiale onirico*, in "Babele", Anno VI, n. 27, 2004b
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996

30 Rimando per questo a D'Angelo (2005a).

31 Rimando nuovamente a D'Angelo (2005a) per una illustrazione più ampia del counseling filosofico-esistenziale.

- Demetrio D., *Il gioco della vita*, Guerini, Milano 1997
- Demetrio D., *Di che giardino sei?*, Meltemi, Roma 2000
- Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti*, Raffaello Cortina, Milano 2003
- De Monticelli R., *L'ordine del cuore*, Garzanti, Milano 2003
- De Silvestri C., *I fondamenti teorici e clinici della terapia razionale- emotiva*, Astrolabio, Roma 1981
- Di Fabio A., *Counseling*, Giunti, Firenze 1999
- Diotima, *La sapienza di partire da sé*, Liguori, Napoli 1996
- Diotima, *Il profumo della maestra*, Liguori, Napoli 1999
- Di Pietro M., *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento 1992
- Ellis A., *Reason and Emotion in Psychotherapy*, Lyle Stuart, Seacus, New Jersey 1962, trad. it. *Ragione ed emozione in Psicoterapia*, Astrolabio, Roma 1989
- Ellis A., *How to stubbornly refuse to make yourself miserable about anything – yes, anything!*, Carol Publishing, New York 1990, trad. it. *L'autoterapia razionale emotiva*, Erickson, Trento 1993
- Erickson M.H., *La mia voce ti accompagnerà*, Astrolabio, Roma 1983
- Fizzotti E., *Sulle tracce del senso. Percorsi logoterapeutici*, Las, Roma 1998
- Fizzotti E. (a cura di), *Chi ha un perché nella vita...*, Las, Roma 1993
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985
- Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano 2003
- Frankl V.E., *Arztliche Seelsorge*, Franz Deuticke, Wien, 1946a, trad. it. *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 2001
- Frankl V.E., *Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*, 1946b, trad. it. *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano, 1999
- Frankl V.E., *Homo patiens. Versuch einer Pathodizee*, 1950a, trad. it. *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia 2001
- Frankl V.E., *Dieci tesi sulla persona*, 1950b, ora in *La sfida del significato*, Edizioni Erickson, Trento 2005
- Frankl V.E., *The Will to Meaning*, The New American Library, New York 1969, trad. it. *Senso e valori per l'esistenza*, Città Nuova Editrice, Roma 1994
- Frankl V.E., *Der unbewubte Gott. Psychotherapie und Religion*, Koseg Verlag, Munchen, 1973, trad. it. *Dio nell'inconscio*, Morcelliana, Brescia 2000
- Frankl V.E., *Im Anfang war der Sinn Von der Psychoanalyse zur Logotherapie*, Franz Deuticke, Wien, 1982, trad. it. *In principio era il senso*, Editrice Queriniana, Brescia 1995
- Galimberti U., *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano 1979
- Galimberti U., *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999
- Gassmann C., *Ricordare i sogni*, Edizioni Magi, Roma 2002
- Giordano P., *Logoanalisi. Personalità e senso della vita*, Città nuova, Roma 1992a
- Giordano P., *Logoterapia*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 1992b
- Giordano P., *Miti e sogni*, Piovan, Abano Terme 1994
- Gordon D., *Metafore terapeutiche*, Astrolabio, Roma 1992
- Gordon T., *Leader efficaci*, edizioni la meridiana, Molfetta (BA) 1997

- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 1988
- Hough M., *Counseling Skills*, Addison Welsey, Longam Limited, England, 1996, trad. it. *Abilità di counseling*, Edizioni Erickson, Trento 1999
- Kopp R.R., *Le metafore nel colloquio clinico*, Erickson, Trento 1998
- Lahav R., *Comprendere la vita*, Apogeo, Milano 2004
- Lukas E., *Auch dein Leben hat Sinn*, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 1980, trad. it. *Dare un senso alla vita*, Cittadella Editrice, Assisi 1983
- Madera R., Tarca L.V., *La filosofia come stile di vita*, Bruno Mondadori, Milano 2003
- Marinoff L., *Plato, not Prozac!*, 1999, trad. it. *Platone è meglio del Prozac*, Piemme, Casale Monferrato (Al) 2001
- Marinoff L., *Philosophical Practice*, Academic Press, San Diego-London 2002
- May R., *Existential Psychology*, Random House, New York, 1969, trad. it. *Psicologia esistenziale*, Astrolabio, Roma 1970
- May R., *The Art of Counseling*, Gardner Press, New York, 1989, trad. it. *L'arte del counseling*, Astrolabio, Roma 1991
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano 2002
- Nardone G., Watzlawick P., *L'arte del cambiamento*, Ponte alle Grazie, Milano 1990
- Natoli S., *La felicità di questa vita*, Mondadori, Milano 2000
- Natoli S., *L'attimo fuggente o della felicità*, EDUP, Roma 2001
- Nussbaum M., *The Therapy of Desire*, Princeton University Press, 1996, trad. it. *Terapia del desiderio*, Vita e Pensiero, Milano 1998
- Pollastri N., *Il pensiero e la vita*, Apogeo, Milano 2004
- Proietti G., *L'empatia*, Xenia Edizioni, Milano 2003
- Raabe P., *Philosophical Counseling*, Praeger Publishers, Westport-London 2001
- Wierzbica G., «Spirito» e «dimensione spirituale». *Un denominatore comune tra Max Scheler e Viktor E. Frankl*, in "Ricerca di senso", vol. 3, n.1., 2005

Parte seconda

FORME DEL DISAGIO

Autori e abstract di Ivana Padoan

Disagio comunicativo e quotidiano dell'uomo
di Massimiliano Zane

Il soccombente.
Note a margine di un romanzo di Thomas Bernhard sul disagio di vivere
di Isabella Adinolfi

L'insidioso disagio del normale vivere
di Maria Martello

Corpi a disagio: la sessualità maschile e femminile ad un bivio
di Alberto Zatti

Un approccio esistenziale al disagio nei disturbi dell'alimentazione
di Giuseppe Dimattia

Massimiliano Zane filosofo, indirizzo in Scienze Umane, si è laureato a Cà Foscari, Venezia. Si occupa principalmente di Comunicazione e Relazioni sociali. Scrive saggi di comunicazione, di cultura e di arte e romanzi autobiografici.

Il disagio posto a tema da Zane è il disagio della comunicazione. La tesi dell'autore parte dall'ipotesi che la comunicazione sia di per sé un processo invasivo dell'altro e che, se nella dinamica comunicativa non si mette in conto la padronanza dell'atto cognitivo della comunicazione, l'individuo sarà colonizzato dalla dinamica comunicativa. Zane individua nell'emergere o meglio nell'aumento della comunicazione di servizio, rispetto a una comunicazione costruttiva, un rischio per l'adulto nella società attuale. La forza condizionante della comunicazione si situa là dove sembra priva di un valore di dominazione, ovvero nell'informazione pura. La sede di questo non sono le scienze della comunicazione ma le tecnologie comunicative e la comunicazione quotidiana.

La comunicazione/informazione non è mai comunicazione pura, è un processo rappresentativo sociale/personale, dunque sempre orientato. La sua matrice, di essere portatrice di una complessità di sensi, è causa di molti fattori di interferenze e rende difficile comprendere le reazioni degli individui. La sua connotazione cognitivo/pragmatica rischia di esser sottoordinata all'enfasi del processo relazionale, il quale offusca la comprensione dell'importanza della dipendenza comunicazione-contesto. È nella comunicazione che le persone alimentano e modificano la loro rete di conoscenze e possono contribuire al costruito comunicativo. Il contributo al costruito comunicativo non si risolve in una semplice logica partecipativa, ma richiede la comprensione del costruito cognitivo delle implicazioni comunicative. Zane parla di necessità di prendere coscienza dei moti per comprendere come e in che modo si prende parte a una conversazione.

La capacità di spiegar-si le dinamiche cognitive che stanno dietro l'atto comunicativo fa emergere il livello formativo della dinamica comunicativa.

Per comunicare, dice Zane, bisogna creare una costruttività in ciò che si dice. Ciò dipende da alcune condizioni, innanzitutto dalla poca predisposizione dell'adulto a processi di adattamento, secondo da un'incapacità dell'adulto di padroneggiare come pensa la tecnologia comunicativa.

L'autore analizza con molta dovizia le condizioni comunicative della società della comunicazione e soprattutto il pericolo della società comunicativa che passa attraverso l'assunzione della formazione delle stesse logiche comunicativo/informative, logiche di colonizzazione dell'individuo. Il disagio comunicativo diventa dunque la connotazione ambigua dell'esistenza attuale. "Solo una reale e "neu-

tra” analisi delle relazioni che quotidianamente si vanno a tessere potrebbe divenire una presa di coscienza dei nuovi volti assunti dalle strutture vincolanti l’intera esistenza dell’uomo, fornendogli anche le coordinate per smascherarle”.

Isabella Adinolfi, filosofa, insegna Storia della filosofia morale presso il Dipartimento di Filosofia e T.d.S. dell’Università Ca’ Foscari di Venezia. Ha dedicato diversi lavori al pensiero di Kierkegaard e di Pascal. È socio fondatore della Società Italiana per gli Studi Kierkegaardiani e dirige NotaBene, la rivista ufficiale della medesima associazione.

Isabella Adinolfi nel testo *Il soccombente. Note a margine di un romanzo di Thomas Bernhard sul disagio di vivere*, pone il problema della difficile realizzazione del sé. Il romanzo parla di tre vite, un personaggio famoso Glenn Gould, un genio del pianoforte, l’incontro con Wertheimer, il suicida, e l’amico narrante Due sono soprattutto i racconti di vita nel romanzo, la storia di due esistenze, quella di Wertheimer e quella dell’amico narrante e del loro progetto di vita.

L’autrice sottolinea come, “per quanto elementare sia l’anima, per quanto impersonale sia la visione del mondo, ogni uomo ha un progetto nella vita. Se si è tra coloro che si abbandonano alla corrente, se è di quelli che non hanno opinioni proprie ma pensano sempre come gli altri, il progetto sarà semplicemente quello di trovare una fonte di sostentamento e di formarsi una famiglia. Vivere e riprodursi sarà insomma lo scopo principale. Ma vi sono anche uomini il cui progetto non è quello di vivere e riprodursi. Il loro desiderio è desiderio di eccellere, la loro volontà è la nietzschiana volontà di potenza”. E questa è stata la scelta dei due protagonisti pur con connotazioni e modi diversi. Nel personaggio narrante la scelta è stata una forma di ribellione primaria contro la famiglia. “Vi sono altri uomini che per divenire loro stessi, per affermare la propria libertà, affermano se stessi contro tutto e contro tutti, In questo caso la ribellione contro la famiglia è stato il primo passo nella ricerca e nella realizzazione di se stesso. Ma la scelta compiuta per dispetto si rivela presto come una scelta inautentica: innanzitutto come una scelta non libera, condizionata proprio da coloro a cui intendeva ribellarsi, i suoi genitori, semplicemente un andare nella direzione opposta a quella voluta dall’ambiente familiare; secondariamente come una scelta che, essendo dettata da una situazione contingente, è limitata al momento. Una scelta “contro” infatti, proprio perché non è autonoma, non può mai essere definitiva”.

Disperazione è una parola chiave che ricorre spesso nel romanzo: disperato è Wertheimer, disperata è la sua concezione della vita; disperato è anche, come ab-

biamo visto, l'io narrante e infine disperato è lo stesso Glenn Gould, che a causa del suo "radicalismo pianistico" finirà per isolarsi dal mondo e per condurre un'esistenza artificiale che lo condurrà precocemente alla morte.

I tre personaggi rappresentano tre modi diversi di vivere la disperazione, il disagio di esistere. La disperazione di chi è privo di speranza, quella tensione attiva che prepara e predispose il proprio futuro; quella volontà operosa che attende e lavora al compimento di sé.

Come si guarisce allora dalla disperazione? Dato che la disperazione è una malattia, una scelta sbagliata, un vizio di cui l'io è colpevole, si guarisce da essa, secondo Kierkegaard, solo con una scelta virtuosa, la scelta etico-religiosa: la scelta di se stessi nel proprio eterno valore.

La scelta dell'uomo etico è la conclusione dell'autrice, dunque una ri-presenza, *una ri-generazione*, una ri-nascita.

Ciò da cui l'uomo etico diviene è se stesso come individuo immediato e ciò che diviene è se stesso come individuo morale.

Maria Martello insegna Psicologia dei Rapporti Interpersonali, alla SSIS del Veneto. Giudice Onorario presso la corte di Appello di Milano, è esperta di A.D.R., e conduce stage di formazione alla Mediazione dei conflitti.

Sue pubblicazioni sono *Percorsi di civiltà* (Milano, 1993) e di *Nuovi percorsi di civiltà* (Milano, 2002) *Oltre il conflitto Dalla Mediazione alla relazione costruttiva* (Milano, 2003), *Intelligenza emotiva e Mediazione Una proposta* (Milano 2004).

Maria Martello nel saggio, *L'insidioso disagio del normale vivere*, analizza come il conflitto, il configgere, sia oggi l'emblema del disagio. La crescita esponenziale del conflitto, sottolinea l'autrice come del resto altri autori nel testo, è la conseguenza di un cambiamento/perdita delle protezioni sociali codificate precedentemente contro le angosce dell'incertezza e dell'ignoto. Incertezza e ignoto che, rotte le protezioni sociali, invade il territorio e si incunea negli spazi del vivere umano anche singolare o soprattutto singolare. La vita è naturalmente portatrice di condizioni di disagio, il problema emerge quando ci si scontra da impreparati, da non coscienti. Una non coscienza perchè non si riesce a coglierne i segni. Basterebbe sottolineare l'aspetto dell'indifferenza "Essa entra lentamente, accompagnata dalla logica perversa del pensare a sé, si annida nei recessi più antichi dell'individualismo esasperato e legittimo isolamento, violenza e terrore, che si legge nella molteplicità dei comportamenti del vivere quotidiano". Martello sottolinea come sia esattamente "l'indifferenza a fondare il potere della violenza e il controllo scientifico dei comportamenti sociali di masse del tutto elet-

trodirette". La comunicazione veicolata dalla pluralità e dalla innaturalità della relazione favorisce l'estendersi di processi di indifferenza e di riduzione del campo di ascolto e di dialogo.

Comprendere che il conflitto è parte della relazione che si è voluto instaurare diventa un ambito significativo di riflessione. Riflettere su come gestirlo e orientarsi sempre verso la ricerca di un equilibrio, più che verso la rottura, diventa necessario al fine di spogliare il conflitto da quell'idea di perdita o di morte in cui la società oggi sta precipitando.

Il conflitto insiste la Martello è diventata una piaga sociale, con il rischio di impedire rapporti, forme di conoscenza, innovazioni, risoluzioni. Porta a malattie dell'anima, a perdite etiche e identitarie. È urgente dice l'autrice pensare a un'educazione del conflitto, un'educazione che vede nell'educazione delle relazioni la via per gestirlo. Per impedire che il conflitto diventi la via naturale delle relazioni quotidiane, il lavoro si gioca sul piano di riconoscere il fondamento emotivo della nostra intelligenza, la quale anche se permette il riconoscimento del valore positivo o negativo di un'esperienza è anche quella che rischia di cadere nella trappola emotiva. La ricerca professionale dell'autrice, formatrice in ambito professionale giudiziario, individua nella formazione dei professionisti del valutare, del giudicare, del supportare, la necessità di una formazione alla mediazione, un profilo capace di tradurre l'impasse o la violenza verso una dimensione di costruzione di un circuito virtuoso che diventi promotore di ulteriori e continue modificazioni nell'ambito del vissuto personale e soprattutto nell'ambito delle competenze di tipo professionale.

Alberto Zatti è professore associato di Psicologia alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Bergamo. Si occupa di ricerche sulle differenze sessuali e sull'identità maschile.

Zatti nel sottolineare la trasformazione dei costumi sessuali nel corso dei tempi individua nell'educazione la forma della normalizzazione delle tensioni legate al piacere che Freud stesso riconosce attribuito dell'infanzia e non solo dell'adulthood. Tuttavia la concezione sessuale, se per anni è stata considerata segreti delle alcole, diventa con le ricerche Kinsey in primis, e con le lotte femminili, una condizione sociale che prefigura forme ideologiche di comportamenti e di uso in diverse situazione, dalla libertà sessuale all'emancipazione, alle nuove forme di educazione.

L'equivoco della libertà sessuale diventa un topos dunque di una nuova analisi e

di una diversa comprensione di come le rappresentazioni condizionano la percezione di una sfera così privata personale, ma anche così sociale come la relazione sessuale. La libertà sessuale è un processo relazionale condizionato sì dalle rappresentazioni di onnipotenza dei soggetti, ma altresì dai condizionamenti sociali sempre più presenti nella nostra società, da quando il privato è diventato pubblico. Le tre condizioni che Zatti propone si riconoscono in una concezione della sessualità come dimensione sottoposta alle logiche della relazione, della responsabilità e della forma del rispetto.

Zatti rilegge gli aspetti del condizionamento individuando la categoria dell'immaginario come la potenza di indirizzare comportamenti dal passato e a tutt'oggi dalle regole di azione all'incomprensione relazionale della sessualità odierna. La condizione della sessualità costruita su archetipi di riproduzione, di piacere di potere o di ideali va recuperata attraverso un'altra cultura del corpo, Zatti fa riferimento alla cultura tantrica per definire la necessità di educazione all'azione sessuale nella sua condizione relazionale. Nella sessualità, il pensiero nella sua condizione analitica di dividere, separare e gerarchizzare diventa diabolico e la necessità di recuperare un pensiero connettivo che lega diventa fondamentale soprattutto nei confronti dei processi di educazione sessuale. In genere l'educazione sessuale, sottolinea l'autore, si è dotata di due orientamenti: uno scientifico e l'altro morale. Rimettere la sessualità nella sua spiegazione simbolica, fa nascerne quel collegamento che diventa virtuoso per le relazioni. La sessualità, considerata da sempre un luogo di unione, corre tuttavia il rischio di diventare sempre di più un luogo di separazione, se gli individui non escono dalla reificazione del sesso e ricostruiscono una narrazione mitica, attraverso un'educazione di una nuova relazionalità.

Giuseppe Dimattia è psicologo, psicoterapeuta, criminologo clinico e psicologo forense. Laureato in Filosofia e in Psicologia è specializzato in Criminologia clinica e ha una formazione in psicoterapia fenomenologia-esistenziale e in psicoterapia reichiana. Esercita privatamente in Padova ed è Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Venezia.

L'autore riconosce nel disagio alimentare una delle forme tra le più simboliche della nostra esistenza. Il disagio alimentare coinvolge non solo le funzioni vitali ma soprattutto quelle psicologiche e culturali che accompagnano l'individuo per tutto l'arco della vita, in ambito educativo, sociale, rituale, sacrale. La sua carica simbolica e rituale storicamente è stata assunta come significato sacrale nei riti pagani ed è poi continuata anche nei rituali cristiani. Di Mattia sostiene la for-

za antropoanalitica di questo simbolo nello sviluppo del soggetto umano, facendo riferimento alle categorie kleiniane di percezione oggettuale ma anche come prototipo di base dei modelli relazionali.

Le fantasie che accompagnano nel corso della nostra storia i comportamenti alimentari accompagnano il soggetto anche nella sua vita adulta. La necessità primaria dell'oralità diventa una delle sensibilità sempre a rischio nella vita degli individui, rischio fisico ma anche e soprattutto rischio psicologico e cognitivo. Le metafore alimentari che accompagnano l'adulto crescono con la strutturazione dell'identità adulta; il cibo diventa una fonte metaforica di gratificazione di fronte ai momenti critici della vita. La patologia alimentare si riconosce quando il cibo non funziona più da supporto, prescindendo dalla funzione alimentare stessa, ma quando diventa un comportamento identitario *tout court*: l'individuo si realizza attraverso le forme di non controllo o di evitamento del cibo. L'alimentazione da mezzo diventa il soggetto dell'azione, allora la patologia diventa un contesto di disagio per i soggetti stessi e per le relazioni personali e sociali che li attorniano. Vi è una difficoltà di leggere le patologie alimentari come malattie sociali, mancano analisi integrate sulle cause e sulle terapie di recupero. L'autore legge le principali patologie legate al disagio odierno, in particolare la bulimia e l'anoressia, evidenziando alla base un significato comune.

Nelle patologie alimentari il disagio è la rappresentazione di un doppio vincolo: l'allontanamento del sé, da una relazionalità e la necessità di autorealizzazione anche a scapito di una realizzazione nel disagio. La condizione di stretto margine di libertà, nel quale i pazienti si riconoscono, definisce lo spazio di realizzazione del sé. Il disagio diventa così una imperfezione della capacità di realizzazione rispetto ai propri bisogni.

DISAGIO COMUNICATIVO QUOTIDIANO DELL'UOMO

Idee trasmesse e l'atto di trasmettere idee

di Massimiliano Zane

"...l'origine della società non risiede solo nell'azione, ma nella sofferenza [...] L'agire sociale ha sempre un aspetto corporeo e questo ostacola la libertà altrui: ogni atto, dunque, è un atto di violenza..."

Sofsky W.¹

Se il tema della comunicatività umana, o meglio, di una corretta comunicatività umana all'interno della quotidianità è prepotentemente tornato alla ribalta, lo si deve senza dubbio all'urgenza grave e talvolta sregolata ormai propria dello snodarsi della prassi quotidiana stessa.

Parlare non è dire, almeno non solo, ciò è un dato di fatto². A seguito di questa considerazione possiamo affermare che questa regola vale anche per ciò che va per iscritto, comprese queste stesse parole.

Da ciò si evince che una relazione con l'altro, una qualunque, tende sistematicamente al contatto e successivamente alla sopraffazione. Sia questa fisica, verbale o intellettuale, essa è comunque applicata ed imposta. In ogni epoca o generazione ciò è da sempre accaduto, solo che oggi se ne avverte il peso crescente ma anche la possibilità di difendersi da questo attacco continuo.

La comunicazione in generale, ma soprattutto quella quotidiana, è un'attività eminentemente sociale ed è forse il massimo esempio di relazione dicibile; dunque, partendo da queste considerazioni, anch'essa non si esime da essere altamente invasiva.

Come relazione partecipativa la comunicazione è veicolata da molteplici fat-

1 Da Sofsky W., *Saggio sulla violenza*, Einaudi, Torino 1998, p. 4.

2 Il riferimento di quanto detto fin ora è al sempre crescente "Silenzio della parola", un concetto formulato da Melchiorre V. ne il suo *Corpo e persona*, Marietti, Genova 1987, intr.

tori e variabili che si articolano sotto le false spoglie di “*informazioni*”³. Queste possono essere riconducibili a significati condivisi, matrici culturali o anche convenzionali.

È dunque possibile già notare come la comunicazione sia una dimensione esprime identità personale e posizione sociale. Un punto di partenza, un ineludibile fulcro per l'acquisizione della coscienza di sé e delle proprie possibilità di scelta in rapporto alle possibilità offerte dall'ambiente che ci circonda⁴.

Purtroppo però in questa diversificata costellazione di senso molti sono i fattori di interferenza. Le fonti e le forme di orientamento del giudizio, che la società ci offre, sono talmente tante che è impossibile stabilirne con certezza la quantità.

Stando così le cose, dunque, risulta altrettanto impossibile stabilire quali possano essere le reazioni di un individuo, magari adulto, che si trova ad essere spettatore, corresponsabile o addirittura vittima di una tale sconcertante manifestazione d'aggressività comunicativa che esplose in modo anomalo ed incontrollato attorno a sé.

Il dubbio e l'incertezza, che così nascono spontanee in ognuno dei protagonisti dell'attuale comunicazione quotidiana, portano inevitabilmente ad un comprensibile disagio. L'argomento ora entra nel suo campo più difficile e vischioso.

Secondo Austin “...*Dire qualcosa è fare qualcosa...*”⁵ quindi, essendo la comunicazione un'attività primariamente cognitiva essa è connessa all'azione e ad una bidirezionalità degli scambi⁶. Questi scambi, che sono diramati in ogni istante, vanno compresi e letti non solo in base ad un'analisi dei dialoganti o dell'entità del dialogo stesso. Una visione del genere, anche se può essere compiuta in modo molto approfondito, non fornisce l'interezza delle potenzialità della comunicazione. Anzi, rischia di nascondere la vera sorgente. Essa si trova più a monte, ovvero al “*contesto*” in cui la “*situazione dialogica*”⁷ è messa in atto attraverso la trama degli atti locutori (atti di dire qualcosa), illocutori (espressioni d'intenzioni)

3 Ciò che viene definito informazione è principalmente un passaggio, una trasmissione di dati, elementi o notizie.

4 Rif. al concetto di “*Potenzialità latenti*” formulato da Zamperini A., *Prigioni della mente*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2004, pp. 11-12.

5 Da Mantovani G., *Comunicazione e identità*, Il Mulino, Bologna 1995, p. 9.

6 L'uso del termine scambi è stato determinato dal concetto di bidirezionalità della comunicazione socialmente inscritta che segue il principio fisico che vuole che un oggetto A imprimendo una forza su un oggetto B, riceva da B una forza uguale e contraria.

7 Rif. per entrambi i termini al concetto di “*scatola nera*” formulato da Ross in Mantovani G., *ibidem*, pp. 17.

e perlocutori (esprimenti scopi persuasivi)⁸. Come affermano Baron & Boudreau “...*La comunicazione e l'ambiente sono complementari come le chiavi e le serrature...*”⁹.

Così attraverso la comunicazione le persone alimentano e modificano la loro rete di conoscenze e relazioni. Esse sviluppano una sorta di “*cambiamento di prospettiva*” continuo, in cui “*l'azione sociale*” (tra cui la comunicazione) non è più solamente una mera esecuzione di un “*piano*” ma diviene un continuo adattamento plastico alle particolarità delle situazioni e delle circostanze¹⁰.

Sfortunatamente, nonostante ciò, le conoscenze acquisite dalla maggior parte dei facenti parte ad una comunità, presenteranno comunque delle ampie aree incomplete e controverse ed è proprio in queste lacune che la “*comunicazione informativa*” si insinua e si sviluppa.

Un'analisi corretta della comunicazione sociale e dei suoi risvolti sui singoli agenti, dunque, deve cominciare da come nascono i moti interni che ci fanno prendere parte ad una discussione.

Se si è capaci di padroneggiare una spiegazione delle dinamiche cognitive dietro l'atto di comunicare, allora le relazioni comunicative di qualunque livello saranno sempre formanti e porteranno ad un dialogo costruttivo.

Così bisognerebbe sempre comunicare: cercando una costruttività in ciò che diciamo. Ma, soprattutto, aspettandoci che colui o colei con cui si va a parlare faccia lo stesso e abbia lo stesso obiettivo. Qualora non fosse così, i canali comunicativi risulterebbero inevitabilmente interrotti e spezzati, facendo franare ogni sorta di processo comprensivo-produttivo. Sarebbe come se si potesse parlare ma si proferissero solo parole. Si comprenderebbe il loro senso grammaticale, ma non sarebbero altro che parole senza nessun senso logico o legame comunicativo costruttivo.

Oggi giorno purtroppo però, sempre di più la comunicazione sociale, in particolare quella quotidiana, si riduce a “*comunicazione di servizio*” ed assume proprio questi connotati.

Ciò è dipeso, in primo luogo, dalla poca predisposizione e capacità d'adattamento dell'uomo moderno, soprattutto quello adulto, all'utilizzo dei sempre più complessi e molteplici veicoli comunicativi che annovera a sua disposizione, dividendolo, così, tra diritti e doveri conoscitivi.

8 Da Arcuri L., Castelli L., *La trasmissione dei pensieri: un approccio psicologico alle comunicazioni di massa*, Zanichelli-Decibel Editrice, Padova 1996 p. 134.

9 Da Mantovani G., *ibidem*, p. 17.

10 Rif. al concetto di “*paradigma dell'azione situata*” formulato da Greeno & Moore in Mantovani G., *ibidem*, p. 19.

In secondo luogo ciò è determinato dal fatto che questi “*artefatti*” o “*mezzi*”¹¹ non gli appartengono interamente, o meglio, non come egli crede. I nuovi mezzi e le nuove tecnologie dell'informazione, infatti, creano costantemente nuovi ambienti di lavoro e di comunicazione inedita mettendo a dura prova il suo spirito d'adattamento. Essi permettono di cooperare e comunicare in modo ben più efficace di quanto l'intera storia dell'uomo ricordi, ma, nonostante questo, dalla loro nascita, le reti elettroniche, il telelavoro o il telestudio, i sistemi cooperativi, quelli corporativi e la realtà virtuale si sono trasformate in realtà sempre più quotidiane ma stranamente sempre più lontane dalla quotidianità.

I cambiamenti avvenuti in questi anni nelle tecnologie ed in ciò che rappresentano lasciano intravedere sia uno sviluppo che un arretramento delle potenzialità che esse annoverano. Uno sviluppo quanto alla loro ormai ampissima capacità di penetrazione nella vita quotidiana delle persone, anche non specialiste. Un arretramento, perché le nuove tecnologie operano in modo sempre più indiretto sfumandosi nel quotidiano. Ma, svanendo sullo sfondo senza perdere consistenza e rilevanza, esse divengono parte integrante della società che le ospita a sua insaputa.

Attraverso questi “*sistemi esperti*”¹² assistiamo a nuove forme emergenti di controllo sociale, di violazione della privacy, di comunicazione disarticolata vera e propria che oggi sembra essere sempre più veicolata attraverso una nuda “*trasmissione d'informazioni*”. Ad esempio, nella comunicazione pubblicitaria ed istituzionale assistiamo ad un fenomeno per il quale “*l'ascoltatore*” non viene ingannato, ma più semplicemente viene tenuto allo scuro di porzioni delle cose ritenute “*dall'emittente*” superflue. O ancora, nella comunicazione multimediale i sistemi integrati combinano differenti mezzi di tipo espressivo in un unico ambiente virtuale sollecitando molteplici canali sensoriali, portando al disorientamento, al rifiuto e successivamente all'affidamento a terzi specialisti¹³.

Si tratta di un disagio pesante, un dramma continuo percepito ma che vive nella quotidianità e quindi fatica molto ad essere accettato, specialmente dalla popolazione adulta, atavicamente legata ai propri limiti imposti da una società troppo restrittiva.

Come tutte le idee apparentemente molto conosciute e conclamate anche questa riposa in un limbo di ovvietà che ne opacizza la pericolosità. L'invisibilità dei veicoli gestionali della comunicazione sociale è, dunque, divenuta una trap-

11 Rif. al concetto formulato da Lazarus in Mantovani G., *ibidem*, p. 33.

12 Rif. al concetto di “*ambienti nuovi*” formulato da Buss in Mantovani G., *ibidem*, p. 19.

13 Rif. al concetto di “*Trasmissione d'informazioni*” di e in Arcuri L. & Castelli L., *ibidem*, p. 199.

pola anzi, è “*la trappola totale*”¹⁴ che si articola attraverso i suoi stessi elementi tramite sedimentazioni stereotipate e mancanza di nuove aperture e possibilità comunicative che non siano quelle “consentite”.

Sfortunatamente le tecniche d'intervento, d'informazione reale e formazione concreta, in questa sorta di prevenzione dalla auto-distruttività della società e dal suo nichilismo, e successivamente nell'assistenza delle sue vittime, sono caratterizzate solo da poche e sporadiche vampate dal raggio d'azione decisamente ridotto.

Poche parole filtrano la complessa trama sociale e quelle poche vengono distorte. Ciò vale soprattutto per gli studi sugli “*spettatori-sociali passivi*”¹⁵, che sono la larga maggioranza degli adulti appartenenti ad ogni comunità socialmente definita tale. Questi studi esistono e mettono in guardia maggiormente gli adulti dall'adagiarsi sulle proprie conoscenze mirando a ricercare una formazione continua durante l'intera loro vita. Ma questi studi vengono scarsamente resi noti o diramati perchè purtroppo comunque veicolati proprio dalle strutture sociali che andrebbero a ledere.

Alla luce di quanto detto fin ad ora, definire la nostra conoscenza delle potenzialità comunicative che produciamo quotidianamente, basandoci su di una relazione dialogica parcellizzata tra la nostra individualità a confronto con altre individualità, è corretto ma, purtroppo, riduttivo.

Ogni forma di comunicazione che siamo in grado di mettere in atto ci vede coinvolti come protagonisti attivi e principali, ma resta sempre e comunque governata da strutture autonome a noi sovrastanti, che la mediano e la vincolano.

Queste strutture socialmente mediate possono anche arrivare a gestire interamente le nostre stesse “*esperienze del mondo*”¹⁶ con ben altri fattori esulanti la nostra stessa volontà. Uno di questi fattori è proprio la comunicazione quotidiana, o meglio, un'ampia porzione di questa. Essa è gestita ed articolata non più come lo era la vecchia idea della comunicazione manipolata che si conosceva. Oggi, sempre maggiormente, si manifesta una nuova modalità gestionale attuata non più “*impedendo*” qualcosa, bensì “*permettendo*” qualcos'altro, una sorta di metodo “*porta-in-faccia*” su larga scala¹⁷.

14 Rif. al concetto di “*istituzioni totali*” Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi Tascabili, Torino 1998, p. 175.

15 Rif. al concetto di “*paradigma dell'azione situata*” formulato da Greeno & Moore in Mantovani G., *ibidem*, p. 17

16 Rif. a Bateson G.

17 Esempio: secondo la formulazione teorica di Festinger denominata porta-in-faccia adattata

I rapporti di potenzialità comunicativa si snodano così in una nuova “*politica della concessione*”. Un potere che è ampiamente capace di esercitarsi direttamente e clamorosamente ma che ha la sua vera funzione d'ordine proprio nel non apparire muovendosi sul controllo comunicativo delle idee, sulla trasmissione di queste e quindi direttamente sull'apparato sociale. Un potere tanto efficace quanto sottile. Un'arte del punire e del ricompensare in cui la società deve partecipare in modo veicolato.

La società nuova è così retta da illusioni e da effetti ideologici prodotti dalle ricerche sul mercato, sulla percezione sociale, sulle suggestioni sociali, sui giudizi sociali, sulla propaganda e sulla persuasione, dirigendo conoscenze e giudizi. Nuove dimensioni del sé e una nuova informazione auto-riferita basata su atteggiamenti ed organizzazioni rette dal cambiamento vincolato “*sul*”, “*nel*” ed “*attorno*” il corpo umano inserito sempre più solo nel suo ruolo sociale, conducono ad un crescente silenzio della parola che fornisce ulteriore rilevanza alla corporeità fisica dell'uomo ed al suo controllo, soprattutto nei rapporti interpersonali.

Dunque, se non è possibile non stabilire alcun tipo di rapporto che non sia intersoggettivo, questo non può essere gestito e veicolato se non attraverso l'ausilio della comunicazione quotidiana.

Alla luce di ciò va aggiunto che questa deve per forza essere strutturata in maniera corretta. Nel caso però che non si fosse in grado di soddisfare in maniera autonoma questa esigenza di chiarezza “preventiva” richiesta dalla società, tutta una serie di invisibili linee guida si attivano per ottemperare a tale mancanza. Una struttura socio-culturale che sorregge il volo quotidiano dell'individuo nella società per evitare pericolose incongruenze. Si può pensare alla situazione sociale come ad un immenso “*database*” o come un repertorio pressoché infinito di informazioni possibili.

L'essere umano, dunque, è per sua natura un essere in relazione continua. Gli individui crescono in gruppi, imparano, giocano e prendono decisioni in gruppi. Questi poi si muovono nell'ambiente sociale e fisico, perseguendo interessi e scopi autonomamente definiti che però esulano dalle singole volontà degli elementi che li vanno a costituire.

Quindi, la stretta relazione tra le dinamiche interne ai gruppi e fra gruppi, crea un impatto empirico pesante che viene subito attraversato da molteplici idee-chiave, orientamenti, distinzioni e confronti.

al contesto di riferimento, si permette a qualcuno di fare qualcosa o sapere qualcosa consapevoli del fatto che la sua attenzione verrà catalizzata solo su ciò che gli è stato concesso, restando così liberi di privarlo di qualcosa o di non dirgli qualcos'altro a sua insaputa.

Nella specificità della società adulta, poi, tali veicoli formativi possono sfociare in ingannevoli ed a volte irragionevoli strutture socialmente mediate e sedimentate, che possono condurre, coi loro vincoli, alla nascita di idee preconcezionali e ad immagini fuorvianti. Soggetti appartenenti, allora, a determinate categorie o gruppi sociali vengono sempre maggiormente messi a confronto attraverso i moltissimi “filtri” ormai atavicamente legati alla formazione del soggetto adulto, portandolo ad una esasperazione distruttiva.

Nata come risposta indiretta ad un conflitto indiretto, un’immagine distorta del mondo e dei suoi abitanti, così, diviene “*l’immagine del mondo*”, o meglio, la “*visione del mondo*”¹⁸. Ecco come la difficoltà di restare sempre in linea con quest’immagine crea il vero disagio. Un disagio che si nasconde proprio tra le pieghe del tessuto sociale.

La vita comunicativa quotidiana diviene così ulteriormente gravata del peso di essere sempre più la base dell’esistenza personale.

Ogni uomo essendo per l’intera sua esistenza inserito in una fitta rete di relazioni sociali, affettive, politiche ed esistenziali ne viene influenzato. Egli modifica il suo comportamento e le sue scelte, contribuendo inevitabilmente alla creazione della sua identità e dell’identità della società stessa.

Come un immenso puzzle, per essere gestita nel migliore dei modi, ogni situazione socialmente iscritta richiede molteplici “pezzetti”, o chiavi d’azione e di lettura interpretativa. L’essere dell’esistenza dell’uomo, così, si manifesta sin dall’inizio come una complessa relazionalità, ed una risposta insoddisfacente o discordante col suo contesto o “*corollario sociale*”,¹⁹ può creare una profonda spaccatura nei suoi rapporti e quindi, parlando di persone adulte, un ulteriore e profondo disagio che si accumula giorno per giorno.

In coda a quanto detto va precisato che questa struttura non dovrebbe essere identificata con un qualcosa di assolutamente negativo, essa fornisce ovvi vantaggi di relazionalità, ma non quando la *quantità* va a sostituirsi alla *qualità* della comunicazione.

La comunicazione dovrebbe essere sempre letta come una comunicazione “*evolutiva come la vita*” (cioè verso ulteriori alterità) che deve creare, determinare e far crescere durante tutto l’arco della propria esistenza. Questo genere di comunicazione non è una comunicazione unidirezionale, come invece lo è il tipo mediatico. Essa è l’esito di un’articolazione in un circuito socio-relazionale complesso, che

18 Rif. al concetto di “*weltanschauung*” formulato da Wittgenstein nel suo *Tractatus Logico Philosophicus*.

19 Da Mantovani G., *ibidem*, p. 30.

è a sua volta passabile d'una infinità di ulteriori interpretazioni che creano e sono create dal nostro stesso tessuto concettuale-culturale (appreso anche attraverso simbologie, segni e comportamenti). Ma tanto la situazione risulta gravida di preziose opportunità comunicativo-informative, tanto lo è anche di minacce.

Essa dunque è "pericolosa" per la società stessa e per i suoi membri, così le "ubicazioni funzionali" delle istituzioni medianiche codificano lo spazio dell'informazione, chi lo riempie e come questi lo riempiono.

Ma il punto cardine ricercato da queste strutture è annullare gli effetti di ripartizione indecise o autonome. Al posto di ciò, invece, l'agglomerazione mentale, ideologica o, talvolta, addirittura fisica, imposta come disciplinamento, crea "classi settarie" animate da sentimenti di rango. Sono proprio queste "classi", facilmente costituite da soggetti adulti "adeguatamente formati", il terreno ottimale per una nascente forza socio-politica economizzata.

Purtroppo il "modello informativo" è proprio basato su concezioni teoriche di questo tipo che vedono solo la quantità dell'informazione come permettente la codifica-modifica dei messaggi ricevuti e di quelli successivi. Così fin dall'infanzia, una spoglia integrazione di informazioni attuata tramite un feedback quantitativo, e non qualitativo, risulta più importante nella comunicazione che non una comprensione interagente del messaggio ricevuto.

Ciò che oggi si prospetta all'uomo, durante tutta la sua esistenza, è dunque il difficile compito di gestire giorno per giorno tutta questa miriade di "input" comunicativi in una maniera almeno non completamente acritica. Egli deve comprenderli, filtrarli e ricontestualizzarli, distinguendoli dalle "semplici" informazioni. Un compito non facile.

Sfortunatamente il pluralismo analitico di approcci troppo spesso evasivi o farraginosi, od al contrario, troppo specifici e tecnici, ha contribuito sempre di più a creare attorno ad argomenti complessi come quello della comunicatività umana una sorta di spaccatura tra "sentito comune" e "tecnicismi".

Una ragnatela complessa di linguaggi e saperi spesso confonde e disorienta, ma se ciò viene ignorato o non ritenuto rilevante dalla comunità più giovane, essa, per la porzione di società più adulta, portando ad una conclamata sensazione d'inaccessibilità su questi temi, dà corpo al malessere sociale.

Ecco il disagio che prende ancora più forma: Si ha una potentissima arma per le mani e solo oggi se ne percepisce la pericolosità, ma purtroppo non se ne comprende ancora a pieno il funzionamento.

L'incapacità di svelare compiutamente la trama delle dinamiche relazionali che circonda l'essere umano si consuma tra strutture "dominanti" e soggetti "dominati". Le prime forniscono incasellate situazioni sociali, risposte convenzionali ed attendibili, predeterminano attori, reazioni e comportamenti idonei o me-

no che diverranno strutture solide e cementificate nei soggetti adulti. I secondi, non solo non colgono la pericolosità di quest'azione determinatrice, ma anzi ne proclamano la "praticità". L'uomo, secondo loro, è sgravato dal peso dell'interpretabilità continua. Un bel sollievo si potrebbe dire. Un sollievo che però viene pagato a caro prezzo e che rischia di soffocare chi se ne avvale continuamente senza remore negli esigui spazi che questi castelli sociali concedono tra ideologie ed interpretazioni stereotipate.

Ma come afferma Mantovani "...Non è detto che ciò che la maggioranza dice sia necessariamente cosa buona e giusta..."²⁰. Dunque è nel campo del sociale e del conclamato a maggioranza che un qualunque conflitto nasce, soprattutto quello comunicativo e nella sfera dell'età adulta²¹.

Successivamente questo si sviluppa ulteriormente in seno alla creazione di categorie, ruoli e competenze soprattutto quando queste sono messe a confronto tra loro da chi si ritiene sufficientemente "esperto" e "capace" di gestirle nel modo corretto.

I confronti nati, specialmente nelle categorizzazioni della società, ed in particolare nella porzione adulta, però, sono basati, oggi sempre più spesso, non su dati reali, fatti o verifiche, ma su quelli che, in quel luogo ed in quel momento, sono considerati i "valori di riferimento"²². Da qui la nascita del conflitto. Da qui il riaffermarsi del disagio.

Come esseri viventi comunicanti, definiti ed iscritti in uno spazio, gli uomini sono costantemente investiti da infiniti "ruoli" comunicativi attivi e passivi. Questi ruoli, a volte predeterminati, per poter poi avere una approfondita "verifica comunicativa del vero"²³, portano a dover interrogare qualunque parola, gesto, atto o semplicemente movimento volontario o incondizionato, come passabile di senso comunicativo latente. Ma la società, particolarmente nella popolazione adulta ed anziana, è cristallizzata da verità immutabili socialmente determinate. Essa si irrigidisce e diffida da ogni nuova posizione o interpretazione discordante con le sue certezze. Nessuna mediazione la può far recedere perché ogni analisi compiuta su queste possibilità informativo-comunicative è attraversata da potenti fattori non intenzionali che la eccedono.

20 Da Mantovani G., *ibidem*, p. 54.

21 Rif. alla "Cristallizzazione ideologica" di Pratkanis A. R., Aronson E., *L'età della propaganda*, Il Mulino, Bologna 2001, p. 40.

22 Rif. al concetto di "Identità valoriale" di Coldford in Pratkanis A. R., Aronson E., *ibidem*, p. 11.

23 Rif. all concetto di "Analisi pragmatica del vero" di Marsonet in Possenti V. (a cura di), *La questione della verità*, Armando, Roma 2003, p. 199.

Emotività e situazioni differenti possono portare differenti risvolti interpretativi, è vero, ma anch'esse, per quanto differenti tra loro, si articolano su binari già percorsi e ben determinati.

A questo punto non occorre particolare profondità per riconoscere che quotidianamente il problema comunicativo a cui non riusciamo a trovare una soluzione è sorto dalle ceneri della verità.

L'inferenza comunicativa che siamo capaci di mettere in atto è sottoposta ad una pressione troppo elevata. Questa è determinata da un problema di "*informazione scorretta*". Studi e leggi sull'attendibilità di ciò che vediamo e sentiamo si sono dileguate tra le pieghe del tempo, basandosi sempre più su una struttura informativa contemporanea posata su di una fragile epistemologia ottimistica. Ad oggi di nessun argomento si può mai sapere l'intera verità, si può solo sperare in un approssimarsi il più possibile ad essa e ciò conduce prima al dubbio e all'incertezza, successivamente al continuo riaffermarsi di concetti "veri" aprioristicamente.

La frammentazione comunicativa è divenuta una convenzione socio-culturale sfruttata quale minaccia sociale capace di disorientare. Essa promuove lo scetticismo, invece che essere utilizzata come risorsa aprendo un dialogo interdisciplinare.

Parlando di comunicazione-informazione, si parla molto di "*etica della responsabilità*"²⁴, ma si fa poco o nulla per inserirla concretamente ed attivamente nei dinamismi profondi che effettivamente reggono il nostro sistema sociale.

Allora forse sarebbe meglio parlare di "*etica dell'irresponsabilità*" visto che lo sviluppo dei rapporti tra conoscenza e realtà è lasciato ad uno stadio appena embrionale nonostante sia proprio su questo fragile rapporto che si basa il concetto-fondamento della morale e della dignità sociale contemporanea.

Se il disordine impedisce l'armonia, la molteplicità dei mezzi d'informazione e delle informazioni stesse disarticolano la realtà che ci circonda. La ricchezza formativa del molteplice diviene caos e, spaventando, avvicina acriticamente i pigri fruitori dei messaggi informativi alla razionalizzazione imposta dai messaggi stessi.

Ripartendo dal fatto che la "*verità informativa*" è basata sul concetto di "*trasmissione di informazioni*", un approccio nato dalla sfera mediatica attorno gli anni '40, vediamo come ogni messaggio risulti essere determinato non su ciò che è vero in sé, ma su ciò che è ritenuto vero dalla maggioranza dei suoi utilizzatori.

24 Rif. all concetto di "*Analisi dell'informatività*" di Durkheim in Arcuri L., Castelli L., *ibidem*, p.199.

Gilbert²⁵ dimostrò, a questo proposito, come il sistema cognitivo umano sia regolamentato secondo la tendenza fondamentale a considerare le affermazioni propostegli per principio vere e solo in un secondo momento, nell'attuare tutta una serie di procedure di verifica, tra cui una "discussione di validità", è possibile ridefinire le stesse considerazioni avvicinandole al vero o rigettarle come false.

Una trasmissione di informazioni regolamentata secondo la unidirezionalità del percorso fonte-trasmittitore-recettore (destinatario) crea così verità fittizie²⁶. Queste ultime, evitando ogni sorta di interferenza implicita nella decodifica del messaggio inviato, possono essere però "disturbate" nella fruizione da elementi ambientali ma anche culturali e concettuali. Dopotutto si è ampiamente consapevoli che possono essere impiegati atti comunicativi molto differenti tra di loro per ogni sorta di comunicazione, con una conseguente molteplicità quasi infinita di variabili nella conseguente decodifica. Si ha così una concezione di verità non più assoluta ma come conformità o corrispondenza di un "encoding" e un "decoding" tra l'emittente ed il destinatario²⁷. L'informazione allora non consiste più in ciò che è stato detto dalla fonte ma in ciò che è probabile che passi o sia passato dall'emittente al ricevente. Infatti molte formulazioni informative, particolarmente di tipo mediatico, riconducono preferibilmente al consenso intersoggettivo maggioritario piuttosto che alla sua effettiva veridicità. Esse però trasgrediscono la prima regola d'oro di un buon ordinamento sociale che dice: "conoscere significa divenire l'altro in quanto altro"²⁸.

Risulta ovvio che in questo rapporto tra soggetto e realtà l'altro è solo una cosa/oggetto, e non l'ennesimo soggetto con cui dare vita ad un dialogo formativo, ed è proprio secondo questa tendenza che i messaggi, soprattutto quelli pubblicitari, vengono messi in atto.

Volutamente tali messaggi abilmente gestiti propongono decodifiche complesse ed articolate che possono dare luogo ad interpretazioni ingannevoli e fraintendimenti, sfuggendo il giusto grado di informatività soprattutto in chi non è più così malleabile o "mentalmente preparato" ad una fluttuazione delle proprie conoscenze come lo è la popolazione adulta media.

I media ritornarono di prepotenza ancora una volta come diffusori e "impositori" delle informazioni. Essi divengono un sistema pratico ed efficace per gui-

25 Da Arcuri L., Castelli L., *La cognizione sociale*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 207-209.

26 Da Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson, ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina, Milano 1998, p. 297.

27 Da Arcuri L., Castelli L., *ibidem*, pp. 133-134.

28 Da Manghi S. (a cura di), *ibidem*, p. 297.

dare gli individui, per gestire le molteplicità umane e manipolare le loro forze stando alla base della nuova società che sempre più circonda i suoi uomini.

La nuova “*società disciplinare*”²⁹ è compiuta. Un sistema di messa a punto che incasella, controlla, misura e addestra gli individui per renderli docili fin dall’infanzia, per ottenere adulti utili.

Pericolosamente riappare sempre più spesso l’antico concetto di formazione-informazione a “*riempimento*”, o meglio conosciuto come formazione su “*tabula rasa*”, che vede i cervelli degli individui facenti parte di una comunità, vuoti e vergini. Identificate come fogli bianchi da imbrattare, le menti vengono bombardate a piacimento dai media con ogni sorta di messaggio, sia informativo che pubblicitario, sia lecito che illecito. Questi si insinuano nelle menti già predisposte degli adulti senza incontrare troppe resistenze, visto che le nuove società sono fin troppo complesse e di così larghi confini che inevitabilmente confondono e disorientano gli individui che le compongono.

Mancando sempre più i modi “fisici” di comunicazione ed i metodi comparativi diretti mancano i confronti *vis-a-vis* così si mette gli individui in balia di falsi punti di riferimento su cui basarsi, creando una situazione di assoluto caos comunicativo.

Ecco il disagio che allora diviene dolore vero e proprio, un dolore già declamato nelle filosofie della comunicazione e delle relazioni che identificano una concezione della vita comunitaria come quella sopraddetta non solo inconcepibile come “umana”, ma identificata con la fine dell’ordinamento sociale “sano”. D’altra parte è vero anche che nelle stesse trame filosofiche si dà molto rilievo al carattere sociale del concetto di verità sia questo “generale” che nei confronti più “specifici” della comunicazione. Questo è un principio cardine ottimale in teoria. Ma per quanto riguarda una sua applicabilità pratica in un complesso arabesco come quello dell’interpretabilità comunicativa dei messaggi informativi, dare totalmente il controllo di questa nelle mani della società si rischia di sminuirne la solidità.

Estrapolando il vero dalla sua nicchia di corrispondenza e trasportandolo nella piazza dell’intersoggettività si rischia di sostituire l’oggettività con la soggettività. Di conseguenza la comunicazione scivola nel carattere sociale più che in quello empirico-olistico reale dando la realizzazione concreta soltanto alle possibilità conoscitive generali determinate da forme socioculturali conclamate.

Anche Heidegger parla della verità come “*dis-velamento*” dell’altro da sé, co-

29 Rif. al concetto di “*Società gerarchizzata*” di Foucault in Giddens A., *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 317.

me un'apertura informativa verso l'altro. Questo dovrebbe dare un'idea su come un'informazione mal veicolata possa divenire molto pericolosa.

Gestita in questi termini ogni informazione non risulterebbe più legata a ciò che è determinato dalla fonte ma diverrebbe regolamentata esclusivamente da quanto il trasmettitore deciderebbe d'infondere e da quanto poi verrebbe inteso dal ricevente tramite il suo "*bagaglio culturale*"³⁰.

Un veicolo di procacciamento di notizie reali si trasformerebbe in un mezzo di modifica della realtà se non addirittura di creazione della realtà, trasgredendo le più elementari regole conversazionali.

In una società anestetizzata da se stessa, forse, andrebbe ricordato più spesso che vi è un'assoluta differenza tra il "*totalmente vero*" e "*tutta la verità*"³¹.

È ormai assodato il fatto che i media sono, e saranno sempre di più, delle forze sociali capaci di effettuare un impatto sugli eventi modificandoli e producendo all'occasione veri e propri cambi di realtà. Purtroppo però poco o nulla si fa a riguardo.

L'influenza sulla società che i media esercitano grazie al diritto di cronaca è ormai potentissima, tanto che gli eventi critici del mondo sono alterati dalla presenza o meno dei mass media, capaci ormai di decidere se ciò che sta accadendo attorno a noi sia più o meno "importante".

Così una notizia, qualunque essa sia, dovrebbe essere definibile "vera" in base alla sua concordanza coi fatti, mentre oggi, sempre più si tende ad espandere tale concetto in un campo di "*concordanza*" o, peggio, di "*assenza di falsità*"³². Ciò che non è completamente falso viene ritenuto assolutamente vero dalla maggioranza della società. Si configura in questi termini una formulazione di verità "*formalmente accettata*"³³. Un concetto che una volta formulato diviene vero a priori, come una credenza basata su di un'altra credenza che a sua volta è basata su di un'altra credenza, da qui all'infinito per un effetto di ridondanza e di rimandi.

A riguardo, per Davidson, la comunicazione stessa è inficiata da credenze d'ogni genere, nel senso che "...*Avere una credenza vuol dire essere in rapporto diretto con il contenuto di tale credenza* [...] *Questo perché le nostre credenze non sono solo nella no-*

30 Rif. Al concetto di "*nuovo ordinamento sociale*" formulato da Foucault M., *ibidem*, p. 227.

31 Secondo Arecchi Tito F. un asserto informativo di qualunque tipo può essere totalmente vero ma può essere solo una microscopica parte della verità estrapolata e riutilizzata. Da Possenti V. (a cura di), *La questione della verità*, Armando, Roma 2003, p.95.

32 Da Possenti V. (a cura di), *ibidem*, p. 19.

33 Da Possenti V. (a cura di), *ibidem*, p. 21.

stra testa, ma sono in rapporto diretto con il mondo [...] Noi siamo sistemi di credenze [...] e il contenuto di tali credenze è vero perché il mondo è vero ed è da lì che provengiamo..."³⁴. Così si creavano, e si creano i miti.

Il regno dell'ambiguo allora si espande invadendo i confini della qualità, quantità, rilevanza e pertinenza del messaggio che viene trasmesso. La cooperazione comunicativa cade. Le massime conversazionali si dileguano portando così la comunicazione al di fuori del rispetto del principio collaborativo e della comprensione. Il modello di Grice³⁵ sopraccitato allora viene ignorato o contraddetto volutamente.

Ecco che solo una reale e "neutra" analisi delle relazioni che quotidianamente si vanno a tessere potrebbe divenire una presa di coscienza dei nuovi volti assunti dalle strutture vincolanti l'intera esistenza dell'uomo, fornendogli anche le coordinate per smascherarle. Quindi l'evasione fittizia verso una regola di conformità che gli viene fornita non produce libertà, emancipazione e sgravi mentali dal peso dell'interpretazione, ma un inutile rincorrersi di fantasmi per nulla rassicurante, atto ad imprigionare le menti dentro una realtà onnivora ma univoca.

Bibliografia

- Arcuri L., Castelli L., *La trasmissione dei pensieri: un approccio psicologico alle comunicazioni di massa*, Zanichelli/Decibel Editrice, Padova 1996
- Arcuri L., Castelli L., *La cognizione sociale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000
- Brown R., *Psicologia sociale e dei gruppi*, Il Mulino, Bologna 2000
- Bruscaglioni M., Gheno S., *Il gusto del potere*, Franco Angeli, Milano 2000
- Canestrari R., Godino A., *Manuale di psicologia*, Clueb, Bologna 2000
- Coin R. (a cura di), *Psicologia sociale e interculturale: valori, saperi, relazioni* Raffaello Cortina, Milano 2001
- Douglas M., *Come pensano le istituzioni*, Il Mulino, Bologna 1990
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi Tascabili, Torino 1998
- Giddens A., *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna 2000

34 Da Giddens A., *ibidem*, p. 198.

35 Il riferimento è al "Modello di Grice" che identifica la struttura comunicativa come una continua risposta ad innumerevoli domande costituite da un continuo bisogno di chiarezza. Questa richiesta è veicolata attraverso le massime conversazionali determinate dalla qualità, quantità, rilevanza e pertinenza di ciò che viene detto. Da Pratkanis A. R., Aronson E., Il Mulino, Bologna 2001.

- Licari G. (a cura di), *Esperienze di gruppo e conoscenza*, Edizioni Sapere, Padova 2000
- Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson, ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina, Milano 1998
- Mantovani G., *Comunicazione ed identità: dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna 1995
- Melchiorre V., *Corpo e persona*, Marietti, Genova 1987
- Moscovici S. (a cura di), *La relazione con l'altro*, Raffaello Cortina, Milano 1997
- Padoan I., *L'agire comunicativo*, Armando, Roma 2000
- Possenti V. (a cura di), *La questione della verità*, Armando, Roma 2003
- Pratkanis A.R., Aronson E., *L'età della propaganda*, Il Mulino, Bologna 2001
- Ricci Bitti P. E., Zani B., *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna 1983
- Sofsky W., *Saggio sulla violenza*, Einaudi, Torino 1998
- Zamperini A., *Psicologia dell'inerzia e della solidarietà*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2001
- Zamperini A., *Prigioni della mente*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2004
- Metis: *ricerche di sociologia, psicologia e antropologia della comunicazione*, Cleup, Padova 2003

**IL SOCCOMBENTE. NOTE A MARGINE
DI UN ROMANZO DI THOMAS BERNHARD
SUL DISAGIO DI VIVERE**

di Isabella Adinolfi

“Esistere, in sostanza, non significa nient’altro che questo: essere disperati”

(Th Bernhard, *Il soccombente*)

“Il funerale di Wertheimer è durato meno di mezz’ora ... Avevo pensato a un incidente, avevo supposto che Wertheimer fosse stato travolto a Coira da un’automobile, poiché non mi risultava che Wertheimer fosse stato colpito da una malattia acuta e mortale, avevo preso in considerazione ogni sorta di possibili incidenti, ma soprattutto gli incidenti stradali che sono oggi all’ordine del giorno, e neanche mi era passato per la mente che egli avesse potuto commettere un suicidio. Benché questo pensiero, me ne rendo conto soltanto adesso, pensai, fosse il pensiero più ovvio che potessi avere”¹.

Il suicidio è una scelta, la scelta di porre fine alla propria esistenza. Come ogni altra scelta, non è priva di motivazioni. *Il soccombente* di Thomas Bernhard è un’indagine psicologica, condotta dall’amico del suicida, che è la voce narrante del libro, sulle ragioni che hanno spinto il protagonista a togliersi la vita. Per comprendere “le premesse” del gesto di Wertheimer, l’amico ne ripercorre la storia e scopre l’origine del “processo di intristimento” che lo ha condotto al suicidio in un fatto che risale alla loro giovinezza. A Salisburgo, al Mozarteum, dove si erano recati entrambi per seguire un corso tenuto da Horowitz, avevano avuto come compagno di studi Glenn Gould, colui che sarebbe divenuto il più importante virtuoso del pianoforte del XX secolo, celebre per le sue magistrali interpretazioni di Bach. Il confronto con il genio era risultato schiacciante, anientante per Wertheimer, che aveva visto sfumare la speranza di affermarsi co-

1 Bernhard Th., *Der Untergeber*, tr. it. di R. Colorni, *Il soccombente*, Adelphi, Milano 2001, pp. 107-108.

me il miglior artista del pianoforte del suo tempo non appena aveva sentito Gould suonare le *Variazioni Goldberg*. In quell'istante Wertheimer aveva compreso che non sarebbe mai riuscito a suonare il pianoforte bene come Glenn². Si potrebbe dunque dire – e nel libro lo si legge spesso – che le *Variazioni Goldberg*, o meglio la loro geniale esecuzione da parte di Glenn Gould, hanno ucciso Wertheimer. Il modello nella sua perfetta attuazione si è manifestato in questo caso nella sua potenza omicida³.

In realtà il suicidio, come già si diceva, è sempre una scelta. L'esecuzione del pezzo di Bach da parte di Glenn Gould non ha prodotto sull'io narrante del romanzo, pure consapevole della genialità di quest'ultimo, l'effetto devastante che ha avuto su Wertheimer. Come lui stesso ci racconta, egli ha trovato una via per “salvarsi”, un modo per “sopravvivere”.

Il racconto parallelo di queste due vite getta una luce chiarificatrice sul percorso di Wertheimer e mano a mano che si procede nella lettura del romanzo questo ci appare sempre meno un destino e sempre più una scelta, una scelta di vita disastrosamente sbagliata. D'altra parte, la narrazione evidenzia pure il carattere problematico della “salvezza” cui perviene il narratore, tanto più evidente in quanto i termini con cui viene formulata citano implicitamente (e forse ironicamente) alcune pagine di Kierkegaard che sarà utile riprendere per comprenderne il senso autentico.

1. La difficile realizzazione di sé

Per quanto elementare sia la sua anima, per quanto impersonale sia la sua visione del mondo, ogni uomo ha un progetto nella vita. Se è tra coloro che si ab-

2 “Se ventotto anni fa Wertheimer non fosse passato davanti alla stanza numero trentatrè al primo piano del Mozarteum, erano, come ricordo, esattamente le quattro del pomeriggio, ventotto anni dopo egli non si sarebbe impiccato a Zizers nei pressi di Coira, pensai. Fatale per Wertheimer è stato il fatto di essere passato davanti alla stanza trentatrè del Mozarteum proprio nel momento in cui Glenn Gould suonava in quella stanza la cosiddetta *Aria*. Wertheimer mi raccontò la sua esperienza e disse che mentre sentiva suonare Glenn era rimasto in piedi davanti alla porta della stanza trentatrè fino alla fine dall'*Aria*. Allora compresi con chiarezza che cos'è uno shock, pensai adesso” (*Ivi*, p. 171).

3 Si veda quest'unica annotazione: “Quelli che non avevano lo straordinario talento di Wertheimer non si erano lasciati confondere da Glenn in maniera altrettanto micidiale, pensai, ma in compenso non avevano riconosciuto il genio di Glenn Gould. Wertheimer aveva riconosciuto il genio di Glenn Gould e ne era stato colpito a morte” (*Ivi*, p. 119).

bandonano alla corrente, se è di quelli che non hanno opinioni proprie ma pensano sempre come gli altri, il suo progetto sarà semplicemente quello di trovare una fonte di sostentamento e di formarsi una famiglia. Vivere e riprodursi sarà insomma il suo scopo.

Ma vi sono anche uomini il cui progetto non è quello di vivere e riprodursi. Il loro desiderio è desiderio di eccellere, la loro volontà è la nietzschiana volontà di potenza. L'audace progetto di questi uomini è quello di divenire il più grande. Se hanno talento per la scrittura, ambiscono a diventare il più grande scrittore; se doti di comando, quello di diventare il più grande condottiero. Si racconta che Cesare rimase profondamente turbato quando venne a conoscenza delle imprese eroiche del giovane Alessandro. Alessandro divenne per lui a un tempo il modello e l'ostacolo nel raggiungimento della grandezza. Cesare infatti non voleva essere soltanto un abile stratega, ma il più grande stratega di tutti i tempi, più grande di Alessandro.

Wertheimer apparteneva a questo secondo tipo umano. Mirava all'eccellenza, alla grandezza, alla celebrità. Mirava a diventare il miglior artista del pianoforte del secolo, come tale da tutti riconosciuto e celebrato.

Anche il narratore inizialmente coltivava la medesima ambizione. In apertura del romanzo, dopo aver assistito alle esequie dell'amico, entrando in una locanda di Wankham dove aveva deciso di pernottare con l'intento di recarsi presto nella vicina Traich, nel casino di caccia appartenuto al morto, per cercarvi delle annotazioni, delle testimonianze che gli consentissero di far luce sull'insano gesto, brandelli di memoria riemergono nel disordinato e casuale fluire della coscienza ed egli ricorda come un lontano giorno di aprile avesse improvvisamente deciso di smettere di suonare e regalato il suo pianoforte, un costosissimo Steinway, alla figlia di un maestro, per nulla dotata, che in breve tempo aveva distrutto il prezioso strumento. "Da un momento all'altro avevo odiato il pianoforte, il mio pianoforte, non ce l'avevo più fatta a sentirmi suonare; non volevo più *sbagliare nota* sul mio strumento ... Ero giunto *per tempo* al convincimento di non essere adatto alla carriera del virtuoso, avevo detto al maestro, siccome in tutto quello che facevo miravo all'ecceleso, ero costretto a separarmi dal mio strumento poiché certo con esso, come avevo capito all'improvviso, non avrei mai raggiunto risultati eccelsi, e dunque non c'era da stupirsi che mettessi il mio pianoforte a disposizione di sua figlia ... io non alzerò mai più, nemmeno una volta, il coperchio del mio pianoforte, avevo detto allo strabiliato maestro"⁴.

Disfarsi del pianoforte aveva per lui un valore simbolico: significava liberarsi

4 *Ivi*, pp. 12-13.

di un progetto e di un'ideale divenuti omai un "tormento". Anche per lui, come per l'amico, l'incontro con Glenn Gould era stato infatti decisivo. Il confronto con il genio lo aveva indotto all'abbandono del suo progetto originario, alla rinuncia a diventare il più grande artista del pianoforte del secolo. "Probabilmente", confessa, "se non avessi conosciuto Glenn Gould, non avrei abbandonato il pianoforte e sarei diventato un virtuoso del pianoforte, forse addirittura uno dei migliori virtuosi del mondo ... Se incontriamo il primo di tutti, dobbiamo rinunciare"⁵.

Ma la sua, a differenza di quella di Wertheimer, è stata una rinuncia che non l'ha ucciso. Quel progetto infatti non aveva profonde radici nel suo essere. Procedendo nella lettura, apprendiamo che egli aveva deciso di diventare un virtuoso del pianoforte per opporsi ai suoi familiari, al loro disegno. I suoi genitori avrebbero voluto che rilevasse le loro fornaci e si accontentasse di coltivare le sue ambizioni artistiche suonando il sabato pomeriggio sul vecchio Ehrbar di famiglia, secondo le consuetudini di un "sano e colto" ambiente borghese. Per contrastare il disegno dei suoi, egli allora aveva deciso di dedicarsi completamente al pianoforte. Lo aveva usato "contro di loro", e aveva così iniziato, applicandosi con costanza, giorno dopo giorno, anno dopo anno, a padroneggiare lo strumento con virtuosismo sempre maggiore. "Non è stata l'arte, né la musica, né la voglia di suonare il pianoforte, è stata solamente l'opposizione contro i miei che mi ha indotto a dedicarmi alla musica, pensai. Odiavo suonare il pianoforte su quel loro Ehrbar, i genitori me lo avevano imposto come a tutti gli altri membri della famiglia, l'Ehrbar era sempre stato il loro perno artistico e tutti in famiglia lo avevano sempre suonato fino agli ultimi brani di Brahms e di Reger"⁶.

La ribellione contro la famiglia è stato dunque il primo passo nella ricerca e nella realizzazione di se stesso. Più l'ambiente familiare è opprimente, soffocante, più intende condizionare durevolmente la vita dei figli, più la ribellione è violenta. Per divenire se stesso, per affermare la propria libertà l'io infatti è allora costretto ad affermare se stesso contro tutto e contro tutti. "Lo Steinway, pensai nella locanda mentre ero in piedi e mi guardavo intorno, era rivolto contro i miei. Al Mozarteum ci sono andato per vendicarmi di loro, per nessun altro motivo, ci sono andato per punirli dei crimini da essi perpetrati contro di me. Adesso per figlio avevano un artista, una figura ai loro occhi detestabile. E io sfruttavo il Mozarteum contro di loro, impiegavo tutti i mezzi del Mozarteum contro di loro"⁷.

5 *Ivi*, p. 15.

6 *Ivi*, p. 26.

7 *Ivi*, p. 27.

E ancora: “Lo Steinway fu il mio baluardo contro i miei familiari, contro il loro mondo, contro l’ottusità della mia famiglia e del mondo”⁸.

Ma la scelta compiuta per dispetto si rivela presto come una scelta inautentica: innanzitutto come una scelta non libera, condizionata proprio da coloro a cui intendeva ribellarsi, i suoi genitori, semplicemente un andare nella direzione opposta a quella voluta dall’ambiente familiare; secondariamente come una scelta che, essendo dettata da una situazione contingente, è limitata al momento. Una scelta “contro” infatti, proprio perché non è autonoma, non può mai essere definitiva.

Se suonare il pianoforte fosse stata la sua passione, la sua vocazione, se la musica fosse stata la sua ragione di vita, allora forse niente e nessuno avrebbe potuto fermarlo nel suo proponimento di diventare un artista del pianoforte. La ribellione contro i suoi genitori sarebbe stato il primo passo nella ricerca della realizzazione di sé, il primo momento nella costruzione del proprio io. Ma suonare non era mai stata la sua passione e considerava il virtuoso del pianoforte persino “un personaggio ridicolo”⁹.

L’incontro con Glenn Gould, oltre che ferire la sua vanità, il suo narcisismo esasperato, l’aveva dunque reso consapevole dell’inconsistenza del suo progetto. Gli aveva aperto gli occhi e in questo senso, anche se aveva dato inizio a un periodo di crisi, a un “processo di intristimento” come si legge nel romanzo, era stato positivo: “Io non ero nato, al contrario di Glenn, ... per diventare un virtuoso del pianoforte, ma semplicemente mi costrinsi a diventarlo, mi immedesimai nella cosa, mi misi in testa di diventare un virtuoso, e devo dire che lo feci con la massima spietatezza nei confronti dei miei... Ero talmente *disperato* che per oppormi a loro decisi di diventare un artista”¹⁰.

Tuttavia, come egli riconosce: “io ... su una simile carriera di virtuoso non avevo puntato affatto”¹¹; l’averla tentata, confida, era stato “solamente un pretesto per sottrarmi alla noia che in effetti provavo nei confronti del mondo, per sottrarmi al mio precocissimo tedio esistenziale”¹², “una scappatoia, una tattica dilatoria per rinviare qualcosa, che cosa in verità io intendessi rinviare – aggiunge – non l’ho mai capito, e neanche adesso lo so con chiarezza”¹³. In queste condizioni, l’incontro con Glenn Gould non poteva essere per lui la fine, “per-

8 *Ivi*, p. 28.

9 *Ivi*, p. 21.

10 *Ivi*, p. 28.

11 *Ivi*, pp. 96-97.

12 *Ivi*, p. 66.

13 *Ivi*, p. 95.

ché – conclude – già prima di conoscere Glenn avevo pensato di smettere di suonare ritenendo insensata la mia fatica”¹⁴.

Non diversamente dalla voce narrante, anche Wertheimer si era dedicato agli studi artistici, musicali “con l’unico intento di irritare suo padre”¹⁵, un facoltoso mercante che avrebbe desiderato che il figlio seguisse le sue orme. Pure per lui, dunque, la scelta era frutto di una reazione alla famiglia, non di un autentico convincimento. Anche Wertheimer inoltre, dopo l’incontro con Glenn Gould, aveva abbandonato la carriera del pianista. Tuttavia, a differenza dell’amico che ne indaga il percorso, egli “aveva puntato tutto ... sulla carriera di virtuoso del pianoforte”¹⁶, e, se vi aveva rinunciato, non lo aveva fatto a seguito di una decisione propria, di una scelta personale: “Wertheimer – osserva il narratore – era sempre stato più lento, mai risoluto come me nel prendere le decisioni, la sua carriera del pianoforte l’ha gettata nel mucchio dei rifiuti vari anni dopo di me e, a differenza di me, non se n’è fatto una ragione né allora, né mai, di continuo l’ho sentito rammaricarsi per il fatto che non avrebbe dovuto abbandonare l’attività pianistica, che avrebbe dovuto continuare a suonare, che entro certi limiti il colpevole ero *io*, essendo sempre stato io il suo modello nelle questioni importanti, nelle decisioni esistenziali, così ha detto una volta, pensai entrando nella locanda”¹⁷.

Il desiderio di Wertheimer non era mai spontaneo, mai originario: “Ogni cosa che ha fatto Wertheimer non veniva dallo stesso Wertheimer, mi dissi ora, ogni cosa che ha fatto Wertheimer lui l’aveva vista fare, l’aveva imitata da qualcuno”¹⁸. Era la sua insicurezza, quell’originaria insicurezza che lucidamente riconosceva essere “parte integrante della sua natura e della sua disperazione”¹⁹, senza mai tuttavia pervenire a padroneggiarla, a consegnarlo alla necessità dell’imitazione, del rapporto mimetico nei confronti di chi fosse più forte di lui – un rapporto che nella sua inautenticità non poteva che essere doppio, insopportabile a sé e all’altro. Egli non aveva mai dunque *veramente* rinunciato al desiderio di diventare un virtuoso del pianoforte, quel virtuoso che avrebbe voluto es-

14 *Ivi*, p. 96.

15 *Ivi*, p. 28. Si noti che il narratore subito aggiunge: “Glenn diceva la stessa cosa in modo ancor più radicale: Quelli odiano me e il mio pianoforte. Io dico Bach, e a quelli vien subito da vomitare” – anche se, si annota poco oltre, “alla fine, sia pure soltanto due o tre anni prima di morire, era riuscito di persuaderli di essere un genio” (*Ivi*, p. 29).

16 *Ivi*, p. 96.

17 *Ivi*, pp. 21-22.

18 *Ivi*, p. 98.

19 *Ivi*, p. 126.

sere; mai aveva voluto trarre le conclusioni di ciò che pure, ascoltando Glenn, gli era risultato immediatamente evidente. Si era affidato alla scelta dell'amico per questo, per fare quel che nella sua condizione sapeva di dover fare, senza che però pervenisse a farlo da sé: "La gente – annota il narratore – non è disposta a rinunciare neanche quando ormai è distrutta, pensai. Wertheimer è un buon esempio di questo, ha seguitato a non voler rinunciare anche quando Glenn lo aveva ormai distrutto da molti anni, pensai"²⁰.

Così, mentre l'io narrante, che ha rinunciato da se stesso all'idea del virtuosismo pianistico, si è liberato simbolicamente di essa donando il suo prezioso Steinway a una bimba inesperta che in breve tempo lo distrugge, Wertheimer, che non ha scelto da se stesso, mette invece all'asta il suo Bösendorfer. Ora, come si sottolinea nel romanzo, la scelta di vendere il pianoforte è rivelativa di un aspetto decisivo del suo carattere: "Io regalai il mio Steinway e lui mise all'asta il suo Bösendorfer, con ciò è detto tutto"²¹. Wertheimer non regala ma vende il proprio strumento perché vuol far pagare ad altri, al mondo, il prezzo del proprio fallimento.

Nel romanzo egli incolpa della propria rovina ora Glenn Gould²², ora la sorella, mai se stesso... Soprattutto la sorella rappresentava ai suoi occhi la maggior responsabile della sua infelicità.

Dopo la morte dei genitori Wertheimer era vissuto per quasi vent'anni nella lussuosa casa paterna, a Vienna, assieme alla sorella, schiavizzandola, sequestrandola e tiranneggiandola in tutti i modi. L'aveva "incatenata a sé", annota l'amico, "rendendole impossibile per anni e anni qualsiasi contatto con gli uomini e con la società in genere"²³. Ma ella improvvisamente, "all'ultimo momento"²⁴, gli era "sfuggita di mano"²⁵, sposando un industriale svizzero ed andando ad abitare nella casa del consorte a Zizers, vicino a Coira, in Svizzera, il luogo che, per vendicarsi di averlo abbandonato, Wertheimer sceglierà per il suo "suicidio dimostrativo"²⁶. Mentendo a se stesso e agli altri, egli diceva di aver sacrificato la sua carriera per la sorella: "Più di una volta giunse ad affermare che per amore della sorella aveva rinunciato alla carriera di virtuoso del pianoforte, *ho smesso a causa sua*, diceva, ho sacrificato la mia carriera, ho sacrificato tutto, diceva, tutto

20 *Ivi*, p. 97.

21 *Ivi*, p. 98.

22 *Ivi*, p. 87.

23 *Ivi*, p. 33.

24 *Ivi*, p. 34.

25 *Ibidem*.

26 *Ivi*, p. 166.

ciò a cui tenevo di più”²⁷. Egli incolpava sempre gli altri del proprio fallimento, della propria rovina, della propria infelicità, non se ne assumeva mai la responsabilità: “Padre, madre, sorella, tutti li ha odiati, e a tutti ha rimproverato la propria infelicità. Ininterrottamente ha loro rinfacciato di averlo costretto ad esistere, di averlo gettato dall’alto nell’atroce ingranaggio dell’esistenza per farlo uscire dal basso totalmente distrutto”²⁸.

“Con questa menzogna cercava di tirarsi fuori dalla sua disperazione”, osserva l’amico. Disperazione è una parola chiave che ricorre spesso nel romanzo: disperato è Wertheimer, disperata è la sua concezione della vita; disperato è anche, come abbiamo visto, l’io narrante e infine disperato è lo stesso Glenn Gould, che a causa del suo “radicalismo pianistico” finirà per isolarsi dal mondo e per condurre un’esistenza artificiale che lo condurrà precocemente alla morte.

Creatura profondamente innaturale, come peraltro ogni altro genere di intellettuale ed artista, il virtuoso del pianoforte vive in un mondo tutto suo, che lo allontana sempre più dalla natura e dall’umano generale. Egli si separa dalla natura, si emancipa da essa nel momento in cui decide di coltivare e sviluppare unilateralmente il suo talento. Specializzandosi, l’artista diviene infatti solo occhi, orecchi, cervello, perdendo sempre più la propria naturalità e umanità. Ciò a cui l’artista si ribella staccandosi dalla natura è la necessità, il condizionamento che essa significa, l’indifferenziato livellamento nella specie e la morte a cui essa condanna, mentre ciò a cui viceversa mira con questa ribellione è la libertà, il riconoscimento della propria singolarità, l’immortalità. Annota l’io narrante: “Intanto che lo sentivo suonare le Variazioni Goldberg, pensavo che Glenn aveva creduto di essersi reso immortale con questa interpretazione, cosa che forse gli è davvero riuscita, pensai, perché io non mi figuro che potrà mai esistere un altro pianista che suoni le Variazioni Goldberg come lui, ossia con la genialità di Glenn”²⁹.

Glenn Gould era consapevole della sua radicale innaturalità: “La nostra esistenza – diceva – consiste nell’essere e nel lottare perennemente contro la natura, ... lottiamo contro la natura fino a quando rinunciamo a questa lotta perché la natura è più forte di noi, noi che per arroganza ci siamo trasformati in un *prodotto artificiale*. Noi non siamo in effetti esseri umani, noi siamo prodotti artificiali, l’uomo che suona il pianoforte è un prodotto artificiale”³⁰.

È ripreso qui il tema romantico dello spirito come malattia, il tema, per dirla

27 *Ivi*, p. 34.

28 *Ivi*, p. 52.

29 *Ivi*, p. 71.

30 *Ivi*, p. 92.

con Th. Mann, “dell’eterno contrasto fra la tranquillità, la modestia, la verità e la forza della natura e l’audacia grottesca, febbrile, dittatoriale dello spirito”³¹. Ma la separazione dalla natura, l’opposizione a essa, in nome dello spirito e della libertà può avere un doppio esito. Tale strappo costituisce infatti una sorta di peccato originale, cui fa seguito un’avventura che può condurre alla superbia o alla santità, all’odio o all’amore, alla fede o alla disperazione, alla perdizione o alla salvezza.

Nonostante il successo ottenuto, Glenn Gould, o meglio la figura romanizzata del celebre virtuoso, era anche lui disperato, come intuisce Wetheimer che così parla dell’amico, della sua idea di farsi costruire uno studio per far musica in mezzo al bosco, lontano chilometri e chilometri da tutto e da tutti: “Glenn si è rinchiuso nella sua gabbia americana, io nella mia gabbia dell’Alta Austria, diceva Wertheimer, ... Lui con la sua megalomania, io con la mia disperazione. Tutti e tre, diceva, con la nostra disperazione”³².

2. La disperazione intrascendibile

Il soccombente è dunque un libro sulla disperazione: nessuna delle tre figure che compongono il trittico disegnato da Bernhard riesce a sfuggire all’infelicità, al disagio di esistere.

Ma cosa si intende qui per disperazione? Cosa significa essere disperato? Etimologicamente disperato è chi è privo di speranza, chi è senza speranza. Ma la speranza, di cui il disperato è privo, è la speranza come determinazione essenziale dell’umano. La speranza, in altri termini, non va confusa con le speranze. Si possono perdere molte speranze e tuttavia non essere senza speranza, non essere disperato. Paul-Louis Landsberg coglie bene, a mio parere, il significato essenziale della speranza, quando, distinguendo la speranza dallo sperare, scrive: “Lo sperare (*espoir*) e la speranza (*espérance*) sembrano andare entrambi verso il futuro. Ma abbiamo a che fare con *due futuri*, che appartengono a *due specie di tempo*. Il futuro dello sperare è il futuro del mondo nel quale attendiamo che si compiano diversi eventi. Il futuro della speranza è invece il futuro della mia persona nel quale devo realizzarmi”³³.

31 Mann Th., *Goethe e Tolstoj*, in *Adel des Geistes*, tr. it. di B. Areni, L. Mazzucchetti, E. Pocar, *Goethe e Tolstoj*, in *Nobiltà dello Spirito*, Mondadori, Milano 1973, p. 48.

32 Bernhard Th., *Der Untergeber*, tr. it. di R. Colorni, *Il soccombente*, cit., p. 46.

33 Landsberg P. L., *Essai sur l’expérience de la mort*, tr. it. di G. Piana, *Il silenzio infedele: saggio sull’esperienza della morte*, Vita e Pensiero, Milano 1995, pp. 42-43.

La speranza dunque non è vaga né vana attesa di accadimenti esteriori, e neppure è attesa passiva. La speranza, di cui il disperato è privo, è quel desiderio che progetta il proprio avvenire senza illudersi e ingannarsi circa sé; quella tensione attiva che prepara e predispone il proprio futuro; quella volontà operosa che attende e lavora al compimento di sé.

In questa prospettiva, secondo la profonda lezione di Søren Kierkegaard, la disperazione è una malattia dell'io, è quella "malattia mortale" che gli impedisce di realizzarsi e in cui l'io cade quando vuole o disperatamente non essere se stesso o disperatamente essere se stesso. Ovvero quando vuole sbarazzarsi di sé, liberarsi di sé, fuggire da sé, oppure vuole essere il creatore di sé, un io infinito, assoluto e autonomo che dispone pienamente di se stesso. Il termine malattia non deve ingannare. Per Kierkegaard la disperazione non è qualcosa che accada all'io, qualcosa che lo colpisca dall'esterno, ma una condizione dell'io, in cui l'io stesso si è posto. La disperazione è infatti inerente alla personalità dell'uomo, al rapporto in cui l'io è con se stesso. È sì dunque una malattia, ma una malattia di cui l'io è responsabile, colpevole.

Ma come e perché si diviene disperati? Come si perde la speranza?

Bernhard non dà nel romanzo una risposta chiara a questa domanda. Talora sembra pensare che soccombenti si nasca, che vi sia una sorta di destinazione al fallimento. Questa predisposizione viene colta per esempio da Glenn Gould che non appena conosce Wertheimer lo definisce immediatamente come il soccombente, come se intuisse con un solo sguardo quella fragilità, quella debolezza, quelle insicurezze e contraddizioni che lo condurranno ad un crescente avvilitamento su se stesso e infine al suicidio.

Talaltra invece, con maggior profondità, Bernhard sembra considerare la disperazione una scelta del soggetto, una scelta sbagliata. Analizziamo innanzitutto il caso Wertheimer. Cosa vuole, qual è il suo progetto esistenziale? Nel romanzo leggiamo che "Wertheimer sarebbe stato volentieri Glenn Gould, sarebbe stato volentieri Horowitz, e non è escluso che sarebbe stato volentieri anche Gustav Mahler o Alban Berg"³⁴. Leggiamo che imitava l'amico, invidiava Glenn Gould, che era insomma un emulatore ... "Wertheimer è stato sempre un emulatore, ha emulato tutti quelli che riteneva più dotati di lui, e benché non ne avesse le premesse, come ora mi rendo conto, ha voluto a tutti i costi diventare un'artista e così si è cacciato nella catastrofe"³⁵. Leggiamo che desiderava "bril-

34 Th. Bernhard, *Der Untergeber*, tr. it. di R. Colorni, *Il soccombente*, cit., pp. 104-105.

35 *Ivi*, p. 105.

lare a tutti i costi”, che voleva sempre risultare il primo: “In tutta la sua vita Wertheimer ha sempre e soltanto voluto primeggiare, ma non gli è mai riuscito di primeggiare sotto nessun aspetto e in nessuna circostanza”³⁶.

Wertheimer, secondo l’acuta diagnosi di Kierkegaard, non dispera per *qualcosa* ma per *se stesso*. Disperatamente non vuole essere se stesso. “Chi dispera, dispera per qualcosa. Per un istante sembra così, ma è solo un istante; nello stesso istante si mostra la vera disperazione o la disperazione si mostra nella sua verità. Disperando per *qualcosa* disperava propriamente per *se stesso*, e ora vuole disfarsi di se stesso. Quando dunque l’assetato di potere, il cui motto è ‘o Cesare o niente’, non diventa Cesare, dispera per questo. Ma il significato è un altro: gli è insostenibile essere se stesso, proprio perché non è diventato Cesare. Propriamente non dispera per non essere diventato Cesare, ma per se stesso per non essere diventato Cesare. Questo sé che, se fosse diventato Cesare, sarebbe stato tutto il suo compiacimento, seppure in un altro senso altrettanto disperato, questo sé gli è ora la cosa più insopportabile di tutte. Più profondamente, l’insopportabile ai suoi occhi non è il non essere diventato Cesare, ma questo sé che non è diventato Cesare è per lui l’insopportabile o, più correttamente, l’insopportabile per lui è di non potersi disfare di sé”³⁷.

Dunque si dispera quando ci si vorrebbe sbarazzare di sé, divenendo un altro, magari una persona importante, riconosciuta e ammirata da tutti, ma questo tentativo, questo progetto fallisce. Wertheimer è disperato perché non vuole essere se stesso, perché vorrebbe disfarsi di sé, ma non può farlo, non gli riesce. Questo progetto urta contro un’impossibilità fondamentale, come ammette lo stesso io narrante: “Noi proviamo continuamente a sgusciar via da noi stessi, ma questo tentativo fallisce regolarmente, e in questo tentativo seguitiamo a incaponirci perché non vogliamo ammettere che a noi stessi non scamperemo mai se non con la morte. Adesso è scampato a se stesso, pensai, in maniera più o meno ripugnante”³⁸.

In un altro senso però potremmo dire anche che Wertheimer è disperato perché vuole essere se stesso, vuole disperatamente essere se stesso. Le due forme di disperazione individuate da Kierkegaard si richiamano infatti reciprocamente, si risolvono l’una nell’altra e alla fine si identificano. “Quel sé, che egli disperatamente vuol essere, è un sé che egli non è (perché voler essere quel sé, che egli è

36 *Ivi*, p. 106.

37 Kierkegaard S., *Sygdomen til Døden*, tr. it. di E. Rocca, *La malattia per la morte*, Donzelli, Roma 1999, pp. 20-21.

38 Bernhard Th., *Der Untergeber*, tr. it. di R. Colorni, *Il soccombente*, cit., p. 101.

in verità, è proprio l'opposto della disperazione)... Ma allora egli vuole disfarsi di se stesso, di quel sé che egli è, per essere il sé che ha inventato da sé. Essere sé come egli vuole esserlo, sarebbe per lui, seppur in un altro senso altrettanto disperato, tutto il suo compiacimento; ma essere costretto a essere sé, come egli non vuole esserlo, è il suo tormento, che è di non potersi disfare di se stesso"³⁹.

Wertheimer era dunque infelice perché disperatamente voleva essere se stesso, perché avrebbe voluto rifarsi da capo, perché avrebbe voluto creare se stesso dal nulla. Ma anche questo tentativo urta contro un'impossibilità fondamentale. L'uomo è sintesi di una datità e di una trascendenza. Essendo una sintesi, può modificare il dato, trasformarlo, trasfigurarlo, ma mai trascenderlo e negarlo del tutto.

Come si guarisce allora dalla disperazione? Dato che la disperazione è una malattia, una scelta sbagliata, un vizio di cui l'io è colpevole, si guarisce da essa, secondo Kierkegaard, solo con una scelta virtuosa, la scelta etico-religiosa: la scelta di se stessi nel proprio eterno valore.

Il concetto di "scelta di sé" richiede una spiegazione perché, di primo acchito, tale scelta non sembra essere affatto una scelta. Come si può scegliere ciò che si è già, ossia noi stessi? L'affermazione della scelta non coincide in questo caso con la sua negazione? Già in un saggio giovanile contenuto in *Enten-Eller, L'equilibrio tra l'estetico e l'etico nell'elaborazione della personalità*, Kierkegaard si era soffermato ad esaminare questo problema: "La scelta – aveva scritto – fa qui in una sola volta i due movimenti dialettici: ciò che è scelto non esiste e nasce grazie alla scelta, ciò che è scelto esiste, altrimenti non si tratterebbe di una scelta. Caso mai, infatti, ciò che io scegliessi non esistesse ma nascesse assolutamente grazie alla scelta, allora io non sceglierei, allora io creerei: ma io non creo me stesso, quanto scelgo me stesso"⁴⁰.

La scelta dell'uomo etico è dunque una ri-presa, una ri-generazione, una rinascita. Non è infatti passaggio dal nulla all'essere, non è autocreazione, perché al termine del mutamento egli non diviene un altro, ma se stesso, il suo sé ideale, e ciò da cui diviene non è il nulla, ma se stesso, il suo sé immediato.

Ciò da cui l'uomo etico diviene è se stesso come individuo immediato e ciò che diviene è se stesso come individuo morale. Tre sono dunque le componenti incluse nella scelta: la natura umana spontanea come è di fatto per motivi con-

39 Kierkegaard S., *Sygdommen til Døden*, tr. it. di E. Rocca, *La malattia per la morte*, cit., p. 22.

40 Kierkegaard S., *Ligevægten mellem det Æsthetiske og Ethiske i Personlighedens Udarbejdelse*, in *Enten-Eller*, tr. it. di A. Cortese, *L'equilibrio tra l'estetico e l'etico nell'elaborazione della personalità*, in *Enten-Eller*, vol. V, Adelphi, Milano 1989, p. 95.

tingenti, la natura umana come dovrebbe essere e, infine, la libertà. Una libertà, va sottolineato, finita, limitata, ma nonostante ciò effettiva. Pur non essendo *causa sui*, pur non potendo rifarsi da capo, un uomo può, nella scelta di sé, *trasfigurarsi*, compiendo in sé il suo sé ideale, che solo a lui è dato di *liberare*. “Come un erede, anche se fosse erede di tutti i tesori del mondo, pur non li possiede prima d’aver la piena capacità giuridica, allo stesso modo persino la più ricca personalità che ci sia è nulla prima di aver scelto se stessa, e dall’altro lato persino ciò che si dovesse definire la personalità più povera che ci sia è tutto quando ha scelto se stessa; perché grande non è esser questo qui o quello là, ma esser se stessi; e questo può ciascun uomo quando lo vuole”⁴¹.

Su questo punto anche Bernhard sembra convergere. Scrive infatti a questo proposito l’io narrante de *Il soccombente*: “A differenza di Wertheimer che assai volentieri sarebbe stato Glenn Gould, io ho sempre voluto essere soltanto me stesso, Wertheimer invece è sempre stato uno di quelli che continuamente e per tutta la vita e riducendosi in uno stato di perenne disperazione vogliono essere qualcun altro, qualcuno che devono credere per forza più favorito dalla sorte di loro, pensai... Wertheimer non era capace di vedere se stesso come un essere unico al mondo, mentre in effetti è così che ciascuno di noi può e deve concedersi di vedere se stesso se non vuole cadere in balia della disperazione, ogni essere umano, comunque sia fatto, è un essere unico al mondo, io stesso me lo dico di continuo e con questo son salvo”⁴². E ancora: “Ogni essere umano è un essere umano unico al mondo e in effetti, dal suo punto di vista, la più grande opera d’arte di tutti i tempi, questo l’ho sempre pensato e potuto pensare, pensai ... Non necessariamente dobbiamo essere dei geni per poter essere e per poterci riconoscere come esseri unici al mondo, pensai”⁴³.

Nelle pagine centrali del libro la voce narrante torna ripetutamente su questo concetto: il pensiero di voler essere solo se stesso, è stata la sua “ancora di salvezza”. Lui, Wertheimer e Glenn Gould si erano “cacciati in un vicolo cieco”; tutti e tre, sia pure in modi e forme diversi, erano disperati, ma lui è riuscito a guarire, a sottrarsi alla follia e alla cupezza ed è sopravvissuto: Glenn è morto, Wertheimer si è suicidato; il primo ossessionato dal mito della perfezione, il secondo dal mito di Glenn Gould. Lui solo si è salvato perché ha compreso che ogni essere umano, nessuno escluso, è unico e irripetibile.

Questa illuminazione tuttavia, dobbiamo constatare alla fine del romanzo,

41 *Ivi*, p. 45.

42 Bernhard Th., *Der Untergeber*, tr. it. di R. Colorni, *Il soccombente*, cit., pp. 104-105.

43 *Ivi*, p. 45.

non ha prodotto un cambiamento concreto nel suo modo di pensare e nel suo stile di vita. Non assistiamo infatti ad alcuna conversione. Il disgusto con cui egli parla della vita, il disprezzo con cui tratta i suoi simili, l'abitudine a schernire tutto e tutti, mal si conciliano con la consapevolezza che ogni uomo, nessuno escluso, è unico al mondo. Certo, egli è divenuto un uomo colto e raffinato che sa conversare con competenza di musica, di filosofia, di letteratura. Ha viaggiato molto e conosce il mondo e gli uomini. È insomma diventato un "filosofo" come aveva previsto Glenn Gould. Ma questo sviluppo dell'intelligenza, questo arricchimento culturale, questa costruzione del proprio io non coincide con quella scelta di sé che, se solo avesse avuto il coraggio e la serietà di assumerla concretamente, avrebbe potuto davvero trarlo fuori dalla disperazione

Nel romanzo di Bernhard tutto rimane confinato nella sfera mentale, intellettuale: sono solo pensieri che il narratore per un po' ha inseguito e poi abbandonato, possibilità con cui la sua intelligenza ha oziosamente giocato, nulla più⁴⁴. Vale per il narratore quel che egli scrive dell'amico: "Era presente nella sua mente (e nei suoi aforismi) una capacità *teoretica* davvero formidabile, ... una filosofia capace veramente di salvare la vita e l'esistenza, ma questa filosofia Wertheimer non è stato capace di applicarla a se stesso. In teoria padroneggiava ogni disagio della vita, ogni sconforto, ogni disperazione, e tutta la logorante malvagità che esiste su questa terra, *ma in pratica non ne è mai stato capace*"⁴⁵.

Diversamente da come è inteso da Kierkegaard in *Enten-eller*, il pensiero dell'unicità e dell'eterno valore di ogni singola esistenza non sembra dunque essere qui che un espediente teorico, cui ciascuno può e deve "concedersi" di ricorrere per aver salva la vita, per garantirsi il diritto alla sopravvivenza.

Ma sopravvivere non è vivere.

Bibliografia

Bernhard Th., *Der Untergeber*, tr. it. di R. Colorni, *Il soccombente*, Adelphi, Milano 2001
 Landsberg P. L., *Essai sur l'expérience de la mort*, tr. it. di G. Piana, *Il silenzio infedele: saggio sull'esperienza della morte*, Vita e Pensiero, Milano 1995

44 Come annota argutamente Claudio Magris: "La narrazione di Bernhard non è un resoconto di eventi, bensì di parole" (Magris C., *Thomas Bernhard: geometria della tenebra*, in *aut-aut*, n. 325, il Saggiatore, Milano 2005, pp. 180-193, p. 182).

45 Bernhard Th., *Der Untergeber*, tr. it. di R. Colorni, *Il soccombente*, cit., p. 126.

- Magris C., *Thomas Bernhard: geometria della tenebra*, in *aut-aut*, n. 325, il Saggiatore, Milano 2005
- Mann Th., *Goethe e Tolstoj*, in *Adel des Geistes*, tr. it. di B. Areni, L. Mazzucchetti, E. Pocar, *Goethe e Tolstoj*, in *Nobiltà dello Spirito*, Mondadori, Milano 1973
- Kierkegaard S., *Sygdomen til Døden*, tr. it. di E. Rocca, *La malattia per la morte*, Donzelli, Roma 1999
- Kierkegaard S., *Ligevægten mellem det Æsthetiske og Ethiske i Personlighedens Udarbejdelse*, in *Enten-Eller*, tr. it. di A. Cortese, *L'equilibrio tra l'estetico e l'etico nell'elaborazione della personalità*, in *Enten-Eller*, vol. V, Adelphi, Milano 1989

L'INSIDIOSO DISAGIO DEL NORMALE VIVERE

di Maria Martello

Nella vita di tutti i giorni capita di avere a che fare con vari tipi di persone e di situazioni. Ci poniamo infatti sempre in relazione, sia che noi apparteniamo al tipo “eremita” – che non abbiamo, dunque, propensione a socializzare e viviamo qualsiasi contatto con gli altri individui come una necessità, che sopportiamo le persone e le persone devono sopportarci –, sia che apparteniamo al tipo “mondano” che, al contrario, non sa vivere da solo e trascorre il tempo con gli altri, anche quando li disdegna.

Ognuna di queste relazioni è sempre una occasione di perdita o di guadagno. Non solo materiale, s'intende, ma anche psicologico ed emotivo. Possiamo trarne soddisfazione o stress, conferma o disconferma. Le variabili sono curiose, a volte ci sentiamo sprovveduti in quanto ci rendiamo conto che una determinata azione che ci ha visti attori, più o meno, si è rivelata una perdita per noi e un vantaggio per l'altro; in altre circostanze, invece, ci sentiamo vittime dell'iniziativa di chi si procura un vantaggio a spese nostre, come racconta Carlo Cipolla¹.

Capita nella vita lavorativa, ma ciò che più scotta è quando capita nella vita privata: a volte danneggiamo qualcuno senza trarne vantaggi e addirittura ci danneggiamo. Altre volte agiamo per ottenere vantaggi e procurarne agli altri; quasi un conto aperto che è attivo per l'uno tanto quanto per l'altro, un conto in cui il nostro guadagno ne determina uno all'altro. Ma questa eventualità non riguarda, purtroppo, la totalità delle nostre azioni e delle relazioni! Nella realtà ci accorgiamo con disincanto che invece ci sovrastano logiche distruttive.

È la normale complessità e delicatezza del vivere. L'accostarci ad essa senza i dovuti strumenti culturali, senza un'adeguata formazione umana, senza la chiarezza di scelte rigorose ed etiche, fa nascere conflitti che avvelenano i rapporti, disagi di vario genere, violenze ed insicurezza sociale.

1 Cipolla C. M., *Allegra ma non troppo*, Il Mulino, Bologna 1988.

1. Il disagio generalizzato

Possiamo affermare che viviamo in una condizione di disagio e non ne sappiamo cogliere i segni.

Ci impegniamo per risolvere i disagi degli altri e ci dimentichiamo di occuparci dei nostri.

Ci perdiamo nella ricerca di tutte le variabili del disagio, così che non riuscendo ad attaccarlo in tutte le sue multiformi sfaccettature ci rassegniamo al senso di impotenza.

Denunciamo l'allarme del disagio adolescenziale senza voler vedere quanto questo sia interconnesso con quello degli adulti.

Tutti restiamo contagiati da un clima relazionale malato.

Familiare è diventato convivere con uno spettro che si aggira per le strade e per le metropolitane colme di gente in fretta: ha un solo nome e giustifica tutte le ansie e le angosce dell'oggi e del domani. Tale spettro si chiama *indifferenza*. Essa entra lentamente, accompagnata dalla logica perversa del pensare a sé, si annida nei recessi più antichi dell'individualismo esasperato e legittima isolamento, violenza e terrore.

È una sorta di egoismo nuovo, mai prima conosciuto nelle forme e nelle dimensioni di massa che si incontra oggi nelle grandi città occidentali: tutto può accadere agli altri accanto a me, ma niente mi deve coinvolgere, perché turberrebbe la mia quiete, sazia di consumi e di belletti.

È un egoismo patologico che fa affondare gli occhi dentro libri o riviste o chiudere gli orecchi da cuffie autistiche, posizionando gli occhi all'altezza di dieci centimetri sopra la testa delle immagini di individui che pure ci circondano.

Niente ha senso se può turbare la certezza di essere sempre indenni, la politica ciarlatana, il degrado sociale, l'alterazione dell'ecosistema, il maltrattamento dei bambini, la violenza per le strade. Ma è proprio essa che fonda il potere della violenza e il controllo scientifico dei comportamenti sociali di masse del tutto elettrodirette.

La certezza di vivere in una società di comunicazione di massa, esemplificata dalla capillare diffusione di telefonini e di varie forme di teledipendenze, sta producendo due effetti: quello di rendere incalcolabili i profitti del settore e quello di paralizzare la comunicazione tra le persone. Viviamo forme surrogate e caricaturali di comunicazione, vengono proposti modelli innaturali di relazione tra le persone, il giornalista televisivo che gioca ad esserci amico o le "veline" che simulano una comunicazione affettuosa o il conduttore di programmi di attualità che diventa la caricatura del dialogo e della conversazione. Ma una buona comunicazione tra le persone presuppone l'ascolto, il silenzio, un po' di tempo e la

timida certezza che il volto dell'altro si possa aprire alla confidenza, alla fiducia e alla condivisione (naturalmente anche dei contrasti e dei conflitti).

Invece l'indifferenza reca con sé un'angoscia a forma di doppio dubbio: la inquieta incertezza di fronte a se stesso e la spaventata incertezza di fronte allo sconosciuto che sta davanti. Si legittima il blocco della comunicazione, il ritiro autistico e l'attacco violento.

1.2. *Le violenze e l'insicurezza sociale*

Le violenze verso se stessi, verso i pari, le cose stanno superando i livelli di guardia. Quelle compiute sui minori e dai minori ne sono un segnale inquietante.

Un fenomeno su cui è opportuno che gli studiosi si soffermino, per analizzarlo, per sviscerarne le cause.

Un dato che dalle statistiche e dalle cronache risulta certamente evidente è lo sviluppo esponenziale della violenza, quasi paradossalmente un nuovo modo di comunicare.

Ma che cosa rivela? Che esiste un malessere sempre maggiore che urla le sue sofferenze, il suo disagio, perché lungamente inascoltato. Inizialmente espresso con toni più lievi, quelli che appartengono alla difficoltà di affrontare le paure della vita, alla disperazione di non trovare persone e contesti che sappiano contenere, alleviare, favorire la trasformazione del dolore, ma via via con toni gravi, quelli del disagio, della trasgressione, della violenza.

Dietro ogni atto di violenza si può ritenere che vi sia una richiesta di aiuto. Se l'aiuto non giunge, si alza il livello delle richieste con azioni a volte più gravi, eclatanti, che non possono essere ignorate.

Per questo non è dato restare nel compiacimento di essersi occupati accademicamente del fenomeno. Ciascuno, a seconda delle proprie competenze e degli specifici ambiti di azione, dovrà sentire l'impegno di attivarsi, di proporre seri progetti e di favorirne la realizzazione. Ciò non solo per la dovuta responsabilità professionale, ma anche per un sano interesse come persona, come cittadino.

La violenza, infatti, anche quando non ci vede direttamente coinvolti, come autori o vittime, crea malessere intorno a noi, aumenta l'insicurezza sociale. E ciò non migliora di certo la qualità della vita di nessuno, anzi genera forme diverse di insicurezza urbana.

Pertanto è bene considerarla una sfida che si può vincere, per ricavare poi dai concreti risultati ottenuti un riscontro della qualità del nostro operato.

Ma come dice Einstein "non si possono risolvere i problemi con la stessa mentalità che ha generato i problemi stessi". Occorre, pertanto, prima di operare, partire da premesse diverse da quelle seguite finora.

Dobbiamo dimostrare di accettare di cambiare noi stessi e le nostre prospettive, magari fermare l'attivismo contrastando quella che si può definire la "teoria antipanico" oggi più diffusa: fare senza pensare!

Ciò richiede un investimento faticoso, ma sicuramente avrà degli effetti incisivi sugli interventi che saremo in grado di promuovere. Viceversa, le consolatorie illusioni di impegnarsi nel diminuire il livello di disagio e di violenza con progetti "deboli" fin dall'esordio, verranno fagocitate, alla resa dei conti, dalla sfiducia e dalla demotivazione degli operatori.

I risultati fallimentari di progetti, che comunque prosciughano le forze di chi vi ha operato, aumentano inesorabilmente la perdita dell'autostima e la rassegnazione, la convinzione che nulla si può migliorare, quindi fanno nascere il senso di impotenza. Vissuti certamente da evitare e che di per sé sono il messaggio peggiore che si può dare oggi ai giovani.

Occorre, al contrario, operare in modo forte, coordinato, sinergico, verso un obiettivo comune pur con competenze diverse, evitando interventi episodici, sfilacciati, che diventano, anche se potenzialmente positivi, non soltanto inefficaci, ma anche dannosi. Ogni volta, infatti, che un progetto fallisce, la persona a cui è rivolto si conferma nell'idea che sia ineluttabile il futuro del deviante. Non è in grado di distinguere tra sue incapacità e carenze dell'organizzazione che se ne è occupata.

Inoltre, seguire una logica sistemica, basata sull'*et et* e non sull'*aut aut*, eviterà il ricorso alla triste tecnica dello scaricabarile, tanto più frequente quanto il problema è complesso, difficile, deteriorato. In questi casi si dice: "è colpa della famiglia" e questa fa rimbalzare la responsabilità sulla scuola. Poi la responsabilità ricade sulle forze dell'ordine, che la addebitano alla magistratura e al diritto minorile troppo blando. Per tutti rimangono "colpevoli" il destino e la società.

Questo è un atteggiamento che indica l'incapacità di assumere le proprie responsabilità, indice delle difficoltà dell'adulto di oggi, che ha anche egli bisogno di attenzioni formative.

A poco serve gettare la responsabilità sugli altri per quanto non sanno fare; meglio, piuttosto, che chi ha consapevolezza dell'esistenza di tali limiti, li sappia individuare e denunciare, ma soprattutto si adoperi per rendere un numero sempre maggiore di persone in grado di superarli. Di saper fare e saper essere.

2. La relazione interpersonale

Bisogna considerare, e accettare, che le relazioni sono normalmente ambigue e continuamente soggette a fraintendimenti. Essere certi di conoscere ciò che gli

altri pensano di noi e comportarci strategicamente credendo di modellare il nostro comportamento sulla base delle aspettative degli altri è fuorviante. Spesso i nostri piani risultano fallimentari e illusori. Desideriamo essere gradevoli e risultiamo insopportabili; ci dimostriamo antagonisti o rivali e può accadere che l'altro ci ignori del tutto, non ci veda neanche e abbia altro di meglio da fare che conffiggere e misurarsi...

Le aspettative reciproche non si incrociano mai, di conseguenza impediscono di capirsi o generano equivoci.

Noi stessi notiamo come il nostro modo di fare non sia sempre identico, ma a seconda dell'interlocutore tendiamo a fare emergere alcune parti di noi piuttosto che altre. Partendo dai risultati della ricerca che va sotto il nome "Effetto Pigmalione" possiamo ben comprendere che, come Pigmalione dà l'anima all'oggetto, che quindi si anima, così la può togliere e l'oggetto come tale risponde!

Secondo la linea di pensiero proposta da Paul Watzlawyck, quando interpretiamo il comportamento degli altri esseri umani ci capita di pensare che uno si è comportato così (reazione) perché un altro si è comportato così (azione). Invece, poiché il flusso della comunicazione non si arresta mai e pertanto non è pensabile concepire in termini lineari di causa ed effetto, di prima e di dopo, uno scambio comunicativo, allora, in un logica circolare, ciò che fa apparire alle persone diversa una medesima sequenza comunicativa è il differente punto di vista assunto dai protagonisti (e dagli eventuali osservatori), che porta a "punteggiare" in maniera differente il flusso del discorso o del comportamento di uno o dell'altro.

L'esempio classico è la moglie che non prepara da mangiare perché il marito viene a casa tardi, ma anche il marito viene a casa tardi perché la moglie non gli prepara niente da mangiare. Quale comportamento precede l'altro? Non è dato sapere, ma in realtà non c'è nemmeno un prima e un dopo².

Il rapporto interpersonale è spesso regolato, per dirlo con gli eterni versi del Poeta, dal: "Cred'io ch'ei credette ch'io credesse" (Inf., XIII, v. 25) Si sa, difficilmente un individuo, mistero a se stesso, può essere del tutto compreso da un altro, ma si desidera credere – perché fa stare bene – che spesso si venga capiti, che non si sia unici e soli. Instancabilmente si anela all'unità primordiale spezzata con il taglio del cordone ombelicale.

Il conflitto provvidenzialmente squarcia queste illusioni e consente di vedere

2 Per una analisi approfondita della comunicazione si rimanda a P. Watzlawyck, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1968; e a Gulotta G., *Commedie e drammi nel matrimonio*, Feltrinelli, Milano 1976.

come la vita sia normalmente ambigua, come le relazioni tra due individui di fatto si giochino nell'alchimia della dinamica tra una folla di fantasmi. Quello che ciascuno è, quello che vuole apparire, quello che appare in realtà. La confusione e le incomprensioni sono endemiche, in questo senso è una risorsa. Il problema nasce dalla generalizzata incompetenza a gestirlo in modo vantaggioso.

L'ascolto attento di un "soccorritore", professionale o no purchè competente³, consola, conforta, permette di liberare le capacità di guardare alle ragioni che stanno dietro i fatti, spesso non evidenti neanche a se stessi, e di comprendere quelle del "nemico". E da questo livello evolvere, attivando dinamiche costruttive.

Permette di non restare raggomitolati su se stessi, protesi alla difesa di un incaponimento solipsistico, e di incontrare l'altro. Le soluzioni mediate risultano durature, perché rispondono non tanto agli interessi superficiali, ma ai bisogni profondi e legittimi di ciascuno, e rappresentano un segno di crescita. Risultano, infatti, da un avvenuto approfondimento della conoscenza di sé e dell'altro; da un nuovo stato dell'anima che contempla l'accoglimento delle proprie istanze buone e di quelle cattive di sé, fino ad arrivare alla dimensione più intima dell'altro. Chi riesce a considerare la differenza di opinioni non una causa di conflitto, ma un modo attraverso il quale si può crescere e migliorare, esprime una vera volontà di comprendere, un desiderio di superare le contrapposizioni, di incontrarsi con l'altro nella profondità e insondabilità del suo mistero esistenziale.

Da qui si può raggiungere una intesa con l'altro sulla particolare questione causa di divisione, fino a prendere decisioni comuni e sensate.

Ciò che ne risulta, anche, è un accresciuto senso di umiltà, di stupore, perché si scopre che spesso le cose non sono come appaiono.

Da una situazione apparentemente negativa, quale appare un conflitto, può nascere qualcosa di nuovo, di grande. Il superamento di situazioni stagnanti, l'espressione di capacità nuove, la liberazione di energie represses, l'impulso a ricercare vie e modi nuovi, strategie relazionali migliori.

Oltre alla determinazione ed essere sempre come il mare, che dopo essersi infranto sugli scogli ha sempre il coraggio di rifarlo, necessario però risulta l'incontro con le nuove linee di ricerca e di applicazione che si stanno dibattendo.

Ma allo stato attuale costituisce una opportunità poco accessibile e diffusa. E i rapporti degenerano con effetti alone su tutta la società. Il curriculum formativo dell'attuale sistema scolastico, in tutti gli ordini e gradi, non prevede

3 Il tema è trattato più approfonditamente in Martello, *Oltre il Conflitto Dalla Mediazione alla relazione costruttiva*, McGraw-Hill, Milano 2002.

una sistematica e graduale educazione alla relazione e di fatto tutti ne siamo carenti.

3. Il conflitto

Le relazioni parentali sempre di più e sempre prima diventano occasioni di delusione, di solitudine vissuta in compagnia, di incomprensioni e malsopportazioni, di vessazioni e di mobbing familiare, di sofferenza che non viene detta nè condivisa. Armonie e dolcezze restano appannaggio soltanto degli spot pubblicitari e aspirazione insoddisfatta dentro il cuore di tutti.

In questo quadro appare evidente l'accelerazione di un processo in atto da tempo che sempre più si va deteriorando. Dilaga come un'epidemia l'imbarbarimento nelle relazioni interpersonali e collettive. Lo stile della convivenza civile si sfilaccia e lascia il posto al clima di giungla in cui il più forte, o il più arrogante, il più ricco o il più furbo, il più potente o il più prevaricatore, non pretende nemmeno di ottenere ragione sforzandosi di convincere chi la pensa diversamente: si impone semplicemente, facendo così diventare il suo comportamento lo stile vincente, o meglio, dominante.

Anche le abituali discussioni hanno un andamento anomalo: c'è sempre chi alza i toni del linguaggio abbassando il livello del contenuto.

Nell'etica dominante si alimenta il culto dell'immagine e del successo, si esalta la competizione sfrenata e si osanna il più forte, il più violento, il più aggressivo, anche il più volgare.

Siamo condizionati a fare apparire solo superficialmente sempre tutto in regola, tutto in ordine, tutto lindo e perfetto. Meglio non lasciar trapelare difficoltà, fatica, errori. I modelli culturali prevalenti, omologati alle richieste che moda, cinema, tv, mercato insistentemente ci propongono, richiedono che si *appaia* persone "a posto" condannandoci al disagio se ci mostriamo inadeguati: vuoto, malessere profondo, solitudine.

Sembra che i nostri vissuti siano da tenere ben nascosti in nome della cosiddetta normalità, falsa sintonia, apparenza. Se ci concediamo (a nostro rischio e pericolo!) una esplosione di violenza, a volte anche grave e irreversibile, tutti rimangono sorpresi, sconvolti, attoniti, spaventati⁴.

4 Incisivo a tale riguardo Italo Calvino in *Le città invisibili*: "L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà, se ce n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e di-

In questo senso dicevamo sta succedendo qualcosa di innaturale. Abbiamo sempre meno la capacità e la forza di gestire i conflitti, agiamo una distruttiva aggressività a volte anche contro noi stessi: c'è chi si adatta, costringendosi ad una vita involuta e sacrificata, c'è chi si somatizza il senso di impotenza, chi si placa ricorrendo a psicofarmaci, chi si rifugia nell'alcool o nella droga, fino a mettere a repentaglio la salute e oltre. Senza trascurare poi chi rivolge la sua violenza fisica e morale verso gli altri.

Certamente non nasce un conflitto se ciascuno, dal suo punto di vista, non è convinto di avere le sue buone ragioni da sostenere. Spesso non cerca neanche consigli, anche quando esplicitamente li chiede, che si sovrappongano alla sua capacità di sapere che cosa desidera come soluzione della questione. Forse sa già per esperienza che mai si è in grado di fare proprie e mettere in pratica le indicazioni altrui. Non si spiegherebbe altrimenti l'inutilità di tante raccomandazioni e insegnamenti mai lesinati a ciascuno di noi nelle varie fasi della vita da figure di riferimento parentali o professionali.

Chi chiede aiuto trae sollievo dal percepirsi capito da chi si impegna ad ascoltarlo facendogli superare così il senso di solitudine in cui si versa in modo acuto quando un altro, con cui si è in relazione per qualsiasi motivo, palesemente ci si contrappone e non ascolta né comprende le nostre ragioni.

Il conflitto è qualcosa di familiare e direi di naturale. Innaturale e preoccupante invece è quanto sta accadendo nel nostro tempo.

Aumentano a dismisura le situazioni di incomprensione, rottura e di lite, con gli amici, i familiari, nell'ambiente di lavoro. Sempre più rari diventano i rapporti sereni e gratificanti, basta un tono un po' fuori dalle righe per scatenare una rissa, basta una coda alla biglietteria per innestare aggressività tra sconosciuti. Incontri occasionali e superficiali che diventano occasioni di scontro. Sia che si esprima con semplici sguardi o con lievi sgomitare, il conflitto diventa sempre origine di messaggi negativi che vengono percepiti con dolore e aumentano, invece che alleviare, il dispiacere, la fatica del vivere che ciascuno porta con sé.

Sempre più rari sono i rapporti antichi nel tempo, coltivati col passare degli anni, tra persone che hanno radici comuni, che servono a dare il senso dell'appartenenza, dell'essere riconosciuti. Sempre più eccezionali sono le unioni coniugali che possono vantare il record del venticinquesimo o, in casi sempre più rari, il cinquantesimo anniversario di vita sempre con lo stesso consorte.

ventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e sapere riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio".

4. La complessità non riducibile

Questo argomento richiederebbe di essere sviscerato opportunamente nelle sue più segrete sfaccettature e analizzato in ogni sua più piccola componente.

Meriterebbe un'indagine intrinsecamente complessa, intricata, effettuata con lucida chiarezza.

Eppure se ne parla sempre meno del dovuto.

Per paura di soffrirne di più si preferisce non parlare del conflitto, ci si accontenta di sapere, senza ammetterlo poi troppo, che fa stare male, dentro, nella parte più intima di sé, che prende il sopravvento non solo a livello mentale, ma anche fisico, che si tende ad una rapida fine che decreti il vincitore, ignari che la logica vincitore/vinto è una viva illusoria, che non risolve nulla anzi offre vittorie di Pirro.

Chi ha avuto la peggio nella diatriba, colui che ha perso la battaglia, che ha dovuto momentaneamente battere in ritirata ha l'urgenza, di fronte a se stesso e al mondo intero, di contrattaccare, preparando successive mosse, che possono prevedere anche colpi bassi e sleali, pur di non perdere l'autostima, di cui non possiamo fare a meno se non a costi emotivi altissimi.

Chi, a torto o ragione, si vede se stesso sul podio dei premiati, agli occhi degli altri si sentirà obbligato a tenere alta la fronte, ad irrigidirsi sulle proprie posizioni altrimenti rischia di vedere compromessa la propria credibilità, il proprio valore come individuo sociale di fronte alla comunità, ma anche davanti al proprio specchio. Nulla delle proprie responsabilità verso i fatti e gli effetti che hanno avuto sulle persone può essere riconosciuta, considerata, ammessa.

La catena delle cattiverie a cui si può assistere, partendo da queste premesse, è veramente illimitata e variegata!

Questa gestione del conflitto lo fa essere labirinto della sofferenza.

Il concetto di conflitto, nell'immaginario collettivo, rimanda a scontro inevitabile fra due o più persone, sorta di rozza faida di lontano stile barbarico che continua a mettere inesorabili radici piccole o grandi che siano, nella loro vita.

Il conflitto appare come un errore della natura, con cui siamo costretti, nostro malgrado, a fare i conti.

Io ritengo sia un evento, che, se compreso nel suo valore maieutico, è capace di spingerci ad intraprendere una meticolosa, seria, seppure improba, ricerca, tra fili d'erba buoni e altri maligni.

Qui sta il bandolo della matassa, senza il quale, rischiamo di perdere la rotta.

Qui è nascosto il segreto: proprio nell'idea stessa di conflitto.

Perché ci sia svelato nella sua interezza e diventi nostra buona guida, dobbiamo avere consapevolezza dell'idea di conflitto in cui noi ci riconosciamo e da

cui noi attingiamo risorse emotive per fronteggiare le più disparate situazioni di disagio.

Farlo con intensità, convinzione ed energia, diventa liberatorio e fa affiorare dal suo nucleo profondo quella primordiale saggezza che ci fa capire che si conflagge solo con chi si è instaurato una relazione e solo quando si è scelto di esserne parte attiva, senza sottomissioni; che non è grave diventare protagonisti in un conflitto ma trascurarlo, senza prendersene cura; che sono più vantaggiose vie pacifiche di soluzione.

È importante e decisivo come decidiamo di gestirlo. Molto meglio se da persone risolte, alla ricerca continua di un positivo equilibrio.

Può succedere che ci si scopra maldestri nel confronto con l'altro, incapaci di tenere a freno le nostre emozioni che potrebbero avere il sopravvento e, in modo invasivo, permearci tutti, fino a farci esplodere.

Quelle emozioni sono parte di noi, respingerle o rinnegarle non serve che ad allontanarci dalla nostra vera natura e dai bisogni profondi.

Se accolte, potranno invece svelarci di noi più di quanto potrebbero sortire estenuanti indagini a livello razionale, veicolate a voce.

Si potrà dire di conoscerci solo quando saremo capaci di prendere consapevolezza della nostra gramigna, di riconoscerla, di accoglierla non come l'erba della paura, ma quale realtà, quale pianta che sa dare ancor più valore alle altre, buone.

È solo così che si può affermare di essere giunti a prenderci cura di noi.

Altrettanto terribile è credere che attorno a noi si possano trovare "consiglieri", "aiutanti" in un conflitto: essi potranno poco se non esprimere, nella loro visione estremamente personale e difforme alle nostre necessità, il loro punto di vista.

Potrà apparire quasi banale, ma l'unica via percorribile è: lasciarsi interpellare del conflitto, lasciarsi coinvolgere, facendoci permeare da quel fluido esperienziale inusuale, con un atteggiamento non di resistenza, ma di accoglienza, di vivace curiosità, sapendo che si sta vivendo un'avventura nuova e positiva. Sapendo che ci sono vie pacifiche per risolverlo.

5. Ipotesi su cui riflettere

Da troppo e in troppi siamo dentro il mare del dramma di sofferenza e di impotenza dell'uomo contemporaneo che ha dismesso le protezioni socialmente codificate contro le angosce antiche dell'incertezza e dell'ignoto senza riuscire a sostituirle con altrettante rassicuranti procedure di controllo e di gestione delle paure sociali. Si capisce che la contemporaneità è strutturalmente caotica, com-

pressa e turbolenta, lontana da stati di equilibrio. Lo sforzo che occorre fare è quello di individuare un percorso, altrettanto variegato e complesso, che, senza isterilire la pluralità della polifonia sociale, consenta di rintracciare un vincolo di senso che organizzi il disordine secondo un insieme di principi guida che permettano di rendere intelligibile la complessità della vita nelle società contemporanee. Le radici di questo processo non possono che essere molteplici e affondare su terreni di esperienze differenti e antiche, ma possiamo riconoscerle in quel principio dialogico che Martin Buber proponeva in un'epoca tra le più tristi di questa contemporaneità.

Tale principio si fonda sul riconoscimento della priorità del tu nella costituzione dell'io e della relazione e sulla consapevolezza che esistere implica assumere responsabilità e cura di sé e dell'altro in un processo circolare e ricorsivo. Ma tale principio implica un corollario di metodo. Credo impraticabile uno sviluppo della civiltà del dialogo e della tenerezza (nel senso virile di prendersi cura dell'altro e di sé) che parta dai centri che manovrano il controllo ed il potere. Credo che tale principio presupponga un viaggio dentro di sé, un'avventura insieme umana e culturale, emozionale ed intellettuale. E questo viaggio si fa lentamente, nelle condizioni adatte e con le guide esperte. Ma il viaggio è già cominciato, ne accenneremo più avanti; ci sono già esperienze sperimentali, luoghi e opportunità per scoprire paesaggi e climi inusitati: quelli che si aprono dentro ciascuno di noi quando ci doniamo il privilegio di prenderci per mano e avviarci, con l'unico bagaglio della nostra umanità, alla scoperta di noi stessi. In fondo si tratta dell'avventura della costruzione di se stessi come soggetti, come esseri umani. Si tratta di portare la nostra esistenza da una condizione di organismo biologico con esigenze biologiche di sopravvivenza, ad una condizione di libertà e di ricerca di senso.

Parlare, parlare a sé, parlare di sé davanti agli altri, ascoltarsi e ascoltare, prendersi cura di sé e degli altri con la guida accurata e sicura di una persona esperta, diventa un viaggio verso di sé, diventa un modo concreto di lottare per costruire insieme ad altri, modi e forme di vita umanizzata. Costruire se stessi, davanti agli altri e con il loro aiuto, diventa l'umile lavoro di prendersi cura di sé, di mettersi in contatto con i propri sentimenti, leggere, comprendere e accogliere le emozioni. Ma prendersi cura di sé può significare ascoltarsi, darsi tempo spazio e silenzio per viverci, per sentirsi in contatto con la vita, il suo farsi, il suo divenire tra passato presente e futuro. Si capisce che costruirsi implica pensarsi e sentirsi in relazione con i miti archetipi che, in qualche modo, guidano le grandi energie che tendono a realizzare i desideri e le aspirazioni più profonde della nostra esistenza. Comprendere come la nostra vita e le sue vicende di ogni giorno siano legate ai drammi mitologici che stanno alla base della nostra cul-

tura può significare cominciare a intravedere dentro di sé alcune domande: quali sono i miei sogni, quali i miei desideri, cosa voglio, dove sto andando?

Prendersi cura di sé può significare sfuggire alla logica dell'imbellire, del mascherarsi, del camuffare le diverse rughe che solcano, fertilizzandolo, il terreno significativo del nostro volto. Prendersi cura di sé significa cogliere il processo di crescita in libertà e responsabilità, significa accompagnare la vita nel suo fluire e non spendersi per fermare il tempo e le sue ingiurie sul nostro corpo. Si tratta di avere attenzione per tutto ciò che si muove e si agita dentro di noi, per le domande di senso sempre aperte, per la ricerca di valore che necessariamente ci mette in relazione con gli intrecci dei significati e dei valori di altri soggetti che si interrogano e cercano.

Eppure sembra che tutto ciò sia una vasta "terra di nessuno". Il disagio del normale vivere quotidiano, che non è patologia, ma è pure inquietudine, sofferenza, disorientamento, soliloquio e incomunicabilità, demotivazione, aggressività e cerca vie preventive al malessere, alle nevrosi, alle patologie, alle psicoterapie, non ha menti e progetti che lo accolgano. Non si riserva spazio e attenzione alla educazione al "conosci te stesso", al "sapere di sé", al "poter pensare di sé", che richiede, lungi dal ripiegamento nel solipsismo romantico, una valorizzazione dell'autoanalisi in un contesto di forte alleanza con altri da sé, un formatore, i compagni di strada, il gruppo. Che rende proficua la solitudine, l'inquietudine, la sofferenza individuale, il mistero dell'essere umano. Che consente di meglio affrontare e fare fluire la vita senza dare spazio eccessivo alla degenerazione della unicità, della soggettività, della natura costitutiva dell'uomo. Che scaccia la percezione di sé quale demone errante in un mondo di esseri – supposti nemici – che non possono riconoscersi e incontrarsi a causa della loro diversità. Che attinge alle potenzialità comuni, alla capacità di tessere relazioni, alla dimensione educativa, pedagogica e soprattutto filosofica⁵.

Sembra si possa ragionevolmente temere che stia prevalendo la dimensione dell'Homo Homini lupus piuttosto che quella dell'homo homini deus. Che stia prevalendo la parte di ombra presente in ciascun essere a discapito di quella di luce. E i danni dal singolo si propagano via via fino a contagiare il piano sociale delle relazioni allargate.

Cosa sta succedendo? È possibile fermare questa deriva di cui sentiamo la fatica e l'oppressione?

5 Da considerare con attenzione i risultati della ricerca di Duccio Demetrio ben riportati in *Raccontarsi*.

Forse si può non cristallizzarsi nei torti subiti in un passato, vicino o lontano che sia, da parte di una persona o del destino. Si può decidere per una rielaborazione condivisa delle ferite inferte o ricevute. Si può considerare ogni relazione come un giardino che se coltivato quotidianamente ci offre lo spettacolo multiforme di profumi, colori, fiori e piante, ma se abbandonato a se stesso presto diventa un terreno incolto. Si può rifuggire l'incombente barbarie!

Barbarie, infatti, è ciò che non è ancora, o non è più "coltivato", ciò che ritorna, o che rimane, allo stadio dell'istinto animale e della semplice emotività, ciò che degenera per mancanza di criteri e di valori che permettono di distinguere ciò che fa bene e ciò che non fa bene, a se stessi e agli altri.

Noi pensiamo che sia possibile, anzi doveroso ed urgente.

Urge restituire attenzione all'etica, all'educazione alle relazioni, e alla gestione del conflitto, apprendere l'alfabeto della comunicazione empatica, fin dai primi anni di vita. Farlo significa dare risposte ai bisogni ontologici dell'uomo alle prese con l'angoscia del vivere, prima che diventino *malattie dello spirito* – per ricorrere alle parole del filosofo Umberto Galimberti⁶ – e creare le condizioni per un futuro vivibile.

Seguire criteri etici nella relazione interpersonale è certamente vantaggioso. Quando l'altro risponde sullo stesso piano, i risultati sono gratificanti a livello personale, ma anche fruttuosi per gli obiettivi professionali e, non ultimo, generatori di effetti benefici per la società intera.

Si tratta di rapporti *intelligenti*, nei quali a una azione corrisponde un vantaggio per colui che la fa e colui che la riceve, lo abbiamo già detto.

È egualmente utile quando l'altro si dissocia tenendosi lontano da questa dimensione del vivere. Resta, infatti, comunque, salvaguardata la scelta etica dell'uno e, forse, anche sollecitata al cambiamento quella dell'altro: una testimonianza stimolante, seppure a volte inquietante.

"Alle parole" del malessere vorremmo sostituire "la parola" del malessere. Alla *folla di nomi*, che definiscono le varie forme di disagio, vogliamo contrapporre

6 Molto interessanti le posizioni sostenute da Umberto Galimberti che ben sottolinea come a volte si creino nascondigli in cui le persone si rintanano, nascondigli pericolosi che hanno un nome: il fatalismo di chi dice "non c'è nulla da fare, il mondo è sempre andato male", l'atteggiamento dimissionario di chi si ripiega su se stesso, il vivere di emozioni per cui ciascuno simula e consuma affetti e relazioni e si lascia consumare, l'accettare l'assenza di una regola in nome di una libertà autoreferenziale, l'omologazione culturale per cui non si accetta la fatica di essere "alternativi", l'evitare il confronto con le ragioni dell'altro, il consumismo strisciante in nome del quale si contesta purchè senza rinunce, il giustificarsi sempre senza mai assumersi responsabilità.

un solo nome: il conflitto. Il conflitto ignorato, il conflitto non saputo gestire, il conflitto come risultato della mancanza di educazione alla relazione.

Vogliamo fare intravedere il conflitto come chiave di lettura, come perno su cui fare leva per avviare un processo di ben-essere, come un dato di realtà non da eliminare ma da gestire *perché*, in modo subdolo, quasi impercettibile, non intacchi inesorabilmente le microsituazioni corrodendole.

Perché non diventi come un tumore per il corpo che appare evidente solo quando esplose nella gravità estrema, nelle forme più drammatiche.

Perché quanto inizialmente appartiene alla dimensione normale del vivere, il sano confronto e anche conflitto, non faccia il suo ingresso, spesso irreversibilmente e con gravi costi in termini di spesa, di sofferenza, di malessere e di insicurezza sociale, in quella della patologia.

Perché "le parole del disagio" non diventino la minaccia costante del nostro stare al mondo, vogliamo restituire centralità e valore al conflitto con la sua ricchezza di significati anche quando si riferisce a un momento limitato del vivere, o a un motivo apparentemente insignificante.

Tenteremo di intravedere qualche via d'uscita da questo scenario. Proponiamo di scoprire che uscire dal conflitto significa scoprire il dono che esso nasconde: le stesse energie utilizzate per crearlo possono essere trasformate fino a diventare la via per curarlo, per uscirne cresciuti e accresciuti. Con maggiore consapevolezza della propria forza e di quella dell'altro e dei margini di scambio, di cooperazione e di alleanza, di maggiore profondità, riconoscendo la propria e altrui diversità: in una rinnovata relazione diversa dalle esperienze precedenti al conflitto. Una relazione senza dubbio più ricca, perché basata su basi più autentiche e meno su quelle immaginarie in cui si erano attribuiti all'altro meriti o demeriti in base a proiezioni personali. Una relazione fondata sul riconoscimento dell'altro nella sua umanità, con i suoi limiti e i suoi pregi: gli uni e gli altri ugualmente importanti, perché è proprio la legittimazione dei demeriti, il loro riconoscimento e la loro ammissione che meglio fa risplendere anche i meriti.

Si stanno sperimentando modalità efficaci di intervento che prevedono precise procedure e non generiche "vie di mezzo", hanno l'obiettivo di fare approdare a soluzioni gradite a entrambi i confliggenti, rispondenti alle aspettative reciproche, originali in quanto frutto della ricerca del bisogno profondo che ciascuno nasconde dietro il motivo apparente, quello oggettivo, del conflitto. Soluzioni, quindi, personalizzate, non appiattite su *cliché* teorici, astratti e standardizzati, in cui ciascuno poco si riconosce.

Apprendere queste metodologie d'intervento rappresenta anche una affascinante e coinvolgente opportunità per rivedere e sanare i propri conflitti, sia quelli frutto della relazione con l'altro, sia quelli frutto del dialogo sempre difficile

con se stessi. Una nuova forma mentis che porta a sostituire modalità egoriferite, intolleranti della diversità dei punti di vista con una rinnovata capacità di ascolto e di accoglienza dell'altro. Che porta a ricercare un equilibrato scambio nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze.

In tal senso la formazione a queste modalità coincide con la formazione alla relazione costruttiva, al comportamento etico e implica lo sviluppo dell'intelligenza emotiva⁷.

Oggi che, per molti e diversi motivi, le relazioni sono diventate complesse e spesso mettono a dura prova le capacità frutto di un apprendimento puramente esperienziale, occorrono modalità e tecniche specifiche, sviluppabili con una formazione mirata.

Chi mai penserebbe che l'intelligenza razionale sia qualcosa che si ha per nascita e non vada sviluppata? Eppure tale dubbio sussiste per l'intelligenza emotiva⁸. Lo scetticismo permane, nonostante ormai da qualche tempo studi prestigiosi e ricerche autorevoli richiama al valore dell'intelligenza emotiva. La constatazione di essere tutti impreparati, in quanto formati e strutturati solo nella dimensione razionale, crea una certa insicurezza e ansia; piuttosto di fare scattare il fascino di ricercare in simile ambito, ancora misterioso, fa arroccare nella strenua difesa del già noto, del certo, negando ciò che non si padroneggia. Eppure è ovvio che ogni abilità dell'uomo può essere sviluppata, educata, orientata secondo i principi che in libertà ognuno stabilisce come buoni per la propria vita.

Non si può non prendere atto che il livello emotivo costituisce il criterio privilegiato in base al quale riconosciamo un valore positivo o negativo a quanto accade. Acquisirne la consapevolezza è il primo passo per permettere che l'intelligenza emotiva si esprima; esercitazioni, specificamente ideate, rappresentano invece lo strumento concreto, il volano per il suo sviluppo.

6. Il quadro normativo

Molti, troppi, conflitti oggi giungono alle vie legali, spesso lunghe e costose e questo dato induce a considerare l'opportunità di indagare vie nuove.

Necessario nelle diverse situazioni in cui, più che l'intervento di un giudice,

7 Maggiori indicazioni metodologiche ed operative possono essere rintracciate in Martello, *Intelligenza emotiva e Mediazione Una proposta di formazione*, Giuffrè, Milano 2004.

8 Preziosi a tale riguardo gli studi di Martha C. Nussbaum e in particolare il suo volume *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2005.

serve dare effettivo ascolto e risposte, anche in termini di linguaggio, più adeguate al contesto.

Ci riferiamo al ricorso a nuove forme di risoluzione dei conflitti attorno al quale è in atto un interessante dibattito di filosofia del diritto.

Questa ricerca non è originata dalla crisi qualitativa e quantitativa della giustizia – anche se i tribunali del nostro Paese sono intasati di cause da evadere – ma dalla convinzione che, più che sui rimedi, l'accento va posto sulle cause che conducono alla litigiosità, facendo sorgere una cultura del conflitto che dia risposte adeguate in termini di intervento e anche di prevenzione, quale può venire dalla linea che stiamo considerando.

Nel nostro tempo, in cui la conflittualità sia macro sia micro sembra essere in continua espansione, non si può non avvertire, anche solo intuitivamente, la necessità di seguire percorsi alternativi a quelli propri della giustizia retributiva tradizionale (si parla appunto di *restorative justice*), pur rimanendo nell'ambito della legalità.

Per questa ragione la ricerca accademica guarda con estremo interesse a questa nuova ricerca e anche in Italia incominciano a sorgere iniziative rivolte soprattutto all'ambito familiare, scolastico o a quello del penale minorile.

Urge un'azione catalizzatrice che aiuti a fare emergere il potenziale umano dalle parti in conflitto ripristinando il circuito di comunicazione interrotto, facendo evolvere in energia positiva quella stessa utilizzata dalle parti per portare avanti la reciproca guerra. Emblematica è, a tale riguardo, l'immagine dei duellanti che si inseguono incessantemente in continue mosse e contromosse, con un dispendio di forze che hanno in sé un ragguardevole potenziale distruttivo. Si parla addirittura di "fissazione" nel conflitto, dove vengono messi in atto giochi paranoici: sembra che ciascuna delle parti tragga la sua ragione di vita nel fare la guerra all'altra.

6.1. *Le figure già sperimentate: il giudice, l'arbitro e il conciliatore*

Il ricorso alla figura storica del magistrato che giudica secondo regole e norme è il risultato di determinati processi socio-culturali, avvenuti presso le nostre società occidentali e, in quanto tale, non necessariamente definitiva e neppure unica o immodificabile. Ciò significa che ogni società ha ricercato nel tempo le proprie forme di rimedio al conflitto, secondo le proprie peculiari caratteristiche; tale ricerca, d'altra parte, continua nella certezza che le esigenze sociali sono contestuali ai tempi e alle situazioni da cui sorgono e pertanto possono determinare modalità cosiddette alternative all'intervento giudiziario a cui tutti comunemente facciamo riferimento. Come già accennato, sono modalità più contestua-

li alle esigenze sociali dei contendenti, a contenimento di un'ipertrofia del sistema di intervento giudiziario che, seppure irrinunciabile, nell'attuale società cede funzionalmente il passo ad altre forme di intervento per dirimere le controversie.

Se pensiamo, per esempio, all'istituto dell'arbitrato o della conciliazione, già ci poniamo su piani di intervento alternativi rispetto a quello dell'azione giudicante. Ci poniamo sul piano della giustizia cosiddetta di prossimità, meno autoritativamente decisoria rispetto a quella che si fonda sull'utilizzo di regole e norme previste dai codici cui il giudice fa riferimento, nella sua condizione di terzo che decide, interrompendo il conflitto, con una sentenza.

Nelle controversie di lavoro, attualmente, è previsto il ricorso all'arbitrato e alla conciliazione, prima ancora del ricorso al giudice.

L'arbitro, terzo nominato di comune accordo tra le parti, vicino e distante nello stesso tempo dagli interessi in gioco, è neutrale non per decreto normativo, ma per convenzione e per scelta dei contendenti.

La conciliazione, diversamente dall'azione giudicante che procede dall'alto di una *auctoritas* che dica l'ultima parola, prevede che gli attori siano gli stessi confliggenti: i configgenti stessi al centro dell'azione.

Alla "*restorative justice*" ("giustizia che reintegra" di derivazione anglosassone), alternativa alla giustizia di tipo retributivo (la giustizia che stabilisce con una sentenza, in diverso modo, il risarcimento dei danni alla vittima), appartiene la Mediazione.

L'espressione francese è "*justice réparatrice*", dove l'accento viene posto sull'azione del riparare.

Già alcune leggi in vigore, penso alla legge istitutiva del Giudice di pace ed anche alla riforma del diritto societario, ma anche a molte proposte in esame al Parlamento quali la riforma del diritto di famiglia, "Paniz 3", introducono il ricorso agli interventi di A.D.R. (acronimo che sta per Alternative resolution dispute), nelle varie forme e tra queste in particolare alla Mediazione per la gestione del conflitto prima di adire al giudice.

Oggi con il Testo Unico del pubblico impiego (D.L.vo n.165-2001) il rapporto di lavoro alle dipendenze della Pubblica Amministrazione è passato da una regolamentazione di stampo pubblico a una di tipo privato con l'applicabilità della disciplina dettata dal Codice Civile e dalle leggi speciali (anche della Legge. n. 300/1970, *Statuto dei Lavoratori*).

Uno dei tratti caratteristici del nuovo sistema di tutela processuale è l'obbligatorietà del tentativo di conciliazione che deve essere eseguito a opera del collegio di conciliazione costituito presso l'Ufficio provinciale del lavoro, ovvero secondo le procedure previste dai Contratti Collettivi.

Soltanto dopo l'esperimento, con esito negativo, del tentativo di conciliazio-

ne la domanda giudiziale diventa procedibile. In particolare, la presentazione del ricorso, senza avere preliminarmente esperito il tentativo di conciliazione determina l'improcedibilità della domanda.

Inoltre il D.L.vo 17 gennaio 2003, n. 5 (Definizione dei procedimenti in materia di Diritto Societario e di intermediazione finanziaria, nonché in materia bancaria e creditizia) introduce nel nostro ordinamento, gli strumenti alternativi tra le possibilità di composizione delle controversie.

L'art. 38 recita: "Gli enti pubblici o privati, che diano garanzie di serietà ed efficienza, sono abilitati a costituire organismi deputati, su istanza della parte interessata, a gestire un tentativo di conciliazione delle controversie nelle materie di cui all'art.1" e cioè:

- rapporti societari,
- trasferimento delle partecipazioni sociali, negozi e diritti ad esse inerenti,
- patti parasociali,
- rapporti in materia di intermediazione mobiliare (fondi di investimento, gestione collettiva del risparmio e di strumenti finanziari, cartolarizzazione dei crediti, offerte pubbliche di acquisto o scambio, contratti di borsa),
- controversie finanziarie, sul credito delle opere pubbliche, tra banche e banche, tra associazioni di consumatori e camere di commercio.

Vale però la pena di richiamare l'attenzione anche verso altri documenti ufficiali che incoraggiano il ricorso alla Mediazione per risolvere i conflitti e prevenire il ricorso alle procedure giudiziarie, e in particolare segnaliamo:

- la Legge 20 marzo 2003, n. 77 – Ratifica ed esecuzione della Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli, fatta a Strasburgo il 25-1-1996;

Interessante espressione di tale tendenza è il documento diffuso a seguito del Secondo Incontro Nazionale in materia di giustizia minorile "Mediazione e diritti dei bambini", promosso dall'UNICEF Italia, il 28 e 29 aprile 2005 presso l'Aula Magna della Corte di Appello di Bari. Lo riportiamo in appendice. Tali interventi legislativi sono indicatori significativi di una nuova cultura nella risoluzione dei conflitti nella logica accennata in questo breve contributo e segno di un cambiamento in atto, di una speranza confortata dalle iniziative sperimentali italiane ed estere.

7. Necessita un cambio di cultura

Abbiamo progettato per oltre un ventennio occasioni di formazione per professionisti di ogni categoria, per gli avvocati, per i dirigenti, per gli educatori, per gli adolescenti e i loro genitori.

Abbiamo da qualche tempo, quindi, sperimentato sul campo una idea: la necessità di una formazione che risponda al bisogno urgente di non soccombere al conflitto per la mancanza di strumenti relazionali e di non struggersi nella nostalgia di rapporti umanizzanti di cui alcune generazioni coltivano ancora il ricordo; che facendo riflettere sulle dinamiche della relazione consentisse di orientarle in modo rispondente ai veri propri obiettivi di vita; che sensibilizzasse e preparasse alle A.D.R.

Il percorso sperimentale, che ho predisposto e intitolato: “L’Intelligenza emotiva: dalla Mediazione del conflitto alla relazione costruttiva”, oltre che aprire ampi e prestigiosi spazi professionali, è applicabile *subito* per migliorare il proprio quotidiano e renderlo sempre più vicino alla aspettativa di ciascun essere umano di sentirsi riconosciuto nella sua dignità, capito nella sua originalità, soddisfatto nel suo bisogno di condivisione e complicità.

È anche prevenzione, fa fare esperienza di auto-cura, si pone come una opportunità per potenziare le proprie risorse, nella riscoperta delle proprie autonomie. Una *chance* perché non si abbia bisogno di una risposta clinica e non si giunga alla necessità di ricorrere al terapeuta; una occasione risolutiva di tanto malessere che, invece, lasciato serpeggiare si amplifica e si diffonde, quasi “contagia” in modo esponenziale. Una avventura. Con le parole di Henry Miller:

*“In fondo esiste una
Sola grande avventura ed è dentro,
dentro se stessi”.*

Si basa su alcune scelte di fondo:

- è di tipo filosofico;
- considera l’autoriflessione sui propri conflitti come preliminare alla formazione alla Mediazione;
- si centra, seppure non in maniera lineare, ma circolare, su tre ambiti, autonomi e interconnessi:
 - lo sviluppo dell’intelligenza emotiva,
 - lo sviluppo della capacità di relazionarsi in modo costruttivo,
 - il divenire mediatori;
- poggia non tanto sul detto quanto sul vissuto: ogni passaggio logico, ogni acquisizione più che detta e ascoltata, viene “sentita” empaticamente, anzi è frutto di un contatto profondo che ciascuno ha fatto con la propria intuizione, sensibilità ed esperienza pregressa, di una consapevolezza;
- si svolge con gruppi eterogenei per età e provenienza culturale;
- tende a rendere esplicite le variabili e le costanti tra le modalità dell’agire umano;

- crea un'alleanza forte tra il formatore, il partecipante, il gruppo, rendendo i momenti della formazione metafora della vita.

Il percorso di formazione che mi caratterizza non fa “scoppiare la pace”, né assicura l'armonia stabile nei rapporti interpersonali, né produce metamorfosi.

Genera – questo con certezza – piccoli cambiamenti, quasi non rilevabili nell'immediato, che hanno però la forza non soltanto di essere acquisizioni durature nel tempo, ma anche di modificare radicalmente di fatto lo stile di incontro con l'altro.

Innesta anche un circuito virtuoso che diventa promotore di ulteriori e continue modificazioni. Un cammino lento, ma possente, saldo e generatore di ulteriori dinamiche di cambiamento, delle quali, quando meno ce lo si aspetta, si prende atto.

Sorprende con l'evidenza di vedere sparire tanti apparenti bisogni, a torto lamentati come inappagati, a fronte di alcuni che si svelano come veramente generatori di benessere: il bisogno di essere amati, capiti e rispettati; il desiderio di amare, capire e rispettare.

Dovrebbe, a mio parere, fare parte del curriculum di formazione fino dai primi anni di scuola, assecondando l'apertura che i bambini naturalmente hanno verso l'altro e contrastando l'isolamento dell'attuale stile prevalente di vita. Si accompagnerebbe così la nascita della dimensione sociale della persona e si eviterebbe che l'incompetenza e i conseguenti errori blocchino la fiducia verso l'esterno come disperata e unica difesa dalle vulnerabilità emotive e affettive.

Costituisce per loro una opportunità per dare voce alle proprie insicurezze, angosce, aggressività e incertezze. Un supporto per orientarsi nelle proprie scelte partendo dalla scoperta dei bisogni più veri, più profondi.

Inoltre, l'infanzia è il periodo in cui si è più recettivi, non c'è ancora l'urgenza di acquisire strumenti operativi e professionali da spendere subito nell'inserimento nel mondo del lavoro. Si è ancora quindi pronti e disponibili a riflettere sul senso del fare come espressione dell'essere.

Reputo che tale apprendimento vada anche inserito, attraverso corsi fondamentali, nell'ambito di ogni percorso di studi universitari, costituendo un ponte tra la scienza di riferimento e la prassi, una sinergia tra la teoria e l'esperienza applicativa: una vera preparazione all'inserimento lavorativo dove, più che mai, il successo è legato alle competenze relazionali. Sono queste competenze, infatti, “a fare la differenza” tra un lavoratore e l'altro, a costituire la variabile che può determinare lo sviluppo della carriera di uno più dell'altro. Le competenze tecniche, infatti, sono il dato di partenza che accomuna all'assunzione tutti i lavoratori.

Uno spazio particolarmente ampio dovrebbe averlo nell'ambito dei corsi di laurea che preparano all'insegnamento, alla formazione e alle relazioni d'aiuto. Si deve trattare però di una formazione profonda, che vada ben oltre i programmi di tecniche di comunicazione i quali, a volte, sembrano arenarsi a un livello di superficie, di apprendimento di strategie simili a sovrastrutture che si sovrappongono alla persona, modi di essere formali non congruenti con il modo di sentire vero.

Per i piccoli e per gli adolescenti costituisce una opportunità per dare voce alle proprie insicurezze, angosce, aggressività e incertezze. Un supporto per orientarsi nelle proprie scelte partendo dalla scoperta dei bisogni più veri, più profondi.

APPENDICE

Riportiamo il documento diffuso a seguito del Secondo Incontro Nazionale in materia di giustizia minorile "Mediazione e diritti dei bambini", promosso dall'UNICEF Italia, il 28 e 29 aprile 2005 presso l'Aula Magna della Corte di Appello di Bari.

PREMESSA

Considerando che la Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 ha stabilito:

- *che in tutte le decisioni relative ai bambini, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei Tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del bambino deve essere oggetto di una considerazione preminente (art. 3);*
- *che gli Stati devono vigilare affinché i bambini non siano separati dai propri genitori ed affinché, in ogni caso in cui venga disposta la separazione, tutte le parti interessate abbiano la possibilità di partecipare alle deliberazioni e di fare conoscere le proprie opinioni (art. 9, commi 1 e 2);*
- *che ai bambini capaci di discernimento è garantito il diritto di esprimere liberamente la propria opinione su ogni questione che li interessa (art. 12.1); che le loro opinioni debbono essere prese debitamente in considerazione, tenendo conto della loro età e del loro grado di maturità;*
- *che i bambini hanno anche il diritto di essere ascoltati, direttamente o tramite un rappresentante o un organo appropriato, in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che li concerne (art. 12.2);*
- *che entrambi i genitori hanno una responsabilità comune nell'educazione del bambino e nel provvedere al suo sviluppo (art. 18);*
- *che ai minori sospettati, accusati o riconosciuti colpevoli di un reato si deve riconoscere il diritto ad un trattamento che favorisca il loro senso di dignità e del valore personale (art. 40.1); che per essi si adottino particolari provvedimenti, ogni qualvolta ciò sia possibile e auspicabile per trattarli senza ricorrere a procedure giudiziarie, nel rispetto dei diritti dell'uomo e dalle garanzie legali (art. 40/3/b); come indicato anche dalle Regole minime per l'Amministrazione della giustizia minorile (Regole di Pechino), a cui la Convenzione fa espresso riferimento, in particolare nell'art. 11 dove si invita a trattare i casi dei giovani che delinquono senza ricorrere al processo formale; e che per i minori siano previste tutta una gamma di disposizioni concernenti in particolar modo le cure ...i programmi di formazione generale e profes-*

- sionale, nonché soluzioni alternative all'assistenza istituzionale, in vista di assicurare loro un trattamento conforme al loro benessere e proporzionato sia alla loro situazione, che al reato (art. 40.4 CRC);*
- *che i Basic Principles on the Use of Restorative Justice in Criminal Matters delle Nazioni Unite (2000, 2002) indicano dei principi generali e delle linee-guida sul ricorso alla giustizia riparativa in ambito penale;*
 - *che il Documento finale "Un mondo a misura di bambino" (maggio 2002) della Sessione speciale dell'Assemblea Generale dell'ONU sull'infanzia, al punto 44.7, invita gli Stati sottoscrittori a promuovere sistemi giuridici specifici per rispondere all'esigenza dell'infanzia - in linea con il principio che la giustizia debba essere volta al recupero e al pieno rispetto dei bambini - ed a provvedere all'apposita formazione del personale competente per il reinserimento dei bambini nella società;*
- preso atto**
- *che l'Italia ha ratificato la Convenzione sui diritti dell'infanzia del 20 novembre 1989, con Legge n. 176 del 27 maggio 1991;*
 - *che la Legge 285/1997 - Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e adolescenza - all'art. 4.1/i riconosce i servizi di mediazione familiare e di consulenza per le famiglie e per i minori come servizi di sostegno e superamento delle difficoltà relazionali e all'art. 6 prevede lo sviluppo di servizi volti a promuovere e a valorizzare la partecipazione dei minori a livello propositivo, decisionale e gestionale in esperienze aggregative, nonché occasioni di riflessione sui temi rilevanti per la convivenza civile e lo sviluppo delle capacità di socializzazione e di inserimento nella scuola, nella vita aggregativa e familiare;*
 - *che la Raccomandazione R(98)/1 del Consiglio d'Europa del 19 gennaio 1998 sulla mediazione familiare detta agli Stati Membri precise indicazioni sulla mediazione familiare, sulla sua area d'azione, sull'organizzazione dei servizi, sui metodi, ecc.;*
 - *che la Legge Quadro 328/2000, per la Realizzazione del sistema integrato di interventi e di servizi sociali nazionali, riconosce tra gli interventi quelli atti a prevenire, eliminare o ridurre le condizioni di disagio individuale e familiare;*
 - *che la Legge 154/2001, sulle Misure contro la violenza nelle relazioni familiari, all'art. 342/ter - comma 2 - prevede che il giudice possa disporre l'intervento di dei servizi sociali o di un centro di mediazione familiare;*
 - *che il libro verde COM (2002) 196 della Commissione dell'Unione Europea del 19 aprile 2002 sui modi alternativi di risoluzione dei conflitti in diritto civile e commerciale, ha voluto lanciare una larga consultazione nel campo dei modi alternativi di risoluzione dei conflitti in diritto civile e commerciale;*
 - *che la Direttiva 2002/8/CE del Consiglio dell'Unione Europea del 27 gennaio 2003, volta a migliorare l'accesso alla giustizia, nelle controversie transfrontaliere, attraverso la determinazione di regole minime comuni relative all'assistenza giudiziaria, prevede che questa ultima debba essere concessa alle stesse condizioni, sia nelle procedure giudiziarie tradizionali che nelle procedure extragiudiziarie quali la mediazione;*
 - *che la Raccomandazione N.1639/2003 dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa del 25 novembre 2003 ribadisce il valore della mediazione familiare e la necessità in questo ambito di ascoltare i minori per garantirne i diritti, invitando gli Stati ad implementarne i principi ed a promuoverne l'utilizzo;*
 - *che l'Italia, con Legge n. 77 del 20 marzo 2003, ha ratificato la Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori del 1996, la quale all'art. 13 promuove il ricorso alla mediazione ed ad ogni metodo di soluzione dei conflitti atto a raggiungere un accordo, al fine di prevenire e risolvere le controversie, evitando che i bambini vengano coinvolti in procedimenti giudiziari;*

- che numerose sono le Leggi Regionali a favore delle famiglie e della genitorialità, tra le quali evidenziamo la Legge della Regione Puglia N. 17/2003 e N. 5/2004;
- che le Osservazioni Conclusive del Comitato ONU sui diritti dell'infanzia sullo stato di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia, rivolte all'Italia il 13 gennaio 2003, sottolineano come nel nostro paese il diritto dei bambini a essere ascoltati non sia adeguatamente garantito nei procedimenti che li coinvolgono direttamente, in particolare in caso di separazione e di divorzio;
- che il Regolamento 2201/2003 del Consiglio dell'Unione Europea del 27 novembre 2003 sulla competenza, il riconoscimento e l'esecuzione delle sentenze in materia matrimoniale e di responsabilità genitoriale, prevede all'art.55 la cooperazione in tale materia, l'adozione di qualunque misura volta a facilitare la conclusione di accordi tra i titolari della responsabilità genitoriali, e il ricorso alla mediazione o ad altri mezzi;
- che la Petizione La parola ai bambini, a seguito del Primo Convegno Nazionale sulla giustizia minorile dell'UNICEF Italia - che ha avuto luogo a Firenze il 29 aprile 2004 - invita al punto 11 - alla più ampia applicazione della mediazione, in ogni ambito d'intervento giudiziario e sociale, sulla base di dettati legislativi adeguati;
- che il Codice di condotta europeo per i mediatori, approvato da un Gruppo tecnico della Commissione dell'UE, il 4 giugno 2004, ha individuato una serie di principi riferibili a ogni tipologia di mediazione in materia civile o commerciale, che i singoli mediatori possono decidere di applicare;
- che il DDL C66 "Nuove norme in materia di separazione dei coniugi e affidamento condiviso dei figli" sull'affidamento condiviso, approvato dalla Commissione Giustizia della Camera l'8 febbraio 2005, prevede il ricorso alla mediazione familiare;

e preso atto

- che la Raccomandazione R(87)20 del Consiglio d'Europa stabilisce che la risposta alla delinquenza giovanile deve essere proporzionata alla personalità ed ai bisogni del minore; e sollecita, per evitare ai minori il processo formale, il più ampio ricorso a procedure di diversione e alla mediazione;
- che la Raccomandazione R(99)19, adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, avente ad oggetto la Médiation en matière pénale, raccomanda ai Paesi membri l'adozione di pratiche di mediazione reo/vittima, nel rispetto dei principi di cui alla Raccomandazione stessa, e in particolare nel rispetto dei principi di volontarietà, accessibilità e confidenzialità dei programmi di mediazione, nonché dei principi di imparzialità, indipendenza e alto grado di competenza dei mediatori;
- che il D.P.R. 448/88 - il quale disciplina nel nostro ordinamento il processo penale a carico di imputati minorenni - introduce nuove misure educative di risposta al reato, aperte ad accogliere l'impegno del minore a favore del bene giuridico offeso e pertanto "favorisce" le pratiche mediazione penale, tra l'imputato minorenne e la persona offesa, anche al fine di rendere più significativo il recupero educativo e la responsabilizzazione costruttiva del minore reo;
- che l'art. 555 del c.p.p. prevede il tentativo di conciliazione e così anche la legge 354/87 nell'affidamento in prova al servizio sociale;
- che il recente Regolamento di attuazione dell'Ordinamento penitenziario (D.P.R. 230/2000, art. 27) riconosce rilievo - in sede di trattamento penitenziario e rieducativo - a un'opera di riflessione critica da svolgersi con il condannato (adulto o minorenne) sulla "condotta antigiuridica e sui suoi effetti lesivi", aperta alla riparazione delle conseguenze del reato;
- che la Raccomandazione REC 2003/20 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa sulle nuove modalità di trattamento della delinquenza giovanile ed il ruolo della giustizia minorile, invita gli Stati Membri a continuare a sviluppare una serie di misure alternative alle consuete misure giudiziarie (art. 7) e, al fine di combattere i reati di maggiore gravità, a sviluppare una gamma più ampia di misure e

sanzioni applicabili, innovative ed efficaci - che pur restando proporzionate - consentano la mediazione (art. 8);

- che la recente legislazione, sulla competenza penale del giudice di pace, prevede il ricorso alla mediazione in ambito penale e la possibilità di attività risarcitorie o riparatorie;

si evidenzia che:

1. *La mediazione in tutte le sue forme costituisce uno strumento di elevato valore sociale per la realizzazione - a opera della stessa società - della pace sociale e per garantire la tutela dei diritti dell'infanzia. Tale valore si esprime in particolare nei conflitti sociali connessi a problematiche interetniche, nei conflitti emergenti in ambito scolastico, nei conflitti connessi a relazioni familiari e intergenerazionali e nei conflitti connessi a fatti di rilevanza penale o inerenti all'ordinamento penitenziario.*
2. *La mediazione, oltre a essere una nuova tecnica d'intervento, è l'espressione di una nuova cultura, tesa a considerare in modo "diverso" i conflitti tra le persone - in particolare se minori - e a "ricercare una soluzione" a tali conflitti, affiancando alla logica del procedimento giudiziario tradizionale soluzioni consensuali e responsabilizzanti, mediante l'intervento di un soggetto terzo, il mediatore, che operi in un contesto imparziale e informale.*
3. *Lo sviluppo che la mediazione sta assumendo in Italia rende oggi indispensabile l'intervento del legislatore per regolarne la disciplina - sia come servizio pubblico che come servizio privato - al fine di delimitarne l'area d'intervento, le caratteristiche e definire il ruolo del mediatore. In particolare, la mediazione penale dovrebbe essere un servizio pubblico o comunque collocato nella sfera pubblica, essa dovrebbe essere accessibile gratuitamente alle parti.*
4. *È peraltro indispensabile che il legislatore indichi come una delle caratteristiche dell'intervento mediatico il protagonismo dei soggetti coinvolti nel conflitto e che sottolinei la necessità della sua consensualità e riservatezza. È inoltre necessario che si preveda, per il mediatore, il requisito dell'imparzialità e la necessità della sua iscrizione a un Albo pubblico, a conclusione di un idoneo corso di formazione e di un esame di abilitazione.*
5. *L'intervento legislativo dovrà promuovere la diffusione sia della cultura che dei servizi di mediazione e prevedere un'attenzione particolare - soprattutto in ambito minorile - alle vittime e alla difesa della loro dignità anche nel caso di calamità naturali, in quanto molte volte le umiliazioni che le vittime subiscono non sono connesse a un fatto-reato.*
6. *A tale fine si ritiene fondamentale l'istituzione delle figure dei Garanti per l'infanzia, a livello nazionale e regionale, ai quali siano affidati effettivi poteri tesi al miglioramento del coordinamento e della sintonia tra i diversi soggetti istituzionali, politici e amministrativi che si devono occupare dei diritti dei minori, svolgendo un'efficace mediazione istituzionale; al contempo che essi diano il necessario impulso a servizi di mediazione minorile e promuovano il coordinamento a livello nazionale, europeo e internazionale, di ogni ulteriore iniziativa in materia di mediazione.*
7. *È necessario che anche i magistrati promuovano l'applicazione di modi alternativi di gestione e soluzione dei conflitti, per realizzare una giustizia effettiva e pacificatrice. È quindi indispensabile un'adeguata formazione dei magistrati all'esercizio di una giurisdizione di prossimità anche in ambito familiare e minorile, prestando particolare attenzione al tenere distinto il ruolo del giudice dal ruolo del mediatore.*
8. *È necessario che gli avvocati della famiglia e in particolare gli avvocati dei minori, valorizzino lo strumento della mediazione e che, pertanto, possano beneficiare di un'adeguata formazione in materia.*
Si sottolinea in relazione ai minori:
9. *La necessità che il legislatore introduca, nel nostro ordinamento, la previsione normativa che privilegi il ricorso alla mediazione ogni volta che la controversia riguardi minori di età, al fine di tutelare il loro superiore interesse ed evitare che essi vengano coinvolti in procedimenti giudiziari.*

10. *La necessità che, nella mediazione, i minori siano correttamente e dovutamente informati sull'evolversi del processo di mediazione e siano ascoltati, anche indirettamente, con esclusione di quei procedimenti, contesti e casi, nei quali ciò non risponda al loro superiore interesse. In ogni caso, tale ascolto deve essere svolto con modalità che evitino situazioni per loro pregiudizievoli. Nella mediazione familiare deve essere valorizzato il ruolo attivo degli stessi genitori nell'ascolto e nell'informazione dei minori. Nella mediazione penale è indispensabile la partecipazione diretta e volontaria del minore, non solo di un suo rappresentante.*
11. *La necessità di far conoscere e di tener conto non solo delle normative internazionali adottate in materia, in primis quelle dell'Unione Europea, vincolanti e non vincolanti, ma anche delle esperienze degli altri Paesi europei, a partire dalle normative vigenti in questi ultimi, a livello nazionale o regionale.*
12. *La necessità di promuovere e potenziare la ricerca sulle forme di mediazione che coinvolgono i bambini e gli adolescenti, e di incentivare il loro monitoraggio, al fine di armonizzare le prassi, di valorizzare le buone esperienze e renderne visibili gli esiti.*
13. *La necessità che si emani un'apposita legge che disciplini l'esecuzione penale a carico di minorenni che, pur preannunciata nel 1975 con l'art. 79 della Legge n. 354 sull'ordinamento penitenziario, non è mai stata deliberata. Nell'ambito di tale legge dovranno trovare ampio spazio: la mediazione - ai fini della promozione della conciliazione del minore con la persona offesa dal reato - e la previsione di misure dirette a riparare le conseguenze del reato, in alternativa alle misure di custodia. In tale ottica, dovrà essere definita con particolare cura la formazione degli operatori penitenziari minorili ed il loro coordinamento con il territorio.*
Infine si auspica che:
14. *La mediazione rientri al più presto nei Piani di offerta formativa, nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile, onde fare apprendere ai giovani la gestione non conflittuale dei rapporti interpersonali.*
15. *Siano al più presto avviate adeguate campagne di sensibilizzazione dell'opinione pubblica e dei giovani, al fine di evidenziare l'importanza della mediazione nell'ambito della tutela dei diritti dei minori e per favorire lo sviluppo del rispetto di tali diritti e dei diritti umani in genere.*

Bibliografia

- Buber M., *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Comunità di Bose
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996
- Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996
- Dilts R., Hallbom T., Smith S., *Convinzioni*, Astrolabio, Roma 1998
- Galimberti U., *Psiche e teche*, Feltrinelli, Milano 2002
- Galimberti U., *I vizi capitali*, Feltrinelli, Milano 2003
- Galimberti U., *Gli equivoci dell'anima*, Feltrinelli, Milano 2003
- Madera R., Tarca L.V., *La filosofia come stile di vita*, Bruno Mondadori, Milano 2003
- Martello M., *Oltre il conflitto. Dalla Mediazione alla relazione costruttiva*, McGraw-Hill, Milano 2003
- Martello M., *Intelligenza emotiva e Mediazione. Una proposta di formazione*, Giuffè, Milano

- Martini C. M., Zagrebelsky G., *La domanda di giustizia*, Einaudi, Torino 2003
- Natoli S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Feltrinelli, Milano 1988
- Natoli S., *La felicità. Saggio di teoria degli affetti*, Feltrinelli, Milano 2003
- Krishnananda, *Uscire dalla paura. Rompere l'identificazione con il bambino emozionale*, Urra, Milano 1999

CORPI A DISAGIO: LA SESSUALITÀ MASCHILE E FEMMINILE AD UN BIVIO

di Alberto Zatti

Premessa

Molte e varie sono state le trasformazioni dei costumi sessuali nelle società occidentali durante il secolo appena trascorso. All'inizio del XX, Sigmund Freud (1905) dà alle stampe i suoi Tre saggi sulla sessualità. Dopo aver trattato, nel primo saggio, le perversioni da un punto di vista clinico-patologico, forse un modo per legittimare le rivoluzionarie idee degli altri due saggi inscrivendole dentro un discorso medico, imprime un segno profondissimo nella concezione culturale della sessualità descrivendo nel bambino pulsioni di natura sessuale. Il noto psicoanalista viennese elabora per l'infanzia la nozione di "condizione poli-morfamente perversa". Non solo Sigmund Freud attribuisce all'infanzia la componente sessuale, ma con tale formula estende il campo d'azione della sessualità infantile ben al di là della zona genitale e della funzione copulativa. Anche il bambino e la bambina sono esseri che ricercano il piacere del corpo e forse più intensamente e sistematicamente degli adulti. Per il vissuto infantile, ogni metodo, diretto o obliquo che sia – "perversione" – e ogni modalità di stimolazione dell'intero corpo – "poli-morfismo" – sono utilizzate per giungere all'esperienza del piacere. Ciò è la condizione fisiologicamente "normale" dell'infanzia, il che modifica in maniera netta la concezione angelica dell'infanzia. In un certo senso l'innocenza infantile consisterebbe proprio nella condizione di tensione e ricerca verso il piacere. È solo tramite l'educazione, ricorda Freud nel terzo dei saggi, che la corrente libidica viene normata e incanalata in forme accettate e condivise dalla morale sessuale corrente in una determinata società.

Dopo la seconda Guerra Mondiale, un altro studioso, questa volta un sociologo americano, lascia un altro segno profondo nella rappresentazione culturale della sessualità. Questi è Alfred C. Kinsey, il quale, con un'indagine estensiva senza precedenti (chi mai avrebbe pensato di fare delle domande sulle abitudini sessuali a migliaia di persone prima di allora?!), registra sorprendentemente co-

me alcuni comportamenti ritenuti devianti dalla scienza medica (il sesso orale, quello anale e l'omosessualità episodica, ad esempio) abbiano in realtà una frequenza statistica tutt'altro che irrilevante. Ciò che si ritiene essere "normale" nel campo della sessualità riceve pertanto un duro colpo proprio dalla scienza che utilizza tale termine nel senso più neutrale, la statistica: a dar retta alle frequenze, *cunilingus*, omosessualità, erotismo anale maschile, ecc. hanno i numeri per essere considerati statisticamente tutt'altro che fuori norma.

All'inizio degli anni Sessanta è una coppia, ancora americana, di fisiologi ad occuparsi di sesso in un modo scientificamente originale. Si tratta di Masters e Johnson. Essi si industriano nello studiare il sesso "in vivo", per così dire, osservando, con cineprese speciali ed altri strumenti sofisticati di registrazione, cosa avviene sui ma anche nei corpi delle donne e degli uomini mentre fanno l'amore. Le sorprese, come anche le conferme, non vengono a mancare. La complessità della risposta sessuale femminile, ad esempio, è stata in tal modo descritta nei minimi particolari, anche nella parte non visibile delle modificazioni dei genitali interni della donna.

Parallelamente al progredire degli studi scientifici sulla sessualità, la società stava profondamente cambiando. Complice i sistemi di controllo della fertilità, soprattutto femminile, in *primis* la pillola, la sessualità entra in un campo di possibilità per la donna fino ad allora poco esplorato: poter fare sesso senza le inibizioni dovute ai timori di rimanere incinta. Scoppia negli anni Sessanta e nei primi Settanta la cosiddetta rivoluzione sessuale, con la cui formula si intende l'entrata della sessualità nella dimensione pubblica della politica, della cultura e del sociale. Se per secoli la sessualità era rimasta nei segreti delle alcove di uomini e donne, a partire dagli anni Settanta la sessualità diventa invece strumento di liberazione personale, arma di lotta politica, tema di ricerche sociologiche e letterarie, ecc., ecc. Nella nuova condizione della sessualità, la libertà, intesa come assenza di regole precostituite, formulate da un'autorità esterna ed estranea, diventa una specie di nuovo principio regolatore dei rapporti sessuali. Le perversioni, quelle che Freud aveva bollato di patologismo negli adulti nel suo primo saggio, le esperienze limite (dal *sex bondage* ai porno shop), il sesso di gruppo, ecc., ecc., diventano tutti campi possibili di sperimentazione della sessualità, come del resto l'indagine Kinsey faceva già prefigurare.

A distanza di trent'anni, tale concezione libertaria della sessualità ha subito diverse riconsiderazioni, anche in seguito alla gelata precoce apportata dall'AIDS nella seconda metà degli anni Ottanta. Per molti versi, però, l'ideologia della libertà sessuale permane ancora come modello di riferimento per le rappresentazioni della sessualità, anche in campo clinico specialistico. La definizione sessuologica di piacere, elaborata dagli stessi Masters e Johnson, afferma che un rap-

porto può considerarsi soddisfacente se entrambi i partner giudicano tale la loro esperienza, facendo sparire così dal giudizio sulla sessualità ogni riferimento esterno al soggetto. L'individuo o, al massimo, la coppia, sono pertanto gli unici soggetti legittimati a definire la "bontà" di un comportamento sessuale. In tale contesto individualistico, il concetto di libertà è stato per alcuni versi malinteso, come avremo modo di discutere di seguito.

1. L'equivoco della libertà sessuale

Considerare la libertà in termini individualistici, come campo di possibilità meramente soggettive di un determinato individuo, unico valido deliberatore delle proprie prese di decisione, espone il concetto di libertà ad almeno tre possibili equivoci, largamente sostenuti, peraltro, nelle società odierne. Come vedremo più avanti, tali equivoci sulla libertà possono essere interpretati quali indicatori di una visione immatura, pregenitale, direbbe Franco Fornari (1976), della libertà stessa. Una libertà a cui spesso i bambini anelano, nella loro visione onnipotente della vita, che li condanna, però, a un'impotenza reale di fronte alle cose concrete dell'esistenza.

Il primo tipo di equivoco riguarda l'idea di considerare la libertà individuale come potenzialmente infinita. La limitazione alla libertà dipenderebbe solo dai fattori esterni e dai mezzi (finanziari o tecnici) richiesti per la realizzazione dei desideri. In questo, l'ideologia individuale è sostenuta dall'ideologia collettiva dell'Occidente che vede nella potenza della tecnica (Severino, 1998), intesa come quell'apparato che è e sarà sempre più in grado di annullare le limitazioni strumentali, arrivando financo all'immortalità dei corpi, lo strumento-fine per la realizzazione di tutti gli scopi individuali. È facile però mostrare che tale visione della libertà cozza contro una manifesta impossibilità di libertà teorica assoluta. Se accettiamo il fatto che ogni donna e ogni uomo vivono in una condizione data, particolare, singolare, e sono cresciuti entro un campo di possibilità limitate, con esperienze particolari e irreversibili, ecc., allora sarebbe forse meglio utilizzare al posto della dizione "libertà *sic et simpliciter*" la formula concettuale propria delle scienze umane che parla di gradi della libertà. La formula "gradi di libertà" aiuta meglio a capire che ogni essere umano agisce entro una gamma di possibilità che sono date e sono anche finite nel numero. Il concetto di gradi di libertà incorpora l'altro del concetto di libertà, ossia il concetto di vincolo. Ogni condizione e ogni stato o situazione sono definite dai relativi vincoli materiali e rappresentazionali. Ecco che la libertà sale quindi dalla sfera della fantasia onnipotente a quella che fa i conti con la realtà storica, nella quale ciò che è già sta-

to posto fa da vincolo a ciò che accadrà successivamente, come la storia evolutiva delle specie viventi dimostra (Ceruti, 1992).

Un secondo equivoco sulla libertà intesa in senso pregenitale riguarda il fatto che il concetto di libertà non può essere pensato senza il correlativo concetto di responsabilità. La storia della filosofia occidentale, soprattutto la tradizione cristiana del nostro pensiero, ha più e più volte sottolineato come la condizione umana si evidenzia quale un'emergenza sulle altre condizioni animali proprio perché l'essere umano è stato creato libero dalle leggi divine e della natura. A queste leggi, come insegna il mito fondativo della cultura cristiana (Il Paradiso terrestre), l'essere umano può addirittura andare contro. A tal punto l'uomo è libero che può sfidare il divieto divino di mangiare dall'albero della vita. La storia di Adamo ed Eva insegna però che tale libertà si lega ad un principio reciproco chiamato "responsabilità": solo l'essere umano, fra le migliaia di specie animali esistenti, può essere chiamato a rispondere delle proprie azioni perché è solo l'essere umano a poter deliberare liberamente i propri comportamenti. Ecco che il genere umano nasce miticamente nella cultura ebraico-cristiana dal paradosso della libertà negativa: se ti comporti in assoluta libertà finirai castigato. Questo dilemma è ben conosciuto da tutti i genitori che hanno a che fare con figli piccoli: per dimostrare di essere autonomo dai genitori, il bambino va contro i loro divieti, esponendosi anche a rischi pesanti, come succede quando rischia di essere travolto dalle auto perché non vuole dare la mano al padre per attraversare una strada. Le conseguenze sulla storia dell'umanità "dell'assaggio" dei progenitori mitici dall'albero proibito sono ben note. Per dimostrarsi autenticamente umani, capaci cioè di libertà, l'uomo e la donna dovettero disobbedire agli ordini del proprio padre creatore, pagandone l'esilio nella valle di lacrime. Ecco un bel esempio di doppio vincolo che segnerà profondamente il cammino del genere umano.

Calando pertanto il concetto di libertà entro una matrice relazionale, e non già individuale come si tende a fare per lo più, ci si accorge di come la libertà possa apparire anche come un pesante fardello, prima ancora di essere una fantastica chimera. Essere liberi nel senso maturo del termine, prendendo cioè in considerazione l'insieme dei vincoli entro cui ci si può muovere e assumendo nel contempo la totalità delle responsabilità che tali scelte liberamente vincolate comportano, significa esporsi a un carico emotivo che non a caso è proprio solo delle condizioni adulte della vita psichica, ma anche dell'etica collettiva. Quando Eric Fromm scrisse *Fuga dalla libertà* (1979) per descrivere le dinamiche socio-psicologiche che portarono il popolo tedesco a consegnarsi ad un pugno di Nazisti, divinizzando un dittatore come Adolf Hitler, aveva bene in mente come a certe condizioni di vita materiale (la prostrazione economica della Germa-

nia post Versailles) gli esseri umani possano considerare un principio della vita spirituale come la libertà e le relative modalità democratiche di gestione, più come un ostacolo da evitare che una grande possibilità. Anche psicologicamente, l'affidarsi alla guida di un capo investito da un'idealizzazione assoluta garantisce una pace emotiva che la libertà, con tutti i suoi rischi, non è capace di assicurare, se non al prezzo di faticose elaborazioni affettive e cognitive.

Proprio sulla sessualità, pertanto, non è possibile assumere una concezione di libertà solo individuale, o pregenitale, all'insegna cioè del vissuto onnipotente del bambino. Non è possibile, cioè, considerare la libertà come principio unicamente riportabile a se stessi, senza fare i conti con la relativa matrice relazionale in cui la sessualità non può non essere inscritta. Relazione e responsabilità sono pertanto due principi conseguenti all'assunzione di una libertà sessuale matura, o genitale, per dirla con la psicoanalisi (una relazione in cui vi sia cioè un riconoscimento del tu come indipendente dall'io). A tali principi ne va aggiunto un terzo come conseguenza del riconoscimento che nella sessualità la partita è aperta al due dell'incontro. Tale principio è il rispetto, col quale si vuole indicare un ulteriore lato entro il quale la libertà si definisce: la libertà personale finisce laddove inizia la libertà dell'altro. Relazione, Responsabilità e Rispetto, sono pertanto i tre lati del triangolo dentro cui può prendere forma la libertà sessuale, secondo la proposta culturale della sessualità esposta nel libro di Laura Austoni e Alberto Zatti *I codici del piacere* (2004, Angeli).

2. L'immaginario dei corpi

Considerata nell'attuale contesto culturale, la sessualità che qui chiamiamo pregenitale fa i conti con un immaginario dei corpi in cui la pelle sembra essere l'elemento primario dell'eccitamento erotico. Non c'è angolo di strada di una città qualunque, una copertina di settimanale, o un passaggio televisivo senza la sua "generosa" percentuale di pelle nuda, prevalentemente femminile. Eppure, la pratica di esporre l'epidermide di donne e uomini da parte dei mass media attuali – dai rotocalchi, ai mega cartelloni pubblicitari, ai film e ai prodotti televisivi – dimentica quanto la nudità sia facile da esibire ma ben difficile da portare. Possiamo esplicitare tale massima dicendo che di fronte all'eccitazione sessuale del corpo esposto nella sua immediatezza, ben poco spazio viene lasciato a quella forza che nell'immaginario alimenta il desiderio. Il desiderio si interpone fra eccitazione e scarica, permettendo l'animarsi di tutta la complessità della vita psichica, dall'erotismo all'amore. Il corpo nudo, com'è proprio dei *setting* dei film pornografici, mira alla stimolazione per diretta eccitazione e alla sua im-

mediata risoluzione. Ancora, il corpo nudo, com'è sperimentato nei contesti medico-chirurgici, va incontro al fenomeno dell'assuefazione dello stimolo, portando al risultato esattamente contrario a quello prefigurato dai registi dell'*hard core*. Tale dinamica, ancora una volta infantile, che lega con un rapporto diretto sessualità e nudità del corpo, porta infine alla disaffezione dalla sessualità stessa, come schiere di clinici e sessuologi stanno da tempo mettendo in guardia, seguendo con preoccupazione il crescere del fenomeno dell'impotenza maschile, quantificabile nelle società occidentali contemporanee in una proporzione che va dal 15 al 25 per cento.

Dicevamo dello spazio del desiderio, stroncato dalla nudità e alimentato, invece, proprio dai veli che servono a coprirlo (vestiti, acconciature, trucchi, ecc.). La psicologia scientifica mostra come l'attività immaginativa della mente attivi quelle stesse funzioni cerebrali che sono implicate nella percezione e nel comportamento. Come a dire, cioè, che la distanza, dal punto di vista neuro-biologico, fra immaginazione e azione è molto sottile. Ciò a conferma di quanto studiosi della mente, dagli antropologi, agli psicoanalisti, ai letterati (si veda Hillman, 1997), avevano già intuito, affermando che l'immaginario può precedere l'azione (Corbin, 1989). L'immaginario è cioè un laboratorio *ante rem* dell'esperienza, e al contempo ne costituisce come lo scenario psichico *post rem* per l'individuo, nel quale collocare secondo un senso soggettivo le esperienze vissute. Seguendo questo solco dell'immaginario individuale come premessa dell'azione, dobbiamo riconoscere come, accanto ad esso, se non sopra e prima di esso, l'immaginario collettivo giochi un ruolo decisivo nell'orientare, conformare, reprimere l'immaginario degli individui.

La sovraesposizione del nudo dei corpi messi a disposizione dell'occhio individuale porta a una compressione delle possibilità di contributo personale alla costruzione di un proprio singolare immaginario, un immaginario che possa cioè guidare il rapporto con l'altro nella relazione sessuale. Eccoci così di fronte ad un fatto sociale che affligge l'individuale. La distorsione dello specchio dell'immaginario collettivo colpisce in particolare, come ricorda la statistica sopra menzionata, prevalentemente soggetti maschili. Sono gli uomini ad accusare più direttamente nella propria vita psichica quel bombardamento di immagini del corpo femminile che finisce per schiacciarli in una posizione che oscilla fra la passività dell'impotenza e il raptus incontenibile del prendere possesso dell'oggetto-stimolo.

Analizzando meglio le strutture di fondo dell'immaginario maschile sulla sessualità si noterà che la figura centrale intorno alla quale esso sembra muoversi appare ancorato ad una figura mitica millenaria. Tale figura è individuabile nel personaggio del guerriero. Dalla copiosità delle rappresentazioni del guerriero

negli individui di cui riferisce l'attività clinica e, soprattutto, da quelle presentate nel collettivo è possibile affermare che l'immagine del guerriero risulta contribuire in maniera fondamentale alla costruzione dell'identità maschile. Ne è un chiaro esempio la letteratura fantascientifica. Questo genere letterario assai peculiare, che fa del campo del futuribile lo spazio di ambientazione delle proprie trame narrative (e immaginative, quindi) appare dominato per molti versi dal personaggio del guerriero, *cyborg* o mutante che si voglia. Basta anche solo fare una breve passeggiata nei negozi di videogiochi, certamente più penetranti in termini di "target raggiunto" dei romanzi della storica serie Urania, per rendersi conto che la gamma delle figure proposte alle menti dei potenziali clienti spazia dal combattente ultrasofisticato delle guerre contemporanee alla commistione di corpo-macchina propria del *cyborg*. Quest'ultima soluzione prospetta più di altre l'invincibilità sempre anelata dall'eroe guerriero, perché promette di rendere reversibili le conseguenze della violenza: proprio come una vera macchina, nel *cyborg* un pezzo del corpo può essere sostituito con un altro, all'occorrenza.

Alla figura del guerriero del 2000 sembra però completamente mancare quell'etica cavalleresca che, ben lungi dall'essere un semplice fenomeno letterario di secoli che furono, è invero la filosofia che permetteva alla condotta guerriera di essere funzionale ad una data civiltà. L'uomo combattente, servitore di alti fini e protettore dei deboli che abitano nel suo territorio, costituisce da sempre una versione nobile dell'ideale guerriero nelle ideologie maschili di molte culture. L'incontro di tale figura mitica con la tecnologia sembra averne però fatto un personaggio più vicino ai parametri della macchina che a quelli dell'individuo pensante. Del resto, un sistema automatico deve la propria straordinaria capacità di efficienza ed efficacia proprio all'aggiramento dei sistemi di riflessione e di comunicazione emotiva. Il nuovo guerriero, sia che agisca nel campo del combattimento reale nelle diverse guerre sparse per il mondo, sia che ad esso si ispiri nelle competizioni delle attività economiche, ancora molto soggette alla mistica dell'organizzazione militaresca, sembra così essere il risultato di una svendita dell'anima umana al richiamo faustiano della tecnica: se mi segui, dice il Mefistofele della tecnica, farò di te un uomo potente e invincibile.

Si sa, poi, quanto la nozione di potenza sia centrale per la definizione di sessualità maschile, anche se è proprio su questo equivoco di una sessualità prestazionale che sempre più spesso l'uomo dei nostri giorni viene messo in isacco nell'incontro con una donna. Semplificando, si potrebbe sostenere che lo stesso processo di eccitazione tipico del corpo femminile richiede quell'ammontare di tempo e di cure che lo rendono più facilmente alieno ai richiami delle sirene della tecnica. È come se il corpo maschile facesse invece proprio del "tutto e subito", garantito, come non mai prima d'ora, dai parametri di efficacia ed efficien-

za delle strumentazioni tecniche, il segno di una forza che in realtà diventa una triste debolezza negli incontri d'amore (le pillole per l'erezione non sono che una concretizzazione di questa centralità della potenza fallica per il maschio). Seguendo le traiettorie prese dal maschile e dal femminile ci si può accorgere come la distanza fra le parallele di donne e uomini rischino sempre più spesso di avere sempre meno occasioni di incrociarsi.

3. La trappola della scientificità

I tracciati paralleli su cui camminano i corpi del maschile e del femminile sembrano ricevere la propria ragione d'essere dall'appartenenza ad ordini simbolici differenti. Se può apparire certamente eccessivo prospettare l'anatomia come un destino, come provocatoriamente fece Sigmund Freud nel 1905, dopo qualche millennio di allontanamento da Platone è forse finalmente giunto il momento di affermare che nessun pensiero, nessun contenuto simbolico può darsi senza corpo. Nel discorso freudiano il corpo veniva inteso quasi esclusivamente nella sua potenzialità riproduttiva, che lo pone come un mezzo al servizio delle forze istintuali della sopravvivenza della specie. In questa restrizione di significato sono però caduti anche quei critici, come anche alcune teoriche femministe (Irigaray, 1974), che hanno accettato l'implicito freudiano di limitare la considerazione del corpo alle sole funzioni riproduttive, gettando via il bambino delle peculiarità dei corpi maschili e femminili insieme all'acqua sporca degli abusi deterministici che di tali peculiarità è stato fatto. Se allarghiamo invece l'orizzonte di significato della sessualità includendovi le modalità tipiche di esercizio delle proprie competenze di piacere, potremo notare quello che altre culture, come la tantrica, hanno da qualche millennio notato, ossia che se gli uomini vogliono avvicinarsi al mistero della sessualità devono educare la propria tendenza a "concludere". Di questo diremo fra poco. È importante invece ora evidenziare che la deriva tecnologica dell'immaginario maschile punta direttamente ai territori della scientificità, portando seco tutte le conseguenze che una ideologia di successo comporta: tendenza all'autocentratura, scarsa propensione all'autocritica, coazione a ripetere e a non apprendere dagli errori.

Nel campo della sessualità è ormai comparso l'evidente rischio per cui ogni dettaglio dei "meccanismi della risposta sessuale" può essere studiato, diagnosticato e curato. Alla sessualità si sta cioè applicando il paradigma del discorso che ha riempito di gloria la medicina. Avendo sposato la logica scientifica, da cui ha tratto evidenti occasioni di successo nel debellare gravissime malattie somatiche, la medicina contemporanea occidentale prospetta la possibilità di svisce-

rare qualsiasi segreto della sessualità: quali centri nervosi sono implicati nell'eccitazione, come si concatenano i meccanismi che portano all'erezione, quali le parti anatomiche che portano all'orgasmo femminile, ecc. In questo procedere rivelativo, senza accorgersene la medicina parla un discorso che è proprio della pornografia, la quale anch'essa ha come proprio obiettivo quello di mostrare alla luce dei proiettori delle cineprese ogni possibilità copulatoria del corpo umano.

Ancor più minacciose appaiono però le conseguenze sul piano mentale dei processi conoscitivi della scienza contemporanea nel campo della sessualità. Come fa notare Remo Bodei (1997), il procedere per connessioni e rimandi di significato è caratteristica del pensiero simbolico. Viceversa è proprio del pensiero distinguente e dissociante-sminuzzante analizzare la realtà nelle sue componenti elementari, perdendo la capacità di sussumerle in un piano di senso. Seguendo l'etimologia dei termini, possiamo chiamare questo secondo modo di procedere un pensiero "diabolico", da *dia-balleyn*, che divide (mentre, è noto, simbolo proviene da *sym-balleyn*, collegare, mettere insieme). Forse involontariamente, ma non per questo meno colpevolmente, l'approccio medico-sessuologico rischia di presentarsi come una proposta diabolica per la sessualità.

Al lettore inesperto, tutto ciò potrebbe apparire come un semplice gioco sui termini, quando invece esso trova più che mai conferma proprio nel campo in cui massima è la richiesta di senso per la sessualità: l'educazione sessuale delle nuove generazioni. Di fronte alla questione "cosa trasmettere della sessualità alle nuove generazioni" si sono prospettate negli ultimi due decenni alcune proposte. Sintetizzando, esse vanno dall'inquadramento dei fenomeni sessuali dentro un ombrello di tipo morale, da una parte, ad una visione, forse opposta ma non per questo contrapposta, in cui invece l'educatore mira a far sbocciare nel ragazzo/a le competenze per crearsi le proprie regole di comportamento. Tutte queste posizioni, insieme a quelle che stanno per così dire nel mezzo, sono comunque concordi nel ritenere il momento dell'informazione scientifica assolutamente basilare per una corretta educazione sessuale. Alcuni esempi dei temi su cui è richiesta un'informazione possono essere: quali sono i meccanismi della fecondazione umana, quali gli accadimenti fisiologici delle mestruazioni femminili, perché avvengono le polluzioni notturne, ecc.

In questo dibattito, forse solo Austoni e Zatti (2004) hanno dichiarato che l'informazione scientifica può ritenersi un obiettivo secondario nell'educazione sessuale. Spiegazioni scientifiche dei fenomeni della sessualità possono in realtà mettere fuori campo altre questioni molto più legate alla propria soggettività, nella quale rientrano più le agitazioni dell'immaginario che si sta andando a formare sulla sessualità che il bisogno di scoprire ciò che accade "veramente" al proprio corpo di adolescente. Sapere quale sia la definizione dizionariale della ma-

sturbazione non esaurisce, tutt'altro, la profonda richiesta di comprensione simbolica di un'azione mirante al procurarsi piacere in via esclusiva e privata. Normalizzare o, peggio ancora, spiegare in termini fenomenici l'evento stesso non fa altro che delegittimare la domanda simbolica che stava sotto la curiosità di un ragazzo o da una ragazza sui temi del piacere.

Reimmettere la sessualità dentro una logica simbolica appare per più di un aspetto una proposta che va in controtendenza con quella che sembra essere la prospettiva dominante rispetto ai corpi delle donne e degli uomini. La medicina, come s'è detto, ma anche la psicologia e le scienze biologiche come l'etologia, ad esempio, tengono banco nei grandi mezzi di comunicazione di massa. Si pensi solo a come trovino enorme spazio i documentari sull'etologia della sessualità che, chissà perché, per spiegare il tradimento di coppia prendono esempi una volta dal mondo dei mammiferi, quando serve, e un'altra da quello dei volatili, quando invece risulta più funzionale quest'ultimo (per non parlare dei rettili o degli insetti...). L'esperienza clinica ed educativa mostra però quanto sia grande l'esigenza di creare spazi di elaborazione simbolica della sessualità, la quale non può essere spogliata di ogni suo mistero, pena il far diventare il corpo degli uomini, e più spesso delle donne, simile a quello di un cadavere spogliato al sole, pronto ad essere spolpato dagli avvoltoi di turno. In questo processo di spiegazione chirurgica della sessualità, si prospetta la concreta minaccia di poter contare sulle sole ossa abbacinanti quale unica testimonianza possibile in difesa di corpi privati della propria soggettività.

4. L'ignoranza del piacere

La sessualità è senz'altro la pratica che più di ogni altra incarna il prototipo dell'esperienza del piacere. Non sembra un'ipotesi priva di fondamento affermare che l'apparente investimento nella sessualità fatta dagli individui che vivono nelle società occidentali contemporanee è sostenuta proprio dalla speranza di un incremento nelle capacità di godere di questa vita. Eppure, l'esperienza clinica mostra come i margini di sperimentazione del piacere siano sempre più ridotti. Sono sempre di più gli uomini e le donne che accusano difficoltà sessuali, così come sempre meno alla portata appare la possibilità di realizzare una piena soddisfazione sessuale. Certamente, da un lato ciò può essere imputato al sovrainvestimento assegnato alla sessualità stessa, che dovrebbe essere un toccasana nella cura dei disagi psicologici (fare sesso "alla grande" fa bene alla relazione), come anche ai disturbi somatici (il sesso cura lo stress, la psoriasi, l'insonnia, ecc.). Da un altro lato è possibile mostrare come, rispetto alla funzione ludica della ses-

sualità, quella funzione che, accanto alla funzione riproduttiva e alla funzione relazionale, strutturano la sessualità stessa, esista un vuoto simbolico storico nelle culture occidentali.

Le descrizioni scientifiche del piacere utilizzano ad esempio un modello che molto parzialmente sembra comprendere l'esperienza del godimento fisico. Rispetto al piacere si parla cioè di come possa essere inteso come il momento culminante di una tensione che si risolve al suo acme in un vissuto che viene chiamato "piacere". I modelli sessuologici parlano infatti di fase di eccitazione, *plateau* e, quindi, di orgasmo, inteso come momento finale e conclusivo del piacere. Se, come disse Aristotele, il senso di un'azione è dato dal suo fine, si comprende bene come nella mentalità occidentale, tutto ciò che viene prima del fine dell'orgasmo sia da considerarsi come accessorio e strumentale al fine stesso, ricevendone in tal modo una declassificazione ontologica come impossibilità di essere vissuta di per sé quale esperienza autonoma di piacere. Da qui l'elogio delle "sveltine" che vengono regolarmente riportate sui rotocalchi nazionali, o le registrazioni sociologiche di uno spostamento della sessualità femminile verso il modello della sessualità maschile, molto meno dipendente da quelli che vengono chiamati "preliminari", termine molto indicativo dell'ordine di importanza assegnato nella scala del piacere.

In buona sostanza, sembra possibile affermare quindi che la sessualità viene interpretata nella cultura occidentale soprattutto alla luce del punto finale, segnato dall'avvenuto orgasmo dei soggetti implicati (da cui l'annosa ricerca dell'orgasmo femminile o della simultaneità degli orgasmi della coppia). Da tali premesse si comprende bene come la sessualità maschile finisca per essere presa come modello di una buona sessualità, perché nell'uomo è molto più evidente il momento dell'orgasmo, segnato dall'emissione del seme spermatico, mentre la donna risulta essere posta in una zona grigia da quest'ottica. A tal proposito sono sintomatiche le ricerche che tentano di dimostrare come anche nella donna avvengano delle emissioni, simili a quelle maschili, nel momento dell'orgasmo, come a voler includere anche l'esperienza di piacere del corpo femminile dentro uno schema teorico noto e ben corroborato come quello maschile.

Spostandoci alle interpretazioni che altre culture hanno fatto della sessualità, si nota invece come esse sottolineino l'importanza del sostare nelle fasi di eccitazioni e di *plateau* affinché si possa godere di esperienze di piacere intense e capaci di fornire un senso quasi sacrale all'unione sessuale. Nelle religioni orientali, indiane, in particolare, grande importanza viene assegnata proprio alle capacità dell'uomo di controllare la propria tendenza alla scarica nell'orgasmo finale. Nel famoso trattato sull'amore che noi occidentali conosciamo come Kamasutra, l'autore-educatore Vatsyayana parte proprio dall'assunto che i tempi dell'amore

maschile e quelli dell'amore femminile sono differenti e invita gli amanti ad avvicinarsi ai "limiti" dell'altro per realizzare una piena esperienza di piacere. Nella religione tantrica, grande attenzione viene invece posta proprio alla capacità dell'uomo di controllare l'eiaculazione al fine di arrivare all'esperienza di unione mistica con la donna e la divinità.

Anche in occidente la letteratura erotica ha indicato proprio nel controllo della scarica dell'orgasmo la tecnica fondamentale per seguire la strada che porta al massimo del piacere possibile per l'esperienza sessuale. Solo che, guarda caso, nelle nostre culture tali prodotti vengono iscritti nell'area della letteratura perversa. Per prendere un solo esempio, il marchese De Sade, pur recentemente rinobilitato dagli intellettuali di Francia e d'Europa, descrive nei propri racconti situazioni di sessualità in cui certamente i libertini protagonisti sono impegnati in un controllo dell'eiaculazione, ma in contesti di incontri sessuali in cui la violenza sui corpi è certo più la regola che l'eccezione. Tutto ciò per dire come, non essendo rivolto al fine dell'orgasmo, nella cultura occidentale l'esperienza del piacere pre-scarica appare più materia delle perversioni che campo dell'esperienza su cui val la pena riflettere e sviluppare metodi e tecniche che sappiano indirizzare gli individui ad avvicinarsi il più possibile al massimo del godimento sessuale.

Possiamo quindi ben dire che gli occidentali risultano sul tema del piacere molto ignoranti, evidentemente a causa dell'eclissamento che tale esperienza ha ricevuto nei lunghi secoli di storia della cultura cristiana sul corpo. L'uomo e la donna occidentali di questi anni si ritrovano così, da un lato, ad essere come sollecitati a ricercare un piacere sessuale che appare alla portata di tutti, mentre, dall'altro lato, è come se si muovessero come l'elefante nella cristalleria: da qualsiasi lato si giri rischia di provocare solo danni. Il semplice fatto che vi sia molta disponibilità di corpi nudi non è garanzia che di tali corpi i soggetti ne sappiano disporre per una ricerca di piacere. A tal proposito mancano le categorie simboliche, il linguaggio e le guide per i rapporti che permetterebbero ad esempio ad una giovane coppia che si innamora di seguire in piena santità il programma che l'autore del Kamasutra ha codificato già molti secoli fa per i giovani sposi indiani, anche per evitare che l'amore platonico che pur li aveva rapiti deperisca per mancanza di calore.

5. Quale mito per la sessualità?

Rispetto al vuoto sul piacere e la sessualità di cui si è or ora detto, mette conto iniziare ad esplorare quelle possibilità che, dall'interno della tradizione culturale occidentale, segnatamente quella greco-ellenistica, possono aiutare a costrui-

re una simbolica della sessualità per gli uomini e le donne della nostra epoca. Anche perché, come più di un autore ha indicato, il passaggio filosofico fondamentale che ha portato ad una certa visione monocratica della sessualità è probabilmente da attribuire alla conversione monoteista della nostra storia occidentale (Detienne, 2002). Nelle civiltà politeiste, l'assenza di un monopolio del divino, consente meglio la dialettica della ricerca del sacro, in cui la sessualità gioca un ruolo primario, essendo il mezzo con il quale la vita viene accesa nel mondo.

Seguendo Hilman (2003) e Carotenuto (1994), possiamo individuare in un personaggio mitico come il demone Pan la figura che può aiutare l'immaginario collettivo ad elaborare una nuova strutturazione dei rapporti simbolici fra maschile e femminile. Pan è un semi dio, che vive nei luoghi dove la natura risulta ancora inviolata dall'intervento della civilizzazione umana o divina. Egli rappresenta lo stato istintivo primordiale della pulsione sessuale, uno stato in cui l'egocentrismo risulta totale, tant'è vero che proprio Pan è rappresentato sia nell'azione della masturbazione che in quella dell'aggressione delle giovani ninfe del bosco. Pan impersona quindi l'istinto primordiale maschile, aggressivo e privo di ogni capacità di riconoscimento dell'altro. Secondo i due noti psicoanalisti junghiani, esso costituisce la condizione di partenza, immatura della sessualità maschile, che solo dopo un processo di psichizzazione, ossia di elaborazione mentale, affettiva e cognitiva, ma soprattutto immaginativa, entra a far parte della sessualità adulta e matura. È nel passaggio dalle zone selvagge alle aree urbane che il mito racconta tale trasformazione dell'istinto in desiderio. Pan diventa infatti il personaggio che nella favola di Apuleio, Amore e Psiche, sa consolare quest'ultima nelle sventure del rapporto con Eros. Sebbene Pan sia rappresentato come aggressivo e irrispettoso degli altri, la storia dei due amanti del racconto dice però che le forze racchiuse in Pan possono educarsi al rapporto con l'altro. Pan aggredisce senza troppi complimenti le ninfe del bosco, ma egli sembra alieno all'archetipo del guerriero. Quest'ultimo ha origini che, direbbe Freud, andrebbero ricercate nella pulsione fondamentale di *thánatos*, piuttosto che in quella di Eros, alla quale appartiene di diritto il Pan della mitologia classica.

Nella figura di Pan è facile ritrovare le agitazioni degli adolescenti, alle prese con il premere prepotente delle pulsioni sessuali prorompenti dalla maturazione del loro corpo. Ai giovani e ai loro educatori si prospetta quindi la questione di come incanalare le forze vitali della sessualità dentro una capacità di coltivare rapporti con gli altri, consentendo il passaggio dell'amore dalla soddisfazione egoistica alla realizzazione del piacere con l'altro. In questa prospettiva, Laura Austoni (2004) ha parlato di educazione erotica della sessualità, intendendo con ciò il compito di far salire alle sfere della consapevolezza le forze dell'istinto sessuale, di per sé cieco alla relazione. È nel confronto educativo che,

attraverso il linguaggio del mito, è possibile aiutare un ragazzo e una ragazza a far maturare quelle competenze psichiche che sono alla base del rapporto sessuale: Relazione, Rispetto, Responsabilità. Troviamo così quelle tre R di cui si parlava all'inizio a proposito della libertà, intendendole come sorta di colonne fondatrici una libertà sessuale che non può essere intesa né come liceità, né come eteronomia. La proposta educativa contenuta nel libro *I codici del piacere* parte dall'opzione di fondo secondo cui ogni ragazzo e ogni ragazza può accedere alla sessualità libera e all'esperienza del piacere. È il linguaggio del mito che, molto più di quello scientifico, ha le potenzialità per realizzare un tale progetto educativo.

È proprio del linguaggio mitico, infatti, riuscire a parlare del tutto senza degradarlo a collezione di singole parti senza senso. Come ricorda Mircea Eliade (1985), la narrazione è mitica quando si eleva a raccontare la totalità di un'esperienza il cui oggetto è il sorgere di qualcosa: un popolo, un'istituzione, una forma di vita. La sessualità, come si accennava sopra, è intrinsecamente legata al tutto proprio in quanto è per mezzo della sessualità che gli uomini esistono ed è proprio per la sua capacità di donare amore che val la pena di stare in questa "valle di lacrime". Una vita senza sessualità è poco degna di essere vissuta, come dimostra in fin dei conti la sessualità infantile descritta da Freud: i principi di vita (Eros) fanno crescere il bambino attraendolo nella vita con il piacere. La condizione depressiva e i suicidi sono moniti eclatanti proprio su questo punto: vivere tanto per vivere può essere una condanna peggiore della morte se l'esistenza non è in grado di donare delle esperienze di piacere.

6. Oltre il disagio, superato il bivio

Il disagio del bivio di cui si accennava nel titolo può risultare mortale se nessuna delle soluzioni prospettate dalle due strade risulta poi così attraente. Di nuovo la condizione del doppio vincolo sembra così presentarsi nella storia: se gli esseri umani prendono la strada del sesso reificato, ne potranno disporre in enorme abbondanza secondo le leggi dell'economia di mercato, anche se ci si dovrà accontentare di sapori un po' banali come quelli degli alimentari industriali; se seguono la via della moralizzazione della sessualità, potranno accedere a un senso più elevato della sessualità, ma il corpo dovrà continuare a stare sottomesso, per non turbare con le sue ambivalenze l'immolazione di uomini e donne ad un'idea trascendente della sessualità.

Di fronte alle situazioni di crisi dei dilemmi è anche possibile "mandare su di giri" i motori della mente per provare a spingerla verso sentieri nuovi della ri-

cerca esistenziale. Scavando nei miti della propria cultura e lasciando aperti i canali delle sensazioni trasmesse dal corpo, si potrebbe anche arrivare a rappresentare la sessualità come un campo in cui la relazione fra uomo e donna sia il simbolo del religioso terreno, di quella forza cioè che lega tutti gli esseri viventi con la forza della vita, secondo l'etimo di religione come legare insieme: *re-ligo*.

A tal scopo occorre costruire nuovi scenari mitici per la donna e per l'uomo. È dentro questi scenari che la mente può esercitarsi nel costruire architetture del senso che riescano a connettere le diversità del maschile e del femminile, partendo dal riconoscimento che di fronte al mistero della vita uomini e donne stanno secondo prospettive differenti. Donne e uomini contemporanei, insoddisfatti dai modelli sessuali precostituiti dall'immaginario sociale, servirebbe, più che un fare, una curiosità di sostare di fronte al mistero del corpo dell'altro: quello della donna, così radicato nella fisicità e orientato all'interiorità delle sensazioni di un sistema sensoriale che ogni mese esprime del suo legame con la natura; e quello dell'uomo, così teso alla realizzazione di strumenti che ricevono senso dal loro essere posti al servizio della vita.

Uomo e donna presi come immagini di una divinità che è già in loro, trovano nella sessualità una realizzazione che ben poche altre situazioni sono in grado di promettere. Il rapporto fra sessualità e mistero è in realtà molto intimo, come del resto ogni adolescente cerca di dire quando si interroga sulla grandiosità delle potenze che lo stanno facendo lievitare verso la maturità dell'esistenza. Servono orecchie educate per ascoltare il richiamo del mistero, ma forse ancor più serve lasciare un'apertura al piacere, per far sì che il sacro comunichi col mondo dell'umano attraverso il turbamento della gioia.

Bibliografia

- Austoni L., Zatti A., *I codici del piacere. Come parlare del corpo erotico in educazione sessuale*, FrancoAngeli, Milano 2004
- Bodei R., *Ordo amoris: conflitti terreni e felicità celeste*, Il Mulino, Bologna 1997
- Carotenuto A., *Riti e miti della seduzione*, Bompiani, Milano 1994
- Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1992
- Corbin H., *Storia della filosofia islamica dalle origini ai nostri giorni*, Adelphi, Milano 1989
- Detienne M., *Apollo con il coltello in mano*, Adelphi, Milano 2002
- Eliade M., *Mito e realtà*, Borla, Roma 1985
- Fornari F., *Genitalità e cultura*, Feltrinelli, Milano 1976
- Freud S., *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere* vol. IV, Boringhieri, Milano 1905
- Fromm E., *Fuga dalla libertà*, Edizioni di Comunità, Milano 1979
- Hillman J., *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano 1997

Hillman J., *Saggio su Pan*, Adelphi, Milano 2003

Irigaray L., *Speculum*, Feltrinelli, Milano 1974

Kinsey A.C., Wardell B.P., Clyde E.M., *Il comportamento sessuale dell'uomo*, Bompiani, Milano 1950

Masters W. H. e Johnson V. E., *L'atto sessuale nell'uomo e nella donna*, Feltrinelli, Milano 1967

Severino E., *Il destino della tecnica*, Rizzoli, Milano 1998

Vatsyayana, *Kamasutra*, Marsilio, Venezia 1994

UN APPROCCIO ESISTENZIALE AL DISAGIO NEI DISTURBI DELL'ALIMENTAZIONE

di Giuseppe Dimattia

Premessa

Citando un passo tratto da Kierkegaard e riportato da Cargnello:

“Anzitutto si tenga ben fermo cosa significhi essere un uomo.”
(Cargnello, 1977)

ci introduciamo ai significati del disagio e della sofferenza come elementi peculiari di quell'entità appunto chiamata uomo, uomo con iniziale minuscola poiché disagio e sofferenza sono differenti ed individuali per ogni singola persona nella sua singolarità.

Possiamo assumere che generalmente si definisce disagio quella condizione psico – esistenziale antitetica alla situazione di benessere, per cui uno dei significati più immediati del concetto fa riferimento a qualsiasi situazione più o meno prolungata di non benessere in cui la persona si trova a vivere. Dobbiamo, tuttavia, distinguere il malessere dal disagio in quanto quest'ultimo è usato in un'accezione più culturalizzata e adulta e comporta generalmente consapevolezza e razionalità. Il malessere, al contro, anche quello psicologico, ha una traduzione reale verso una condizione quasi fisica.

Il malessere può accadere sia per alterazioni delle abituali condizioni fisiche, sia per variazioni ambientali che incidano sulla condizione del soggetto, sia, più spesso, per fatti esclusivamente soggettivi psichici, psico – sociali o psico – affettivi. Paradossalmente, perfino l'innamoramento può essere classificato come forma di malessere, sebbene benigno desiderato ed addirittura cercato, in quanto alterazione dello stato psico – emotivo della persona, senza contare i conflitti, le gelosie e quant'altro venga vissuto nel corso di una sia pur breve o mancata relazione. Peraltro è nozione comune che lo stato di innamoramento altera le capacità percettive e di giudizio tant'è che sovente la persona innamorata compie azioni ed assume atteggiamenti e comportamenti anche contro la propria in-

dole e le proprie abitudini, e che, visti da una prospettiva più disincantata, appaiono assurdi, perlopiù infantili, e talvolta perfino ridicoli.

Lo spazio di analisi in cui si possono individuare forme e cause di disagio è ampio, ma mi sembra che vi siano settori ed aspetti di vita che possano essere più facilmente e più frequentemente fonti di questo, o anche di sofferenza, a seconda della gravità.

Potremmo riferirci in particolare a quelle funzioni vitali la cui esperienza inizia con la vita stessa e, per prendere in considerazione una funzione fisiologica e psicologica tra le più antiche nella vita della persona, la mente corre subito all'alimentazione – nutrizione ed ai comportamenti correlati. Né ve n'è un'altra altrettanto piena di significati fisiologici, psicologici, esistenziali e sociali; molto spesso, dopo la primissima infanzia, essa perde il suo significato e la sua funzione essenziali di nutrizione per trasformarsi in messaggio, ritualità, scambio, simbolo e quant'altro.

Storicamente presto, inoltre, ha assunto un significato sacrale e pregnante persino in religione, dove diventa scopo e momento culminante di un rito assai più vasto, in cui l'incorporazione ha una funzione metaforica purificatoria, e non solo in quelle cristiane ma anche in molti riti pagani antichi, dimenticati o ancora attuali. I riti tribali cannibalici, ad esempio, come è noto non hanno uno scopo puramente alimentare, ma significano soprattutto l'incorporazione delle virtù e della forza del morto; al contrario religioni orientali evitano accuratamente di mangiare carni e quant'altro possa essere la reincarnazione di persone.

Mangiare è divenuto un fatto che cadenza l'esistenza quotidiana. Si dice: ci vediamo a colazione, ci vediamo a pranzo, dopo pranzo o dopo cena, e così via. Anche nella vita sociale, il rito del mangiare da moltissimo tempo mantiene il ruolo di attività privilegiata in cui consumare la convivenza e gli incontri con amici, con cui iniziare riti di corteggiamento, con cui predisporre l'ambito di contratti ed affari, con cui onorare personaggi di rilievo, e così si potrebbe continuare ancora. Un pranzo è sempre l'occasione per vedersi e non vi è incontro che non venga celebrato con il mangiare, anche se solo un cosiddetto rinfresco. La quasi totalità degli incontri vengono consumati dunque con l'ingrediente principale di un pranzo, di una cena, di una colazione, e comunque, almeno con una consumazione al bar. Gratificare l'ospite invitandolo all'azione di introiettare qualcosa di buono è ritenuta essenziale nei rapporti a qualsiasi livello, e strumento predisponente alla migliore qualità relazionale. Vi sono pranzi e cene di lavoro, in cui si suppone che il "piacere della tavola" predisponga gli animi ad un migliore conciliabolo. Perfino i funerali di persone care, in certe regioni, anche nostre, vengono celebrati con un pranzo rituale.

Per il bambino molte volte, complici le ansie materne, il mangiare è stru-

mento contrattuale e di gestione dei rapporti con i genitori, le cui apprensioni alimentari connesse a tutta una condizione psicologica personale di dubbi circa la propria capacità genitoriale, offrono ampio spazio al figlio per controllare e manipolare i loro comportamenti semplicemente accettando o rifiutando di mangiare.

Ancora prima, mangiare è la funzione che permette all'individuo appena nato di accorgersi dell'altro, di non continuare ad essere qualcosa di indifferenziato ma di diventare un Io a confronto con un Altro.

Questo ci consente di tornare al punto in cui non dobbiamo dimenticare che mangiare è anche la funzione che permette alla madre di iniziare ad educare il bambino, mediante la concessione ed il rifiuto che diventano elementi regolatori e messaggi di una volontà altrui che deve prevalere sulla richiesta di immediata risposta ad un bisogno.

Per altro, mangiare, quindi l'alimentazione, è il luogo in cui sempre si annidano i sintomi di qualsiasi disturbo o evento che dia all'individuo una condizione di sofferenza. In ogni circostanza di difficoltà, di patologia, di malattia, perfino di innamoramento, il desiderio di mangiare è alterato e ne viene alterata la qualità.

Tutto ciò ci basta a confermare quanto l'atto del mangiare abbia assunto importanza nel contesto sociale, per molti aspetti anche senza distinzione di culture, di etnie e di zone del mondo. Piuttosto, si differenziano le patologie dell'alimentazione, particolarmente in funzione della disponibilità di cibo, spostando in questo modo il peso dal fatto intrinseco del mangiare e del significato del cibo, al cibo stesso come significato in sé.

Patologie come l'anoressia e la bulimia sono abbastanza improbabili se non sconosciute in culture e popolazioni in penuria di cibo mentre dove il cibo abbonda è più facile che vengano assunti comportamenti e personalità che si muovono intorno ai particolari significati dell'alimentazione.

Resta tuttavia il fatto che anche in quelle realtà di vita molto difficile, anzi forse proprio per questo, indifferentemente se ad Est o ad Ovest, l'assunzione di cibo ha un particolare valore etico, sociale, religioso, e se è vero che i comportamenti alimentari non assurgono a fenomeni patologici specifici, ciò non toglie che l'alterazione dei particolari significati, al di là della carenza di cibo, possano indurre comunque forme di disagio.

1. Un approccio psicologico ed esistenziale

Come si accennava, l'azione del mangiare è uno dei primi comportamenti agiti dall'individuo appena nato. Non dobbiamo spiegare qui, non ne è il luogo, i meccanismi psicologici che sottendono a questo fenomeno. Però possiamo dire senz'altro che il bisogno di mangiare consegue al dolore provocato dalla mancanza di cibo dopo un periodo di tempo, per cui l'organismo ne reclama mediante segnali di sofferenza fisica oggettiva. Questa caratteristica accompagnerà sempre la persona: la fame sarà segnalata da una forma di sofferenza provocata dalla carenza di riserve e sarà messaggio all'Io razionale che verrà avvisato di attivarsi per mangiare.

Nella sua immaturità, il bambino deve rivolgersi ad altri per rispondere allo stimolo della fame ed essendo la prima ragione ed occasione in termini assoluti in cui è coinvolto quasi in un processo di trascendenza, nel quale egli si protende verso l'Altro per soddisfare e colmare la propria condizione di carenza e una prima necessità di realizzazione, quindi di ritorno all'equilibrio dallo stato di sofferenza, la ricerca alimentare e le caratteristiche di gratificazione e di frustrazione con cui la vive ripetutamente segnano marcatamente una specie di prototipo comunicazionale esclusivamente suo.

Le stesse esperienze, ovviamente cumulate con altre successive, ma comunque a partire da queste che ne formano il fondamento, definiscono anche un modello costituito dall'insieme di atteggiamenti e comportamenti nell'interscambio con l'Altro che potremmo chiamare prototipo relazionale, ovvero il modello base delle strategie soggettive della persona apprese, maturate e filtrate nella e con l'esperienza durante il cammino dello sviluppo, che pone in atto nel suo continuo essere nel Mondo e con gli Altri (Regazzo, 1982).

Ciò implica anche che la consapevolezza, che l'individuo ha di sé, non può essere ritenuta in termini assoluti ma solo in termini relativi, nel senso che l'Io esiste perché esiste l'Altro e non può essere diversamente dal momento che l'Io si è costituito, appunto, nel processo di diversificazione dall'Altro. La dualità di Io – con – l'Altro caratterizzerà, quindi, necessariamente e costantemente la vita del soggetto, che la sentirà come elemento di fondamento costitutivo del proprio esistere.

Questo ci riporta al concetto dell'Io che inizia a diversificarsi dall'altro a cominciare dai vissuti correlati ai processi dell'alimentazione alternanti tra fame – richiesta – risposta – sazietà, per poi ricominciare il ciclo dopo un intervallo non solo fisiologico.

Prima che il processo di diversificazione dell'Io dall'Altro reale avvenga, la fame è sentita come fosse un altro – da – sé interiorizzato, “fantasmatizzato” dice

M. Klein, come un che di estraneo intruso interiore ed interno che morde e fa male. Perciò mangiare è necessario per esorcizzare, scacciare, distruggere questo mostro. La fame primordiale induce il terrore del mostro primario, incontrollabile senza l'intervento altrui e che può distruggere dall'interno.

“Questi primi rapporti oggettuali erano caratterizzati dalla preminenza della fantasia. È naturale che quanto più è piccolo il bambino, tanto più esso è dominato da fantasie onnipotenti: la Klein riuscì a seguire la complessa interazione fra le fantasie inconscie infantili, l'esperienza reale del bambino, e la sua progressiva evoluzione verso un rapporto più realistico con i suoi oggetti esterni” (Segal, 1975).

Mangiare è necessario per la salvezza, e la fame è associata ad un mostro che morde: anche adulti, diciamo abitualmente “i morsi della fame”. Possiamo ben immaginare quali siano i livelli di ansia e di angoscia vissuti dall'organismo, ancora del tutto incapace di razionalizzare il fenomeno stesso dei cicli fame – sazietà e tale finché non avrà assunto i ritmi abituali dei pasti. E comunque quale sia lo stato di disagio e malessere ogni volta che per qualche ragione accidentale il ritmo viene alterato.

Nello stesso tempo si costituisce un processo inverso, una forma di correlazione stretta tra gli stati d'ansia e le funzioni alimentari, tale che se la carenza di cibo induce angoscia e l'assunzione del cibo, cioè l'atto del mangiare e la nutrizione stessa, l'attenuano, nei casi d'ansia indotta da altre ragioni, l'individuo ricorre all'atto del mangiare per cercare un lenimento.

“La fantasia dell'oggetto ideale si fonde con le esperienze gratificanti, che la confermano, di amore e nutrimento da parte della madre esterna reale, mentre la fantasia di persecuzione si fonde con le esperienze reali di deprivazione e di dispiacere, che sono attribuite dal bambino agli oggetti persecutori. La gratificazione quindi, non solo esaudisce il bisogno di benessere e di nutrimento, ma è anche necessaria per tenere a bada la terrificante persecuzione; e la deprivazione diventa non la semplice mancanza di gratificazione, ma la minaccia di annichilimento da parte dei persecutori” (Segal, 1975).

Per cui, come già dicevo qui sopra, a proposito di una forma di prototipo di base dei modelli relazionali caratteristici per ogni persona, anche nel caso del ciclo fame – sazietà e ansia da fame – atto del mangiare, questa interdipendenza costituisce una correlazione permanente nella vita della persona per cui, ogni volta che si presenti una condizione di disagio, che può anche significare uno stato ansioso, si sente il bisogno di introdurre qualcosa nel corpo in una forma reale del mangiare, o anche solo ritualizzata, come possono essere il bere, il fumare o mangiare caramelle.

Va anche ricordato che tutto ciò che si acquisisce nel corso della crescita e poi

della vita adulta, in ogni momento, anche quando sembra che tutto ciò che serviva alla maturità sia stato acquisito, ogni esperienza entra a far parte delle caratteristiche con cui la persona si riconosce e si individua, talché venendo a mancare o a modificarsi una qualsivoglia parte del bagaglio esperienziale, il soggetto prova sofferenza, smarrimento e necessità di rivedere la propria identità. A titolo di esempio, per citare i casi più evidenti, accade con lutti o perdite, con la perdita del lavoro, persino con eventi positivi come la nascita di un figlio, una promozione, un miglioramento della propria condizione. È noto che in questi casi la persona trascorre giorni di condizione personale alterata, o che una puerpera soffra episodi di depressione post partum.

La maggior responsabilità di queste alterazioni dello stato psicologico personale deve essere attribuita al cambiamento che sta avvenendo e che viene avvertito come una perdita della precedente identità. Se prendiamo, per esempio, una neo mamma, essa è una donna che ha assunto l'identità di mamma e ha perso quella precedente, che non avrà mai più poiché l'evento che ha prodotto la sua modificazione è irreversibile. Così avviene per qualsiasi altra esperienza, anche piccola: una volta vissuta, essa entra a far parte del soggetto e non può essere revocata.

Ci torna utile, per comprendere questa visione dello sviluppo della persona, la prospettiva antropoanalitica circa il movimento esistenziale che il soggetto deve compiere per realizzarsi, e che significa sempre sia la necessità di relazionarsi con l'oggetto e sia la modificazione personale perché la relazione avvenga.

Queste note possono farci meglio comprendere il valore, di volta in volta positivo o negativo, che viene dato all'alimentazione, intesa nel senso di mangiare come atto in sé e a prescindere dalla funzione nutrizionale, per tutta la vita dell'individuo.

2. Normalità e patologia dell'alimentazione

Si potrebbe pensare che, una volta raggiunta l'età adulta e la condizione personale in cui la capacità di mangiare e di nutrizione sia stata acquisita in piena autonomia, con la cessazione della dipendenza cessino i significati infantili correlati al mangiare. Invece non è così, come abbiamo visto più sopra, i comportamenti consolidati negli anni, di qualsiasi natura e che coinvolgano l'alimentazione in tutte le sue metafore ed in tutte le sue necessità, continuano a resistere e ad influire o a risentire dei tanti fatti personali e sociali che la persona agisce.

In quanto parte consueta di un rituale sociale, dunque, le cerimonie dell'alimentazione rientrano in una normalità di vita quotidiana e ricorrono non solo

nei casi di occasioni relazionali ma, si è detto, sovente anche nei momenti in cui l'organismo e la persona siano in condizione di disagio: mangiare qualcosa contribuisce ad attenuare o a lenire lo stato di disagio. Ciò vale nelle pause dal lavoro, nei momenti di sovraffaticamento, e quando vi sia stato un momento di ansia o di paura.

Quindi, il mangiare nel senso di introdurre nel corpo qualcosa di gratificante come elemento di supporto nei fatti abituali della vita quotidiana deve senz'altro essere fatto rientrare in un ambito di normalità, nel senso che non si può certo parlare di patologia dell'alimentazione, in senso psicologico, quando una persona beve un bicchiere d'acqua dopo aver preso uno spavento, sebbene il bicchiere d'acqua non abbia alcuna funzione fisiologica effettiva correlata allo stato organico momentaneo di chi abbia subito uno shock. La funzione è del tutto metaforica, di gratificazione orale che conferisce rassicurazione.

Parliamo, invece, di patologia dell'alimentazione quando la funzione di questa perde le dimensioni di normale parte dei fatti della vita quotidiana ed assume a livelli abnormi sia per la frequenza e la forma dei comportamenti, che si estendono fino all'insorgenza di alterazioni organiche, sia perché in tali casi il comportamento alimentare si è distaccato dai fatti reali per i quali svolgeva una funzione di supporto, prescindendo da quella alimentare in senso stretto, per assumere un'esistenza autonoma e correlata a condizioni psicologiche patologiche, spesso in senso psicotico ossia delirante.

Nei casi più eclatanti, infatti, quali l'obesità, l'anoressia, la bulimia e l'alimentazione incontrollata, l'azione del mangiare nel senso di smodatezza o, al contrario, di evitamento, assumono la caratteristica di tratti comportamentali solo fini a se stessi sebbene correlati a specifici quadri psicopatologici di cui rappresentano una parte consistente e preminente dell'insieme dei sintomi.

Dobbiamo anche aggiungere, elemento di non minore importanza, che anche in questi casi, come generalmente in tanti casi patologici, la sofferenza correlata alla malattia non riguarda, paradossalmente, solo il soggetto interessato ma comporta, nello stesso tempo, anche un profondo disagio nelle persone del proprio ambito e con cui è in relazione.

2.1. L'obesità

Accennando ai disturbi più importanti relativi all'alimentazione, parlerei innanzitutto dell'obesità poiché questa rappresenta un fenomeno sociale molto evidente, e, sotto certi aspetti, una condizione fisica oggettivamente fonte di molto disagio sia individuale sia correlato agli aspetti relazionali, al di là della sofferenza tipica della condizione stessa.

Secondo certi orientamenti medici, l'obesità è ritenuta una malattia cronica, determinata da un eccesso di massa grassa distribuita in maniera differente nei vari distretti corporei.

Strumentalmente, ricorrendo a metodi più o meno sofisticati, si riesce a stimare o a misurare l'eccesso di grasso sulla persona e la sua distribuzione per sapere se si tratti di obesità. Si possono ricordare la bioimpedenza, la tomografia computerizzata, la risonanza magnetica, la pletismografia e la plicometria, di cui però non stiamo discutere qui.

Il parametro più semplice e utilizzato per definire il grado di obesità è l'Indice di Massa Corporea, IMC, o, in inglese, BMI, Body mass index, che si ricava dal rapporto tra il peso espresso in chilogrammi e l'altezza in metri al quadrato.

Per quanto indice affidabile per predire l'eccesso di grasso nella popolazione, nel singolo soggetto ed in casi limite può sottostimare o sovrastimare il peso corporeo poiché il peso esprime la massa corporea e non la sua composizione.

Per affinare questo indice, e per utilizzarlo per il singolo individuo, si può associare la misura della circonferenza addominale che è un indice predittivo di grasso o la bioimpedenza che tra le metodiche strumentali è la più semplice ed immediata.

L'obesità non è definita in maniera univoca. Per alcuni autori è una condizione che si associa a malattia metaboliche, vascolari, oncologiche, per altri è causa delle stesse.

L'orientamento comune, comunque, è che, al di sopra di un certo peso corporeo, si debba considerare l'obesità una patologia cronica al pari del diabete e dell'ipertensione arteriosa ed è accertato da anni che i soggetti obesi hanno un'aspettativa di vita qualitativa e quantitativa ridotta.

In psichiatria, invece, l'obesità non è ritenuta una malattia, una psicopatologia. Il DSM IV (2002), ed anche il manuale di Kaplan (1996), che ha assunto integralmente la definizione già dall'edizione precedente del DSM, infatti sostengono che:

“La semplice obesità, inclusa nella Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD) tra le condizioni mediche generali, non compare nella classificazione del DSM-IV, poiché non ne è stata accertata l'associazione costante con alcuna sindrome psicologica o comportamentale. Tuttavia, quando vi sono prove che qualche fattore psicologico abbia un ruolo nell'eziologia o nel decorso di un caso particolare di obesità, questo può essere indicato registrando i Fattori Psicologici Che Influenzano le Condizioni Mediche” (Andreoli (2002).

Pure il Ministero della Salute, recentemente, ha avuto modo di affermare che; “L'obesità non è riconosciuta come un disordine del comportamento alimen-

tare (DCA) e quindi non richiede necessariamente il ricorso ad un intervento di tipo psicologico, ma è ormai accettato che il suo trattamento si avvale positivamente di tecniche di tipo cognitivo comportamentale. Non serve prescrivere ai pazienti obesi la dieta e dire loro cosa fare e non fare. Limitarsi a prescrizioni sulla qualità e sulla quantità dell'alimentazione renderà il paziente passivo di fronte al suo cambiamento, che per essere significativo e duraturo deve nascere da una partecipazione attiva. Più ci si sente impotenti a gestire le situazioni difficili, più si spera in un miracolo. Il cambiamento, invece, si può raggiungere attraverso un impegno costante e la consapevolezza che esso può avvenire solo accettando i piccoli passi che costituiscono l'unica strada per un risultato vero e duraturo. La parola chiave deve essere "insegnare ed educare" e non "prescrivere". Il paziente deve avere la percezione del controllo e per questo è basilare aiutarlo ad acquisire capacità di autogestione e abilità decisionali. Prescrivere una dieta istruendo il paziente sulle nozioni corrette che stanno alla base della normale alimentazione è semplice ma non risolverà il problema. Una volta impostato il programma dietetico (educazione nutrizionale volta ad una dieta normocalorica bilanciata o schema dietetico ipocalorico bilanciato), l'efficacia del trattamento deve essere verificata con controlli clinici periodici effettuati dal medico, meglio se in collaborazione con un dietista, a scadenza non superiore a 6-8 settimane fino al raggiungimento dell'obiettivo e ogni 4-6 mesi per i successivi 3 anni.

I controlli clinici periodici dovranno comprendere la misurazione dei valori antropometrici ed un'attenta valutazione della compliance del paziente e della sua famiglia agli interventi proposti, valorizzando i miglioramenti, evidenziando eventuali difficoltà, con disponibilità a modificare eventualmente l'approccio iniziale".

Se nell'ambito medico e sul piano patologico organico l'obesità viene considerata una malattia, proprio nell'accezione di alterazione disfunzionale dell'organismo, sul piano psicopatologico essa deve essere considerata il sintomo organico di altra condizione morbosa psicologica, allo stesso modo in cui alcune patologie presentano, tra le conseguenze sintomatiche, alterazioni somatiche o dell'espressione. L'esempio tipico può essere la depressione, in una qualsiasi delle sue forme, che induce una profonda e visibile modificazione non solo dei tratti del viso ma anche della vitalità fenomenica dell'intero corpo, come mostra Kaplan con alcune foto molto evidenti, in cui lo stesso soggetto appare completamente diverso nelle due condizioni, di depressione e di normalità.

Per altro la cautela del DSM nell'associare l'obesità ad una condizione psicopatologica specifica trova giustificazione nel fatto che l'obesità stessa può essere associata a molti stati morbosi ma per nessuno la si riscontra come sintomo ne-

cessario e peculiare e il modello di classificazione utilizzato non consente di mantenere una attribuzione vaga se non nel senso di Non Altrimenti Specificato (NAS).

Il dato di fatto reale, comunque, come si legge da statistiche e ricerche abbastanza recenti, è che l'obesità da un punto di vista epidemiologico ha assunto un rilievo tale da divenire problema sociale e da farla ritenere una delle patologie più diffuse, al punto di essere considerata quasi un'epidemia tra i paesi industrializzati e in quelli in fase di evoluzione tecnologica. In certe circostanze la percentuale dei soggetti adulti obesi raggiunge anche il 70% della popolazione e, perciò, deve essere ormai riconosciuta come una malattia e ad andamento cronico, considerando il fallimento di ogni tentativo terapeutico, salvo casi sporadici, che caso mai ne confermano la cronicità.

Alcune ricerche hanno valutato che in Italia gli obesi siano intorno ai 4 milioni (circa 1 italiano su 10), e che costino allo stato ogni anno quasi 23 milioni di euro, di cui il 64% per i ricoveri in ospedale, il 12% per la diagnostica, il 7% per i farmaci, il 6% per le visite e l'11% per altre voci di spesa. Ai costi diretti vanno poi aggiunti i costi sociali della patologia: un'indagine su 400 obesi seguiti nell'arco di 6 mesi, ha dimostrato che il 7,2% ha ridotto l'attività lavorativa a causa dell'obesità, ed il 5,5% l'ha abbandonata. Il rischio di dover smettere per sempre di lavorare è 3,5 volte maggiore negli obesi che nei soggetti normopeso. È stato anche riscontrato che il 27,2% dei soggetti obesi adulti soffre contemporaneamente di una di tre malattie importanti: cardiopatia, diabete o ipertensione; il 14,8% ne associa all'obesità 2, il 2% tutte (fonti internet).

Sembra che si riscontrino più casi tra gli uomini che tra le donne (9,2% degli uomini e 8,8% delle donne) e più al sud e nelle isole che al nord (rispettivamente 34,5% e 9,6%, rispetto all'8% nel settentrione). Tra le nazioni europee la situazione italiana si colloca, tuttavia, tra gli ultimi posti insieme a Belgio, Svezia, Francia, Olanda e Norvegia (fonti internet).

Ci dobbiamo comunque riportare ancora una volta al DSM per capire l'obesità. Il primo pensiero che verrebbe in mente alla persona comune è che l'obesità non sia tanto una malattia quanto la conseguenza di una sregolatezza alimentare personale, di un fatto di ingordigia e di indulgenza ai cibi e alla buona tavola, tutti aspetti comportamentali che in genere si ritiene possano essere corretti e superati facilmente con un po' di buona volontà. Invece l'esistenza di un florido mercato del dimagrimento, tra prodotti inutili spacciati come toccasana e certi centri dietetici dove piuttosto regnano sovrani metodi che rasentano la sofferenza procurata, induce a ritenere che la visione semplicistica dell'obesità è piuttosto lontana dalla realtà del fenomeno.

Piuttosto, l'incapacità di gestire l'obesità con le scelte alimentari personali e

di subirne, invece, la condizione fisica, ci dice che questa deve necessariamente essere correlata ad una condizione psicologica particolare, escludendo naturalmente i casi in cui il sovrappeso sia dovuto a fattori organici, ormonali o metabolici accertati. Tornando a leggere il DSM, nonostante la cautela notata qui sopra e fermo restando che l'obesità può essere associata a molti disturbi ansiosi, troviamo classificato un disturbo specifico, che assomiglia alla bulimia nervosa ma ne manca di alcune caratteristiche comportamentali e che fa riferimento al comportamento alimentare incontrollabile, denominato, appunto, Disturbo da Alimentazione Incontrollata. La caratteristica principale di questa patologia è la compulsione ad ingurgitare cibo oltre ogni limite del bisogno alimentare regolare ritenendo, nello stesso tempo, di non stare a mangiare, di mangiare molto poco e di non mettere in atto alcun modo per eliminare quanto mangiato in eccesso, come invece fa il bulimico.

“Le manifestazioni essenziali sono episodi ricorrenti di alimentazione impulsiva, associata con indicatori soggettivi e comportamentali di riduzione del controllo e di disagio significativo concernenti l'alimentazione impulsiva, e in assenza dell'uso regolare dei comportamenti compensatori inappropriati (come vomito auto – indotto, abuso di lassativi e di altri medicinali, digiuni ed eccessivo esercizio fisico) che sono caratteristici della Bulimia Nervosa” (Andreoli, 2002).

D'altronde, anche quando l'obeso prende coscienza di dover limitare la quantità di cibo che normalmente ingurgita, ricorrendo generalmente alle più svariate forme di diete, di solito fallisce in ogni tentativo. Anzi, ogni qual volta si propone di iniziare e portare a termine una dieta rigida, alla fine si finisce sempre per mangiare proprio quei cibi proibiti che si era proposto di non assumere più. Ciò con un ulteriore effetto patologico collaterale: dopo aver mangiato subentrano immediatamente sensi di colpa, si sperimenta il senso del fallimento ed insorge uno stato depressivo che porta a cercare altro cibo a titolo di ristoro dallo stato di disagio.

Il momento di trasgressione segna l'inizio di un altro periodo caratterizzato da un mangiare senza controllo con la conseguenza di un nuovo repentino aumento di peso che, a sua volta, accentuerà lo stato di depressione e i sentimenti di fallimento. Perciò la persona inizierà a mangiare un'altra volta senza controllo, abbandonando l'idea della dieta poiché ritiene che solo così, almeno apparentemente, si sente meglio. Compaiono i ragionamenti quasi deliranti di autogiustificazione che ruotano intorno alla convinzione che, non essendo a dieta, può mangiare senza controllo, rinviando la soluzione ad un'altra dieta, che sarà suo malgrado ancora fallimentare se non sarà cambiato il rapporto con il cibo e non saranno risolte o superate le ragioni psicologiche della compulsione a mangiare.

Perciò la maggiore assunzione di cibo porterà da una parte al fallimento del tentativo dimagrante, dall'altra indurrà o rinforzerà a livello psicologico quei pensieri di scarsa autostima che sono essi stessi causa di ricerca di cibo e quindi di aumento di peso. L'esperienza, ripetuta nel tempo, potrà portare ad un'incapacità di intraprendere qualsiasi tentativo di limitare la quantità di cibo e quindi all'apparente accettazione cronica della condizione di dimensioni e pesi eccessivi, cioè dell'obesità anche come fatto fenomenologico. In tal modo il soggetto si stabilizza in una condizione di obesità cronica di natura psicogena.

Andando, dunque a ragionare sulle origini psico-evolutive dell'obesità, come anche di tutti gli altri problemi e disturbi connessi all'alimentazione, si potrebbe facilmente fare ancora una volta ricorso a Freud ed alla Psicanalisi, orientandoci a discutere di nevrosi e psicosi correlate a fissazioni costituite nel corso dello stadio orale dello sviluppo. Ma se vogliamo considerare il significato di queste condizioni patologiche nei termini di disagio attuale ci converrà piuttosto vedere l'aspetto esistenziale della persona nella sua realtà del qui ed ora e di come la stessa condizione incida sulla sua abituale vita di relazione.

Per cui, al di là dei dati statistici o descrittivi medici ed al di là del fatto che gli obesi abbiano oggettive limitazioni fisiche e che generalmente siano anche portatori di altre patologie organiche estremamente limitanti, fatti che sono sicuramente importanti ma ci dicono poco su come vivano queste persone, dobbiamo ricondurci al loro modello esistenziale ed al significato che per ognuno può avere il fatto stesso di essere obesi, quindi di essere portatori di una condizione fisica diversa e in genere molto difforme dai modelli che il mondo sociale vuole e spesso impone.

La cosa che più immediatamente appare è quella più ovvia: l'obeso è grasso, è grande ed ha un corpo deforme rispetto agli standard suoi sociali. Questa condizione ne fa un individuo differente dagli altri ed è una differenza percepita sia dall'Altro sia dal Soggetto.

Quindi ogni relazione e comunicazione tra il Soggetto e l'Altro contiene questa consapevolezza reciproca, apparentemente inutile alla comunicazione stessa ma che la condiziona determinando specifici ruoli, dove il Soggetto assume la posizione della persona che presume di non piacere, e l'Altro la posizione di colui che mal accoglie la grassezza. Se consideriamo che, da un punto di vista esistenziale, in ogni incontro dell'Io-con-l'Altro vi è la presentazione di una mutua, reciproca richiesta rispetto ai bisogni individuali, nel momento in cui il Soggetto presume di non essere accolto o di essere rifiutato e respinto dall'Altro, a prescindere da quanto accada in realtà, ecco che il Soggetto stesso riterrà inutile porre la propria richiesta, ed assumerà un atteggiamento più o meno nascostamente ostile, tendendo nello stesso tempo a forzare l'altro per guadagnare co-

munque una risposta. Un aspetto evidente immediatamente nell'obeso, che normalmente appare del tutto ovvia, è che esso prende più spazi degli altri con la propria massa, togliendolo all'Altro e in ogni caso la metafora della sua corporeità è di avere e prendere molto spazio. Spesso, la continua convinzione di essere guardato come fenomeno e di essere ridicolizzato perché grasso in un contesto in cui la grassezza è anomala, sviluppa nella persona orientamenti ideativi deliranti persecutori e paranoidei.

Dunque il tema esistenziale costante dell'obeso ed il suo pensiero ricorrente sarà di non essere accolto dall'altro e di doversi allargare, appunto "allargare", per essere più visibile, e lo fa con il corpo. Ma lo strumento corporeo, paradossalmente, lo farà sentire ancora più inadeguato, insieme all'ostilità sotterranea e costante verso il mondo, e svilupperà anche modalità relazionali, con riferimento a quel prototipo relazionale (Regazzo 1982) cui si accennava, di tipo lamentoso – dipendente nella prospettiva di presentarsi quasi soggetto infantile bisognoso di accudimento e sovente manterrà una personalità immatura e tendenzialmente infantile. Il fenomeno frequente, a titolo di esempio, è che il più delle volte, anche se non sempre, l'obeso ha una voce sottile incongruente con le dimensioni corporee. In molti obesi stupisce talvolta sentirli parlare con una vocetta acuta ed esile.

E quindi alla domanda se la persona obesa sia in stato di disagio e di che tipo, la nostra risposta sarà che, a prescindere dalla sofferenza organica e dalla sofferenza psichica per i fallimenti accennati dei tentativi di dimagrire, entrambe da valutare in altra sede, questa persona è indubbiamente in forte stato di disagio esistenziale correlato alla condizione di inferiorità che attribuisce alla diversità evidente che il corpo gli segnala rispetto al modello comune del proprio ambito sociale.

Sul piano delle realizzazioni nel corso della vita, la persona obesa sarà ovviamente molto ridotta. A prescindere dalle ovvie limitazioni oggettive, nel senso che non potrà essere uno sportivo, non potrà fare alpinismo, e sarà soggetto alle riduzioni patologiche organiche, questa persona sarà limitata sul piano delle relazioni, avrà difficoltà o non sarà del tutto in grado di avere una vita di relazione affettiva e sessuale sufficiente, avrà carenze amicali e della rete sociale, tenderà a restare dipendente nel gruppo familiare originario, potrà avere una capacità ridotta della visione della realtà e avrà un livello di emancipazione molto limitato. E ciò sia per un fatto soggettivo, di modalità relazionali personali, sia per l'atteggiamento che l'Altro in genere può assumere nei confronti della sua diversità.

2.2. *La bulimia nervosa*

Più sottile e più insidiosa e pericolosa è la bulimia nervosa. Rifacciamoci ancora, per comodità, alla definizione che ne dà il DSM IV, ed anche il manuale di Kaplan che anche qui ha assunto integralmente la definizione:

“La Bulimia Nervosa è caratterizzata da ricorrenti episodi di “abbuffate” seguiti dall’adozione di mezzi inappropriati per controllare il peso, come il vomito autoindotto, l’uso di lassativi, diuretici o altri farmaci; il digiuno o l’attività fisica praticata in maniera eccessiva. Caratteristica essenziale comune ad entrambi i disturbi, Anoressia Nervosa e Bulimia Nervosa, è la presenza di una alterata percezione del peso e della propria immagine corporea.” (Andreoli, 2002)

Da un punto di vista delle caratteristiche semiologiche che la individuano, la bulimia si colloca al centro tra l’obesità e l’anoressia. Con la prima ha in comune la compulsione a mangiare, ma in forma molto più grave ed irresistibile. Infatti, ci informa ancora il DSM:

“Le manifestazioni essenziali della Bulimia Nervosa sono: presenza di abbuffate e di inappropriati metodi compensatori per prevenire il conseguente aumento di peso.

Una abbuffata, o crisi bulimica, è definita come l’ingestione in un determinato periodo di tempo di una quantità di cibo più grande rispetto a quanto la maggioranza degli individui assumerebbe in circostanze simili.

Sebbene il tipo di cibo assunto durante l’abbuffata vari ampiamente, generalmente comprende cibi dolci, ipercalorici, come gelato o torte. Comunque, ciò che sembra caratterizzare l’abbuffata è soprattutto la anomalia nella quantità del cibo piuttosto che la compulsione verso un alimento specifico, ad esempio, i carboidrati.

Un’altra caratteristica essenziale della Bulimia Nervosa è il frequente ricorso a inappropriati comportamenti compensatori per prevenire l’incremento ponderale. Molte persone con Bulimia Nervosa mettono in atto diversi comportamenti tesi a neutralizzare gli effetti dell’abbuffata: tra i metodi, quello più frequentemente adottato è l’autoinduzione del vomito dopo l’abbuffata” (Andreoli, 2002).

Questi comportamenti sono accompagnati da sentimenti decisamente negativi che definiscono costantemente la qualità della vita della persona giorno per giorno, oscillando dalla compulsione a mangiare qualsiasi cosa anche impropria come cibi crudi o surgelati senza che siano preparati, a qualsiasi ora del giorno o della notte, in episodi che non conoscono un momento specifico, si presentano in un arco definito di tempo variabile e non ordinato, riempiono costantemente la consapevolezza della persona con l’impulso a ripetere e si alternano ad intervalli di senso di colpa, depressione e bassa autostima. Ancora dal DSM:

“I soggetti con *Bulimia Nervosa* tipicamente si vergognano delle loro abitudini alimentari patologiche e tentano di nasconderle. Le crisi bulimiche avvengono in solitudine: quanto più segretamente possibile. L'episodio può essere più o meno pianificato, ed è di solito caratterizzato (anche se non sempre) dalla rapidità dell'ingestione del cibo. L'abbuffata spesso continua sinché l'individuo non si sente “così pieno da star male”, ed è precipitata da stati di umore disforico, condizioni interpersonali di stress, intensa fame a seguito di una restrizione dietetica, oppure da sentimenti di insoddisfazione relativi al peso, la forma del corpo o il cibo. Durante l'abbuffata vi può essere una transitoria riduzione della disforia, ma spesso fanno seguito umore depresso e spietata autocritica” (Andreoli, 2002).

Quindi vi è una condizione esistenziale quotidiana della persona che caratterizza una sua identità, nel senso che si riconosce come soggetto con queste caratteristiche psicologiche e psicopatologiche e non diversamente.

L'affermazione che la bulimia sia più insidiosa rispetto all'obesità vuole porre l'accento sul fatto che, pur essendo correlata alla visione personale dell'immagine corporea, manca alla persona il riscontro oggettivo della condizione dimensionale che invece affligge l'obeso, che viene solo temuta ed a torto evitata con il ricorso ai comportamenti riferiti dal DSM. Questo porta immancabilmente a diminuire o a non prendere per niente in considerazione alcuna esigenza terapeutica, talché il disturbo, consolidandosi, lascia insorgere successivi e conseguenti danni organici:

“Il frequente ricorso a condotte di eliminazione può produrre alterazioni dell'equilibrio elettrolitico e dei fluidi, tra cui i più frequenti sono: ipopotassiemia, iponatriemia, ipocloremia. La perdita di succo gastrico acido attraverso il vomito può produrre alcalosi metabolica (aumento del bicarbonato sierico), mentre l'abuso di lassativi per indurre diarrea può provocare acidosi metabolica. Alcuni individui con *Bulimia Nervosa* presentano una lieve elevazione dell'amilasi nel siero, probabilmente legata all'incremento dell'isoenzima salivare.”

E ancora:

“Il vomito ripetuto può condurre ad una cospicua e permanente perdita dello smalto dentale, specialmente a livello delle superfici linguali dei denti incisivi. Questi denti diventano scheggiati, intaccati, e “tarlati”. Inoltre si può avere un aumento della frequenza delle carie. In alcuni individui le ghiandole salivari, in special modo le parotidi, possono marcatamente ingrossarsi. Coloro che si autoinducono il vomito per stimolazione del faringe, possono presentare callosità o cicatrici sul dorso della mano, provocate dal continuo sfregamento contro l'arcata dentaria. Sono state descritte gravi miopatie a carico sia del muscolo cardiaco che della muscolatura scheletrica negli individui che ricorrevano frequentemente all'ipocacuana come emetico” (Andreoli, 2002).

Anche in questo caso, quindi, lo stato di disagio, prescindendo dalla sofferenza peculiare del disturbo, deve essere cercato nell'ambito delle capacità relazionali e delle caratteristiche psicologiche, correlate alla specie patologica, che influiscono sulle modalità e sugli atteggiamenti della persona nei confronti dell'Altro e del mondo.

2.3. *L'anoressia nervosa*

Nell'immaginario collettivo l'anoressia rappresenta l'esatto contrario dell'obesità. Ma se ciò può apparire vero dal punto di vista meramente di fenomeno, dal punto di vista del comportamento alimentare non sono rari i casi in cui la persona si comporta similmente ai casi di bulimia, tant'è vero che talvolta un'apparente bulimia nasconde una effettiva anoressia. L'anoressia è, dal punto di vista organico, una patologia molto grave, ancor più di quanto abbiamo visto finora poiché facilmente conduce alla morte. Altrettanto, è molto grave dal punto di vista psicopatologico poiché si tratta di una vera forma di psicosi i cui tratti deliranti riguardano l'immagine corporea che nonostante una magrezza a volte impressionante, continua ad essere ritenuta di sovrappeso.

Rifacciamoci ancora una volta al DSM IV

“Le manifestazioni essenziali dell'Anoressia Nervosa sono: rifiuto di mantenere il peso corporeo al di sopra del peso minimo normale, intenso timore di acquistare peso, presenza di una alterazione dell'immagine corporea per ciò che riguarda forma e dimensioni corporee.”

“L'individuo mantiene un peso corporeo al di sotto di quello minimo normale per l'età e l'altezza ... è considerato sottopeso un individuo con un peso corporeo al di sotto dell'85% del peso normale per età ed altezza.”

“La perdita di peso è primariamente ottenuta tramite la riduzione della quantità totale di cibo assunta. Sebbene la restrizione calorica possa essere inizialmente limitata all'esclusione di cibi considerati ipercalorici, nella maggior parte dei casi questi soggetti finiscono per avere una alimentazione rigidamente limitata a poche categorie di cibi. In aggiunta possono essere messe in atto condotte di eliminazione (es. vomito autoindotto, uso inappropriato di lassativi e diuretici) o la pratica eccessiva di attività fisica, allo scopo di perdere peso”.

“L'intensa paura di “diventare grassi”, presente nei soggetti con questo disturbo, non è solitamente mitigata dal decremento ponderale. Anzi, in molti casi la preoccupazione per il peso corporeo aumenta parallelamente alla perdita reale di peso.”

“Sebbene alcuni possano rendersi conto della propria magrezza, tipicamente

i soggetti con questo disturbo negano le gravi conseguenze sul piano della salute fisica del loro stato di emaciazione.”

“La percezione ed il valore attribuiti all’aspetto fisico ed al peso corporeo risultano distorti in questi soggetti. Alcuni si sentono grassi in riferimento alla totalità del loro corpo, altri pur ammettendo la propria magrezza, percepiscono come “troppo grasse” alcune parti del corpo, in genere l’addome, i glutei, le cosce. Possono adottare le tecniche più disparate per valutare dimensioni e peso corporei, come pesarsi di continuo, misurarsi ossessivamente con il metro, o controllare allo specchio le parti percepite come “grasse”. Nei soggetti con Anoressia Nervosa i livelli di autostima sono fortemente influenzati dalla forma fisica e dal peso corporeo. La perdita di peso viene considerata come una straordinaria conquista ed un segno di ferrea autodisciplina, mentre l’incremento ponderale viene esperito come una inaccettabile perdita delle capacità di controllo.”

“Il soggetto generalmente giunge all’osservazione medica, sotto pressione dei familiari, quando la perdita di peso (o l’incapacità di acquistarlo) si fa marcata. Se è il soggetto stesso a ricercare un aiuto professionale, di solito questo avviene per il disagio relativo alle conseguenze somatiche e psicologiche del disturbo; raramente gli individui con Anoressia Nervosa appaiono preoccupati per il dimagrimento di per sé. Spesso infatti manca la consapevolezza di malattia, oppure questa viene fermamente negata, cosicché gli individui con Anoressia Nervosa sono inaffidabili anche per la semplice raccolta anamnestica” (Andreoli, 2002).

La lettura complessiva di questi passaggi, scelti dalla descrizione dettagliata della patologia e delle sue caratteristiche, ci dà una percezione abbastanza precisa di come sia il mondo interiore, psicologico, ideativo, dell’anoressico, anche se si dovrebbe più precisamente dire dell’anoressica poiché risulta che il rapporto uomini-donne affetti da questo disturbo sia di uno a nove.

L’insieme delle caratteristiche elencate qui che definiscono l’anoressia ci conferma anche quanto si diceva prima, dell’ambito psicopatologico di natura psicotica del disturbo, in una visione del proprio essere così distaccato dalla realtà che la continua irragionevole ed immotivata ricerca di magrezza conduce facilmente la persona alla morte.

Nello stesso tempo, alla medesima maniera dell’obesità, l’anoressia può essere definita un “male relazionale”, un disturbo psichico che trova le sue origini particolarmente nella qualità e nelle modalità della relazione con la figura materna, mantenendo profondamente fin dall’infanzia il significato dell’alimentazione come strumento di comunicazione e, soprattutto come oggetto di contrattazione per affermare la propria individualità, nell’incapacità del soggetto di guadagnare diversamente la propria autonomia verso la condizione adulta.

“Il suo mondo interno va compreso; la rabbia contro i genitori e il bisogno di

separarsi da loro va aiutato a prendere una strada più efficace e meno dolorosa. Per liberarsi di questo problema è indispensabile sviluppare autonomia, iniziativa e responsabilità della propria persona” (Pratesi 2002).

3. Il significato esistenziale del disagio

L'attenzione in queste pagine è stata volta alle persone che a vario titolo siano portatrici di una condizione psichica patologica, ma si è voluto sottolineare non tanto la sofferenza implicita, che si giustifica da sé in ragione della patologia, quanto il versante esistenziale del disagio, inteso nel senso di un mal vivere correlato alla diminuita qualità e capacità della condivisione vitale con l'Altro.

Come accennato più sopra, sebbene si parli di individuo e di soggetto, in realtà non potremo mai pensare ad una persona possibile in un contesto che prescindenda da qualsiasi altro-da-sé. Nel momento stesso in cui diciamo individuo, diciamo di un soggetto che si distingue da altri e, quindi affermiamo l'Altro.

L'Antropoanalisi ritiene che l'esistenza e l'esser-ci si sviluppino mediante i più modi di essere-con gli- altri e

“se Heidegger addita la via all'autentica rivelazione e attuazione di se stessi nel sottrarsi ai richiami mondani e nella libera accettazione del proprio destino, Binswanger invece la indica nella possibilità della presenza di progettarsi il più liberamente possibile in compresenza (co-presenza), fino al traguardo della completa unione nella dualità dell'amore” (Cargnello, 1977).

Perciò è evidente che dobbiamo intendere come il disagio piuttosto nel suo significato negativo di allontanare quanto più la persona, cioè la presenza, dalla possibilità di realizzazione nella dualità, che risulterà imperfetta. In questo senso la visione antropoanalitica mette da parte la distinzione manicheistica tra sano e malato ponendo piuttosto l'accento sul concetto di realizzazione. E nel nostro caso potremo pensare al disagio come ad una più o meno riuscita realizzazione.

“I modi possono essere ordinati a seconda che garantiscano all'esistere una maggiore o minore pienezza; detto in altri termini, a seconda della loro maggiore o minore “pienezza” o “povertà”.

Un modo è tanto più “ricco” quanto più garantisce alla presenza la possibilità di testimoniarsi e di esprimersi autenticamente. Il che equivale a dire, quanto più pienamente essa riesce a costituirsi in coesistenza; quanto più, in questo suo trascendersi in un altrui parte dal fondamento della propria ipseità; quanto più questa essenza di sé completamente rivela; quanto più, infine, il rapporto in cui i costituisce si attua e si mantiene nel segno della reciprocità.

Il criterio ordinativo dei diversi modi si correla quindi alla maggiore o mi-

nore libertà, che si schiude alla possibilità di articolazione “me con te”. Essi possono pertanto venir pensati come disposti in un ampio ventaglio ai cui estremi si situano rispettivamente l'estrema “ricchezza” e l'estrema “povertà” dell'esistenza, la sua massima riuscita o il suo massimo fallimento” (Cargnello, 1977).

Noi diremmo, riprendendo il linguaggio della psichiatria, la salute e psicopatologia, gli estremi tra cui oscillano il benessere, la sofferenza e il disagio. Però risulta più efficace, per comprendere la qualità del vivere in una forma di continuità che includa ogni livello, fare riferimento a quanto ogni singola persona riesca a realizzare rispetto ai propri bisogni ed assumere la proposizione antropoanalitica del disagio come un'imperfezione della capacità di realizzazione, in ogni caso in cui quest'ultima viene a mancare.

Conclusioni

Le conclusioni non possono che essere brevi. La persona si realizza nella realizzazione del rapporto con l'altro e con il mondo e quanto più il rapporto risulta povero e minimo, perché minori sono diventate le capacità della persona stessa, tanto più essa è sofferente. Le patologie che abbiamo visto qui sopra, che accettiamo in quelle descrizioni psichiatriche solo per una comodità analitica, in realtà vanno viste come modalità particolari in cui la persona, la presenza, partendo da minime difficoltà iniziali è rimasta irretita in una serie di modalità relazionali disfunzionali che alla maturazione non hanno più consentito e non consentono di sviluppare alcun rapporto soddisfacente e necessario per la riscoperta del proprio benessere.

Bibliografia

- ABA (a cura di), *I gruppi ABA. L'esperienza della fondazione*, Franco Angeli, Milano 1997
- ABA (a cura di), *I gruppi ABA. Interruzioni e conclusioni della cura*, Franco Angeli, Milano 1998
- ABA, *Corpo, gruppo e istituzione. Il trattamento dell'anoressia-bulimia*, Franco Angeli, Milano 2000
- Albisetti V., *La trappola della anoressia. Perché ci si ammala, come si guarisce*, Edizioni Paoline Roma 1996
- Andreoli V., et alii (a cura di), *DSM IV TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson Italia, Milano 2001
- Apeldorfer G., *Anoressia, bulimia, obesità*, Il Saggiatore, Torino 1996
- Argile M., *Il corpo e il suo linguaggio*, Zanichelli, Bologna 1982

- Backmund H., Gerlinghoff M., *Anoressia e bulimia Psicoterapia, autoanalisi, dieta, aiuto familiare, regole di comportamento*, RED, Milano 1996
- Bandler R., Grinder J., *La metamorfosi terapeutica. Principi di programmazione neurolinguistica*, Astrolabio, Roma 1980
- Bandler R., Grinder J., *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma 1981
- Baraldi E., *Cosa è la psichiatria Manuale minimo per conoscere meglio la (propria) follia*, Stampa Alternativa, Trento 1999
- Bell Q.M., *La santa anoressia. Digiuno e misticismo dal Medioevo a oggi*, Laterza, Roma 1987
- Bert A., *Qualcosa deve avvenire ovvero l'anoressia come ricerca della libertà*, Laura Rangoni Editore
- Bettelheim B., Rosenfeld Alvin A., *L'arte dell'ovvio Nella psicoterapia e nella vita di ogni giorno.*, Feltrinelli, Milano 1994
- Boudon R., *Metodologia della ricerca sociologica*, Il Mulino, Bologna 1972
- Bowen-Woodward K., *Quando il tuo corpo non ti piace*, Feltrinelli, Milano 1998
- Bruch H., *Patologia del comportamento alimentare Obesità, anoressia mentale e personalità*, Feltrinelli, Milano 1977
- Bruch H., *La gabbia d'oro. L'enigma dell'anoressia mentale*, Feltrinelli, Milano 1983
- Bruno W., Trombini G., *Anoressia e bulimia sintomi di crisi psicologica in adolescenza*, in G. Trombini (a cura di), *Introduzione alla clinica psicologica*, Zanichelli, Bologna 1994
- Brusset B., *L'anoressia mentale del bambino e dell'adolescente*, Borla, Roma 1993
- Brutti C., Parlani R. (a cura di), *Ripensare l'anoressia*, Borla, Roma 1993
- Buckroyd J., *Anoressia e Bulimia*, Mondadori, Milano 1999
- Burbatti G. Castoldi I., S.O.S. *Anoressia, guida pratica per i genitori*, Mondadori, Milano 1998
- Caputo G., Magnani M., *Bulimia Nervosa*, Editrice Kurtis, Roma 1999
- Cargnello D., *Alterità e alienità*, Feltrinelli, Milano 1977
- Cohen A. K., *Controllo sociale e comportamento deviante*, Il Mulino, Bologna 1963
- Cooper P.J., *Bulimia Nervosa, una guida alla guarigione e un manuale di auto – aiuto per chi ne soffre*, Armando, Roma 1995
- Crisp A.H. et al., *Il desiderio di cambiare*, Positive Press, Verona 1997
- Cusinato M., *Personalità e famiglia*, Patron, Bologna 1973
- Cuzzolaro M. (a cura di), *La bulimia nervosa. Guida pratica al trattamento*, Astrolabio, Roma 1995
- Cuzzolaro M., *Disturbi del comportamento alimentare in adolescenza*, in Pissacroia M. (a cura di), *Trattato di Psicopatologia dell'adolescenza*, Piccin, Padova 1997
- Cuzzolaro M., *Disordini alimentari in adolescenza*, in Ammaniti M. (a cura di), *Psicopatologia dell'adolescenza*, Cortina, Milano 2002
- Dahlke R., *Problemi di peso Interpretazione psicologica dei modelli alimentari*, Jackson
- Dalle Grave R., *Alle mie pazienti dico ... informazione e auto-aiuto per superare i disturbi alimentari*, Positive Press, Verona 1998;
- Dalle Grave R., *Anoressia nervosa I fatti*, Positive Press, Verona 2000
- Dalle Grave R., Di Flaviano E., *Perdere peso a colpo d'occhio. Il programma alimentare illu-*

- strato di "Perdere peso senza perdere la testa", Positive Press, Verona 2001
- Dalle Grave R., Di Flaviano E., *Alimentazione meccanica. Il cibo come medicina*, Positive Press, Verona 2002
- Dalle Grave R., *Terapia cognitivo comportamentale ambulatoriale dei disturbi dell'alimentazione*, Positive Press, Verona 2003
- De Clercq F., *Tutto il pane del mondo*, Sansoni, Milano
- Dei P., *Come un sasso nell'acqua Un viaggio nell'anoressia*, Melusina, Barcellona
- Dowling, *La sindrome di Biancaneve*, Bompiani, Milano 1989
- Dowling C., *La voglia di star bene Come vincere la depressione, l'ansia e le dipendenze*, Bompiani, Milano 1992
- Ey H., Bernard P., Brisset Ch., *Manuale di psichiatria*, Masson Italia, Milano 1979
- Faccio E., *Il disturbo alimentare Modelli, ricerche e terapie*, Carocci, Roma 1999
- Fairburn C., *Come vincere le abbuffate, un nuovo programma scientifico*, Positive Press, Verona 1996
- Favaro A., Santonastaso P., *Anoressia e Bulimia, quello che i genitori e altri vogliono sapere*, Positive Press, Verona 1996
- Favaro A., Santonastaso P., *Anoressia e bulimia, guida pratica per genitori, insegnanti e amici*, Positive Press, Verona 2002
- Ferro F., Daini S. (a cura di), *Trasformazioni e silenzi del corpo Studi sull'anoressia nervosa*, Métis, Chieti
- Francioni M., *La psicologia fenomenologica di Eugenio Minkowski*, Feltrinelli, Milano 1976
- Freud A., *Normalità e patologia del bambino*, Feltrinelli, Milano 1984
- Froggio G., *Mangiare, libertà o schiavitù? I disturbi alimentari psicogeni: anoressia, bulimia, obesità*, San Paolo, Torino 1997
- Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, A. Mondadori, Milano 1978
- Gahagan J., *Comportamento interpersonale di gruppo*, Zanichelli, Bologna 1980
- Gerlinghoff M., Backmund H., *Riconoscere e curare l'anoressia e la bulimia*, RED 2002
- Gius E., Benna L., Cavanna D., *L'Antropoanalisi di Ludwig Binswanger*, La Scuola, Brescia 1975
- Gius E., Cavanna D., *La personalità: nuovi orientamenti*, Patron, Bologna 1979
- Gordon A. R., *Anorexia and Bulimia Anatomy of a Social Epidemic*, Basil Blackwell Ltd, Oxford 1990, tr. it. *Anoressia e Bulimia. Anatomia di un'epidemia sociale*, Cortina, Milano 1996
- Greenberger D., Padesky C. A., *Penso, dunque mi sento meglio*, Erickson, Trento 1998
- Grimoldi M., Urciuoli F., *Prima del digiuno Infanzia e cultura delle nuove adolescenti*, Franco Angeli, Milano 2000
- Hall C. H., Lindzey G., *Teorie della personalità*, Boringhieri, Torino 1973
- Hall L., Cohn L., *Bulimia, una guida verso la guarigione*, Positive Press, Verona 1994
- Hillman J., *Le storie che curano*, Cortina, Milano 1984
- Horkheimer M., Adorno T. W., a cura di, *Lezioni di sociologia*, Einaudi, Torino 1966
- Infrasca R., *Anoressia e conflitto sessuale Dalla comprensione alla terapia*, Magi Edizioni Scientifiche, Roma 1999

- Kaplan H. J., Sadock B. J., Grebb J. A., *Psichiatria. Manuale di Scienze del Comportamento e Psichiatria Clinica*, Centro Scientifico Internazionale S.r.l., Torino 1996
- Kestemberg E., Kestemberg J., Decobert S., *La fame e il corpo Studio psicoanalitico sull'anoressia mentale*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1974
- Krech D., Cautchfield R. S., Ballachay E. L., *Individuo e società*, Giunti Barbera, Firenze 1970
- Joynson R. B., *Psicologia e senso comune*, Il Mulino, Bologna 1976
- Lavanchy P., *Il corpo in fame*, Rizzoli, Milano 1994
- Lowen A., *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano 1978
- Lowen A., *Paura di vivere*, Astrolabio, Roma 1982
- Macsween M., *Corpi anoressici*, Feltrinelli, Milano 1999
- Malucelli M., *Ragazzi ingordi, ragazzi inappetenti*, Franco Angeli, Milano
- Malucelli M., *Anoressia e Bulimia, come capire e aiutare il proprio figlio adolescente*, Franco Angeli/ Le comete, Milano 2000
- Manghi C., Pace P., *Anoressia e bulimia: il trattamento della famiglia*, Franco Angeli, Milano 2000
- Mangiarotti Frugiule G. (a cura di), *Alimentazione e affettività nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano 1997
- Marcelli D., Braconnier A., *Adolescenza e Psicopatologia*, Masson, Milano 1999
- Marhaba S., *Antinomie epistemologiche nella psicologia contemporanea*, Giunti Barbera, Firenze 1976
- Matza D., *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna 1976
- Melli G., *Vincere le ossessioni. Capire e affrontare il disturbo ossessivo-compulsivo*, Ecomind, 2003
- Molfino F., Zanardi C. (a cura di), *Sintomi, corpo e femminilità Dall'isteria alla bulimia*, CLUEB, Bologna 1999
- Montecchi F., *Anoressia mentale dell'adolescenza Modelli teorici, diagnostici e terapeutici*, Franco Angeli, Milano 1998
- Murgo A., *Anoressia Meno pane, più desiderio*, GB, 2000
- Muscattello C. F., *Figure del narcisismo: la metafora del fiore e le sue metamorfosi grafiche in un caso di*, Teda, 1993
- Nietzsche F., *Al di là del bene e del male. Genealogia della morale*, Adelphi, Milano 1972
- Nonis P., *Religione e paura*, Piovani, Abano T. 1979
- Norwood N., *Donne che amano troppo*, Feltrinelli, Milano 1988
- Ossicini A., *I ragazzi che fuggono*, Giunti Barbera, Firenze 1972
- Palazzoli S. M., *L'anoressia mentale- Dalla terapia individuale alla terapia familiare*, Feltrinelli, Milano 1981
- Palmer R., *Anoressia mentale, guida per chi ne soffre e per la sua famiglia*, Borla, Roma 1991
- Pancheri P., Bressa G. M., *Ansia e dolore*, Wyeth, Aprilia 1990
- Piccini F., *Anoressia, Bulimia Binge Eating Disorder*, Centro Scientifico, Torino 2000
- Polacco Williams G., *Paesaggi interni e corpi esterni Disordini alimentari e altre patologie*, Bruno Mondadori, Milano 1999

- Pratesi A., *Obesità, anoressia, bulimia*, 2002
- Raimbault O., Eliacheff C., *Le indomabili. Figure dell'anoressia: Simone Weil, l'imperatrice Sissi, Caterina da Siena, Antigone*, Leonardo, 1988
- Recalcati M., *L'ultima cena: anoressia e bulimia*, Bruno Mondadori, Milano 1997
- Regazzo L. D., *L'analisi del prototipo Relazionale nella pratica clinica*, Piovani, Abano Terme 1982
- Reich W., *Analisi del carattere*, SugarCo, Milano 1982
- Santoni Rugiu A., Calò P., *Anoressia e bulimia: la svolta Manuale di auto-aiuto per il trattamento dei disturbi alimentari*, Franco Angeli, Milano 2004
- Schefflen A. E., *Il linguaggio del comportamento*, Astrolabio, Roma 1977
- Schmidt U., Treasure J., *Migliorare morso dopo morso; un manuale di sopravvivenza per chi soffre di bulimia nervosa e di disturbi del comportamento alimentare*, Positive Press, Verona 1994
- Sciacchitano A., *Anoressia sintomo e angoscia*, Guerini associati, Milano 1994
- Segal H., *Introduzione all'opera di Melania Klein*, G. Martinelli, Firenze 1975
- Siegel M. et al., *Come sopravvivere all'anoressia e alla bulimia, strategie per famiglie e amici*, Positive Press, Verona 1994
- Spina A., *Interazione tra ambiente e mente in età evolutiva Lo sviluppo del bambino tra ambiente e mente in età evolutiva*, Della Vela, 1998
- Trattner Sherman R., Thompson A., *La magia dello spago, gli inganni della bulimia*, Positive Press, Verona 1998
- Tridenti Bocchia S., *Il fenomeno anoressico / bulimico*, Masson, Milano 1994
- Ugazio V., *Storie permesse, storie proibite Polarità semantiche familiari e psicopatologie*, Bollati Boringhieri, Torino 2003
- Vanderlinden J., *Vincere l'anoressia nervosa*, Positive Press, Verona 2001
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971

Parte terza

FIGURE DEL DISAGIO

Autori e abstract di Ivana Padoan

L'adulto tra genitorialità e generatività

di Emanuele Perilli

Lutto e crisi della genitorialità

di Ines Testoni, Enrica Bertucci, Lucia Ronconi

Una domanda: Essere donna: un disagio di genere?

di Rita Lemmo

Una risposta: Differenze di genere e reciprocità

di Francesca Lazzari

Disagio e spaesamento: la condizione migrante

di Gianfranco Bonesso

Migrazioni in Italia: un disagio o una risorsa?

di Elhos Elame

Emanuele Perilli, già docente scolastico è ora psicoterapeuta ad indirizzo analitico-esistenziale. Opera come Consulente per l'Orientamento, come Giudice Onorario presso il Tribunale per i minorenni di Venezia e come Formatore per il personale educativo e socio-sanitario, in diversi enti e istituzioni. Insegna nella formazione di Counselor esistenziali (CISSPAT) di Padova, di Counseling filosofico di Vicenza dal 2005.

Perilli nel saggio *L'adulto tra genitorialità e generatività* sottolinea la condizione di disagio della genitorialità del nostro secolo, nel cambiamento dal paradigma generazionale di una concezione dell'adulità-genitorialità stabile, versus una forma di precarietà, di confusività e di genitorialità instabile. Ciò è dovuto essenzialmente alla trasformazione sociale della famiglia, che da struttura patriarcale, e da struttura monoparentale è ora diventata multiforme, comportando una serie di trasformazioni, non solo di stato e di diritto, ma esistenziali, tanto da presentare uno scenario di estrema complessità e problematicità nei rapporti fra i partner, con i figli, con gli eventi e le componenti quotidiane e sociali, con le quali la famiglia entra in contatto. Il disagio più notevole si riconosce nel passaggio da una forma di genitorialità allargata e diffusa della famiglia patriarcale, a una genitorialità alla scoperta della propria identità e ruolo della prima tradizione monoparentale, e a una "genitorialità obbligata", costretta dentro responsabilità più grandi della propria comprensione e competenza. Una componente di questo disagio è rappresentata da una difficoltà comunicativa che non si riconosce solo nella difficoltà generazionale tra genitori e figli, ma in un processo di "stagnazione e immobilismo", quasi un processo di non riconoscimento reciproco tra i membri della stessa famiglia. Si è perso "quel filo rosso che collegava le generazioni e che garantiva la trasmissione della Cultura e della Storia, provocando un appiattimento e un'omogeneizzazione degli stili di vita, un'infantilizzazione dell'adulto e un'adultizzazione dei bambini, in cui il genitore tende a proporsi più nelle vesti di "amico dei figli", di complice, più che in quello di "alleato" e di fermo e solido punto di riferimento".

Perilli, di fronte alla nuova condizione adulta, sottolinea come la genitorialità debba trasformarsi in generatività, nel senso di un continuum trasformativo da uno stato di ordine "biologico e quantitativo" verso uno stato caratterizzato dal valore degli "aspetti relazionali, educativi, sociali e spirituali nel rapporto genitore-figlio che sembrano un po' trascurati e secondari nel modo di pensare dominante dell'era tecnologica".

Generatività diventa allora quella condizione di "guida, di stimolo, che facilita una dinamica esistenziale sorretta da una incessante ricerca di senso". Tuttavia una genitorialità-generativa pur complessa e plurale, non può assumere funzio-

ni di pacificazione di stimolo, se non attraverso un percorso formativo, perché “al genitore non vanno offerti solo sostegni materiali” e organizzativi, ma concrete azioni formative capaci di essere costrutti di forme e di sostegno alle generazioni future.

Ines Testoni è Professore associato di psicologia sociale presso l'Università degli Studi di Padova, psicologa, psicoterapeuta, didatta, filosofa, si interessa di temi inerenti al rapporto tra rappresentazioni della morte e sofferenza esistenziale. È autrice di una cinquantina di articoli su riviste scientifiche nazionali e internazionali e di una decina di volumi, tra i quali: *Il sacrificio del corpo* (Il Melangolo, Genova), *Il dio cannibale* (Utet, Torino), *Psicologia del nichilismo* (Franco Angeli, Milano). Enrica Bertucci, Lucia Ronconi, hanno collaborato con l'autrice.

L'autrice prende lo spunto da una ricerca sul lutto genitoriale per la morte di un figlio per cogliere i significati attribuiti al morire, e cogliere come si edifica l'intera realtà psicosociale e i simbolismi che orientano i comportamenti individuali e collettivi. Per comprendere il dolore del lutto sono necessari interpretazioni non solo psicologiche, ma mettere in campo variabili spirituali e antropologiche. Purtroppo la certezza del divino nella nostra società, discutono le autrici, è messa in crisi, “il tramonto degli immutabili” rappresenta la negazione di ogni assoluto epistemico. La difficoltà di comprendere attraverso una spiegazione psicologica, richiede la messa a punto di una spiegazione che analizzi il rapporto tra esperienza soggettiva dell'esistenza e conoscenza teoretica del senso dell'essere. Per affrontare il dolore della morte l'intervento psicologico si accompagna a una consulenza filosofica che, per chi non trova un percorso nella fede, possa, attraverso la strada della riflessione, trovare un superamento del lutto.

L'evento del lutto produce un trauma talmente pervasivo da infrangere l'intero arco del tempo esistenziale: il passato viene ferito nell'accesso al ricordo, il presente è straziato dal vuoto della perdita e il futuro rimane mutilato della capacità di progettazione.

In questo senso l'elaborazione del lutto richiede alcune condizioni: la ri-considerazione del fatto e del tempo, dell'età del soggetto, la dimensione del rimedio, la protezione religiosa o sociale. Le autrici sottolineano come alcune considerazioni possano attivare un migliore superamento del disagio: il pensare alla morte come un passaggio a forme diverse di esistenza, mantenere il rapporto con un dialogo interiore, l'interiorizzazione che promuove una funzione riprogettatrice. La gestione del problema dal punto di vista ontologico permette di gestire un

linguaggio esistenziale che può aiutare l'elaborazione senza ricorrere a riduzioni fideistiche o materialistiche.

Rita Lemmo, filosofa, si è laureata all'Università Ca' Foscari di Venezia, con la Tesi: "Gli uomini... il secondo sesso? Considerazioni mascoliniste sulla condizione del maschio". Attualmente è impiegata in una società di promozioni e servizi pubblicitari.

La Lemmo ripropone la questione radicale della condizione femminile sottoposta ancor oggi a una condizione di inferiorità antistorica. Malgrado l'avanzamento delle ricerche neuro-biologiche che contestano la giustificazione naturale della superiorità maschile, la pesantezza dell'imprinting sociale culturale, secondo l'autrice, continua a presentare un'immagine stereotipata e sottovalutata della questione femminile. L'autrice ripercorre la lotta per l'emancipazione e l'impegno del femminismo nel riconoscimento dei diritti. Ancora una volta va rimarcata la lotta solitaria delle donne nel cercare un riconoscimento dei diritti di reciprocità nell'evoluzione culturale sociale. L'autrice riconosce attenzione alle forme di domanda e promozione educativa, riconoscendo all'educazione la forza emancipatoria assieme all'emancipazione giuridica e lavorativa.

La marcatura della differenza è stata nel corso della storia la giustificazione della minorità del femminile. La questione del genere è stata assunta nel corso dei secoli per determinare la regola antropologica e organizzativa dell'esistenza. La formazione delle aspettative sulla questione del genere è stata il collante che ha tenuto assieme tutte le condizioni di continuità e di permanenza della superiorità del genere maschile sul femminile. Il generale consenso è stato consciamente e inconsciamente la finalità del processo educativo e formativo della famiglia e dell'ordine sociale ivi compresa la scuola e la formazione. Il ricorso alle determinazioni della natura sessuale differente tra donne e uomini, il ricorso alla costanza della percezione attribuita sui compiti e ruoli di genere si è accompagnata alla permanenza di compiti professionali determinati costitutivamente, radicalizzando ontologicamente uno statuto di differenza. L'attenzione dell'autrice si sofferma in particolare sul paradosso del lavoro e della professionalità e sulla definizione di intelligenza e di produzione culturale. La concezione di liberazione del lavoro, conquista umana degli ultimi decenni, è stata una conquista per la liberazione maschile e ha intrappolato il femminile ancora una volta in ruoli subordinati. Il ricorso in piena modernità, agli impedimenti naturali: maternità, educazione, dipendenza sessuale, sostenuta anche dalle organizzazioni dei sinda-

cati, ha mantenuto e purtroppo sta continuando a mantenere il potere maschile di genere. La stessa definizione di intelligenza e di creatività culturale è ordinata ancor oggi al predominio di una cultura maschile.

Francesca Lazzari, docente di scuola secondaria, è in Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione a Cà Foscari Università, Venezia, Dipartimento di Filosofia e Teoria della Scienza – Centro di Eccellenza per la Ricerca l'Innovazione e la Formazione Avanzata, e conduce una tesi su genere e immigrazione.

Anche la Lazzari sottolinea l'attribuzione storica delle differenze di genere, costituite sulle differenze di sesso. Il riduzionismo storico ha identificato nella logica della dominazione maschile l'economia del sistema. Il pregiudizio del maschile sul femminile ha costituito per secoli una dominazione di genere generalizzata. L'autrice fin dall'inizio coglie la domanda di cambiamento verso un riconoscimento delle pluralità identitarie, riconoscendo una domanda di auto realizzazione e di ridefinizione del sé in quanto soggetto necessario e competente all'evoluzione. La domanda di realizzazione riconosce nella semantica della relazione lo snodo teorico del processo di restituzione delle differenze identitarie all'interno di processo più ampio, come quello descritto da Bateson, nel contesto connettivo di una realtà che connette. La differenza in questo senso non si riconosce come separazione, ma come proposta di coevoluzione verso il cambiamento considerato la struttura chiave del sistema antropologico e ontologico.

L'autrice contestualizza, all'interno del dibattito e dei percorsi euristici che hanno affrontato e affrontano la tematica delle differenze di genere, lo sviluppo di una prospettiva culturale che va individuata nel legame genere-reciprocità. Si tratta di un percorso evolutivo e trasformativo che ridefinisce il senso e il significato della cura rispetto al genere. La cultura della mediazione-negoziazione integra l'ottica delle differenze con la capacità di empowerment espressa dall'etica della responsabilità. L'autrice delinea una possibilità soggettiva di rispondere in modo originale ai modelli identitari, socialmente disegnati.

Gianfranco Bonesso, sociologo, antropologo ed esperto di immigrazione e relazioni interculturali, è responsabile di un gruppo di lavoro per gli interventi a favore degli immigrati nella città di Venezia. Formatore di volontari, operatori e insegnanti; collabora con l'Università Cà Foscari di Venezia per l'insegnamento

di Etnografia. Negli ultimi anni si è occupato prevalentemente di ricerche e interventi sul campo, riferiti alle culture migranti, all'impatto dell'immigrazione sulle società di accoglienza e ai cambiamenti socio-culturali conseguenti.

In *Disagio e spaesamento: la condizione migrante*, Gianfranco Bonesso, riflettendo l'esperienza di lavoro sociale con gli immigrati di una grande città, propone alcune "riflessioni che vogliono uscire dalla routine per dare un qualche scenario alle quotidiane traversie che riguardano non solo gli immigrati e le loro famiglie, ma il nostro stesso vivere civile".

Nella fenomenologia culturale dell'immigrazione, oltre al fenomeno di disagio e di sofferenza degli immigrati e del popolo di accoglienza, il valore sociale ed economico dell'immigrazione è sempre stato riconosciuto sebbene a posteriori, come una necessità sociale di ampio respiro. Per qualche paese l'immigrazione è stata addirittura l'origine della sua esistenza, della sua crescita e del suo sviluppo. Bonesso tuttavia si chiede "per quale motivo lo spostamento e il reinsediamento, oggi, nell'epoca della globalizzazione post-coloniale, l'immigrazione contenga di per sé motivi di rischio e di potenziale emarginazione".

Ovvero, il riconoscimento del valore dell'immigrazione (basta pensare agli immigrati in Italia e ai diversi lavori oramai confinati quasi esclusivamente a loro) non è sufficiente a modificare la rappresentazione negativa che questo fenomeno presenta.

Le diverse analisi e ricerche, le cronache giornalistiche, racconta l'autore, rappresentano l'evidenza di un "fenomeno considerato alla stregua della criminalità" nella maggior parte dei casi. Eppure sottolinea Bonesso la maggior parte dei migranti sono "relativamente giovani, bravi lavoratori, con buona cultura e consapevoli del mandato familiare e sociale".

"La condizione del migrante, povertà di partenza e condizioni oggettive di disorientamento all'arrivo, potrebbe far pensare ad una precondizione di svantaggio e di successivo "disagio". "Nell'esperienza sul campo si osserva come ad un prevedibile spaesamento culturale e ambientale, si aggiunga una perdita di potere e un rovesciamento di status, che rischiano di rendere fragilissima una condizione che in realtà ha forti potenzialità, energie e una progettualità talvolta sconosciuta ai soggetti autoctoni".

Riferendosi alla "colonizzazione" migrante, come viene in qualche modo percepita l'ondata di immigrazione, una rappresentazione di "subalternità e interiorizzazione" è il disegno che la società di accoglienza propone come immaginario alla cultura dominante e agli immigrati stessi, rei di far parte di una concezione di un mondo in via di sviluppo. Sottolinea ancora Bonesso come la rappresentazione sociale dell'adulto migrante, come soggetto in lotta per un miglioram-

to della sua famiglia sia in contrasto con la rappresentazione dell'adulto moderno delle società occidentali, un adulto in cerca di autonomia dalla famiglia, che si occupa di sé e del proprio status e carriera.

Bonesso propone l'attenzione a cinque concetti-prassi che possono accompagnare con un respiro diverso l'appaesamento tra i diversi soggetti e comunità verso una forma di interculturalità contenente ed equilibrata.

Si tratta di promuovere strumenti di accompagnamento e di comprensione del disagio delle due identità, quella del migrante e quella dell'accogliente, attraverso la riflessione e la messa in opera di forme di cittadinanza, di orientamento ed empowerment, di mediazione e negoziazione di interculturalità e di partecipazione.

Esoh Elame, PhD in Geografia – ricercatore associato, istituto di geografia alpina (università Joseph Fourier) – Grenoble

L'articolo di Elame, riconduce la problematica del migrante alla connotazione di mobilità e di transculturalità della società postmoderna. In particolare pone la questione in Italia, luogo di un'immigrazione attuale selvaggia e di passaggio, ma soprattutto la pone all'Italia autrice del maggior esodo nel corso della storia. Si chiede l'autore "come andare al di là della retorica dominante dell'immigrazione vista come "problema-ostacolo", e arrivare all'immigrazione vista come normalità? Come passare da un atteggiamento per cui l'immigrazione è un'emergenza inarrestabile a una visione più consapevole nella quale l'immigrazione diventi nel bene e nel male un processo dinamico utile per il benessere dell'Italia? In una società postmoderna come quella italiana, quali disagi possono affrontare gli immigrati e come possono risolverli in una prospettiva interculturale?"

La difficoltà della cultura italiana di metabolizzare le trasformazioni sociali ed economiche in termini di prospettiva e di cambiamenti culturali riduce i cambiamenti a cose, fatti e fenomeni, e impedisce di intaccare le epistemologie culturali. La prospettiva di globalizzazione che ha intaccato l'intero sistema economico non impedisce alla cultura italiana di leggere alcuni vantaggi, quelli che sono legati all'utilità strumentale e non sono in antagonismo con le inferenze culturali di identità, di nazionalità, di razza, di familiarità, di radicamento territoriale. La difficoltà di capire che la comunicazione e il mercato hanno creato una mutazione antropologica globale mantiene in permanenza un sistema di al-

larme continuo nel sistema dell'immigrazione che si presenta come un flusso continuo e paradossale nelle necessità quasi quotidiane.

La cultura dell'emergenza ha segnato il processo migratorio impedendo di leggere l'immigrazione un nuovo processo economico culturale che andrà a modificare lo stato sociale e mono-identitario dell'Italia. *Chi scrive è costretta a sottolineare che una nazione che non ha ancora maturato la conquista di un'identità nazionale tra nord e sud, difficilmente porterà a termine facilmente un processo di pluralità identitaria.* La difficoltà internazionale attorno al processo migratorio, diventato una vera emergenza, non impedisce tuttavia di aprire un processo di conoscenza assolutamente necessario a ridurre le difficoltà agli immigrati ma agli italiani stessi. L'autore sottolinea come il riduttivismo dell'intervento governativo, e anche quello dell'imprenditoria, fundamentalmente strumentale, impedisce di cogliere il processo migratorio composito, non solo di necessità lavorative, ma di vita familiare, di necessità educative e scolastiche, di necessità abitative e di protezione sociale. La critica alla gestione dell'immigrazione non mette in secondo piano la critica che Elame fa agli immigrati e alla loro responsabilità, nel vivere in un paese straniero. Attraverso una casistica della quotidianità, l'autore sottolinea come le differenze culturali diventino presto oggetto di manipolazione per sfuggire alla responsabilità.

L'ADULTO TRA GENITORIALITÀ E GENERATIVITÀ

di Emanuele Perilli

1. Adulthood e genitorialità

Tra le diverse forme di disagio può apparire strano includere l'adulthood, intesa come insieme di eventi e situazioni esistenziali che l'uomo e la donna dei nostri tempi devono affrontare in riferimento ad esperienze di lavoro, alla maternità/paternità, alla gestione di passaggi cruciali nella propria storia individuale o familiare.

Quando si parla di "disagio giovanile", di "disagio familiare" è opportuno richiamarci al fatto che diventare adulti non coincide col semplice dato anagrafico né con una condizione di mero superamento delle età precedenti, descritte erroneamente come instabili per definizione, come se l'adulthood corrispondesse ad una stabilità acquisita una volta per sempre. Al contrario nella società odierna post-industriale la condizione di adulto è fortemente caratterizzata da elementi di precarietà, confusività e disagio esistenziale. Tra gli studiosi si fa strada sempre più un'idea di adulto la cui integrità e unicità è messa in discussione: ad esempio Elster¹ proponeva più di dieci anni fa il concetto di "Io multiplo" riferendosi ad una concezione dell'adulto visto come sistema complesso di investimenti su più dimensioni: mentali, affettive, funzionali.

Demetrio² in un articolo a proposito del disagio dell'adulto parla esplicitamente di "decomposizione dell'immagine dell'adulto, frantumata in una grande varietà di schegge" e tematizza un "destino plurale" dell'adulto che, al di là delle debolezze dei singoli io, vive una condizione di precarietà in un mondo non più regolato da tempi e modalità certe.

Se analizziamo in particolare la condizione di genitore in tale contesto di mo-

1 Elster J., *L'io multiplo*, Feltrinelli, Milano 1992.

2 Demetrio D., *Il disagio di essere adulti: la inevitabile normalità del malessere*, in "Animazione sociale", Aprile 1995, Torino.

dernità, notiamo come a fronte dei cambiamenti registrati nell'Istituto familiare e alle trasformazioni della società, segnate dal passaggio dalla famiglia patriarcale alla famiglia nucleare³, monoparentale, ricostituita, l'essere genitore ha acquistato nuove caratterizzazioni.

Infatti, "la famiglia d'altri tempi si radicava sul principio che solo la generazione biologica consentiva di far parte del nucleo familiare, così che con l'introduzione nel nostro ordinamento dell'adozione del termine "figlio di" non è più sinonimo di "nato da" e la genitorialità nell'affetto è divenuta non meno rilevante della genitorialità biologica"⁴; questo, però, ha comportato una serie di problemi di natura giuridica, culturale ed esistenziale che hanno reso più difficile il ruolo di genitore: basti pensare alle lungaggini burocratiche, agli ostacoli da superare nelle diverse fasi della procedura adottiva.

Pensiamo ai casi di separazione e divorzio sempre più frequenti nel nostro Paese⁵ che sono progressivamente aumentati nel 2002 con una variazione positiva pari rispettivamente al 4,9% e al 4,5% in confronto all'anno precedente, al 52,2% e al 54,7% rispetto al 1995. Un doveroso accenno va fatto anche al fenomeno delle cosiddette famiglie "ricostituite", dove è possibile ritrovare nuclei familiari in cui convivono figli appartenenti a famiglie diverse in origine. In tali ultime situazioni si creano rapporti spesso problematici tra il figlio e il genitore di fatto, tematica che qui non è possibile approfondire⁶, ma che si presenta sempre più di frequente nei Consultori e nella pratica professionale. Lo scenario che si presenta ai nostri occhi, con una frequenza sempre più allarmante di situazioni con gravi conflitti intraconiugali che pesantemente coinvolgono i figli, ci conferma lo stato di disagio notevole che attraversa la famiglia e ciò nonostante in molti casi si pretende da parte dei singoli coniugi o conviventi la permanenza della genitorialità, come se questa fosse legata ad un semplice fatto di coabitazione e non riguardasse aspetti essenziali della vita familiare, come la comprensione tra i membri, la mutua collaborazione e la ricerca del benessere dei singoli. "Ora è innegabilmente giusto sottolineare, come afferma Moro,⁷ che la rottura dei rapporti coniugali non deve comportare anche la rottura dei rapporti ge-

3 Moro A.C., *Le relazioni fra i genitori e il figlio*, in "Minori giustizia", Franco Angeli, Milano 2003.

4 Moro A. C., *ibidem*, p. 244.

5 ISTAT: dati riferiti al periodo 1995-2002, Roma 2004.

6 Vedi Scabini E., Donati P. (a cura di) *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*, in "Studi interdisciplinari sulla Famiglia", 11 (1992).

7 Moro A.C., *op. cit.*, p. 249.

nitoriali: ma non possiamo non riconoscere che vi sono casi della vita in cui il mantenimento di un rapporto tra il figlio e un genitore può essere, anziché positivo, fortemente disturbante”.

Al di fuori del contesto prettamente giuridico delle riflessioni ora riportate, viene da chiedersi in che misura tale “genitorialità obbligata” possa declinarsi senza un forte vissuto di fallimento e di disagio per il genitore stesso, pur considerando il diritto del figlio al mantenimento del rapporto col proprio genitore e il dovere di questi ad ottemperare agli obblighi della genitorialità...

Un altro fenomeno di rilevanza sociale, connesso alla genitorialità, è quello della “procreazione programmata ed assistita”, che presenta molti risvolti che possono risalire a qualche forma di disagio, laddove la singola persona o la coppia decide o a volte è costretta per cause di ordine medico a ricorrere a procedure ad esempio di “inseminazione artificiale” o alla “fecondazione eterologa”. Il figlio in tali procedure può apparire come un “prodotto” voluto, programmato che appartiene alla madre o alla coppia come un oggetto di cui si è proprietari, più che un nuovo essere che viene al mondo portatore di soli diritti legati alla sua persona. In tali casi può risultare difficile riconoscere l’alterità del figlio, anzi possono nutrirsi aspettative di gratificazioni per il genitore, in chiave narcisistica ed egoistica, da parte del nuovo venuto. Pensiamo ad espressioni tipo: “fare un figlio”, “avere un figlio” che suggeriscono un’idea di possesso e di “oggetto” da procurarsi; si fa qui riferimento in particolare a quei casi di donne single o in età avanzata che decidono di accedere alla maternità a tutti i costi, senza considerare che accanto al diritto di avere un figlio esiste un corrispondente dovere genitoriale imprescindibile di garantire al nascituro condizioni e opportunità rispettose delle sue esigenze. La genitorialità in tali circostanze può con molte probabilità prefigurare una situazione di disagio autoprocurato da parte dello stesso genitore che avrà difficoltà a riconoscersi in un ruolo che richiede dedizione, sacrificio, piena disponibilità a realizzare il valore dell’accoglienza, come afferma Gibran: “I tuoi figli non sono figli tuoi, sono i figli e le figlie della vita stessa. Tu li metti al mondo, ma non li crei. Sono vicini a te, ma non sono cosa tua...”⁸

Per sottolineare come la genitorialità assuma a volte le forme del disagio è opportuno far riferimento ad un crescente fenomeno che riguarda la nostra società, quello degli infanticidi o abbandoni di neonati da parte di madri spesso adolescenti. I dati pubblicati a tal proposito dall’Istituto degli Innocenti di Firenze sono davvero preoccupanti, considerando che non si tratta sempre di ragazze ex-

8 Gibran K., *Il profeta*, Giunti, Firenze 2004.

tracomunitarie che temono, rivolgendosi all'ospedale, di essere respinte in patria se irregolari, ma il problema riguarda anche adolescenti italiane costrette dai partners ad abbandonare i neonati nei cassonetti. La presidente dell'Istituto degli Innocenti, Alessandra Maggi, ha lanciato di recente una provocazione, che rivela la gravità del fenomeno: quella di ripristinare "la ruota degli esposti" davanti agli istituti, come accadeva nell'Ottocento, considerato che ormai i casi di abbandono raggiungono la cifra di circa 300 all'anno!

Questi sono i casi in cui si può parlare di "genitorialità rifiutata" che trova terreno fertile nell'estendersi di sacche di marginalità sociale, ma anche di una visione della vita di tipo materialistico, legata sempre più a valori puramente economici ispirati da cinismo e individualismo sfrenato.

Non meno preoccupante appare il parallelo fenomeno delle cosiddette "matri a comando", in riferimento ai casi di donne che si prestano al turpe mercato della vendita dei loro figli, addirittura programmano gravidanze su ordinazione per procurarsi un guadagno necessario per le loro esigenze familiari.

Al di là di questi casi estremi che colpiscono l'opinione pubblica e sono rivelatori di un malessere diffuso nella nostra società post-moderna e super- tecnologica, un altro aspetto della "genitorialità problematica" è quello relativo alla difficoltà di comunicare tra le generazioni, che a volte assume le caratteristiche di uno scontro e di una insanabile rottura dei rapporti.

La conflittualità tra le generazioni è sempre esistita ed ha garantito nei secoli il necessario e fisiologico avvicendamento dei protagonisti e si è rivelata vero motore della Storia; nella nostra epoca, però, tale conflittualità ha assunto caratteristiche e dimensioni tali da prefigurare una sorta di stagnazione e immobilismo del processo storico. Sono molte le ricerche dedicate ai rapporti attuali tra genitori e figli, in particolare quelle che prendono in esame il rapporto tra la generazione dei nati a partire dagli anni '40 sino al 1970 (denominata la generazione Baby-boom) e quella dei nati dopo il '70 (denominata la generazione Echo boom); si fa qui riferimento ad una ricerca condotta dalla Euro RscgWorldWide in 24 Paesi in tutto il mondo su 2300 persone⁹.

La generazione Baby boom, contrassegnata dalla ripresa economica, dalla sperimentazione sessuale e politica, dai movimenti contro l'autoritarismo, è descritta come protagonista e capace di vivere grandi cambiamenti, mentre quella successiva dell'Echo boom risulterebbe passiva, che vive all'ombra del tramonto delle ideologie e incapace di mettere in discussione le "certezze" dei padri, accogliendole e quasi subendole.

9 Vedi articolo pubblicato su "la Repubblica" del 27/6/2002, p. 26.

In termini educativi questo ha portato ad una sempre maggiore difficoltà a comunicare tra le due generazioni, laddove i padri hanno perso in autorevolezza nei confronti dei figli, sempre più vizianti ed abituati a veder realizzati i loro desideri ancor prima che questi vengano espressi e a tal proposito uno studioso come Pietropolli Charmet¹⁰ fa notare come sia stato reciso quel filo rosso che collegava le generazioni e che garantiva la trasmissione della Cultura e della Storia, provocando un appiattimento e una omogeneizzazione degli stili di vita. Si assiste in tal modo al fenomeno della infantilizzazione dell'adulto e della corrispondente adultizzazione dei bambini, in cui il genitore tende a proporsi più nelle vesti di "amico dei figli", di complice, più che in quello di "alleato" e di fermo e solido punto di riferimento.

La conseguenza di questo è che i genitori spesso si vestono come i figli, giocano alle stesse cose e grazie alla tecnologia, sempre più invasiva nella vita familiare, capita di assistere ad una vera inversione dei ruoli quando sono i figli che devono spiegare ai genitori, con scarsi risultati a volte, l'uso di tecnologie in special modo informatiche di cui sono gli unici esperti e detentori in famiglia; parallelamente ai bambini è stata negata l'infanzia perché sono spinti ad assumere precocemente comportamenti, abitudini, modi di vestire che già dall'età di due anni si richiamano al mondo degli adulti.

Nella stessa direzione di ricerca di "mascheramento degli anni" da parte dell'adulto si colloca la cultura del "mito della giovinezza" in cui egli tenta di arrestare il naturale processo di invecchiamento e di assomigliare sempre più ai titolari delle più tenere età, negando di fatto valore a quella fase di vita che è la maturità in cui si dovrebbe far tesoro sia delle esperienze positive sia degli errori che tutti commettiamo e che dovrebbe offrire ai più giovani quel minimo patrimonio di certezze di cui tanto abbisognano. Galimberti¹¹ in un articolo recente etichetta questa categoria di adulti come i "tristi prigionieri di lifting e diete", in cui sottolinea come si sta imponendo sempre più una visione della vita che "mette al primo posto biologia ed economia" e nel caso in esame questo comporta un appiattimento dei valori e una confusione di ruoli, laddove il genitore perde in credibilità agli occhi dei figli inseguendo un mito, quello della giovinezza, che annullando ogni differenziazione azzerava la possibilità di effettivo dialogo costruttivo tra le generazioni.

Una ulteriore forma di disagio legata alla genitorialità è quella che possiamo definire "genitorialità differita o mancata", che riguarda i tanti giovani anche ul-

10 Pietropolli Charmet G., *Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà*, Franco Angeli, Milano 1995.

11 Galimberti U., *Miti d'oggi. La giovinezza*, in "La Repubblica" del 30/7/2005.

trattrentenni che per motivi di ordine economico e occupazionale, sono costretti, a rinviare la scelta della maternità/paternità o a rinunciarvi in modo definitivo. I dati statistici e demografici del nostro Paese confermano tale condizione di disagio diffuso di cui anche a livello politico si sta prendendo atto, senza peraltro che si assumano iniziative efficaci a contenere tale fenomeno. Le indagini Multiscopo condotte dall'Istat¹² sulle strutture familiari riportano dati riferiti al periodo 2002-2003, in cui si accenna al processo di trasformazione della struttura familiare in Italia che fa registrare un incremento del numero delle famiglie con una contrazione, però, della loro dimensione: 2,6 è il numero medio di componenti, mentre il dato che qui ci interessa rilevare è quello delle coppie senza figli che nel periodo considerato si attestava al 19%. E il fatto che molti giovani rinviino la decisione di sposarsi è confermato da un dato sul totale dei maschi e delle femmine coniugati nel nord-est, aggiornato al 1 Gennaio 2004¹³: nella fascia d'età dei 20 anni troviamo tra i maschi solo 211 coniugati su un totale di maschi di questa fascia di 49.713, mentre nella fascia d'età dei trentenni maschi vediamo che il numero dei coniugati sale a 27.391 su un totale di 88.076 e spostandoci nella fascia d'età dei quarantenni il numero dei coniugati maschi sale a 66.744 su un totale di 93.347!

Per le femmine, pur con significativi scostamenti rispetto alla popolazione maschile, troviamo conferma sulla tendenza generale al rinvio dell'età del matrimonio: nella fascia delle ventenni troviamo 1764 coniugate su un totale di 46.656 residenti a quella data, mentre spostandoci nella fascia d'età delle trentenni leggiamo che il numero di coniugate arriva a 43.696 su un totale di popolazione femminile di 84.259, per finire, andando a guardare i dati della fascia delle quarantenni notiamo che il numero delle coniugate naturalmente tende a salire: 69.310 su un totale di 88.656.

Un'altra fonte di disagio che psicologi e sociologi hanno denunciato negli ultimi anni è quella derivante dalla condizione di solitudine in cui molta parte della popolazione dei centri urbani si trova a vivere, il che pone molte famiglie in difficoltà ad esercitare in modo efficace la genitorialità. I dati Istat ci dicono, infatti che ben il 25,4% delle famiglie è rappresentato da persone sole (per lo più persone anziane, a dire il vero), però c'è un altro dato che dovrebbe farci riflettere: i nuclei familiari costituiti da un solo genitore con figli raggiunge il 7,6%. Perciò in aggiunta al fatto che abbiamo più sopra esaminato, relativo alla diffi-

12 Istat, *Le strutture familiari-Media 2002-2003*, Roma 2004.

13 Istat, *Popolazione residente al 1 Gennaio 2004 per età, sesso e stato civile. Ripartizione: Italia nord orientale*, Roma 2005.

coltà di comunicazione tra le generazioni (una sorta di “solitudine familiare” condivisa), qui si fa riferimento ad una condizione di vero isolamento fisico tra le persone: recenti indagini¹⁴ effettuate in contesto urbano hanno evidenziato come la famiglia contemporanea viva una sostanziale forma di solitudine, dovuta alla frammentazione delle reti relazionali e all’assenza di valori condivisi. Il termine forse più adatto a descrivere tale condizione è “isolamento”, laddove per “solitudine” alcuni Autori come la M. Klein si intenderebbe la capacità di star soli con se stessi, qualità forse più difficile da conquistare nell’epoca moderna...

Al di là della questione terminologica, quello che è opportuno sottolineare, come fa la ricercatrice Sità¹⁵, è “una solitudine vissuta, percepita con sofferenza dalle famiglie, soprattutto di fronte alle transizioni proprie del ciclo di vita familiare e agli eventi contraddistinti da un alto grado di criticità”. In particolare l’Autrice si riferisce agli studi condotti da Beck, in cui si analizzano i fenomeni della “de-regolazione” e di “individualizzazione”, tipici dell’uomo contemporaneo.

La de-regolazione fa riferimento alla carenza di punti di riferimento normativi e valoriali: le famiglie oggi denunciano, secondo tali studi, un profondo iato tra il loro faticoso, quotidiano “costruirsi come nucleo di affetti e l’identità delle loro famiglie d’origine”¹⁶. Si assisterebbe, infatti, al fenomeno della “pluralizzazione delle forme familiari”, dovute alla moltiplicazione delle forme di convivenza e di aggregazione domestica. Per quanto riguarda, invece, la “individualizzazione”, si sottolinea come il percorso esistenziale del singolo oggi si concentri sul nodo della “scelta”. “L’individuo contemporaneo si trova di fronte a un costante aut-aut e la sua biografia diventa “biografia della scelta”¹⁷. Questo percorso sempre in bilico tra scelta e dilemmi rappresenta una “biografia a rischio” che spesso conduce a una “biografia del fallimento”. In tali condizioni la possibilità di esercitare la genitorialità risulta obiettivamente un’impresa e comunque la Sità ribadisce che la scelta di avere un figlio rappresenta per i genitori una delle più pregnanti esperienze di senso della propria biografia individuale e familiare. “La relazione genitoriale rappresenta il centro e il fulcro dell’esperienza privata, uno dei

14 Iori V., Rampazi M., *Storie di famiglie. Bisogni e risorse nei racconti di vita familiare a Reggio Emilia*, Guerini e Associati, Milano 2003.

15 Sità Ch., *La solitudine della famiglia*, in “Ricerca di senso”, Angeli, n. 3-2004 pp. 307-328.

16 Sità Ch., *ibidem*, p. 310.

17 Sità Ch., *ibidem*, p. 311.

luoghi primari di riconoscimento e della costruzione del Sé, e la generatività viene vissuta come una scelta in cui sbagliare non è permesso, tanto che “per amore del figlio” è anche possibile decidere di non averne”.¹⁸

La de-regolazione e l'individualizzazione, con il conseguente allentamento dei legami di solidarietà, ci aiutano a comprendere il grado di incertezza che accompagna il ruolo genitoriale nella progettazione del futuro personale e dei membri della famiglia.

2. Adulthood e generatività

Dopo aver sommariamente descritto le varie forme di disagio che l'adulto della società occidentale vive in riferimento alla sua genitorialità, che appare a volte come puramente biologica, altre come negata, o rinviata o sofferta per le condizioni in cui si manifesta, vorrei illustrare il concetto di “generatività”, avvalendomi del contributo di Autori cui farò riferimento.

La “generatività” non va intesa come termine alternativo, oppositivo a quello di “genitorialità”, ma come la seconda polarità su un continuum di situazioni e vissuti che definiscono percorsi esistenziali diversi e modalità articolate di declinare l'adulthood.

L'idea di “genitorialità” sembra, infatti, aver subito una riduzione di significato, legata spesso, come abbiamo avuto modo di descrivere nelle pagine precedenti, a un fatto biologico, quantitativo (le espressioni “fare un figlio”, “fecondazione in vitro”, “embrioni soprannumerari” richiamano tale visione); questo è dovuto alla accresciuta e pervasiva presenza della Tecnica e delle Scienze bio-mediche che, al di là dei loro indubbi meriti, hanno provocato una percezione a volte distorta della procreazione, affidata a procedure asettiche, neutre in cui l'aspetto umano sembra essere stato ricacciato sullo sfondo.¹⁹ Il desiderio di procreare è sicuramente un segnale di maturità che Autori come lo stesso Freud avevano sottolineato, spiegando come tale desiderio di dar vita ad un altro essere costituisce il superamento della sessualità infantile, una proiezione della coppia verso il futuro, che in tal modo non correrebbe più il rischio di un egoismo a due o di ripiegamento narcisistico. Come correttivo di questa visione riduttiva della genitorialità si propone allora una diversa concezione che possa realizzare pienamente i valori connessi alla nascita di un figlio, valori a volte sottintesi in Autori che non

18 Sità Ch., *ibidem* p. 311.

19 Galimberti U., *Psiche e Teche*, Feltrinelli, Milano 1999.

ne fanno esplicito riferimento, ma che in forma implicita fondano il loro discorso su assunti valoriali pienamente condivisibili. Mi riferisco a quella vasta letteratura pedagogica, psicologica e giuridica che ha come fondamento il concetto di Persona, detentrica sin dalla nascita di diritti inalienabili. Fornari afferma in un suo testo fondamentale che “la sessualità umana attraverso la genitalità e attraverso la funzione di stimolo che la cultura esercita su di essa costituisce una funzione altamente simbolizzata e suscettibile di nuove simbolizzazioni in una creatività e generatività paragonabili solo a quelle del più specifico strumento culturale umano, cioè alla creatività e generatività del linguaggio”.²⁰

In tal senso col termine “generatività” sarebbero ricompresi e recuperati quegli aspetti relazionali, educativi, sociali e spirituali nel rapporto genitore-figlio che sembrano un po’ trascurati e secondari nel modo di pensare dominante dell’era tecnologica.

In termini qualitativi, allora, si delineano modalità di articolazione del rapporto genitoriale che si esplicita nelle diverse fasi della crescita e sviluppo del bambino: la generatività si configura come un processo vitale, esistenziale in cui il genitore e il figlio sono continuamente coinvolti in modo circolare e autopoietico.

In un certo senso il genitore nel “far venire al mondo” un figlio ri-nasce a se stesso e si proietta in un percorso di autoformazione incessante nel mentre si propone come stimolatore e punto di riferimento costante per il figlio.

Demetrio²¹, sempre a proposito del disagio dell’adulto, auspica un cammino di formazione continua per lui perché possa “far fronte ai malesseri della maturità” laddove il diventare genitore segna indubbiamente “una svolta esistenziale con spostamenti di attenzioni, motivazioni, punti di vista e una modificazione di qualche stile di vita personale e interpersonale”.

Spostare la nostra attenzione verso il polo della generatività significa, allora, recuperare quella dimensione di umanità che nella relazione genitoriale trascende l’interesse della coppia come tale e si inserisce nel più generale processo filogenetico e storico ri-umanizzando l’evento procreativo.

In questa direzione si colloca il contributo offerto dalla Logoterapia di Frankl,²² fondatore della terza Scuola viennese di Psicoterapia, dopo quella freudiana e adleriana.

Tale indirizzo clinico e di ricerca, a carattere anche antropologico e filosofico,

20 Fornari F., *Genitalità e cultura*, Feltrinelli, Milano 1975.

21 Demetrio D., *op. cit.*, pp. 11-12.

22 Frankl V. E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 1975.

parte dall'assunto che la motivazione fondamentale che spinge l'Uomo a compiere azioni e a fare scelte è data dalla ricerca di senso e di significato: questo ha delle implicanze pedagogiche, come ci fa rilevare Bruzzone,²³ e si riallaccia alla tematica della genitorialità, in considerazione del fatto che gli ambiti di libertà per l'uomo contemporaneo si sono notevolmente allargati, anche in riferimento alla procreazione, e questo ha provocato il diffondersi di un atteggiamento nichilista nei confronti della vita umana in generale e la conseguente caduta di certi canoni etico-morali.

A guidare le scelte delle persone sembra essere la ricerca di ciò che è piacevole, che ci rende felici nell'immediato: questa visione della vita riferita alle vicende familiari e di coppia si traduce in una riduzione di certi valori a puri beni strumentali, così che gli stessi fini che dovrebbero orientare le decisioni appaiono sempre più connessi al variare di bisogni e desideri contingenti.

Frankl nella vasta produzione dei suoi scritti ha molto insistito sui concetti di "libertà" e di "responsabilità" che non possono essere scissi e partendo dall'idea di "Persona" ha fondato una nuova antropologia dimensionale in cui, accanto alla dimensione somatica e a quella psichica, ha introdotto una terza dimensione, quella noetica o spirituale che secondo la sua visione caratterizza la specificità umana.

Qui può tornare utile, per ricollegarci al tema in discussione, accennare brevemente alla sua teoria sull'Amore in cui lui distingue 3 livelli: un primo dato dalla semplice attrazione fisica tra due persone, il secondo livello è quello dell'innamoramento, segnato dall'erotismo e infine il terzo livello che è quello del vero amore, in cui si esalta l'unicità della persona amata in un atto di donazione di sé, che va oltre le caratteristiche fisiche e psichiche dell'Altro, ma ne coglie la irripetibilità. La generatività, allora, nella teoria frankliana dell'amore si colloca a quest'ultimo livello in cui il rapporto di coppia è improntato alla ricerca del massimo bene per l'altro e si colloca nella dimensione del *possibile*, in cui l'Altro possa esprimere il massimo delle sue potenzialità. Frankl affermava che "finché un Io viene spinto ad un Tu da un Es, da qualcosa di impersonale e di istintivo, non si potrà parlare di amore. Nell'amore l'Io non è spinto da un Es. Nell'amore un Io si decide per un Tu".²⁴

Una delle caratteristiche, infatti, della dimensione noetica teorizzata da Frankl è l'autotrascendenza secondo cui l'uomo è un essere che si realizza solo andando al di là di se stesso e scoprendo il significato personale nella vita quoti-

23 Bruzzone D., *Autotrascendenza e formazione*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

24 Frankl V. E., *Dio nell'inconscio*, Morcelliana, Brescia 1977.

diana, intesa come compito da svolgere. Nel rapporto tra genitore e figlio ciò che è auspicabile è il superamento dell'amore possessivo, strumentale che trasforma il figlio in un mezzo per soddisfare bisogni egoistici e per conservare false sicurezze.

Per meglio chiarire la differenza tra la "genitorialità" e la "generatività" possiamo fare nostra la distinzione che Piccioni²⁵ propone tra "famiglia emozionale" e "famiglia generazionale": la prima "segue l'andamento delle emozioni e si regge fintanto che esse hanno connotazione positiva", mentre nella seconda "si realizzano le due capacità che Frankl attribuisce alla dimensione noetica: l'autodistanziamento e l'autotrascendenza, laddove l'autodistanziarsi significa guardarsi da una prospettiva noetica e implica un differenziarsi dalle proprie emozioni, bisogni, condizionamenti storici e caratteriali; autotrascendersi significa differenziare il momento decisionale dall'impulso egoico. Porre la decisione su una prospettiva più alta consente di poter vedere, nonostante noi, al di là di noi, e scegliere ciò che di significativo è possibile realizzare attorno a noi, nella famiglia e oltre la famiglia".²⁶

In tal modo la famiglia "generazionale", che qui possiamo assimilare al concetto di "generatività", porta in sé i processi generativi, appunto, della persona sia in senso naturale che spirituale.

Per riferirci più direttamente al pensiero di Frankl, l'idea di generatività si muove nell'ottica dei valori che sono raggruppati da lui in tre grandi categorie: i valori d'esperienza, i valori creativi e i valori di atteggiamento, che in termini pratici si traducono nelle tre capacità: **saper godere** di ciò che la vita ci offre, **saper lavorare**, che significa nel nostro caso provvedere ai bisogni e alle esigenze della famiglia e **saper assumere** un atteggiamento positivo di fronte al dolore, alla malattia e alla morte.

I valori creativi, dunque, si riferiscono alle qualità dell'*homo faber* che nella vita quotidiana realizza obiettivi concreti, contribuendo al benessere della società e delle persone che lo circondano, tra questi valori creativi rientra quello dell'"essere-per-la-famiglia" e della piena genitorialità o generatività.

In tale prospettiva l'essere genitori si carica di significati più profondi e autentici assumendo i contorni di un "progetto di vita" per l'intero nucleo familiare; il processo vitale che così si instaura si configura come possibilità di ap-

25 Piccioni A., *Famiglia emozionale, famiglia generazionale*, in Atti del convegno su: Il ruolo della famiglia nel XXI secolo, C.I.S., Roma 1999.

26 Piccioni A., *ibidem*, p.75.

prodare a nuove realtà esistenziali, a fare nuove conquiste che arricchiscono il nostro presente e dischiudono nuovi scenari sul futuro.

Il genitore che si pone in tale dimensione è in grado di superare le diverse forme di disagio prima illustrate e avvia un processo anche di tipo autogenerativo, coinvolgendosi sino in fondo nell'impegno quotidiano pertinente al suo ruolo.

La Logoterapia, appellandosi alla capacità delle persone di decidere e di assumersi la responsabilità delle proprie azioni, esprime una valenza pedagogica nel descrivere il genitore come catalizzatore di energie e promotore della ricerca di senso per l'intera famiglia.

In tal senso Bruzzone vede il genitore-educatore come un "pace-maker", una guida, "uno stimolatore che facilita una dinamica esistenziale sorretta da una incessante ricerca di senso".²⁷ Bruzzone chiarisce meglio il concetto quando afferma che "il ruolo della guida-battistrada è dunque quello di chi precede sul cammino della realizzazione esistenziale e traccia un percorso esemplare che l'educando non deve ripetere pedissequamente, ma ispirarvisi idealmente per costruire la propria irripetibile storia personale".²⁸

Frankl stesso opera la distinzione tra l'educatore "pacificatore o peace-maker", che promuove il puro adattamento alla realtà e l'educatore-battistrada e afferma: "Le guide ci pongono a confronto con i valori e con i significati, presentandoli alla nostra volontà di significato con il loro carattere imperativo. I pacificatori invece tentano di evitarci ogni confronto di tal genere".²⁹

A conclusione di queste riflessioni è opportuno sottolineare come sia necessario avviare iniziative a sostegno delle genitorialità, perché si trasformi in generatività, e a tal proposito è importante richiamare l'attenzione sul fatto che non è sufficiente offrire aiuti economici alle famiglie o aprire tanti asili nido, ma è essenziale anche puntare alla formazione dei genitori e del personale educativo nell'ottica dello sviluppo di capacità relazionali, comunicative, di rispetto per i minori che rappresentano il nostro futuro.

27 Bruzzone D., *op. cit.*, p. 359.

28 Bruzzone D., *ibidem*.

29 Frankl V. E., p. 105.

Bibliografia

- Andreoli V., *Giovani*, Rizzoli, Milano 1995
- Bazzi T., Fizzotti E., *Guida alla logoterapia*, Città Nuova, Roma 1986
- Bruzzone D., *Autotrascendenza e formazione*, Vita e Pensiero, Milano 2001
- Crepet P., *Le misure del disagio psicologico*, N.I.S. Roma 1994
- Del Core P., *Giovani, identità e senso della vita*, Mursia, Milano 1990
- Demetrio D., *L'età adulta*, N. I. S., Roma 1990
- Elster J., *L'io multiplo*, Feltrinelli, Milano 1992
- Fizzotti E., (a cura di) *Chi ha un perché nella vita*, LAS, Roma 1992
- Fornari F., *Genitalità e cultura*, Feltrinelli, Milano 1975
- Frankl V. E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 1975
- Frankl V. E., *Dio nell'inconscio*, Morcelliana, Brescia 1977
- Frankl V. E., *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Erikson, Trento, 2005
- Fromm E., *Avere o essere*, Mondadori, Milano 1977
- Galimberti U., *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino 1992
- Galimberti U., *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999
- Gibran K., *Il profeta*, Giunti, Firenze 2004
- Lukas E., *Dare un senso alla famiglia*, Paoline, Milano 1987
- Lukas E., *Prevenire le crisi*, Cittadella, Assisi 1991
- Iori V., Rampazi M., *Storie di famiglie. Bisogni e risorse nei racconti di vita familiare a Reggio Emilia*, Guerini e Associati, Milano, 2003
- Moro A.C., *Le relazioni fra genitori e il figlio*, in *Minori giustizia*, Franco Angeli, Milano 2/2003
- Piccioni A., *Famiglia emozionale, famiglia generazionale*, Atti convegno su: "Il ruolo della famiglia nel XXI secolo", C.I.S. Roma, 1999
- Pietropolli Charmet G., *L'adolescente nella società senza padri*, Unicopli, Milano 1991
- Pietropolli Charmet G., *Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà*, Fr. Angeli, Milano 1995
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000
- Scabini E., Donati P. (a cura di), *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*, Vita e Pensiero, Milano 1992
- Sità C., *La solitudine della famiglia*, in *Ricerca di senso*, Franco Angeli, Milano 3/2004
- Vegetti Finzi S., *Il bambino della notte*, Mondadori, Milano 1995

LUTTO E CRISI DELLA GENITORIALITÀ

di Ines Testoni, Erica Bertucci, Lucia Ronconi

Introduzione

Una delle esperienze più tragiche che possano accadere nella vita adulta è la morte precoce di un figlio, da cui conseguono profondi cambiamenti rispetto all'identità individuale, alla relazione di coppia, all'evoluzione del ciclo di vita familiare (Asen *et al.*, 1998). Seguendo la prospettiva psicologico-fenomenologica di Galimberti (1999a, 1999b) relativamente alla comprensione del dolore, possiamo dire che tale evento produce un trauma talmente pervasivo da infrangere l'intero arco del tempo esistenziale: il passato viene ferito nell'accesso al ricordo, il presente è straziato dal vuoto della perdita e il futuro rimane mutilato della capacità di progettazione. Il presente contributo è la seconda parte di una ricerca che ha preso ad oggetto il lutto di genitori che abbiano perso un figlio in un incidente stradale, e presenta i risultati dell'indagine relativa ai fattori che la costituiscono. Inscritta nel campo di studi di Testoni (1997, 2001), secondo cui per comprendere il rapporto tra sofferenza psicologica, progettualità esistenziale e contesto socio-culturale è necessario considerare le rappresentazioni della morte, l'intera riflessione è fondata per il versante epistemologico sul pensiero di Emanuele Severino – il filosofo dell'essere che definisce “nichilismo” la follia radicale dell'Occidente, la quale, non conoscendo e non sapendo pensare l'eternità, se per un verso lungo tutta la storia della filosofia identifica l'ente con il niente, per l'altro intende la vita come un processo di annientamento che si conclude con la morte (Severino, 1982) – relativamente all'area psicosociale di matrice culturale essa si aggancia al contributo della *Terror Management Theory* [TMT] (Pyszczynski, e Solomon, 1986; Solomon, Greenberg, & Pyszczynski, 1991; Pyszczynski, Greenberg e Solomon; 1999), la quale si pone come possibile cornice per comprendere aspetti rilevanti del rapporto individuo-gruppo-società, riconoscendo al tema della morte una centralità ineludibile. Secondo gli studiosi della TMT e Testoni (1997, 2001), sui significati attribuiti al morire si edifica

l'intera realtà psicosociale e i simbolismi che orientano i comportamenti individuali e collettivi.

Già le indagini di Wheeler (1994) e Talbot (1999) mostrano come, per comprendere appieno l'esperienza del lutto, vadano considerate in modo approfondito alcune variabili culturali relative a ciò che si può definire *spiritualità antropologica*, intesa come l'insieme dei valori spirituali che non possono essere ridotti a meri costrutti psicologici.

La difficoltà della cultura contemporanea a rintracciare nella dimensione spirituale e religiosa una fondazione sicura per offrire rimedio all'esperienza del lutto è dovuta, dopo Nietzsche e l'inarrestabile sviluppo del materialismo riduzionista della scienza, alla sostanziale messa in crisi di ogni certezza relativa al divino. Ciò che Severino (1979) definisce "declino degli immutabili" è infatti il processo attraverso cui in Occidente viene in evidenza la necessità del tramonto di ogni assoluto epistemico. Ma è proprio la stessa filosofia di Severino che indica la necessità dell'eternità più grande che mai sia stata concepita dal alcun sistema filosofico (*Gioia*), che include il destino di ogni essente, lungo un percorso (*Gloria*) capace di accogliere il senso di questa stessa nostra esistenza mortale (Severino, 1980, 2001). Ma a siffatto tipo di argomentazioni, le quali possono offrire una base sicura per confutare qualsiasi riduzionismo pessimistico, non può accedere immediatamente il discorso psicologico. È necessaria una riflessione filosofica capace di offrire una mediazione che passi attraverso la problematizzazione del nesso tra esperienza soggettiva dell'esistenza e conoscenza teoretica del senso dell'essere. Tali temi, che vengono discussi sistematicamente in Testoni (2005), sono qui considerati solo come sfondo cui fare riferimento per comprendere la natura della ricerca empirica presentata. Questa indagine intende costituirsi dunque come una ulteriore riflessione nel settore in cui riteniamo indispensabile che l'intervento psicologico iscriva come sua parte coesistente la *consulenza filosofica* (Achenbach, 1987; Lahav, 2004; Madera, Tarca, 2003; Pollastri, 2004), che permetterebbe, a coloro che non trovassero più nel percorso di fede le certezze necessarie per affrontare il dolore, di elaborare il lutto attraverso la strada della riflessione filosofica per il superamento del vissuto tragico indicato dalla TMT (Testoni, Tranquilli, 2005).

1. Fattori psicologici inerenti al vissuto del lutto per la morte del figlio

Se la perdita di una persona cara, ricorda Derrida (2003), non toglie qualcuno, ma rimette in questione il senso stesso della vita, quando si parli di lutto genitoriale le conseguenze sono forse più severe; tra queste si annoverano l'insisten-

za del pensiero negativo centrato sull'evento tragico, che corrisponde a un tratto del più grave quadro della depressione maggiore che colpisce, secondo l'indagine di Ito, Tomita, Hasui et al. (2003) il 69% di coloro che sono incorsi in tale esperienza. Poiché la crescita dei figli è un fattore fondamentale su cui si imperniano le tappe di vita della coppia e della famiglia (Cusinato, 1988; Malagoli Togliatti, Lubrano Lavadera, 2002) e in tale conteso le stesse identità di genere vengono chiamate in causa in processi di co-costruzione delle relazioni e dei ruoli che determinano la maturazione sia dell'uomo che della donna (Fivaz-Depeursing, Corboz-Warnery, 1999; L'Abate, 1993; Venuti, Giusti, 1996), la perdita del figlio comporta inevitabilmente una profonda modificazione della progettualità adulta perché rimette in questione l'aspetto identitario genitoriale conquistato dalla coppia con l'atto procreativo e con la presa in carico responsabile della prole (Brotherson, 2000). La pervasività del dolore è talmente intensa che è possibile rilevare le conseguenze del lutto anche dopo decenni. I dati raccolti dal rapporto FEVR (2002) evidenziano che la quasi totalità dei familiari delle vittime di incidente subiscono un drammatico e permanente declino della qualità della vita.

Gli studi nell'ambito della teoria dell'attaccamento di Bowlby (1980) hanno permesso di individuare quattro stadi che conseguono all'evento tragico: a) *fase dello stordimento* (da qualche ora a qualche giorno), in cui manca la percezione della realtà del lutto perché troppo dolorosa; b) *fase di ricerca e struggimento* per la persona perduta (da alcuni mesi a qualche anno) caratterizzata da protesta e ricerca. Questa seconda sottofase si contraddistingue per l'incessante attività di rilevazione di tracce e segnali del deceduto, rispetto al quale vengono mantenuti il dialogo, l'orientamento di ogni pensiero e degli interessi; c) *fase di disorganizzazione e disperazione* in cui dominano solitudine e ritiro dalla vita; d) *fase di riorganizzazione* caratterizzata dalla ridefinizione di sé e dalla *realizzazione* (riorganizzazione della vita) (Parkes, 1988). Le analisi empiriche mostrano che anche quando la morte del figlio si iscriva nell'universo comprensibile della malattia (Dawson, 2003; Spier, 2000), la traduzione delle cause in attribuzione di senso (perché?) mantiene una notevole complessità e multifattorialità che aumenta quando il decesso sia improvviso o dovuto a incidenti (Rubin, 1990). Rando (1991) indica cinque fattori che rendono più o meno difficoltoso elaborare il dolore della perdita: a) precocità della perdita, b) qualità e natura della relazione perduta; c) ruolo del deceduto; d) caratteristiche della morte, e) qualità del supporto sociale. A questi deve essere aggiunto lo stadio evolutivo familiare e personale del genitore (De Vries, Dalla Lana, Falk, 1994). Rubin (1992) individua due livelli per considerare unitariamente gli effetti del lutto genitoriale (Two-Track Model [TTM]): a) il primo descrive quali aree somatiche e comportamen-

tali sono interessate dallo *stressor* del lutto; b) il secondo evidenzia la profondità del cambiamento dal quale dipende la riorganizzazione delle dimensioni affettiva e cognitiva. In particolare, in questa seconda dimensione viene indicata la permanenza di rappresentazioni interne del figlio deceduto. Come illustra Klass (1987, 1993) esse coinvolgono ricordi, emozioni, pensieri e l'intero spazio di vita. Tali rappresentazioni producono altresì effetti identificatori (il genitore assume alcuni tratti della persona cara deceduta - Klass, 1987) e idealizzazione (Rubin, 1992).

2. La ricerca

2.1. *Gli obiettivi, i soggetti e lo strumento*

Obiettivo: rilevare i fattori che rendono difficoltosa l'elaborazione del lutto e quindi la progettazione del presente per il futuro, al fine di individuare i nodi concettuali su cui gli interventi di consulenza psicologico-filosofica possono essere centrati.

Soggetti: sono stati intervistati 23 genitori (65% madri; 35% padri) che hanno subito la morte di un figlio per incidente stradale, residenti in Lombardia, Veneto ed Emilia Romagna. L'età media delle vittime è di 19 anni (*range* compreso tra i 4 e i 29 anni); l'età media del gruppo di genitori è di 53 anni (36-45 = 17%; 46-55 = il 35%; 56-65 = 48%), perlopiù non lavoratori perché pensionati o casalinghe (52%) il cui grado di istruzione è equamente distribuito nei tre livelli: 39% licenza elementare o media; 39% superiori; 22% laurea. La distanza media temporale dell'intervista dall'evento luttuoso è di 6 anni e 6 mesi (min = 1 anno; max 11 anni) e il lutto non ha comportato una successiva variazione nello stato civile (divorzio) ad eccezione di due separazioni. Il 70% ha altri figli. Al momento dell'incidente, il 35% dei figli defunti aveva meno di 18 anni; il 39%, da 18 a 24 anni; il 26% e oltre i 25 anni. Il 74% dei soggetti non ha subito altri lutti significativi negli ultimi 3 anni.

Strumento di rilevazione: è stata impiegata l'intervista semistrutturata, per poter cogliere appieno le espressioni di questa esperienza dolorosa e il modo di significarla, conservandone la ricchezza di sfumature. Come indicato da Carverhill (2002), per l'importanza e la delicatezza del tema, abbiamo prediletto la rilevazione discorsiva. L'intervista è stata audioregistrata; tuttavia, in 5 casi lo strumento è risultato disturbante, per cui le risposte alle domande sono state trascritte, rispettando il più possibile l'espressione esatta dell'intervistato. La griglia delle domande è stata specificamente costruita a questo scopo ed è stata og-

getto di discussione e confronto con esperti. L'intervista costruita è composta dalle seguenti domande:

- 1) Cosa ha cambiato nella sua vita l'incidente di suo/a figlio/a?
- 2) Come si descrive prima di quel giorno? E oggi?
- 3) Come descriverebbe l'eredità che le ha lasciato suo/a figlio/a?
- 4) Se dovesse definirsi oggi in base a quello che è avvenuto, cosa vorrebbe dire?
- 5) Quando pensa al suo futuro, cosa le viene in mente?
- 6) Cosa significa per lei oggi "desiderare"?
- 7) Che spazio abita suo figlio nella sua esistenza?

2.2. Analisi dei dati

Sulle variabili relative alla forma di aiuto cercata, alle attività pro-sociali e al ruolo della fede è stata effettuata una *analisi dei cluster*. La variabile *cluster di appartenenza* ha quindi sostituito le precedenti per le elaborazioni successive.

L'elaborazione delle risposte è avvenuta tramite analisi del contenuto mediante l'impiego del *software* Spad-T (*Système Portable pour l'Analyse des Données Textuelles* – <http://www.decisia.com>). Il materiale testuale è stato innanzitutto sottoposto al processo di lemmatizzazione per eliminare elementi di scarso interesse, disambiguare termini identici con significati differenti, selezionare i vocaboli significativi, ridurre a forma canonica le diverse espressioni linguistiche, eliminare ridondanze; quindi sono state selezionate le unità lessicali con frequenza minima pari a 4. Il campione iniziale di 2230 parole è stato ridotto a un insieme di 123 unità di analisi definitive. Un primo livello di analisi ha considerato le parole caratteristiche delle diverse modalità delle variabili rilevanti, ovvero le unità lessicali più frequenti (specificità positiva) o meno frequenti (specificità negativa) utilizzate dalla stessa classe di rispondenti rispetto a tutto il testo (Amaturo, 1993; Bolasco, 1993; Doise, Clemence, Lorenzi Cioldi, 1995; Losito, 1996; Ricolfi, 1990). È stata poi effettuata l'analisi delle contingenze, da cui sono stati scelti 2 assi fattoriali, definiti dal contributo delle parole che rappresentano gli elementi attivi dell'analisi. Su di essi sono state proiettate anche, come elementi illustrativi, le categorie emerse attraverso l'analisi dei *cluster* nonché le variabili socio-demografiche e le altre variabili rilevate con il questionario, per esaminare la loro relazione con i contenuti delle risposte alle domande aperte.

2.2.1. I risultati della prima parte della ricerca

Nella prima parte della ricerca (Testoni, Bertucci, Ronconi, 2005), è stata effettuata una *analisi dei cluster* di tipo gerarchico, da cui sono risultati tre gruppi corrispondenti a diverse modalità di elaborazione del lutto: il *primo gruppo* (35%) trova conforto nella religione; il *secondo gruppo* (30%) nelle attività di volontariato e impegno sociale; il *terzo gruppo* (35%) non riesce a trovare alcuna via per rimediare al dolore. Dall'*analisi delle parole caratteristiche* rispetto alle tre forme di rimedio evidenziata con i cluster, la distanza temporale dall'evento tragico, l'età del figlio defunto, è emerso che:

Fattore tempo: In accordo con quanto indicato da Bowlby (1980), secondo cui il tempo è un fattore di cambiamento, nella misura in cui a questa indagine sia riconoscibile un tratto semi-longitudinale, l'analisi delle parole caratteristiche (tabella 1) rende possibile definire alcuni aspetti evolutivi relativi all'elaborazione del lutto. Nelle prime fasi, quelle più vicine all'evento luttuoso, il livello di accettazione del trauma è decisamente inferiore rispetto a quello che matura successivamente.

Età del figlio defunto: Similmente a quanto indicato da De Vries, Dalla Lana e Falk (1994), Rando (1991), Rubin e Malkinson (2001), anche la nostra ricerca evidenzia che il lutto ha un impatto differente a seconda della fase del ciclo di vita familiare.

Dimensione del rimedio: L'esperienza religiosa mostra di essere un fattore di protezione molto forte che porta i genitori a mantenersi saldi in loro stessi; il rimedio sociale al contrario comporta un cambiamento nello stile di vita che viene orientato all'aiuto e alla generosità verso il prossimo. La mancanza di rimedi dell'uno o dell'altro tipo comporta una sostanziale chiusura in se stessi con abbandono di qualsiasi progettualità.

2.2.2. La seconda parte della ricerca: Analisi delle corrispondenze lessicali

L'analisi delle corrispondenze lessicali effettuata mediante Spad-T ha evidenziato due fattori principali, che complessivamente assorbono una porzione di inerzia abbastanza ridotta a causa dell'elevato numero di parole sottoposte ad analisi, ma non risultano per questo meno interpretabili (Giovannini e Lorenzi Cioldi 1983)¹. L'inerzia spiegata, ricalcolata considerando solo gli autovalori di en-

1 L'inerzia rappresenta la porzione di varianza totale assorbita da ciascun fattore e costituisce un criterio rilevante per la determinazione dei fattori da estrarre. Tuttavia, nel caso di ma-

tità non trascurabile (Benzecri 1970), risulta pari al 38.6% dell'inerzia totale, rispettivamente il 22.3% dal primo fattore e il 16.3% dal secondo fattore. Pertanto, si è deciso di limitare lo studio dei contributi assoluti e relativi ai primi due fattori².

Il primo fattore “Rifiuto della morte *versus* rifiuto della vita” mette in opposizione due universi in cui da una parte il rifiuto di cedere alla distruttività della morte restituisce il coraggio di rinnovarsi attraverso l'elaborazione del cambiamento, dall'altra parte l'incapacità di gestire il dolore impedisce di trovare qualsiasi forma di rimedio per rendere la vita sopportabile. Sul semiasse positivo (tabella 1) si presentano espressioni quali “rifiuto-zombie”, “accettare-dolore”, “accettare-trasformazione” per esprimere la positiva elaborazione del lutto attraverso l'accettazione del dolore e del cambiamento, insieme alla “riscoperta-dei-valori”, all’“impegno-per-gli-altri” nella ridefinizione del proprio progetto di vita. Termini come “riscoperta-valori” e “appreso-dal-figlio”, sul semiasse positivo, indicano che l'esperienza della morte ha provocato una maturazione vitale (“nuove energie”), che si manifesta nella “consapevolezza sociale”, la quale impone l'assunzione di “nuove-responsabilità” per “trasmettere-agli-altri” quanto appreso, trasformando la privazione in dono (“privaz-donare”, “aiutare-dà-significato”). Il rafforzamento del legame familiare e la capacità di mettere in gioco il dolore nel rapporto interpersonale (“condivid-dolore-coppia”, “espressione-dolore”), nonché la percezione di mantenere un contatto con il figlio (“presenza-figlio”) sostiene il vissuto di identità tra passato e presente (“rimasto-me”). Di converso, sul semiasse negativo si colloca la visione del mondo in cui prevalgono le tonalità tragiche inerenti al sentimento di vita ferita, umiliata e rifiutata (“vita-calpestata”, “rifiuto-vita”), dunque alla “perdita-di-senso”, all’“impotenza”, e al sentimento di impoverimento. La “perdita-del-figlio” è talmente dolorosa che è meglio non ricordarlo (“evitare-ricordo”) subendo il vissuto di scon-

trici del tipo in esame (definite da tavole disgiuntive del tipo 1-0), viene attribuita meno importanza a tale criterio e l'interpretazione dei risultati procede in funzione del senso delle associazioni che si rilevano tra le parole.

- 2 Il contributo assoluto (c.a., espresso in percentuale) costituisce il coefficiente fondamentale per l'interpretazione degli assi, in quanto esprime il peso di una modalità (in questo caso l'unità lessicale) sulla varianza assorbita da un fattore, ovvero la proporzione in cui la parola dà significato al fattore. L'interpretazione di un asse si basa sulle parole che presentano un contributo assoluto superiore al valore medio, calcolato sul numero degli elementi attivi. In questo caso il contributo medio è pari a $100:123=0.81$. Il coseno quadrato (c.q.), o contributo relativo, esprime invece la proporzione in cui un asse spiega la varianza di una modalità; fornisce pertanto informazioni su ciascuna variabile ma non sul fattore.

fitta in cui si estinguono le stesse capacità genitoriali (“perdita-forza-genitoriale”) nei confronti dei figli superstiti. L’isolamento non è sentito solo all’interno della famiglia ma anche a livello sociale, poiché gli altri sono percepiti come “allontanati”. L’evento luttuoso ha sancito un punto di non ritorno tra il prima e il dopo recidendo la continuità dell’identità attuale (“essere diversi”, “non-più-come-prima”) rispetto a quella passata in cui l’esser “socievole” è ricordato come un tratto caratterizzante della propria personalità. L’“eredità-della-morte” è dunque una rottura del tempo esistenziale ove né il rifugio nel passato né la progettualità futura sono in grado di restituire la speranza (“felicità-impossibile”, “desiderio-normalità”).

	SEMIASSE POSITIVO			SEMIASSE NEGATIVO			
	Cordinata	C.A.	C.Q.	Cordinat a	C.A.	C.Q.	
rifiuto-zombie	1.09	7.00	.74	vita-calpestata	-1.46	5.30	.10
riscop-valori	1.25	5.80	.27	rifiuto-vita	-0.78	3.50	.35
Serenità	1.40	4.90	.37	impoverito	-0.70	2.70	.27
impe-per-altri	1.16	4.70	.45	socievole*	-0.94	2.50	.19
accet-trasform	1.05	4.00	.48	ingiustizia	-0.85	2.00	.13
attivo-molto*	1.29	3.40	.25	lottare-per-figli	-1.11	1.50	.17
accet-dolore	1.50	3.20	.32	evit-ricordo	-1.04	1.30	.11
New-energie	1.31	2.80	.55	altri-allontanati	-0.66	1.30	.21
condiv-dol-coppia	0.88	2.40	.24	perdita-senso	-0.62	1.20	.28
nuove-responsab	1.13	1.80	.16	ered-morte	-0.71	1.10	.18
trasmet-altri	0.83	1.30	.25	disagio-al	-0.85	1.10	.15
espres-dolore	1.17	1.20	.23	perdita-figlio	-0.91	0.90	.25
consap-sociale	0.83	1.20	.15	non-più-forza-genit	-1.03	0.90	.08
aiut-dì-significato	0.93	1.10	.20	non-più-felicità	-0.73	0.90	.08
rimasto-me	0.77	1.10	.18	impotente	-0.71	0.90	.12
appreso-dal-figlio	0.90	1.00	.18	essere-diversi	-0.53	0.80	.16
privaz-donare	1.09	0.90	.09	non-p-come-prima	-0.70	0.80	.21
brevità-vita	0.81	0.90	.08	desiderio-normal	-0.98	0.80	.08
presenza-figlio	0.47	0.90	.11				

Tabella 1 - Fattore I. *Rifiuto della morte versus rifiuto della vita*
Variabili attive: sintesi dei contributi assoluti (C.A.) e relativi (C.Q.)

Il secondo fattore (tabella 2) vede opporsi due diversi universi emozionali legati al lutto: rabbia *versus* colpa. Sul semiasse positivo i termini “ingiustizia” e “rabbia” associati al percepire la perdita del figlio come l’aver calpestato la vita (“vita-calpestata”) annunciano un forte risentimento. Ma l’aver perso il figlio è come aver perso la vita (“figlio-vita”, “doppio dolore”) e questo vissuto abissale trasforma la negatività in “impegno-per-prevenzione” ossia in una lotta contro ciò che è massimamente ingiusto in nome del figlio (“lottare-per-figlio”). Nel se-

miasse negativo la vita relazionale era legata al figlio (“socievole”), ricordato come portatore di valori morali (“figlio-morale”): il lutto produce dunque un rifiuto dalla vita stessa (“rifiuto-vita”) per un vissuto di colpa che le relazioni sociali non possono estinguere. Rispetto a questo secondo fattore è importante osservare con attenzione la tabella relativa alle variabili illustrative, perché è possibile individuare un processo evolutivo significativo. Il semiasse positivo, che interessa coloro che hanno perso il figlio da molto tempo e non hanno saputo trovare un rimedio (sociale o religioso) mantengono vivo un forte vissuto di risentimento e sostengono la necessità di evitare ad altri un’esperienza così tragica che lascia una ferita inguaribile. Al contrario, il semiasse negativo accoglie coloro che, più giovani, più istruiti, hanno perso il figlio da poco e vivono un forte senso di colpa al quale cercano di offrire rimedio attraverso la fede (religione) e l’impegno sociale.

	SEMIASSE POSITIVO				SEMIASSE NEGATIVO		
	Coordinata	C.A.	C.Q.		Coordinata	C.A.	C.Q.
vita-calpestata	3.99	46.4	.78	socievole*	-0.75	1.9	.12
Ingiustizia	2.00	12.7	.74	rifiuto-vita	-0.43	1.2	.11
Rabbia	1.38	6.8	.64	colpa	-0.65	1.1	.05
figlio-vita	1.15	4.0	.43	figlio-morale	-0.49	0.8	.07
Impegno-preven	1.02	3.7	.31				
doppio-dol	1.28	2.3	.55				
lottare-per-figlio	1.12	1.7	.18				

Tabella 2 - Fattore II. *Rabbia versus colpa*
Variabili attive: sintesi dei contributi assoluti (C.A.) e relativi (C.Q.)

3. Discussione sui temi della colpa e dell’autostima

I dati descritti dai due fattori ineriscono dunque a due polarità. La prima “rifiuto della morte *versus* rifiuto della vita” inerisce alla possibilità di dare un significato esistenziale alla perdita del figlio, mettendo in evidenza come la presenza della capacità di non arrendersi allo strazio del lutto permetta al genitore di rinnovarsi, mentre la sua assenza produca come esito la caduta nella condizione depressiva di rifiuto della vita. La contrapposizione che contraddistingue il primo

* Le parole con iniziale maiuscola si riferiscono alla descrizione di sé prima della morte del figlio.

asse è data dunque dalla dialettica tra accettazione e rifiuto del cambiamento determinato dalla perdita. L'accettazione della morte promuove un processo di trasformazione e di riscoperta dei valori fondamentali della vita, che rinnovano il desiderio di dare senso all'esistenza attraverso una nuova progettualità che coinvolga per un verso il sociale in attività di prevenzione, e per l'altro verso la vita di coppia e familiare per elaborare insieme la sofferenza. All'opposto, il senso di impotenza e frustrazione produce un senso di ribellione contro quella che viene percepita come un'ingiustizia, da cui scaturisce solo una sensazione di perdita e il bisogno di isolamento. Attraverso l'analisi delle variabili illustrative si può osservare che da un lato era prevedibile una collocazione sul versante negativo di variabili come età alta, assenza di occupazione, assenza di figli piccoli o addirittura assenza di figli superstiti e vicinanza temporale della morte, dall'altro degno di attenzione è il fatto che appaiono più vulnerabili gli uomini, il livello di istruzione più elevato e la perdita di un figlio adulto. Inoltre la presenza di altri lutti nel corso degli ultimi tre anni sembra facilitare la gestione della perdita del figlio. Più forti sembrano dunque le donne, coloro che sono impegnati in attività pro-sociali e l'aderire ad una fede religiosa.

La seconda polarità, mette invece in gioco la dimensione prettamente emozionale "rabbia *versus* colpa", per cui al risentimento contro una tragedia ingiustamente subita si sostituisce un profondo senso di colpa. Evocando l'immagine del figlio connessa ad istanze morali di integrità e purezza, questa dimensione connette rabbia e ingiustizia come sentimenti che muovono alla lotta; di converso presenta la colpa come l'affacciarsi sull'abisso del rifiuto della vita (desiderio di morte).

Se il territorio della colpa e del rimedio-generosità è l'universo doloroso eppure positivo in cui i soggetti reagiscono al lutto, possiamo ritenere di veder confermato quanto indicato nell'ambito della TMT, ove è stato considerato il rapporto autostima-colpa evidenziando come tali costrutti siano: il primo una fondamentale barriera contro il terrore della morte, risultante dal percepirsi da parte dell'individuo come membro di un universo simbolico in cui i significati che orientano il comportamento sono edificati per poter gestire la minaccia dell'annientamento, il secondo l'esito della percezione di fallimento nel processo di adeguazione alla medesima (Solomon, Greenberg, Pyszczynski, 1991; Testoni, 2001). L'appartenenza a un ordine simbolico prescrive ragionamenti e comportamenti che servono a garantire ai soggetti di vivere sapendo di dover morire (*rimedio preventivo all'angoscia di morte*). Già messo in evidenza dall'entopsichiatria, la TMT conferma come chi rispetti tali disposizioni si senta protetto dalla minaccia mortale e la sua autostima si costituisca e rafforzandosi con il sentirsi in grado di conformarsi alla simbolica del gruppo di appartenenza. In tal senso,

poiché i parametri di autovalutazione sono determinati dal confronto con gli standard di valore della cultura di riferimento, il contravvenire a tali riferimenti dia adito al *senso di colpa*, che si accende non solo per la concreta azione considerata immorale, ma già per la sola intenzione che evoca la paura delle conseguenze. I dati della nostra ricerca confermano, rispetto alla perdita del figlio, rispetto al quale la funzione genitoriale prescrive la presa in carico come responsabilità, che i genitori:

per un verso mettono in crisi la propria autostima divenendo così preda del senso di colpa (il vissuto di inadeguatezza collegato alla responsabilità affettiva si traduce in colpevolezza);

per l'altro verso devono ripristinare e rafforzare le prospettive culturali (*rimedi*) che gli permettano di ricostituire la propria autostima e in tal modo elaborare il lutto con il superamento della colpa (gli ambiti del rimedio possono essere di tipo religioso e/o laico e si risolvono in una ridefinizione del proprio progetto esistenziale).

Il problema però riguarda coloro che non rispondono a questa dolorosa ma efficace modalità di ridefinizione della propria identità cercando di elaborare il senso di colpa in termini pro-sociali. Se risentimento, rifiuto dell'esistenza come ricordo e come progetto futuro, abbassamento dei livelli di autostima sono i tratti essenziali della depressione, è necessario rilevare che esiste un gruppo di persone la per cui il lutto è soltanto una perdita del senso da attribuire alla vita, intesa nella sua interezza. È proprio per questi soggetti che, alle soglie di una depressione più o meno conclamata e severa, è necessario pensare a forme di consulenza che sappiano offrire strategie di pensiero che non si arrestino dinanzi alla negatività che l'assurdità del dolore patito mantiene costantemente accesa. È certamente questo il territorio in cui il connubio tra consulenza filosofica e filosofica può dare il contributo più prezioso.

Conclusioni

Il presente contributo ha presentato la seconda parte di una ricerca relativa alle modalità con cui i genitori che abbiano perso un figlio in un incidente stradale elaborano tale lutto. Dai dati emersi nella prima e in questa seconda parte, rileviamo che le attività di sostegno sociale di tipo psicologico devono essere predisposte per rivolgerle, come forma di prevenzione terziaria, a:

- genitori che abbiamo subito da poco il lutto: il momento più atroce è infatti quello immediatamente vicino all'esperienza della perdita – nessuno è in grado di gestirla immediatamente senza subire un dolore molto grave;

- genitori giovani che perdono il figlio nell'età dell'infanzia e della fanciullezza: a costoro deve essere offerta l'opportunità di non rinunciare immediatamente al proprio ruolo genitoriale e comunque di ridefinirsi come coppia all'interno di un progetto futuro;
- genitori di figli adulti: a costoro può essere data la possibilità di elaborare la perdita del senso di una vita intera dedicata alla crescita del figlio deceduto rivolgendosi ad un futuro ulteriore.

Riteniamo che l'intervento su questi tre universi della sofferenza genitoriale debba tenere presenti alcuni aspetti che richiedono, come dianzi indicato, una integrazione tra le competenze di consulenza psicologica e consulenza filosofica. Se la difficoltà di ricostituire un flusso di pensiero non depressivo che si dipana tra passato, presente e futuro, ovvero tra ricordo, attualità e progettualità, è collegata alla convinzione che la morte in quanto annientamento in totalità non abbia rimedio – idea discussa da Testoni (1997, 2001), supportata da ricerche nell'ambito della psicologia della religione, ove si mostra che il pensare alla morte come un passaggio a forme diverse di esistenza permetta di gestire meglio la tragedia del lutto (McIntosh, Silver, Wortman, 1993) – se altresì il discorso relativo al destino oltre la morte non è regolamentato dal solo discorso religioso che spinge taluni a forme di scetticismo (i più esposti alla sofferenza depressiva) è lecito supporre che per chi non trovi conforto nella fede e nel rapporto colpa-espiazione possa risultare utile la consulenza psicologico-filosofica inerente al significato della perdita e alla gestione della “presenza” di chi è scomparso. Infatti, risulta che il mantenimento della presenza del figlio nel proprio spazio psicologico, che qui, rifacendoci alla teoria psicodrammatica moreniana (Moreno, 1947) e in particolare a quella analitica (Gasca, 2003), chiamiamo “teatro interiore”, è estremamente persistente (Lehman, Wortman, Williams, 1987) e la difficoltà consiste nella gestione di tale vissuto, al quale è difficile attribuire un adeguato livello di realtà. Secondo l'indicazione di Bowlby (1980), abbiamo visto, il terzo livello è caratterizzato da un mantenimento del rapporto con la persona deceduta. Condividiamo la posizione sia di Rubin (1992), secondo cui tale dialogo interiore svolge una funzione protettiva e facilitatrice per l'elaborazione del lutto, sia di Klass (1993) secondo cui l'interiorizzazione del figlio produce come effetto una riprogettazione del futuro. Ma è solo attraverso un dialogo filosofico pregnante dal punto di vista ontologico e capace di gestire il linguaggio esistenziale (psicologico) che può essere elaborato tale vissuto senza operare riduzionismi materialisti e neppure cedere a tentazioni fideistiche. Il fine è quello di permettere al genitore di riconoscere l'essere ancora abitato dall'alterità filiale in un rapporto che non si estingue con la sola scomparsa corporea della persona amata. Il teatro interiore è in tal senso lo spazio in cui il legame continua a of-

frirsi come opportunità di elaborazione dei significati da offrire all'esistenza, sebbene tra contraddizioni e paradossi inevitabili, come indica Carverhill (2002), attraverso il ricordo e la possibilità di tornare a gestire la vita come tempo o in modo totalmente inedito. In tal senso riteniamo che l'esame di realtà implicato nel lavoro del lutto considerato all'interno del discorso psicoanalitico freudiano e kleiniano, inteso in senso riduzionistico, come adattamento alla condizione di perdita definitiva e irreversibile della persona amata, in quanto "annientata in totalità" debba essere culturalmente ridiscusso attraverso una radicale ridefinizione filosofica, oltremodo necessaria ora, dato l'apparire del discorso sull'eternità di Emanuele Severino, affinché la stessa consulenza psicologica possa avvalersene per migliorare la propria funzione di sostegno alla sofferenza.

Bibliografia

- Achenbach G., *Philosophische Praxis*, Jurgen Dinter, 1987, tr. it., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo, Milano 2004
- Asen K.E., Levner L., McGoldrick M., Roper-Hall A., Walters M., Walsh F., *Working with the dying and bereaved*, MacMillan Press, London 1998
- Bowlby J., *Attachment and loss*, 3 Voll, Hogart Press, London 1980, tr. it., *Attaccamento e perdita*, 3 Voll, Boringhieri, Torino 1973-1989
- Brotherson S.E., *Parental accounts of a child's death: Influence on parental identity and behaviour*, in "Disseration Abstracts international", 61, 2-A, 2000, p. 781
- Carverhill P.A., *Bereaved parents of adult children: A discursive study of relationship*, in "Disseration Abstracts International", 62, 11-B, 2002, p. 5365
- Cusinato M., *Psicologia delle relazioni familiari*, Il Mulino, Bologna 1988
- Dawson W.W., *Symptomatology of bereaved parents who have lost a child to cancer*, in "Disseration Abstract International", 64, 3-B, 2003, p. 1485
- Derrida J., *Claque fois inique, la fin du monde*, Éditions Galilée, Paris 2003, tr. it., *Ogni volta unica, la fine del mondo*, Jaka Book, Milano 2005
- De Vries B., Dalla Lana R., Falck V.T., *Parental bereavement over the life course: a theoretical interseccion and empirical review*, in "Omega: Journal of Death and Dying", 29, 1, 1994, pp. 47-69
- FEVR, <http://www.fevr.org/RapportITA.html>, 2002
- Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warney A., *The primary triangle*, 1999, tr. it., *Il triangolo primario*, Cortina, Milano 2000
- Flatt B., *Some stages of grief*, in "Journal of Religion and Health", 26, 1987, pp. 143-148
- Galimberti U., *Fenomenologia e psichiatria*, 2a ed., Feltrinelli, Milano 1999a.
- Galimberti U., *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999b.
- Giovannini D., Lorenzi Cioldi F., *L'analisi delle corrispondenze in psicologia sociale*, in "Giornale Italiano di Psicologia", 10, 1983, pp. 289-312

- Gasca G., *Lo psicodramma analitico*, Franco Angeli, Milano 2003
- Klass D., *John Bowlby's model of grief and the problem of identification*, in "Omega: Journal of Death and Dying", 18, 1, 1987, pp. 13-32.
- Klass D., *The inner representations of the dead child and the worldviews of bereaved parents*, in "Omega: Journal of Death and Dying", 26, 4, 1993, pp. 255-272.
- L'Abate L., *A theory of personality development*, tr. it., *Famiglia e contesti di vita*, 1995, Bolla, Roma 1993
- Lahav R., *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano 2004
- Lehman D.R., Wortman C.B., Williams A.F., *Long-term effects of losing a spouse or child in a motor vehicle crash*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 52, 1, 1987, pp. 218-231.
- Ito T., Tomita T., Hasui C. et al., *The link between response styles and major depression and anxiety disorder after child-loss*, in "Comprehensive Psychiatry", 44, 5, 2003, pp. 396-403
- Madera R., Tarca V.L., *La filosofia come stile di vita*, Mondadori, Milano 2003
- Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A., *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Il Mulino, Bologna 2002
- McIntosh D.N., Silver R.C., Wortman C.B., *Religion's role in adjustment to a negative life event: Coping with the loss of a child*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 65, 1993, pp. 812-821
- Moreno J.L., *The theatre of spontaneity*, Beacon House, New York 1947, tr. it., *Il teatro della spontaneità*, Nuova Guaraldi, Firenze 1980
- Murphy S.A., Chung I.J., Johnson L.C., *Patterns of mental distress following the violent death of a child and predictors of change over time*, in "Research in Nursing and Health", 25, 6, 2002, pp. 425-437
- Parkes C.M., *The first year of bereavement: a longitudinal study of the reaction of London widows to death of their husbands*, in "Psychiatry", 33, 1970, pp. 444-467
- Parkes C.M., *Research: bereavement*, in "Omega: Journal of Death and Dying", 18, 4, 1988, pp. 365-377
- Pollastri N., *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004
- Rando T.A., *Parental adjustment to the loss of a child*, in D. Papadatou, C. Papadatos (eds.), *Children and death*, Hemisphere Publishing Corp., Washington DC 1991, pp. 233-253
- Rubin S.S., *Death of the future: An outcome study of bereaved parents in Israel*, in "Omega. Journal of Death and Dying", 20, 4, 1990, pp. 323-339
- Rubin S.S., *Adult child loss and the Two-track Model of bereavement*, in "Omega. Journal of Death and Dying", 24, 3, 1992, pp. 183-202
- Rubin S.S., Malkinson R., *Parental response to child loss across the life cycle: Clinical and research perspective*, in M. Stroebe, R. Hansson (eds.), *Handbook of bereavement research*, American Psychological Association, Washington DC 2001, pp. 134-146
- Severino E., *Legge e caso*, Adelphi, Milano 1979

- Severino E., *Destino della necessità*, Adelphi, Milano 1980
- Severino E., *Essenza del nichilismo*, Rizzoli, Milano 1982
- Severino E., *La Gloria. Risoluzione di 'Destino della necessità*, Adelphi, Milano 2001
- Spier M., *The language of loss: Communication between dying and their parents*, in "Dissertation Abstract International", 60, 9B, 2000, p. 4912
- Testoni I., *Psicologia del nichilismo*, Franco Angeli, Milano 1997
- Testoni I., *Il dio cannibale. Anoressia e culture del corpo in Occidente*, Utet, Torino 2001
- Testoni I., *Il momento giusto per morire*, in corso di stampa (2005)
- Testoni I., Tranquilli R., *L'occultamento della morte diminuisce la paura?*, in "Testimonianze", 438-439, 2005, pp. 143-155
- Testoni I., Bertucci E., Ronconi L., *L'elaborazione del lutto da parte di genitori di vittime della strada. Importanza dell'integrazione tra psicologia e filosofia negli interventi di sostegno*, in "Zeta. Ricerche sulla Morte e sul Morire", www.clinicacrisi.it 2005, (in corso di pubblicazione)
- Venuti P., Giusti F., a cura di, *Madre e padre*, Giunti, Firenze 1996
- Wheeler I., *The role of meaning and purpose in life in bereaved parents associated with a self-help group: Compassionate Friends*, in "Omega: Journal of Death and Dying", 28, 4, 1994, pp. 261-271

DOMANDA
ESSERE DONNA: UN DISAGIO DI GENERE

di Rita Lemmo

Essere donna sembra facile, ma non dimentichiamo che continuano ad esserci donne che subiscono ingiustizie e violenze, che non sono ancora – e forse non lo saranno mai – in grado di ribellarsi ad un marito padrone o ad una situazione ostile.

Oggi è ancora più difficile di ieri: la parità per cui tutte si sono battute e per cui si battono ancora, è un valore del quale la maggior parte non comprende quale sia il *vero significato*.

La vita di una donna è protesa alla continua ricerca di conferme che, purtroppo, sembra trovare solo relazionandosi con l'altro sesso, ponendolo al centro di ogni suo scopo.

Tutta la frustrazione che una donna può provare, è racchiusa nella frase: “L'uomo è. La donna deve dare”¹, è questa condizione di *obbligo* a rispettare un determinato ruolo imposto che logora e affievolisce la cognizione di sé; ma, benché in modi diversi, ogni sesso sembra essere schiavo dell'altro².

1. Emancipazione tra alti e bassi: storia di un'evoluzione

I fattori che hanno plasmato i diversi ruoli dell'uomo e della donna sono in parte genetici, e in parte sociali. L'uomo e la donna sono diversi fisicamente, e ciò li predispone a compiti diversi. Però le funzioni di guida e di predominio sembrano essere state determinate per lo più dalle aspettative sociali.

In uno studio, Melvin Konner, ha evidenziato come effettivamente il testo-

1 Ventimiglia C., *Nelle segrete stanze. Violenze alle donne tra silenzi e testimonianze*, Franco Angeli, Milano 1996.

2 Money/Tucker, *Essere uomo Essere donna*.

sterone influenzi il comportamento dell'uomo, ma ammette anche come in realtà sia più la cultura a determinare le caratterizzazioni e i ruoli³.

I marxisti più dottrinali e le femministe più radicali, sostengono che l'ideologia sessuale serve esclusivamente per lo sfruttamento: i *modelli maschili* sono mistificazioni delle relazioni di potere ed esempi di falsa coscienza⁴.

Attualmente, i determinismi biologici sono andati fuori moda, anche grazie alla rivoluzione femminista: alcune femministe, sostengono che eredità biologica (sesso) e genere sessuale (normativa culturale) sono categorie distinte e non costituiscono un'unità isomorfa. Maschile e femminile sono un "continuum con sovrapposizioni". Gli archetipi dell'immagine maschile sono prodotti elusivamente culturali⁵.

La parola *femminismo* è stata usata in mille modi diversi, a volte anche in senso dispregiativo, ma esso è un movimento che propone di ottenere l'equiparazione della donna all'uomo, sia in campo civile sia in campo politico-sociale, cercando stessi diritti ed opportunità per entrambi i sessi.

La corsa alla conquista dei diritti femminili, favorita dalla rivoluzione francese e a cui l'illuminismo aveva fornito un'inesauribile riserva di strumenti intellettuali, fu arrestata nel 1804 dall'emanazione del *codice di Napoleone* che diede corpo all'idea che *la donna fosse proprietà dell'uomo e il suo compito primario quello di restare relegata in casa*.

Smorzatasi l'ondata maschilista, che aveva messo a tacere le speranze nate con la rivoluzione, il femminismo si rianimò, uscì definitivamente dai salotti, passò dalle elaborazioni teoriche individuali ad un'organizzazione più solida.

I giornali fondati e diretti da sole donne si moltiplicarono e divennero tanto più importanti quanto più dietro di essi prendeva corpo un'associazione femminile.

Nel 1832 in Francia, Desirée Verret e Marie-Reine Guindorf fondarono la *La femme libre* espressione del femminismo sansimoniano della classe operaia, che invitava tutte le donne, pagane e cristiane, a collaborare. In seguito, il giornale, fu preso sotto la direzione di Suzanne Voilquin, un'operaia ricamatrice di Parigi che, ottenuta la separazione dal marito, prese a viaggiare e riuscì a studiare travestendosi da uomo.

La Gazette des Femmes, invece, dava voce alle aspirazioni delle donne della borghesia, che volevano beneficiare degli stessi diritti politici e civili dei mariti.

3 Konner K., *L'ala impigliata. I condizionamenti biologici dello spirito umano*, Feltrinelli, Milano 1984.

4 Gilmore D.D., *La genesi del maschile. Modelli culturali della virilità*.

5 Badinter E., *XY L'identità maschile*, Longanesi & C., Milano 1992.

Altro importante giornale fu *Le Journal des Femmes* che promuoveva un'immagine di donna "umana" con il diritto ad essere educata, la possibilità di divorziare e di rifiutarsi ai matrimoni combinati.

Dopo il 1848, con la seconda repubblica, il femminismo francese diventò di tipo socialista. In quegli stessi anni, dopo il tentativo di una violenta repressione dei giornali femministi, gli scrittori e disegnatori, si dilettaavano a deridere il personaggio della femminista; esempio ne è il romanzo *L'educazione sentimentale* di Flaubert che scherniva proprio l'atteggiamento maschile che volevano assumere queste donne.

Tutto questo, sembrava più che altro esprimere un disagio rispetto a questa nuova posizione assunta dal "gentil sesso" che andava a minare le certezze del potere maschile.

La rivoluzione del 1871 in Francia, diede nuovamente una possibilità alle donne per rivendicare i loro diritti: nell'aprile di quell'anno, un gruppo di donne creò l'"Unione delle donne" che era formata in prevalenza da operaie e si prefiggeva compiti di tipo assistenziali che davano la possibilità di esprimersi liberamente.

In Inghilterra, la corrente femminista più significativa, prese le mosse dal movimento antischiavista che si appellava alla sensibilità femminile: questa, fu l'occasione che le donne stavano aspettando per poter in qualche modo prendere parola. Nel 1838, Sarah Grimké pubblicò il primo manifesto del femminismo protestante contemporaneo.

Non fu facile per le femministe tedesche che si organizzarono una prima volta, fondando una rivista *Frauen Zeitung* ad opera di Louise Otto nel 1849, ma nel '52 fu soppressa in quanto era stata approvata una legge secondo la quale non potevano esserci donne in associazioni politiche. La Otto non si diede per vinta e nel '65 fondò "L'Unione generale delle donne tedesche" e resistette fino all'avvento del nazismo.

In Italia, nella seconda metà del XIX secolo, vi fu il risveglio in senso femminista. A differenza della Francia, erano soprattutto le intellettuali borghesi che si impegnavano in campo sociale e con la loro opera costituivano movimenti di sensibilizzazione. Esempio è Bianca Milesi che, dopo aver studiato in Austria e Svizzera, tornò nel suo paese natio, diffuse le innovative tecniche educative che aveva appreso e creò scuole popolari di mutuo insegnamento, dando vita anche ad una sezione femminile della carboneria per la diffusione delle idee mazziniane. Tra le sue discepole predilette c'era Cristina Trivulzio: nel 1849, durante l'assedio di Roma, sollecitata da Mazzini, lei, colta, ricca e aristocratica, mise insieme un gruppo di "scostumate" popolane e organizzò il pronto soccorso e il servizio ospedaliero per i feriti.

Di queste nobildonne, ve ne erano tantissime: Matilde Calandrini in Toscana, Emilia Peruzzi a Roma, la quale tra l'altro indusse il marito, deputato del primo parlamento italiano, a presentare nel 1863, un progetto di legge a favore delle donne e Clara Maffei a Milano (il suo salotto era molto frequentato e tra gli ospiti più rinomati troviamo Giuseppe Verdi e Balzac).

Alessandra Ravizza, nel 1868, fondò con Laura Mantegazza scuole professionali femminili. Ben presto la Ravizza si accostò ai gruppi femministi composti da donne che, come lei, non avevano figli ed erano animate da ideali romantici e populistici, vicine ad ambienti socialisti ed anarchici.

Due tra le femministe ottocentesche nostrane che hanno segnato un'epoca, sono Anna Maria Mozzoni – donna di grande cultura, apprese le tesi socialiste di Saint-Simon e Fourier e nel 1868 fondò la rivista cosmopolita *La donna* e, nel 1881, aderì al partito operaio indipendente – e Anna Kuliscioff. Le due, insieme, costituirono la *Lega per la promozione degli interessi femminili*. La prima, partecipò alla formazione del partito socialista, ma non vi aderì, con grande rammarico della Kuliscioff.

Parallelamente al movimento socialista, si stava sviluppando una corrente femminista di ispirazione cattolica: mentre quello socialista rivendicava parità giuridica economica e sociale, l'altro puntava ad un'uguale partecipazione alla missione della Chiesa nel mondo. Lo scopo, era di contrastare il tipo di educazione frivola e superficiale riservata alle donne, proponendo l'immagine della donna forte della Bibbia che si impegna in prima persona per il progresso civile.

Il problema dell'educazione, era quello maggiormente sentito e sollecitava varie iniziative: verso la fine del secolo, l'immagine della donna istitutrice che riesce a mantenersi da sola, era diventata una specie di immagine femminista ideale che si accompagnava alla visione di una donna nubile, cittadina, viaggiatrice e colta. Il nubilateo, infatti, aveva assunto un significato politico, era il simbolo contro la schiavitù sessuale imposta dal matrimonio.

Uno dei centri più importanti per lo sviluppo del femminismo europeo, fu Zurigo, favorito dalla posizione strategica al centro dell'Europa e all'ammissione nella sua Università delle donne: molte, lasciavano il loro paese, anche clandestinamente, per andare in Svizzera. Caratteristico aspetto del femminismo zurighese, era la rivendicazione del *libero amore* e la lotta contro il matrimonio (ritenuto simbolo della borghesia).

Sempre nella seconda metà di questo secolo, inizia la lotta per il diritto al voto alle donne.

Intanto in America, già dalla seconda metà del XVIII secolo, assistiamo a decise, ma individuali, azioni di impronta femminista, come quella di Abigail Adams

che già nel 1776 chiese ad un membro del Congresso di tenere conto, nel nuovo Codice delle leggi, dei diritti delle donne⁶. Naturalmente non fu ascoltata.

Nel 1843 fu redatto il primo vero e proprio manifesto femminista americano da parte di Margaret Fuller. Il manifesto fu pubblicato dapprima come saggio dal titolo *L'uomo contro gli uomini – La donna contro le donne*, all'interno della rivista *The dial*. Ma nel 1845 fu rielaborato e apparve col titolo *La donna nel XIX secolo*.

Il primo convegno sui diritti delle donne si ebbe nel 1848 a Seneca Falls, in America, vicino a New York, nel quale fu redatta una *Declaration of sentiments* dove si sanciva l'uguaglianza di diritti fra sessi e si proponeva la lotta per il voto. In occasione di questo congresso, forse per la prima volta, si mise fine al monopolio maschile della predicazione della pulpito nelle chiese cristiane.

Il primo stato nel mondo ad ottenere il suffragio allargato alle donne, anche grazie all'appoggio di gruppi di ispirazione religiosa, fu, nel 1893, la Nuova Zelanda.⁷ In Europa, la situazione nell'autunno del 1919, era ancora molto frammentaria

2. Dichiarazione di guerra per la liberazione della donna

Il femminismo, quindi, è la presa di coscienza da parte della donna di una oppressione creata dalla società maschilista.

Per arrivare alla “dichiarazione di guerra” contro l'uomo, bisogna andare al 1966 quando la NOW (National Organization Women) – grossa organizzazione femminile americana – puntò a dare battaglia per l'inserimento nell'ambito della vita pubblica e nei centri di potere di quante più donne fosse possibile.

Simbolo di questa tendenza è il libro di Kate Millet *La politica del sesso* in cui era affermato che: “*La donna è lo zio Tom, la schiava dell'uomo*”⁸.

La contestazione quasi planetaria del 1968, segnò il passo in avanti del mondo femminile che partecipò attivamente alle manifestazioni.

Non si trattava più dell'antica battaglia per l'emancipazione della donna e per la conquista della parità dei sessi con l'uomo, ma di messaggi più rivoluzionari

6 Mocchi P., *Il movimento per l'emancipazione femminile dalle origini alla fine dell'Ottocento*.

7 *Ibidem*.

8 Questa affermazione, benchè fatta in tempi recenti (1969), ci richiama alla mente che cosa pensava delle donne Oscar Wilde (1854-1900): egli sosteneva, infatti, che le donne apprezzano la crudeltà più di ogni altra cosa in quanto hanno istinti primitivi che le portano, nonostante la loro emancipazione, ad essere “{...} schiave che cercano un padrone. A loro piace essere dominate”.

e totali. Lo slogan era la *liberazione della donna* contro i valori sui quali da millenni si era costituita la società maschilista, sia civile sia religiosa.

La partecipazione femminile ai movimenti studenteschi del '68, aveva dato il via ad una serie di nuove combattive organizzazioni con aperture dirompenti, travolgendo molti tabù: l'obbiettivo era l'*emancipazione*. Importante era la lotta della *liberazione sessuale* che vedeva come "alleato" l'uso della pillola contraccettiva; ma, questo non voleva dire che l'uomo poteva approfittare di questa libertà.

Gli uomini, però, dimostrarono ancora una volta di non capire il mondo femminile, credendo che la liberazione sessuale pensando che questa tendenza fosse solo un'occasione per loro di portare a letto più ragazze.

La sentenza sulla libera vendita della pillola, aveva aperto la strada ad un'ampia informazione istituzionale nei centri sociali, nei consultori e nelle strutture preposte, ma aveva anche scatenato una certa pubblicistica cattolica in forte contrasto con quella che era la vera aspirazione femminile.

Con questa mentalità, in Italia, pur disponibile e in libera vendita da poco, la pillola non era ancora molto diffusa, anche se si stava via via affermando.

Cambiamento sostanziale rispetto alle fondatrici del movimento femminista – non vanno confuse femministe, contrarie alla pratica dell'aborto, e promotrici dell'emancipazione della donna – è la posizione favorevole in merito alla depenalizzazione dell'aborto (furono loro a raccogliere le firme necessarie all'approvazione della legge).

L'organizzazione raggiunta da queste "sorelle", riuscì ad ottenere la presentazione di vari progetti di legge per l'introduzione del *nuovo diritto di famiglia* che presupponeva, tra l'altro, la *parità giuridica tra i coniugi*. Altre rivendicazioni, erano di carattere sociale e puntavano all'ottenimento di asili, maternità, posto di lavoro, parità di salario.

Nessuno si era ancora accorto della situazione reale del paese, del *passaggio immediato da una cultura fatta da un'organizzazione arcaica, all'organizzazione moderna, dove il contesto sociale era mutato grazie alla liberazione della donna*⁹.

Dal 1972, è nata un'altra donna e tutte le altre conquiste che avverranno, saranno legate a questa mutazione antropologica di questi anni, dove soprattutto e innanzi tutto, non solo la donna ha mutato il suo carattere, ma, cosa ancora più notevole, ha fatto parallelamente mutare anche l'uomo – che non ne sentiva assolutamente il bisogno.

Il femminismo ha dato un grande contributo all'espansione delle conoscenze del corpo umano, alla prassi sociale e politica dell'ultimo secolo. Nel tracciare la

9 Mocchi P., *Il movimento per l'emancipazione femminile dalle origini alla fine dell'Ottocento*.

sua strada, però, ha portato le donne a porsi nei confronti dell'uomo in modo senza dubbio ostile e prevenuto.

3. Senso esperienziale e percezione del mondo

Essere uomini e donne, è l'insieme dato dal senso esperienziale di sé e di percezione del mondo (identità personale)¹⁰.

La natura dei due sessi è fondata sulla differenza e questo ha creato una separazione con le categorie sociali e simboliche facendo diventare *il sesso un reale non definibile*¹¹: la dimensione del genere è ancorata alla biologia e alla natura, ma poi è la *cultura* che induce ogni genere a rivendicare un territorio nel sociale, un luogo concettuale¹².

Attualmente, per il pensiero occidentale, le donne e gli uomini, sono così diversi dal punto di vista fisico, che sembrano appartenere a due specie diverse.

A cambiare, non è stato il corpo, che da centinaia di anni viene descritto nello stesso modo, ma le giustificazioni che permettono di affermare la disuguaglianza tra i generi.

Genere, risulta essere l'insieme di nozioni e informazioni che permette di attribuire significati alle differenze fisiche. Questo termine, è quindi un insieme di attributi, caratteristiche psico-attitudinali e comportamenti che si ritengono adeguati ad un uomo e ad una donna¹³.

Secondo *Judit Lorber*, il genere è un'istituzione che determina i tipi di aspettative presenti negli individui, che ordina i processi sociali della vita quotidiana ed è incorporato nelle principali strutture organizzative della società. Allo stesso tempo, però, gli viene riconosciuto una autonomia: esiste in sé e per sé¹⁴.

La *teoria dei ruoli sessuali*, sostiene che i bambini entrano nei ruoli adulti grazie a ciò che imparano dalle famiglie e dagli insegnanti¹⁵. Nonostante possano verificarsi in seguito dei cambiamenti, sono molte le caratteristiche legate ai ruoli sessuali che restano fissati per la vita; crescere, vuol dire soprattutto modellarsi per trovare il proprio posto all'interno della società¹⁶.

10 Butler J., *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York 1990.

11 Mathieu N.C., *Cahiers de l'Homme*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes, Parigi 1985.

12 Busoni M., *Genere, Sesso, Cultura. Uno sguardo antropologico*, Carocci, Roma 2000.

13 Di Cori P., *Dalla storia delle donne a una storia di genere*, in "Rivista di Storia Contemporanea", 1987.

14 Lorber J., *L'invenzione dei sessi*.

15 Veggetti Finzi S., *Storia della psicoanalisi*, Oscar Saggi Mondadori, Milano 1986.

16 Money/Tucker, *Essere uomo Essere donna*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 1989.

Bisogna dare il giusto valore al concetto di genere: esso è una istituzione sociale che svolge la sua funzione nella lotta per l'impossessamento delle risorse¹⁷. Gran parte di ciò che diamo scontato sul genere, non è sostenibile né spiegabile senza comportare dei paradossi (uomini e donne, in realtà presentano fra loro più somiglianze che differenze)¹⁸.

Fin dai tempi più remoti, le società umane sono state organizzate secondo ruoli distinti basati sul genere sessuale delle persone: caccia e raccolta; lavoro domestico e lavoro extradomestico. Gli stereotipi culturali, compreso ciò che la società definisce e riconosce come maschile e femminile, sono collante che tiene insieme la società. Attraverso questi "modelli", si incorporano i generali consensi che permettono a un gruppo di persone di collaborare.

Lo stereotipo maschile e quello femminile, rappresentano il generale consenso sui ruoli assegnati agli uomini e alle donne, ai bambini e alle bambine e sono la matrice dei nostri personali concetti sul significato proprio di essere una persona sessuata.

Eagly, in "*Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*", ha dimostrato come la gente comune possiede numerose convinzioni circa le differenze tra uomini e donne: nella vita sociale, le donne sono percepite come interessate al benessere altrui, mentre gli uomini, personificano la fiducia in se stessi e la direttività.¹⁹ Il modello adottato dalla Eagly, si basa sul fatto che il ruolo attribuito a ciascun sesso, è rappresentato da un insieme di aspettative consensuali che funzionano come se fossero norme. Queste aspettative non riguardano solo il comportamento dell'individuo stesso, ma anche quello degli altri²⁰. È anche possibile che le differenze di atteggiamento siano il frutto dell'imitazione degli adulti²¹.

Sebbene crediamo di percepire le persone in maniera imparziale, siamo spesso involontariamente condizionati da una serie di pregiudizi sessisti. Questo dipende dalla società che condiziona la nostra percezione degli altri e che ci rimanda all'associazione di determinati concetti riguardo ai sessi. La moderna società, non ha bisogno dei ruoli, ma come tutte le tradizioni, essi sono molto ra-

17 Burr V., *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna 2000.

18 Hess B.B., *Beyond dichotomy: Drawing distinctions and embracing differences*, Sociological forum 1990.

19 Eagly A.H., *Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*, Earlbaum, Hillsdale 1987.

20 Moscovici S., *La relazione con l'altro*, Raffaello Cortina, Milano 1997.

21 Baron-Coehn S., *Questione di cervello. La differenza essenziale tra uomini e donne*, Mondadori, Milano 2004.

dicati e duri a morire, soprattutto se non si fa niente per rendere consapevoli le persone di quanto questi ruoli condizionino in termini negativi la loro vita di tutti i giorni.

Come possiamo verificare se a causare le differenze di comportamento, sentimenti, interessi e abilità osservate tra i sessi, siano le nostre convinzioni sui ruoli di genere o motivi biologici?

Qualunque sia la loro origine, i pregiudizi, o gli stereotipi, ci inducono a trattare una persona secondo l'idea che ci siamo fatti del suo sesso. Anche le differenze di sesso, che la psicologia ha individuato negli anni, potrebbero essere dettate dai condizionamenti imposti dalle aspettative di genere.

4. Il mondo del lavoro a metà

Adam Smith, illustre sostenitore del capitalismo, sosteneva che la comprensione della maggior parte degli uomini, è necessariamente plasmata dalle loro occupazioni abituali: un evento o un'azione che possono essere etichettate secondo le aspettative sociali, creano anche aspettative di ruolo. Smith, insieme a Karl Marx, era convinto che gli atteggiamenti e i comportamenti delle persone, sono plasmati sulle esperienze fatte nell'ambito lavorativo e quindi, *il categorizzare le occupazioni in maschili e femminili, rappresenta un mondo nel quale gli uomini e le donne, hanno un loro posto specifico.*

La distinzione tra lavori maschili e femminili, è operata attraverso il linguaggio, che non si limita a descrivere una realtà esistente, ma contribuisce a ciò che descrive²².

D.D. Gilmore, nel suo testo *“La genesi del maschile”*, basandosi sulla teoria marxiana, sostiene che la cultura ricalca il concetto di valore basato sul lavoro, dove tutto il valore sociale è il prodotto del lavoro umano. La cultura, è così intesa come lavoro fisico e mentale²³.

Secondo Gilmore, uomini e donne non sono poi tanto differenti per natura e che quindi, gli *stereotipi maschili*, siano – come sostengono le femministe e il movimento di liberazione degli uomini – *inganni occidentali* dai quali però risulta molto difficile liberarsi soprattutto perché si tratta di *aspetti morali* radicati all'interno della cultura e che possono essere riassunti in tre punti:

22 Gherardi S., Poggio B., *Donna per fortuna, uomo per destino. Il lavoro raccontato da lei e da lui.*

23 Gilmore D.D., *La genesi del maschile. Modelli culturali della virilità*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

- divisione sessuale del lavoro;
- prestazioni sessuali soddisfacenti;
- dominio sulla natura e conseguente approvvigionamento della famiglia e accumulo beni²⁴.

Quando le donne e gli uomini si dedicano a mestieri che non rientrano nella tradizione, spesso il modello di comportamento dettato dal genere sessuale è conservato simbolicamente. Esempio ne sono le poliziotte, che vedono il loro lavoro come un'attività sociale e gli infermieri, che enfatizzano gli aspetti tecnici e la forza fisica necessaria a fare quel mestiere²⁵.

Le identità di genere dei lavoratori, sono costruite attraverso la strutturazione del posto di lavoro, che a sua volta è caratterizzata dalla distinzione tra i generi e rinforzate dalle circostanze²⁶. Un lavoro, è considerato significativo se riconosciuto a livello sociale. Il genere sessuale di un particolare lavoratore, non influenza le valutazioni del prestigio pubblico delle occupazioni, ma sono gli stessi lavoratori a stimare inferiori i mestieri svolti principalmente da donne rispetto a quelli esercitati da un numero maggiore di uomini²⁷.

La premessa, sembra essere che la capacità, la competenza, la forza e altre qualità necessarie ad esercitare una professione, siano legate alla mascolinità e alla femminilità²⁸. Il prestigio di cui gode il genere maschile, avvantaggia gli uomini dal momento che è normale che lavori e che guadagni di più, i datori di lavoro tendono a considerarli lavoratori migliori a prescindere²⁹.

Gli uomini di oggi, sono più disposti che in passato a farsi carico di compiti domestici, ma la pressione sociale mira a perpetuare la segregazione occupazionale tra i generi. È forse per questo che il ruolo maschile nel lavoro domestico si è poco modificato, benché non sia più tanto raro trovare padri che si occupano a tempo pieno dei propri figli grazie alla possibilità concessa ad entrambi i genitori di prendere periodi di astensione facoltativa dal lavoro³⁰.

24 *Ibidem*.

25 Lorber J., *L'invenzione dei sessi*, Il Saggiatore, Milano 1995.

26 *Ibidem*.

27 Lorber J., *L'invenzione dei sessi*, Il Saggiatore, Milano 1995.

28 Wijngaards J., *Perché gli uomini erano considerati superiori*, Lanzerini, 1981.

29 Luciano A., *Tornei. Donne e uomini in carriera*, Etas, Milano 1993.

30 **L'astensione facoltativa:** con la legge 1204/71 il padre aveva la possibilità di usufruire dell'astensione facoltativa solo a condizione che la madre vi rinunciava (e dunque in alternativa a lei), mentre adesso con la nuova legge, madre e padre hanno a disposizione un massimo di sei mesi (continuativi o frazionati) ciascuno, purché insieme non arrivino a superare i dieci mesi, e per certi periodi possono anche assentarsi dal lavoro contemporaneamente. Il periodo

5. Se Lei è il capo

La donna di oggi, è consapevole che le modalità di fruizione della sessualità ed il relativo codice morale sono stati determinati e decisi sempre dagli uomini; comprende come per una gran parte di essi, il punto centrale del rapporto di coppia passi ancora attraverso la misura della virilità ed ha coscienza dell'esistenza di tutta una tradizione che la disegna (costringe) docile e succube del maschio. L'uomo, non è più al centro dei suoi interessi e convive con il desiderio di procreazione responsabile, con la necessità di carriera e di autoaffermazione. In particolare, le ultime generazioni femminili sono ben conscie della necessità di una preparazione culturale per realizzare un progetto ed un percorso di vita.

L'autonomia economica consente anche l'indipendenza affettiva e quindi la possibilità di non dover subire situazioni coniugali disastrose. Anzi, più è alto il tasso di scolarità e di successo professionale, più diminuisce la probabilità di cercare un marito o di stabilire/mantenere un rapporto di coppia con l'uomo di oggi che, come compagno o come coniuge, è spesso in crisi proprio per questo nuovo atteggiamento della donna.

6. Parità dei sessi solo come teoria

Alla fine degli anni 50, la struttura dell'occupazione femminile in Italia, era ancora quella tipica di una società prevalentemente contadina e nel 1972, fu toccato il minimo storico: il tasso di attività femminile era il 21,3%³¹.

di astensione facoltativa, in precedenza limitato al primo anno di vita del bambino, ora può essere goduto fino all'ottavo anno. Nel caso di unico genitore (quando l'altro sia morto o abbia abbandonato il figlio) il periodo di astensione facoltativa massima è di dieci mesi. Quanto ai genitori adottivi, l'unica differenza riguarda i figli tra i 6 e i 12 anni di età: in questo caso infatti, l'astensione può essere goduta solo entro tre anni dal loro ingresso in famiglia. Fino al terzo anno di vita del figlio è corrisposta a lavoratrici e lavoratori un'indennità pari al 30% della retribuzione, per un massimo di sei mesi complessivi tra i due genitori, esclusi i genitori a basso reddito ai quali l'indennità è dovuta anche nel periodo restante.

I permessi per malattia del figlio: entrambi i genitori possono assentarsi dal lavoro nel caso di malattia del figlio (la malattia deve essere attestata da un medico specialista) senza limiti di tempo se il bimbo ha meno di tre anni, per cinque giorni lavorativi all'anno se l'età è compresa tra i tre e gli otto anni. I permessi non sono retribuiti, ma vi è una copertura contributiva nei primi tre anni di vita del bambino. Madre e padre non possono usufruire insieme del permesso, ma devono alternarsi. Pertanto il genitore che si assenta, deve presentare una dichiarazione nella quale l'altro genitore attesti di non avere usufruito dei permessi negli stessi giorni e per lo stesso motivo.

31 Luciano A., *Tornei. Donne e uomini in carriera*, Etas, Milano 1993.

Grazie alla meccanizzazione e modernizzazione dell'industria, in un breve volgere di anni, si ebbe un ribaltamento della situazione e anche se le differenze nelle modalità di partecipazione al mercato del lavoro tra donne e uomini continuano ad esserci, le distanze si sono molto accorciate: con l'aumento progressivo di donne lavoratrici, sono caduti abbastanza rapidamente molti pregiudizi riguardo ai lavori ritenuti prettamente maschili o femminili.

Quando le donne entrano in posizioni organizzative tradizionalmente maschili, si trovano di fronte a valori e norme che riflettono le immagini socialmente costruite di maschilità e femminilità che si scontrano in contesti prima di allora insoliti. Benché molte delle donne che intraprendono queste carriere, cerchino di adeguarsi, operano una rottura rispetto all'ordine preesistente con le conseguenti problematiche.

Le donne che lavorano, possono essere considerate come un'infrazione all'ordine simbolico di genere che opera una categorizzazione tra privato (femminile) e pubblico (maschile). Parsons, infatti, riteneva necessario mantenere una certa separazione di ruoli per evitare l'insorgere di conflitti e tensioni fra sfera pubblica lavorativa e quella privata familiare³².

L'ordine simbolico, è diverso dal precedente e la "sovversione" più grave, è dovuta a quelle che riescono ad ottenere posti occupati tradizionalmente da uomini³³. Ci si stupisce sempre meno di vedere una donna che dirige il traffico, di essere visitati da una donna medico o di vedere una giudice donna ma, queste figure professionali "alternative", rappresentano sempre una sfida.

Quando si discute della parità fra i sessi, le persone tendono a considerare l'ingresso su larga scala delle donne nel mercato del lavoro come prova di un avvenuto cambiamento. È importante sottolineare che l'atteggiamento di accettazione è dovuto anche e soprattutto alla situazione familiare: il paragone con la propria moglie, lavoratrice anche lei, è un elemento che tenderebbe a favorire l'accettazione di una collega.

Nonostante questa parvenza di indifferenza riguardo alla partecipazione di una donna nelle attività lavorative, nelle interviste fatte da Silvia Gherardi e Barbara Poggio, nel loro libro "*Donna per fortuna, uomo per destino*", evidenziano come tutti gli intervistati, facciano sempre riferimento ad una sorta di *competizione* che si ingaggia con la collega: da un lato si sottolinea la distanza che separa queste dagli stereotipi tradizionali e che la rendono "quasi" alla pari, dall'altra, sono posti in evidenza tutti gli elementi che rendono problematica la presenza di *non-uomini* all'interno dell'organizzazione.

32 Parsons T., Bales R.F., "*Family, Socialisation and Interaction Process*", Free Press, Glencoe 1953.

33 *Ibidem*.

I racconti degli uomini sul momento dell'ingresso di lei nel loro mondo lavorativo, sono piuttosto reticenti e volti soprattutto a rassicurare che, almeno da parte dell'intervistato, non vi sono preconcetti o comportamenti discriminatori³⁴. A questo proposito, le sue ricercatrici, riportano un passo di un'intervista fatta riguardo l'entrata di una Lei nel gruppo di lavoro: *"L'ingresso di lei aveva creato un certo scompiglio e discussione nel clan dei maschietti. Si diceva "però, una donna, adesso le donne da noi crescono sempre di più, tra qualche anno ci comanderanno le donne...". {...} era sottoposta a un esame continuo, non solo di fronte agli uffici della direzione generale, {...} ma era tenuta sotto esame anche dagli altri colleghi."*

Dopo una prima parte, dove sembra vi sia una sorta di partecipazione ed empatia con la Lei, ne segue un'altra che esprime invece tutto il risentimento di questa situazione: *"{...} Ma anche questa era stata un'eccezione, si era trovata lì al posto giusto al momento giusto. Era andato via uno per cui lei era l'unica in grado di svolgere quel determinato servizio... hanno dovuto farle svolgere quell'incarico. {...} E probabilmente se lo meritava, ma so che c'erano state all'ultimo momento delle perplessità, avrebbero voluto spostarla per non promuoverla, ma non c'era nessuno da mettere lì per cui hanno dovuto lasciarla lì"*.

Questo passaggio, evidenzia anche una sorta di rassegnazione nel dover accettare le donne che ormai occupano importanti spazi nei campi lavorativi, ma si evince anche come non sia facile accettare un capo donna e la difficoltà nell'ammettere questo rifiuto.

7. Una sfida continua alla ricerca di affermazione: la carriera

Con la Rivoluzione Industriale, le possibilità di impiego anche delle donne per lavori prima troppo faticosi per loro, crea il serio problema di occupazione per l'uomo e la possibilità da parte del datore di lavoro di avere una mano d'opera a basso costo (favorita anche dal sistema del lavoro a domicilio).

I conflitti di lavoro che hanno imperversato nel XIX e nel XX secolo, non vedevano come antagonisti solo i lavoratori stipendiati contro i capitalisti, ma anche uomini contro donne che esigevano entrambi un lavoro retribuito: gli uni miravano a mantenere i loro privilegi di genere e le altre aspiravano a conservare un posto nel mercato del lavoro industriale per godere stabilmente di indipendenza commensurata al grado di istruzione raggiunta³⁵.

34 Ghepard S., Poggio B., *Donna per fortuna, uomo per destino*, Etas, Milano 2003.

35 Lorber J., *L'invenzione dei sessi*.

Da principio, gli uomini furono assunti come supervisori delle donne e dei bambini, dalle generazioni successive, iniziarono invece a competere con le donne per ottenere i lavori meglio retribuiti³⁶. Allo scopo di conservare le differenze di stipendio, i sindacati degli uomini classificarono alcuni macchinari come le macchine delle donne e altri come le macchine degli uomini. Quando non si era in grado di difendere queste classificazioni, gli operai scioperavano per ottenere di più. Altra soluzione adottata per venire a capo della competizione occupazionale, era costituita dalla legislazione per la tutela dei lavoratori attraverso leggi che limitavano le mansioni e il numero di ore in cui le donne potevano lavorare in fabbrica.

Il termine *carriera*, ha molti significati ed è carico di implicazioni di valore. In esso è evocato il concetto di successo ed è quindi anche metro di misura delle capacità individuali nonché dell'impegno dedicato al lavoro³⁷. Le persone, con le loro decisioni e i loro comportamenti, possono cogliere o meno le opportunità che gli permettono di raggiungere un gradino più alto nella loro organizzazione lavorativa.

In funzione di questi movimenti "arrivistici", anche le organizzazioni mutano per far fronte alle variazioni di mercato o del prodotto. Certe posizioni perdono di centralità e di potere, altre diventano più importanti. Si creano anche nuovi posti, mentre altri vengono soppressi. Cambiano inoltre i criteri di reclutamento e di selezione.

La selezione dei manager, in qualunque azienda, è un'attività strategica che si affida alla capacità dell'organizzazione di riprodurre la propria cultura, la struttura di controllo, la capacità di decisione. Ogni gruppo dirigente dedica molta attenzione nel cooptare i propri successori per garantirsi una continuità che permetta che l'organizzazione duri nel tempo, mantenendo una sua identità³⁸.

La carriera è lo strumento che consente di effettuare la selezione: di competizione in competizione, si restringe la rosa dei candidati e il conferimento della dirigenza segna l'ingresso nel campo dei prescelti. Risultati, disponibilità, visibilità e opportunità, sono le regole del successo³⁹.

Secondo il programma di pari opportunità, il successo di una politica aziendale vincente si misura, in definitiva, sulla percentuale di donne che sono entrate a far parte del gruppo dirigente, ma questo successo determina anche uno sta-

36 Marling S., *What do bosses do? The origins and functions of hierarchy in capitalist production*.

37 Luciano A., *Tornei. Donne e uomini in carriera*.

38 *Ibidem*.

39 *Ibidem*.

to di malessere. Le politiche di pari opportunità hanno aperto alle donne le porte dell'organizzazione, ma la reticenza a seguire gli "ordini" di una donna, è sempre viva nelle menti e negli animi degli uomini che si sentono usurpati dei loro posti di lavoro così come abbiamo visto nell'intervista sopra citata.

8. Meglio maschio o femmina?

La teoria psicoanalitica freudiana, ritiene che tutta la cultura occidentale sia fondata sul *Complesso di Edipo*, che sfocia nella cultura patriarcale. Non avendo un fallo da perdere, le donne non possono partecipare alla creazione della cultura.

Secondo Jacques Lacan, la donna sa che il suo rapporto con la cultura è negativo perché nel momento stesso in cui acquisisce il linguaggio, apprendere di essere priva del fallo⁴⁰.

Allora, "Meglio maschio o femmina?". Questo, è il titolo di un articolo apparso sulla rivista per bambini "Focus Junior" del Marzo 2004. Il parallelo con l'intelligenza e con altre differenze sessuali è ovvio, ma in realtà, la nostra società ha una storia millenaria di stereotipizzazione del comportamento, anche per quanto riguarda gli elementi che contraddistinguono un soggetto intelligente, e quindi sembra proprio essere impossibile poter stabilire obbiettivamente un canone di effettiva intelligenza.

L'analisi semiotica del sottotesto delle produzioni culturali, dimostra come arte, cinematografia, la narrativa e i mass media in genere, siano tutti la dimostrazione della legittimazione del dominio culturale degli uomini. Il linguaggio simbolico non si limita ad attribuire un nome, ma riflette e crea l'inconscio della cultura.

Nessuno dovrebbe avere l'autorità di costringere o stabilire cosa un individuo debba o non debba fare perché "geneticamente portato o no". Bisognerebbe lasciare tutte le strade aperte in modo che ogni persona operi nel modo ad essa più congeniale.

Il permanere di differenze legate al genere dell'individuo, sarà semplicemente una questione di medie e percentuali con eccezioni individuali⁴¹.

40 Lorber J., *L'invenzione dei sessi*.

41 Money/Tucker, *Essere uomo Essere donna*.

Bibliografia

- Badinter E., *XY L'identità maschile*, Longanesi & C., Milano 1992
- Baron-Cohen S., *Questione di cervello. La differenza essenziale tra uomini e donne*, Mondadori, Milano 2004
- Burr V., *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna 2000
- Busoni M., *Genere, Sesso, Cultura. Uno sguardo antropologico*, Carocci, Roma 2000
- Butler J., *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York 1990
- Di Cori P., *Dalla storia delle donne a una storia di genere*, in "Rivista di storia Contemporanea", 1987
- Eagly A.H., *Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*, Earlbaum, Hillsdale 1987
- Gilmore D.D., *La genesi del maschile. Modelli culturali della virilità*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Ghepardis S., Poggio B., *Donna per fortuna, uomo per destino. Il lavoro raccontato da lei e da lui*, Etas edizioni
- Hess B.B., *Beyond dichotomy: Drawing distinctions and embracing differences*, Sociological forum 1990
- Konner M., *L'ala impigliata. I condizionamenti biologici dello spirito umano*, Feltrinelli, Milano 1984
- Luciano A., *Tornei. Donne e uomini in carriera*, Etas, Milano 1993
- Marling S., *What do bosses do? The origins and functions of hierarchy in capitalist production*
- Mathieu N.C., *Cahiers de l'Homme*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes, Parigi 1985
- Millet K., *La politica del sesso*, University of Illinois Press, 1969
- Mocchi P., *Il movimento per l'emancipazione femminile dalle origini alla fine dell'Ottocento*
- Money-Tucker, *Essere Uomo Essere Donna*, Feltrinelli, Milano 1989
- Moscovici S., *La relazione con l'altro*, Raffaello Cortina, Milano 1997
- Parsons T., Bales R.F., *Family, Socialisation and Interaction Process*, Free Press, Glencoe 1953
- Veggetti Finzi S., *Storia della psicoanalisi*, Oscar Saggi Mondadori, Milano 1986
- Ventimiglia C., *Nelle segrete stanze. Violenze alle donne tra silenzi e testimonianze*, Franco Angeli, Milano 1996
- Wijngaards J., *Perché gli uomini erano considerati superiori*, Lanzarini, 1981

RISPOSTA
DIFFERENZA DI GENERE E RECIPROCIÀ

di Francesca Lazzari

La dimensione del genere si propone, nella complessità della realtà contemporanea, quale area semantica in cui singoli e singole si percepiscono e si rapportano “disegnando” i percorsi delle proprie soggettività. La re-visione dello status ontologico della maschilità e della femminilità, dei modi in cui i sessi si percepiscono e si rapportano, dei mezzi con cui le persone si relazionano con il genere, modifica la dialettica maschile e femminile emancipandola dalle polarizzazioni sessuali. Si intravede la possibilità di conquistare la dimensione della pluralità e della differenza.

L'identità di genere non è statica, ma performativa: richiede negoziazione, riconoscimento, impegno. Si tratta di recuperare l'attenzione ai modi di designarla discorsivamente, utilizzando strumenti che non separino le forme del discorso dalle forme dell'azione.

Le differenze di genere sono state costruite sulle differenze di sesso, ed il sesso, a sua volta, non è un dato “oggettivo”, neutro, senza storia (Laqueur, 1990). Guardare alla dimensione di genere come aspetto plurale significa fare spazio, ad esempio, alla sessualità e alle sue diverse espressioni, fare spazio all'analisi del costituirsi delle differenze, ai processi complessi – di ordine storico, sociale, giuridico – che ne sono alla base, e alle loro forme di espressione concreta.

Ridurre la complessità delle costruzioni identitarie inibisce il fluire dell'alterità, funzionale proprio alla rappresentazione dell'identità medesima. E si torna alla valorizzazione della soggettività. La differenza di genere richiede reciprocità piuttosto che ambigue forme di tolleranza, che più o meno consapevolmente tendono all'assimilazione (tollerare dal latino: portare, supportare, stare sotto e sostenere il peso, l'avversità... la diversità di qualcosa).

La tolleranza viaggia solo in una direzione: è relazione asimmetrica, è categoria utilizzata per interpretare il rapporto con l'altro/a come diverso/a senza la pretesa di renderlo/a simile, lasciandolo/a essere ciò che vuole e riconoscendo la legittimità della sua differenza. La tolleranza è anche forma passiva, inerte nel rap-

porto con l'altro/a, permette di "coabitare", non di comunicare, se l'altro/a è tollerato/a, molto di ciò che rappresenta viene dimenticato, perduto. Quindi contiene in sé un profondo limite: solo chi è può tollerare, solo chi ha una norma in sé, può tollerare l'anormalità, la differenza. Solo una soggettività forte in una relazione non simmetrica è capace di tollerare.

L'altro/a è solo il lato passivo del valore, mai soggetto, ma solo oggetto di tolleranza. Pensare nella forma della tolleranza il rapporto con l'altro/a significa rimuovere la sua differenza, farne un problema suo, che si risolve nel lasciarlo/a, essere diverso/a.

La differenza di genere nella forma della tolleranza esclude la reciprocità in quanto "pensa la differenza nella forma dell'indifferenza".

Solo la reciprocità del riconoscimento dà significato ai sentimenti, alle intenzioni e alle azioni del Sé e permette di verificare l'efficacia del proprio agire e della propria creatività. Si richiede la presenza e la relazione con un altro/a, riconosciuto/a come pienamente significante. Nella tolleranza la relazione è unilaterale, univoca: da A verso B che è nel bisogno. Nella reciprocità la relazione è bidirezionale: dal soggetto A, che è nel bisogno, al soggetto B, che è nel bisogno, ma il rapporto è tale per cui anche la relazione risponde a bisogni differenti. La reciprocità, tende ad unire.

Alla base dei rapporti tra persone non neutre, ma con connotazione di genere coabitano concetti come tempo e reciprocità. Dare e ricevere, scambiare, non solo mediante il sistema economico del mercato, ma animati dallo spirito della reciprocità e della relazione. Relazioni reciproche introducono il problema della concezione che si ha del tempo *reale*, quello vissuto con gli altri, quello che si concentra nel presente in quanto punto di partenza della memoria. Nella reciprocità il pensiero cerca di ri-memorizzare il fatto vissuto con l'altro/a: l'immagine, l'immaginazione, il simbolico emergono nella relazione che vive il tempo come legame e non come misura, come tempo soggettivo, emotivo, come ritmo personale e comunitario, come tempo di scelta e condivisione. L'introduzione della categoria del genere produce una ridefinizione dell'impianto analitico riferito all'organizzazione del tempo sia a livello individuale, sia come costruzione sociale, subordinata ieri ai ritmi della fabbrica fordista, oggi ai lavori postfordisti, disseminati, con strutture orarie flessibili. Guardate dal punto di vista del tempo, acquistano maggiore e più articolata evidenza le asimmetrie di genere nella scuola (maggiore successo, minore dispersione, segregazione formativa in certi settori delle ragazze, ecc.) e nel lavoro (carriere discontinue, prevalente attività nel terziario, segregazione occupazionale, salario differenziato delle donne, ecc.). Se non viene considerata la *presenza* femminile con la lente della specificità di genere, che tanto condiziona la percezione e l'uso del tempo, la valorizzazione

ne della differenza rimane formale, enunciata, appiattita sulla retorica della vocazione al materno e alla cura.

D'altronde l'identificazione della donna con la cura è uno dei topoi del pensiero occidentale fin dalle sue origini e trova fondamento essenzialmente proprio nel materno. Questa identificazione si fonda anche sulla teorizzazione di due strutture emotive differenti nei due sessi e sull'esistenza di un approccio relazionale altrettanto differente. Nel femminismo classico si cercava di costruire l'identità femminile partendo da un soggetto centrale, il maschio, ed elaborando differenze rispetto a questo: in tal modo, il femminile manteneva significati di marginalità e risultava essere polo contrapposto e non paritetico rispetto la dominanza del maschile, interpretato come soggetto universale neutro. L'universale infatti, non potendo prevedere in sé che un unico canone, si è ridotto al maschile e ha prodotto un duplice effetto di negazione. Si nega la donna come soggetto, perché l'universale omologa a sé la soggettività, occupandosi di questioni astratte e tralasciando le persone concrete e, nel contempo, si nega il simbolico femminile, perché il prevalere del modello maschile, basato sulla razionalità, subordina i valori del femminile e in primo luogo il materno.

Il materno è dunque ciò che conferisce alla donna la sua peculiare specificità e dignità di soggetto di cura: un soggetto relazionale, empatico, costitutivamente aperto all'alterità. Tuttavia, questo riconoscimento delle peculiarità positive e nobili della differenza femminile presenta delle implicazioni sacrificali, connotando l'affettività in senso puramente altruistico e ablativo, che si traduce spesso nella negazione del diritto al pathos e all'eros. In secondo luogo, la cura viene identificata con la sfera intima e privata e bandita dalla sfera sociale e pubblica che è l'ambito dell'interesse e delle passioni acquisitive, della competizione e della rivalità dei soggetti maschili.

Da un lato, si configurano dunque le passioni egoistiche (maschili) che sfociano, in età postmoderna, nella crisi del legame sociale e nella perdita di comunità; dall'altro, i sentimenti altruistici (femminili) che tendono alla relazione e alla connessione, alla *communitas*, ma a costo del sacrificio di sé. Nell'economia binaria dell'ordine simbolico patriarcale, quale gabbia determinata dall'incapacità maschile di pensare a sé senza decidere una rappresentazione del sesso femminile a questo sé funzionale, il pensiero rimane impigliato nelle ben note dicotomie positivo/negativo, cultura/natura, mente/corpo, pubblico/privato e, chiaramente, maschile/femminile (Cavarero, 2002). Tale realtà assume una posizione all'interno di un panorama variegato, di cui si ricostruiscono rilievi e contorni, con un'attenzione tanto preziosa quanto insolita al radicamento della riflessione filosofica in luoghi precisi. Nel recente dibattito femminista non si tratta solo di varie correnti, e perciò di diversi stili di linguaggio e di pensiero

che si incrociano, ma anche di una diversa espansione e clonazione di tali incroci secondo aree geografiche e, perciò linguistiche, distinte.

Il problema consiste allora nel chiedersi se sia possibile superare questa opposizione egoismo/altruismo, che si raddoppia in quella maschile/ femminile, pubblico/privato. Il pensiero della differenza sessuale risulta decisivo per pensare questo carattere espositivo e relazionale dell'identità che lavora per una riedificazione radicale dell'etica e della politica.

A questo proposito appare interessante il tentativo di riassumere e valorizzare il modello della cura, sottraendolo però alle sue matrici sacrificali. Nel modello definito dell' "etica della cura" (Gilligan, 1987) la tendenza femminile alla connessione e alla relazione viene integrata attraverso il momento dell'autonomia e dei diritti individuali: si passa dalla categoria della cura, quale dimensione e modalità puramente privata, alla categoria della responsabilità che diviene nuova modalità di relazione e paradigma universale esteso alla sfera pubblica e sociale.

Il concetto di responsabilità consente, infatti, di tenere uniti, in modo ambivalente, i due aspetti irrinunciabili della individualità e dell'apertura all'alterità. La responsabilità rimanda da un lato alla unicità, alla insostituibilità dell'individuo (nessuno può sostituirmi nel mio agire responsabile; io sono chiamato alla responsabilità e nessuno può essere responsabile al mio posto e, dall'altro, alla sua capacità di rapportarsi all'altro inteso non più solo come mezzo, ma come fine, come oggetto di una tensione relazionale.

Non si tratta evidentemente di negare l'importanza di una fondazione ontologica o deontologica dell'etica della responsabilità, ma di suggerire che forse la prima operazione da fare è quella di sondare la possibile esistenza di radici antropologiche della responsabilità. Si potrebbe certo ovviare a quest'ultimo aspetto, proponendo una riassunzione simbolica (e non biologica o destinale) del materno; si potrebbe cioè assumere il materno solo come uno dei possibili fondamenti di un individuo che è capace di conservare il senso dell'altro. Ma anche in questo caso la cura e la responsabilità sarebbero limitate a ciò che è più fragile e vulnerabile. In questa prospettiva, si muove infatti anche Hans Jonas quando indica nel modello parentale l'archetipo della responsabilità necessaria alla nostra epoca: una responsabilità non reciproca verso ciò o verso chi non è in grado di autoprotettersi (figli, natura, generazioni future), vale a dire verso coloro che non hanno a loro volta la possibilità di diventare soggetti di responsabilità (Jonas, 2002). Ma il rischio è, appunto, quello di riproporre una forma essenzialmente unilaterale e oblativa di responsabilità che non spiega le ragioni profonde e autonome del soggetto né è in grado di prefigurare una diversa forma di legame e di relazionalità.

Solo il carattere di reciprocità sottrae la responsabilità ad una visione meramente altruistica senza ridisegnarla con la lente della simmetria, dell'equivalenza e dello scambio paritetico (come avviene nel modello contrattuale).

Questo altruismo dell'unicità non è sacrificio: si differenzia da mortificazione, benevolenza, rinuncia. Rappresenta, piuttosto, *lo statuto ontologico del chi, sempre relazionale e contestuale, cui è necessario l'altro* (Cavarero, 2005). È evidente che il paradigma di questa politica ed etica dell'unicità si moduli, nel rapporto del *tu* con l'*io* che informa la pratica del racconto e il linguaggio del femminismo della differenza sessuale.

In questo senso si può pensare alla responsabilità come dono che ci consente di elaborare una forma diversa – né egoista, né altruista – di legame sociale, di relazione tra l'Io e l'altro.

Il dono consente infatti, nella sua rilettura maussiana, di coniugare entrambi gli aspetti, apparentemente opposti e contrastanti, di gratuità e di libertà del sé, di reciprocità e autonomia, di generosità e interesse. Si dona non per puro altruismo né per ricevere qualcosa in cambio, ma per ristabilire un legame e si riconosce nell'altro una parte costitutiva della propria identità. Si dona dunque non per un atto di pura generosità verso l'altro debole e svantaggiato, ma perché si riconosce la propria stessa vulnerabilità, dipendenza, mancanza. Così facendo si crea e si ricrea costantemente un tessuto di reciprocità che può essere del tutto asimmetrico. Si instaura un circuito di reciprocità in un ciclo interminabile e sempre aperto. Reciprocità come espressione di una scelta autonoma che scaturisce da un autentico desiderio (o passione) dell'io; vale a dire da una fedeltà a se stessi che si manifesta nel riconoscimento della propria dipendenza ineludibile dall'altro, nel bisogno di appartenenza e di legame. La simbolica del dono, riletta con la lente della differenza, perde dunque la connotazione sacrificale per emergere come evento capace di coniugare in sé autonomia e consapevolezza della dipendenza, autenticità e ospitalità, autorealizzazione e reciprocità. In questa chiave, la cura presenta inedite potenzialità sia per la configurazione dell'identità femminile, sia per la costruzione o rifondazione del legame sociale. La relazione di cura viene reinterpretata come strumento attivo di ridefinizione di sé in quanto soggetto con competenza relazionale e ospitale. Tale competenza va valorizzata in ogni ambito, privato e pubblico. Il privato e il pubblico delle donne si intreccia nella loro capacità di multipresenza nella relazione e nel sociale. Esse possono rovesciare la loro posizione di soggette al dono, depositata nella tradizione occidentale, riconoscendosi attivamente e consapevolmente come soggetti di cura nella reciproca responsabilità. Ciò vuol dire che l'essere per l'altro, depurato da risonanze sacrificali, diventa un saper essere con l'altro: dove l'altro non è l'oggetto di una incondizionata dedizione che esige la mutilazione della

propria identità. La reciprocità letta attraverso la dimensione della differenza di genere assume il significato di «responsabilità dei legami». Si evidenziano l'etica del fare, la contestualità dell'agire che spesso il pensiero femminile ha efficacemente opposto all'astrattezza degli imperativi etici.

L'esplorazione della nozione di differenza di genere (Gramigna, 2005) ci aiuta a definire da un punto di vista teoretico una semantica della relazione consentendoci di cogliere "la struttura che connette" la molteplicità all'unità e che le costituisce reciprocamente, di inquadrare i nodi fondamentali del nostro tempo e di coglierne le implicazioni progettuali in senso formativo e in senso analitico perché ci aiuta a cogliere il cambiamento incessante che sottende ogni processo formativo, ogni movimento della vita: "Galleggiamo [...] In un mondo che non consiste se non nel cambiamento, anche se parliamo come se nel mondo ci fosse un elemento statico" (Bateson, 1984). Il mutamento infatti muove i suoi passi dalla differenza, sia in senso quantitativo che qualitativo, spaziale e temporale, produce differenza ma, al tempo stesso, essa stessa ne rappresenta il presupposto essenziale solo sulle basi di identità soggettive e sociali multiple e consapevoli della loro complessa, incessante, interagente coevoluzione delle culture, delle forme di vita e degli habitat mantiene intatta la diversità biologica del pianeta: "Diversità culturale e diversità biologica si tengono" (Vandana Shiva, 2001). La responsabilità dei legami non deriva né dalla coazione in base all'appartenenza al genere femminile, né da un imperativo morale, ma dalla capacità di aderire attivamente e liberamente ad una spinta emotiva che indica nel riconoscimento dell'altro/a la condizione ineludibile per la costruzione dell'identità e della convivenza sociale. Sempre più la complessità ci suggerisce che si dovranno formalizzare e connettere differenze, esperienze, linguaggi, tradizioni, approcci, punti di vista, al fine di includere le proprie molteplici identità con quelle, diverse, che si incontreranno.

Bibliografia

- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984 (tit. orig. *Mind and Nature*, Dutton, New York 1979)
- Bauman G., (1999), *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, il Mulino, Bologna 1999, (tit. orig. *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*, Routledge, New York-London, 1999)
- Cavarero A., *Le filosofie femministe*, con Franco Restaino, Bruno Mondadori, Milano 2002 (edizioni precedenti: Paravia/Scriptorium, Torino 1999)
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2005 (edizioni precedenti: 1997, 2001)

- Gilligan C. (1982), *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano 1987
- Godbout J., *Lo spirito del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1993
- Gramigna A. (a cura di), *Semantica della differenza*, Aracne, Roma 2005
- Jonas H., (1979) *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2002
- Laqueur T.W., *Making sex: body and gender from the Greeks to Freud*, Harvard University Press, 1990
- Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Cortina, Milano 2004
- Pulcini E., *Oltre il contratto: l'identità femminile e la responsabilità appassionata*, redazione scritta della conferenza tenuta il 15/1/2000 presso l'École des Hautes Études en Sciences Sociales di Parigi, nell'ambito del seminario su «Femmes, espace public et état-nation» pubblicata in «Le fil d'Ariane», Institut d'Études Européennes, Paris 8
- Shiva V., *Monoculture della mente. Biodiversità, biotecnologia e agricoltura scientifica*, Bollati Boringhieri, Torino 2001 (tit. orig. *Monocultures of the Mind. Perspectives on Biodiversity and biotechnology*, London, Zed Books, 1993)

DISAGIO E SPAESAMENTO: LA CONDIZIONE MIGRANTE

di Gianfranco Bonesso

Riflessioni dal lavoro sul campo

Queste note nascono dall'esperienza di lavoro sociale con gli immigrati di una grande città: riflessioni che vogliono uscire dalla routine per dare un qualche scenario alle quotidiane traversie che riguardano non solo gli immigrati e le loro famiglie, ma il nostro stesso vivere civile.

Partiamo da un dato incontestabile, l'aumento sul finire del secolo XX degli spostamenti migratori: nel 2000 le persone che vivevano fuori dal loro paese erano 175 milioni (2,9 % della popolazione mondiale), quantità dovuta ad una crescita esponenziale negli ultimi 30 anni. All'inizio del 2004 oltre 2 milioni e mezzo di migranti erano in Italia, oltre il 4% della popolazione¹. Lo spostamento è avvenuto in maniera preferenziale verso i paesi occidentali, in tutti i modi possibili, compreso l'arrivo clandestino. Si pensi all'Italia dove l'ultima regolarizzazione tra il 2002 e il 2003 ha visto oltre 700 mila persone "emergere" dalla clandestinità e richiedere il permesso di soggiorno.

I soggetti migranti in Italia sono prevalentemente adulti, con una differenza nei numeri non così significativa tra uomini e donne.²

Un primo motivo di riflessione dovrebbe essere proprio la facilità con cui si associa un fenomeno sociale con condizioni di svantaggio e di sofferenza. Per quale motivo lo spostamento e il reinsediamento, nell'epoca della globalizzazio-

1 Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2004, XIV rapporto*, IDOS, Roma, 2004, pp. 17-26.

2 Solo il 15,6% sono minori e dei rimanenti la maggioranza sono giovani adulti tra il 19 e i 40 anni (58,5%), Le donne immigrate risultano essere il 48,4% del totale, cfr. *Immigrazione. Dossier statistico 2004*, cit., pp. 99-108.

ne post-coloniale, contiene di per sé motivi di rischio e di potenziale emarginazione?

Nelle rappresentazioni mentali e nelle cronache l'equazione immigrazione/disagio è ricorrente. Alcune statistiche sembrano avvalorare questa condizione: il 71,4% di tutte le persone che si rivolgevano tra il 2001 e il 2002 ai Centri d'ascolto della Caritas nel Nord-Est erano immigrati e la tendenza sembrava essere stabile.

Sembra quindi automatico ricondurre la condizione di migrante alla fatica dell'integrazione, alla povertà, alla difficoltà di inserimento, fino ad arrivare alla marginalità e perfino alla criminalità. In particolare quest'ultima sfera, non è strumento nuovo di stigmatizzazione. *“Detentori del record di criminalità”*, *“Mandrie di ignoranti viziosi”*, *“Mendicanti per professione e piacere”*, *“Convinti che sia tutto dovuto”*³ sono parole chiave estratte da giornali, che sembrerebbero contemporanei e riferiti al contesto italiano, si tratta invece di giornali americani dell'inizio del Novecento e si riferiscono agli italiani sbarcati negli Stati Uniti!

La condizione del migrante sembra suggerire quindi povertà di partenza e condizioni oggettive di disorientamento all'arrivo, questo potrebbe far pensare ad una precondizione di svantaggio e di successivo “disagio”.

In realtà i soggetti migranti sono relativamente giovani, mediamente più istruiti dei connazionali, con supporti familiari e discrete situazioni economiche, tali da permettere un progetto migratorio che richiede contatti, conoscenze e risorse sia alla partenza che all'arrivo. Sono soggetti in gran parte consapevoli di avere un mandato familiare e sociale per conseguire il successo economico, che garantirà benessere non solo al singolo, ma a tutto il gruppo di riferimento.

Quando e dove nasce quindi il disagio? Nell'esperienza sul campo si osserva come ad un prevedibile spaesamento culturale e ambientale, si aggiunga una perdita di potere e un rovesciamento di status, che rischiano di rendere fragilissima una condizione che in realtà ha forti potenzialità, energie e una progettualità talvolta sconosciuta ai soggetti autoctoni.

Non si dovrebbe comunque dimenticare il disagio della società di accoglienza, i cui innegabili interrogativi o le reazioni di malessere potrebbero essere convertite utilmente in una sfida per un miglioramento delle condizioni di convivenza di tutti.

Tzvetan Todorov sottolinea a questo proposito il positivo effetto spiazzante del migrante *“la sua presenza tra gli “autoctoni” esercita ... un effetto spiazzante, turbandone le abitudini, sconcertandoli col suo comportamento e i suoi giudizi, egli può aiu-*

3 Stella G.A., *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano 2003, pp. 263-284.

tare alcuni di loro a impegnarsi su quella stessa via di distacco rispetto a ciò che viene dato per scontato, via di domande e di stupore”⁴.

1. Spaesamenti e inferiorizzazioni

Il trasferimento da un paese ad un altro, per motivi di lavoro per la maggioranza degli immigrati, non comporta solo lo spaesamento di cui ci parla la letteratura antropologica⁵: perdita di riferimenti sociali, culturali, spaziali e quindi esistenziali. C'è anche da ricordare che i paesi di origine, post coloniali, in realtà sono immersi più di quanto si possa immaginare nei meccanismi omologanti della globalizzazione e presentano quindi aspetti di similarità, modernità e comunicazione strettamente connessi con i contesti occidentali.

L'elemento aggiuntivo che sembra decisivo per configurare “la sofferenza” è la perdita della pienezza della cittadinanza, l'approdo ad una condizione incerta di diritti e doveri, per arrivare nei casi di illegalità alla invisibilità e scomparsa come persona. Perdita, quindi, della pienezza della decisioni, subordinata ai tempi del “soggiorno”, inteso come autorizzazione giuridica a restare.

Un secondo elemento, dovuto alle condizioni storico-sociali di accoglienza e inserimento, è la perdita di parte della propria biografia: conteranno pochissimo gli studi precedenti, le competenze nei paesi di origine, le attitudini maturate. Conterà la presente capacità di essere adattabile in breve tempo al lavoro, di avere specifiche caratteristiche fisiche (età, energia, resistenza) e sociali (flessibilità, adattabilità, capacità di rapido apprendimento, centratura sul lavoro).

Possiamo parlare di una subalternità esplicita, disegnata dal sistema di accoglienza, ma anche di una inferiorizzazione implicita: l'immigrazione, salvo poche eccezioni proviene dai paesi in via di sviluppo, che “non ce l'hanno fatta” e pertanto cultura, economia e società sono per ciò stesso considerati ad un grado inferiore.

In Italia il/la migrante vive su di sé inoltre una forte frammentazione: sarà bene accolto e richiesto come lavoratore, probabilmente anche come consumatore, molto meno come cittadino in grado di poter decidere.

Sembra quindi che siano l'inferiorizzazione e la frammentazione dell'integrità

4 Todorov T., *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Donzelli, Roma 1997.

5 De Martino E., *Angoscia territoriale e riscatto culturale nel mito alchibpa delle origini*, in “Studi e materiali di storia delle religioni”, XXIII, 1951-1952; E. De Martino, *Il Campanile di Marcellinara*, in Id., *La fine del mondo: contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1977.

della persona a costituire una prima fonte di “disagi”. Se pensiamo poi che talvolta la legislazione⁶, può trasformare il “titolo per la permanenza qui” (il permesso di soggiorno) in un test periodico (sei mesi, un anno, due anni), per di più collegato alla condizione lavorativa, si può capire come le rappresentazioni di precarietà e di uso strumentale dell’“ospite utile”, non siano solo un’astrazione.

Se quelle indicate prima sembrano condizioni che incidono fortemente nella libera progettualità dell’adulto migrante, altre condizioni di precarietà più intuibili ne condizionano le azioni:

- la difficoltà nel comunicare;
- il dis-orientamento (temporaneo) rispetto ai servizi pubblici e privati;
- la mancanza o la riduzione delle reti familiari e amicali;
- la separazione dai punti di riferimento culturale e sociale del mondo di origine;
- la possibile discriminazione nell’accesso alla risorse;
- le categorie di giudizio, di comprensione e interpretazione, che risentano nella prima generazione di un forte legame con le categorie del paese di origine;
- la forti relazioni con la famiglia di origine e le comunicazioni transnazionali come fonte di conoscenza, informazione, saperi e relazioni.

Quest’ultima condizione che viene spesso trascurata, ci permette di avvicinarci ad un’idea di adulto/adultità con una visione storico culturale diverso da quello occidentale contemporanea. Molto spesso ci viene detto: *“per voi italiani diventare adulti è emanciparsi dalla famiglia, essere “liberi e autonomi”; per molti di noi diventare adulti è occuparsi della famiglia in maniera maggiore e più estesa rispetto a prima”*. Si tratta davvero di un tratto culturale: la prevalenza del “gruppo” versus “individuo”? In qualche modo i migranti dal Sud del mondo di fatto costituiscono, con le loro rimesse, il welfare dei paesi di origine e questa necessità/dovere ovviamente è una condizione di differenza fra autoctoni e migranti, rappresenta l’incorporazione nelle persone e nei loro obblighi del divario fra Nord e Sud del mondo.

Le condizioni della migrazione e le condizioni dell’inserimento nel nuovo paese rendono lo spaesamento un fenomeno non esistenziale, ma sociale, storico, politico. E così anche il disagio che lo accompagna.

Se l’adulto italiano può mettere a frutto pienamente le sue potenzialità di cittadino, l’immigrato deve costruirsi prima alcune condizioni di stabilità, di riconoscimento sociale dove la cittadinanza è tutta da costruire piuttosto che da esercitare.

6 In particolare la recente legge italiana che accorcia la durata dei permessi di soggiorno e li vincola meccanicamente alla presenza di un contratto di lavoro.

2. L'impatto

Il contatto con il paese della migrazione è immaginato per tutto il periodo che prepara il viaggio. Le aspettative sono alte, l'unica possibilità di mobilità sociale è spesso proprio la migrazione: oltre che aumentare la disponibilità economica, si accresce la considerazione nella scala sociale, si diventa partner matrimoniali ambiti, si acquista il ruolo di persone riuscite e autorevoli. La componente della necessità ma anche della scelta, la mancanza di prospettive ma anche l'avventura, il mandato familiare e la prospettiva di mobilità sociale costituiscono ingredienti diversamente presenti in tutti i progetti migratori.

I migranti nel raccontare le loro aspettative e il viaggio, si soffermano nei dettagli sull'impatto col paese ospitante. Il primo contatto è ricordato con percezioni corporee, mediate dai sensi: il freddo imprevedibile e l'inadeguatezza dei vestiti, il susseguirsi delle stagioni con un ritmo sconosciuto; i suoni strani della lingua *"il dialetto veneziano era divertente mi sembrava come il verso degli uccelli"* ricorda un mediatore senegalese ricordando il suo primo arrivo a Venezia.

Un disagio fisico che si cerca di attutire con esperimenti e selezioni, per esempio nei cibi *"la vostra pasta era troppo dolce e solo assaggiarla mi veniva da vomitare, poi ho scoperto la pasta aglio, olio e peperoncino e ho potuto mangiarla perché era un po' piccante come mangiamo noi"*⁷. Il corpo e le percezioni che accumula nel "nuovo mondo" sono spesso elementi trascurati nel valutare il disagio, ma ritornano invece prepotentemente nel vissuto della prima generazione di migranti, fanno parte di prescrizioni che l'acculturazione richiede, talvolta segnalano uno stress incorporato e poco descrivibile.

Ma la nuova realtà del paese che ospita non offre solo differenze di clima, di cibi, di lingua, anche le relazioni umane e la gerarchia sociale sono rivoluzionate. Qui si rivelano anche i diversi modelli migratori: quelli connessi a catene di connazionali che in qualche modo collaborano alla costruzione del viaggio e del primo inserimento, e quelli che hanno carattere maggiormente individuale, dove il gruppo ha una funzione marginale.

La rete dei *"paesani"* e le relazioni che si instaurano è condizione precisa per ricostruire un minimo di socialità. La qualità della relazioni sociali (interetniche oppure no, tra generi e tra generazioni) risente sia dello sviluppo della migrazione in quella città, sia delle relazioni sociali trasportate lì dal paese di origine per esempio nel rapporto fra generi.

"Quando sono arrivata, nove anni fa, conoscevo solo mio marito. Nella nostra cultura

7 Dal racconto di una donna srilankese, Venezia 2004.

una donna sposata non tiene comunicazioni con altri uomini e io ero l'unica donna presente qui. Non avevo parenti, potevo sentire la mia famiglia solo al telefono. Ero sola coi bambini tutto il giorno; finché mio marito non tornava non parlavo con nessuno. Per tre mesi. Poi finalmente, dopo tre mesi è arrivata la seconda donna bangladeshi e abbiamo potuto parlare e incontrarci e sono stata contenta"⁸.

La condizione di "pionieri", di primi arrivati, è sicuramente la più difficile, al punto che viene riconosciuta con uno status specifico nel gruppo di connazionali; è un ulteriore elemento che rimodula le gerarchie sociali e le autopercezioni di status⁹.

Ma la nuova realtà comporta anche altre condizioni.

Nel paese di immigrazione le gerarchie sociali precedenti (per es. giovani/anziani, caste alte/caste basse, persone molto e poco istruite) sono spesso ridisegnate. L'offerta di lavori dequalificati per tutti, caratteristica della migrazione in Italia, in qualche modo attutisce le differenze di partenza.

Gerarchie sociali e familiari si attenuano, così le forme di rispetto e di controllo sociale tradizionali: questo permette comportamenti che al paese non sarebbero consentiti (per esempio maggiore libertà nell'uso di alcool) e favorisce la ridefinizione dei legami con la famiglia allargata e con i parenti presenti qui.

*"T. ha vent'anni, lo abbiamo accolto quando è arrivato, è nostro cugino ma non viene più a trovarci. Sa che lo rimproveriamo se beve o se frequenta persone non rispettabili. E poi non sa stare zitto sulle cose di famiglia. Preferisce stare per conto suo. Adesso si sente libero di fare quello che vuole, ma qui non valgono le regole che sono da noi, così lui fa quello che vuole. Sta diventando un italiano..."*¹⁰

Il fatto che si producano comportamenti a rischio nella migrazione, come l'abuso di alcool, è spesso attribuito nei racconti dei migranti, proprio all'assenza di un controllo sociale; ma non sempre questo è reale, perché in realtà il consumo di alcool nelle generazioni più giovani ha subito un forte incremento anche nei paesi di origine¹¹.

A poco a poco ci si accorge che i parenti immigrati nel ritorno estivo al paese hanno raccontato solo una parte della realtà: le condizioni materiali nei paesi di emigrazione sono dure, le relazioni umane complicate, la discriminazione stri-

8 Testimonianza di una mediatrice bangladeshi, Mestre 2005.

9 Più volte mi è capitato di dover percepire in maniera molto precisa la funzione riconosciuta ai primi arrivati, dove il primato dell'insediamento si connette al primato di status nel gruppo.

10 Testimonianza in un colloquio con un immigrato indiano, Venezia 2005.

11 Bonesso G., *Abuso di alcol e culture del bere nella migrazione*, La Ricerca Folklorica, n. 50, 2004, pp-91-100.

sciante è sempre presente. Il mondo che si presenta all'immigrato è un mondo fatto di possibilità e di adattamenti, ma anche di schiavitù del tempo e del lavoro, di pochissima mobilità sociale. Lo status giuridico diventa il punto cardine dell'agio o del disagio: potrò restare o dovrò andarmene? quali diritti potrò esercitare?

Il disagio si chiamerà sempre più spesso permesso di soggiorno, da ottenere, da non perdere, da sognare, da cercare, da barattare per qualsiasi altra condizione.

La pur minima debolezza diventa motivo di catastrofe. Un incidente, una malattia diventano possibili cause di interruzione del lavoro, e quindi minacce per il rinnovo del permesso di soggiorno. *“Dopo la regolarizzazione ho lavorato in un albergo sempre da novembre e poi riprendo di solito a marzo. Mi sono ammalato, mi hanno trovato problemi alla schiena, non posso fare più lavori che prevedano molte ore in piedi, per la malattia non mi hanno ripreso al vecchio lavoro, non posso mostrare un contratto per il rinnovo annuale del permesso, ho qualche mese ancora e poi dovrei tornare a casa...”*¹².

Anche la lingua, anzi le lingue costituiscono elemento di spaesamento e di perdita; la lingua madre diventa elemento di rifugio e nello stesso tempo barriera.

Ostacolo per poter accedere ai servizi¹³, la nuova lingua fa fatica ad essere appresa per il poco tempo a disposizione. La decisione di apprendere una lingua è un elemento centrale, la lingua è fonte di relazioni, apprendere la lingua vuol dire investire sulla vita qui, vuol dire restare.

L'apprendimento resta limitato alla lingua d'uso, appresa in ambito lavorativo. L'inferiorizzazione per di più colpisce anche la lingua madre:

*“La mia lingua è costata una insurrezione, che ancora ricordiamo con la festa di febbraio, qui non vale niente. Ci metterò anni a imparare l'italiano, mi dicono già di non parlare la mia lingua con i miei figli e così quando torneranno per le vacanze dai nonni non capiranno niente...”*¹⁴

Per la condizione contemporanea di migrante in occidente e in Italia la vita sembra ricominciare da zero, quello che è avvenuto prima, la socializzazio-

12 Testimonianza di un giovane moldavo, una fra le tante che segnalano questa situazione.

13 Il 40% degli immigrati in una recente ricerca in 5 paesi europei, dichiarano forte insoddisfazione nei confronti dei servizi sanitari per le difficoltà di comunicazione. J. Hughes, J.P. Foschia (a cura di), *Servizi sanitari per un'utenza multiculturale e prevenzione HIV/IST*, Regione veneto, Cierre, Verona 2004, p.10.

14 Testimonianza di un immigrato bangladeshi. Si fa riferimento al 21 febbraio: in Bangladesh si festeggia il giorno dei martiri, giovani del Language Movement uccisi nel 1952 per sostenere la lingua bangla come lingua nazionale.

ne, la crescita, la conoscenza, l'accumulo di saperi, sembrano socialmente irrilevanti.

Tentativi per ripristinare la trasmissione interrotta dei saperi restano affidati alle comunicazioni a distanza, alle reti di parentela sparse su un territorio che va molto oltre i confini del singolo paese di immigrazione (specialmente le competenze sulla salute, sul corpo, sulla gravidanza).

La mancanza dei punti di riferimento spaziali, religiosi, culturali e la fatica di trovare luoghi dove ricostruirli, contribuiscono alla deculturazione.

In questa condizione le fragilità, le malattie, le condizioni di povertà di risorse e di energie, di supporti, le dipendenze diventano facile terreno per passare stabilmente in una posizione di marginalità: madri sole immigrate, invalidi, soggetti che abusino di alcool, tutte le condizioni non lavorative creano forti ostacoli alla permanenza. La grave marginalità, con la legislazione attuale, non consente alcuna possibilità di fare percorsi di recupero e riabilitazione: l'assenza del permesso di soggiorno fa cadere i progetti riabilitativi e la mancanza di prospettive riduce la motivazione degli eventuali beneficiari.

3. Disagi autoctoni

Un breve cenno al disagio degli autoctoni, che esiste, inutile occultarlo, ma che spesso non ha interlocutori, che non viene riconosciuto in quanto tale e conosce spesso solo derive urlate e discriminatorie.

Italo Fontana, nel suo racconto di residente a San Salvario, tenta di discernere tra immigrazione e criminalità che in qualche modo usa la condizione di irregolarità per arruolare manovalanza per gli atti criminali. Medico assediato nel suo appartamento dagli inquilini extracomunitari "delle soffitte", in buona parte spacciatori, cerca di difendersi con le armi della democrazia, vivendo l'incubo della paura e della impotenza di fronte ad un fenomeno che va oltre la sua capacità di difesa.

L'autore *"capisce presto di essere tenuto in ostaggio da due equivoci clamorosi. Il primo sono i suoi vicini, gli abitanti della sua stessa casa, invasa dai nuovi terribili inquilini. Si uniscono a lui per mormorare paura e allarme... Alcuni di essi hanno affittato stanze e locali a prezzi altissimi e facilmente accettati dai nuovi venuti. Sono allo stesso tempo vittime e partner. L'altro incubo è un equivoco. Dici "ho paura", e ti rispondono sei razzista. Chiedi aiuto alle autorità e ti dicono che l'immigrazione è un problema grave, comune a tutto il mondo industriale avanzato, non si può controllare con il contagocce. Spieghi che stai parlando di criminalità non di immigrazione, e ti suggeriscono: vada in questura, sporga denuncia.*

L'equivoco si aggrava quando si presentano sotto casa i cortei con gli striscioni. Sono cortei di cattivi, che vanno a reclutare gli spaventati, li spingono in piazza con i megafoni, usano la paura affinché le persone spaventate perdano ogni traccia del confine tra criminale e immigrato. Vogliono persuaderti che c'è un'unica storia la sicurezza. Basta fare il pugno di ferro, arrestare, incarcerare, espellere, gettare a mare. Fuori tutti e torniamo ai nostri buoni quartieri tranquilli, alle nostre tradizioni alla nostra cultura. I cortei dei cattivi vogliono persuaderti che nessuno si occupa di te, ma gli altri lo faranno a patto di un sostegno o di un voto."¹⁵

La domanda di sicurezza, l'esigenza di non essere soli e di poter capire e far capire la differenza fra immigrazione e marginalità, costruiscono domande impellenti, a cui non né possibile rispondere col silenzio.

Altri seri elementi di disagio stanno emergendo: sono i motivi del disagio, ma tutti sono concentrabili nella possibile concorrenza sulle risorse (lavoro, casa, welfare) o sui problemi di condivisione degli spazi che hanno necessità di regole condivise: inutile ricordare le segnalazioni frequenti sulle convivenze nei condomini. Problemi di odori, di orari di visita, di numero di ospiti, di condizioni di igiene, di utilizzo degli spazi comuni (per es. mi sono trovato a cercare una mediazione per gli orari e gli spazi per lavare i tappeti di una famiglia rom che utilizzava lo spiazzo delle auto del condominio). Non dovrebbe essere difficile poter negoziare ogni singola questione: se solo fosse praticato e ricorrente lo strumento della mediazione e del lavoro di comunità e se gli amministratori di condominio fossero preparati a gestire in maniera adeguata anche queste nuove problematicità!

4. Appaesamenti

Parlando di disagio non si possono non includere le fatiche dell'appaesamento. Rendere "propria" questa città, segnarla con spazi e simboli che appartengono a tutti: la conquista di una cittadinanza plurale che non escluda è percorso complesso.

Nella vita dei migranti lo spazio domestico, separato dello spazio sociale, è il primo livello di appaesamento.

"A casa mia parliamo la nostra lingua. Il Buddha sta lì in alto, sopra la credenza, ci guarda, ha la posizione di rispetto più in alto di tutti. A casa nostra non serve preav-

15 Dalla introduzione di Furio Colombo a Fontana I., *Non sulle mie scale*, Donzelli, Roma 2001, pp. 9-10.

visare, gli ospiti arrivano senza telefonare prima. Mangiamo le nostre cose. Dentro casa siamo srilankesi e fuori siamo buoni italiani"¹⁶.

La separazione domestico/sociale inevitabile inizialmente, rischia di stabilizzarsi, di diventare elemento di conservazione e di esclusione. Naila Kabeer parlando delle donne bangladeshi di Londra¹⁷, le ritrova quasi esclusivamente nello spazio domestico, rispettose del purdah, meno inserite nel sociale rispetto alle connazionali di Dhaka, presenti nelle fabbriche tessili con le conseguenze di emancipazione che da questo deriva.

L'appaesamento, un adattamento alla società ospitante che non la precedente cultura, ripropone le abitudini culturali, festività, cicli calendariali, momenti di trasmissione culturale.

Questa socialità "etnica", in qualche modo connessa con l'acculturazione, è strettamente legata all' associazionismo etnico, che ha varie connotazioni alcune delle quali privilegiano il protagonismo del gruppo piuttosto che il rapporto diretto dell'individuo con le istituzioni e l'esercizio diretto, individuale dei diritti di cittadinanza. L'idea di una "comunità" ambivalente, nello stesso tempo punto di riferimento ma anche intrusiva, capace di trovare aiuti ma anche di fomentare pregiudizi è un dato presente nelle ricerche sul tema¹⁸.

Il tema delle culture¹⁹, del difficile incrocio tra acculturazione e deculturazione, dell' ibridazioni e delle permanenze è controverso e complesso. Sicuramente la tensione che ne scaturisce è un elemento di disagio, ma anche di creatività e scoperta.

Così Todorov descrive la sua stessa condizione.

*"Il mio stato attuale non corrisponde dunque alla deculturazione, né all'acculturazione, ma piuttosto a qualcosa che si potrebbe chiamare transculturazione, l'acquisizione di un nuovo codice senza la perdita del precedente. Vivo ormai in uno spazio singolare, al tempo stesso dentro e fuori: straniero "in casa" (a Sofia), e in casa "all'estero" (a Parigi)".*²⁰

La ricostruzione culturale dà un peso significativo alle feste: il ciclo dell'anno sembra riprendere forma in un contesto occidentale " magari le date del capodanno non sono le stesse, ma l'importante è che si sia celebrato, che le persone siano venute, che

16 Immigrato srilankese; Venezia 2004.

17 Kabeer N., *Bangladeshi Women Workers and Labour Market decision- The power to Choose*, Vistaar Publications, New Delhi 2001.

18 Cfr. Ceccagno A., *Cinesi d'Italia*, manifestolibri, Roma 1998.

19 Cfr. Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.

20 Todorov T., *L'uomo spaesato*, cit., p.12.

i bambini abbiano visto, che i parenti ricevano le cassette e vedano come anche noi qui non dimentichiamo²¹”.

Le relazioni transnazionali con parenti e amici, e i viaggi temporanei di rientro nel paese di origine possono diventare ulteriori “rifornimenti culturali”. In questi brevi periodi si concentrano: le visite di rinforzo dei legami con la parentela allargata, le pratiche mediche tradizionali, la trasmissione di saperi basilari ai figli nati all'estero, le pratiche religiose, gli investimenti finanziari nel paese di origine.

L'equilibrio tra assimilazione e conservazione della “cultura di provenienza” rimane un prodotto originale e mai del tutto assestato. Ma anche questa mescolanza dovrebbe far parte della libertà di scelta e delle pratiche dei migranti, come ci ricorda Amselle “*tra i diritti delle minoranze c'è anche quello di rinunciare alla propria cultura e i dominanti non dovrebbero avere la possibilità di scegliere al loro posto il tipo di cultura o di lingua che reputano più conveniente.*”²²

5. Principi e riferimenti per l'aiuto

In questa situazione, di disorientamento, di subordinazione, la scissione dell'identità cittadino/lavoratore, acquisiscono un valore determinante gli strumenti di accompagnamento e comprensione del disagio adeguati a questo specifico scenario.

Proviamo a sintetizzarne il senso con cinque concetti chiave:

Cittadinanza

Qualsiasi intervento non può prescindere dalla possibilità di acquisizione, sperimentazione, esercizio dei diritti di cittadinanza attiva. I migranti in quanto tali sono cittadini e non “utenti” momentaneamente. Non solo permessi di soggiorno, quindi, ma verifica di tutte le condizioni di accesso paritarie ai servizi e alle risorse, “prevenzione” della discriminazione e rimozione di tutte le condizioni ostacolanti.

Orientamento ed empowerment

L'orientamento non è solo informazione, ma relazionale, di accompagnamento alla sperimentazione delle proprie risorse. Nell'orientamento c'è lo spazio per la

21 Mestre, 2005. Testimonianza di un migrante bangladeshi alla festa di capodanno, celebrata in luglio, invece che in aprile come nel paese di origine.

22 Amselle J.L., *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, p. 37.

parola, per la ricostruzione della propria storia, di ricomposizione dell'integrità della persona; il supporto di qualcuno che ti accompagna mentre tu fai quello che scopri di poter fare, nessuno viene delegato a sostituirti in questa strada di (auto) potenziamento.

Mediazione e negoziazione

La mediazione linguistico culturale e la negoziazione dei conflitti sono due strumenti fondamentali. La traduzione linguistica e la decodificazione culturale potrebbero garantire la comprensione reciproca. La mediazione dei conflitti permette di raccogliere le domande e i disagi delle parti in gioco, compresi gli autoctoni, e permette di trovare spazi e momenti di negoziazione.

Interculturalità

L'approccio interculturale in qualche modo dovrebbe restituire dignità ad approcci culturali minoritari. Dovrebbe costituirsi come spazio di scambio e di incontro, pur in una situazione di disparità come quella attuale.

Partecipazione

Intende in qualche modo ribadire e restituire il diritto di parola e di confronto, per esempio sulle politiche per i migranti, stimolando le co-proiezioni e le valutazioni dei beneficiari. Intende monitorare la presenza dei migranti sia nei momenti di decisione a partire dalle scelte della città, fino alla partecipazione nei contesti più limitati (assemblee scolastiche), evidenziando gli elementi facilitanti oppure ostacolanti la partecipazione (es. le informazioni multilingue).

6. "I nostri figli soffriranno di meno"

Per la prima generazione di migranti, la presenza di due mondi può produrre incertezza, magari solo verbale, di un possibile radicamento definitivo.

I progetti di rientro non vengono mai accantonati. Ma secondo molte testimonianze, alla seconda generazione sarà risparmiata questa instabilità ricorrente.

"I miei figli sono bambini "universali", multietnici. Saranno felici, non avranno lasciato un mondo come me, non avranno nostalgie come i loro genitori, non avranno bisogno di cose che qui non si trovano, avranno molti mondi dentro di sé, più lingue e più culture. Non staranno male in posti diversi. Saranno bambini senza culture rigide dentro di loro e per questo più adattabili. Saranno bambini del mondo²³.

23 Mediatrice dello Sri Lanka parlando dei cambiamenti culturali.

Bibliografia

- Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004
- Amselle J.L., *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Borin-ghieri, Torino 1999
- Bonesso G., *Abuso di alcol e culture del bere nella migrazione*, in "La Ricerca Folklorica", n. 50, 2004, pp-91-100
- Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2004, XIV rapporto*, IDOS, Roma 2004
- Ceccagno A., *Cinesi d'Italia*, manifestolibri, Roma 1998
- De martino E., *Angoscia territoriale e riscatto culturale nel mito alchipa delle origini*, in "Stu-di e materiali di storia delle religioni", XXIII, 1951-1952
- De Martino E., *Il Campanile di Marcellinara*, in De Martino E., *La fine del mondo. Con-tributo all'analisi delle apocalissi culturali*, a cura di Gallini C., Einaudi, Torino 1977
- Fontana I., *Non sulle mie scale*, Donzelli, Roma 2001
- Fabietti U., *Il traffico delle culture*, in Fabietti U., Malighetti R., Matera V., *Dal tribale al globale*, Mondadori, Milano 2000
- Gallissot R., Kilani M., Rivera A., *L'imbroglione etnico*, Dedalo, Bari 2001
- Hughes J., Foschia J.P. (a cura di), *Servizi sanitari per un'utenza multiculturale e prevenzio-ne HIV/IST*, Regione Veneto, Cierre, Verona 2004
- Kabeen N., *Bangladeshi Women Workers and Labour Market decision - The power to Choose*, Vistaar Publications, New Delhi 2001
- Kymlicka W., Norman W., *Citizenship in diverse Societies*, Oxford University Press, Oxford 2000
- La Cecla F., *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*, Laterza, Roma-Bari 1997
- Stella G.A., *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano 2003
- Todorov T., *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Donzelli, Roma 1997

MIGRAZIONI IN ITALIA: UN DISAGIO O UNA RISORSA?

di Esob Elame

Premessa

La complessità delle migrazioni odierne fa subire all'Italia un mutamento decisivo in particolare nei rapporti sociali che tendono ad *"eticizzarsi"* a causa di inadeguate politiche di integrazione. Molto si è detto e scritto sul fenomeno dell'immigrazione in Italia. Uno degli aspetti particolari del dibattito riguarda soprattutto la questione degli sbarchi riportata dai media, e configurata come emergenza. Indubbiamente ciò dà l'impressione di una invasione della penisola da parte degli immigrati e fa prevalere come scrive Beniamino Rossi (2003) *"una disinformazione sulle situazioni e la persistenza di un immaginario collettivo dell'eldorado e della grande mela"*.

Diversi studi sulla realtà dell'immigrazione in Italia (Boari, 2003; Caritas/Migrantes, 2004; Pugliese, 2000; Rossi, 2003; Pittau, 1999) mostrano che l'immigrazione va affrontata con una visione globale. Inoltre, l'immigrato diventa una provocazione che suscita la consapevolezza di dare più importanza alla valorizzazione dell'identità culturale italiana. L'immigrato è un'opportunità per richiamare la politica all'impegno di costruire una società più giusta e solidale. La presenza dell'immigrato è anche un indicatore che segnala il mondo che non va, il mutamento della società. Come scrive Rossi (2003), *"migranti, che sono in mezzo a noi, non sono altro che una sparuta avanguardia di un esercito di poveri, che sono i 2/3 dell'umanità. Essi ci indicano e ci fanno coscienti che dietro di loro, a casa loro, sono rimaste famiglie, intere nazioni, costrette a vivere ai limiti della sopravvivenza, senza futuro. Nello stesso tempo, ci rivelano che l'emigrazione non può certo essere una soluzione dei problemi del sottosviluppo, dei degradi e degli squilibri della società globalizzata"*.

Se molti migranti considerano l'Italia come una specie di terra promessa, un luogo ideale di rifugio per costruirsi un futuro migliore, occorre comunque por-

si alcune domande sulla opportunità che la società di accoglienza si rimetta in discussione. Si tratta per l'Italia di *“tenere presente che il migrante parte spesso da una società preindustriale e pre-moderna, anche se inquinata e contrassegnata dagli effetti della modernità.. entra, in una società post industriale e postmoderna, che ha superato la modernità solida e pesante. Si tratta di una modernità leggera, liquida e fluida, nella quale sono saltati molti parametri, nella quale i punti di riferimento sono talmente molteplici da essere inesistenti”* (Rossi, 2003, p. 37). Per questo, il fatto che gli italiani sono stati protagonisti del più grande esodo migratorio della storia moderna con più di 24 milioni di partenze (Tirabassi, 2004; Ciuffoletti, 1978; Stella, 2003) i cui frutti hanno contribuito notevolmente a creare condizioni per un cambiamento sociale passando da una società preindustriale a quella postmoderna, rimane un punto di riferimento importante per la sperimentazione di nuovi approcci per percepire l'immigrazione nelle società postmoderne. Come andare al di là della retorica dominante dell'immigrazione vista come *“problema-ostacolo”*, e arrivare all'immigrazione vista come normalità? Come passare da un atteggiamento per cui l'immigrazione è un'emergenza inarrestabile a una visione più consapevole nella quale l'immigrazione diventi nel bene e nel male un processo dinamico utile per il benessere dell'Italia? In una società postmoderna come quella italiana, quali disagi possono affrontare gli immigrati e come possono risolverli in una prospettiva interculturale?

Restando su un piano realistico, senza pretendere di affrontare tutte le interrogazioni emerse in questa introduzione, cercheremo di tracciare un quadro nuovo nello studio del fenomeno dell'immigrazione partendo da due chiavi di lettura: la prima consiste nel considerare l'immigrato come risorsa nelle società postmoderne come quella italiana. La seconda consiste nell'illustrare la variegata realtà dei disagi quotidiani legati all'immigrazione usandoli come indicatori per costruire politiche di integrazione sostenibili.

1. L'Immigrazione come risorsa? il caso italiano

Oggi è innegabile che l'Italia si trova ad affrontare la questione dell'immigrazione nel suo territorio. La constatazione oggettiva della compresenza degli immigrati ci rimanda a ragionare sulla loro utilità. I dati proposti da ricerche confermati direttamente o indirettamente anche da altre ricerche all'estero (Lochak, 1985; Marantzidis, Mavromatis, 1999; Roman, 1999; Schnapper, 1994; Wihtol de Wenden, 1988) evidenziano come una parte della società continua a definire l'immigrazione come risorsa. In tale prospettiva, è lecito domandarsi, se l'immigrato è davvero una risorsa per l'Italia.

1.1. *L'immigrazione come risorsa economica*

Come lo precisa la Caritas (2004), l'Italia è passata da 298000 immigrati regolarmente registrati nel 1980 ai più di due milioni e mezzo nel 2004. In questa ottica, *“il fenomeno migratorio è destinato ad acquisire sempre più carattere della normalità, a perdere cioè i caratteri dell'evento eccezionale”* (Bobba, 2003, p. 50). Senza cercare di mascherare la realtà, la presenza dell'alterità che fa ormai parte della società italiana ha bisogno di essere governata umanamente. Come si vede, l'Italia, che veniva spesso presentata come un paese di passaggio per molti immigrati, si ritrova invece ad essere un paese di destinazione finale. La realtà migratoria italiana di questi ultimi anni non è solo un fatto transitorio causato da leggi molli e lassismo ma entra in una logica internazionale caratterizzata dall'aumento della povertà, dei disastri ambientali e delle guerre coinvolgendo tutti gli stati industrializzati come destinazioni prioritarie di coloro che sperano salvarsi dalla precarietà e della fame. Non basterà quindi usare una politica dei muscoli con una militarizzazione del processo per fermare i flussi che s'iscrivono piuttosto nell'aumentata mobilità umana a livello internazionale.

La globalizzazione come afferma Bobba (2003), *“è diventata rapidamente un fenomeno culturale...Il mercato si è trasformato in cultura, cioè in mentalità ordinaria, pensiero comune. Oggi il mercato non è più la materialità dell'economia e della finanza, dei capitali e delle borse, delle multinazionali e delle proprietà private ma è innanzitutto una logica (la logica del mercato), che sta dentro la testa della gente, che ha un carattere intrusivo ed invasivo. {...} La trasformazione del mercato in cultura, ci porta a dire che il neoliberalismo ormai non è più semplicemente una dottrina economica, ma ben di più una dottrina antropologica, un modo di pensare l'uomo ed i rapporti sociali (principio di competitività). Tutto deve essere subordinato all'economia. Anche l'etica, anche la politica”*. Di conseguenza, il mercato impone la competizione. La vera sfida che ogni stato del mondo si pone oggi è come essere o rimanere competitivo nell'economia mondiale. L'Italia per esserlo ha un fabbisogno di determinate competenze per le imprese che per ora, non può che essere soddisfatto dall'immigrazione. Nella realtà italiana, il fabbisogno sarà sempre più importante perché come dimostrano molti studi (Livi Bacci, 1980; Golini, 1994; Fuà, 1986; Del Panta et al., 1996), da una parte c'è un declino demografico molto significativo per non dire drammatico che solo l'immigrazione, ed in particolare quella di giovani adulti, può salvare nell'immediato. Dall'altra parte molti italiani non vogliono sporcarsi le mani nel lavorare nei ristoranti, nel fare l'assistenza a persone anziane, nel lavorare come operaio nelle imprese a forte rischio di inquinamento, nel fare la raccolta del pomodoro, frutta, tabacco, ecc. I dati della Coldiretti (2004)

dimostrano l'utilità dei lavoratori immigrati nelle imprese agricole. Nel 2003, erano più di 70000, instaurando un rapporto sereno e costruttivo con le imprese, che ha consentito di creare veri e propri distretti economici competitivi. L'impiego crescente degli immigrati nelle imprese agricole è dovuto all'insuccesso delle campagne attuate in passato per favorire l'assunzione di lavoratori stagionali italiani. Per mantenere gli attuali standard economici salvaguardando almeno il mercato nazionale, le imprese agricole sono state costrette ad adottare politiche per lo sviluppo occupazionale fondate anche sull'impiego di lavoratori immigrati che oggi stanno dando i loro frutti rendendo il settore più stabile. La legge Bossi-Fini che considera gli immigrati come "lavoratori" da importare per quote in base alle esigenze dell'economia locale, risponde pienamente a questa logica. Basta ricordare il caso della raccolta delle fragole nel veronese, delle mele nel Trentino, della frutta in Emilia Romagna, dell'uva in Piemonte, del tabacco in Umbria e Toscana e dell'allevamento in Lombardia, dove trovano occupazione il 34% dei lavoratori extracomunitari a tempo indeterminato senza contare i lavoratori stagionali del settore.

Un'altra caratteristica di molti lavoratori immigrati rispetto al lavoratore italiano, è la loro capacità di adattarsi al contesto lavorativo, a qualsiasi prezzo. I lavoratori immigrati nella grande maggioranza, sono operosi, con la voglia di dimostrare che sono competenti, e con uno spirito camaleontico che corrisponde proprio a quella esigenza di flessibilità che emerge dal mondo dell'economia indispensabile per fare rimanere competitiva l'Italia sui mercati internazionali. L'immigrato non ha problemi particolari che possano impedire il suo spostamento da un punto all'altro del territorio italiano per motivi di lavoro. Ciò che è spesso difficile per i lavoratori italiani dove prevalgono i rapporti familiari, la rete di amicizie, il radicamento al territorio che fanno parte del patrimonio identitario dell'individuo. Attitudine tutt'altro che giustificabile che può produrre gravi disagi.

I lavoratori immigrati, scrive Adair Turner (2002) "*svolgono lavori ad alto contatto*". Difficilmente, rifiutano a priori un lavoro. Senza di loro, l'economia italiana crollerebbe. Tante sono le industrie, aziende agricole, agro-alimentari, artigianali che vengono sempre più snobbate dai giovani italiani in cerca di occupazione, i quali, non volendo svolgere lavori poco qualificati, costringono diversi datori di lavoro a richiedere manodopera straniera, che così diventa un motore indispensabile per la crescita economica italiana. Gli immigrati oggi sono una risorsa indispensabile per l'economia italiana. Diversi recenti studi (Turco, Tavella, 2005; Boeri, 2003; Caritas, 2003) concordano nel dimostrare che l'Italia ha bisogno degli immigrati da considerare come risorsa per l'economia. L'immi-

grato come pura forza lavoro, serve all'impresa italiana per la sua competitività nel mercato internazionale. L'apporto fornito dai lavoratori immigrati viene ormai giudicato, da più parti, in particolare dal mondo imprenditoriale, come una necessità per la sopravvivenza del sistema produttivo italiano nell'economia globale. Cresce sempre la necessità di vedere i lavoratori immigrati come una risorsa preziosa da inserire e integrare nel sistema economico e sociale italiano soprattutto in un contesto di eccesso di domanda di lavoro in certi settori e per determinate mansioni.

Per consolidare la risorsa immigrazione, sono necessari momenti di formazione ed aggiornamento che vede coinvolti gli immigrati per migliorare le loro capacità lavorative e capitalizzare quando è necessario il sapere-fare acquisito nel proprio paese. Ma tali percorsi formativi non devono solo coinvolgere gli immigrati. È l'intero capitale umano del mondo imprenditoriale che deve rimettersi in gioco e acquisire competenza nel campo della comunicazione e del management interculturale per rendere più efficiente il contributo degli immigrati e facilitare il processo di socializzazione nell'impresa.

Un altro aspetto spesso non evidenziato nel riconoscere l'immigrato come risorsa è il fatto che essi portano soldi in tasse più di quanto ricevono come servizi. È un'osservazione generalizzata in tutti gli stati occidentali. La presenza dei lavoratori immigrati contribuisce positivamente alle finanze del governo. Diversi studi ci dicono anche che senza gli immigrati, molte attività dovrebbero interrompersi con ricadute negative sull'occupazione e sugli stessi lavoratori autoctoni. Molte famiglie italiane registrerebbero una caduta del loro benessere perché non potrebbero garantire una assistenza adeguata ai loro familiari. Come sottolinea Corrado Giustiniani (2003), "*abbiamo bisogno di loro e loro di noi*".

1.2. *L'immigrazione come risorsa culturale: aldilà dello choc culturale*

La specificità, che ha assunto il fenomeno migratorio in Italia, ci fa riflettere sulla necessità di costruire una prospettiva pluralistica e dialettica che sappia ricostruire i legami per non avallare la costituzione di enclaves culturali separate. La tendenza di considerare l'immigrazione solo come una risorsa economica, ha caratterizzato le tre leggi sull'immigrazione (Martelli, Turco/Napoletano, Bossi-Fini) e particolarmente l'ultima. Nessuna di queste leggi ha fatto chiaramente allusione all'uso dell'immigrazione come risorsa culturale per rinnovare la società italiana superando degli atteggiamenti di campanilismo e chiusura con la presa di coscienza che le differenze culturali possono rendere l'Italia più moder-

na e competitiva sul piano sociale, economico e politico. Le normative nazionali in tema di immigrazione avute finora si limitano a stimolare la comunità scolastica ad accogliere le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza: a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali. Niente è davvero previsto per gli immigrati adulti e per gli autoctoni italiani in modo che essi prendano consapevolezza delle loro differenze culturali ponendo insieme le basi di un futuro in cui si possa rispettare e valorizzare le reciproche diversità.

Mancano azioni pertinenti ed efficaci di coordinamento nazionale che consentano di affrontare la diversità culturale degli immigrati adulti come una risorsa da valorizzare in sintonia con la risorsa lavoro che loro portano. L'immigrato non viene percepito dalle istituzioni e nelle politiche come una risorsa culturale, cioè colui che porta con sé simboli, valori, tradizioni, credenze che rispondono a una gerarchia dei valori. Si è limitato all'enfaticizzazione della presenza degli immigrati sul territorio italiano senza pensare alle politiche di integrazione costruite sulla conoscenza reciproca e il loro riconoscimento come eventuali portatori di un altro sistema di valori che prendono le loro radici su una variegata gamma di attitudini, comportamenti e metodi. Non si è cercato di costruire occasioni per imparare a definire insieme agli immigrati condizioni per un dialogo sereno che miri a considerarli come uomini portatori di cultura prima di essere lavoratori, studenti, religiosi, ecc.

Un'altra prova della scarsa sensibilità delle autorità governative sul riconoscimento dell'immigrazione come risorsa cultura riguarda le condizioni degli immigrati studenti. Nessuna legge sull'immigrazione in Italia ha dato importanza all'accoglienza degli studenti immigrati nelle università italiane come occasione per aprirsi al mondo, e opportunità per considerare che possono essere delle risorse con un potenziale culturale importante tale da consentire agli studenti italiani ad aprirsi alla diversità. Inoltre, le istituzioni universitarie italiane hanno un rapporto assai difficile con gli studenti stranieri. Mancano strategie nazionali che mirino a favorire una cooperazione duratura tra istituzioni universitarie italiane e quelle dei paesi terzi. Le università italiane per ora, non offrono percorsi formativi e opportunità in grado di attirare studenti e ricercatori più promettenti dei paesi terzi. In questo contesto, serve una legge sull'immigrazione che non si limiti a considerare l'immigrato solo come un lavoratore. La legge deve essere più aperta ed efficiente in materia d'istruzione favorendo gli scambi

interculturali, i progetti di ricerca. Servono anche strategie per aprire il mondo della ricerca e dell'impresa ai cervelli dei paesi terzi.

2. L'immigrazione come disagio? il caso italiano

In questi ultimi anni, molti studi stanno prestando una crescente attenzione al tema dell'immigrazione ma pochi affrontano le questioni legati ai loro disagi in un'ottica di integrazione. In questa prospettiva, considerare l'immigrazione come campo di studio attraverso una lettura critica dei loro disagi può permettere di capire con più chiarezza come avviene il loro processo di integrazione. Come si può vedere, i disagi del migrante possono essere causati sia dall'immigrato stesso sia dalla società di accoglienza.

2.1. *Immigrazione e disagi: le responsabilità dell'immigrato*

La complessità della struttura sociale italiana con l'immigrazione, impone la necessità di tenere conto del contesto e della pluralità di fattori che in una società sempre più multiculturale, quindi differenziata, possono portare a delle situazioni di disagio. Nel contesto italiano attuale, molti immigrati, hanno difficoltà ad uscire dalla loro cultura per confrontarsi con quella italiana. Esiste una paura di affrontare le sfide della convivenza a viso scoperto, senza pregiudizi e stereotipi. Non sempre tutti gli immigrati cercano di rimettere in discussione alcuni dei loro atteggiamenti culturali con la consapevolezza che il confronto è inevitabile perché l'Italia non è un territorio semidisabitato senza storia e tradizione. Non sempre, gli immigrati danno l'impressione di essere disposti a fare una sintesi delle buone prassi della loro cultura, rinunciando ad alcuni comportamenti, atteggiamenti, che non siano in sintonia con la sensibilità comune della cultura occidentale contemporanea, italiana in particolare. A volte, tendono a riprodurre certe usanze e costumi come se non avessero cambiato culturalmente luogo di vita. Ritengono che siano gli altri ad avere comportamenti stereotipati nei loro confronti. Non cercano di acquisire competenze interculturali sia di tipo formale attraverso una specifica preparazione che a volte può offrire la società di accoglienza, sia di tipo informale attraverso lo scambio di consigli e buone pratiche con altri soggetti. Presentiamo qui alcuni esempi di comportamenti, alcuni dei quali sono frutto di usanze e costumi che possono creare disagi alla società di accoglienza.

2.1.1. La tonalità della voce degli immigrati del Senegal e della Nigeria nei mezzi pubblici

Si nota che molti immigrati dell'Africa nera, hanno una tonalità di voce alta quando parlano. Questo si riscontra in particolare nelle comunità degli immigrati del Senegal, della Nigeria, e del Ghana. Hanno spesso questa abitudine di parlare a voce alta. È un atteggiamento che è comprensibile e fa parte della comunicazione verbale nelle culture dell'Africa nera. Ma il fatto è più pronunciato in alcuni popoli e riguarda sia gli uomini che le donne. Il loro modo di parlare porta allegria, calore, favorisce l'auto-riconoscimento nel gruppo, porta consenso e simbolizza l'intesa tra coloro che partecipano alla conversazione. È un modo di attribuire alla propria persona il fatto di essere pienamente accettato dal gruppo. Per una persona occidentale che assiste a una tale discussione accesa, può sembrare che stanno litigando e che, da un momento all'altro, si passerà all'uso della forza. Invece non è così. Siamo di fronte a una conversazione che rientra pienamente nei canoni della comunicazione verbale. Si tratta di un modo di parlare che entra in forte contrasto con le culture occidentali, più fredde su questo aspetto, e dove la conversazione rispetta alcune "regole acustiche".

Spesso, l'uso di una voce pronunciata, così alta nel contesto italiano può dare l'impressione di un litigio. È soprattutto nei mezzi di trasporto pubblico che avviene questo contrasto. Sull'autobus, nei treni, quando due migranti senegalesi o nigeriani parlano, tutti ascoltano cosa dicono, e siccome la conversazione si fa nelle loro lingue, questo aumenta ancora il disagio. Loro non si rendono minimamente conto del disagio che causano agli altri. Gli italiani, per non essere considerati razzisti, non li richiamano ad abbassare la voce per rimanere nei limiti ragionevoli del contesto italiano. Questo è un fatto che dimostra come alcuni immigrati non si mettono in confronto con la cultura di accoglienza perché se fosse così, si sarebbero resi conto che la tonalità della loro voce (che è normale a casa loro), crea disagio in Italia, e può condurre a sviluppare nei loro confronti atteggiamenti di intolleranza facendoli passare come persone incivili, immorali.

La stessa cosa la vediamo con il telefono cellulare. Quando alcuni immigrati senegalesi, nigeriani, e del Ghana sono al telefono, vi danno l'impressione che chi sta dall'altra parte del filo sia sordo. E la voce aumenta ancora di più a seconda del tipo di informazione che si dà oppure quando si deve ridere, ecc. Anche in questo caso siamo di fronte a un disagio sempre più diffuso. Questi sono disagi enormi, comportamenti spiacevoli che non possono ridursi all'osservazione *"tanto è la loro cultura c'è poco da fare"*. Devono mettere a confronto la cultura

di accoglienza e quella degli altri immigrati. In questo caso, gli immigrati culturalmente coinvolti con la tonalità alta della voce, devono rimettersi in discussione, adeguare i loro atteggiamenti al nuovo contesto sociale che gli accoglie. Se questo non avverrà, non c'è da stupirsi che aumentino le discriminazioni. Gli italiani da come sono fatti, non reagiscono direttamente alle situazioni, mormorano tra di loro concludendo con le parole del tipo *“non si può vivere con loro”, “non si rendono nemmeno conto” “è roba da matti”, “a volte mi chiedo perché non li rimandiamo a casa loro”*.

2.1.2. Alcuni atteggiamenti portatori di disagi degli immigrati arabi

Molti musulmani arabi lavorano tutto il giorno con la donna che sta in casa, che non può sempre uscire oppure assumere alcuni impegni senza che ci sia l'uomo. Capita spesso che il figlio piccolo abbia la febbre. Siccome la moglie non può uscire per andare dal pediatra senza il marito, vengono al pronto soccorso alle nove e mezza, dieci di sera, e anche alle undici, chiedendo del pediatra perché durante il giorno non sono potuti andare. Quando l'infermiere chiede perché non sono andati dal pediatra di giorno? Risponde il marito *“perché io lavoro tutto il giorno”*. Quindi la coppia pretende di far vedere il bambino al pediatra alle undici di sera anche se non è un'urgenza di pronto soccorso perché magari ha 38 di febbre o la tosse o il mal di gola. Questo avviene in parte perché non hanno informazioni sul funzionamento di molti servizi, ma anche per alcuni atteggiamenti culturali che non sono compatibili con la cultura d'accoglienza. Se una donna non può assumersi la responsabilità di andare da sola dal medico per il figlio che sta male perché deve aspettare che l'uomo rientra dal lavoro, questo è grave. In questo caso specifico, parliamo di una stupidaggine, che si risolve nella giornata andando ad incontrare il pediatra...visto che parliamo di persone residenti, che hanno un'assistenza sanitaria, vivono in Italia da anni e sanno come reperire il pediatra dalla mattina alla sera, basta telefonare, e invece no...preferiscono creare una situazione di disagio al pronto soccorso.

Un altro esempio che coinvolge la comunità arabo-musulmana, riguarda il periodo di Ramadan. Succede che molti immigrati arabi che praticano il ramadan, durante il giorno lavorano e non mangiano. La sera, quando arriva il tramonto, cominciano a mangiare e bere, e vanno in giro ubriachi perché possono bere durante la notte e mangiare, arrivano al pronto soccorso ubriachi perché la gente che vede uno che casca per terra, cosa fa? Chiama il 118 che lo porta al pronto soccorso. Ad una persona ubriaca al pronto soccorso fanno una flebo. Però dentro l'ospedale si creano delle disfunzioni, a parte le cose fisiche che possono

avere tipo vomito, diventare aggressivi, dar fastidio anche a persone che stanno veramente male.

Per quanto riguarda le donne arabe sposate, senza generalizzare, accadono spesso situazioni particolari in ospedale. Vengono spesso con i mariti. Lei sta lì a sedere non dice nemmeno cosa ha anche se parla l'italiano perché tanto dice tutto il marito. Se chiedi se le fa male qua, invece di rispondere lei risponde il marito. Quando entrano dal medico, lei guarda il marito se può parlare. È il marito che dice se ha mal di pancia. Se le chiedono quando ha avuto l'ultima mestruazione, lei deve prima elaborare nella mente per ridirlo al marito oppure fanno il calcolo insieme.

Le ragazze in presenza di personale sia medico sia infermieristico maschile, rifiutano di farsi visitare e preferiscono andare via. Non accettano di spogliarsi davanti al personale medico maschile. I mariti difficilmente accettano di rimanere fuori e vogliono stare a tutti i costi con le loro mogli durante le visite. Se nella società occidentale il tabù della nudità è ormai aggirato, nelle altre culture e in particolare nel mondo arabo-musulmano, dove la distanza corporea tra il malato e il personale ospedaliero è abissale, non è così. Crea un disagio agli immigrati arabo-musulmani vissuto come un peccato, un'intrusione forzata di uno spazio ritenuto sacro, privato, con un significato religioso profondo. È là che il personale ospedaliero occidentale si accorge della propria inconsapevolezza culturale, ed i suoi limiti ad andare oltre il proprio sistema di valori che si appoggia su una razionalità cartesiana per scoprire altre strutture sanitarie dove l'irrazionale, il magico-religioso, le abitudini e gli atteggiamenti culturali fanno parte della salute. Sono situazioni spiacevoli che mettono i medici e gli infermieri in disagio nello svolgere il loro lavoro. Diventa difficile per il medico percepire nel modo migliore il male del paziente perché ci sono ostacoli di tipo culturale. In tali contesti, anche il personale medico occidentale si trova in disagio per incapacità di comunicare, e relazionare con il paziente immigrato. Si può attribuire tale disagio al fatto che spesso il personale ospedaliero intende usare un comportamento che consiste nel trattare tutti i pazienti allo stesso modo, agendo sulle persone senza considerare che sono portatori di cultura.

2.1.3. Gli immigrati rumeni nella sfera dei disagi

Alcuni immigrati rumeni clandestini, passano la giornata a chiedere la carità nei semafori. Se stanno male, aspettano la sera per andare al pronto soccorso. Fanno i furbi, vengono al pronto soccorso perché hanno l'influenza e cercano di non pa-

gare. Vogliono fare la visita ed avere le medicine gratis. Quando arrivano al pronto soccorso, simulano di star male, giustamente in mezzo alla gente fa colpo il fatto che si buttano giù. Fanno passare l'infermiere da cattivo perché non dà loro assistenza. Gli italiani che guardano ciò che accade, dicono “*scusa è perché è un extracomunitario che non lo guardi?*”. Vanno al pronto soccorso, si fanno curare, vogliono le medicine non vogliono pagare la visita, una volta che hanno fatto tutto quanto prendono e vanno via. Ovviamente comportamenti del genere creano disagi per chi lavora al pronto soccorso, danno una immagine sbagliata dell'immigrato, condizionano le rappresentazioni che i pazienti italiani possono avere degli immigrati.

2.2. *Immigrazione e disagio: le responsabilità della società di accoglienza*

Se da una parte gli immigrati sono responsabili di molti disagi in Italia, è anche vero che loro ne subiscono parecchi dalla società. Una lettura sociologica ed economica dell'immigrazione in Italia, conferma bene questa situazione.

2.2.1. L'uso stereotipato del termine Immigrato

Uno dei primi disagi riguarda la rappresentazione sociale che l'opinione pubblica ha dell'immigrato. È sempre più diffusa l'immagine dell'immigrato che è percepito nell'immaginario collettivo come un disperato che sfugge alla miseria, un povero, un affamato. L'immigrato viene percepito come una disgrazia da evitare. Il sentirsi essere considerato un disperato, un povero quando uno non lo è per forza, produce disagio. In altre parole, si tende a equiparare immigrazione e povertà come se tutti gli immigrati fossero poveri. Questo modo di percepire l'immigrazione conduce anche a fare delle confusioni nella terminologia e anche questo irrita gli immigrati. È così che non si distinguono regolari e irregolari, immigrati stranieri e immigrati non stranieri. Esiste anche un altro lato dell'identificazione degli immigrati come poveri. Lo incontriamo nelle politiche ed azioni di governo. Nell'identificazione dell'immigrato con i “*poveri*” o “*come povero*” sta anche la ragione per cui l'immigrazione è rimasta competenza dei servizi sociali e degli assessorati alle politiche sociali: c'è un evidente disagio dell'immigrato ad essere considerato come povero o con i “*poveri*” quando deve recarsi in Comune, ed esiste anche un enorme disagio di altri settori dell'amministrazione nell'affrontare la questione dell'immigrazione nel management complessivo della città. È così che si può notare che non esistono politiche trasversali sul tema dell'immigrazione che si traduce con la non competenza degli altri settori dell'amministrazione e la delega alle politiche sociali. La connotazione cultural-

mente negativa della condizione d'immigrato crea solitudine, paure legate a una possibile separazione dalla società di accoglienza.

2.2.2. L'equazione immigrazione uguale alla criminalità: un disagio per molti migranti onesti

Un altro disagio che subiscono gli immigrati è il fatto di associare immigrazione e criminalità. Si pensa che l'aumento degli immigrati comporta in maniera concisa l'aumento della micro-criminalità. L'immigrato è visto come un problema di sicurezza pubblica. Infatti, c'è una lettura unilaterale dei fatti e della cronaca sull'immigrazione che conduce a non distinguere più realtà e proiezione della realtà. È così che un atto criminale di un albanese, di un senegalese, di un rumeno o di un nigeriano, diventa un problema dell'intera comunità immigrata che ne deve assumere la responsabilità. L'equazione immigrazione uguale criminalità è sempre nei discorsi. L'immigrato viene spesso associato all'idea di disordine e come un fenomeno di devianza sociale. Si cerca di enfatizzare gli atti di micro-criminalità in cui sono coinvolti gli immigrati. Risulta che il controllo del territorio con la repressione esercitata dalla polizia sia lo strumento adatto per ristabilire la legalità. L'immigrato vive così un disagio legato al fatto di essere considerato come problema sociale. Nonostante il fatto che ci siano degli immigrati ben inseriti nel tessuto socio-economico e culturale attraverso il lavoro o lo studio, si parla più delle frange minori degli immigrati in situazioni di emergenza, dell'emarginazione e di clandestinità.

2.2.3. I musulmani d'Italia: tra disagio ed orgoglio

Emerge con una certa preoccupazione il disagio legato alla possibilità per un immigrato musulmano di esprimere liberamente la propria fede religiosa. Il rapporto tra gli immigrati e gli italiani è falsato dai pregiudizi. Agli occhi di molti italiani, immigrato è sinonimo di musulmano. Occorre aggiungere a questa ignoranza di molti cittadini italiani, la particolarità del contesto geopolitico mondiale che non aiuta per niente gli immigrati in generale e in modo specifico coloro che sono musulmani. In effetti, con la lotta contro il terrorismo in seguito agli attentati del 11 settembre, l'ultima guerra in Iraq e le sue conseguenze, i continui attentati terroristici suicidi a Madrid, Londra, Sharm el Sheikh e quelli perpetrati in Israele e Iraq dopo la caduta di Saddam, le continue minacce che i movimenti estremisti ed integralisti islamici mandano all'Italia per eventuali attentati, hanno creato un'atmosfera ostile per i musulmani che vivono in Italia. Aumentano gli atti di intolleranza e di diffidenza nei con-

fronti dei musulmani. Esiste così un disagio in Italia per molti immigrati musulmani che vogliono esprimere la loro fede religiosa. Oggi in Italia, gli uomini e donne di confessione musulmana si avvicinano al milione, dispersi nelle piccole e grandi città. Per potere pregare, hanno solo a disposizione tre moschee: quella di Roma che è la più grande d'Europa, quella di Milano e di Catania. Nelle altre città, gli immigrati si arrangiano usando strutture non idonee per le preghiere a volte messe a disposizione da alcune parrocchie ed enti locali sensibili al problema. Si pongono per i musulmani, anche i problemi per la macellazione secondo i loro canoni religiosi, la necessità di avere aree riservate nei cimiteri per i loro morti, il riconoscimento delle loro festività religiose, ecc. Sono tutte questioni che creano dei disagi nella comunità musulmana. Importante sottolineare che tuttora, a livello nazionale, non esiste un riconoscimento formale dell'Islam come religione dell'Italia multi-etnica. Non c'è una prospettiva politica chiara per fare emergere un *"Islam d'Italia"* per riprendere la parola di Magdi Allam. L'Italia, continua a restare inerte di fronte alla crescita dell'ideologia che alimenta il terrorismo islamico senza porsi una strategia per consentire ai cittadini di distinguere gli immigrati musulmani per bene dagli immigrati che appartengono ai movimenti integralisti islamici. Non ci sono azioni per favorire una mutua comprensione tra italiani e immigrati musulmani.

Oltre il disagio degli immigrati musulmani, occorre anche notare quello degli immigrati di altre confessioni religiose che per ora hanno poca visibilità in Italia oppure non sono del tutto rappresentate. Dispiace a molti di questi immigrati che il dibattito religioso possa soffermarsi sull'Islam e il cristianesimo come se non ci fossero altre confessioni religiose in Italia oltre l'Islam. Bisogna anche tenere conto degli immigrati cattolici che non si trovano sempre a loro agio nelle azioni della chiesa in Italia. Gli immigrati cattolici dell'Africa nera per esempio, trovano meno coinvolgente il modo di fare messa in Italia. Sono abituati a partecipare a delle messe ritmate, dove il coinvolgimento dei cristiani è il punto chiave con canti, e una partecipazione fisica. Difficile andare in chiesa e trovare meno di cento persone. Le chiese nei loro paesi sono sempre piene. Il canto è sacro e tutti cantano, battono le mani, ecc. Qui invece, lo scenario è tutto altro. Molti non sopportano questa situazione e si sono allontanati dalle chiese. Rimangono stupiti dal fatto che le chiese sono vuote. Per contrastare questo disagio non del tutto da sottovalutare, la chiesa deve recuperare e valorizzare il sapere fare che ha capitalizzato per più di un secolo con la pastorale coloniale e migratoria. Per raggiungere un tale obiettivo, sarebbe importante che gli operatori pastorali tra gli immigrati in Italia potessero confrontarsi con coloro che da tempo stanno operando all'estero e in particolare in America latina e in

Africa nera. Gli immigrati cattolici in Italia sono stimati intorno a 30 per cento del totale. La pastorale nel loro confronto deve essere un cammino di scambio con i cattolici italiani, che si materializza con uno scambio reciproco della maniera di vivere la fede cristiana in tutte le sue dimensioni compreso lo svolgimento e il coinvolgimento alla messa.

2.2.4. Il problema abitativo degli immigrati come disagio

La questione della casa risulta essere uno dei principali disagi che subiscono gli immigrati. Il primo dato sui cui riflettere è l'assenza degli strumenti per facilitare l'inserimento abitativo degli immigrati. La debolezza delle politiche pubbliche per garantire un alloggio decente agli immigrati ha lasciato posto al mercato con la speculazione e la selezione discriminatoria. È stato segnalato da molti studi che gli immigrati subiscono molte discriminazioni per avere in affitto una casa. Nel panorama dell'affitto, emergono condizioni di disagio che differenziano gli inquilini immigrati da quelli italiani. Esaminando i dati del primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia (1999), risulta che *"c'è una precarietà per quanto riguarda il tipo di rapporto, canoni sproporzionati, condizioni abitative degradate, sovraffollamento. A tutto questo va aggiunta la resistenza di molti proprietari ad affittare a stranieri e quindi di fatto, l'ulteriore restringimento di un'offerta già di per sé insufficiente per i bisogni abitativi degli immigrati. Molte ricerche locali hanno dimostrato come l'incontro degli immigrati con il mercato dell'affitto ha dato vita a un mercato specifico: il ricorso ad alloggi inabitabili, ossia al di sotto dei criteri minimi che oggi definiscono culturalmente l'abitabilità in Italia. Indica la riemersione di un patrimonio ormai fuori mercato, di edifici che insomma risultavano irrecuperabili alle esigenze degli italiani. Questo mercato è poi caratterizzato dalle forti connotazioni di irregolarità e dai costi molto alti rispetto a quelli richiesti alle famiglie italiane"*. L'abitazione condiziona molto le possibilità di inserimento dell'immigrato nella società italiana. Molti immigrati pure avendo un lavoro, finiscono per vivere nelle case piccole, ed a volte malsane, senza servizi di riscaldamento. Molti immigrati pure non poveri finiscono per essere mal alloggiati. Immigrati normalmente poveri sono spesso senza casa. Sono disagi enormi che influiscono sulla loro integrazione socioculturale. Gli immigrati costituiscono la parte consistente del disagio abitativo dell'Italia multietnica.

2.2.5. Il rinnovo del permesso di soggiorno come disagio

Un altro disagio che risente molto l'immigrato è il rinnovo del permesso di soggiorno. L'entrata in vigore delle legge Bossi-Fini (L.30 luglio 2002, n.286), ha

complicato ulteriormente le procedure di rinnovo del permesso di soggiorno accorciandone la durata. Il principio secondo cui la durata del permesso di soggiorno dovrebbe corrispondere alla durata del contratto di lavoro comporta che gli stessi immigrati stranieri devono ripetere ogni anno la trafila del rinnovo del permesso di soggiorno presso gli uffici delle questure. Tale procedura aumenta ansia, crea dei disagi per il rientro al paese d'origine per motivi familiari e la possibilità di rientrarvi senza il permesso di soggiorno, aprire un conto corrente bancario, convertire oppure fare la patente, ecc. Inoltre occorre aggiungere che il tempo necessario per il rinnovo supera di moltissimo i 20 giorni previsti dalla legge e in molti casi si arriva a tre, quattro, cinque mesi.

2.2.6. Essere considerato come lavoratore immigrato

...ma non come cittadino

La complessità della tematica dell'immigrazione ci rimanda anche a ragionare sui disagi degli immigrati legati al fatto che non vengono riconosciuti come cittadini. L'anomalia italiana è di avere immigrati che partecipano alla produttività ed ai costi sociali senza avere voci nel capitolo della partecipazione al processo di presa di decisione. L'immigrato viene percepito solo come forza-lavoro e priva di una reale soggettività politica. Come lo sottolinea Giovanna Zincone (1999), *“l'estensione del diritto di voto amministrativo agli immigrati appare pertanto come una riforma necessaria per porre le basi di politiche di integrazione certe, nel senso di una democrazia reale, e non più irrealisticamente vincolata al pregiudizio dell'appartenenza nazionale”*. La partecipazione politica degli immigrati stranieri con il diritto di voto attivo e passivo a livello locale è un punto chiave del processo di integrazione come sottolinea la Convenzione di Strasburgo sulla partecipazione degli stranieri alla vita pubblica a livello locale, promossa dal Consiglio d'Europa ed entrata in vigore nel 1997. Per molti immigrati è un disagio non sentirsi coinvolti come cittadino nelle scelte delle azioni politiche per lo sviluppo della loro città di residenza. Il disagio appare ancora più contrastante quando lo stesso immigrato ha un fratello che gode del diritto attivo e passivo alle elezioni amministrative in Finlandia con solo due anni di residenza o in Danimarca con solo tre anni di residenza mentre lui in Italia, non gode di nessun diritto politico. Il fatto che per ora non ci siano specifici dispositivi normativi sull'estensione del suffragio agli immigrati stranieri in Italia ostacola il loro reale coinvolgimento nelle scelte che vengono fatte dai loro amministratori.

Esiste un altro disagio che si lega a quello della partecipazione ai processi decisionali. Si tratta della riforma della cittadinanza. Oggi per un immigrato stra-

niero che intende diventare italiano, occorrono dieci anni di residenza in Italia. La pratica amministrativa è piuttosto complessa e servono almeno due anni e mezzo per avere il parere ministeriale. La procedura attuale crea un disagio agli immigrati perché dieci anni sono giudicati troppi e soprattutto perché non basta la residenza, ci sono altri giudizi che influiscano nella decisione. Inoltre il tempo di attesa è lungo. Quindi una semplificazione dell'accesso alla cittadinanza potrebbe essere una risposta positiva per favorire l'integrazione degli immigrati non comunitari. Il fatto che il diritto del suolo non esiste complica anche la condizione dei bambini immigrati che si trovano svantaggiati rispetto ai bambini immigrati nati in Francia per esempio dove il diritto del suolo esiste.

2.2.7. Fermento di disagi dell'immigrato

L'immigrato subisce altre forme di disagio oltre a quelle presentate qui sopra. È per esempio il caso delle condizioni del mercato del lavoro, per cui ci sono immigrati che pagano per avere un lavoro. Succede che il lavoratore immigrato riceve una busta paga di 1000 euro. In realtà sono meno perché il datore di lavoro ne trattiene una parte per pagare i contributi, mascherando così la violazione dei diritti contrattuali e previdenziali. È una pratica che interessa molti immigrati stranieri. Ci sono anche molti immigrati, che pur di trovare un'occupazione, sono costretti a pagare un "pizzo" a propri connazionali o a un procacciatore. Sono episodi frequenti nelle città italiane. Ma l'immigrato non può denunciare perché rischia di perdere il lavoro e teme per la sua vita e quella dei suoi familiari. Una cosa è certa, il fenomeno si sta diffondendo e riguarda tutte le grandi comunità etniche attualmente presenti in Italia. Inoltre, gli immigrati che fanno i lavori domestici sono pienamente coinvolti in questi processi. L'ultima trovata proviene dall'Europa dell'Est con la vendita del lavoro domestico (assistenza domiciliare) ad altri connazionali. Molti escamotage vengono usati per speculare sugli immigrati creando una catena di disagi e frustrazioni.

Un altro disagio che merita attenzione è la difficoltà di tramandare le proprie tradizioni ai figli. Inoltre, a scuola, i cognomi e nomi dei figli degli immigrati vengono italianizzati. I docenti non prendono la pena di pronunciare correttamente i nomi e cognomi dei loro allievi immigrati. Occorre aggiungere anche il fatto che ci sono alunni immigrati che si vergognano delle loro origini e non vogliono parlare le loro lingue e provano orrore quando gli insegnanti parlano del loro paese di origine. Inoltre, ci sono sempre di più, donne e uomini immigrati che non sanno parlare e scrivere bene l'italiano e hanno difficoltà di comunicare con i loro figli, questi ultimi si vergognano dei loro genitori e sono attratti da

un modello di vita occidentale. Un altro disagio molto diffuso riguarda i conflitti generazionali che mettono alle prove genitori e figli a causa a volte del comportamento rigido dei genitori che non sono sempre favorevoli a una libertà di movimento senza controllo, ecc. In alcuni casi come per gli arabi musulmani, per i senegalesi, resistono i vecchi codici che impongono alla donna un marito scelto nella sfera della famiglia. Abitudine che molti giovani non accettano e finiscono per scappare di casa. Infine, una conoscenza della lingua a volte insufficiente da parte degli immigrati può diventare un handicap capace di generare frustrazioni e situazioni umilianti, ecc.

3. Per un nuovo paradigma dell'immigrazione in Italia

Dall'analisi presa in esame qui sull'immigrazione, emerge l'importanza di cercare di sviluppare una nuova visione e percezione di questo fenomeno decostruendo le immagini stereotipate molto diffuse nella società. Come sottolineano Nanni e Curci (2005, p 9) *“L'immigrazione in Italia è del tipo policentrico cioè costruita da diversi gruppi etnici e nazionali”*. Per questo, serve una visione complessa della questione che non faccia ricorso alla generalizzazione che inganna la realtà, facendoci sempre dire *“gli immigrati...”* come se fossero tutti della stessa etnia con la stessa lingua, le stesse abitudini di vita e la stessa religione. La strategia da adottare per avviare un nuovo paradigma dell'immigrazione in Italia è:

- primo, di riconoscere il carattere cosmopolita dell'immigrazione;
- secondo, di riconoscere che gli immigrati sono prima una risorsa culturale e dopo una risorsa economica;
- terzo, di elaborare politiche sull'immigrazione partendo dai loro disagi. Nel definire tali politiche, si deve ideare una batteria di indicatori di valutazione dell'integrazione degli immigrati a partire dalla lettura critica e dinamica dei loro disagi nella società in generale e in modo particolare nella loro città di residenza. La rilevazione dei disagi deve essere fatta sistematicamente in due direzioni: da un parte i disagi che gli immigrati fanno subire alla popolazione autoctona e dall'altra parte i disagi che subiscono gli immigrati dalla società. In concomitanza alla presa in considerazione del disagio dell'immigrato nelle politiche di integrazione, si devono portare a compimento interventi di prevenzione direttamente nelle ambasciate italiane all'estero. L'intento è di sensibilizzare le persone che hanno ottenuto un visto per venire in Italia sui disagi maggiori che potrebbero subire oppure che potrebbero fare subire alla società italiana. È in tale senso che l'ambasciata, al momento di rilasciare il visto, può suggerire adattamenti, consigli e informazioni, come atti pre-

paratori all'auspicabile gestione dei disagi legati all'immigrazione una volta che lo straniero sia approdato in Italia;

- quarto, di elaborare processi di integrazione che non devono più partire dalla logica che vede l'immigrazione come problema oppure solo come risorsa. Occorre superare tale visione optando per la complessità del fenomeno migratorio;
- quinto, di offrire una opportunità ai cervelli che provengono dall'immigrazione in modo che essi possano esprimere nel modo migliore il loro talento mettendolo al servizio del sistema produttivo. La possibilità di istituire una borsa per fare incontrare la domanda e l'offerta di manodopera di alta specializzazione che proviene dall'immigrazione può essere utile per normalizzare i rapporti. Se gli immigrati si accontentano per ora del lavoro che c'è come alternativa per sfuggire a condizioni disperate nonostante il fatto che molti siano diplomati, laureati con professionalità convalidate, questo non potrà avvenire per sempre. Come si può vedere, è una dispersione di competenze non valorizzate che, a un certo punto, saranno costrette di migrare altrove, lasciando l'Italia per la sua incapacità di proporre a loro valide alternative.

Conclusione

L'Italia che è divenuta una società stabilmente plurale, deve superare la sua visione opportunistica dell'immigrazione che viene considerata come risorsa per l'economia e minaccia o problema per la società. Di fronte a un fenomeno ormai annoso che vede il rigetto dell'immigrato come persona, dato che l'economia li chiama come forza lavoro e la società li rifiuta come esseri umani, servono nuovi strumenti e una nuova visione della questione. L'Italia per essere più competitiva nel mercato internazionale, ha bisogno di una politica migratoria seria e ambiziosa, che sa leggere il futuro e pone al centro dell'attenzione l'immigrato prima come uomo, portatore di cultura "*risorsa culturale*" e poi come "*risorsa economica*". Con un approccio metodico e strutturato, il fatto di considerare l'immigrato come risorsa non deve trascurare i disagi che accompagnano questo fenomeno. Sviluppare strumenti di intervento partendo da una parte dai disagi che la società causa agli immigrati e dall'altra parte dai disagi che questi ultimi creano agli autoctoni consente di inquadrare la questione in una prospettiva interculturale con una valorizzazione delle reciproche diversità. Il binomio risorsa/disagio può essere di grande interesse per raggiungere un tale traguardo superando la visione pietistico-assistenziale per riconoscere la centralità del principio della dignità umana. Serve una visione che mira a considerare l'immigrato pri-

ma di tutto come un umano che può portare con sé simboli, valori, lingua, abitudini di vita e religione non sempre compatibile con la cultura italiana. L'immigrato deve essere messo nelle condizioni di rivedere alcuni dei suoi comportamenti e credenze per favorire il dialogo/confronto con la cultura italiana. Gli italiani devono essere messi nelle condizioni di non avere paura della diversità, di accettare il confronto imparando a codificare le altre culture e evitando le facili semplificazioni.

Devono essere politiche che si costruiscono sui disagi degli immigrati, ponendosi in modo ineluttabile la questione del loro riconoscimento come cittadini ma anche il fatto che non sono solo portatori di ricchezza ma anche di disagi. In altre parole, la governance del fenomeno dell'immigrazione deve passare attraverso le proposte che abbiamo cercato di illustrare in questa relazione.

Bibliografia

- Abdelmalek S., *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck, Bruxelles 1997
- Adair T., *Just capital*, Laterza, Bari 2002
- Bayart J.F, Mbembe A., Toulabor C., *La politique par le bas*, Karthala, Paris 1992
- Boeri T., *Immigrazione illegale: leggi italiane e lezioni dagli Stati Uniti*, lavoro.info n°12 (2002).
- Boeri T., *Immigrazione, la via del realismo*, Il sole 24 ore, 3 giugno 2003
- Calò E., *La nuova disciplina della condizione dello straniero*, Ipsoa, Milano 2001
- Caputo A., *Condizione giuridica dei migranti dopo la legge Bossi Fini (La)* in "Questione Giustizia", n. 5, 2002, pp. 964-981
- Carchedi F., *Le associazioni degli immigrati*" in Pugliese E. (a cura di), *Rapporto immigrazione. Lavoro, sindacato, Società*, Ediesse, Roma 2000
- Caritas/Migrantes, *Immigrazione Dossier Caritas 2004*, Antarem, Roma 2004
- CNEL, *Primo rapporto sulla rappresentanza degli immigrati* CNEL (Organizzazione nazionale di coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri), 1999
- Ciuffoletti Z., *L'emigrazione nella storia d'Italia, 1868-1975, storia e documenti*, Vallecchi, Firenze 1978
- COLDIRETTI, *Immigrazione. Lavoro. Coldiretti apre uffici assistenza in Romania*, News Coldiretti n°383, 2004
- Curci S., Nanni A., *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna 2004
- Conseil de l'Europe., *La participation politique et sociale des immigrés à travers des mécanismes de consultation*, Ed du Conseil de l'Europe, Strasbourg 1999, p. 205
- Corrado G., *Fratellastri d'Italia*, Laterza, Bari 2003
- Bobba L., *Europa, globalizzazione, migrazioni e integrazione interculturale* in *Globalizzazione e migrazioni in Europa* , Atti del convegno, MIM Editori, 2003

- Del Panta, Livi Bacci, Pinto, Sonnino, *La popolazione italiana dal Medioevo ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996,
- Gaia D., *Participation beyond citizenship: migrants' associations and social network in the society (the case of Italy and Spain)* in "Migrazioni internazionali e conflitti nella costruzione di una democrazia europea" di Melossi Dario, 2003
- Dipartimento per gli Affari Sociali, *Partecipazione e rappresentanza politica degli immigrati*, Atti del convegno internazionale, Roma 1999
- Faini R., *Protezionismo e immigrazione clandestina: due facce della stessa medaglia*, lavoro.info, 2002
- Fuà G. (a cura di), *Conseguenze economiche dell'evoluzione demografica*, Il Mulino, Bologna 1986
- Golini A. (a cura di), *Tendenze demografiche e politiche per la popolazione*, Il Mulino, Bologna 1994
- Hammar T., *European immigration policy*, Cambridge University Press, Cambridge 1985
- Kymlicka W., *Multicultural Citizenship*, Clarendon, Oxford 1995
- Lochak D., *Etrangers, de quel droit?*, PUF, Paris 1985
- Livi Bacci M., *Immigrazione: nuova legge, ma quale politica*, in "Il Mulino", n. 5(2002)
- Livi Bacci M. (a cura di), *La trasformazione demografica delle società europee*, Loescher, Torino 1980
- Marantzidis N., Mavromatis G., *Political cintelism and social exclusion: the case of the Gypsies in the Greek town of Sofades*, in "International Sociology", Vol. 14, 1999, pp 443-456
- Nascimbene B., *La condizione giuridica dello straniero*, Cedam, Padova 1997
- Roman J., *Les immigrés: de la périphérie politique aux enjeux de citoyenneté*, Ecartés d'identité N°89: «Droit de Cité», 1999
- Rossi B., *Globalizzazione e migrazioni*, in "Globalizzazione e migrazioni in Europa", Atti del convegno, MIM Editori, 2003
- Tirabassi M., *Ripensare la patria grande: gli scritti di Amy Allemande Bernardy sulle migrazioni italiane (1900-1930)*, Edizioni Cosmo Iannone 2004
- Oriol P., *Immigrés, métèques ou citoyens*, Syros, Paris 1985
- Pittau F. (a cura di), *L'immigrazione alle soglie del 2000*, Sinnos, Roma 1999
- Pugliese E. (a cura di), *Rapporto Immigrazione, lavoro, sindacato, società*, Ediesse, Roma 2000
- Scevi P., *Immigrati e lavoro: tra disuguaglianza e burocrazia*, lavoro.info, 2004
- Schnapper D., *La communauté des citoyens: sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, Paris 1994
- Stella G. A., *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano 2003
- Wihtol de Wenden, *Citoyenneté, Nationalité et Immigration*, Arcantère, Paris 1987
- Wihtol de Wenden, *Les immigrés et la politique*, Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris 1988
- Zincone G., *Associazioni degli immigrati e istituzioni consultive. La via dei diritti intermedi*, in "Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati", Il Mulino, Bologna 2000

Parte quarta

CONDIZIONI DI DISAGIO

Autori e abstract di Ivana Padoan

Disagio in azienda – Lo stress occupazionale
di Lara Modanese

Aspetti del disagio nei contesti lavorativi: mobbing e burnout
di Roberto Fini

Burn-out negli ambienti di cura
di Francesca Bertoli

Il caso insegnanti non solo burnout
di Eugenio Bastianon

Lara Modanese, è laureata in Scienze della Formazione dell'Università di Trieste con una tesi su "Capitale cognitivo e durabilità". È attualmente impegnata in un dottorato di ricerca in "Geostoria e Geoeconomia delle regioni di confine" presso la stessa Università di Trieste. Svolge da più di dieci anni attività di formazione professionale e attività di ricerca in ambito universitario su didattiche speciali per la disabilità e su politiche sociali. Si è occupata per alcuni anni di comunicazione visiva di vendita (visual merchandising) per aziende italiane del settore manifatturiero.

Lara Modanese in *Disagio in azienda - Lo stress occupazionale*, pone il problema delle forme di disagio lavorativo come una nuova forma di disagio esistenziale.

Stress occupazionale è il termine utilizzato per indicare il vissuto emozionale negativo di una persona sul posto di lavoro quando tale esperienza è accompagnata da modificazioni comportamentali, cognitive e biochimiche, che seguono ad una incapacità a far fronte alla situazione personale e organizzativa.

L'attenzione, sottolinea l'autrice, verso questo nuovo fenomeno non sembra avere "la necessaria risonanza nell'opinione pubblica ed i fatti relativi alla prevenzione dello stress sono divenuti noti a pochi addetti ai lavori". Non si tratta di concentrarsi sulle problematiche occupazionali ma di "esaminare il problema a partire dalle implicazioni sociali che possono generarlo". La Modanese conduce un'analisi statistica puntuale di livello internazionale e un'altrettanta puntuale ricognizione delle problematiche di stress lavorativo.

"Quello dello stress occupazionale si presenta come un fenomeno poliedrico e complesso. Sta interessando, a livello internazionale, settori come l'economia, la sanità, la politica e il diritto. Ciò impone che sull'argomento sia condotta un'analisi critica e multidisciplinare". La storia crescente dei danni da stress lavorativo sta toccando tutte le dimensioni di lavoro particolarmente tecnologiche, in maniera così grave, da evidenziare la necessità di "intervenire sul sistema produttivo a livello planetario, altrimenti le cellule primarie del sistema stesso (le interazioni tra persone e aziende) rischiano la fine". Infatti iperefficienza, iperproduzione, ipercoinvolgimento a livelli inferiori della catena produttiva, sfruttamento psicologico, burocratizzazione eccessiva, cattivo impegno del management, minano dall'interno il sistema di sopravvivenza. Il valore "dell'uomo sociale, sottolinea l'autrice, la sua capacità di gioire o di disperarsi per un "umore collettivo", ci aiuta a capire la contagiosità del disagio occupazionale, a cui si affianca il senso di vuoto dato dall'assenza di una comunità "da esprimere e da servire" perché anomica".

Siamo di fronte a una nuova anomia esistenziale?

La vita di un individuo richiede un costante equilibrio interno/esterno all'organismo come condizione essenziale per la sopravvivenza. La capacità di elaborare successivamente una risposta adeguata al contesto emotivo alla fase di attribuzione di significato allo stimolo, diventa quindi necessaria in tutte le situazioni; in particolare nelle situazioni di stress, quando si rompe l'equilibrio, il quale interessa il fatto fisico, compresa la struttura ormonale, quanto il fatto psichico. L'autrice evidenzia con molta precisione la struttura critica messa in atto a livello fisiologico e a livello psichico.

La necessità che le organizzazioni si occupino di queste problematiche è urgente, sottolinea l'autrice. Alcuni esempi di aziende attente al problema hanno sottolineato esperienze di grande valore, "riguardano i codici etici così come quelli estetici della vita organizzativa". Studi originali portano a sperimentare armonie produttive ecologiche e d organizzative "che vedono l'ambiente e lo spazio come i primi fattori di benessere nel ciclo produttivo". Le aziende e le istituzioni organizzative dovranno provvedere, ripensare gli ambienti umani e fisici secondo un circolo virtuoso fatto di benessere vissuto, provato e trasmesso, altrimenti la catena del valore, concetto così moderno nelle parole di economisti e studiosi delle professioni, sono solo parole astratte, se non ipocrite, nell'interpretazione di quel *glo-cal* necessario al sistema della nuova modernità.

Roberto Fini è sociologo, docente di economia a contratto presso la SSIS veneto in cui è anche supervisore di tirocinio e segretario della SIREF. Scrive di sociologia dell'educazione. Ha pubblicato testi su Don Milani.

Roberto Fini nel testo *Aspetti del disagio nei contesti lavorativi: mobbing e burnout*, sottolinea l'evoluzione esponenziale di questi fenomeni e la necessità di un'analisi multidisciplinare per una migliore comprensione e azione di intervento.

La sua analisi, mediata da un'ottica descrittiva ed economico sociale, evidenzia una criticità della cultura occupazionale soprattutto nell'ambito del rapporto di lavoro collettivo, e sottolinea come il rapporto lavoratore e gruppo nell'organizzazione sociale assume volti differenti a seconda dell'impatto delle relazioni di gruppo con le categorie interpretative dei comportamenti singoli e del rapporto comunità singolo. Particolari dinamiche di competizione, di prevaricazione, di rifiuto spingono verso azioni di mobbing, così come la mancata attenzione alle condizioni lavorative e al rapporto con le rappresentazioni dei singoli, condizionano forme di burn-out.

Proprio perché i comportamenti di molestie, di mobbing e di burn-out rappre-

sentano in maniera emergente nuove forme di disagio della cultura professionale, la letteratura scientifica e clinica sta moltiplicando lo studio dei meccanismi sottostanti e apportando modelli e strumenti di sostegno. Malgrado lo sforzo attivato, soprattutto dalle organizzazioni di difesa dei lavoratori, questo disagio non viene ancora percepito e considerato parte della cultura occupazionale. La percezione del fenomeno sembra ancora il prodotto di una lettura individualistica e localizzata, attribuibile a particolari individui e a relazioni conflittuali, più che a risultati di forme di cultura professionale.

In sintesi, l'autore intende sottolineare che la situazione collettiva del lavoro rischia di diventare un luogo di condizionamento verso il fenomeno dell'isolamento del lavoratore. Diventa necessario allora porre l'attenzione a questi rapporti, e identificare le percezioni delle condizioni di relazione e di lavoro.

Il mobbing è considerato un fenomeno di esclusione o autoesclusione indiretta del lavoratore nell'azienda, attraverso sottili violenze fisiche ma anche psicologiche. Alla base vi è quasi sempre una situazione di conflitto risultato di relazioni competitive, di uso e di non riconoscimento dell'altro. L'autore si pone la domanda se il mobbing è fisiologico alla modernità del lavoro. A questo punto la considerazione diventa necessariamente più complessa e concerne un'analisi del rapporto tra il soggetto umano e la società, non solo lavorativa.

Fini interviene inoltre sul fenomeno del burn-out, preso in considerazione in questo volume, da due altri autori Bastianon e Bertoli. Fini lo interpreta come una criticità estremamente elevata per la salute del soggetto, una forma di smarrimento del senso critico indispensabile nell'agire. L'autore sottolinea significative le strategie di empowerment "strategie che servono ad aumentare la consapevolezza e la fiducia nelle proprie forze da parte del soggetto e lo mettono quindi in grado di influenzare il proprio ambiente attraverso la propria azione e, per questa via, di riconciliarlo con il processo lavorativo di cui è parte benché se ne senta escluso e distante".

Francesca Bertoli è laureata in Pedagogia e in Filosofia e insegna dal 1991 Psicologia sociale presso l'Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Scienze della Formazione. Grafologa, (iscritta all'AGP, Associazione Grafologi Professionisti), esercita la libera professione come consulente nel campo peritale, clinico, dell'età evolutiva e della selezione professionale. È inoltre iscritta all'albo dei Periti e dei consulenti Tecnici del Tribunale di Udine e all'albo professionale dell'ANPE (Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani).

Svolge attività di formazione in qualità di docente.

Il saggio di Francesca Bertoli, *Burn-out negli ambienti di cura*, evidenzia due aspetti significativi oggi nelle professioni di cura e di sostegno sociale, il fenomeno di burn-out e la dimensione di relazione d'aiuto delle professioni di cura. Il prezioso e ricco saggio dell'autrice sottolinea la complessità della ricerca attorno al fenomeno del burn-out, fenomeno multidimensionale in cui interagiscono fattori socioambientali e variabili individuali, e il paradosso della crescita degli ambienti di cura e di aiuto, con la difficoltà personale e professionale degli stessi operatori. La crescita esponenziale di "sintomi che indicano una tendenza al collasso motivazionale e all'abbandono delle responsabilità, sembra oggi la causa di forme di impotenza esistenziale e professionale.

La "burning out sindrome", definita "bruciatura da inefficacia", rappresenta l'impossibilità di rispondere al mandato, marcando uno stato di impotenza un a "learned helplessness", anticamera di uno stato depressivo più critico".

L'"impotenza appresa" è una reazione di rinuncia e di abbandono conseguente alla credenza che qualsiasi cosa un individuo possa fare, essa non è importante. Non si tratta dunque di una semplice rinuncia legata ad un contesto limitato, ma una prospettiva di auto-regressione che somiglia molto ad un disagio esistenziale.

La Bertoli sottolinea un valore aggiunto alle professioni di cura perché sono un luogo privilegiato di esperienza in cui il sé, il rapporto con l'altro e la dinamica per l'altro assodano la più alta possibilità di trovare sé stessi.

Resta tuttavia la domanda critica sulla professione d'aiuto, sulla comprensione di questa professione, e in particolare la consapevolezza del carico emotivo che questa comporta

"Il lavoro di chi cura, se da un lato può essere assai gratificante, dall'altro è significativamente collegato al "disagio" poiché è caricato dalle sofferenze altrui". Quali sono infatti le rappresentazioni della malattia e della salute che i soggetti si costruiscono grazie agli immaginari che la cultura pone? La problematica pone dunque il livello delle rappresentazioni che soggetti in cura, i professionisti e la cultura sociale sostengono, evidenziano e agiscono.

Sottolinea inoltre la Bertoli un'attenzione al contesto culturale, alla sua trasformazione da contesto autoritario e paternalistico verso un modello di partecipazione e informazione che contribuisce all'efficacia dell'intervento. Prestare aiuto e cura oggi significa uscire dalla logica dell'assistenza professionale intesa come "dote" del soggetto verso un processo comunicativo di reciproca interdipendenza. Il malato non è curabile se non *si cura*, e l'aiuto sta non solo nella somministrazione, quanto il valorizzare di questo prendersi cura nell'aiutare il soggetto stesso a *prendersi in cura da sé*.

Eugenio Bastianon, è docente di Scuola Secondaria, supervisore e professore a contratto presso la Scuola Interateneo di Specializzazione per Insegnanti della Scuola Secondaria del Veneto. È presidente dell'Associazione Nazionale Professionisti dell'Insegnamento. Ha pubblicato il volume *I paradigmi fondamentali della Formazione*, Armando, Roma 2000, e diversi articoli, tra i quali: *Il paradigma costruttivista nella formazione degli Insegnanti*, in "Formazione & Insegnamento" numero 1/2, 2003, Pensa MultiMedia Editore.

Eugenio Bastianon nel saggio *Il caso insegnanti: non solo burnout*, pone a tema una condizione di disagio professionale diventata significativa negli anni '80, anche nelle professioni di aiuto.

Diversi autori evidenziano come causa significativa un sentimento di "ridotta realizzazione personale", "una progressiva perdita di idealismo, energia e motivazione... come esito delle condizioni del loro lavoro".

Le motivazioni sono complesse e si declinano su più fronti dall'aumento dei compiti burocratici, alla difficoltà di reggere il cambiamento. Tuttavia il disagio più significativo si riflette su una perdita di un ruolo culturale, ad alto valore professionale e sociale, che la società continua a promuovere in forma astratta e poco concreta. Inoltre il valore sociale di cui è stato caricato l'insegnamento e di conseguenza la figura stessa del docente, mito della figura unica e onnipotente veicolata da un modello culturale ancora idealistico, è alla base di ciò che Bastianon sottolinea come "esaurimento emotivo e depersonalizzazione".

Le ricerche sul campo, i dati diretti e indiretti sulle conseguenze del burnout, fanno "emergere una situazione di burnout già al limite della patologia psichiatrica".

Diversi sono stati i modelli di analisi del fenomeno. La scelta di un approccio clinico e psicosociale induce a considerare fondamentali le cause personali sulle cause lavorative o di gruppo.

L'autore centra in particolar modo l'attenzione alle variabile personali come cause principali del disagio e pone l'accento sulla dinamica relazionale, punto critico del processo di gestione del problema.

Rifacendosi alla teoria di Kelly, Bastianon sottolinea che "la relazione è la capacità di costruire – comprendere – i processi di costruzione – comprensione di sé, degli altri, del mondo – di un'altra persona. Dunque, se l'insegnante ha difficoltà di relazione con l'alunno significa che l'insegnante non sa costruire i processi con i quali l'alunno costruisce se stesso, la realtà, il mondo.

Sicuramente il cambiamento generazionale e degli strumenti culturali rappresentano una sfida con l'innovazione, non superata dagli insegnanti, ma qui non si tratta solo di una competenza relativa ai processi di gestione del percorso sco-

lastico, quanto “la necessità quasi vitale che l’insegnante ha del rapporto con gli alunni, e, in seconda, ma ancor più decisiva istanza, il modo di “costruire” questa relazione”. Del resto, il contesto scolastico come “organizzazione a legami deboli”, difficilmente sostiene il processo relazionale della docenza. Il carico del lavoro sociale, del costruito di una comunanza, ricade sulle spalle del singolo docente, anche perché “è opinione diffusa che è raro trovare colleghi disponibili a collaborare”. Del resto sostiene Bastianon per gli insegnanti “il senso della loro professione, altrimenti percepita come confusa e vuota, rimane l’aula. Per un insegnante, dunque, la validazione fondamentale di ruolo gli può venire solo dagli alunni”.

Bastianon lamenta la totale assenza di proposte di intervento attorno al problema. La necessità di intervenire non risolve la situazione con proposte di test o di semplice sostegno, quanto le forme di training alla gestione della relazione educativa, finalizzate alla elaborazione corretta dei conflitti, delle validazioni e delle invalidazioni che avvengono nella relazione didattica.

DISAGIO IN AZIENDA LO STRESS OCCUPAZIONALE

di Lara Modanese

Premessa

Lo *stress* si presenta con due valenze opposte: una positiva, «*eu-stress*», cioè la capacità di reagire in modo positivo ad una situazione di tensione (sia essa fisica o emotiva o cognitiva) ed una negativa, il «*di-stress*», cioè l'incapacità di sostenere gli stimoli di uno sforzo intenso.

In questo scritto si parlerà dello stress della persona adulta in età lavorativa di fronte al disagio causato dal lavoro.

1. Il termine *stress* e la sua storia

Il termine *stress* è presente nei vocabolari di lingua italiana da alcuni decenni, almeno da quando lo studioso di medicina Hans Selye nel 1936 lo ha definito come una “*risposta non specifica dell'organismo ad ogni richiesta di modificazione effettuata su di esso*” (“the nonspecific response of the body to any demand”).¹

Classificato come termine medico, nei dizionari italiani la voce *stress* indica “*ogni stimolo intenso e dannoso sull'organismo, che possa provocarne reazioni a carattere morboso* (diverso era il significato attribuito da Selye)”.²

Lo *stress* è caratterizzato da uno stimolo e da una risposta. L'equivoco che induce ad utilizzare comunemente il termine *stress*, prevalentemente come uno stato emotivo e non come una reazione naturale, è forse dovuto alla maggiore importanza attribuita dai più alla “risposta” emotiva, esistenziale.

1 Gabriel G., *Hans Selye: the discovery of stress*, in www.brainconnection.com (visibile a luglio 2005).

2 Folena G. (a cura di), *Nuovissimo dizionario Palazzi*, Fabbri, Milano 1975.

Per approfondire l'aspetto semantico propongo pertanto alcuni riferimenti etimologici.

La parola è passata dalle aziende metalmeccaniche alla medicina e alla psicologia. Nell'industria pesante è stata utilizzata per indicare la tensione indotta su una struttura da una forza esterna applicata, Questi stessi agenti sono quelli che permettono di stabilire anche la "durabilità" di un elemento, cioè la sua capacità di resistere alle sollecitazioni esterne. (Ci serve sapere, per aspetti che seguiranno, che è stato assunto dalla psicologia del lavoro anche quest'altro termine di durabilità, o meglio, di sostenibilità.) Si definisce *stress-strain*³, ad esempio, il limite di carico di tensione dato dalla sollecitazione esterna. L'individuo può essere immaginato come un corpo estensibile, un elastico: se la tensione porta alla rottura o alla sua deformazione si ha lo «*strain*».

TEORIA DELLO STRESS-STRAIN

Secondo la teoria dello "*stress-strain*", teoria messa a punto nella sua veste ergonomica nel 1972 dal Prof. Rohmer, il lavoro umano funziona come un sistema il cui l'input è dato da energia, informazioni e materiali, e l'output dalla risposta quali-quantitativa.

Le persone adottano i metodi acquisiti con l'esperienza scegliendo quelli più adatti per svolgere il compito richiesto. Se l'individuo incontra delle difficoltà che deve superare si viene a trovare in una situazione di difficoltà (frizione) che viene chiamata "stress".

Non sono solo l'intensità, la complessità e la durata del compito a dare origine alla situazione di crisi, anche le componenti fisiche, chimiche e sociali dell'ambiente di lavoro hanno effetti sullo stress. Non sempre la difficoltà induce stress, poiché le capacità, le abilità di un individuo possono talvolta contenere lo "strain" (tensione).

Informazioni tratte da AGI On Line: Ispesl, in www.agi.it (visibile ad agosto 2005)

L'affinità linguistica con la fisica ci aiuta a capire come la medicina stia cercando di dare una misurazione ai fenomeni che generano tensione, carico, dunque stress; fenomeni che non sempre sono rilevabili con gli esami medici tradizionali.

Sempre Selye, nel 1968, ha definito con il termine «*distress*» lo stato di tensione dell'organismo obbligato a mobilitare le proprie difese per far fronte ad uno stimolo nocivo⁴.

3 Gabriel G., *Hans Selye...*, cit.

4 Ibidem.

Selye è giunto a queste conclusioni in seguito ad un'intuizione avuta quando, giovane studente di medicina, frequentava l'Università di Praga. Egli aveva osservato patologie non specifiche in alcuni pazienti che lamentavano fattori comuni di disagio.

Solo molti anni dopo, potendo gestire autonomamente le proprie ricerche, Selye si è dedicato allo studio delle risposte fisiologiche alle situazioni svantaggiose o negative.

Nonostante le teorie di Hans Selye abbiano trovato al tempo molti scettici ed oppositori la puntualità dei suoi studi ha permesso di avere ai nostri giorni i primi strumenti per la oggettiva valutazione della condizione di stress, superando quindi le prime modalità di valutazione, prettamente discrezionali. In Canada esiste oggi un famoso Centro di Ricerca sullo Stress fondato dallo stesso Selye.

Prima di Selye altri studiosi hanno intrapreso ricerche sulla questione della regolazione dell'organismo in risposta ad effetti esterni. Primo fra tutti il francese Claude Bernard, che ha intuito l'esistenza degli ormoni (importanti interpreti dei fattori di stress) essendosi accorto per primo dell'esistenza di secrezioni interne all'organismo. Egli ha fornito con il concetto di *milieu interior*, ambiente interno del corpo (argomento esposto in alcune sue lezioni tenute nel 1870), la chiave per capire l'incidenza di aspetti che inducono lo stress negativo.

Il fisiologo francese, attraverso questo concetto di *milieu interior*, ha descritto i principi dell'equilibrio dinamico, da cui si sostiene che un costante equilibrio interno all'organismo sia la condizione essenziale per la sopravvivenza.

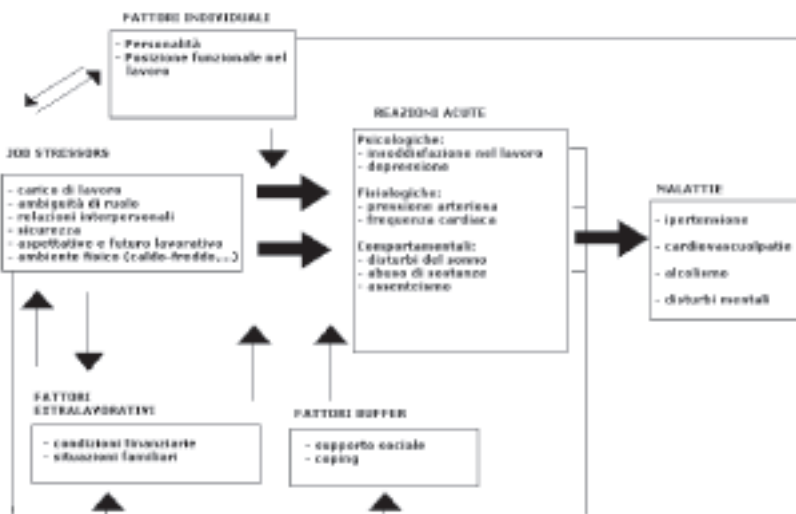
Alcuni decenni più tardi, il neurologo Walter Cannon ha coniato il termine di "omeostasi", per meglio definire la dinamica di equilibrio descritta da Bernard. Sempre Cannon è stato il primo ad attribuire ai fattori emotivi la stessa valenza di quelli fisici nell'insorgenza di situazioni di stress. Egli ancora ha dimostrato che nell'uomo, come in molti animali, esistono due possibili, ed antagoniste, risposte agli stimoli esterni: "lotta/fuga" ("*fight/flight*"). Sul funzionamento di questo processo si sono fondati molti degli attuali studi di neuropsicologia delle emozioni. A Cannon è attribuita la scoperta dell'adrenalina, che ha individuato attraverso i suoi studi sul funzionamento dei neurotrasmettitori e del sistema nervoso simpatico.

Stress occupazionale è, infine, il termine utilizzato per indicare il vissuto emozionale negativo di una persona sul posto di lavoro quando tale esperienza è accompagnata da modificazioni comportamentali, cognitive e biochimiche, che seguono ad una incapacità a far fronte alla situazione personale e organizzativa (Baum R., 2000).

2. Politiche del lavoro e stress occupazionale

Nel 2002 si sono tenuti in Italia⁵ alcuni seminari sul tema di stress e lavoro, e nello stesso anno si è avuta la “settimana europea per la prevenzione dello stress occupazionale”. Come lamentato da operatori del settore l’evento non ha avuto la necessaria risonanza nell’opinione pubblica ed i fatti relativi alla prevenzione dello stress sono divenuti noti a pochi addetti ai lavori.

Esiste oggi un modello a cui fanno riferimento la maggior parte degli studi sullo stress ed è quello pubblicato dal NIOSH (National Institute for Occupational Safety and Health). In esso sono presentati i fattori stressanti (stressor) che interagendo con aspetti personali del lavoratore provocano in esso reazioni intense di tipo psicologico o fisiologico. Nel modello sono individuate anche le variabili che possono intervenire a modificare la condizione di stress, fattori buffer.



Modello NIOSH di riferimento per gli studi sullo stress,
 fonte <http://medicinalavoro.uniss.it>

5 Celebrazioni per il Centenario della Clinica del Lavoro L. Devoto, Università di Milano, *Aspetti emergenti dello stress occupazionale*, relazione di MG. Cassito e R. Gilioli., 4 marzo 2002; Seminario di Medicina Democratica, *Stress occupazionale e molestie morali sul lavoro*, relazione di Vito Totire, Bologna 24 ottobre 2002.

Le Nazioni europee si stanno preoccupando della questione dello stress (di-stress) sul posto di lavoro, poiché il problema rappresenta un costo sociale molto sostenuto. Si calcola che la dimensione dei danni alla salute dovuti a questo fattore equivalga i fenomeni infortunistici ed i tumori professionali.

Il secondo sondaggio sulle condizioni di lavoro nell'UE, presentato a Dublino nel 1996, ha annunciato che il 28% dei lavoratori europei presenta disturbi legati allo stress. Un successivo studio (Jones et al., 1998) ha ridimensionato di poco i dati riconoscendo un 26,6% di disturbi da stress di lavoro in gruppi eterogenei di lavoratori europei.

È quindi la stessa UE ad aver regolamentato la maggiore attenzione alla qualità delle condizioni lavorative dei dipendenti.

Le indicazioni dell'UE trovano riscontro nella seguente normativa italiana:

- Il D.Lvo n.626 del 19 settembre 1994, con particolare riferimento agli articoli 3 e 4, e le modificazioni ed integrazioni introdotte dal Decreto L.vo n.195 del 2003;
- Il D.Lvo 38/2000, “*Disposizioni in materia di assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali, a norma dell'articolo 55, comma 1, della legge 17 maggio 1999, n. 144*” con particolare riferimento ai suoi articoli 10 e 13 sul riconoscimento del danno biologico che può assumere forme fisiche e psichiche;
- La Direttiva del 2004 del Ministro della Funzione Pubblica sulle “*Misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle pubbliche amministrazioni*”.

3. La dimensione teleologica del lavoro e dello *stress* ad esso correlato

Per parlare di stress occupazionale non è sufficiente concentrarsi sulle problematiche del solo rapporto tra dipendente e azienda. Il *di-stress*, come si dirà più avanti, vede implicati fattori come il vissuto familiare e sociale del lavoratore e la sua relazione con il contesto, diventa quindi necessario esaminare il problema a partire dalle implicazioni sociali che possono generarlo.

Quello dello stress occupazionale si presenta come un fenomeno poliedrico e complesso. Sta interessando, a livello internazionale, settori come l'economia, la sanità, la politica e il diritto. Ciò impone che sull'argomento sia condotta un'analisi critica e multidisciplinare.

Filosofi e sociologi contemporanei hanno considerato l'argomento del dilagante disagio dei lavoratori e delle lavoratrici per superarne la semplice lettura clinica.

La dichiarazione più nota è forse quella resa da Jeremy Rifkin nel suo libro “*La fine del lavoro*”. In un paragrafo intitolato “*Bioritmi e collassi*” scrive:

“*L'odierna cultura del computer opera sulla base del nanosecondo, un'unità di tempo tanto piccola da non poter essere sperimentata dai sensi umani {...}*”.

Lo psicologo Craig Brod, che si è intensamente dedicato allo studio delle forme di stress indotte dalla cultura informatica e dall'alta tecnologia, afferma che il più frenetico ritmo lavorativo ha semplicemente fatto aumentare l'impazienza dei lavoratori, provocando livelli di stress mai registrati prima.

L'iperefficiente economia high tech sta minando alle radici la salute fisica e mentale di milioni di lavoratori in tutto il mondo. La International Labor Organization afferma che "lo stress è diventato una delle questioni sanitarie fondamentali del XX secolo.

Nei soli Stati Uniti lo stress da lavoro costa alle imprese più di 200 miliardi di dollari l'anno in assenteismo, minore produttività, spese mediche e richieste di risarcimento danni. Nel Regno Unito si è valutato che lo stress abbia un costo corrispondente al 10% del prodotto interno lordo. Secondo una relazione della ILO pubblicata nel 1993, il più elevato livello di stress è il risultato del ritmo frenetico determinato dalle nuove macchine automatizzate, sia nelle fabbriche, sia negli uffici. Sempre secondo l'ILO desta preoccupazione la sorveglianza informatica dei lavoratori. {...}

Mentre le condizioni di lavoro degli ambienti re-engineerizzati e automatizzati aumentano lo stress e mettono a repentaglio la salute dei lavoratori, il cambiamento della natura del lavoro contribuisce anche alla loro insicurezza economica".⁶

Secondo Rifkin il nodo del problema starebbe nell'impossibilità, per il lavoratore, di esercitare il suo libero arbitrio attraverso qualche forma di controllo sul processo produttivo. Questo disagio è descritto dalla psicologia del lavoro come "sottoattivazione".

Ma la logica della ri-attribuzione di controllo al lavoratore non basta a risolvere il disagio se non viene finalizzata al reale miglioramento della condizione lavorativa.

È attraverso un lungo e documentato elenco di esempi che Rifkin argomenta la sua teoria sul rischio di degenerazione del sistema attraverso l'uso distorto del coinvolgimento dei lavoratori nei processi decisionali.

Nello stesso capitolo cita, tra gli altri, il caso giapponese della Toyota dove, in pieno boom di intensificazione produttiva (1986), il sindacato aziendale ha portato dati di assenteismo del 70% dovuto al disagio psicofisico dei lavoratori.

Le cause sarebbero state paradossalmente attribuibili al loro coinvolgimento nell'individuazione di punti di debolezza nella catena. Ma tale individuazione veniva poi finalizzata proprio ad intensificare il ritmo di produzione, quindi si ritorceva sul personale stesso in termini di maggior lavoro e controllo.⁷

6 Rifkin J., *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano 1998, pp. 304-309.

7 Questo effetto era già stato rilevato da Goffman in uno studio del 1961.

A questo principio di miglioramento ossessivo della produttività, definito dal management giapponese “*Kaizen*”, è stato attribuito da due studiosi americani, Mike Parker e Jane Slaughter, il quanto mai opportuno nome di “*management by stress*”.

Scrivono Rifkin che il ritmo ossessivo nella produzione ha portato in Giappone ad un grave incremento degli incidenti sul lavoro. Il governo giapponese per poter adottare misure di controllo avrebbe coniato il neologismo “*Karoshi*” per definire «una condizione nella quale viene permesso che pratiche lavorative psicologicamente dannose continuino ad essere applicate fino alla completa distruzione dei ritmi normali di vita e di lavoro, portando a un'accumulazione di fatica fisica e a una condizione cronica di superlavoro accompagnate da un aggravio della preesistente ipertensione, fino al fatale collasso». ⁸

L'autore è certo che questo problema stia per assumere una dimensione molto vasta. Sostiene, inoltre, che il disagio generato dallo stress lavorativo sia aggravato dal senso di precarietà incombente.

Nel 1935 Bertrand Russell, nel suo famoso *Elogio dell'ozio* ha scritto: “*In tutte le classi, dalla più alta alla più bassa, la paura di un rovescio economico domina i pensieri degli uomini durante il giorno e i loro sogni durante la notte, facendo sì che essi siano nervosi quando lavorano e non riescano a distendersi nelle ore di riposo*”. ⁹

Allo spauracchio della disoccupazione Rifkin tuttavia contrappone la possibilità di un'economia alternativa, sganciata dalla logica di mercato, fatta di forme di risposta a quel disagio sociale provocato proprio dall'attuale sistema lavoro.

Questa rifkiniana “*requiem per la classe lavoratrice*” (qui riprendo un'espressione dello stesso autore) non offrirebbe spazio nemmeno alle nuove logiche aziendali e politiche di impegno per una *Quality Work Life*¹⁰.

Vi è infatti un fiorire di studi sul miglioramento delle condizioni di lavoro e molti sono stati accreditati dai vari organismi governativi. Tali ricerche hanno portato persino alla emanazione di normative penalizzanti per quelle aziende che non si attengono ai criteri individuati per il miglioramento delle condizioni generali di lavoro.

Tuttavia il nuovo impegno del *management* non riesce a far fronte a problematiche di disagio più vaste, di tipo geoeconomico e legate al sistema globale,

8 Rifkin J., *op. cit.*, p. 303.

9 Russell B., *Elogio dell'ozio*, Longanesi, Milano 1974, p. 115.

10 QWL, ricerche sulla cooperazione fra management e lavoratori condotte fra il '43 ed il '75.

come la delocalizzazione¹¹, l'*outsourcing*¹², il *re-engineering*¹³, a cui consegue il ridimensionamento degli occupati.

Pertanto, accanto a un certo numero di norme emanate per tutelare i lavoratori, ne vengono emanate altre che permettono la riduzione del numero degli occupati.¹⁴

In un modo o nell'altro, se non ci si decide ad intervenire sul sistema produttivo a livello planetario, le cellule primarie del sistema stesso (le interazioni tra persone e aziende) rischiano la fine. Queste ultime, le aziende, che costituzionalmente debbono essere organismi incrementali, non sono più in grado di caricarsi i costi sociali di una falsata economia. Sono per questo candidate al collasso e ciò può portare a breve solo all'inevitabile ed ulteriore riduzione dei posti di lavoro.

Di questo parere è il sociologo Bagnasco, per il quale sarebbero gli effetti perversi dell'eccesso di burocratizzazione dei servizi, indotto da un sistema in cui l'azione solidaristica diventa pervasiva, ad aver causato la crisi del modello economico keynesiano. Sempre secondo questo sociologo la mancata verifica dei costi economici di assistenza e la mancata verifica sul mercato hanno tolto risorse finanziarie ed energie al sistema produttivo.¹⁵

Una ricombinazione dei fattori solidarietà e libertà passa quindi necessariamente attraverso l'analisi dei nuovi assetti dell'economia, che si dovrebbe confrontare con un nuovo modello, quello del capitale sociale (Coleman, 1988) che potrebbe restituire un certo controllo sull'operato della classe lavoratrice.

La condizione attuale degli individui, ipersocializzati e agenti passivi rispetto alle strutture economiche e culturali, induce a ricercare il "valore" (inteso anche come accezione economica) attraverso le relazioni interpersonali e sociali.

Tra i fattori che generano stress negativo compare proprio l'assenza di arbitrio su processi produttivi e strutture sociali. Pertanto, la valorizzazione delle relazioni nella comunità affettiva e lavorativa, oltre ad assumere il connotato di valenza economica (scambio di tempi, di responsabilità, coesione), può essere vista come forza positiva dirimente lo stress occupazionale.¹⁶

11 Trasferimento dell'attività produttiva al di fuori dei confini nazionali.

12 Delega di alcune funzioni aziendali ad organizzazioni esterne che offrono servizi a costi contenuti.

13 Riprogettazione dei processi produttivi in termini di riduzione di tempi e sprechi con aumento di tecnologia.

14 Vedasi in proposito quanto accaduto in Italia attorno l'art.18 dello statuto dei lavoratori.

15 Bagnasco A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 172.

16 *Ibidem*, pp. 80-81.

Bagnasco ricorda un altro degli elementi che permette il riequilibrio alle forze interiori dell'individuo: la fiducia.

Fa propria la definizione che ne ha dato il Mutti (1987) “*un’aspettativa di esperienze con valenze positive per l’attore, maturata sotto condizioni di incertezza ma in presenza di un carico cognitivo e/o emotivo tale da superare la soglia della mera speranza.*”¹⁷

La nuova responsabilità di un *management* aggiornato è quella dunque di agire da buffer¹⁸ garantendo fiducia nel lavoro.

Questo compito diventa quasi impossibile dato che sono sempre più frequenti gli articoli, anche nella stampa di grande divulgazione, che descrivono il dilagare della disoccupazione.

I fattori di disagio lavorativo che possono indurre una reazione da stress sono stati descritti in modo esaustivo da due medici del lavoro italiani: Gilioli e Cassito.

Essi li hanno elencati come segue: gravosità dell’impegno richiesto, responsabilità, esiguità dei tempi a disposizione del lavoratore per rigenerarsi, carico cognitivo troppo elevato rispetto alle capacità e alla formazione del dipendente, ambiguità dei confini in ruoli e funzioni, ambiguità organizzative.

Si è inoltre recentemente osservato che il disagio può essere anche indotto da condizioni opposte, di *passive role*: sottocarico lavorativo, condizione di mero osservatore, eccesso di controllo e di regole.¹⁹

Sui motivi dello stress lavorativo ritorna pertanto necessario rivedere i noti temi del Durkheim: anomia, suicidio e fattori sociali. L’importanza da lui attribuita all’uomo sociale, alla sua capacità di gioire o di disperarsi per un “umore collettivo”, ci aiuta a capire la contagiosità del disagio occupazionale, a cui si affianca il senso di vuoto dato dall’assenza di una comunità “da esprimere e da servire” perché anomica.

IL CONCETTO DI “ANOMIA”

*Deficienza o assenza di norme atte a regolare il comportamento sociale di individui o collettività. ... Durkheim afferma con chiarezza che intende per Anomia una caratteristica oggettiva del sistema culturale, cioè i valori, le norme, le regole, nella cui struttura l'individuo si trova inserito, e non le reazioni di questi.*²⁰

17 *Ibidem*, p. 34.

18 Vedi modello NIOSH.

19 Cassito M.G., Gilioli R., *Aspetti emergenti dello stress occupazionale*, in *La medicina del lavoro*, vol. 94 n° 1, genn./febb. 2003.

20 Gallino L., *Dizionario di sociologia*, Ed. TEA Utet, Milano 1993, p. 30.

Ma in che cosa può consistere questo senso di vuoto endemico, questa percepita assenza di riferimenti? Una risposta attendibile può essere cercata nell'opera di Bertrand Russel:

“Perché? Perché il lavoro è un dovere e un uomo non deve ricevere un salario in proporzione di ciò che produce, ma in proporzione della sua virtù che si esplica in zelo...”

*Non c'è da stupirsi se il risultato è disastroso.”*²¹

Egli ha intuito i danni esistenziali a cui porta l'incongruenza di un riconoscimento economico attribuito soprattutto a valori intangibili (zelo, fiuto finanziario, sofisticazione cognitiva) anziché a quello che uno produce.

Egli ha anticipato il senso di inquietudine e di preoccupazione, di assenza di sicurezza, che è uno dei motivi dello stress subito oggi dai lavoratori. Il sistema produttivo è divenuto innaturale, si fa sempre più virtuale e virtuoso inseguendo l'eliminazione degli sprechi come un mito. *“Ma finché durerà l'attuale sistema, ogni passo compiuto verso l'eliminazione degli sprechi non potrà fare altro che peggiorare le condizioni già grame dei lavoratori.”*²²

Per sanare la situazione sarebbe necessario un movimento contemporaneo e reciproco di politiche globalizzate e di scelte aziendali.

Molti attribuiscono agli organismi internazionali deputati al controllo sulla salute il potere capace di contrastare a livello internazionale le problematiche di carattere socio sanitario dei contesti lavorativi, ma non è di questo parere Illich nel suo *Nemesi medica*.

Quella dei rischi da medicalizzazione del disagio è la prospettiva da lui scelta per osservare, tra gli altri, i problemi del disagio occupazionale e della disoccupazione, temi che egli ha ripreso e trattato anche successivamente in *Disoccupazione creativa*.

*“La medicina iatrogena rafforza una società morbosa nella quale il controllo sociale della popolazione da parte del sistema medico diventa un'attività economica fondamentale; serve a legittimare ordinamenti sociali in cui molti non riescono ad adattarsi; definisce inabili gli handicappati e genera sempre nuove categorie di pazienti. L'individuo che è irritato, nauseato e menomato dal lavoro e dallo svago industriale può trovare scampo solo in una vita sotto vigilanza medica e viene così distolto o escluso dalla lotta politica per un mondo più sano.”*²³

Il togliere esercizio consapevole alle pratiche personali, comprese quelle di

21 Russel B., *Elogio ...*, op. cit., p. 15.

22 *Ibidem*, p. 115.

23 Illich I., *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Boroli, Milano 2005, p. 49.

trovar gusto nel lavoro o soffrire per l'ingiustizia fino a declamarla fra i presenti, è la conseguenza della cultura medicalizzata. Il codice medico (a cui gli individui si rimettono) controlla i cortocircuiti umani e ne colpisce le risorse. Secondo Illich la medicalizzazione atrofizza l'arte umana di soffrire e di morire attraverso il contrasto delle cause.

Quella assunta da Illich è una posizione estrema, tipica di quel suo modo di risvegliare le coscienze e non è detto che debba indurre a diffidare in toto delle attuali politiche sanitarie internazionali.

Per quanto riguarda la presente argomentazione, ho ritenuto necessario citare Illich per invitare a un critico distanziamento nella lettura di trattazioni sanitarie quando queste non si confrontino con le questioni sociali ed economiche.

4. Lo stress occupazionale dal punto di vista medico

Non posso, sono malato! – Ma chi lo dice? – Il certificato!!

Da uno *sketch* del noto varietà televisivo Zelig

Per quanto concerne i sintomi dello stress occupazionale il certificato rappresenta la ricchezza e la povertà scientifica della medicina.

È un'affermazione impopolare, ma ne convengono spesso i medici stessi.

L'obbligo di avere un certificato, che documenta l'astensione da una pratica dovuta, ha limitato l'uso delle responsabilità reciproche. Inoltre, l'ottenere il certificato, impegna tempo e persone che spesso non si intendono: da una parte il medico di base che tende a cercare i dati obiettivi per prescrivere il farmaco o indirizzare allo specialista e dall'altra il paziente (con la pazienza dello "stressato") che non sa descrivere esattamente il disturbo; ma l'astensione lavorativa, anche quando il disagio emotivo è intenso, non è legittima senza la codificazione del disturbo.

– Non sopporto i miei colleghi e non riesco più ad entrare in quell'ufficio. Mi vengono delle emicranie insopportabili e a fine giornata non riesco a prender sonno.

Questi possono essere i sintomi iniziali di uno stress occupazionale, ma cosa può fare il medico di base? Forse il collega, o il capo ufficio detengono potenzialmente strumenti più salutari, potrebbero dire: *– Assentati un paio d'ore, ci penso io, e riprendi tutto poi con calma.* Ma non è una pratica a cui siamo culturalmente abituati.

Il certificato medico, nonostante i limiti ormai noti (su cui si ironizza anche negli spettacoli televisivi) continua ad essere molto usato per le sue funzioni burocratico sociali. Esso obbliga le persone con un disequilibrio di salute a cercare

delle cure e obbliga le aziende ed i lavoratori ad una correttezza contrattuale. Si presenta come un foglio tutto incasellato e pieno di codicilli.

La codificazione dei sintomi è uno strumento basilare per la medicina. Nello stress occupazionale ci sono molti sintomi soggettivi, premonitori, che il medico non riesce a codificare e che quindi non riesce a certificare. Questo problema è amplificato quando la sanità medica presenta i suoi studi e le sue ricerche alla comunità internazionale.

Di che tipo sono questi studi sullo stress occupazionale che i medici descrivono? Alcune recenti ricerche guardano l'“adattabilità” della persona fino a stabilire l'incidenza percentuale di Disturbo dell'Adattamento, ci sono studi su pazienti che lamentano soprusi e sui quali si misura la “compatibilità” col mobbing, ci sono controverifiche sulle scale atte a misurare le percezioni soggettive di stress, ci sono studi di relazione fra lo stress occupazionale e l'incidenza delle patologie coronariche, e così via.²⁴

Serve un contesto in cui far combaciare le patologie individuali con descrittori di evoluzione anomica della società.

In Internet si trovano alcuni documenti che rappresentano le potenzialità dell'integrazione di competenze sanitarie con politiche del lavoro:

- Le linee-guida dell'Unione Europea sulla prevenzione dello stress occupazionale;²⁵
- Il Rapporto NORA (“National Occupational Research Agenda”) del NIOSH;²⁶
- La Carta di Ottawa²⁷.

All'interno della Carta di Ottawa si trova scritto: *“Il mutare dei modelli di vita, del lavoro e del tempo libero influisce in modo decisivo sulla salute. Lavoro e tempo libero devono divenire fonti di benessere per tutti. Il modo stesso in cui la società organizza il lavoro deve contribuire a renderla più sana. Dalla promozione della salute derivano condizioni di vita e di lavoro più sicure, stimolanti, gratificanti e piacevoli.”*

Alcune ricerche promosse dalla Fondazione Europea delle Condizioni di Vita e di Lavoro hanno individuato ed elencato i vari sistemi biologici che possono essere intaccati dallo stress nel lavoro:

24 Progetto MONICA-OMS; Ricerche pubblicate in ISPEL; Ricerche svolte per la Fondazione Europea delle Condizioni di Vita e di Lavoro (Dublino).

25 <http://agency.osha.eu.int>; www.eurofound.eu.int

26 www.cdc.gov/niosh

27 <http://www.ispesl.it/whp/manifesti/CartaOttawa.pdf>

- Patologie cardiovascolari;
- Patologie muscolo-scheletriche;
- Patologie a componente autoimmune;
- Patologie associate a riduzione della risposta immunitaria;
- Patologie gastrointestinali;
- Patologie della funzione sessuale;
- Patologie a base ormonale;
- Patologie cutanee;
- Patologie oculistiche;
- Patologie psichiche.

Non una parte dell'organismo o apparato è esente dalle conseguenze dello stress, di qui la necessità di una buona prevenzione e di tempestive misure di riequilibrio quando i sintomi insorgono.

In Europa uno dei fattori che aumentano l'incidenza dello stress lavorativo è l'età media alta degli occupati, il 31% dei lavoratori ha più di 45 anni.²⁸ Con l'età aumenta la minor tolleranza dell'ostilità e la minor adattabilità al cambiamento organizzativo e tecnologico.

5. Psicologia e neuropsicologia dello stress occupazionale

Un noto settimanale italiano nell'estate del 1999 riportava un dato Istat: un lavoratore su dieci prova disagio quando rimette piede sul posto di lavoro dopo le ferie.

La dimensione del disagio occupazionale è tale da aver indotto la psicologia del lavoro ad elaborare, negli ultimi anni, molti studi e pubblicazioni sul tema.

Lo stress occupazionale è oggi considerato una malattia "lavoro-associata" a genesi multifattoriale i cui descrittori sono anche rilevabili nel DSM.

La neuropsicologia ha studiato le emozioni descrivendone in modo particolareggiato tanto la fisiologia quanto le espressioni esteriori e cognitive.

La prima fase del meccanismo emotivo prevede la percezione di uno stimolo esterno al quale l'individuo deve dare una risposta. Lo stimolo deve essere riconosciuto e rappresentato mentalmente e solo dopo la persona è in grado di agire una risposta dimostrando capacità, o meno, di far fronte alla situazione emotiva.

28 Fonte Ipsel.

Queste due fasi sono distinte e coinvolgono differenti sistemi fisiologici. La prima fase riguarda la percezione, la decodifica dello stimolo e la risposta fisica [aurosal] e la seconda di *coping*, il controllo sull'evento [con l'*appraisal*, processo di elaborazione cognitiva degli stimoli].

Questa prima descrizione condensata, ci permette di fare una prima classificazione delle cause che permettono, ad individui diversi, di esercitare reazioni differenti ad una stessa situazione lavorativa.

Le reazioni sono soggettive e possono essere dovute a differenze sensoriali (momento percettivo), a differenze esperienziali (decodifica) e a differenze cognitive (*coping*).

IL COPING

Il concetto di coping è particolarmente rilevante per i modelli della valutazione, in quanto si riferisce alla capacità di utilizzare le proprie risorse per far fronte alla situazione emotiva. Anche per il concetto di coping è possibile individuare due differenti tipologie, un coping primario, inteso come capacità di controllare l'evento che ha prodotto l'emozione, e un coping secondario, ovvero la capacità di gestire le proprie risposte emotive. Pertanto, il ruolo prioritario attribuito ai processi cognitivi non riguarda esclusivamente la fase di attribuzione di significato allo stimolo elicitante, ma include anche la capacità di elaborare successivamente una risposta adeguata al contesto emotivo.²⁹

Attraverso il sistema nervoso periferico il sistema nervoso centrale comunica con tutto l'organismo. A determinare le funzioni di coping è il sistema nervoso autonomo suddiviso in sistema simpatico e parasimpatico. È necessario sapere, trattando di condizioni stressanti, che i due sistemi lavorano in modo antagonista. Il sistema simpatico stimola a produrre energia, per cui induce funzioni come la sudorazione e l'aumento del battito cardiaco, mentre il sistema parasimpatico svolge funzioni di risparmio di energia come il mantenimento dell'omeostasi.

I due sistemi rispondono rispettivamente ad emozioni negative e ad emozioni positive.

Nelle situazioni di stress gli ormoni assumono un ruolo determinante. In dieci secondi dall'evento stressante le ghiandole surrenali vengono indotte a produrre le catecolamine (dette ormoni dello stress) [aurosal]. Sono le catecolamine (adrenalina, noradrenalina, dopamina) che si liberano in sangue ed urine a produrre effetti sul muscolo cardiaco, sulle viscere e sui vasi cutanei.

29 Balconi M., *Neuropsicologia delle emozioni*, Carocci, Roma 2004, pp. 77-78.

È nel sovraeccitamento fisiologico dell'aurosal che la medicina recupera alcuni dei più importanti elementi diagnostici come: l'aumento dei livelli di catecolamine ematiche, il profilo del cortisolo, il profilo dell'ACHT, TSH, FT₄, la prolattina, LH, FSH, la melatonina (metabolici salivari), le modificazioni delle sottopopolazioni linfocitarie, l'alterazione della liberazione di interleuchine, GH e somatomedina C, le modificazioni delle Ig sieriche e salivari, gli anticorpi antitiroidei, anticorpi anti HP, l'aumento della secrezione gastrica di HCI, l'alterazioni del metabolismo lipidico e glucidico, l'alterazione degli oppioidi endogeni, la pressione arteriosa in clino e ortostatismo, i valori della pressione nelle 24 ore.

I quadri di risposta dell'organismo sono differenti per le diverse emozioni. Per esempio la rabbia porta ad un aumento della pressione diastolica (decelerazione della frequenza cardiaca e maggior tensione muscolare) e aumento delle secrezioni gastriche; la paura provoca aumento della pressione sistolica, della frequenza respiratoria, della conduttanza cutanea e diminuzione dell'attività gastrica; le emozioni che preludono alla fuga e all'attacco inducono vasodilatazione muscolare e vasocostrizione cutanea e viscerale.

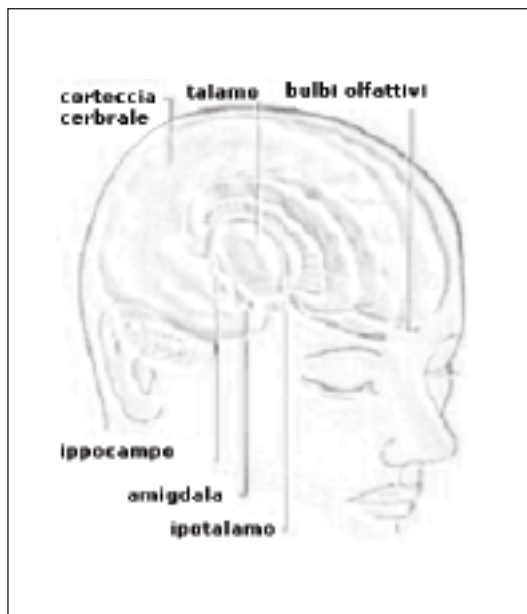
Nella valutazione emotiva degli stimoli ha un ruolo determinante l'amigdala, che attiva la risposta mediante l'ipotalamo. La mediazione della risposta allo stress vede coinvolti dunque il sistema neurovegetativo (sistema simpatico) e sistema neuroendocrino (circuito ipotalamo-ipofisi-surrene) con conseguenze anche su altri sistemi (per esempio immunitario).

Gli stress, se perdurano nel tempo, se sono intensi, trasformano la risposta dell'organismo, che normalmente sarebbe transitoria, in patologica.

Per la sua sopravvivenza l'individuo ha dunque bisogno di ambienti di lavoro biologicamente vantaggiosi per la sua salvaguardia e deve ridurre il contatto con gli ambienti pericolosi. In questo ha un ruolo importante la memoria emotiva che permette anche l'apprendimento inconscio degli stimoli, cosicché gli individui che si trovano in una condizione di gioia sono più facilmente propensi a codificare stimoli positivi piuttosto che negativi.

Nell'essere umano l'incapacità di inibire risposte di paura ingiustificata può essere devastante come capita nei casi di disordine d'ansia generalizzata o di stress post-traumatico. È l'amigdala deputata alla fissazione dei ricordi nella memoria dichiarativa, ed è ancora l'amigdala ad indurre inconsciamente il ricordo attraverso stimoli più specifici come le espressioni dei volti. Le attivazioni inconscie hanno un ruolo fondamentale nella valutazione delle situazioni.

Recenti studi hanno messo in luce l'importanza che ha la percezione olfattiva sull'umore individuale e di staff. Sembra che si verifichino anche delle vere e proprie reazioni comuni di tipo psicosomatico all'intero gruppo di lavoro. Si ma-



nifesterebbero intolleranze a stimoli olfattivi comuni provati sul luogo di lavoro.

Le emozioni implicate nello stress occupazionale sono spesso le più sofisticate, e si sviluppano e maturano con l'individuo. Esse sono le emozioni cosiddette "auto-consapevoli", come disgusto, vergogna, colpa, orgoglio, frustrazione, e altre.

Un elemento costituente di queste esperienze emotive è il concetto di sé. Le emozioni autoconsapevoli dipendono dalla coscienza³⁰ e richiedono introspezione.

L'individuo osserva se stesso e valuta il proprio operato. Deve sa-

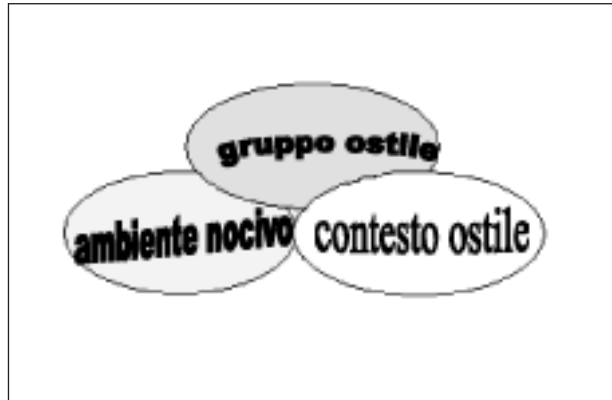
per poi agire con autodeterminazione nel senso dato dall'emozione, dirigendo la propria attenzione ora su sé e ora sul contesto.

Scrive Goleman: *"Quando la mente è tranquilla, la memoria di lavoro funziona in modo ottimale, ... ma quando gli stress si accumulano il loro effetto è più che additivo. ... La ragione per la quale, se siamo già agitati, un piccolo battibecco può spingerci oltre i limiti è di natura biochimica. Quando l'amigdala innesca il panico nel cervello, induce una cascata che comincia con la liberazione di un ormone, CFR e si conclude con un'inondazione di ormoni dello stress.... L'accumulo che ne deriva rende l'amigdala un meccanismo innescante estremamente sensibile, pronto a sequestrarci trascinandoci nella collera o nel panico alla minima provocazione. ... Naturalmente lo stress è un dato di fatto; spesso è impossibile evitare le situazioni e le persone che ci sopraffanno. Prendiamo per esempio l'esplosione di messaggi. ... occorre anche avere le risorse interiori per gestire i sentimenti innescati dentro di noi dallo stress.Le persone elastiche cominciano a inibire il disagio quando l'elemento stressante è ancora in corso, ritratto di individui ottimisti orientati all'azione. ... Questo circuito inibitorio, fra il lobo prefrontale e l'amigdala, è alla base di molte competenze facenti capo alla padronanza di sé – in particolare l'autocontrollo sotto stress e l'abilità di adattarsi al cambiamento. Entrambe abilità che consentono di calmarsi di fronte agli even-*

30 Notevoli gli studi recenti condotti sul tema dal premio Nobel Arvid Carlsson.

ti esistenziali della vita lavorativa: crisi, incertezze, obiettivi difficili e mutevoli."³¹

Il modello integrativo di Cox (2000) per l'approccio allo stress lavorativo prevede tre stimoli che possono provocare nell'individuo una condizione di sentimento negativo: la nocività dell'ambiente fisico, il contesto organizzativo opprimente, le negative relazioni interpersonali.



Sono stressor fisici il caldo e il freddo, l'umidità, l'inadeguata illuminazione, il rumore, la scarsa ventilazione. Sono stressor di contesto l'instabilità del mercato del lavoro, il repentino cambiamento, la passività, la precarietà delle amicizie, l'anomia organizzativa. Sono stressor relazionali la poca armonia tra colleghi, la cattiva comunicazione, lo scarso sostegno dei superiori.³²

A questi disagi l'individuo risponde con alcune manifestazioni di varia natura.

Esse sono divisibili in quattro categorie: manifestazioni emotive, manifestazioni cognitive (perdita di memoria e concentrazione), manifestazioni comportamentali (aggressività, uso di droghe), manifestazioni fisiologiche (gastriti, psoriasi, ecc.).

Studi recenti hanno permesso di rilevare anche implicazioni vocali e mimiche del disagio emotivo. *"Una condizione di stress elevato comporta una serie di modificazioni sistematiche delle proprietà vocali, maggiore intensità, nonché un aumento della velocità dell'eloquio. ... A livello percettivo la voce della tristezza appare sottile e debole, con un ritmo di articolazione rallentato."*³³

Secondo il modello NIOSH ci sono dei fattori personali o situazionali che possono dirigere diversamente la risposta allo stressor. Questi fattori sono detti di buffer. Sono elementi intrinseci o estrinseci al lavoratore che agiscono come variabili. Fra esse si contano le esperienze precedenti della persona, la quantità

31 Goleman D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, BUR, Milano 2000 [Titolo originale: *Working with emotional intelligence* (1995)] pp. 95-101.

32 Secondo un studio dell'UE presentato a Bilbao nel 2001 risulta che un 45% di lavoratori è esposto al rischio di stress per lavoro monotono ed il 22% lamenta ritmi imposti.

33 Balconi M., *Neuropsicologia ...*, op. cit., pp. 104-105.

di informazioni sulla situazione stressante, la capacità individuale di far fronte alla situazione (come la capacità individuale di attutire o filtrare il disagio emotivo), il giudizio sugli eventi, i supporti sociali che inducono senso di solidarietà e soddisfazione nel lavoro.



Negli ultimi vent'anni si è cercato di sviluppare dei modelli teorici in grado di analizzare le dinamiche eziologiche dello stress.

Tra i molti modelli di riferimento vi è il *Person Environment Fit Model* di French – Caplan e Van Harrison, che analizza le rappresentazioni sociali della persona ed i fattori connessi all'ambiente lavorativo. Il modello analizza dunque i fenomeni da due punti di vista che sono il soggetto e l'ambiente. In esso si ipotizza che lo *strain* sia dovuto alla discrepanza tra le richieste dell'ambiente e le abilità della persona.

Vi è poi il modello *JCQ (Job Content Questionnaire)* di Karasek – Theorell, teso ad individuare lo stress lavorativo percepito. Questo modello, nato negli anni settanta, è stato approfondito negli anni ottanta dall'èquipe di J.V.Johnson. L'aggiornamento del modello ha riguardato i fattori di buffer dati dalla condivisione del lavoro e dalla solidarietà del gruppo lavorativo.

Il JCQ permette di individuare le quattro condizioni lavorative stressogene: *l'high strain*, elevata domanda e bassa decisione; *il passive strain*, bassa domanda e bassa decisione; *l'active strain*, elevata domanda con elevata decisione; *il low strain*, bassa domanda con elevata decisione.

Il modello ha presentato alcuni limiti a volte dovuti ad aspetti linguistici e culturali dei concetti espressi. Oggi è stato tarato anche in lingua italiana fino a

raggiungere una sufficiente adeguatezza di misurazione. Del questionario esiste una versione semplificata che presenta soli 11 item di controllo. Il JCQ è usato molto in ambito sanitario.

Altro modello in uso è l'*OSI (Occupational Stress Indicator)* di Cooper – Sloan e Williams, rivisto per la versione italiana da Sirigatti e Stefanile. È un modello più commerciale dello JCQ e può essere acquistato anche da aziende che prevedono al loro interno un organismo deputato al controllo del QWL (Quality Work Life).

È uno strumento flessibile perché permette di analizzare le risposte sia complessivamente che in dettaglio, in tal modo le aziende possono utilizzarlo a seconda delle esigenze. È composto di una prima parte, facoltativa, che permette, attraverso un questionario biografico diviso in sei sezioni, di cogliere, senza misurazioni, una prima ipotesi sullo stato di stress dell'organizzazione.

Vi è poi un questionario vero e proprio di analisi di quattro aree legate all'eziologia dello stress: le fonti ambientali dello stress, le caratteristiche della persona, le strategie di coping, gli effetti generati dallo stress (anche a livello organizzativo). Le quattro aree tematiche sono distribuite nel test su sei sezioni: il sentimento nei confronti del lavoro, la percezione di stato di salute fisica e psicologica, comportamenti e atteggiamenti adottati, la modalità di interpretazione degli eventi, gli stressor dell'ambiente lavorativo, le risposte alla situazione stressante. Ogni sezione è composta a sua volta da più item, che prevedono differenti scale di misurazione date da sintomi fisici o emotivi o risposte cognitive.

Esistono anche numerosi altri strumenti elaborati da vari autori come la *scala di percezione di stress*, il *coping inventory for stressful situations*, il *professional life stress scale* di Fontana e altri ancora, ma i più in uso sono quelli che qui ho descritto.

Affini agli strumenti di misurazione dello stress occupazionale vi sono quelli per la misurazione del mobbing e del burn-out, due particolari patologie dello stress lavorativo. Il Maslach Burnout Inventory valuta la misura dell'esaurimento emotivo, la percezione di mancata realizzazione personale e la depersonalizzazione: parametri utili a certificare lo stato di burnout come indicato nell'ICD 10 (classificatore internazionale delle malattie) col codice Z.73.0. Il soggetto con sintomatologia di burnout, sottoposto al test, può rivelare tre tipologie di disagio: il burnout vero e proprio (esaurimento della forza o della motivazione, fisica o emotiva, abitualmente dovuto a stress o frustrazione prolungata), il wearout (la dimensione in cui il soggetto, cosciente del proprio stato, non trova strumenti per sottrarsi all'organizzazione), ed il roastout (una forma di burnout immaginario o autocommiserazione).

Ege nel 1997 ha invece descritto sette criteri di riferimento che sono necessari per inserire uno stress occupazionale in un quadro di mobbing.

MOBBING

“Comunicazione conflittuale sul posto di lavoro tra colleghi o tra superiori e dipendenti, nella quale la persona attaccata viene posta in una posizione di debolezza e aggredita (direttamente o indirettamente) da una o più persone in modo sistematico, frequentemente e per un lungo tempo, con lo scopo e/o la conseguenza della sua estromissione dal mondo di lavoro. Questo processo viene percepito dalla vittima come una discriminazione” (Ege, 1996).

Il mobbing si può presentare in quattro forme: mobbing verticale (boicottaggio di un superiore), mobbing orizzontale (il gruppo dei pari perseguita un collega), mobbing strategico (azione aziendale premeditata per l'esclusione), mobbing emozionale (esasperazione conflittuale dei sentimenti tra colleghi fino all'aggressione).

Essi sono i seguenti:

1. il conflitto deve svolgersi sul posto di lavoro,
2. le azioni ostili debbono accadere almeno alcune volte al mese,
3. il conflitto deve essere in corso da almeno sei mesi,
4. le azioni riportate devono essere rappresentate nel questionario “LIPT EGE”,
5. la vittima è in una posizione costante di inferiorità,
6. la vicenda ha raggiunto almeno la seconda fase del modello EGE a sei fasi,
7. l'intento del *mobber*³⁴ è di tipo persecutorio.

Le fasi di mobbing descritte recentemente da EGE sono le seguenti:

1. conflitto generalizzato,
2. conflitto quotidiano,
3. inizio del mobbing,
4. sintomi psicosomatici,
5. errori ed abusi di gestione
6. aggravamento della salute,
7. esclusione dal lavoro.

Può esistere un mobbing di categoria? La rilettura in termini sistemici di vecchie istituzioni burocratiche, le quali vivono oggi una situazione borderline

34 La persona che perseguita inducendo al mobbing.

fra l'aziendalismo ed il burocraticismo offre spunti per riflettere sulla possibilità di un latente mobbing strategico verso alcuni dipendenti.

Certe strutture sono infatti nate un tempo sulla base di una normativa volta a controllare, il mercato del lavoro in termini di spesa per l'istruzione (per es. la Riforma Gentile). Oggi queste organizzazioni non vogliono mollare lo storico controllo sui ruoli dei loro funzionari. Ciò ha cristallizzato le potenzialità di questi dipendenti, la loro capacità imprenditoriale e proiettiva. È il caso per esempio del mondo della scuola, in particolare la scuola primaria, dove la canalizzazione magistrale obbligatoria, e senza sbocchi, ha indotto all'autoreferenzialità nei confronti del mondo e prodotto lo *status quo* su carriera e flessibilità del personale (Bleza F., 1995).

6. La risposta delle organizzazioni allo stress occupazionale

In un'epoca in cui è crescente la richiesta dei Knowledge workers le aziende temono lo stress occupazionale quanto i loro dipendenti. Un caso singolare è stato citato dalla stampa nel 2002. Un'azienda milanese, legata al mondo della telefonia di terza generazione, la H3G, ha esposto un annuncio in cui cercava un manager che si occupasse della felicità dei suoi dipendenti. Questa azienda ha già da tempo adottato anche misure estetiche nell'architettura dell'azienda, ma ha rilevato che ciò non bastava a sostenere la qualità del lavoro dei suoi dipendenti.

Alcuni studi sulle questioni estetiche in azienda sono stati condotti in Italia da Gagliardi e Strati.

Strati scrive che le emozioni dell'organizzazione *“riguardano i codici etici così come quelli estetici della vita organizzativa. Sono in genere dati per scontati eppure sono un fattore fondamentale della quotidianità delle organizzazioni. {...} Si è contenti e scontenti, soddisfatti e frustrati, ansiosi e angosciati, fieri dell'organizzazione in cui si lavora e insofferenti del suo ambiente e tali sentimenti vengono socialmente costruiti e non sono innati.”*³⁵

Lo studio tecnico più singolare è quello condotto presso il RMI (Rocky Mountain Institute), in Colorado. Lì si stanno studiando quelle armonie produttive, ecologiche ed organizzative che vedono l'ambiente e lo spazio come i primi fattori di benessere nel ciclo produttivo.

Gli ambienti vengono studiati in modo che i dipendenti siano indotti ad en-

35 Strati A., *Sociologia dell'organizzazione*, Carocci, Roma 1999, p. 113.

trare costituzionalmente un circolo virtuoso fatto di benessere vissuto, provato e trasmesso.

A questo fine l'architettura aziendale si preoccupa di stimolare positivamente con illuminazione, colori e profumi naturali lo spazio lavorativo.

*“All'interno il sole si riflette su elementi metallici colorati (solo uno dei numerosi interventi artistici che abbelliscono gli spazi) che ne guidano la mutevole luce verso i piani inferiori. Dentro e fuori gli edifici, i giardini sono bagnati dall'acqua piovana raccolta dalle falde dei tetti. Ogni singolo edificio gode di illuminazione ed aerazione naturale. ... Il fatto che gli occupanti dell'edificio vi si trovino bene è dimostrato dalle percentuali di assenteismo, inferiore al 15%, dalla crescita della produttività e dalle numerose attività culturali e sociali che i dipendenti vi organizzano di sera o nei week-end”.*³⁶

Non è una novità che le competenze sociali ed emozionali di un singolo permettano a tutta una comunità di beneficiarne. Goleman attorno alla questione ha dedicato un intero manuale. Egli sostiene che tutte le competenze importanti che si mostrano sul posto di lavoro sono “abitudini apprese”.³⁷

LA STRUTTURA DELLA COMPETENZA EMOTIVA SECONDO GOLEMAN	
<p>Competenze personali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza di sé (fiducia in sé e conoscenza dei limiti) • Padronanza di sé (adattabilità, autocontrollo, fedeltà) • Motivazione (impegno, iniziativa, ottimismo) 	<p>Competenze sociali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatia (Comprensione degli altri, assistenza, promozione, capacità politica, diversificare i compiti) • Abilità-sociali (comunicatività, persuasività, carisma, dinamismo evolutivo, negoziatività, coesività, cooperatività, creazione di sinergie)

Queste sono alcune qualità personali che le aziende cercano oggi nei loro dipendenti per contrastare lo stress occupazionale. L'aspetto più osservato dagli uffici del personale è quello della padronanza di sé.

36 Hawken P., Lovins A., Hunter L., *Capitalismo naturale*, Ambiente, Milano 2001.

37 Goleman D., *Lavorare con...*, cit., p. 86.

Sono in voga anche numerose metodologie di *empowerment* per prevenire lo stress nei dipendenti. Gli stessi uffici del personale di grosse organizzazioni offrono ai loro dipendenti percorsi di formazione in questo senso.

Tra le tecniche più adottate vi sono: la tecnica delle biografie (patografie narrate in gruppi omogenei), le tecniche di organizzazione del tempo di lavoro, le tecniche psicosomatiche, lo yoga, le tecniche di training autogeno e di respirazione, il metodo Feldenkrais.

Le organizzazioni hanno realizzato strumenti paralleli, di impianto manageriale, per controllare lo stress in azienda. Le metodologie più utilizzate sono quelle del benchmarking per il miglioramento delle performance individuali, il metodo AET o analisi ergonomica delle mansioni per indurre eu-stress, il metodo di Leamon per l'analisi dell'interazione ambientale col dipendente, il metodo Maggi per l'analisi delle congruenze organizzative, l'AMT (Advanced Manufacturing Technology) per l'addestramento competente, la PNL (programmazione neurolinguistica), la teoria delle decisioni, la teoria delle scelte³⁸.

Su quest'ultimo argomento andrebbe aperto un ulteriore capitolo.

Può essere sicuramente vantaggioso per i lavoratori trovare una via tecnica per ridurre il di-stress delle scelte. L'economia sperimentale dedicata al tema della scelta si va fondendo con la psicologia e non sappiamo ancora quale possa essere la ricaduta socioeconomica.

7. Lo stress occupazionale nella letteratura e nel cinema

Proseguendo il discorso sulle modalità terapeutiche per lo stress occupazionale desidero citare una recente esperienza personale avuta in un corso di specializzazione post-universitaria che ha visto tra i corsisti eccellenti professionisti dei settori a rischio di stress occupazionale.

Il corso si è svolto per buona parte on-line. L'utilizzo di recensioni di film si è dimostrato un ottimo catalizzatore dell'interesse, e ha permesso a tutti di intervenire col giusto distanziamento attorno al difficile tema delle patologie comportamentali indotte dal disagio. Ho individuato alcuni film che parlano proprio di stress occupazionale e che si sono rivelati validi strumenti per la riflessione. Il primo che ho citato è "*Ricomincia da oggi*" di Tavernier, sugli stressor di un dirigente di una piccola comunità scolastica; il secondo "*Risorse umane*" di Cantet, sugli stressor di un *new comer* dell'ufficio personale; il terzo (che non ho

38 Piattelli Palmarini M., *Psicologia ed economia delle scelte*, Codice, Torino 2005.

avuto il tempo di usare) è *“Il posto dell’anima”* con una splendida interpretazione di Silvio Orlando, operaio esaurito fino alla morte da stressor di politica aziendale e delusioni private. Ho scoperto recentemente un altro film sullo stress occupazionale ed il mondo femminile. È un lavoro di Francesca Comencini, *Mi piace lavorare*, con Nicoletta Braschi. È un film sul mobbing e la maternità. La Comencini narra in questo film un dramma femminile. Così descrive la motivazione che ha dato vita a questo film:

*“L’idea che delle persone potessero essere inchiodate alle loro debolezze, alle loro paure, che queste paure potessero venire scientificamente usate e amplificate per demolire queste persone e costringerle a lasciare il loro posto di lavoro, a «auto-licenziarsi», mi è sembrata una pratica talmente terribile che non potevo non cercare di saperne di più.”*³⁹

Sulla *filmtherapy* è uscito recentemente, in edizioni Armando, un libro dello psichiatra Vincenzo Maria Mastronardi. In questo volume sono citati altri film che possono toccare il tema dello stress occupazionale: *“A tempo pieno”* di Cantet (2001); *“Paul, Mick e gli altri”* di Ken Loach (2001).

Nella letteratura ci sono due autori, tra cui esiste un legame filologico, e sono Melville e Cesare Pavese. Entrambi hanno scritto del disagio che il lavoro produce.

“Bartleby, lo scrivano” di Melville, racconta la storia di una persona che lavora eccessivamente, per pochi centesimi ed in estrema solitudine, rinunciando anche ai piaceri primari.

Ad un certo punto della sua vita lavorativa, per motivi non comprensibili, inizia a non svolgere più le mansioni cui era destinato. Comincia invece una resistenza passiva nei confronti del notaio per il quale lavora e che fino a quel momento lo ha sfruttato.

Al di là delle interpretazioni sofisticate e di carattere metafisico (alcuni vi leggono il calvinismo di Melville), c’è chi vi individua una nota biografica dello scrittore che lavora molto a scritti i quali non vengono nemmeno guardati dagli editori.

Lo scrivano Bartleby è una figura che rappresenta emblematicamente una vittima di stress da sovraccarico.

Chiudo questo scritto con la citazione dell’autore che ha tradotto Melville, ed è Cesare Pavese.

Pavese ha scritto più di un’opera su tematiche del disagio e dello stress occupazionale. *Ciau Masino*, due novelle in cui affronta il problema della contrappo-

39 www.resmedia-magazine.net/rubricacinemauno.htm

sizione fra il lavoratore che fa fortuna e quello che finisce in disgrazia. *Tra donne sole*, in cui tocca il dilemma della femminilità e della maternità negate alla donna che fa carriera. Intitola persino due opere al tema del lavoro: *Il mestiere di vivere* e *Lavorare stanca*.

La raccolta di poesie *Lavorare stanca* affronta l'alternanza esistenziale tra la fuga, l'affrontare difficoltà, e la ricerca di quiete. La continua ricerca di stati sovraeccitati può proseguire solo se c'è un ritorno alla quiete. La fuga verso situazioni eccessivamente stressanti e la riconquista di un agognato riposo in luoghi sereni e familiari.

Una metafora della vita di chi riesce a mantenersi in equilibrio fra stress e antiche emozioni.

“ora pesa
la stanchezza su tutte le membra dell'uomo,
senza pena: la calma stanchezza dell'alba che riapre un giorno di pioggia”⁴⁰

Cesare Pavese

Bibliografia

- Bagnasco A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna 1999
Balconi M., *Neuropsicologia delle emozioni*, Carocci, Roma 2004
Baum R., *A Return To Basics: The Search For Self And Purpose*, Lexicon Ex., York 2000
Cassito M.G., Giglioli R., *Aspetti emergenti dello stress occupazionale*, in “La medicina del lavoro”, vol. 94 n° 1 (genn./febr. 2003)
Coleman J., *Foundation of social theory*, Cambridge, Mass., 1990
Di Pietro M., Rampazzo L., *Lo stress dell'insegnante*, Erickson, Trento 1997
Gallino L., *Dizionario di sociologia*, TEA Utet, Milano 1993
Goleman D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, BUR, Milano 2000
Gross E., Etzioni A., *Organizzazioni e società*, Il Mulino, Bologna 1996
Hawken P., Lovins A., Lovins H., *Capitalismo naturale*, Ambiente, Milano 2001
Illich I., *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Boringhieri, Milano 2005
Karasek R., Theorell T., *Health work, stress, productivity, and the reconstruction of working life*, Basic Book, Inc., New York, 1990

40 Pavese C., *Mito*, in *Lavorare stanca. Poesie edite e inedite*, Einaudi, Torino 1970, p. 20.

- Mastronardi V.M., *Filmtherapy*, Armando, Roma 2005
Piattelli Palmarini M., *Psicologia ed economia delle scelte*, Codice, Torino 2005
Rifkin J., *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano 1998
Russell B., *Elogio dell'ozio*, Longanesi, Milano 1974
Selye H., *Stress senza paura*, Rizzoli, Milano 1976
Strati A., *Sociologia dell'organizzazione*, Carocci, Roma 1999

Sitografia

<http://medicinalavoro.uniss.it>
www.agi.it
www.sicurezzaonline.it
www.resmedia-magazine.net/rubricacinemauno.htm
<http://agency.osha.eu.int>
www.eurofound.eu.int
www.cdc.gov/niosh
<http://www.ispesl.it/whp/manifesti/CartaOttawa.pdf>
www.brainconnection.com

ASPETTI DEL DISAGIO NEI CONTESTI LAVORATIVI: MOBBING E BURNOUT

di Roberto Fini

Introduzione

Quanto segue rappresenta una riflessione su alcuni aspetti del disagio adulto, in particolare quello che si origina sul posto di lavoro. Ci soffermeremo sulle caratteristiche di due forme di disagio che stanno assumendo dimensioni tali da poter essere considerate vere e proprie emergenze sociali: il *mobbing* e il *burnout*.

Sia l'uno che l'altro vengono studiati in quanto patologie a danno del soggetto e i campi di ricerca privilegiati sono quelli pertinenti alla medicina e alla psicologia del lavoro. D'altra parte, è possibile e altamente corretto esaminarne le caratteristiche anche a partire da altri punti di vista.

In effetti, riteniamo che un promettente approccio di ricerca riguardi le scienze sociali, in primo luogo la sociologia e l'economia che possono essere in grado di fornire importanti indicazioni riguardo al clima organizzativo entro cui sia il *mobbing* che il *burnout* si sviluppano e, forse, anche indicazioni sulle strategie da mettere in campo per prevenirne l'insorgenza e sui rimedi organizzativi da adottare.

Considerate anche le competenze di chi scrive, l'approccio che guida queste note non sarà di tipo medico o psicoterapeutico, ma di carattere sociale e descrittivo dei contesti organizzativi entro cui si generano *mobbing* e *burnout*. Da questo punto di vista ci sembra utile sottolineare due aspetti che riteniamo utili chiavi per la lettura dei due fenomeni:

- a) si tratta di manifestazioni negative che hanno a che fare con le modalità di sviluppo della società contemporanea; per quanto riguarda il *mobbing* si tratta di comportamenti collegati a modalità distorte di composizione e conflitti di lavoro e ad un uso scorretto dei rapporti di forza che si instaurano all'interno dei luoghi di lavoro; per quanto riguarda il *burnout*, esso costituisce la risposta negativa del lavoratore al disagio vissuto nel suo rapporto con gli stakeholders e con le aspettative di ruolo che vede frustrate nell'organizzazione in cui opera;

b) benché ad essere colpito sia dal *mobbing* che dal *burnout* è il singolo lavoratore, con conseguenze individuali certamente non trascurabili, entrambi i fenomeni incidono profondamente sul clima organizzativo del contesto lavorativo; è probabile che il luogo di lavoro dove i due fenomeni si originano sia per qualche ragione predisponente al loro insorgere, ma soprattutto essi possono avere profonde conseguenze sulla qualità del processo organizzativo fino a condizionarne pesantemente l'azione.

Un'analisi condotta con gli strumenti tipici delle scienze sociali, sebbene incrociata con le evidenze ricavate da altri ambiti di ricerca, ha dunque una ragionevolezza e può condurre a risultati interessanti. Aggiungiamo a questo proposito che in tali ambiti l'unico metodo di analisi che possa sperare di produrre effetti significativi è per l'appunto quello multidisciplinare. Siamo consapevoli dell'unilateralità di questo contributo, ma speriamo che possa servire ad una discussione aperta fra studiosi di diverse discipline.

Un consolidato filone di ricerca suggerisce che ogni organizzazione sociale dà luogo ad una forma specifica di cultura¹; sulla scorta dei pionieristici lavori di M. Douglas, è possibile definire *cultura occupazionale* quella prodotta all'interno delle organizzazioni aziendali. Ora, ogni cultura occupazionale può essere descritta attraverso due dimensioni di fondo. La prima dimensione è quella *di gruppo*, vale a dire il grado in cui i compiti da svolgere comportano un lavoro portato avanti da un insieme di persone, costituenti un'unità integrata.

La dimensione di gruppo può essere definita attraverso elementi come la frequenza delle interazioni necessarie fra i membri del gruppo per poter svolgere efficacemente l'attività, oppure dal grado in cui gli individui sono legati da vincoli reciproci (formali o informali)², o ancora dalle aree della vita sociale che ricadono sotto l'egida del gruppo, o infine dalla quantità di occasioni per stare insieme come gruppo. In alcuni tipi di lavori la dimensione di gruppo è molto sviluppata, in altri è quasi o del tutto assente.

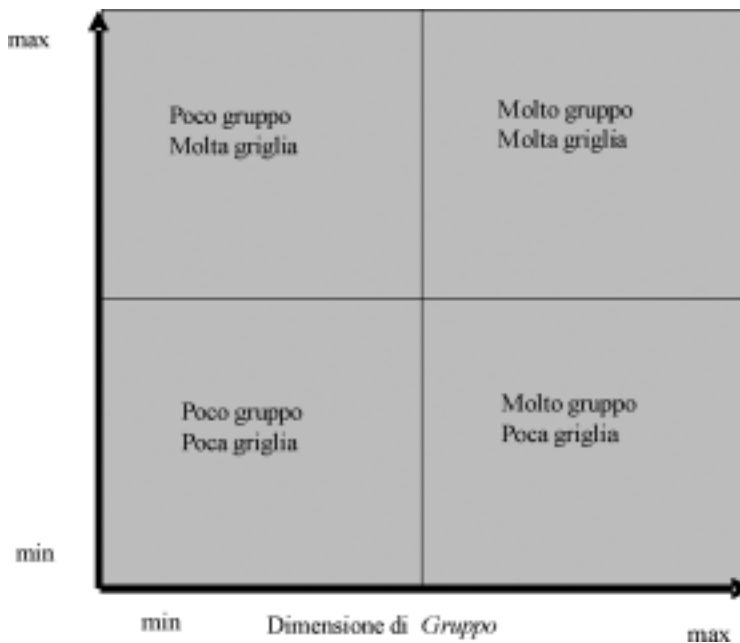
La seconda dimensione della cultura occupazionale è quella *di griglia*, cioè il grado in cui una data cultura impone le proprie categorie ai suoi membri, fissando l'appropriatezza o meno del comportamento di ciascuno e l'atteggiamento della comunità nei confronti del singolo.

1 Cfr. per esempio Mars 1981, il quale usa un approccio di tipo antropologico allo studio delle dinamiche organizzative; i metodi della psicologia sociale vengono invece usati da Weick 1993.

2 Si veda riguardo alle caratteristiche e alle dinamiche delle organizzazioni in quanto "burocrazie" il classico Weber 1980.

Nelle culture occupazionali la dimensione di griglia viene definita dalla misura con la quale le attività lavorative sono fissate o standardizzate da regole, procedure, protocolli. Come è noto, alcuni tipi di attività permettono una notevole autonomia individuale, mentre altri sono rigidamente definiti nei modi con cui devono essere svolti: *il dove, il come, il quando* debba essere svolto il compito assegnato sono in certi casi oggetto di un attento controllo.

La dimensione di griglia oltre che dalla presenza o meno di controlli e regole, è anche definita dal grado di isolamento del singolo lavoratore mentre svolge la sua mansione, dall'assenza o dalla presenza della necessità di scambi con gli altri lavoratori. Le dimensioni di gruppo e di griglia permettono di classificare i diversi tipi di culture occupazionali in quattro categorie, a seconda del grado di ciascuna delle due dimensioni (cfr. fig. 1).



Quel che è importante sottolineare per comprendere l'utilità interpretativa di un simile modello, è che in ciascuna delle culture occupazionali così definite si presentano forme specifiche di controllo sul soggetto e, corrispondentemente, reazioni caratteristiche da parte di questi con gradi di soddisfazione o di disagio diversi. È evidente che la dimensione di griglia viene esaltata ogni volta che l'organizzazione tende ad imporre una sola modalità di svolgimento della mansione.

Tutti i tipi di lavoro molto di griglia – poco di gruppo³ risultano essere caratterizzati per chi li svolge da basso status sociale e da un'immagine sociale non particolarmente brillante. Sono occupazioni quasi sempre caratterizzate da un vincolo di subordinazione (formale o informale) e sostanziale isolamento. Chi vi è impegnato di solito ha ben poco potere.

Come reagiscono gli individui alla percezione di questo scarso controllo sulle mansioni in cui sono occupati? Qualunque esse siano, le reazioni di chi si trova a svolgere queste occupazioni sono motivate da due ragioni principali:

- a) essi provano un risentimento, spesso latente ed inespresso, nei confronti di quelle regole dell'organizzazione vissute come imposte, prive di senso, irrazionali; sono le modalità tipiche di chi reagisce ad un sistema estraneo;
- b) per quanto è loro concesso, tentano di riguadagnare autonomia e controllo sul proprio tempo e sul proprio comportamento⁴.

In casi di questo genere, il risentimento verso quello che viene vissuto come un peggioramento delle condizioni di vita e di lavoro può spingere il soggetto ad abbandonare il sistema lavorativo, oppure a sabotarlo. Comunque si tratterà in genere di atteggiamenti individuali perché è tipico dei lavori molto di griglia – poco di gruppo che si registrino pochi comportamenti antagonisti o di protesta di natura collettiva e ben poca difesa reciproca fra i lavoratori nei confronti del sistema.

I comportamenti di reazione hanno un inevitabile corollario: tendono ad allontanare chi li attua dalla comunità che ha espresso la norma e da coloro che non la violano. È quasi una legge naturale: la norma vissuta come estranea o il comportamento vissuto come lesivo provocano una reazione, tale reazione induce la stigmatizzazione del deviante e l'applicazione di sanzioni da parte della comunità nei suoi confronti.

Il risultato è che colui che reagisce diventa un isolato; anche quando il suo comportamento è in realtà del tutto simile a quello di molti altri, le sue azioni sono vissute da lui e dagli altri come individuali.

Dopo questa necessaria digressione, riprendiamo i fili del modello griglia – gruppo esplicitando i passi che ci hanno condotto alla definizione di devianza:

- a) ogni organizzazione esprime una propria cultura;

3 Evidentemente corrispondenti al settore in alto a sinistra della fig. 1.

4 Per esempio, attività vissute come monotone o con poco senso possono diventare interessanti per il fatto di infrangerne le regole. Riguardo alle modalità di reazione individuale ad organizzazioni caratterizzate da *poco gruppo e molta griglia* si veda Mintzberg 1973, ma soprattutto Moscovici 1981.

- b) ogni organizzazione lavorativa è caratterizzata da una propria cultura occupazionale;
- c) ogni cultura occupazionale può venire descritta in base alla posizione che occupa nella matrice griglia – gruppo;
- d) molta griglia – poco gruppo significa molte regole, scarso rilievo alla cooperazione, valutazioni, premi, punizioni attribuiti su basi individuali;
- e) le attività con molta griglia – poco gruppo sono poco creative, poco responsabilizzanti, hanno un carattere ripetitivo e le norme che le guidano sono esterne ed imposte;
- f) l'eteronomia provoca la tentazione ad evadere dalle regole;
- g) la reazione in un contesto molta griglia – poco gruppo non può che essere individuale;
- h) chi reagisce trova in genere pochi appoggi o solidarietà fra i membri dell'organizzazione.⁵

5 Per inciso, la classificazione elaborata da Mars 1981 e la sequenza descritta ci sembra possano servire a spiegare molti fenomeni di devianza; poiché ne tratteremo brevemente nel corso del presente lavoro, può essere utile sottolineare che un tale schema può essere utile per studiare fenomeni come il bullismo nella scuola o in quei determinati contesti dove esso assume un peso preoccupante, come nel caso delle caserme o degli istituti di reclusione. Con particolare riferimento al mondo scolastico, possiamo affermare che la scolarizzazione può essere considerata equivalente ad una cultura occupazionale del tipo di quelle descritte da Mars. Nei termini della sua classificazione, il ruolo degli allievi corrisponde a quanto egli ha definito "lavoro da asino", cioè molto di griglia e poco di gruppo; benché la dimensione di griglia vari a seconda la tipologia di scuola (per esempio nei licei un certo grado di autonomia può essere visto con maggior indulgenza, se non addirittura incoraggiato, rispetto a quanto accade in istituti professionali; in contesti particolari, quali l'istruzione universitaria e, ancor più, master e dottorati di ricerca, l'autonomia intellettuale e di comportamento vengono considerati dei prerequisiti che lo studente deve possedere), il ruolo dello studente sarà posto sulla dimensione di griglia ogniqualvolta la scuola tenda a specificare i comportamenti da tenere sulla base di categorie immutabili (per esempio, il sesso, l'età, la capacità intellettuale, la classe sociale), oppure ad imporre un solo criterio di valutazione (cioè la prestazione scolastica), a non accettare l'innovazione o la creatività quali criteri valutativi utili o, ancora e più in generale, a valorizzare esclusivamente gli sforzi compiuti dai singoli e non da gruppi di essi. La natura scarsamente di gruppo della cultura organizzativa presente nella scuola è un aspetto forse meno evidente: dopotutto gli studenti sembrano immersi in una situazione di gruppo a tutti gli effetti. Nonostante questo, il lavoro scolastico è sempre stato impostato in modo da mettere il gruppo in secondo piano: ci si aspetta e spesso si esige che gli studenti lavorino da soli, le interazioni fra di loro durante le lezioni sono scoraggiate quando non apertamente vietate, gli sforzi che essi compiono vengono valutati su base individuale. Esiste una vita di gruppo, come avviene in molti tipi di lavori molto di griglia e poco di gruppo, ma questo è considerato accidentale. Ora, vi

Fin qui abbiamo descritto l'interagire delle dimensioni di gruppo o di griglia come una caratteristica data di una organizzazione quale può essere un'impresa; in pratica abbiamo ipotizzato che, per la sua "storia", per le sue specificità, per la formazione del suo management, ecc., il lavoro all'interno di un'impresa sia catalogabile come rientrante in uno dei settori descritti nella fig. 1.

Indipendentemente dalle caratteristiche specifiche dell'impresa, è però possibile che al suo interno si creino delle dinamiche tali da produrre malessere e disagio nei lavoratori. Per esempio, un capo disattento o prevaricatore potrebbe generare dinamiche molto di griglia e poco di gruppo, anche se l'impresa nel suo complesso è caratterizzata da una gestione aperta ed attenta al benessere di chi vi opera.

La disattenzione da parte di un superiore alle dinamiche che si instaurano fra i suoi subordinati e fra ciascuno di essi nei suoi confronti, oppure la sua scarsa sensibilità alle tensioni generate da un clima aziendale⁶ eccessivamente competitivo, possono provocare in alcuni lavoratori uno stato di disagio più o meno grave il quale, se non precocemente individuato, può sfociare in sindrome di *burnout*.

Può anche accadere che un clima caratterizzato da molta griglia e poco gruppo rappresenti una scelta consapevole e ricercata da parte di un superiore prevaricatore nei confronti di un subordinato. In altri termini è il superiore a creare le condizioni affinché un lavoratore si trovi ad operare in un clima ostile, demotivante, frustrante: come è noto queste situazioni sono riconducibili alla fattispecie del *mobbing*.

1. Mobbing

1.1. *Le molestie sessuali e i comportamenti discriminatori come premessa alle azioni di mobbing*

La letteratura scientifica si è ormai da tempo indirizzata a considerare il *mobbing* una forma specifica di disagio sul posto di lavoro, le cui caratteristiche saranno descritte nelle prossime pagine. Considerata la complessità e la rilevanza del fe-

sono allievi che non hanno problemi ad accettare questa situazione, ed è anche probabile che una minoranza trovi che tale dimensione sia quella maggiormente congeniale per imparare; ma con ogni probabilità vi sarà un'altra quota di ragazzi (specie in età adolescenziale) che avranno seri problemi ad accettarla: in questi casi si producono fenomeni gravi quali la violenza entro le mura scolastiche, il bullismo, i danneggiamenti, l'abbandono scolastico. Per un approccio a tali fenomeni secondo le categorie di Mars, si veda Emler 2000

6 Sia intra-aziendale che dell'azienda nei confronti del mercato.

nomeno, un approccio del genere appare senza dubbio efficace e in grado di fornire le migliori indicazioni per comprenderlo.

D'altra parte occorre tenere presente che in genere il *mobbing* rappresenta la risposta da parte di capi prevaricatori a comportamenti di rifiuto o di ribellione del lavoratore a sottostare a richieste o molestie. Da questo punto di vista uno studio specifico del *mobbing* risulterebbe poco incisivo se non partisse da un breve esame delle problematiche connesse alle molestie, in particolare di quelle sessuali.

Benché possa apparire singolare, è piuttosto difficile definire in modo univoco la molestia sessuale. Il problema principale riguarda proprio il significato da dare all'espressione perché non è detto che le molestie siano direttamente collegate alla richiesta di favori di natura sessuale. In realtà gli osservatori del fenomeno sono concordi nell'affermare che le molestie sessuali rientrano nella più generale sfera dei comportamenti discriminatori⁷. È possibile definire i comportamenti discriminatori come qualsiasi comportamento molesto di natura sessuale o altro comportamento comunque connesso con il sesso, che leda la dignità della persona nei confronti della quale viene messo in atto sul posto di lavoro. In particolare esso si traduce in genere nel proferire minacce, promettere vantaggi, imporre obblighi o esercitare pressioni di varia natura per ottenere favori di tipo sessuale.

Dunque, si tratta di comportamenti che hanno a che fare con il sesso considerato come fattore causale della discriminazione; è quindi possibile considerare la discriminazione sessuale come una delle fattispecie del più generale fenomeno discriminatorio che può avere come base anche fattori etnici, razziali, religiosi, ecc.

La letteratura scientifica è concorde nel definire la molestia sessuale in quanto caratterizzata da due elementi essenziali:

- a) deve sussistere un comportamento dai connotati sessuali;
- b) tale comportamento è indesiderato o sgradito dalla persona alla quale è indirizzato, che lo avverte come lesivo della propria dignità personale.

Il ventaglio delle molestie sessuali spazia dalle osservazioni allusive e/o imbarazzanti, ai fischi, alle barzellette, all'invio di lettere o e-mail discriminatorie e sessiste; spesso si alimenta con tentativi di avvicinamento e di contatti fisici indesiderati, fino a spingersi alla coazione sessuale e, in casi estremi fino allo stupro o ad altre forme di violenza fisica.

7 Per una discussione approfondita di tale problema si veda Smuraglia 2005.

Le molestie sessuali possono essere indirizzate sia contro donne che contro uomini, anche se questi ultimi sono colpiti ovviamente in misura ben minore rispetto alle prime⁸. In ogni caso si tratta di comportamenti messi in atto da un superiore nei confronti di un subordinato, il quale spesso si trova in difficoltà nel rifiutarli proprio a causa della sua condizione di inferiorità.

Quello delle molestie sessuali è un fenomeno che si tende a sottovalutare; in realtà si tratta di un fenomeno vasto sotto il profilo quantitativo: si calcola che in Italia poco meno di un milione di donne subiscano molestie sul posto di lavoro. È il colloquio di assunzione il momento più a rischio: oltre la metà delle donne che in Italia hanno subito molestie, ricatti e violenze sessuali sul posto di lavoro, hanno vissuto questi episodi durante gli incontri per ottenere un nuovo impiego. La fascia di età più esposta alle molestie è quella fra i 25 e i 40 anni.

Benché i dati quantitativi siano allarmanti, è principalmente sotto il profilo qualitativo che occorre considerare il problema: le molestie sessuali possono avere profonde conseguenze psicologiche sulla vittima perché causano stress, disaffezione al lavoro, difficoltà di rapportarsi con i colleghi di lavoro, tendenza all'isolamento, oltretutto, ovviamente, il tentativo di ridurre al minimo i contatti con il molestatore.

Non è raro il caso in cui il rifiuto, attivo o passivo, delle molestie da parte della vittima, scateni comportamenti sanzionatori da parte del molestatore; tra questi comportamenti punitivi uno fra i più frequenti è il *mobbing*.

1.2. *Che cos'è il mobbing?*

Sono per lo più animali che vivono in società ad attaccare in molti il predatore che li minaccia, ovunque essi lo incontrino. La lingua inglese usa per questo processo l'espressione "*mobbing*", in italiano potremmo forse dire "braccare" facendo il tralato di un termine venatorio. Le cornacchie o altri uccelli "braccano" il gufo o il gatto o un qualsiasi altro predatore notturno, se lo scoprono di giorno. [...] Le pesanti oche del Canada seguono la volpe in falangi compatte persino in aperta campagna, e non mi consta che in questa situazione la volpe abbia mai tentato di catturare uno dei suoi tormentatori. Con le orecchie appiattite e spostate all'indietro, e una faccia decisamente schifata, essa gira la testa verso la schiera di oche strombettanti e si allontana, con lentezza, per "salvare la faccia". Il *mobbing* è na-

8 In un romanzo di alcuni anni fa di M. Crichton da cui è stato anche tratto un film di successo (*Disclosure*), un manager si vede soffiare la promozione da una sua vecchia fiamma e costretto a subire le avances della donna; la denuncia ai superiori, ma viene, a sua volta, accusato. Il libro fa riferimento ad un caso di cronaca che fece molto scalpore negli USA.

turalmente molto efficace tra gli erbivori più grandi e agguerriti che, se sono in molti, assalgono persino grossi predatori. Secondo un rapporto attendibile sembra che le zebre diano fastidio pescano al leopardo se lo pescano in una steppa povera di ripari. L'aggressione sociale al lupo è ancora talmente nel sangue dei nostri bovini e dei maiali domestici che ci si può esporre a rischi seri ad attraversare un pascolo popolato da una mandria relativamente grossa in compagnia d'un giovane cane spaurito, il quale, invece di abbaiare contro gli aggressori o di darsela a gambe per conto suo, cerca protezione fra le gambe del padrone.⁹

In questo passo molto noto del 1963 K. Lorenz introduce per la prima volta il termine *mobbing* in riferimento al comportamento sociale di talune specie animali che, in gruppi più o meno numerosi, si scagliano contro un "intruso" per scacciarlo dal loro territorio. Qualche anno dopo Heinemann (1972) lo userà per riferirsi a comportamenti umani scolastici¹⁰. Nel suo contributo egli descrisse il comportamento ostile, di lunga durata e non occasionale riscontrato fra studenti¹¹. Nel 1976 C.M. Brodsky pubblica un libro, divenuto poi il punto di riferimento per gli studi sul *mobbing*, nel quale questo viene descritto puntigliosamente. Infine, nel 1986, H. Leymann¹² lo userà per designare un tipo di disturbo che aveva riscontrato in alcuni lavoratori svedesi sottoposti ad una serie di traumi psicologici sul luogo di lavoro. In particolare egli descrisse il comportamento e le azioni ostili messe in atto contro un collega "estraneo", il quale viene letteralmente avvolto da una cortina implacabile di disapprovazione indiret-

9 Lorenz 2005, pp. 62-63.

10 Citato da Spano, Bottin, Mestroni 2005, p. 15.

11 Questo comportamento è stato in seguito, più opportunamente, definito con il termine *bullying* (Olweus, 1978). Il *bullying* si configura propriamente come una serie di azioni messe in atto dal "bullo", colui che si fa "grande" all'interno di compagnie, per la sua prepotenza e spavalderia. Nel contesto italiano il "bullismo" serve ad indicare comportamenti specifici di contesti sociali quali la scuola o la caserma (in questo caso prende frequentemente l'accezione di "nonnismo"). Diversamente, la locuzione *bullying at the work* viene utilizzato in Giappone, Norvegia e paesi anglosassoni per definire i soprusi lavorativi. È certamente opportuno differenziare i comportamenti ascrivibili come *bullying* da quelli ascrivibili come *mobbing*: al di là dell'uso che ne fanno le diverse lingue, occorre sottolineare come il *bullying* avviene prevalentemente nelle scuole e nelle caserme, o comunque fuori dai luoghi di lavoro, mentre il *mobbing* è riferibile ai contesti lavorativi. Inoltre il *bullying* può non essere intenzionale, mentre il *mobbing* lo è sempre; ancora, il *bullying* si rivela a volte anche attraverso atti di violenza fisica, vandalismi, aggressioni e danni materiali, mentre il *mobbing* non si esplica mai in modo apertamente violento.

12 Leymann 1986. Gran parte di quanto descritto dall'autore in questo suo primo contributo viene ripreso dallo stesso in Leymann 1990.

ta e ambigua, fatta di chiacchiere, di calunnie, di isolamento, di piccoli o grandi sabotaggi, di mansioni dequalificate o, al contrario, troppo difficili per le competenze di cui è dotato il lavoratore.

Secondo Leymann e Gustavsson (1984) il *mobbing* è un tipo di vessazione di natura psicologica esercitata sul posto di lavoro, ripetuta e prolungata nel tempo. Dalla definizione dei due autori svedesi in poi con il termine *mobbing* si indica una situazione di disagio lavorativo che provoca disturbi posttraumatici da stress anche molto gravi¹³. I successivi contributi¹⁴ hanno ulteriormente approfondito le conseguenti psicologiche delle azioni di *mobbing* sulla vittima individuando nei disturbi di adattamento il primo e più probabile danno¹⁵.

Occorre a questo punto osservare che le definizioni più recenti¹⁶ mettono in evidenza come alla base del *mobbing* vi sia sempre una situazione di conflitto all'interno dell'ambiente di lavoro entro cui si esplica. Ora, che questo sia vero sembra indiscutibile, a patto però di definire tale conflitto come una situazione non fisiologica bensì patologica. In effetti però, il conflitto è molto spesso la situazione normale entro cui si opera: un'azienda lavora su mercati caratterizzati da forte concorrenza, all'interno del luogo di lavoro è possibile che vi siano lavoratori che premono per acquisire posizioni a danno di loro colleghi¹⁷, ecc. Spesso le forme di training tipiche della formazione aziendale si basano su strategie di competizione, senza che questo abbia né connotati né conseguenze ne-

13 I disturbi conseguenti ad azioni di *mobbing* sono molto vari e vanno dal generico malessere psicologico della vittima fino ai non rari casi di suicidio o tentato suicidio.

14 Per una rassegna dei lavori più recenti si veda Cerisoli 2003.

15 I disturbi posttraumatici da stress sono ben conosciuti in letteratura; in genere con questo termine si indicano le conseguenze di quelle situazioni estreme (stupro, terremoto, rapina a mano armata, ecc.) in cui la percezione di morte o di conseguenze molto gravi è legata a reali possibilità; i disturbi dell'adattamento sono conseguenza di eventi soggettivamente stressanti (calunnie, isolamento, demansionamento, ecc.) che certamente creano sofferenza a livello del vissuto della vittima, ma nei quali la percezione di morte o di danni molto gravi non è legata, almeno nell'imminente, ad una reale possibilità. Per queste osservazioni si veda Favretto et alia 2005.

16 La definizione più accreditata, e della quale anche noi ci serviremo, è quella di Leymann 1996.

17 Non è raro il caso in cui sia lo stesso management ad incoraggiare queste forme di concorrenza intra-aziendale in modo da stimolare la produttività e la creatività dei lavoratori. È convinzione di molti che forme anche accentuate di pressione sul lavoratore, sulla squadra, sul team, abbiano effetti positivi. Si parla in questi casi di *eustress*; quando questa pressione diventa troppo forte per essere sopportata dal soggetto che la subisce dà luogo a conseguenze negative definite genericamente *distress*.

gativi; al contrario spesso servono da stimolo al soggetto in formazione per dare il meglio¹⁸.

Naturalmente quando si parla di *mobbing* non ci si riferisce alle forme fisiologiche del conflitto economico, né a quelle inter-aziendali, ma a situazioni patologiche di *over-competition* tra coloro¹⁹ che invece di produrre di più e meglio, come dovrebbe essere negli intenti di un'azienda, occupano la maggior parte del loro tempo lavorativo, e spesso anche del loro tempo non lavorativo, a combattersi l'uno contro l'altro²⁰.

Per concludere questa parte è opportuno riportare la definizione di *mobbing* fornita da Leymann (1996):

[...] comunicazione ostile e non etica perpetrata in maniera sistematica da parte di uno o più individui generalmente contro un singolo che, a causa del *mobbing*, è spinto in una posizione in cui è privo di appoggio e di difesa e lì costretto per mezzo di continue attività mobizzanti. Queste azioni si verificano con una frequenza piuttosto alta (definizione statistica: almeno una alla settimana) e per un lungo periodo di tempo (definizione statistica: una durata di almeno sei mesi). A causa dell'alta frequenza e della lunga durata, il *mobbing* crea seri disagi psicologici, psicosomatici e sociali.²¹

1.3. Come viene studiato il *mobbing*?

Sia pur in misura incompleta, abbiamo fornito una breve rassegna dei più importanti contributi riguardanti il *mobbing*; in essa abbiamo indicato i lavori che ci sembrano a tutt'oggi più interessanti e stimolanti per la definizione e lo studio di un fenomeno che sembra assumere di giorno in giorno maggiore rilevanza sui luoghi di lavoro e che è sicuramente in crescita di attenzione da parte di

18 Al di fuori del contesto aziendale si pensi al training tipico delle preparazioni sportive, dove almeno parte dell'attività di allenamento viene attuata attraverso forme di competizione.

19 Gli attori del *mobbing*: 1. il *mobber*, cioè colui che mette in atto l'azione di *mobbing* (definito anche *mobber attivo*); 2. il *mobizzato*, colui che subisce il *mobbing* (definito anche *mobber passivo*); 3. gli *spettatori*, coloro che assistono all'azione di *mobbing* (definiti *side-mobber*, se aiutano concretamente il *mobber* attivo nell'azione di *mobbing*, e *co-mobber*, se semplicemente non la contrastano ed assistono passivamente al suo dispiegarsi).

20 Non è da sottovalutare la circostanza che tali forme di conflitto, che spesso sfuggono totalmente di mano al management aziendale, comportano costi molto elevati per l'azienda, oltreché naturalmente per coloro che subiscono le azioni.

21 Leymann 1996.

studiosi ed istituzioni²². Va peraltro sottolineato che, nonostante la ormai abbondante letteratura sul *mobbing* non è stata ancora fatta sufficiente chiarezza sulla congruità dei termini che servono ad indicare il fenomeno: è certamente un problema di rilevanza non marginale, per esempio, che il termine *bullying* non indichi dappertutto il fenomeno di prevaricazione di un giovane in età scolare su di un coetaneo²³ secondo le indicazioni di Olweus (1978), ma le azioni vessatorie di un manager o di un capo nei confronti di un lavoratore a lui sottoposto²⁴.

La mancata differenziazione terminologica non può essere considerata problema secondario se ci poniamo il problema di analizzare la vasta letteratura riguardante il fenomeno al fine di sottolinearne il trend di crescita e dimostrare la crescente attenzione degli studiosi verso il *mobbing*. La dimostrazione delle difficoltà che si incontrano nel corso di una ricerca bibliografica riguardante il fenomeno, è data dal lavoro di Favretto *et alia* (2005)²⁵.

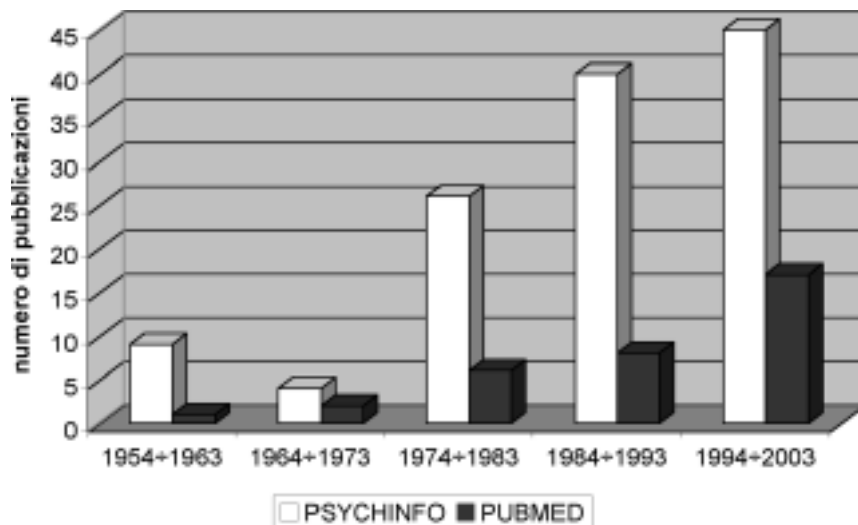
Nel loro lavoro sul *mobbing* gli autori hanno utilizzato due diverse banche dati, una a carattere psicologico (PSYCHINFO) ed una a carattere medico (PUBMED); attraverso le due banche dati gli autori hanno voluto verificare la presenza di pubblicazioni relative al *mobbing* nel corso degli anni. Utilizzando la parola “*mobbing*” come chiave di interrogazione delle due banche dati gli autori hanno potuto accertare che sono presenti 124 pubblicazioni internazionali in ambito psicologico e 55 in ambito medico ma, soprattutto, che il trend di crescita del numero di pubblicazioni è stato regolarmente crescente negli anni, come dimostra il grafico 1:

22 Limitandoci allo scenario istituzionale europeo, giova ricordare che la prevenzione del *mobbing* sul posto di lavoro è stato assunto come uno degli obiettivi contenuti nella comunicazione della Commissione europea riguardante una nuova strategia per la salute e la sicurezza sul lavoro: cfr. Comunicazione della Commissione europea 2002. Inoltre il *mobbing* è citato nella guida della Commissione europea sullo stress legato all'attività lavorativa: cfr. Commissione europea 1999.

23 O, al più, fenomeni quali il “nonnismo” nelle caserme.

24 Il fenomeno cui Leymann dà il nome di *mobbing*.

25 Cfr. Favretto *et alia* 2005, op. cit., in part. le p. 148 e segg.



L'esame del grafico ci permette di concludere che l'approccio prevalente al *mobbing* è stato, nel periodo considerato, di tipo psicologico; un possibile limite a questo tipo di ricerca riguarda la mancanza di chiarezza terminologica e dunque il fatto che una parte della letteratura riguardane il *mobbing* viene catalogata sotto la voce *bullying*, spesso accompagnato dalla specificazione *at work*. In effetti, il lavoro di Favretto *et alia* (2005) fa notare che i titoli riguardanti il *bullying* sono molto più numerosi sia in ambito psicologico²⁶ che medico²⁷. Naturalmente una parte cospicua di tali pubblicazioni riguardano il *bullying* secondo la definizione di Olweus, o comunque comportamenti prevaricatori in ambito scolastico²⁸, ma non è da escludersi che la parola chiave "nasconda" al suo interno diversi studi riferibili al fenomeno del *mobbing*.

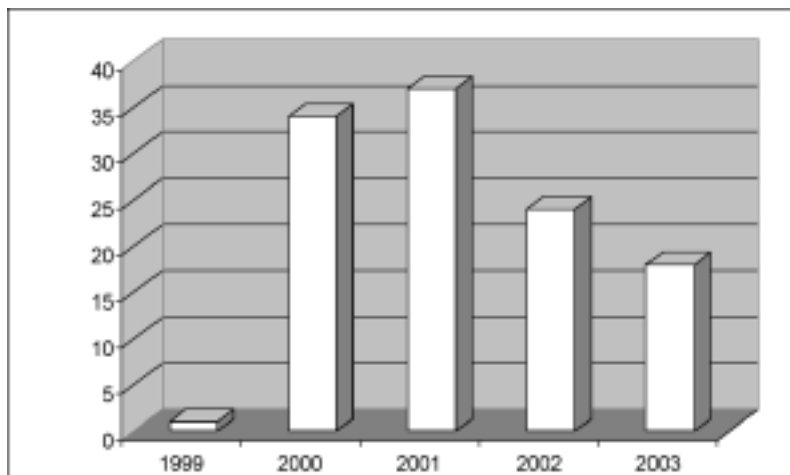
Se si considera invece il *mobbing* dal punto di vista giuridico, analizzando i dati relativi ad una accreditata banca dati italiana in materia di giurisprudenza

26 740 occorrenze bibliografiche, quasi tutte riferibili al periodo già considerato per il termine *mobbing* (14 occorrenze per il periodo 1926÷1963).

27 264 occorrenze bibliografiche, tutte riferibili al periodo già considerato per il termine *mobbing*.

28 A testimoniare, anche, un fenomeno di riscoperta scientifica del *bullying* dopo i primi studi degli anni venti.

(DOGI), la ricerca condotta da Favretto *et alia* conferma la crescita di attenzione verso il fenomeno soprattutto negli anni 2000 e 2001, come è testimoniato dal grafico 2:



1.4. Le ragioni del mobbing

L'ambiguità terminologica cui si è fatto cenno non può comunque nascondere l'entità del fenomeno e la sua rilevanza come fattore disturbante nei contesti lavorativi dove si esplica. A questo proposito c'è da chiedersi come mai il *mobbing* sia balzato all'attenzione di studiosi ed opinione pubblica soltanto in anni recenti: è un caso di scoperta scientifica di un fenomeno antico oppure soltanto di recente il *mobbing* ha assunto dimensioni particolarmente preoccupanti? E se questa ultima ipotesi dovesse essere verosimile, quali possono esserne le ragioni?

Purtroppo non esistono cifre univoche riguardanti le dimensioni quantitative del *mobbing*: uno studio europeo²⁹ ipotizza che nel 2000 ne siano colpiti circa 12 milioni di lavoratori, cioè poco meno del 10% della forza lavoro europea. Peraltro, lo stesso studio sottolinea come si registri un'ampia variazione di casi riscontrati tra i vari paesi dell'Unione. È possibile che queste differenze non dipendano soltanto da dimensioni effettivamente diverse del fenomeno fra gli sta-

²⁹ Terza indagine europea sulle condizioni di lavoro 2001.

ti membri, ma anche a differenze culturali nell'attenzione dedicata al *mobbing* e alla sua conseguente segnalazione.

Non sembra comunque eccessiva la cifra segnalata dallo studio citato; se fosse così, allora il *mobbing* diventerebbe la più importante causa di stress negativo sui luoghi di lavoro, certamente di gran lunga più rilevante di elementi stressogeni "tradizionali", quali la ripetitività delle mansioni, la loro faticosità, ecc.

Come mai questo fenomeno ha assunto tali dimensioni? Gli studi sulla modificazione del contesto lavorativo³⁰ indicano che negli ultimi anni le caratteristiche di molti lavori sono cambiate in modo sostanziale: il modello fordista, con la netta divisione tra direzione e produzione e la parcellizzazione delle mansioni, è stato progressivamente sostituito da forme organizzative caratterizzate da maggior flessibilità. La delocalizzazione tende a spostare il lavoro produttivo dai paesi "occidentali" a quelli "orientali", dove la forza lavoro a basso costo e la sostanziale mancanza di diritti sindacali garantiscono alta produttività e notevoli risparmi sui costi di produzione. La globalizzazione annulla le distanze e rende interdipendenti economie fino a poco tempo fa poco o per nulla collegate. Nel tentativo di battere la concorrenza e conquistare nuove posizioni sul mercato, le aziende adattano i loro processi produttivi alle sempre mutevoli esigenze dei consumatori. Aumenta l'importanza nella fornitura di servizi rispetto alla "tradizionale" produzione di beni. Parallelamente è diminuito il senso di appartenenza del lavoratore nei confronti dell'impresa nella quale lavora e sempre più lavoratori sono occupati in mansioni che si possono definire a vario titolo come "intellettuali".

Questo parziale catalogo mette in evidenza la profondità dei cambiamenti che hanno interessato il contesto lavorativo e la società nel suo insieme e serve a giustificare una asserzione come la seguente: il *mobbing* è un fenomeno tipico del postfordismo. Da questo punto di vista è un fenomeno "nuovo", se non nella sua esistenza, quanto meno nelle dimensioni che ha assunto.

Ancora durante gli anni novanta nella letteratura sul disagio professionale spiegava tale disagio ricorrendo alla categoria dello stress lavorativo: in sostanza, le manifestazioni patologiche di stress, e dunque di disagio, venivano ricondotte a disfunzioni della struttura aziendale; ne conseguiva che le terapie proposte avevano come scopo un riallineamento della macchina-uomo e della macchina-organizzazione aziendale. Naturalmente in un simile contesto d'analisi trovavano posto anche studi sugli effetti di comportamenti prevaricatori di dirigenti e capi sui loro sottoposti, di abusi di potere e di molestie (sessuali, razziali, ecc.).

30 Si veda come riferimento l'ottimo lavoro di Sarchielli 2003.

Il lavoro nel postfordismo ha caratteristiche diverse ed anche le patologie comportamentali nell'azienda hanno, conseguentemente, assunto elementi distintivi inediti: la nuova realtà economica comporta una continua trasformazione delle realtà produttive, una modifica dell'assetto organizzativo delle imprese, dei ruoli lavorativi, del mansionario; in definitiva, al lavoratore è richiesta una crescente flessibilità che non riguarda soltanto le mansioni in quanto tali, ma le logiche e il modo con il quale egli vive la dimensione lavorativa³¹.

Inoltre, oggi sono le macchine a svolgere molta parte dei lavori di tipo meccanico e ripetitivo e quindi gran parte del lavoro svolto dall'uomo si basa principalmente sul coinvolgimento psicologico e sulla dimensione intellettuale: è altamente probabile che una situazione lavorativa di questo genere possa innescare fenomeni di *mobbing*, perché in essa aumenta la competizione tra le persone, la concorrenza intellettuale, e la paura di restare indietro.³²

Gran parte dello stress negativo ha origine nel lavoro e nella competizione fra le persone per occupare posizioni migliori nei contesti lavorativi; anche il *mobbing* non sfugge a questa regola e dunque una qualche forma di comportamento ascrivibile ad esso esiste da sempre. Ma è soltanto nella situazione descritta, nella quale le forme del lavoro e della competizione hanno assunto una dimensioni e caratteristiche nuove, che il *mobbing* diventa una patologia preminente.

Il *mobbing* ha a che fare anche con la crescente difficoltà delle imprese a mantenere le posizioni di mercato raggiunte e, ancor più, di conquistarne di nuove; perché l'impresa abbiano speranze di sopravvivenza, le leggi del mercato mondiale richiedono sempre maggiori capacità concorrenziali ed elasticità organizzativa³³: in molti casi è necessario diminuire il costo del lavoro, con conseguente aumento dei licenziamenti e con continui processi di ri-ingenerizzazione³⁴.

I lavoratori non licenziati vivono una crescente situazione di precarizzazione

31 Si veda riguardo al tema delle caratteristiche del lavoro nell'epoca postfordista il magistrale lavoro di Sennett 1999, in particolare il cap. 3 dedicato dall'autore alla flessibilità. Una voce fortemente critica riguardo al postfordismo si ritrova in Zanini e Fadini 2001. Molto più equilibrato ed approfondito è l'approccio di Z. Bauman, il quale da tempo ha posto al centro della sua ricerca le dinamiche della globalizzazione; fra i suoi contributi in questa direzione si veda Bauman 1999 e il più recente Bauman 2004. Una sommatoria ma esauriente analisi dei temi inerenti la globalizzazione si trova in Lafay 1998.

32 Cfr. a questo proposito Favretto 1990.

33 A segnalare questa esigenza è il fatto che sempre più oggi si parla di *lean organization*.

34 Sennett peraltro mette in evidenza che i licenziamenti di massa, se attuati senza una coerente strategia di medio periodo ed una rimodulazione dei processi produttivi, si dimostra nella gran parte de casi inefficace. Cfr. Sennett, *op. cit.*, p. 53 e segg.

e insieme assetti organizzativi inediti e in continua rapida evoluzione e tali da rendere marginali e rapidamente obsolete gli *skills* posseduti. L'azienda è costretta a richiedere al lavoratore un continuo ri-adattamento alle nuove esigenze produttive, una flessibilità operativa che non è facile da garantire da parte del lavoratore.

1.5. Perché il mobbing?

Di fronte alla forma nuova che sembra ormai aver definitivamente assunto il capitalismo contemporaneo, sono molte le voci critiche e, forse ancor di più, quelle rassegnate. Di sfuggita osserviamo che fenomeni quali l'informatizzazione di molti processi produttivi, la globalizzazione, la delocalizzazione, ecc., hanno permesso risultati quali la riduzione della fatica sui luoghi di lavoro, la produzione a basso costo di merci che prima a causa degli alti prezzi solo in pochi potevano permettersi di comperare, l'emersione di nuovi paesi – si pensi alla Cina e all'India – che sembrano ormai aver trovato un ruolo stabile nel nuovo scenario produttivo mondiale.

Se questi sono aspetti che possiamo considerare positivi, altri ve ne sono di sicuramente negativi. A livello intra-aziendale, l'estrema fluidità di un sistema economico globalizzato può finire per scaricarsi all'interno delle dinamiche relazionali ed alimentare i conflitti interni all'azienda. Tanto più, naturalmente, se per le nuove esigenze produttive aumentano i carichi di lavoro, gli straordinari, il grado di flessibilità richiesto ad ognuno e, spesso, non accompagnato da una formazione in grado di far reggere le nuove mansioni.

Inoltre, una caratteristica dei “nuovi lavori” consiste nella necessità del lavoro in team: spesso si tratta di team provvisori, che mettono in contatto colleghi con formazione e logiche lavorative diverse. Se da un lato questo aspetto è positivo perché costringe ciascuno a confrontarsi con tempi e metodi differenti dai propri, da un altro lato questo espone a forme di stress e in molti casi all'incapacità di adeguarvisi.

In questo scenario aumenta il grado di arbitrio dei dirigenti che possono permettersi manovre di gestione del personale sempre più spregiudicate e che fino a non molto tempo erano loro precluse a causa della maggior stabilità di mansioni e posto di lavoro a vantaggio dei lavoratori: l'ormai consolidata accettazione da parte dei lavoratori, specie di quelli in posizioni e *skills* medio-superiori, di un certo tasso di mobilità intra-aziendale consente al management di celare dietro trasferimenti di reparto, modifiche del mansionario, inserimento in nuovi team, ecc. quelle che in realtà sono vere e proprie azioni di *mobbing*.

1.6. *Caratteristiche delle imprese nelle quali si esplicano azioni di mobbing*

C'è dunque una coerenza fra l'evoluzione delle nuove forme del lavoro e il *mobbing*. Questo non significa che il *mobbing* sia fisiologico, una componente ineliminabile e "strategica" del nuovo capitalismo. Al contrario, si tratta di una patologia grave che non risolve se non temporaneamente ed illusoriamente³⁵ i problemi di un'azienda. Un'impresa all'interno della quale si verificano azioni di *mobbing* ha caratteristiche negative che la espongono alla lunga a riduzioni della produttività, ad aumenti dei costi legati all'aumento della conflittualità e del contenzioso e più genericamente ai pericoli legati all'avvelenamento del clima aziendale dovuto all'azione di *mobbing*.

Più precisamente si possono individuare alcune caratteristiche dell'impresa nella quale le azioni di *mobbing* si verificano con maggior frequenza e facilità:

- a) mancanza di una leadership positiva: l'imprenditore o il management non prestano sufficiente attenzione ai rapporti che si instaurano fra dirigenti e sottoposti e fra pari;
- b) presenza di dirigenti e quadri intermedi prevaricatori, inclini alle molestie, con eccessivo potere;
- c) esasperazione della competizione fra lavoratori e conseguente instaurazione di un clima di invidia e sospetto fra colleghi.

Naturalmente queste precondizioni rendono possibile il *mobbing*, ma non è detto che si trasformino in azioni concrete; certamente un'impresa nella quale esso sono presenti è a rischio. Occorre tenere presente che, come per qualunque patologia anche nel caso del *mobbing* occorre cercare di mettere in atto strategie in grado di prevenirlo: quando il management interviene per bloccare un'azione di *mobbing* in corso o, peggio, quando l'azione di *mobbing* è stata sconfitta soltanto grazie ad una vertenza sindacale o giudiziaria, il clima aziendale è ormai avvelenato e lo stato di disagio dei lavoratori è a un punto tale da non permettere facilmente un recupero di fiducia.

Quali sono le dinamiche del *mobbing*? Come si concretizza un'azione di *mobbing*? La letteratura da questo punto di vista è vasta ed articolata e presenta una casistica ricca³⁶ dalla quale è possibile ricavare una descrizione sufficientemente

35 Oltrechè, naturalmente, in modo illegale: ormai la giurisprudenza sul *mobbing* è vasta e sufficientemente consolidata da rappresentare un orientamento giurisprudenziale in grado di orientare i giudici verso sentenze equilibrate.

36 Per un'analisi di caso relativa al settore bancario italiano si rinvia a Spano, Bottin, Mestro-

approfondita circa il modo attraverso il quale vengono costruite dal mobber attivo le azioni a danno del mobber passivo.

Limitandoci all'essenziale è possibile classificare il *mobbing* in:

- a) *mobbing* discendente o top-down;
- b) *mobbing* ascendente o bottom-up;
- c) *mobbing* orizzontale.

Il *mobbing* verticale è il più diffuso³⁷; si fa riferimento in questo caso alle azioni intraprese dai superiori verso i subordinati: esso è tanto più efficace, quanto più la situazione di dipendenza della vittima offre minori possibilità di farsi valere e opporsi al superiore. Il potere "istituzionale" di cui gode il superiore, o anche una personalità remissiva della vittima, consentono al mobber attivo di mettere in atto una serie di persecuzioni che riesce facilmente a far passare come misure disciplinari necessarie al buon andamento organizzativo dell'azienda e alla tranquillità delle attività lavorative. In genere questo tipo di *mobbing* si presenta sotto la forma di sanzioni disciplinari, demansionamento progressivo, trasferimento in reparti decentrati, ecc.

Il *mobbing* ascendente è quello più raro³⁸. Viene perpetrato da gruppi di lavoratori (molto più raramente da singoli lavoratori) nei confronti di un capo o di un dirigente sgradito. Comprensibilmente non è facile attuare azioni di *mobbing* di tal genere, ma può accadere che quando subentra un nuovo capo o dirigente che presenta caratteristiche troppo discordanti rispetto a quello precedente, il gruppo di lavoratori si coalizza contro il nuovo venuto essenzialmente attraverso la mancata trasmissione di dati importanti, una sorda ostilità, mancanza di spirito collaborativi, ecc.

Il *mobbing* orizzontale è meno raro di quanto potrebbe sembrare³⁹; è quello che avviene fra colleghi di lavoro. Esso ha motivazioni molto differenziate: invidia. Gelosia, personalità con tratti caratteriologici incompatibili, incapacità a gestire le proprie emozioni ed incanalarle entro binari di corretto confronto, insicurezza riguardo al proprio posto di lavoro o individuazione della presenza di un collega come un ostacolo alla propria carriera. Spesso va ad alimentare il *mobbing* discendente, fornendo informazioni false o inesatte sulla vittima che possono danneggiarla ancora di più e su più fronti.

ni, 2005. Le organizzazioni sindacali sono da tempo impegnate nel contrasto delle azioni di *mobbing*. Per un'analisi del punto di vista sindacale si veda CGIL, CISL, UIL, Lombardia, ISPEL 2001 e CGIL, CISL, UIL 2002.

37 Si stima che esso interessi circa il 60% di tutti i casi di *mobbing* denunciati.

38 Si stima che interessi non più del 5% delle azioni di *mobbing* individuate.

39 Secondo le stime, intorno al 35% dei casi sono rappresentati da *mobbing* orizzontale.

Conclusione

È evidente che la prima e principale vittima di un'azione di *mobbing* è il lavoratore nei confronti del quale l'azione viene perpetrata: gli effetti di un'azione mobbizzante sul lavoratore possono essere devastanti; a parte i casi non rari di suicidio o di tentato suicidio, si registrano molte situazioni nelle quali un'azione di *mobbing* ha comportato per il lavoratore, oltre ad uno stato di profondo disagio psicofisico mentre l'azione è in corso⁴⁰, ma in conseguenze durature come perdita dell'autostima e della sicurezza sulle proprie capacità professionali e personali. Spesso si sono registrati casi in cui l'azione di *mobbing* ha avuto effetti negativi sulla tenuta familiare con esiti fino alla separazione ed al divorzio della coppia di cui uno dei due membri è stato vittima dell'azione⁴¹.

Ma c'è un'altra vittima del *mobbing*: l'impresa stessa entro la quale l'azione si esplica. Il *mobbing* ha costi considerevoli che possono essere contabilizzati al pari di altri costi aziendali:

- a) per quanto gli è possibile la vittima del *mobbing* resiste agli attacchi del mobber attivo con tutte le armi che ha a disposizione e da questo deriva un aumento del contenzioso aziendale;
- b) di fronte al perdurare dell'azione di *mobbing* la vittima chiederà sempre più spesso permessi per malattia per periodi tempo sempre più lunghi, pur continuando ad essere retribuita⁴²;
- c) quando presente, il lavoratore mobbizzato ha un rendimento comunque inferiore a quello riscontrabile in condizioni normali⁴³.

Naturalmente, più la resistenza al *mobbing* è lunga, più i costi per l'azienda aumentano, mentre la situazione della vittima peggiora. D'altra parte, anche il mobber attivo deve occupare una parte crescente del suo tempo lavorativo a mobbizzare anziché lavorare⁴⁴; quando poi il *mobbing* è orizzontale ed ha come

40 Ricordiamo che, quasi per definizione, un'azione di *mobbing* è caratterizzata da una notevole frequenza e da una lunga durata.

41 Cfr. Spano, Bottin, Mestroni 2005.

42 Secondo alcuni studi riportati da Giglioli e Giglioli (2000) in Germania il 50% dei lavoratori mobbizzati sta in malatti per almeno 6 settimane l'anno, il 31% dal mese e mezzo ai tre mesi e l'1% richiede un congedo per malattia per oltre tre mesi l'anno. In Canada il *mobbing* è costato alle aziende ospedaliere incaricate di accertare l'effettivo stato di malattia del mobbizzato, un aumento della spesa per accertamenti pari all'80% (ILO News 1998).

43 Ege 1998 stima che il calo di rendimento possa arrivare fino all'80% rispetto al normale. In ogni caso un calo del 50% può considerarsi come un effetto del tutto prevedibile.

44 Secondo Ege 1998 il mobber attivo perde circa il 15% del suo tempo di lavoro per mette-

bersaglio un collega da parte dei suoi pari può avvenire che interi reparti restino bloccati nelle attività quotidiane.

Concludiamo questo contributo sul *mobbing* con alcune brevi riflessioni sulle condizioni di carattere generale che permettono la nascita di azioni mobbizzanti: un'azienda all'interno della quale si verificano azioni di *mobbing* è un'organizzazione malata. Le organizzazioni hanno la loro origine e la loro ragion d'essere in un'obiettivo esterno: nel caso dell'azienda questo obiettivo consiste nella produzione e vendita di beni e il raggiungimento di un profitto. Se l'obiettivo dell'organizzazione è il riferimento focale di ciascuna dei componenti dell'organizzazione stessa, ognuno di questi percepisce il proprio ruolo lavorativo, la propria posizione e il rapporto con gli altri come collegato al fine da raggiungere e modula le sue azioni in funzione del raggiungimento dell'obiettivo.

Se però l'obiettivo comune si sfoca e cessa di essere l'elemento centrale per ciascun componente, allora ciascuno tenderà a percepire se stesso come fine, finendo per considerare gli altri e l'intera organizzazione come mezzo: il mezzo diventa il fine e il fine diventa il mezzo. Questa situazione di disorientamento complessivo diventa il terreno ideale per l'insorgenza di azioni di *mobbing*, perché si tratta di un fenomeno che attecchisce prevalentemente in ambienti organizzativi nei quali le diverse componenti hanno smesso di perseguire il fine comune che li teneva uniti e ritengono di poter usare gli strumenti organizzativi per propri scopi.

Dunque il *mobbing* va considerato come uno dei sintomi di una malattia che colpisce l'intero sistema aziendale: una risposta scorretta ed inefficace alle necessità delle aziende di rispondere alle sfide della globalizzazione ad alla fine dell'organizzazione fordista del lavoro. In altre parole, l'impresa si trova in oggettive difficoltà a far fronte agli innumerevoli cambiamenti che il mercato richiede ed invece di elaborare strategie efficaci in questa direzione, implode, perdendo progressivamente ogni capacità di reagire alle sfide del mercato.

Purtroppo, però, mentre dirigenti irresponsabili e prevaricatori preparano le condizioni di questa implosione i primi a subire conseguenze che andranno ben oltre la perdita del lavoro quando l'azienda dovrà chiudere i battenti o ridimensionarsi a causa delle difficoltà che incontra a stare sul mercato sono i lavoratori vittime delle azioni di *mobbing*.

re in atto le azioni mobbizzanti, ma si sono accertati casi in cui il mobber attivo è arrivato ad utilizzare fino al 75% del proprio tempo.

2. Burnout

La sindrome di *burnout* esprime un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito, la volontà e l'attaccamento al lavoro delle persone. Usando l'efficace espressione di Maslach (2000) è un'*erosione dell'anima*, con profonde conseguenze sul comportamento lavorativo del soggetto. È una malattia che si diffonde con costanza e gradualità, risucchiando le persone in una spirale negativa dalla quale è difficile riprendersi.

Esaminiamo più da vicino le tre dimensioni che gli psicologi clinici ritengono essere proprie del *burnout*:

- a) esaurimento: quando una persona vive uno stato di esaurimento sente di aver oltrepassato il limite massimo sia a livello emozionale che fisico; si sente prosciugata, esausta, non è capace di rilassarsi e di recuperare; si alza al mattino ed è già stanca come quando era andata a letto la sera prima; manca dell'energia necessaria per affrontare un nuovo impegno o le persone che la circondano sul lavoro; l'esaurimento è in genere la prima reazione allo stress prodotto dalle richieste del lavoro o da cambiamenti significativi;
- b) cinismo: quando una persona diventa cinica assume un atteggiamento freddo e distaccato nei confronti del lavoro e delle persona che incontra sul lavoro; riduce al minimo il proprio coinvolgimento nel lavoro ed abbandona persino i propri ideali; in un certo senso, il cinismo rappresenta il tentativo di proteggere se stessi dall'esaurimento e dalla delusione: la persona ritiene di poter essere più al sicuro adottando un atteggiamento di indifferenza, specialmente quando il futuro gli appare incerto; oppure, preferisce dare per scontato che le cose non funzioneranno piuttosto che vedere svanire in seguito le proprie speranze; il problema è che un atteggiamento così negativo può compromettere seriamente il benessere di una persona e la sua capacità di lavorare bene;
- c) inefficienza: quando una persona si sente inefficiente, cresce il suo senso di inadeguatezza; qualsiasi progetto nuovo viene vissuto come opprimente; gli sembra che il mondo cospiri contro di lui e contro ogni suo tentativo di fare progressi; quel poco che gli riesce appare ai suoi occhi insignificante. Perde fiducia nella propria capacità di realizzare qualcosa di valido; e più perde la fiducia in se stesso, più gli altri la perdono nei suoi confronti.

Alcune categorie di lavoratori, a causa di particolari fattori stressogeni legati alla loro attività professionale sono da considerarsi come soggetti a rischio relativamente alla sindrome di *burnout*⁴⁵. Si tratta di una sindrome complessa, ca-

45 Occorre rilevare che la sindrome del *burnout* non è a tutt'oggi contemplata nel DSM-IV (classificazione internazionale delle patologie psichiatriche); d'altra parte, è verosimile rite-

ratterizzata da molteplici livelli e con sintomi estremamente diversificati che vanno da un affaticamento fisico ed emotivo precoce, ad un atteggiamento distaccato ed apatico nei rapporti interpersonali, fino ad accentuati sentimenti di frustrazione e di senso di inutilità.

La letteratura riguardante il *burnout* è concorde nell'indicare l'alto rischio di incorrervi da parte dei lavoratori occupati nei cosiddetti lavori di cura (medici, infermieri, assistenti sociali, ecc.); recentemente alcuni studi di rilievo internazionale hanno rilevato l'alta frequenza del *burnout* fra gli insegnanti⁴⁶.

Sul grado di esposizione al *burnout* degli insegnanti esiste una vasta letteratura⁴⁷ che testimonia l'interesse della ricerca per questo tema; semmai c'è da rilevare che tale letteratura si è concentrata sulla descrizione di sintomi e fattori di esposizione alla sindrome, mentre meno si è scritto in tema di standards terapeutici.

Secondo Farber (2000) si possono individuare alcuni fattori specifici che espongono i docenti al rischio *burnout*:

- a) i livelli di condizionamento cui è sottoposto il docente (personale, ambientale e professionale/organizzativo);
- b) le accresciute fonti di stress rispetto al passato (maggiori carichi di lavoro, classi numerose, disorganizzazione, indisciplina degli allievi)
- c) i fattori soggettivi (età⁴⁸, idealismo, introversione, tipo di scuola⁴⁹, hardiness ridotta);

nere che tale sindrome quando trascurata può costituire la fase prodromica di serie patologie psichiatriche franche.

46 In controtendenza con molti stereotipi diffusi nell'opinione pubblica, la categoria degli insegnanti sembra soggetta ad una frequenza di patologie psichiatriche pari a circa due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezza quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori sociali. Per un'analisi approfondita del *burnout* fra i docenti si veda D'Oria *et alia* 2004. Aggiungiamo che un insegnante che ha perso la fiducia in se stesso, che ha bassa autostima, che lavora in modo apatico e ripetitivo rischia di essere, in modo del tutto inconsapevole e involontario, un insegnante che genera a sua volta insuccesso negli alunni; dunque studiare il *burnout* degli insegnanti significa non soltanto affrontare temi legati al loro disagio professionale ma anche collegarsi al più generale problema dell'efficacia del loro lavoro.

47 Limitandoci all'essenziale: per gli USA Farber 2000; per la Gran Bretagna Capel 1987; per Israele Tatar 1999; per il Canada St-Arnaud 2000; per la Norvegia Mycletun 1999; per Malta Borg 1993; per Barbados Payne, 1987; per Hong Kong Chan 1995. Sono stati anche condotti studi comparativi tra diversi sistemi scolastici come quelli italiano e francese (Predabissi 1991), quelli scozzese ed australiano (Pithers 1998). Sono purtroppo meno frequenti, ma altamente significativi, i lavori relativi alla diversa incidenza del *burnout* su categorie professionali differenti; a questo proposito si veda Berg 1998.

48 Secondo Farber 2000 sono esposti a maggiori rischi i docenti al di sotto dei 40 anni..

49 Sempre secondo Farber 2000 i docenti delle scuole secondarie sono maggiormente a rischio

d) i fattori “esterni” (aree urbane a forte degrado, zone disagiate con servizi sociali insufficienti, strutture inadeguate, gestione burocratiche e non manageriale da parte dei superiori).

In questo contributo non ci occuperemo in modo particolare dei docenti ma si tenga conto che i tratti assunti dal *burnout* degli insegnanti permettono di metterne in evidenza alcune sue caratteristiche generali⁵⁰.

Il *burnout* rappresenta una risposta patologica a fattori di stress originatisi sul posto di lavoro; perché compaia tale sindrome è necessario in genere che lo stress sia particolarmente intenso e protratto nel tempo, ma soprattutto che al soggetto appaia come privo di risultati tangibili⁵¹.

In generale il *burnout* è causato dal concorrere di tre elementi principali⁵²:

- a) affaticamento fisico ed emotivo non corrispondente al reale grado di faticosità della mansione svolta;
- b) atteggiamento distaccato ed apatico nei confronti dei colleghi e degli utenti, ma più in generale nei rapporti interpersonali e familiari;
- c) sentimento di frustrazione dovuto alla mancata realizzazione (o creduta tale) delle proprie aspettative.

A questi tre elementi recentemente Folgheraiter (1994) ne ha aggiunto un quarto da lui descritto come perdita della capacità di controllo, cioè uno smarrimento di quel senso critico, indispensabile nell’agire di un lavoratore, che gli consente di attribuire all’esperienza lavorativa la giusta dimensione. La perdita di tale senso critico provoca un’eccessiva attribuzione di importanza della dimensione lavorativa che finisce per diventare l’unica rilevante per il soggetto il quale in questo modo non è in grado di “staccare” mentalmente e tende a lasciarsi andare a reazioni emotive, impulsive e a volte violente.

50 Per quanto riguarda la sindrome di *burnout* fra gli insegnanti si veda in questo volume il lavoro di E. Bastianon.

51 In sé lo stress possiede anche molti risvolti positivi in quanto può rappresentare uno stimolo all’azione; la capacità individuale di adattamento ad esso (ciò che viene definito come *reattività* allo stress) permette di suddividere lo stress in *distress* (stress negativo) ed *eustress* (stress positivo). In molte attività umane vengono ricercate forme più o meno esasperate di eustress: si pensi al training degli atleti o all’addestramento dei militari. Peraltro, anche in ambito aziendale esistono tecniche che permettono di mantenere alta la tensione nel gruppo di lavoro in modo da stimolare i suoi membri a dare il meglio.

52 A questo proposito si veda Maslach 1986 e in italiano Maslach 2000.

2.1. Quali sono i fattori che determinano il burnout?

La più recente letteratura riguardo al *burnout* ha permesso di individuare un numero molto elevato di fattori in grado di determinarlo⁵³. Tentando semplificare e ricondurre ad unità la molteplicità di tali fattori, è possibile classificarli in tre categorie principali⁵⁴:

- a) fattori sociali e personali del soggetto⁵⁵;
- b) fattori relazionali⁵⁶;
- c) fattori oggettivi organizzativi o professionali⁵⁷.

Se nello scatenare il *burnout* prevalgono i fattori soggettivi, quelli relazionali o quelli oggettivi è questione tuttora dibattuta⁵⁸. È certamente condivisibile comunque la tesi oggi prevalente secondo la quale sono maggiormente esposte al rischio *burnout* le persone che possiedono una ridotta resistenza individuale agli stimoli; in effetti, la *hardiness*⁵⁹ consente di reagire alle sollecitazioni stressogene

53 Secondo Nagy 1992 sono almeno quaranta i microfattori in grado di determinare la sindrome di *burnout*. Da rilevare che lo studio citato si riferisce in particolare al *burnout* dei docenti e rappresenta un contributo fondamentale riguardo a tale tema.

54 A questo proposito si veda anche Marck 1990.

55 Per esempio le caratteristiche individuali (personalità, sesso, età, tolleranza, aspettative professionali, suscettibilità, stile cognitivo, background culturale, razza, religione, tempra, tenacia, arrendevolezza, resistenza, livello socio-economico, stile di vita, situazione familiare, eventi luttuosi, ecc.

56 Come quelli relativi ai rapporti interpersonali che intercorrono fra il soggetto e chi usufruisce della sua prestazione, o quelli riguardanti i rapporti del lavoratore con i suoi diretti superiori o con i colleghi; per esempio un alto grado di competitività presente nel posto di lavoro può indurre tensioni in cui trova terreno favorevole l'attecchimento della sindrome di *burnout*.

57 Come quelli che riguardano l'organizzazione del contesto lavorativo e le condizioni di lavoro; sono rilevanti fonti di stress negativo la sensazione di precariato vissuta da un numero crescente di lavoratori, la frequenza eccessiva di riunioni, la cattiva qualità dei flussi di comunicazione interna (perché può generare nel lavoratore la sensazione di essere "tagliato fuori" dal circuito comunicativo), ecc.

58 Per esempio in un recente lavoro Maslach (1997), proponendosi di riclassificare le cause in grado di determinare il *burnout*, perviene alla conclusione che esso è dovuto principalmente ai fattori oggettivi dello stress professionale e relega in secondo piano le cause soggettive. In un altro studio Griffith (1999) descrive ed analizza le reazioni di adattamento dei soggetti quando cercano di far fronte allo stress professionale e quindi il grado con il quale reagiscono a fonti potenziali di *burnout*.

59 Riguardo alla *hardiness* e alla sua rilevanza come fattore di contrasto del *burnout* si veda Kobasa 1979.

con tenacia ed efficacia; al contrario, una ridotta *hardiness* espone il soggetto a rilevanti difficoltà quando si trova ad affrontare situazioni problematiche.

Secondo Marck (1990), la personalità *hardy* possiede tre caratteristiche che lo rendono resistente al *burnout*:

- a) è consapevole del proprio ruolo nella società e del significato attribuito alla propria dimensione professionale⁶⁰;
- b) percepisce le novità come stimolo anziché come insidia⁶¹;
- c) sente di poter controllare gli eventi senza esserne sopraffatto.

Al contrario una personalità dotata di scarsa *hardiness* reagisce alle sollecitazioni con atteggiamenti negativi. Kobasa (1979) ne fornisce un parziale elenco: bere, fumare, assumere psicofarmaci, avere reazioni e comportamenti tendenti a negare, minimizzare, nascondere o evitare gli eventi stressogeni. Più recentemente (Cooper 1993⁶²), proprio in riferimento al mondo della scuola e in particolare al comportamento dei capi d'istituto inglesi, è stato rilevato che le modalità con le quali vengono affrontate le situazioni critiche possono essere classificate diversificandole in:

- a) azioni dirette, miranti ad affrontare positivamente la situazione;
- b) azioni diversive, tese a schivare l'evento assumendo un atteggiamento apatico, impersonale e distaccato nei confronti dei terzi individuati come causa del problema;
- c) azioni di fuga o di abbandono dell'attività, cercando così di sottrarsi alla situazione stressogena;
- d) azioni palliative, cioè fondate sul ricorso all'uso di sostanze come caffè, nicotina, alcool, psicofarmaci, droghe, ecc.

60 Questo serve al soggetto per relativizzare/ridimensionare le esperienze di vita e di lavoro che si trova ad affrontare.

61 Come è noto, un atteggiamento positivo verso le sfide professionali è uno degli elementi maggiormente apprezzati nei luoghi di lavoro.

62 Si tratta di una ricerca condotta alla fine degli anni ottanta su 2638 capi di istituto del Regno Unito mirante a descrivere e classificare le reazioni di adattamento degli intervistati in relazione ad eventi problematici e potenzialmente stressogeni. Nello studio gli autori trovarono una interessante correlazione diretta tra personalità con forte impegno competitivo, alto livello di aspirazione, impulsività, sentimenti di impazienza, fretta e mancanza di tempo da un lato ed incidenza di patologie psichiatriche riconducibili al *burnout*. In un altro lavoro sugli insegnanti, Fontana (1993) ha registrato una correlazione positiva tra i livelli di stress e personalità di tipo introverso o a maggior componente neurotica o psicotica, suggerendo anche di adottare test preselettivi in fase di assunzione del personale docente, in modo da supportarlo all'inizio e durante la sua carriera lavorativa.

Ciò che appare evidente dalla vasta letteratura scientifica riguardante il *burnout*, dunque, è che non sembra sufficiente perché esso si scateni che l'individuo viva una condizione professionale caratterizzata da ritmi intensi, fatica, tensione competitiva, ecc. Questi sono senza dubbio fattori che espongono l'individuo ad un rischio *burnout*, ma è il modo con il quale egli vi reagisce, e quindi la sua inclinazione ad affrontare lo stress, che consente alla sindrome di attecchire.

2.2. Le cause che producono il *burnout*

Quando una persona è esposta al concorrere di questi fattori il rischio che insorgano forme patologiche più o meno gravi riconducibili al *burnout* è relativamente alto; in questi casi è possibile differenziare i comportamenti associati alla sindrome secondo tre sottocategorie⁶³:

- a) *burnout* frenetico, quando il soggetto di fronte allo stress reagisce aumentando a dismisura la propria attività lavorativa fino a giungere a gradi elevati di esaurimento psicofisico;
- b) *burnout* da sottostimolazione, dovuto alla insoddisfazione per la ripetitività e la monotonia del lavoro che non è ritenuto più all'altezza di offrire stimoli e motivazioni sufficienti⁶⁴;
- c) *burnout* da scarsa gratificazione, dovuto ad un lavoro ritenuto troppo stressante rispetto al riconoscimento che esso comporta⁶⁵.

Quali sono le cause generali che possono determinare nel docente un disagio grave riconducibile al *burnout*? Per tentare di descrivere tali cause consideriamo la differenza fra il *sé percepito* ed il *sé ideale*:

- a) il *sé percepito* equivale al concetto di sé e consiste in una visione oggettiva di quelle abilità, caratteristiche e qualità che sono presenti o assenti in una persona;
- b) il *sé ideale* rappresenta l'immagine della persona che ci piacerebbe essere, non in modo frivolo – “vorrei essere una star del cinema”, oppure “mi piacerebbe essere miliardario” – ma nel desiderio convinto e ragionevole di possedere determinate qualità.

63 Cfr. Farber 2000.

64 In questo caso si tratta evidentemente più di insegnanti annoiati e/o demotivati che stressati nel vero senso del termine.

65 Rispetto al *burnout* frenetico, in questo caso l'individuo riduce progressivamente il proprio ritmo di lavoro nel tentativo di diminuire la discrepanza percepita fra sforzo lavorativo e risultato.

Una certa differenza fra ciò che si è, ciò che si vorrebbe essere e ciò che si fa è normale in ogni condizione lavorativa ed anzi può produrre positive tensioni nel tentativo di ricomporre o ridurre tale differenza. Quando però il divario *viene percepito* come eccessivo e soprattutto il soggetto ritiene di non disporre di strumenti adeguati per diminuirne l'entità, allora la sensazione di disagio aumenta fino a sfociare in patologie franche come quelle più sopra descritte⁶⁶.

2.3. *Il burnout fra gli insegnanti: linee per uno studio di caso*

Più in particolare sembra esistere un più specifico fattore che espone i docenti alla sindrome di *burnout* o comunque a forme gravi di disagio: la diversa percezione fra quello che egli ritiene di essere nella sua pratica professionale quotidiana, tra quello che ritiene sia il ruolo che gli viene assegnato e tra quello che costituisce l'immagine ideale che egli ha del suo ruolo.

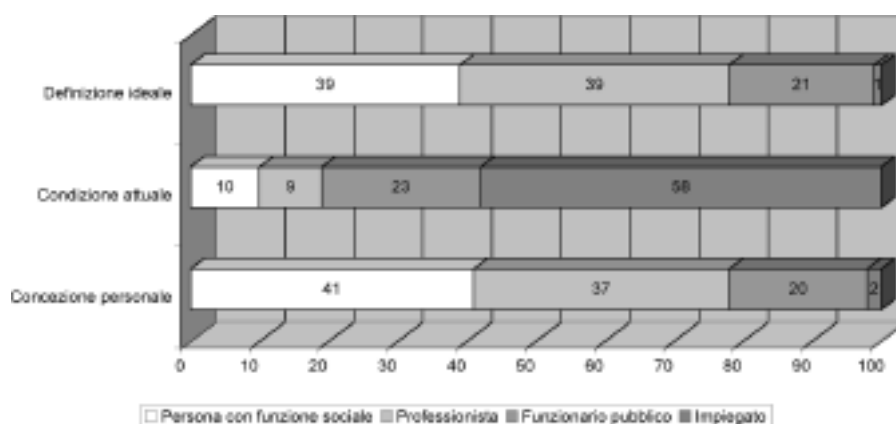
È ovvio che tali tre rappresentazioni della professione dovrebbero coincidere o quantomeno avere una significativa area comune⁶⁷: d'altra parte le aspettative

66 A titolo di esempio si prenda la rivendicazione comune tra i docenti italiani della mancanza di un equo compenso: i docenti si sentono sottopagati per il lavoro che svolgono. La percezione della mancanza di un compenso adeguato, indipendentemente da quanto questo sia "vero", produce una discordanza fra il lavoro svolto e la propria persona: quando si pensa di non ricevere un adeguato riconoscimento (economico, ma anche umano o in termini di progressione di carriera) che si ritiene dovuto, sia il lavoro che viene svolto, sia la persona stessa in qualità di lavoratore viene o si sente svalutata. Inoltre la sensazione di mancanza di equità può produrre una grave discrepanza fra la persona e il suo ambiente di lavoro; non sembra strano che i docenti possano lamentare una mancanza di equità nella scuola: almeno nella scuola italiana l'unica modalità di progresso nella carriera è dovuto ad un criterio "oggettivo" come l'anzianità di servizio. In realtà però nella scuola non tutti lavorano allo stesso modo: c'è chi ha (o ritiene di avere) carichi di lavoro maggiori, chi minori; c'è chi si aggiorna e chi non lo fa; chi dedica alla scuola un tempo notevolmente superiore a quello delle ore di lezione e chi fugge appena sente il suono della campanella; ecc. Di fronte a queste situazioni così diversificate non è strano che vi siano docenti che percepiscono di essere trattati in modo non adeguato proprio perché ricevono lo stesso compenso dei loro colleghi: ritengono di meritare di più, di dover avere un riconoscimento per la quantità e qualità del lavoro svolto; ma se tale riconoscimento non viene loro dato (anzi se vengono persino guardati con sospetto dai colleghi che li ritengono degli "arrivisti") è chiaro che si sentiranno trattati in modo iniquo ed ingiusto. E se non hanno una forte motivazione e una notevole carica tenderanno a "tirare i remi in barca".

67 Anche se è piuttosto raro che ciò accada, e non solo nella scuola: la letteratura è concorde nel ritenere che nelle aziende il management dovrebbe prestare maggiore attenzione a tale aspetto che si rivela cruciale per il successo stesso dell'impresa.

del lavoratore spesso si scontrano con le esigenze della struttura, con quelle dei colleghi, degli utenti, ecc. A questo proposito rileviamo quanto sia cambiato il lavoro del docente negli ultimi anni: l'introduzione dell'informatica, vissuta da molti con irrisolti conflitti personali e professionali, la crescente multiculturalità e multietnicità con tutti i problemi concreti che comporta, l'aumento del tasso di collegialità del lavoro, le maggiori attese e pretese delle famiglie nei riguardi della scuola e del lavoro docente, sono tutti fattori altamente stressogeni.

Nel caso della scuola il problema è costituito dal fatto che il docente vive come notevolmente distanti le tre aree di rappresentazione del proprio ruolo lavorativo. Recentemente questa distanza è stata messa in evidenza dalle conclusioni di un'importante indagine condotta sugli insegnanti italiani (Cavalli 2000)⁶⁸. Dall'indagine emerge un profondo (e crescente⁶⁹) divario fra la rappresentazione "soggettiva" della professione docente⁷⁰, la rappresentazione "oggettiva"⁷¹ e la rappresentazione ideale⁷². Il grafico che segue rende conto dei risultati dell'indagine IARD⁷³



68 Ci riferiamo all'indagine IARD sulla condizione di vita e di lavoro degli insegnanti. Tale indagine rappresenta un importante punto di riferimento per comprendere le dinamiche che interessano la categoria.

69 La citata indagine del 2000 segue un precedente studio sullo stesso tema del 1987; è possibile dunque procedere ad utili confronti temporali.

70 Cioè quello che sono nel mio lavoro.

71 Cioè quello che la scuola vuole che io sia.

72 Cioè quello che a mio avviso sarebbe giusto che io fossi.

73 Cfr. Cavalli 2000, p. 124 e segg.

Questa è certamente una situazione preoccupante perché rappresenta uno degli indici che nella psicologia clinica del lavoro viene considerato un elemento determinante della sindrome di *burnout*, cioè una mancata corrispondenza tra quello che le persone sono e quello che debbono fare⁷⁴. In sostanza: “mi piacerebbe che il mio ruolo fosse quello di una ‘persona con funzione sociale’⁷⁵ e non quello di un impiegato come invece vuole la burocrazia scolastica⁷⁶”. Quanto più è ampio il divario fra il sé ideale e quello percepito, tanto più il lavoratore vive male la propria condizione ed è facile che si generi una bassa autostima.

Conseguentemente, la sua azione si avvierà in una sempre maggiore perdita di efficacia della propria azione didattica, smarrirà il senso delle cose che fa, non sarà in grado di vivere bene i cambiamenti che gli accadono intorno, meno che mai di governarli.

2.4. *Burnout ed empowerment*

Si può uscirne? Il *burnout* è una sindrome tutt’altro che lieve e chi ne è affetto andrebbe considerato a tutti gli effetti un malato da curare. Premesso che come tutte le altre patologie connesse al lavoro l’instaurazione di un clima aziendale sereno rappresenta il miglior modo per prevenire l’insorgere della patologia stessa, qualora si riscontrino casi di *burnout* è necessario un intervento tempestivo ed efficace per limitare i danni⁷⁷.

Le strategie da mettere in campo vengono genericamente indicate come *empowerment*⁷⁸. L’*empowerment* ha ormai da tempo acquisito una notevole centralità nelle strategie di sviluppo organizzativo ed ha una rilevanza crescente nei processi di *re-engineering* aziendale; esso si inserisce nel filone delle nuove pratiche di gestione delle risorse umane, originate dalla consapevolezza crescente che il miglioramento del clima aziendale non può che passare attraverso la crescita degli attori del processo di organizzazione.

Nella pratica, l’*empowerment* consiste nel mettere in atto quelle strategie che servono ad aumentare la consapevolezza e la fiducia nelle proprie forze da parte

74 Cfr. Maslach 2000.

75 Ciò che abbiamo sopra definito sé ideale.

76 Cioè il sé percepito.

77 Sia quelli a carico del lavoratore, sia quelli, probabilmente non meno gravi, a carico della struttura nella quale egli lavora e che non può non risentire degli effetti della patologia.

78 Come è noto l’*empowerment* comprende un pattern ampio di interventi di potenziamento e di rinforzo delle motivazioni.

del soggetto e lo mettono quindi in grado di influenzare il proprio ambiente attraverso la propria azione e, per questa via, di riconciliarlo con il processo lavorativo di cui è parte benché se ne senta escluso e distante.

Mettere in atto efficaci strategie di *empowerment* non è mai semplice, anche perché esse si rendono necessarie in misura particolare in contesti lavorativi caratterizzati da criticità più o meno rilevanti. Nell'impiego pubblico, ed in particolare nella scuola, l'*empowerment* è particolarmente problematico, anche perché in genere manca nel management scolastico la consapevolezza del problema del *burnout* e la conoscenza delle strategie per fronteggiarlo.

Abbiamo fatto l'ipotesi che il disagio del docente dipende dalla scollatura fra ciò che sentono di essere, ciò che ritengono essere le richieste della società nei loro confronti e ciò che ritengono dovrebbe essere il ruolo dell'insegnante nella società contemporanea. Dunque egli vive una frattura fra se stesso e l'esterno.

Ne deriva che occorre cercare di ricomporre tale frattura ricostituendo una comunità scolastica nel senso forte del termine, tenendo presente che ciò che lega una comunità – e anzi la rende tale – non è la struttura con la quale è costituita, ma, si potrebbe forse dire, uno *stato d'animo*. Occorre interrogarsi sul legame che c'è tra i diversi attori del processo scolastico: certamente esiste una struttura, costituita da tutti gli *stakeholders* del processo scolastico tenuti assieme da un tessuto connettivo fatto di procedure formali ed informali.

Ma se per comunità intendiamo uno stato d'animo, cioè la consapevolezza e condivisione della *mission* che deve essere perseguita, allora l'esistenza di una struttura costituisce una condizione certamente necessaria, ma non sufficiente. Al contrario, proprio la presenza di una struttura e dei vincoli che la tengono insieme potrebbe essere vissuta dal soggetto come un vincolo improprio, un modo per limitare le proprie scelte professionali, uno strumento che ingabbia la creatività in logiche estranee. Allora ciò che pure è per molti aspetti necessario diventa dannoso.

Bibliografia

Introduzione

- Emler N., Reicher S., *Adolescenti e devianza*, Il Mulino, Bologna 2000
 Mars G., *Cheats at Work: an Anthropology of Work-Place Crime*, Unwin, London 1981
 Mintzberg H., *The Nature of Managerial Work*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, USA
 Moscovici S., *Psicologia delle minoranze attive*, Bollati Boringhieri, Torino 1981
 Weber M., *Economia e società*, Edizioni di Comunità, 1980
 Weick K., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Milano 1983

Mobbing

- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari-Roma 1999
- Bauman Z., *Vite di scarto*, Laterza, Bari-Roma 2004
- Brodsky C.M., *The Harassed Worker*, Lexington Books, Toronto, Canada 1976
- Cerisoli M., *Quadri psicopatologici in corso di mobbing*, Prima, Bologna 2003
- CGIL, CISL, UIL, Lombardia – ISPEL – Clinica del lavoro, *Rischio mobbing. Guida per il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza*, ISPEL, Roma 2001
- CGIL, CISL, UIL, *Pericolo mobbing. Guida per prevenire e combattere le violenze psicologiche nei luoghi di lavoro*, Edit Coop-Edizioni Lavoro-Lavoro Italiano, Roma 2002
- Commissione europea, *Guida sullo stress legato all'attività lavorativa "Spice of Life or Kiss of Death?"*, Occupazione ed affari sociali, Salute e sicurezza sul lavoro, Commissione europea, 1999 (http://europa.eu.int/comm/employment_social/h&s/publicat/pubintro_en.htm)
- Commissione europea, *Adattarsi alle trasformazioni del lavoro e della società; una nuova strategia per la salute e la sicurezza 2002-2006*, Commissione europea, 2002 (<http://europa.osha.eu.int/systems/strategies/future/#270>)
- Ege H., *I numeri del mobbing*, Pitagora, Bologna 1998
- Favretto G., *Stress e nuove tecnologie*, ESU, Milano 1990
- Favretto G. et alia, *Le forme del mobbing*, Raffaello Cortina, Milano 2005
- Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, *Terza indagine europea sulle condizioni di lavoro nel 2000*, Lussemburgo, 2001 (<http://www.eurofund.ie/publications/EF0121.htm>)
- Giglioli A., Giglioli R., *Cattivi capi, cattivi colleghi*, Mondadori, Milano 2000
- Heinemann P., *Mobbing-gruppvoald bland barn och vuxna (Mobbing-violenza di gruppo da parte di bambini ed adulti)*, Natur och Kultur, Stockholm, Sweden 1972
- Lafay G., *Capire la globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 1998
- Leymann H., *Vuxenmobbing, om psykiskt vald i arbetlivet (Mobbing, violenza psicologica sui posti di lavoro)*, Studenlitterature, Lund, Sweden 1986
- Leymann H., *Mobbing and psychological terror at workplaces*, in "Violence and Victims", n. 5 (1990)
- Leymann H., *The content and development of mobbing at work*, in "European Journal of Work and Organizational Psychology", n. 5 (1996)
- Leymann H. Gustavsson A., *Mobbing at work and the development of Post-traumatic Stress Disorders*, in "European Journal of Work and Organizational Psychology", n. 4, 1984
- Lorenz K., *L'aggressività*, Il Saggiatore, Milano 2005
- Olweus D., *Aggression in the Schools: bullies and Whipping Boys*, Hemisphere, Washington, USA 1978
- Sarchielli G., *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2003
- Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999
- Smuraglia C. (a cura di), *Le discriminazioni di genere sul lavoro*, Ediesse, Roma 2005

Spano I., Bottin P., Mestroni M., *Anatomia del mobbing*, Città Aperta, Troina (En) 2005
 Zanini A. e Fadini U. (a cura di), *Lessico postfordista. Dizionario di idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano 2001

Burnout

- Berg J.E. *et alia*, *Functional diagnosis as a tool in rehabilitation: a comparison of teachers and other employees*, in "Intenentional Journal of Rehabilitation Research", n. 21, 1998
- Borg M.G., Riding R.J., *Teacher stress and cognitive style*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 63, 1993
- Capel S.A., *The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 57, 1987
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000
- Chan D.W., Hui E.K.P., *Burnout and coping among Chinese Secondary school teachers in Hong Kong*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 57, 1995
- Cooper C.L., Kelly M., *Occupational stress in head teachers: a national UK study*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 63, 1993
- D'Oria L. *et alia*, *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*, mimeo, 2004
- Farber B.A., *Treatment strategies for different types of teacher burnout*, in "Psychoterapy in Practice", n. 56, 2000
- Folgheraiter F., *Introduzione all'edizione italiana*, in Bernstein G. e Halaszyn J., *L'operatore sociale*, Erickson, Trento 1994
- Fontana D., Abouserie R., *Stress levels, gender and personality factors in teachers*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 63, 1993
- Griffith J., Steptoe A., Cropley M., *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 70, 1999
- Marck C., Pierce B., Molloy G.N., *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 60, 1990
- Maslach C., *The truth about burnout*, Jossey-Bass, USA 1997
- Maslach C. e Jackson S.E., *Maslach Burnout Inventory Manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, USA 1986
- Maslach C., Leiter M.P., *Burnout e organizzazione*, Erickson, Trento 2000
- Mykletun R.J., Mykletun A., *Comprehensive schoolteachers at risk of early exit from work*, in "Experimental Aging Research", 25, 1999
- Nagy S e Nagy M.G., *Longitudinal examination of teachers burnout in a school district*, in "Psychological Reports", n. 71, 1992
- Payne M.A., Furnham A., *Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 57, 1987
- Pithers R.T., Soden R., *Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 68, 1998

- Predabissi L. *et alia*, *Stress and burnout among teachers in Italy and France*, in "The Journal of Psychology", n. 127, 1991
- St-Arnaud L. *et alia*, *Etude sur la réinsertion professionnelle des enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*, in "Cahiers de psychologie du travail", n. 3, 2000
- Tatar M., Yahav V., *Secondary school pupils perceptions of burnout among teachers*, in "British Journal of Educational Psychology", n. 69, 1999

BURN-OUT NEGLI AMBIENTI DI CURA

di Francesca Bertoli

“Contro il temuto mondo esterno non possiamo difenderci che stornandocene in qualche modo, se vogliamo portare a termine questo compito da soli. C'è naturalmente un altro modo migliore: con l'aiuto della tecnica, guidata dalla scienza, passare in quanto membri della comunità umana ad aggredire la natura ed assoggettarla al volere umano. Si lavora allora con tutti e per il bene di tutti”¹.

Così scriveva Freud nel 1929 indagando sul “disagio della civiltà” ma più strettamente parlando di ricerca e tensione umana alla felicità e a tali obiettivi, proseguiva, si può giungere anche: “...allorchè si riesce ad accrescere in misura sufficiente il piacere tratto dalle fonti del lavoro psichico e intellettuale”².

Il lavoro, dunque come fonte di soddisfazione, di crescita e di realizzazione personale ove siano presenti quegli aspetti che sono ritenuti necessari dalla letteratura, ormai classica³, come: la relazione del lavoratore con ciò che produce, il contenuto del compito o del lavoro, il successo, il riconoscimento del successo, il lavoro interessante, la responsabilità, la crescita professionale e l'avanzamento⁴.

Ma, così come il termine lavoro riassume l'ambivalenza della condizione umana significando insieme agire e soffrire, il lavoro di cura, o di aiuto, comporta ulteriore ambiguità poiché prevede la “mercificazione” dei sentimenti o un “altruismo a pagamento” e “per professione”⁵.

1 In Freud S., (1929) *Il disagio della civiltà*, Opere, vol. 10, Bollati Boringhieri, Torino 1989, p. 569.

2 In Freud S., *op. cit.*, 1989, (1929), p. 571.

3 Cfr. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B., *The motivation to work*, Wiley, New York 1959

4 Di contro, elenchiamo gli aspetti del lavoro che invece sono ritenuti più spesso fonte di insoddisfazione: l'ambiente e le circostanze in cui è agito il lavoro stesso come, ad esempio, le pratiche amministrative, le strategie d'impresa, la supervisione, il rapporto interpersonale con i superiori, con i colleghi e subordinati, le condizioni di lavoro, la sicurezza, lo status e il salario.

5 Cfr. Lubove C., *The Professional Altruist*, Harvard University Press, Cambridge 1965.

Dagli anni '70 e '80 le “professioni di aiuto” hanno avuto comunque un significativo aumento sia in ambito sanitario che in ambito sociale⁶ tanto da porre in primo piano oltre che la necessità di una professionalizzazione efficace in detto ambito anche un problema ad essa strettamente connesso: quello della “burning out sindrome”⁷ intesa come insieme di sintomi che indicano, tra l'altro, una tendenza al collasso motivazionale e all'abbandono delle responsabilità e che sembrano colpire, in modo specifico, gli operatori delle professioni di aiuto e coloro che lavorano negli ambienti di cura.

Il risultato più paradossale è allora che chi aiuta deve essere aiutato e chi cura deve essere curato con un dispendio di energie intellettuali, emotive ed economiche in senso stretto mai prima d'ora registrato.

Il “burn-out” è stato anche definito una “bruciatura da inefficacia” perché se chi aiuta e cura non riesce nel suo intento non solo non produrrà sul suo “oggetto” nulla se non danno ma potrà ingenerare su se stesso una progressiva “learned helplessness”, una pericolosa sensazione di impotenza appresa, anticamera di uno stato depressivo più critico.

L'“impotenza appresa” è una reazione di rinuncia e di abbandono conseguente alla credenza che qualsiasi cosa un individuo possa fare essa non è importante. Ricerche condotte in laboratorio con animali⁸, poi trasferite su soggetti umani, hanno descritto alcuni comportamenti e processi cognitivi presenti nella depressione, sottolineando che le persone possono imparare a non avere controllo su ciò che accade loro in determinate situazioni, sperimentando così un sentimento di “impotenza appresa” che si manifesta sia a livello cognitivo, che motivazionale ed emozionale.

Il soggetto che ha appreso l'impotenza può così accettare “ciecamente” una situazione negativa e non sforzarsi più di imparare risposte efficaci (“coping”) e il risultato di tale percorso sarà la riduzione dell'autostima, la depressione e, al limite, la morte.

Secondo Seligman “ognuno di noi può diventare momentaneamente impotente a seguito di un fallimento”⁹ e le sue ricerche hanno sottolineato un legame tra depressione e stile esplicativo pessimistico, specie se le condizioni “ambientali” sono ostili¹⁰ come può accadere negli ambienti di cura ove le implicazioni

6 Cfr. Folgheraiter F., *La relazione di aiuto nel metodo di Robert Carkuff*, in Carkuff R., *L'arte di aiutare*, Manuale, Erickson, Trento 1987, p. 12.

7 Cfr. Cherniss C., *La sindrome del burn out*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1983.

8 Cfr. Seligman M.E.P., *Helplessness*, Freeman, San Francisco 1975.

9 Cfr. Seligman M.E.P., (1990), *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Firenze 1996, p. 86.

10 Cfr. Seligman M.E.P., *op. cit.*, 1996 (1990), p. 88 e sgg.

emotive del rapporto medico/paziente, utente/operatore spesso non vengono considerate come una variabile fondamentale della efficienza e dell'efficacia dell'organizzazione e del contesto lavorativo.

Ricordiamo invece quanto Erickson¹¹ affermava circa lo sviluppo umano: egli indicava nel quarto stadio, definito della "industriosità e senso di inferiorità", il momento in cui il bambino incontra il "principio del lavoro" ossia il piacere legato alla realizzazione di un compito lavorativo attraverso l'attenzione, la perseveranza e la diligenza, situando anche, in questo stadio, il pericolo di un eventuale senso di inadeguatezza ed inferiorità circa gli strumenti e le capacità a disposizione.

Da un punto di vista sociale questo stadio è dunque decisivo perché l'"industriosità" richiede la capacità di fare le cose indipendentemente dagli altri e con gli altri e perché inizia a svilupparsi il senso della divisione del lavoro o "ethos tecnologico". Successivamente, nel settimo stadio, in età adulta e superate le difficoltà insite nella costruzione dell'"identità" e dell'"intimità", a questo desiderio di "fare con gli altri" si aggiunge il "desiderio di fare per gli altri" tanto che questo nuovo obiettivo decide della "generatività vs stagnazione" ossia della "acquisizione della forza della cura"¹² contro una regressione spesso accompagnata da un diffuso senso di stagnazione e impoverimento personale¹³.

Grazie al lavoro dunque l'uomo non solo soddisfa i suoi bisogni di appartenenza, sicurezza e identità ma si integra nella società, scambiando beni concreti e intellettuali, costruendo legami, strutture e sentimenti sociali in un intreccio di rapporti psicologici, culturali, affettivi e materiali.

Nel lavoro di cura ed aiuto c'è ancora, se possibile, di più: c'è l'ambiguità e il rischio che diremo ma anche la ricchezza di un'esperienza privilegiata.

11 Cfr. Erickson E.H., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1990, (1963).

12 Cfr. Quaglino G.P., *La vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. 139.

13 Cfr. Erickson E.H., *op. cit.*, 1990, (1963), p. 249.

*“Il lavoro non mi piace – non piace a nessuno – ma mi piace quello che c’è nel lavoro:
la possibilità di trovare se stessi. La propria realtà – per se stesso, non per gli altri
– ciò che nessun altro potrà mai riconoscere”.*

Joseph Conrad, *Cuore di tenebra*.

1. Lavorare, curare, aiutare

Gli ambiti lavorativi cui faremo riferimento comprendono i “servizi alle persone” e i “sistemi di tutela della salute”, pubblici e privati ove chi presta la sua opera, a diversi livelli, identifica, i termini: lavorare, curare, aiutare.

Il contesto è certamente ampio e necessiterebbe di una più dettagliata attenzione ma ipotizziamo che alcune dinamiche psicosociali e lavorative possano essere ritrovate, seppure in diverse forme e profondità, sia negli ospedali, che nei servizi sociali, sociosanitari e comunità.

Chi opera nei servizi sociali, sanitari, educativi e culturali situa la sua professionalità nell’ambito complesso del “progetto sociale” comunemente indicato come “welfare state”¹⁴ in cui sono specificati i diversi obiettivi e i rispettivi modelli organizzativi che possono essere utilizzati per raggiungerli.

La letteratura sulla storia e i contenuti del “welfare state” è molto ampia e, in questa sede, non riferibile ma di essa riportiamo una definizione, tra le tante:

“Il welfare state è un insieme di interventi pubblici connessi al processo di modernizzazione, i quali forniscono protezione sotto forma di assistenza, assicurazione e sicurezza sociale, introducendo fra l’altro specifici diritti sociali nel caso di interventi prestabiliti, nonché specifici doveri di contribuzione finanziaria”¹⁵.

In generale, nell’ambito delle politiche del welfare un obiettivo importante è costituito dalla volontà di creare una rete di servizi sociali che comprendano servizi sanitari, educativi, di promozione culturale e sociale tali da permettere un livello accettabile di condizione di vita a tutte le persone. Tali servizi cioè devono rispondere ai diritti di cittadinanza presenti nella Costituzione italiana, tra cui: diritto alla salute e all’istruzione.

In particolare è dagli anni ’80 in poi che si ha un Servizio Sanitario Nazionale che deve offrire uguali prestazioni a tutti, superando così il modello di protezione frammentato di tipo occupazionale (sistema di mutue).

14 Cfr. Zani B., Polmonari A., *Manuale di Psicologia di Comunità*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 207.

15 Ferrera M., in Zani B., Polmonari A., op. cit., 1996, pp. 210-211.

Oggi, dopo molte sperimentazioni, si affermano alcune linee guida tra cui : la prevenzione delle malattie e del disagio; il superamento di ogni intervento emarginante (come i ricoveri in istituzioni totali); l'integrazione tra i servizi sociali e sanitari che rispetti la globalità e l'unitarietà dei bisogni delle persone; la partecipazione dei cittadini alla programmazione e al controllo dei servizi.

La cornice di questo nuovo assetto istituzionale ed organizzativo è stato il decentramento con il trasferimento delle competenze in materia sociale e sanitaria alle autonomie locali; tra tante, la legge simbolo può essere indicata nella n.833/74 che ha sistematizzato l'intera materia sanitaria e, nella recente legislazione, quella n.502/92 che ha introdotto importanti modificazioni per riparare errori precedenti.¹⁶

Dalla letteratura ma soprattutto dalla storia del Welfare State emerge, in sintesi, attraverso le sue crisi e trasformazioni, un dilemma: è possibile coniugare efficienza e solidarietà ? ...è possibile cioè parlare di lavoro di cura e di aiuto? E quali sono i costi e i rischi?

Si è detto che a partire dagli anni '70 i servizi sociali e sanitari sono stati interessati da profonde trasformazioni che li hanno esposti, più di altri settori, a una grande instabilità dal punto di vista organizzativo e gestionale.

Il tema della "qualità dei servizi", oltre gli aspetti strutturali e organizzativi¹⁷ ha una dimensione psicologica che testimonia, più di altre, del costo che lavorare in certe condizioni e con categorie di utenti "problematici" comporta sotto il profilo psicoemotivo.

Il lavoro di chi cura, se da un lato può essere assai gratificante, dall'altro è significativamente collegato al "disagio" poiché è caricato dalle sofferenze altrui.

Una delle più ricorrenti esperienze che i medici, gli operatori della salute e di aiuto si trovano a vivere è quella di "emozioni disgreganti"¹⁸. Esse sono connesse sicuramente anche a contesti fortemente emozionali come gli ospedali che, in particolare nella società occidentale, sono il teatro di alcuni degli eventi centrali dell'esistenza umana come: nascere, soffrire, morire.¹⁹ Gli ospedali, inoltre,

16 Per ulteriori approfondimenti cfr. La Rosa M. (a cura di), *Welfare state: teorie e metodologie di analisi*, Angeli, Milano 1990 e *I servizi sociali tra programmazione e partecipazione*, Angeli, Milano 1977.

17 Cfr. Vecchiato T., *La presa in carico comunitaria*, in Zani B., Polmonari A., *op. cit.*, 1996, pp. 285-309.

18 Cfr. Farinelli M., Li Calzi S., Ercolani M., in Rossi N., *Psicologia clinica per le professioni sanitarie*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 243.

19 Cfr. Valerio P., *Le emozioni della pratica medica: difficoltà di contatto e di controllo* in Cipolli C., Moja E.A. (a cura di), *Psicologia Medica*, Armando, Roma 1991.

sono organizzazioni complesse in cui persone diverse con professionalità diverse lavorano insieme, entrando a contatto con altre persone più o meno sofferenti, spesso con grande disagio e senza che alcune dinamiche distruttive e conflittuali possano essere elaborate.

Ma la problematicità del lavoro di cura e di aiuto ha un suo primo livello già nell'idea di "benessere" e "qualità della vita" che, lungi dall'essere univoca e neutra, varia da persona, cultura e organizzazione di appartenenza.²⁰ Si è visto infatti che un ruolo centrale, ad esempio, nella risposta alla malattia è ricoperto dalla rappresentazione mentale della malattia stessa: l'etichetta verbale associata alla malattia e ai sintomi ("identità")²¹, il motivo che si considera causa della malattia ("causa"), le aspettative circa la durata della malattia ("decorso temporale"), le aspettative circa l'esito e i postumi ("conseguenze"), le azioni che la persona può mettere in atto per alleviare la malattia o ristabilirsi ("cura").

In generale, la "rappresentazione mentale" della malattia, del benessere e della qualità della vita ma anche del rapporto tra chi offre aiuto e chi lo riceve influenza sia la risposta di chi è malato, chiede aiuto e si sottopone a cura, sia gli atteggiamenti e i comportamenti di chi cura, presta aiuto, assiste o sostiene.

In particolare, si pensi all'influenza che può esercitare il ritenere che la malattia, la privazione o il disagio siano un "segno della maledizione divina", un destino, un effetto meritato e causato da comportamenti specifici oppure siano accadimenti, esperienze e vissuti di cui è giusto, "onorevole" e, al limite, anche necessario prendersi, almeno in parte, carico.

La psicologia sociale²² ci insegna infatti che chi offre il proprio aiuto e il destinatario hanno spesso prospettive diverse di cui la prima, nonostante i costi, ha di gran lunga conseguenze più desiderabili in termini, soprattutto, di controllo – potere, autostima e immagine sociale. La relazione di aiuto comprende infatti quattro componenti fondamentali, (...chi aiuta vuole influenzare? ...chi è aiutato ha alta autostima? ...l'aiuto è considerevole? ...sarà possibile ricambiare l'aiuto?)²³ che influenzano sia chi presta aiuto sia chi lo riceve.

Se i costi e le "minacce al sé" di chi presta e di chi riceve l'aiuto sono esagera-

20 In particolare per l'approccio della rappresentazione mentale della malattia cfr. Leventhal H., Meyer D., e Nerenz D.R., *The common sense representation of illness ranager*, in Rachman S., (a cura di), *Contributions to medical psychology*, Pergamon Press, Oxford, vol. 2, 1980.

21 Cfr Zani B., Cicognani E., *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 66 e sgg.

22 Cfr. Hewstone M., Stroebe W., (1988) Stephenson G. M., *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1991, p. 389 e sgg.

23 In altri termini: le 1) caratteristiche del soccorritore; 2) del beneficiario; 3) dell'aiuto; 4) del contesto.

te (soggettivamente ed oggettivamente) si avranno, probabilmente, risposte negative, rifiuti e inibizione del comportamento prosociale e del rapporto in causa.

Viceversa, si è visto²⁴ che le relazioni concepite e vissute come reciproche prevedono una maggiore fluidità nel ricercare e dare aiuto. A tale proposito è interessante ricordare il modello delle relazioni altruistiche proposto da Brickman, poiché in esso possono essere trovati spunti interessanti e chiarificatori di alcune dinamiche presenti nel lavoro di cura e di aiuto e delle sue conseguenze (es. "burn-out").

Brickman, con i suoi collaboratori,²⁵ ha introdotto infatti il concetto di "attribuzione di responsabilità" distinguendo tra "responsabilità della causa di un problema" e "responsabilità della sua soluzione". Nel modello proposto, definibile come "modello compensatorio", la persona bersaglio è alleggerita dalla responsabilità per l'origine del suo problema ma rimane responsabile della sua soluzione; questo modello infatti concepisce chi riceve aiuto una "vittima innocente" di deprivazioni, in grado di trarre vantaggio da un aiuto temporaneo ma che, una volta eliminata la deprivazione, deve diventare responsabile del suo futuro in quanto sufficientemente competente per cavarsela da sola.

Assunto un modello siffatto, anche colui che dona, aiuta e cura si troverà ugualmente "alleggerito" nella presa in carico e nel sostegno che saranno inoltre concepiti come rispondenti al principio della "responsabilità sociale" (...chi si trova in una posizione svantaggiata, di cui non è causa, deve essere aiutato da chi si trova invece in una posizione di vantaggio fisico, culturale, economico, ecc.) ma comunque entro una dimensione temporale ristretta (eliminata la deprivazione originaria la relazione di aiuto diviene un rapporto di corresponsabilità).

Un secondo livello di problematicità del lavoro di cura e di aiuto è situabile ancora prima del primo contatto tra operatore e utente e più specificamente nell'accesso ai servizi²⁶. Le motivazioni e le "fasi" attraverso cui l'utente decide di rivolgersi ad un servizio non sono infatti sempre così chiare e "automatiche". Ci sono inoltre alcuni aspetti contraddittori delle aspettative normative ove queste ritengono che le "persone comuni" dovrebbero essere sempre in grado di riconoscere un bisogno o di decifrare un sintomo e insieme dovrebbero anche accettare "passivamente" il loro ruolo di "paziente".

24 Cfr. Wills T.A., *The helping process in the context of personal relationships*, in Spacapan S., Oskamp S. (a cura di), *Helping and Being Helped. Naturalistic studies*, Sage, Newbury Park (Calif.) 1992, pp. 17-48.

25 Cfr. Brickman P., Rabinowitz V.C., Karuza J., Coates D., Cohn E., Kidder L., *Models of helping and coping*, in "American Psychologist", 1982, 37, pp. 368-384.

26 Cfr. Zani B., Cigognani E., *op. cit.*, 2000, p.130 e sgg.

Anche da quando si è diffusa una concezione della salute/malattia, benessere e qualità della vita centrata sulla prevenzione e sulla promozione e sono stati proposti servizi decentrati sul territorio che rispondessero ai bisogni della comunità non si è comunque semplificata e reso meno ambigua la relazione utente-istituzione operatore e il primo accesso ai servizi.²⁷

Il fenomeno del basso grado di “compliance”²⁸ continua dunque ad essere un nodo cruciale del lavoro di cura e di aiuto e, in particolare, nei casi di cronicizzazione della malattia e del disagio, la non-adesione all’intervento-trattamento da parte dell’utente diviene un problema assai critico.

Diverse sono le variabili emerse in letteratura che cercano di chiarire le cause di una bassa “compliance-adherence”²⁹ tra cui le caratteristiche del regime di trattamento, le credenze sulla “salute-qualità della vita-malattia-disagio”, il concetto di “self-efficacy” (particolarmente significativo nella spiegazione del “burn-out” degli operatori), le norme collettive e la rete di sostegno sociale.

Proseguendo questo sintetico panorama sul significato del lavoro di cura-aiuto e in particolare dei suoi aspetti più critici, concludiamo soffermandoci sulla sua complessità ma anche su una sua specifica distintività.³⁰

Pur affermando infatti la dignità e il valore di ogni tipo di lavoro umano “non distruttivo” si ritiene che il lavoro con le persone occupi un posto a parte che deve essere riconosciuto ed elaborato culturalmente e socialmente. Esso costituisce il luogo ideale ove si può realizzare la “responsabilità esistenziale “verso l’altro, l’“essere con altri”³¹ perché “l’altro mi riguarda”³² in cui la solidarietà emerge come suo elemento qualificante ed essenziale, la base professionalizzante e da professionalizzare. Solo partendo da questo presupposto, lavoro, aiuto e cura possono essere termini utilizzabili in modo non ambiguo e il lavoro di aiuto e di cura può divenire un settore privilegiato di impegno umano e di cui i costi debbono essere rigorosamente valutati.

27 A ciò si aggiunga che ci sono categorie specifiche di persone per le quali l’uso dei servizi è più complesso: tra questi gli adolescenti, gli anziani, gli stranieri.

28 Recentemente si parla piuttosto di “adherence” (adesione) che implica lo sforzo volontario da parte del soggetto unitamente alla sua partecipazione attiva ed impegnata all’interno del rapporto con l’operatore e rispetto al suo disagio-malattia.

29 Cfr. Gorkin L., Goldstein M.G., Follick M.J., *Strategies for enhancing adherence in clinical trials*, in Shumaker E., Shron E., Ockene J.K. (a cura di), *The handbook of health behavior change*, Springer, New York 1990.

30 Cfr. Zani B., *Empowerment e burn out nelle professioni di aiuto*, in Speltini G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna 2005, pp. 266-289.

31 Cfr. Bauman Z., (1989) *Modernità ed Olocausto*, Il Mulino, Bologna 1992.

32 Cfr. Martini C.M., Cacciari M., *Dialogo sulla solidarietà*, in “Micromega”, 1, 1995, pp. 7-16.

Ribadito che ogni comportamento sociale è comprensibile all'interno dell'interazione tra soggettività e dimensione sociale, si possono cercare di individuare le principali motivazioni che spingono ad un lavoro di aiuto .

Dalle ricerche³³ emergono alcune motivazioni di fondo: di tipo “espressivo” quando è sottolineata la propria realizzazione personale nel presente e nel futuro; centrata sul “compito” quando l'idea di base è quella di imparare un lavoro; di “cura” se l'attenzione è rivolta alla presa in carico di persone disagiate; centrata sul “dovere” se il riferimento è al senso del dovere o ad un impegno religioso; o ancora, ci possono essere motivazioni attribuibili alla dimensione civico-sociale, politica, ideologica, etica... Le motivazioni comunque sono riconducibili sia a dimensioni “individuali” (tra cui: bisogno di autorealizzazione, crescita personale, concretizzazione di ideali e valori) che a dimensioni collettive (tra cui: desiderio di assumere un ruolo attivo nella società, dovere morale e civile rispetto la sofferenza degli altri). Queste due dimensioni inoltre agiscono in modo interdipendente o comunque sono quasi sempre compresenti nella complessa dinamica del lavoro di cura e di aiuto. Esso è infatti un processo articolato in cui i soggetti coinvolti, pur in un rapporto asimmetrico, si scambiano reciprocamente “qualchecosa” ma in cui entrambi imparano da questo “qualchecosa”.

“Esiste un solo vero lusso, ed è quello dei rapporti umani”

Antoine de Saint-Exupéry, *Terra degli uomini*.

2. Il contatto, il legame, il rapporto, il patto

Per cercare di capire come da un primo contatto si possa sviluppare un legame o un rapporto ed eventualmente un “patto” o “contratto” per la costruzione di un progetto comune finalizzato al benessere e alla guarigione scendiamo nella profondità della letteratura psicoanalitica e della psicologia dinamica.

Particolarmente, anche se non immediatamente, interessante ci sembra il concetto di “reverie” materna secondo Bion.³⁴ Essa è, in sintesi, la capacità della madre di “soddisfare i bisogni psicologici” del bambino³⁵, uno stato mentale “aperto alla ricezione di tutti gli “oggetti” provenienti dall'oggetto amato, ca-

33 Cfr. Zani B., *op. cit.*, 2005, p. 270.

34 Cfr. Vallino D., Macciò M., *Essere neonati*, Borla, Roma 2004, p.190 e sgg.

35 In Bion W. R., (1962b) *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972, p. 75.

pace di recepire le identificazioni proiettive del bambino, indipendentemente dal fatto che egli le avverta come buone o come cattive”³⁶; è ancora, per esempio, la capacità della madre di “accogliere dentro di sé la sensazione trasmessale dal bambino di stare per morire”³⁷.

Ma prima ancora di parlare di “reverie” Bion, nel 1959, parla di “madre comprensiva” ossia di una madre “capace di sperimentare l’angoscia (di morire) che il figlio cerca di introdurre in lei ... e di mantenere ciò nonostante un sufficiente equilibrio.”³⁸

Ecco dunque come deve essere una madre con buona “reverie”, prototipo di tutti i “lavori di cura e di aiuto”: “...molto sentimentale ma – che – insieme mantiene un saldo equilibrio mentale”³⁹.

E ancora, la madre-prototipo deve saper gestire la contraddizione dell’essere invasa dal sentimento amoroso angosciato e il mantenere il controllo di se stessa, dei suoi pensieri e delle sue azioni; essa infatti deve poter “rispondere terapeuticamente” al suo bambino offrendogli una funzione psichica e di coscienza che egli non è ancora in grado di svolgere; soltanto così egli sarà “accolto e compreso”.

Anche la Segal⁴⁰, entro la prospettiva kleiniana, pur non usando il termine “reverie” parla di “contenimento” affermando che l’angoscia proiettata dal bambino viene contenuta, compresa ed affrontata dalla madre in modo che possa essere reintroiettata in forma modificata: la madre cioè con la sua capacità di pensiero, che manca ancora al bambino, attribuisce forma e significato alla sofferenza del bambino, rendendola così sopportabile. Di “...capacità della madre di contenere mentalmente” e di “...rispondere emotivamente e in termini di cura fisica al bambino in maniera da modulare i suoi sentimenti incontrollabili” con “...una capacità riflessiva che è sensibilità per la complessità e diversità degli stati mentali propri e altrui” parlano anche altri Autori⁴¹ che ci permettono, con la loro riflessione, di collegarci al concetto di empatia.

Perché ci sia vero contatto infatti è necessario che si realizzi, tra i soggetti coinvolti, un contesto di empatia in cui, chi presta “aiuto” assuma, pur mante-

36 In Bion W R., op. cit., 1972 (1962 b), p. 73.

37 In Bion W.R., (1967) *Una teoria del pensiero*, 1962a in Bion W.R., *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Armando, Roma 1970, p. 176.

38 In Bion W.R., *Attacchi al legame*, 1959, in Bion W.R., op. cit., 1970, (1967), p. 159.

39 Cfr. Vallino D., Macciò M., op. cit., 2004, p.190.

40 Cfr. Segal H., (1975) *Un approccio psicoanalitico al trattamento delle psicosi*, in “Scritti psicoanalitici”, Astrolabio, Roma 1984, p.144.

41 Cfr. Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, R. Cortina, Milano 2001, p. 68.

nendo la giusta distanza, la prospettiva del “cliente”⁴² facendo sentire a quest’ultimo di essere stato compreso ed accolto.

Questa comprensione dell’altro “...nei suoi significati più intimi e personali come se fossero i propri, senza dimenticare che in realtà non lo sono”⁴³ non deve però essere eccessivamente condizionata da emotività o determinata da reale condivisione e affinità (sarebbe allora “simpatia”) e nemmeno intellettualizzata cioè frutto di interpretazioni cliniche⁴⁴ ma essere un prodotto di coinvolgimento affettivo e intelligenza percettiva.

Il contatto positivo e foriero di progetti futuri è dunque, da parte di chi opera con l’aiuto e la cura, il risultato di una competenza responsiva che è capace di creare la giusta atmosfera in cui l’altro si sentirà accettato e protetto.

E se questa prima capacità di accoglienza e contatto ha genere eminentemente femminile, bisogna comunque sottolineare che essa deve poi sapersi trasformare in un “rapporto” in cui l’azione e la corresponsabilizzazione dei soggetti coinvolti contempla una dimensione maggiormente maschile. La “non diretività” ed accoglienza (di cui Rogers è stato il rivoluzionario promotore) come spazio iniziale, necessario al primo contatto e in cui la persona può muoversi liberamente creando le premesse per scoprire da sé le proprie energie di autorealizzazione, deve poi tradursi in un “action oriented approach”⁴⁵ ove chi lavora nei contesti di servizi alla persona, consapevole del valore dell’autoiniziativa e della responsabilizzazione delle persone, possa comunque sostenere e “riorganizzare” le capacità di azione dell’altro quando ciò si renda necessario. Spesso infatti, i rapporti nei contesti di lavoro di aiuto e cura, sono rapporti asimmetrici che si instaurano tra chi è in grado di offrire aiuto e chi invece lo richiede. Essi sono inoltre rapporti in cui le risorse a disposizione sono differenziate e che vengono scambiate sulla base di un “patto” o contratto finalizzato alle costruzioni di un progetto comune.

Nel caso in cui le risorse siano particolarmente scarse o insufficienti, il professionista ha anche il compito (spesso creativo in senso stretto) di produrre nuove magari andando a stimolare l’“empowerment” personale dei soggetti coinvolti e dei contesti di lavoro e appartenenza.⁴⁶

42 Cfr. Rogers C., (1951) *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Roma 1997.

43 Cfr. Rogers C., *op. cit.*, 1997, (1951).

44 Cfr. Folgheraiter F., *La relazione di aiuto nel metodo di Robert Carkhuff*, in Carkhuff R., *L’arte di aiutare*, Manuale, Erickson, Trento 1987, p. 24.

45 In Folgheraiter F., *op. cit.*, 1987, p. 25.

46 Cfr. Zani B., *op. cit.*, in Speltini G., *op. cit.*, 2005, p. 275 e sgg.

Dalla vasta letteratura sull'argomento si può definire l'empowerment come: "...un processo attraverso il quale le persone diventano sufficientemente forti da partecipare, condividere il controllo ed influenzare gli eventi e le istituzioni che incidono sulla propria vita".⁴⁷ In generale però, non è sempre così facile che l'operatore e l'utente possano recuperare le risorse necessarie per equilibrare il loro rapporto e trasformarlo in "patto" o progetto comune. Nei contesti di servizi alla persona infatti sono presenti spesso contraddizioni e ambivalenze tra le diverse norme sociali e i valori morali da gestire in ambito professionale.

In particolare, tali conflitti, che si possono tradurre in fonte di stress (o "burn-out") per chi aiuta e danno per chi è aiutato, risultano derivare soprattutto dallo iato tra: il proprio giudizio e la personale riflessione critica; la coerenza con i propri valori e il sistema di valori e di credenze degli altri, tra cui quelle di chi riceve l'aiuto; la necessità di avere il consenso del cliente/utente e l'eventuale incapacità di questi di comprendere l'intervento e le sue conseguenze; infine, la motivazione a procedere e terminare un piano d'aiuto e la eventuale inutilità di questo.

La conflittualità appena accennata è la natura stessa delle complesse dinamiche delle relazioni e del lavoro di "servizio alla persona"; ecco allora che l'indagine sulla struttura e sulle variazioni possibili delle "relazioni d'aiuto" diviene oltre che una via per capire in generale i rapporti umani, anche una strada particolarmente proficua per risolvere l'ambiguità di cui sopra, migliorare l'operatività e prevenire il disagio degli operatori.⁴⁸

Le situazioni di aiuto professionale sono molteplici :da quella del servizio sociale, a quella tra medico, infermiere e paziente e psicologo e suo assistito. In generale, al di là delle specifiche situazioni, le relazioni di aiuto sono asimmetriche ma, a differenza del prototipo rapporto genitoriale primario che è una relazione "data e naturale"⁴⁹ e, in un certo senso "garantita", la relazione di aiuto avviene tra adulti e "tutto è da inventare – e – tutto è un po' più precario".

Tra chi elargisce aiuto e chi lo chiede c'è una differenza di ruoli e di potere: chi chiede aiuto parte da una situazione di svantaggio perché si trova in una situazione di minore contrattualità sociale e di incertezza.

Le strategie di base della persona che chiede aiuto sono essenzialmente due:

- 1) mostrarsi bisognosi e non minacciosi;
- 2) legare la richiesta d'aiuto a una sorta di trattativa in cui l'aiuto viene negoziato con l'offerta di contropartite.

47 È dunque la situazione inversa del "powerlessness", in cui il soggetto si trova ove sperimenti "mancanza di potere", condizione questa ricorrente nella esperienza di "burn-out".

48 Cfr. Jervis G., *Psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna 2001, p. 181 e sgg.

49 Cfr. Jervis G., *op. cit.*, 2001, p. 183.

Queste due modalità sono, in linea di principio, incompatibili tra loro: nel primo caso si ha maggiore chiarezza e il caso del “ha bisogno e chiede” è anche la situazione più tipica.

Quando invece l'aiuto viene pagato (o almeno in parte) si ha un certo grado di contrattazione che, lungi dall'essere incoerente e non sano, contribuisce ad evitare una condizione di passività e dipendenza eccessiva.

Le condizioni “ideali” per una buona relazione di aiuto sono quelle in cui il richiedente sa di avere diritto all'aiuto ma non “tutti i diritti possibili” e sente di dovere partecipare alla situazione con il suo sforzo e volontà; soltanto in questo modo infatti può esserci un certo bilanciamento dello squilibrio di partenza.

Se, inoltre la richiesta d'aiuto non è delimitata a un problema specifico, ma come nel caso del colloquio medico il richiedente aiuto esprime incertezza, dubbi e paure, le richieste d'aiuto diventano due o più (...essere assicurati, informati, curati...). Nei casi dei colloqui con lo psicologo, psichiatra e psicoterapeuta inoltre, spesso, chi si presenta non sa nemmeno chiaramente in che modo esprimere il suo malessere, rendendo così ancora più difficile la relazione d'aiuto.

Particolarmente difficili sono le situazioni in cui la sofferenza diviene veicolo di manipolazione, ricatto e sfida e dunque di aggressività mascherata.

Ancora diverse le situazioni in cui lo stato di bisogno si traduce in una richiesta di affiliazione e di accudimento, tipiche delle situazioni a carattere continuativo in cui si ha una fragilità di tipo economico-sociale (es. disoccupazione, miseria, situazione di profugo) o una situazione di fragilità esistenziale (es. malattia fisica o disturbo psichico).

Quando il bisogno diviene quindi generico, globale e relativo a situazioni di vita durevoli, la relazione di aiuto viene ad assumere caratteristiche particolari: l'aiutato diventa un assistito e la relazione di aiuto diviene un legame.

La situazione di affiliazione dunque crea potenzialmente una situazione psicologica di dipendenza che può diventare una situazione durevole⁵⁰ e la dipendenza diventa qualcosa di “non normale” o patologico quando si verificano le seguenti situazioni:

50 Puntualizziamo che l'affiliazione e la dipendenza sono due varianti dell'attaccamento. L'affiliazione è un attaccamento non simmetrico in cui, consensualmente, un soggetto è disposto a dare e l'altro sa di poter ricevere. Esso è essenzialmente un rapporto di protezione in cui le motivazioni di chi chiede di essere affiliato risiedono nella sua “fragilità” mentre le motivazioni di chi affilia sono maggiormente complesse e possono essere individuate in quelle dette “motivazioni genitoriali primarie” o nutritive e “motivazioni di investimento” che non è soltanto affettivo in senso stretto (cfr. Jervis G., *op. cit.*, 2001, p. 76 e sgg).

- 1) il soggetto rinuncia alla sua autonomia decisionale e di critica delegando tali capacità alla persona dalla quale dipende;
- 2) il soggetto dipendente entra in “crisi” ogni qualvolta sente di poter perdere il “contatto” con la persona dalla quale dipende. Quando, infine, la dipendenza è molto marcata si può parlar di “addiction” come nel caso della dipendenza da sostanze.

Quindi se il rapporto di affiliazione-dipendenza, che si può instaurare in una situazione di aiuto, invece di colmare l’iniziale precarietà e fragilità la mantiene o al limite la potenzia, può produrre una sorta di regressione che aggrava la situazione di svantaggio e trasforma la relazione di aiuto in un legame invischiante egualmente nocivo per entrambe le parti in causa.

Non si deve dimenticare infatti che anche chi presta aiuto è ugualmente coinvolto nella relazione di aiuto quanto chi lo chiede e lo riceve. Spesso al professionista dell’aiuto vengono attribuite connotazioni di onnipotenza che sono la proiezione di chi, per difendersi dall’ansia, ha bisogno di pensare una figura salvifica che risolverà tutti i suoi problemi. Parlando di leadership e di gestione del potere, Jaques affermava che più alta è la posizione del capo maggiore è la sua dipendenza dai subordinati sui quali ha il controllo e maggiore è ancora la paura o il vissuto di colpa derivanti dall’esercizio dell’autorità⁵¹.

La soluzione a questo problema può essere individuata nella sensibilizzazione del leader (o helper, nel nostro caso) nei confronti della propria ed altrui “umanità”, intesa nel suo significato ristretto ossia limitatezza, tale da contenere ed elaborare i sentimenti di inadeguatezza e isolamento.

La figura dell’“helper” è infatti spesso caricata delle dinamiche psicologiche del “transfert” e in particolare delle “immagini di un genitore idealizzato” e può suscitare una aspettativa tanto grandiosa quanto vaga nell’assistito. In alcune relazioni d’aiuto si può parlare, addirittura, di innamoramento, a carattere infantile, pre-sessuale che si lega a “confuse fantasie di adozione e di fusione”⁵². In altri casi la persona che chiede mantiene un atteggiamento di ambivalenza di fiducia/paura-sospetto oppure cerca di controllare la relazione attraverso al seduzione⁵³. Cercare di indagare o comunque di diventare consapevoli delle dinamiche di transfert all’interno delle relazioni di aiuto è particolarmente importante ed utile per chi presta aiuto. Al di là del loro significato⁵⁴ per colui che presta la

51 Cfr. Gabassi G.P., Bertoli F., *T-Goup: tra formazione e clinica*, Angeli, Milano 1992, p. 61.

52 In Jervis G., op. cit., 2001, p.189.

53 Ricordiamo che Freud stesso elaborò la problematica del transfert proprio a partire da casi di transfert erotico.

54 Secondo la teoria psicoanalitica le modalità del transfert ripetono le modalità spesso incon-

sua opera in situazioni di servizi alla persona è molto importante saper gestire il “transfert” o, come si dice, elaborare il “controtransfert”. Abbiamo già detto, all’inizio di paragrafo, del “buon contenimento” e della necessaria “empatia” in cui il “patire con” non esclude, ma anzi prevede, la consapevolezza di sé: tutte queste riflessioni possono essere raccolte e collegate a quanto si è appena detto circa il “transfert”.

Un ultimo accenno al contesto culturale in cui può situarsi, influenzandone alcuni aspetti, la relazione di aiuto.

A fatica, nei tempi più recenti si sta modificando l’atteggiamento autoritario e paternalistico che ha lungamente dominato il clima presente nei servizi alla persona, particolarmente in ambito sanitario. Tale impostazione si traduceva in una tendenza ad impartire ordini ma soprattutto in un atteggiamento di distanza, neutralità, superiorità e poco disponibilità al dialogo dell’operatore. La messa in crisi di detto atteggiamento ha coinciso con la consapevolezza che, pur nel rispetto dei diversi ruoli e competenze, l’assistito abbia diritto a porre domande, ottenere spiegazioni, dare il suo consenso, contribuendo così all’efficacia dell’intervento.

Nell’ambito delle relazioni d’aiuto, oggi, si ritiene che ci debba essere una base di “scambio” costituita dal “consenso informato”: esso stabilisce che l’assistito venga a conoscenza delle modalità di aiuto possibili e debba poter scegliere se acconsentire ad esse.

Due sono cioè le esigenze che risaltano oggi nell’ambito del vasto campo delle relazioni di cura e di aiuto: l’informazione e la partecipazione. In questo modo si cerca anche di restringere sempre di più l’ambito di coloro che per diversi motivi non sono in grado di comprendere la loro condizione di bisogno (es. bambini e persone affette da gravi disturbi psichici) e di limitare i casi in cui l’offerta di aiuto divenga “unidirezionale e passivizzante”⁵⁵ perché:

”In generale, si può ben dire che la via maestra per aiutare una persona ad uscire da una situazione di crisi consiste altrettanto nel fornirle il massimo di informazione quanto nel facilitare un suo ruolo attivamente partecipe, con l’obiettivo finale di renderla indipendente e totalmente capace di autonomia”⁵⁶.

Ma se è vero che prestare aiuto e cura, contribuendo all’emancipazione del soggetto-oggetto di aiuto e cura è “la via maestra”, è anche vero che per percor-

sce del rapporto del soggetto con i propri genitori; in realtà spesso non si tratta di una semplice ripetizione di una problematica filiale ma di un senso di inadeguatezza e inferiorità rispetto a qualsiasi figura incarni l’autorità.

55 Cfr. Jervis G., *op. cit.*, 2001, p. 190.

56 In Jervis G., *op. cit.*, 2001, p. 191.

rere tale via l'operatore deve investire forse più energie di quelle che un tempo potevano risultare sufficienti per un'assistenza pura" in cui autorità, piuttosto che conforto o consolazione e carità risultavano le "doti" del buon medico, infermiere, assistente sociale.

Oggi i rapporti professionali di aiuto richiedono un investimento umano e di partecipazione che non è rintracciabile in nessun altro tipo di attività e come e più di ogni altra attività lavorativa chi svolge una professione di aiuto soffre e fatica cercando il suo senso in quello che fa e produce.

"La saggezza si conquista attraverso la sofferenza"

Eschilo, *Agamennone*.

3. Il rischio, lo stress, il burn-out

Riprendiamo la riflessione sulle motivazioni all'aiuto e alla cura⁵⁷ onde capire se, frustrate queste motivazioni, sia possibile che il soggetto si trovi in una condizione di grande rischio e sofferenza esistenziale e lavorativa.

Probabilmente, una delle principali motivazioni nelle professioni d'aiuto non è il "semplice" e ipotetico "istinto" genitoriale ad accogliere e nutrire ma la tendenza a verificare la propria efficacia sugli altri.

La psicologia sociale, ma non solo, ci insegna infatti che la nostra consapevolezza di "valere qualcosa" dipende dall'esperienza di "valere per gli altri". La nostra identità individuale cioè ha una base consistente nell'interazione sociale ove si costruisce l'identità sociale e in particolare, il nostro personale sentimento di sé si solidifica in senso positivo nei contesti in cui possiamo produrci in una azione altruista. Quest'ultima, dunque, non è priva di scopo egoista nel senso che permette di presentare una immagine positiva nel contesto sociale e dunque di contribuire positivamente all'autostima. Attraverso la donazione di sé ci si autoafferma e, spesso tacitamente, si attende il ritorno di quanto donato, come detta il principio della reciprocità.

Non sempre però chi riceve aiuto pensa o ritiene di dover corrispondere, anche con diverse modalità, a ciò che ha ricevuto; piuttosto si trova spesso in una posizione in cui ritiene giustificato non ricambiare, iniziando così un percorso di delusioni e frustrazioni che chi presta aiuto deve affrontare in solitudine.

Un'altra motivazione all'aiuto e che può essere anch'essa fonte di frustrazione

57 Cfr. p. 7.

e sofferenza per chi presta la sua opera nell'ambito dei servizi alla persona può essere rintracciata già nell'esperienza di empatia che abbiamo visto essere la base del processo di aiuto⁵⁸.

Spesso, infatti, nell'empatia spontanea che si sperimenta nei confronti della persona sofferente "mettiamo" noi stessi con i nostri problemi e immaginiamo, non consapevolmente, di risolvere questi ultimi occupandoci dei problemi altrui: è il classico caso della "proiezione" che per limitare gli eventuali fraintendimenti dei reali bisogni di chi viene aiutato, deve essere puntualmente elaborata da chi presta aiuto.

In sintesi, tra le motivazioni che possono essere alla base di una scelta lavorativa indirizzata alla cura dell'altro e che dunque se frustrate possono portare al fenomeno del "burn-out" indichiamo: un progetto di autorealizzazione attraverso la speranza di essere utili agli altri, un progetto d'immagine sociale e di ascesa sociale, un desiderio di emulare figure idealizzate, un desiderio di controllo e di potere e infine un bisogno di "gestire una nostra particolare sensibilità alla sofferenza"⁵⁹ derivato da esperienze di vita e da problemi personali non ancora risolti.

Analizzando, in generale, da un punto di vista sociale e storico il percorso dell'umanità possiamo asserire comunque che da sempre sono esistite forme di aiuto, professionali e non, e che esse hanno bilanciato la tendenza alla conservazione e difesa del "gene egoista"; da ciò si può concludere dunque che le motivazioni all'aiuto siano insieme "naturali e innaturali", individuali e "archetipiche", patrimonio dell'"inconscio collettivo".

È certo però che "aiutare per mestiere" comporta una "spesa fisica ed emozionale" che è data, prima di tutto, dall'impossibilità di non essere, almeno in parte, coinvolti nella sofferenza altrui.

Per quanto infatti si possa apprendere a gestire l'"empatia", l'aiuto come professione è un impegno a lungo termine che non lascia liberi di sottrarsi alla sofferenza altrui. Il senso di responsabilità individuale e sociale e la gratificazione insita nell'essere capaci di rispondere ad esso può così diventare senso di colpa e d'impotenza⁶⁰ che si cronicizza ove il "farsi carico" diventi una "routine" cui non si può sottrarsi.

Il problema della "self-efficacy" è particolarmente interessante per comprendere il rischio di stress e di burn-out delle professioni di aiuto. Spesso infatti chi

58 Cfr. p. 8 e sgg.

59 In Jervis G., *op. cit.*, 2001, p. 211.

60 Cfr. in *Premessa*, p. 2.

svolge tali professioni non ha il senso tangibile delle proprie azioni, non riesce a vedere, pubblicamente riconosciuti gli sforzi che compie nell'adempimento del suo compito e deve avere una particolare "autonomia" nello svolgimento del suo lavoro.⁶¹ Quasi sempre, inoltre la contropartita in denaro non è sufficiente a ripagare il ricorrente "sbilanciamento" del dare rispetto al ricevere.

Accade dunque, assai più spesso di quanto sia denunciato o immediatamente palese che lo "squilibrio tra il dare e l'aver" crei un disagio, una sofferenza o addirittura un blocco e un'inerzia lavorativa ed "esistenziale" che in letteratura⁶² viene definita "burn-out".

Il termine viene introdotto inizialmente da Freudenberg nel 1974⁶³, poi ripreso ed elaborato da Maslach nel 1982⁶⁴ e tradotto in italiano con espressioni come "bruciato", "esaurito", "scoppiato", "cortocircuitato"⁶⁵.

È dagli anni '80 in poi infatti che, dopo una fase "pionieristica" di lavori sull'argomento⁶⁶, inizia un "periodo empirico" segnato dall'introduzione di uno strumento di misurazione della sindrome, il "Maslach Burnout Inventory" o "MBI", testato e adattato anche in versione italiana⁶⁷ sia per operatori dei servizi socio-sanitari che per educatori e personale insegnante.

Il "burn-out" è un fenomeno complesso e multidimensionale che è stato analizzato da diversi punti di vista mettendone in evidenza, di volta in volta, aspetti diversi ma complementari.

Da un punto di vista psicologico è descrivibile come una sindrome /risposta di "ritirata psicologica" dal proprio lavoro⁶⁸ avvertito come esperienza intollerabile.

61 Recuperiamo nuovamente un concetto introdotto da Jaques nel suo modello "socioanalitico" ove si intende per "autonomia" la capacità individuale di portare materiale inconscio sul piano della coscienza, tollerare l'incertezza del risultato finale e l'ansia sulla validità del proprio giudizio, (cfr. Gabassi P.G., Bertoli F., *op. cit.*, 1992, p. 59 e Jaques E., (1956) *La valutazione delle responsabilità*, Ispir, Torino 1966.

62 Ormai assai vasta come vedremo.

63 Cfr. Freudenberg H.G., *Staff burn-out*, in "Journal of Social Issues", 1974, 30, 1, pp. 159-165.

64 Cfr. Maslach C., *Burnout. The Cost of Caring*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1982, (trad. it., *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Cittadella, Assisi 1992).

65 Cfr. Contessa G., *L'operatore cortocircuitato*, Cluep, Padova 1987.

66 Il termine è usato in una raccolta di studi da Schaufeli B.W., Buunk B., in *Professional burnout*, in Schabracq M., J., Winnibust J.A., Cooper C.L. (a cura di), *Handbook of work and health psychology*, Wiley, New York 1996.

67 Cfr. Sirigatti S., Stefanile C., *The Maslach Burnout Inventory. Adattamento e taratura per l'Italia*, OS, Firenze 1993.

68 Cfr. Cherniss C., *Staff burnout: Job stress in the human services*, Sage, Beverly Hills, Calif. 1980, (trad. it., *La sindrome del burnout*, CST, Torino 1983).

bile a causa dello iato tra le richieste degli utenti e le risorse disponibili. Uno dei vissuti più ricorrenti dell'operatore è la percezione di impotenza⁶⁹ collegata alla convinzione di non poter fare nulla per cambiare la situazione. Ciò porta ad un esaurimento di energie che si manifesta in: sintomi fisici⁷⁰, sintomi psicologici⁷¹, reazioni comportamentali sul luogo del lavoro⁷² e cambiamenti di atteggiamenti nei confronti degli utenti-pazienti come, ad esempio, cinismo, chiusura difensiva, spersonalizzazione, distacco emotivo e indifferenza.

Come emerge dalla letteratura più ampia sul fenomeno dello stress, molti dei sintomi rilevati nella sindrome del burnout sono già stati individuati; è interessante allora sottolineare la specificità del fenomeno in oggetto rispetto a quanto è già stato descritto ed è rilevabile in altre situazioni stressanti.

Innanzitutto definiamo che la sindrome del "burnout" riguarda specificamente la sfera lavorativa e "...risiede nella combinazione di reazioni generiche allo stress con specifici sintomi comportamentali e di modificazione degli atteggiamenti"⁷³.

La situazione di burn-out dunque è una strategia particolare adottata dagli operatori di fronte allo stress lavorativo causato dallo squilibrio tra richieste ed esigenze lavorative da un lato e risorse disponibili dall'altro. In questo senso il burn-out non è l'intero processo di stress ma è una delle possibili modalità di risposta di fronte alla problematicità delle professioni di aiuto.

Essa è caratterizzata da tre dimensioni tra loro indipendenti:

- 1) esaurimento emotivo;
- 2) depersonalizzazione;
- 3) ridotta realizzazione personale⁷⁴.

Il burn-out non deve però essere considerato come una variabile dicotomica

69 Cfr. *Premessa*, p. 2.

70 Tra cui: fatica, frequenti mal di testa, disturbi gastrointestinali, insonnia... i sintomi più "classici" cioè dello stress (cfr. Rossi N., *Psicologia clinica per le professioni sanitarie*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 219 e sgg.)

71 Tra cui: senso di colpa, negativismo, alterazioni dell'umore, scarsa fiducia in sé, irritabilità, scarsa empatia e capacità di ascolto (cfr. Zani B., Cigognani E., *op. cit.*, 2000, p. 157).

72 Come: assenze e ritardi, tendenza a rinviare e ad evitare, scarsa iniziativa e creatività.

73 In Zani B., Cigognani E., *op. cit.*, 2000, p. 157.

74 Cfr. Gli Item del MBI (Maslach Burn-out Inventory) sono 22 suddivisi nelle tre dimensioni; ogni sottoscala è saggiata usando una modalità di risposta a 6 punti definiti da "mai" a "ogni giorno". Es. di item per la dimensione "Esaurimento emotivo": "mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro; es. di item per la dimensione "Depersonalizzazione": "mi pare di trattare alcuni utenti come se fossero oggetti"; Es. di item per la dimensione "Realizzazione personale": "posso capire facilmente come la pensano i miei utenti".

ma come una variabile continua con un grado di sentimenti provati che possono essere graduati da “basso” a “moderato” ad “alto”.

Per comprendere i fattori di insorgenza del burnout sono stati svolti numerose indagini in ambiti lavorativi diversi secondo due principali orientamenti che hanno sottolineato, l'uno, la rilevanza delle situazioni ambientali, l'altro, la prevalenza delle caratteristiche personali.

Premesso che, come abbiamo già detto introducendo questo argomento, il burnout è un fenomeno multidimensionale in cui interagiscono fattori socioambientali e variabili individuali, cerchiamo di individuare i primi e le seconde.

Tra i fattori socioambientali evidenziamo tre aree:

- quella dei ruoli lavorativi con le problematiche tipiche delle tensioni di ruolo, il sovraccarico delle richieste legate al ruolo, il mancato consenso sulle aspettative di ruolo, le sovrapposizioni, le incompatibilità di ruolo, la vaghezza e l'ambiguità di ruolo;
- quella che riguarda le caratteristiche del compito lavorativo come l'assenza di opportunità interessanti, l'eccessiva frammentazione, la carenza di feedback specialmente da parte di persone significative quali superiori, colleghi e d utenti;
- quella della struttura di potere che può riflettersi in forme di decisione centralizzate e gerarchizzate piuttosto che in modalità di gestione del potere che salvaguardino l'autonomia individuale e di gruppo.

Tra i fattori strettamente individuali evidenziamo invece:

- 1) variabili demografiche quali sesso, l'età e anni di servizio poichè diverse ricerche hanno evidenziato che sesso femminile, età media e maggiore anzianità sono fattori che incidono sulle manifestazioni del burnout⁷⁵;
- 2) caratteristiche di personalità definibili come remissività e incertezza nel distinguere i limiti del coinvolgimento professionale e personale, difficoltà nel controllo degli impulsi ostili, impazienza, intolleranza, scarsa capacità di tollerare la frustrazione, scarsa fiducia in sé, dipendenza, ricerca di approvazione, eccessivo coinvolgimento nelle richieste dell'utente, estroversione, neuroticismo, pattern di comportamento di tipo A⁷⁶.

Secondo alcuni Autori inoltre sono significative anche le aspettative rispetto alla vita professionale⁷⁷ e l'uso di strategie di adattamento cognitivo alle situa-

75 Cfr. Pedrabissi L., Santinello M., Vialetto A., *La sindrome del burnout*, Edizioni Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1994.

76 Cioè individui con grande predisposizione alla competizione, alto livello di aspirazione, impulsività, sentimenti di impazienza, fretta e poche risorse temporali.

77 Cfr. Kahill S., *Relationship of Burn-out among Professional Psychologists to Professional Expectations and Social Support*, in "Psychological Reports", 1986, 59, pp. 1043-1051.

zioni stressanti⁷⁸ poiché, nel primo caso, si presume che irrealistiche aspettative di riuscita professionale con gli utenti siano una forte motivazione ma anche un alto fattore di rischio di esaurimento emozionale e, nel secondo caso, chi privilegia una buona percezione di sé ottimistica è maggiormente in grado di trasformare gli eventi stressanti in sfide tollerabili.

Compilare una lista di cause del burnout cercando di metterle in ordine di importanza può però far dimenticare che nella genesi del fenomeno è di basilare importanza il ruolo della mediazione cognitiva per cui ogni “stressor potenziale” può tradursi in fattore decisivo e responsabile; il burnout infatti è strettamente legato alla percezione e alla valutazione del soggetto dei fattori in gioco nella situazione⁷⁹.

Concludiamo infine questo panorama sui fattori responsabili del burn-out ricordando che ci sono anche i fattori di tipo culturale e storico sociale e cioè legati alle caratteristiche specifiche che assume, in un dato momento storico, la relazione operatore-utente in un determinato e reale contesto di lavoro⁸⁰ (... è questo, ad esempio infatti un momento di grande “delusione e rinuncia”⁸¹ che è diventato terreno fertile all’emergere del burn-out).

Consideriamo ora quali sono le “fasi” che, generalmente, si susseguono nell’insorgenza e nello sviluppo del burn-out.

In un prima fase l’operatore percepisce, spesso ancora confusamente, uno squilibrio tra le richieste provenienti dall’ambiente e le risorse personali disponibili, ma continua, seppur con estrema fatica a svolgere il suo lavoro: fase dello stress lavorativo.

Successivamente, inizia a sentire tensione emotiva, ansia, irritabilità oppure noia, disinteresse e apatia: fase dell’esaurimento.

Nell’ultima fase si ha il disinvestimento emozionale, la caduta della spinta motivazionale, la perdita di entusiasmo, interesse e senso di responsabilità: fase della conclusione difensiva.⁸²

L’operatore inizia dunque a lavorare “in maniera estremamente rigida” fatto questo particolarmente inadeguato nelle relazioni di aiuto e nei contesti di ser-

78 Cfr. Sherwin E.D., Elliott T.R., Rybarczyk B.D., Frank R.G., Hanson S., Hoffman J., *Negotiating the Reality of Caregiving: Hope, Burnout and Nursing*, in “Journal of social and Clinical Psychology”, 2, 1987.

79 Sarchielli G., Ricci Bitti P., *Burnout e stress lavorativo nelle professioni di aiuto*, in Trombini G. (a cura di), *Come logora curare. Medici e psicologi sotto stress*, Zanichelli, Bologna 1994.

80 Cfr. Del Rio G., *Stress e lavoro nei servizi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990.

81 In Zani B., Palmonari A., *op. cit.*, 1996, p. 351.

82 Cfr. Rossi N., *op. cit.*, 2004., p. 244 e sgg.

vizio alla persona ove la flessibilità è una competenza indispensabile e tale rigidità è segno dell'attivazione di una strategia difensiva tipica del burn-out.

Secondo altri Autori⁸³ il burnout ha invece uno sviluppo ciclico che comprende cinque stadi:

- 1) la fase dell'entusiasmo idealistico;
- 2) la fase della stagnazione;
- 3) la fase della frustrazione;
- 4) la fase dell'apatia;
- 5) la fase dell'intervento.

Se nella prima fase le motivazioni, di cui abbiamo già detto, sia consapevoli che inconse costituiscono la base e il "carburante" per l'operatività, nel secondo stadio tale "super investimento" si traduce in graduale disimpegno causato dalla consapevolezza che le motivazioni iniziali non sono realizzabili nel lavoro svolto. La fase terza è quella più critica poiché l'operatore sperimenta un diffuso senso di impotenza nei confronti della situazione lavorativa in generale, in particolare rispetto all'utente e ai superiori. Tale vissuto porta, nella quarta fase, ad una chiusura apatica e "infastidita" che spesso nasconde una "morte professionale". L'operatore, ormai in burn-out manifesto, è in grado di creare un clima contagioso che può espandersi al gruppo di lavoro e all'ambiente lavorativo tutto e che richiede con impellenza l'inizio della quinta fase, quella di un intervento volto a modificare le condizioni lavorative come risultato di una ristrutturazione cognitiva globale della situazione professionale dell'operatore.

Le fasi appena delineate non hanno una progressione lineare ma piuttosto ciclica che, dunque, può essere interrotta in diversi momenti con opportuni interventi e bilanci.

Si sottolinea infatti che il burn-out, pur manifestandosi spesso secondo modalità improvvise e devastanti, è il risultato di un processo graduale i cui "sintomi" sono rintracciabili in atteggiamenti e comportamenti tipici che emergono "qua e là" spesso in lunghe storie di sovraccarico ed esaurimento emozionale.

Particolarmente importante è allora individuare, oltre che i sintomi di una sindrome già presente, i fattori protettivi onde prevenire o comunque gestire con precise strategie, già dalle prime avvisaglie, il fenomeno complesso del burn-out.

Come primo e più citato fattore protettivo indichiamo il supporto sociale entro l'ambiente di lavoro intendendo con esso: relazioni positive quale mezzo di espressione libera di idee, la condivisione del disagio e il reciproco incoraggia-

83 Cfr. Contessa G., *L'operatore cortocircuitato: la burning out sindrome in Italia*, in "Animazione Sociale", 1982, 42-43, pp. 29-41.

mento. In particolare l'inserimento in un gruppo di lavoro in cui sia possibile un "lavoro di gruppo" risulta essere di primaria importanza⁸⁴ poiché l'ascolto empatico dei colleghi può supportare ed aiutare l'operatore nei suoi rapporti con i pazienti.

Un clima di collaborazione può infatti, al limite, trasformare i problemi lavorativi in sfide da affrontare "rischiando insieme" e comunque avendo come riferimenti e risorse anche le competenze degli altri. Il supporto sociale permette inoltre di calibrare la propria efficacia personale che, a sua volta, è un'arma importante per combattere il senso di impotenza e di mancanza di controllo che spesso è segno anticipatore del burn-out.

Anche la formazione e la professionalizzazione sia individuale che del gruppo di lavoro risulta essere un fattore protettivo e preventivo della sindrome in oggetto; lo sviluppo professionale è infatti portatore di benefici a lungo termine, oltre che a breve, perché permette un'elaborazione consapevole e personale della propria esperienza lavorativa unitamente ad un miglioramento di eventuali "tecniche non specifiche" ma fondamentali come quelle che riguardano la sensibilizzazione alle relazioni umane, la competenza comunicativa, la gestione del conflitto in ambito lavorativo (...per citare le più "gettonate" nei corsi di formazione).

L'opportunità offerta dai corsi di formazione, infine, rappresenta un modo per evitare che il lavoro si trasformi in "routine" e che cioè contribuisca ad accrescere l'insoddisfazione e la demotivazione, sintomi questi, anch'essi evidenziabili nella sindrome del burn-out.

Anche l'attenzione alla qualità del lavoro intesa come "congruità tra ruolo professionale, compiti richiesti e aspettative derivanti dalla preparazione professionale"⁸⁵ è infine fattore protettivo e preventivo nei confronti dell'esaurimento emotivo.⁸⁶

Concludiamo, indicando una serie di possibili interventi onde controllare, innanzitutto a livello organizzativo, quei fattori che risultano essere legati all'insorgenza del burn-out⁸⁷:

84 Cfr. Trentini G. (a cura di), *Il cerchio magico. Il gruppo come oggetto e come metodo in psicologia sociale e clinica*, Angeli, Milano 1992; Bertoli F., *Gruppo di lavoro e tecniche di gruppo*, in Gabassi P.G. (a cura di), *Psicologia, lavoro, Organizzazione*, Angeli, Milano 1998, pp. 64-97.

85 Cfr. Farinelli M., Li Calzi S., Ercolani M., op. cit., in Rossi N., op. cit., 2004, p. 258.

86 Cfr. Bettinardi O., Manno F., Russo L., Falaschi F., *Indagine sul burnout in operatori sanitari di un ospedale a indirizzo riabilitativo del Nord Italia*, in "Giornale italiano di medicina riabilitativa", 2002, 16, 3, pp. 41-46.

87 Cfr. Cherniss C., *Staff burnout: Job stress in the human services*, Sage, Beverly Hills, Calif. 1980, (trad. it. *La syndrome del burnout*, CST, Torino 1983).

- 1) sviluppo professionale del gruppo di lavoro con definizione di obiettivi e programmi, consapevolezza del rischio di burn-out, acquisizione delle risorse per far fronte allo stress lavorativo;
- 2) interventi sulla struttura di lavoro e di ruolo: in particolare sui carichi di lavoro, sulla possibilità di creare personalmente proposte per nuovi programmi di lavoro, costruire percorsi di carriera per tutto lo staff, con bilanciamento delle attività gratificanti e non gratificanti;
- 3) sviluppo del management con organizzazione di programmi di formazione per gli amministrativi e per i dirigenti e per gli operatori tutti, non dimenticando di restituire un feedback adeguato;
- 4) aumentare le capacità di problem-solving organizzativo e di presa di decisione: in particolare attraverso la formalizzazione di strutture ad hoc, largamente partecipate e a cui sia di premessa l'apprendimento di specifiche tecniche di gestione e soluzione del conflitto;
- 5) definizione degli obiettivi del programma e dei modelli di gestione: attraverso l'aumento della consapevolezza delle finalità del proprio lavoro, ridisegnando, eventualmente, le responsabilità dei programmi e rispetto la più vasta comunità sociale.

Da quanto si può dedurre riflettendo sui punti appena accennati, nella prevenzione del burn-out, risulta cruciale la formazione degli operatori sia a livello di base che di apprendimento continuo e di supervisione; si è appurato infatti che l'insorgenza e lo sviluppo del burn-out sono limitati dall'aggiornamento e all'esperienza acquisita da parte degli operatori⁸⁸.

Sempre all'interno di una prospettiva formativa finalizzata a ridurre il burn-out è infine interessante cogliere i suggerimenti di alcuni studiosi, pionieri sull'argomento, come Maslach e Pine⁸⁹: essi sottolineano la rilevanza dell'utilizzo di modalità di coping centrate sulle "tecniche di distanziamento". Il concetto centrale è quello di "detached concern", interessamento distaccato, capace cioè di rapportarsi all'utente in modo equilibrato senza un coinvolgimento eccessivo e senza cadere in un freddo distacco, riuscendo cioè a riprodurre quella sana empatia e buona "reverie" di cui abbiamo già detto.⁹⁰

88 Cfr. Leiter M.P., *Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team*, in "Group and Organization Studies", 1988, 13, pp. 111-128.

89 Cfr. Pines A., Maslach C., *Characteristics of Staff burnout in Mental Health Settings*, in "Hospital and community Psychiatry", 1978, 29, pp. 233-237.

90 Cfr. 2, p. 8 e sgg.

Bibliografia

- Brickman P., Rabinowitz V.C., Karuza J., Coates D., Cohn E., Kidder L., *Models of helping and coping*, in "American Psychologist", 1982, 37, pp. 368-384
- Bauman Z., (1989) *Modernità ed Olocausto*, Il Mulino, Bologna 1992
- Bertoli F., *Gruppo di lavoro e tecniche di gruppo* in Gabassi P. G. (a cura di), *Psicologia, lavoro, Organizzazione*, Angeli, Milano 1998
- Bettinardi O., Manno F., Russo L., Falaschi F., *Indagine sul burnout in operatori sanitari di un ospedale a indirizzo riabilitativo del Nord Italia*, in "Giornale italiano di medicina riabilitativa", 2002, 16, 3, pp. 41-46
- Bion W. R., (1962b) *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972
- Bion W.R., *Una teoria del pensiero*, 1962a in Bion W.R., *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Armando, Roma 1970 (1967)
- Bion W.R., *Attacchi al legame*, 1959, in Bion W.R., op. cit., 1970, (1967)
- Cherniss C., *La sindrome del burn out*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1983
- Cherniss C., *Staff burnout: Job stress in the human services*, Sage, Beverly Hills, Calif., 1980, (trad. it. *La sindrome del burnout*, CST, Torino 1983)
- Contessa G., *L'operatore cortocircuitato: la burning out sindrome in Italia*, in "Animazione Sociale", 1982, 42-43, pp. 29-41
- Contessa G., *L'operatore cortocircuitato*, Cluep, Padova 1987
- Del Rio G., *Stress e lavoro nei servizi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990
- Erickson E.H., (1963) *Infanzia e società*, Armando, Roma 1990
- Farinelli M., Li Calzi S., Ercolani M., in Rossi N., *Psicologia clinica per le professioni sanitarie*, Il Mulino, Bologna 2004
- Folgheraiter F., *La relazione di aiuto nel metodo di Robert Carkuff*, in Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Manuale, Erickson, Trento 1987
- Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano 2001
- Freud S., (1929) *Il disagio della civiltà*, Opere, vol. 10, Bollati Boringhieri, Torino 1989
- Freudenberger H.G., *Staff burn-out*, in "Journal of Social Issues" 1974, 30, 1, pp. 159-165
- Gabassi G.P., Bertoli F., *T-Goup: tra formazione e clinica*, Angeli, Milano 1992
- Gorkin L., Goldstein M.G., Follick M.J., *Strategies for enhancing adherence in clinical trials*, in Shumaker E., Shron E., Ockene J.K. (a cura di), *The handbook of health behavior change*, Springer, New York 1990
- Herzberg F., Mausner B., Snyderman B., *The motivation to work*, Wiley, New York 1959
- Hewstone M., Stroebe W., Stephenson G. M., (1988) *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1991
- Jaques E., (1956) *La valutazione delle responsabilità*, Isper, Torino 1966
- Jervis G., *Psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna 2001
- Kahill S., *Relationship of Burn-out among Professional Psychologists to Professional Expectations and Social Support*, in "Psychological Reports", 1986, 59, pp. 1043-1051
- La Rosa M., (a cura di), *Welfare state: teorie e metodologie di analisi*, Angeli, Milano 1990
- e I servizi sociali tra programmazione e partecipazione*, Angeli, Milano 1977

- Leiter M.P., *Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team*, in "Group and Organization Studies", 1988, 13, pp. 111-128
- Leventhal H., Meyer D., Nerenz D.R., *The common sense representation of illness ranager*, in Rachman S., (a cura di), *Contributions to medical psychology*, Pergamon Press, vol. 2, Oxford 1980
- Lubove C., *The Professional Altruist*, Harvard University Press, Cambridge 1965
- Martini C.M., Cacciari M., *Dialogo sulla solidarietà*, in "Micromega", 1, 1995
- Maslach C., *Burnout. The Cost of Caring*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1982, (trad. it. *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Cittadella, Assisi 1992)
- Pedrabissi L., Santinello M., Vialetto A., *La sindrome del burnout*, Edizioni Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1994
- Pines A., Maslach C., *Characteristics of Staff burnout in Mental Health Settings*, in "Hospital and community Psychiatry", 1978, 29, pp. 233-237
- Quaglino G.P., *La vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano 2004
- Rogers C., (1951) *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Roma 1997
- Rossi N., *Psicologia clinica per le professioni sanitarie*, Il Mulino, Bologna 2004
- Sarchielli G., Ricci Bitti P., *Burnout e stress lavorativo nelle professioni di aiuto* in Trombini G. (a cura di), *Come logora curare. Medici e psicologi sotto stress*, Zanichelli, Bologna 1994
- Schaufeli B.W., Buunk B., *Professional burnout*, in Schabracq M.J., Winnibust J.A., Cooper C.L. (a cura di), *Handbook of work and health psychology*, Wiley, New York 1996
- Segal H., (1975) *Un approccio psicoanalitico al trattamento delle psicosi*, in *Scritti psicoanalitici*, Astrolabio, Roma 1984
- Seligman M. E. P., *Helplessness*, Freeman, San Francisco, Calif., 1975
- Seligman M. E. P., (1990) *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Firenze 1996
- Sherwin E.D., Elliott T.R., Rybarczyk B.D., Frank R.G., Hanson S., Hoffman J., *Negotiating the Reality of Caregiving: Hope, Burnout and Nursing*, in "Journal of social and Clinical Psychology", 2, 1987
- Sirigatti S., Stefanile C., *The Maslach Burnout Inventory. Adattamento e taratura per l'Italia*, OS, Firenze 1993
- Trentini G. (a cura di), *Il cerchio magico. Il gruppo come oggetto e come metodo in psicologia sociale e clinica*, Angeli, Milano 1992
- Valerio P., *Le emozioni della pratica medica: difficoltà di contatto e di controllo*, in Cipolli C., Moja E.A., (a cura di), *Psicologia Medica*, Armando, Roma 1991
- Vallino D., Macciò M., *Essere neonati*, Borla, Roma 2004
- Vecchiato T., *La presa in carico comunitaria*, in Zani B., Polmonari A., op. cit., 1996
- Wills T.A., *The helping process in the context of personal relationships*, in Spacapan S., Oskamp S. (a cura di), *Helping and Being Helped. Naturalistic studies*, Sage, Newbury Park (Calif.) 1992, pp. 17-48
- Zani B., Cicognani E., *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna 2000
- Zani B., *Empowerment e burn out nelle professioni di aiuto*, in Speltini G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna 2005
- Zani B., Polmonari A., *Manuale di Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 1996

IL CASO INSEGNANTI: NON SOLO BURNOUT

di Eugenio Bastianon

1. Cos'è il burnout

Non è compito di questo lavoro tematizzare il burn-out nei suoi aspetti più generali¹. Mi sembra, però, opportuno ricordarne gli elementi essenziali, funzionali a questo specifico contributo, riguardante gli insegnanti.

Burnout "...traducibile in italiano con "bruciato", "esaurito", "scoppiato" ...esprime con un'efficace metafora il bruciarsi del suo operatore e il suo "cedimento psicofisico" rispetto alle difficoltà dell'attività professionale. Esso esprime *il non farcela più, il malumore e l'irritazione quotidiana, la prostrazione e lo svuotamento, il senso di delusione e di impotenza di molti lavoratori, e in particolare di quelli che operano nei servizi sociosanitari*".²

Da questa definizione appare evidente che il burnout in senso stretto è "una sindrome variegata, più facile da descrivere attraverso esempi pratici che non da circoscrivere mediante drastici modelli diagnostici"³, che sembra colpire oggi un più vasto ventaglio di professionisti, estendendosi a molte helping professions, colpendo, così anche gli insegnanti e i sacerdoti.⁴

Che il burn-out sia una "sindrome variegata" è un elemento significativo per questa ricerca che porterà invece a tematizzare negli insegnanti l'esistenza, oltre il burnout, di un vero e proprio orizzonte patologico, descrivibile in termini psichiatrici, apparentemente specifico degli insegnanti e non di altri professionisti e/o lavoratori.⁵

1 Per una prospettiva generale sul burn-out rinvio al contributo di Roberto Fini presente in questo stesso volume.

2 Pellegrino F., *La sindrome del burn-out*, Centro Scientifico Editore, Torino 2000, p. 1.

3 Pellegrino F., *La sindrome...*, cit. p. 2.

4 Pellegrino F., *La sindrome...*, cit. p. 1.

5 A marcare la differenza tra il burn-out e la prospettiva psichiatrica che sembra caratterizzare il burn-out degli insegnanti può essere ricordare che il burn-out stesso non è pre-

2. Il burnout degli insegnanti

Secondo Maslach e Jackson (1993), il burnout degli insegnanti si manifesta come “sensazioni di stanchezza e affaticamento che portano ad atteggiamenti di indifferenza, freddezza e distacco verso gli studenti ed una conseguente chiusura psicologica. Nel momento in cui l’insegnante si rende conto di non riuscire a dare tutto se stesso per favorire la crescita culturale e professionale degli studenti, intervengono anche sentimenti di ridotta realizzazione personale”.⁶

Anche per l’insegnante si realizza, insomma, il processo che sembra caratterizzare burnout nelle professioni d’aiuto.

È un percorso fatto da quattro stadi:

- lo stadio dell’entusiasmo: è il momento della spinta ideale, mista, comunque, a considerazioni diverse, come la ricerca di un posto sicuro;
- lo stadio della stagnazione: gli ideali iniziali cominciano a perdere smalto e fascino, fare l’insegnante diventa un mestiere come tanti;
- lo stadio della frustrazione: il burnout allo stato nascente: l’insegnante comincia a sentirsi inutile e prova rabbia mista a colpa nei confronti della propria professione;
- lo stadio dell’apatia: del burnout conclamato.

In questo modo, il burnout viene visto come “una progressiva perdita di idealismo, energia e motivazione... come esito delle condizioni del loro lavoro” (Edelwich e Brodsky, 1980) – e il burnout, quindi – ...altro non sarebbe che il perdurare della discrepanza tra motivazioni ideali e condizioni di lavoro della fase di stagnazione, senza né il ritorno alla fase idealistica, né qualcos’altro”.⁷

3. Indagini statistiche sul burnout degli insegnanti

Occorre ricordare che già agli inizi degli anni '90 gli insegnanti erano stati al centro della ricerca sociologica, con l’indagine IARD su un campione nazionale

sente, senza dubbio con ricadute non positive sulla gestione del problema, nel DSM IV (la classificazione internazionale delle patologie psichiatriche) mentre sono, ovviamente presenti i disturbi lamentati dagli insegnanti: *DSM IV Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson 1996.

6 AA.VV., *Il burnout nell’insegnante. Rapporto tra aspetti di personalità ed esaurimento psichico*, in “Psicologia e Scuola”, n. 96 (1999), XX.

7 AA.VV., *L’insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. Parte seconda*, in “Psicologia e Scuola”, n. 113(2003), XXIII, pp. 6-7.

di cinquemila insegnanti delle scuole elementari, medie, superiori e che Alessandro Cavalli sintetizza efficacemente con l'immagine dell'"insegnante depresso".⁸

Secondo Cavalli, a "deprimere" gli insegnanti sono:

- un non accettato ampliamento "formativo" dei compiti della scuola;
- il sentirsi un cetto sociale in declino;
- le difficoltà, soprattutto tra gli insegnanti più anziani, proposte dalla scuola di massa;
- un certo pessimismo, soprattutto tra gli insegnanti meridionali, sul clima sociale e culturale più ampio.⁹

Particolarmente significativo, anche per lo sviluppo che avrà la nostra ricerca, è l'allarme circa la situazione degli insegnanti della scuola superiore, che, nel 62% dei casi, ritengono la propria professione "impiegatizia" e non rispondente al modello professionale-specialistico: "si tratta di risultati su cui bisogna seriamente riflettere perché un divario così ampio tra ruolo desiderato e ruolo effettivo non può non avere conseguenze molto negative per la motivazione al lavoro e per l'impegno e la qualità delle prestazioni".¹⁰

Occorre osservare che, per molti aspetti, la situazione delineata da Cavalli agli inizi degli anni '90 si è in questi anni ulteriormente approfondita.

La situazione di "quasi mercato"¹¹ in cui le scuole si muovono per definire la propria identità verso la potenziale utenza porta spesso le scuole stesse a inserire nella propria offerta formativa una pluralità, anche disordinata, di progetti. La conseguenza è, a livello di istituto, l'offuscamento della vision e della mission e, a livello di insegnanti, una trasformazione quasi genetica di identità professionale verso la figura degli "attori sociali", impegnati in progetti collettivi, fondati sull'analisi dei giochi antropo-sociali delle situazioni quotidiane¹², anche al di là di una precisa, comune ed esplicita consapevolezza.

Le indagini statistiche e specifiche sul burn-out degli insegnanti sono ormai numerose.

Noi facciamo riferimento in questo lavoro soprattutto a due indagini: la pri-

8 Cavalli A., *L'insegnante depresso. Un cetto professionale di fronte ai valori che cambiano*, in "il Mulino", 3/91, maggio-giugno, p. 465.

9 Cavalli A., *L'insegnante depresso*, cit., pp. 465-472.

10 Martinelli A., *Immagine di una professione*, in "il Mulino", 3/91, maggio-giugno, p. 491.

11 Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La Governance della scuola*, il Mulino, Bologna 2004, p. 45 ss.

12 Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La Governance...*, cit. p. 119.

ma condotta dal Dipartimento di Scienze Biomediche dell'Università di Modena, la seconda dal Centro di Psicologia di Comunità dell'Università di Palermo. Entrambe le ricerche hanno fatto riferimento al Maslach Burnout Inventory, anche se i dati ottenuti non sembrano essere pubblicati secondo criteri statistici omogenei.

Ricordiamo che il Maslach Burnout Inventory si articola in tre scale:

- esaurimento emotivo: analizza la sensazione di essere inaridito dal punto di vista emotivo ed esaurito dal punto di vista lavorativo;
- depersonalizzazione: misura una risposta fredda ed impersonale ai propri utenti;
- realizzazione personale: valuta la percezione relativa alla propria competenza e al proprio desiderio di successo nel lavoro di squadra.

La prima ricerca si basa su 500 questionari distribuiti in diverse scuole della provincia di Modena, per autosomministrazione anonima. In questo modo, sono risultati validi, tra quelli riconsegnati, solo 233 questionari, 60 maschi e 173 femmine. I risultati sono così sintetizzati dai ricercatori dell'Università di Modena: "La maggioranza degli insegnanti che hanno partecipato a questo studio è formata da persone equilibrate, realizzate e non logorate dall'insegnamento, anche se consapevoli dei problemi che l'ambiente scolastico presenta... Sono i più giovani ad essere più attivi, estroversi ed assertivi, oltre che più calmi, più capaci di controllare le proprie reazioni più creativi e aperti alle esperienze culturali. Sembra inoltre che le donne siano più pazienti ed emotivamente più stabili... il rapporto con gli alunni delle scuole superiori è vissuto con più difficoltà di quanto non accada nelle scuole inferiori".¹³

Questo non significa che manchino segnali di presenza del burnout, che, nelle scale del Maslach Burnout Inventory, si collocano a un livello medio. Tuttavia "68 soggetti (29,2%) nella scala della Depersonalizzazione presentano un livello di burnout sopra la soglia di normalità, così come nella scala di Realizzazione personale 61 soggetti (26,6%) riportano un livello basso di Realizzazione personale ed un conseguente livello alto di burnout".¹⁴

Proprio questi insegnanti mostrano anche "un profilo di personalità caratterizzato da bassa capacità di controllare le reazioni emotive, instabilità di umore, presenza di affetti negativi, basso livello di attività, scarsa cooperatività e tenacia, scarsa apertura culturale, bassa creatività e forte tendenza a sottovalutarsi".¹⁵

13 AA.VV., *Il burnout nell'insegnante. Rapporto...* cit. p. 12.

14 AA.VV., *Il burnout nell'insegnante. Rapporto...* cit. p. 8.

15 AA.VV., *Il burnout nell'insegnante. Rapporto...* cit. p. 13.

La seconda ricerca ha riguardato un gruppo di cento insegnanti, tutte di sesso femminile, di scuola elementare di due città siciliane: Comiso (Gruppo A, 50 insegnanti) e Palermo (Gruppo B, 50 insegnanti).

Facendo riferimento al Maslach Burnout Inventory, le insegnanti di Comiso rivelano un “livello medio (56,14)” di burnout, mentre il gruppo delle insegnanti di Palermo si attesta attorno “a un punteggio medio (61,8%)”.

In tutti e due i gruppi risulta essere “decisamente alto” il valore della scala della soddisfazione lavorativa.¹⁶

I ricercatori dell'Università di Palermo concludono che “si rileva un'incidenza del burnout che ha livelli medi ed un'alta soddisfazione lavorativa, segno che nel complesso le insegnanti, nonostante le difficoltà e le situazioni stressanti, sono abbastanza soddisfatte rispetto alla propria attività lavorativa ed ai rapporti interpersonali instaurati con i colleghi ed il dirigente scolastico”.¹⁷

Le due ricerche mi sembrano dare esiti che potrebbero essere definiti “tranquillizzanti”.

Dati confermati anche da una ricerca più recente che, sulla base di 1252 questionari raccolti a livello nazionale, tra gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola, evidenzia che il 47% del campione afferma un buon livello di soddisfazione professione, il 29% un livello sufficiente, il 10% un livello insufficiente, l'8% un livello di soddisfazione scarso e, infine, il 5% un livello di soddisfazione addirittura ottimo: “i risultati sembrano confortanti”.¹⁸

Alla fine, l'unico segnale d'allarme su un possibile burnout degli insegnanti pare venire dall'indagine IARD, almeno nel suo senso complessivo, anche se il confronto deve essere cauto, in quanto la ricerca IARD non sembra aver usato gli stessi strumenti specifici di indagine sul burnout delle ricerche delle Università di Modena e Palermo.

Tutte queste quattro ricerche, però, come vedremo, mi sembrano entrare, per alcuni aspetti, in significativo confronto con un altro studio che avremo modo di esaminare, lo Studio Getsemani, tanto che è convinzione di chi scrive che solo parzialmente il fenomeno descritto dallo Studio Getsemani sia riconducibile al burn-out in senso proprio.¹⁹

16 AA.VV., *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola*, Parte terza, in “Psicologia e Scuola”, 114 (2003), XXIII, pp. 4-6.

17 AA.VV., *L'insegnante in trappola* cit. p. 9.

18 Lodolo D'oria V., Pocaterra R., Pozzi S. nella loro recente ricerca *La percezione del burnout nella classe docente: i risultati della ricerca nazionale su 1252 insegnanti*, in www.edscuola.it, pp. 5-8.

19 AA.VV., *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti. Studio Getsemani*, 2005, in www.edscuola.it. Si tratta, forse, del primo studio al mondo che abbia provato una relazione diret-

4. Le teorie sul burnout degli insegnanti

Alcuni Autori hanno proposto una classificazione delle cause di burn-out secondo uno schema che considera tre fattori:

- 1) *variabili lavorative* relative all'organizzazione del lavoro, all'ambiente fisico e sociale e condizioni che oggettivamente possono provocare alti livelli di tensione e di logorio psicofisico... Nel contesto delle variabili lavorative alcuni autori fanno rientrare anche il fatto che gli insegnanti lavorano in una organizzazione, la scuola, a legami deboli, in cui la fisiologica aggressività produttiva si trasforma in vuote polemiche e disconferme del lavoro altrui;
- 2) *variabili personali* relative all'esperienza, al vissuto emotivo e alla struttura di personalità dell'insegnante, chiamato a confrontarsi con la fragilità in cui può percepirsi di fronte ai processi di riforma dell'organizzazione scolastica, ai cambiamenti di cultura e di composizione della popolazione studentesca, alla diversità tra la sua percezione di sé come professionista e la percezione dell'insegnante come impiegato presente in alcuni settori dell'opinione pubblica;
- 3) *variabili di gruppo* relative al modo in cui l'interazione tra i singoli e l'organizzazione generale del lavoro affronta collettivamente le difficoltà di rapporto al suo interno".²⁰

Lo *Studio Getsemani* – promosso dalla ASL Città di Milano, che analizza le domande di inabilità presentate all'INPDAP nel decennio 1992-2001, prendendo in esame 3049 casi clinici e mettendo a confronto quattro macrocategorie: insegnanti, impiegati, personale sanitario, operatori – propone un articolato elenco di cause scatenanti il burnout:

- i fattori usuranti tipici dell'insegnamento;
- la delega dei genitori-lavoratori per l'educazione dei figli;
- l'inserimento dei portatori di handicap nelle classi;
- la maggior intransigenza dell'utenza, il misbehaviour di alcuni studenti;
- l'introduzione della valutazione dei docenti da parte di genitori e studenti;

ta tra patologia psichiatrica e professione insegnante. A chi scrive sembra che queste caratteristiche diano allo Studio Getsemani un approccio complessivamente non standard sul tema del burn out. D'ora in poi: *Studio Getsemani*.

- 20 AA.VV., *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola...* cit., pp. 8-9. Sulla scuola come organizzazione a legami deboli, rinvio al sintetico ma ben argomentato contributo Azzali F., *Interpretare e progettare. L'organizzazione come governo della complessità*, in Damiano E., *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia, 1995, pp. 31-32.; Lodolo D'oria V., Potaterra R., Pozzi S. nella loro recente ricerca, *La percezione del burnout nella classe docente*, cit. pp. 1-4.

- la diminuzione delle risorse istituzionali, la svalutazione sociale del lavoro in se stesso a favore del successo e del guadagno economico (notoriamente bassi per gli insegnanti);
- l'abolizione delle cosiddette baby-pensioni;
- l'avvento di una società culturale multietnica;
- l'avvento dell'era informatica, la gestione manageriale del lavoro;
- il passaggio dall'insegnamento individuale a quello di équipe;
- la protratta situazione di precariato, la competitività tra colleghi;
- la mobilità;
- le continue riforme scolastiche (annunciate o realizzate)".²¹

Chi scrive, da parte sua, privilegia l'approccio centrato sulle variabili personali, con una interpretazione clinica del burnout.

In questo ambito, le ricerche sono state fino ad oggi realizzate con modelli diversi di approccio.

Vi è, intanto, il modello della psicologia dell'apprendimento, secondo la quale il burnout è causato da deficit motivazionali, cognitivi, emozionali derivanti dall'impotenza appresa a seguito del fallimento delle aspettative circa il successo nelle situazioni di lavoro.

Vi è, poi, il modello psicoanalitico, che spiega il burnout come risultato dell'"autonomia", e cioè della tendenza della persona ad allontanare da sé esperienze frustranti e dolorose, caratterizzate da richieste eccessive nei suoi confronti.

In ultimo, il modello psicosociale, spiega il burnout come esito della relazione della persona con l'organizzazione²².

Questo lavoro si propone di seguire i percorsi di ermeneutica proposti dalla psicologia dei costrutti personali, che, come avremo modo di argomentare, pone la relazione con l'altro come asse fondamentale del proprio programma di ricerca e terapeutico²³.

Portano a questo le ricerche che focalizzano la questione burnout sulla relazione personale: "l'interazione centrata sui problemi dello studente induce spesso sentimenti di ansia, imbarazzo o anche disperazione"²⁴ e ancora: "la profes-

21 *Studio Getsemani*, p. 18.

22 AA.VV., *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola ...*, cit. pp. 9-10.

23 In generale, la psicologia dei costrutti personali – elaborata dallo psichiatra americano George Kelly soprattutto in G. Kelly *The Psychology of Personal Constructs*, voll. 1 e 2 New York, 1955 – interpreta l'uomo come un ricercatore che, quasi popperianamente, costruisce se stesso e la propria esperienza attraverso la messa alla prova di teorie – i costrutti, appunto – attraverso i quali, in modi diversi e a diverse profondità, egli cerca di analizzare e capire gli

sione insegnante si fonda sulla relazione con l'alunno; proprio per questo una delle cause principali di burnout è la difficoltà di rapporto con l'allievo"²⁵.

Si tratta, dunque, di analizzare puntualmente cosa sia la relazione, quale ne sia il valore e come mai essa, nel caso specifico degli insegnanti, si realizzi con "difficoltà" e produca "disperazione".

Solo nell'analisi della "qualità" della relazione che gli insegnanti hanno con gli alunni credo sia possibile trovare un qualche modello esplicativo dell'orizzonte psichiatrico, che, come ho già detto all'inizio di questo lavoro, si profila, per gli insegnanti, certamente andando al di là del burnout in senso stretto, definito, dallo Studio Getsemani come un "prodromo"²⁶.

Lo Studio è arrivato alla conclusione che gli insegnanti, pur costituendo solo il 18% degli iscritti alle casse INPDAP:

- rappresentano il 36,6% delle richieste di inabilità;
- lamentano, nelle loro domande, patologie prevalentemente di tipo psichiatrico: disturbi dell'umore, disturbi dell'adattamento, disturbi d'ansia, disturbi della personalità, schizofrenia;
- trovano accolte le loro richieste nel 75,1% dei casi.

La malattia psichiatrica rappresenta, insomma, per gli insegnanti ciò che per altre professioni viene rappresentato dalle patologie muscoloscheletriche, dalle neoplasie, dalle patologie cardiovascolari...²⁷.

Una situazione decisamente problematica, soprattutto se si tiene conto dei risultati in qualche modo "rassicuranti" a cui le indagini delle Università di Modena e Palermo erano giunte, non lasciando emergere una situazione di burnout già al limite della patologia psichiatrica.

Del resto, già nel 1986, un'indagine fatta in Lombardia evidenziava che l'uso degli psicofarmaci rappresentava ben il 52% dei farmaci consumati dagli insegnanti di scuola elementare. Non a caso, come si vedrà, dal punto di vista della nostra ipotesi.

eventi, ottenendone a volte delle validazioni, a volte delle invalidazioni F. Mancini, A. Semerari, *Kelly e Popper: una teoria costruttivista della conoscenza*, in F. Mancini, A. Semerari (a cura di), *La psicologia dei costrutti personali: saggi sulla teoria di G.A. Kelly*, Franco Angeli, Milano 1985, p. 57.

24 AA.VV., *Il burnout nell'insegnante. Rapporto tra aspetti di personalità*, cit. p. 4.

25 AA.VV., *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola*, Parte seconda, cit. p. 11.

26 *Studio Getsemani*, abstract.

27 *Studio Getsemani...*, cit. pp. 9-11.

5. Insegnanti in cerca di relazione

Il punto di partenza credo debba essere la definizione di relazione. Mi sembra particolarmente significativa quella proposta dalla teoria kellyana dei costrutti personali secondo la quale la relazione è la capacità di costruire – comprendere – i processi di costruzione – comprensione di sé, degli altri, del mondo – di un'altra persona²⁸.

Dunque, se l'insegnante ha difficoltà di relazione con l'alunno significa che l'insegnante non sa costruire i processi con i quali l'alunno costruisce se stesso, la realtà, il mondo.

Che l'insegnante abbia difficoltà a capire i processi con i quali l'alunno costruisce la realtà scolastica e le sue relazioni sembra confermato da diverse ricerche.

Rossati e Magro (1999) hanno mostrato, ad esempio, che "l'indisciplina, il comportamento aggressivo, la demotivazione verso lo studio e la scarsa cooperazione costituiscono stressor con cui l'insegnante deve fare i conti"²⁹.

Una situazione che la psicoterapia dei costrutti personali definisce "ansia", come percezione che la realtà classe che ha di fronte si trova "per lo più al di fuori del campo di pertinenza" del suo sistema di costrutti.³⁰ Non è in grado di interpretarla, di "costruirla". Esperienza comune a molti insegnanti.

La teoria kellyana, nel suo approccio ermeneutico, non cristallizza le proprie analisi in definizioni cliniche specifiche, di tipo psichiatrico. Ma, a partire da questo primo abbozzo di analisi kellyana della situazione degli insegnanti e per tutto quanto dirò in proposito in questo lavoro, conviene osservare che, qualora lo si volesse fare, sarebbe comunque possibile tradurre l'analisi kellyana stessa in termini riconducibili alla nosografia ufficiale dei disturbi mentali.

La questione essenziale, però, nella relazione insegnante-alunno, non è a mio avviso l'incapacità dell'insegnante di costruire i processi con i quali l'alunno costruisce, genericamente, la realtà scolastica, nei suoi diversi aspetti.

Ciò che in realtà fa problema all'insegnante è, innanzi tutto, la necessità quasi vitale che egli ha del rapporto con gli alunni, e, in seconda, ma ancor più decisiva istanza, il modo "costruire" questa relazione.

Partiamo dal primo punto: l'insegnante e il bisogno di relazione con gli alunni.

In generale, secondo Kelly, per il "corollario della comunanza", è la socialità,

28 Bannister D., Fransella F., *L'uomo come ricercatore. Introduzione alla psicologia dei costrutti personali*, Martinelli, Firenze 1986, p. 39.

29 AA.VV., *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola...*, cit. p. 11.

30 Epting F., *Psicoterapia dei costrutti personali*, Martinelli, Firenze 1990, p. 55.

la relazione con l'altro, il luogo in cui ogni persona costruisce se stessa e può essere riconosciuta, validata, nei suoi costrutti personali anche più profondi, quelli nucleari e di ruolo³¹.

Da questo punto di vista, infatti, la situazione dell'insegnante è del tutto particolare.

Già abbiamo accennato, parlando della scuola come organizzazione a legami deboli, al fatto che non è l'ambito professionale, spesso polemico e ostile, quello che può dare all'insegnante stesso una qualche validazione, corroborazione.

Anzi. Tra gli insegnanti "è opinione diffusa che è raro trovare colleghi disponibili a collaborare sul piano didattico (Giovannini, 1990); difficoltà possono sorgere, poi, dal confronto con gli altri, dalla mancanza di un linguaggio comune, dal non sentirsi in sintonia con gli altri (Ghio, 1999). Persino le stesse riunioni di colleghi ...finiscono con l'essere ...degli sterili campi di battaglia o occasioni di conversazione su argomenti frivoli (Magro 1997)"³².

Del resto, appartiene da sempre, nelle implicazioni positive come nelle implicazioni negative, alla "cultura" degli insegnanti che l'aula sia il luogo per eccellenza della loro professione, dove, appunto, trovare in qualche modo un senso ad una professione altrimenti percepita come confusa e vuota.

Per un insegnante, dunque, la validazione fondamentale di ruolo gli può venire solo dagli alunni.

Diverse ricerche mostrano, in effetti, che l'insegnante ha bisogno, innanzi tutto, che l'alunno entri in relazione positiva con lui, con esiti certamente inattesi.

Humphris (1979) ha evidenziato, ad esempio, che per un gruppo di insegnanti è preferibile il bambino considerato infelice ma cooperativo con loro, piuttosto che il bambino felice ma non cooperativo.³³

L'assenza di rapporto, o un rapporto percepito come non soddisfacente può es-

31 La questione della socialità come luogo di costruzione-validazione viene tematizzata da Kelly nel corollario della comunanza: "nella misura in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza simile a quella impiegata da un'altra, i suoi processi sono psicologicamente simili a quelli dell'altra persona", in un confronto tra costruzioni dell'esperienza all'interno del quale i costrutti personali di ognuno possono essere verificati, corroborati. cfr. Epting, *Psicoterapia dei costrutti personali*, cit. pp. 42-43. Kelly, poi, chiama *costrutti nucleari* quei costrutti che governano i processi di mantenimento di una persona, cioè "quelli per mezzo dei quali la persona mantiene la sua identità ed esistenza". Un sottoinsieme dei costrutti nucleari è rappresentato dalla *struttura nucleare del ruolo*. I costrutti nucleari di ruolo riguardano il modo in cui ogni persona si pone in relazione con gli altri, stabilendo con essi delle relazioni di ruolo cfr. F. Epting, *Psicoterapia dei costrutti...*, cit. p. 51-52.

32 AA.VV., *L'insegnante in trappola*, cit. p. 12.

33 Bannister D., Fransella F., *L'uomo come ricercatore*, cit., pp. 104-105.

sere letta dall'insegnante come invalidazione insopportabile, prolungata e costante dei suoi costrutti più profondi.

L'insegnante, a questo punto – poiché non essere validati nei propri costrutti è estremamente doloroso, provocando, di volta in volta, smarrimento, dubbio, vergogna – può sviluppare “ostilità”, cioè “lo sforzo continuo di estorcere – ai propri alunni, EB – prove validazionali a favore di costrutti”³⁴ che fino a quel momento non gli sono stati validati dagli alunni stessi.

6. Minacciati dall'infantile

Ma se per l'insegnante è vitale la relazione con gli alunni, allora, per lui, diventano altrettanto vitali la qualità, le caratteristiche, di questa relazione.

Con una non piccola difficoltà: come costruire, come governare, la costruzione che di lui fanno gli alunni? La validazione dei propri costrutti eventualmente ottenuta dal rapporto con gli alunni sarebbe comunque sufficiente a garantire all'insegnante un adeguato riconoscimento di identità?

Si può, infatti, ipotizzare che, trattandosi di una validazione che gli viene da un altro e che l'insegnante non può, non vuole – e non deve – costruire come un suo pari, essa sarà comunque percepita, anche se non consapevolmente, dall'insegnante stesso come povera ed insufficiente³⁵. L'insegnante, in altre parole, è, nel migliore dei casi, destinato ad avere una validazione primaria dei propri costrutti del tutto “debole”, in molti casi infantile e quindi inadeguata a soddisfare quel bisogno di socialità della formazione-validazione dei costrutti che il “collaborario della comunanza” ipotizza avvenga tra persone capaci di processi di costruzione della realtà simili.³⁶

L'alunno diventa, in questo modo, una inconsapevole, tacita ma continua, incessante, richiesta all'insegnante di un cambiamento ampio e radicale dei costrutti dell'insegnante stesso, fino a modificare profondamente ciò che egli ritiene di essere in quel momento. In termini kellyani, l'alunno diventa per l'insegnante una minaccia. Per rendere esplicita la profondità del significato kellya-

34 Epting F., *Psicoterapia* ..., cit. p. 58.

35 Sulla dimensione anche non consapevole dei costrutti, cfr F. Epting, *Psicoterapia*..., cit. p. 47. Più in particolare, i costrutti nucleari di ruolo possono essere in gran parte non facilmente verbalizzabili perché formati in età molto precoce cfr Epting, *Psicoterapia*..., cit. p. 52.

36 Epting F., *Psicoterapia dei costrutti*..., cit. p. 43.

no di minaccia basta dire che ad essa fa riferimento la rappresentazione dell'esperienza di morte³⁷.

Con le conseguenze prospettateci, ancora una volta, dallo Studio Getsemani.

Lo stesso studio, d'altra parte, offre, a suo modo, una verifica di questa ipotesi, quando mette in rilievo che le patologie psichiatriche sono presenti in quasi l'80% delle richieste di inabilità degli educatori della scuola materna, nel 59,6% delle richieste del personale docente della scuola elementare, nel 62,8% delle richieste del personale docente della scuola media, nel 56,6 % delle richieste del personale docente della scuola superiore³⁸.

Come a dire che il burnout sconfinava nella malattia psichiatrica, con differenze statisticamente rilevanti rispetto agli altri livelli di scolarità, proprio nel livello scolare dove il rapporto docente-alunno è più asimmetrico e meno, invece, sembrano presenti alcuni elementi tipici del burnout rilevati, anche dallo stesso Studio Getsemani, per gli insegnanti: lo spiazzamento di fronte all'evoluzione scientifica, con l'introduzione dell'informatica; il susseguirsi di riforme scolastiche, o annunciate, e, soprattutto, la maggior partecipazione degli studenti alle decisioni e il conseguente livellamento dei ruoli con i docenti...

Una prova, per analogia, di questa ipotesi mi sembra essere l'attenzione con la quale anche la scuola dei costrutti personali definisce i modi e le strategie della relazione terapeutica, in modo tale che in essa sia sempre ben chiara e definita – riconosciuta – l'identità e il ruolo del terapeuta stesso.³⁹

Si potrebbe obiettare che di questo problema non sembra esserci traccia nell'esperienza degli insegnanti di qualche anno fa e che, dunque, l'ipotesi non è sostenibile.

Sintetizzo alcune possibili risposte:

- per gli insegnanti in attività fino agli anni '60 non esistono, come per tutti gli altri professionisti, ricerche sul burnout, se è vero che il burnout si è posto come questione specifica e concreta a partire dalle ricerche di Maslach nel 1975;
- sono comunque presenti nella memoria di molti alunni casi di insegnanti de-

37 Epting F., *Psicoterapia dei costrutti personali...*, cit. p. 56. Sull'altro come fonte di riconoscimento e/o disconoscimento si sono soffermati con straordinaria efficacia Buber (cfr. *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 59); Levinas (cfr. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980, pp. 36-37), Ricoeur (*Se come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, p. 444). Ancora una volta: la psicologia della mente non può darsi senza una filosofia della mente (J. Bruner, *Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984, p. 140, anche se il riferimento filosofico non è qui propriamente una filosofia della mente

38 Studio Getsemani..., pp. 11-12.

39 Epting F., *Psicoterapia dei costrutti personali*, cit., pp. 94-98.

cisamente “strani”, con comportamenti “trasgressivi” – l’etilismo, ad esempio – a volte vissuti dagli studenti stessi con spirito ironico, a volte sopportati in nome del tranquillo vivere nella scuola;

- il problema è probabilmente diventato tanto più grave quanto più si è focalizzata la relazione docente-alunno come tema essenziale dell’insegnamento/apprendimento⁴⁰ e, contestualmente, sono venute a mancare all’insegnante le fonti sociali e culturali più ampie di validazione, anche se ritengo che, comunque, esse non sarebbero sufficienti a supplire al problema della validazione “debole” che l’insegnante è comunque “condannato” ad avere dagli alunni.

7. Alcune proposte

Lo *Studio Getsemani*, di fronte ai risultati della propria ricerca, lamenta “la totale assenza di una volontà propositiva mirante alla soluzione del problema”.⁴¹

Da parte sua propone:

- test psico-attitudinali prima dell’immissione in ruolo,
- il sostegno sistematico da parte di équipe psicologiche per tutta la durata dell’anno scolastico,
- l’attivazione di gruppi di auto-aiuto.⁴²

Da parte mia credo che, innanzi tutto, premessa necessaria per affrontare la questione sia toglierla dall’ambito forzatamente generale del burnout, per indagarla e affrontarla come questione specifica con appropriati approcci multiprofessionali.

In questo contesto, a tutto quanto proposto dallo Studio Getsemani, dovrebbe aggiungersi, in sede di formazione iniziale, per gli insegnanti di scuola secondaria all’interno delle Scuole di Specializzazione, un sistematico percorso di training alla gestione della relazione educativa, analogo a quello che conoscono gli psicologi per la gestione della relazione psicoterapeutica con il paziente

Penso, soprattutto, al transfert, in cui il terapeuta apprende in quale modo lasciarsi “costruire” dal paziente, in modo che la relazione paziente-terapeuta sia produttiva, senza, tuttavia creare alcuna forma di dipendenza⁴³.

40 Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-sociale*, LAS, Roma 1999, pp. 42-44.

41 Studio Getsemani..., p. 21.

42 Studio Getsemani..., p. 22.

43 Epting F., *Psicoterapia dei costrutti personali*, cit., pp. 101-102.

Il training dovrebbe essere finalizzato alla elaborazione corretta dei conflitti, delle validazioni e delle invalidazioni che avvengono nella relazione didattica.

Potrebbe realizzarsi all'interno di un congruo numero di ore di:

- tirocinio diretto nelle classi, supervisionato non solo da un docente esperto per quanto riguarda l'aspetto più strettamente didattico ma anche da uno psicologo incaricato di monitorare proprio gli aspetti emotivo-relazionali che il candidato all'insegnamento sviluppa nella sua prima esperienza d'aula;
- tirocinio indiretto, sempre supervisionato da un docente esperto e da uno psicologo, che proponga momenti di riflessione su analisi di casi, simulazioni, role play focalizzati sulla gestione del setting didattico.

I supervisori, professionale e psicologico, che hanno seguito l'insegnante in formazione dovrebbero, inoltre, seguirlo per un certo periodo almeno nel primo anno di professione.

Credo, però, che il fatto decisivo sarebbe costituire un Gruppo di ricerca interdisciplinare, in accordo con l'Azienda ULSS, l'Ufficio scolastico regionale ed un qualificato Centro di ricerca psicologica, che non solo verificasse nel Veneto i risultati ottenuti a Milano, ma tentasse un passo ulteriore, passando da una fase di semplice rilevamento statistico ad una prospettiva effettivamente diagnostica.

Bibliografia

- AA.VV., *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola*, Parte Prima, in "Psicologia e Scuola", n. 112 (2003), pp. 3-12
- AA.VV., *Dizionario di psicoterapia cognitivo comportamentale*, McGraw-Hill, Milano 2001
- Armone A., Lelli L., Summa I., *Manuale del dirigente scolastico*, Editori Laterza, Roma-Bari 2002
- Cionini L. (a cura di), *Psicoterapie. Modelli a confronto*, Carocci, Roma 1998
- Ege Mobbing H., *Che cos'è il terrore psicologico sul posto di lavoro*, Pitagora, Bologna 1996
- Iacono G., *L'organizzazione basata sulla conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2000
- Weber M., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1971
- Quaglino G.P., *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano 2004

Conclusione

LA FORMAZIONE COME RI-GENERAZIONE¹

di Ivana Padoan

*L'innovazione razionale della conoscenza dà luogo a ostacoli molto forti
ai quali bisogna rispondere con pedagogie molto nette.
Nelle forme di cambiamento in cui la razionalizzazione
deve cercare di capire e di completarsi con le nuove forme, le nozioni che stanno per diventare
dialettiche, sono tenui, a volte incerte.
Corrispondono a germi più fragili.
Ma è tuttavia in esse, è grazie ad esse, che lo spirito umano progredisce.*
Rielaborazione da un'idea di G. Bachelard.²

Il sottile *male di vivere*, che nel corso dei secoli autori, poeti e letterati hanno raccontato, abita anche il nostro secolo. Questo nostro *mondo/tempo*, diventato così spazio ampio, plurale e aperto, porta con sé un disagio che si è insinuato negli spazi e negli interspazi del vivere.

La società aperta, di cui Popper e Dahrendorf³ hanno anticipatamente enun-

- 1 Dobbiamo a *Umberto Margiotta* questo termine. Da tempo l'autore conduce studi sull'epistemologia generatrice della formazione. La formazione è origine, orientamento, condotta e trasformazione delle menti e dei loro comportamenti. Margiotta U., *Genealogia della formazione*, Libreria Cafoscarina, Venezia 2005 (in pubblicazione).
- 2 Bachelard G., *La filosofia del non*, Armando, Roma 1998 (1962), p. 70.
- 3 Popper Karl R., *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma 1996. «Per società chiusa, Popper intende la società tribale, che interpreta se stessa come naturale, sacra e immutabile, ed è collettivista, gerarchica, organica, fondata sulle relazioni faccia a faccia. In essa gli individui non godono di nessuna libertà, ma ciascuno conosce concretamente la propria posizione e i propri doveri. La società aperta, di contro, è consapevole di essere una costruzione culturale soggetta al cambiamento, ed ospita relazioni astratte ed individualistiche. La società aperta è aperta a più valori, a più visioni filosofiche del mondo e a più fedi religiose, ad una molteplicità di proposte per la soluzione di problemi concreti e alla maggior quantità di critica. La società aperta è aperta al maggior numero possibile di idee e ideali differenti, e magari contrastanti. Ma, pena la sua autodissoluzione, non di tutti: la società aperta è chiusa so-

ciato i rischi, si rivela così dinamica e in continua trasformazione, sta svelando velocemente anche le sue trappole⁴: forse troppo velocemente, tanto da impedirci quasi di vederle.

lo agli intolleranti. E fonte privilegiata dell'intolleranza, è la presunzione fatale di credersi possessori di una verità assoluta, dell'unico valore, di essere nel diritto, e di avere il dovere, di imporre questa verità e questo valore».

Sulla stessa lunghezza d'onda è R. Dahrendorf nella "Lettera immaginaria a un amico di Varsavia, 1990" dal titolo "1989. Riflessioni sulla rivoluzione in Europa" (Laterza), che riconduce esplicitamente la sua adesione alla "società aperta" all'insegnamento popperiano. Dahrendorf collega il concetto di libertà a quello di società aperta e tutte e due alle condizioni dell'umano. Il legame appare ancora più intenso in quanto egli, poi, riconnette il concetto di libertà a quello di *chances* di vita. Nel discorso di Dahrendorf, è proprio il collegamento con le "chances di vita" che fa della libertà un concetto attivo. Nel senso che l'accrescimento delle chances di vita, modellando contenutisticamente e direzionando teleologicamente il conflitto sociale, si costituisce come percorso specifico dell'ampliamento della libertà nella società post-industriale. Se originariamente – come abbiamo visto – la teoria del conflitto, in Dahrendorf, si incardinava sul potere in quanto asse cruciale di ogni formazione sociale, ora il conflitto per il potere appare, piuttosto, finalizzato alla gestione e al miglioramento delle chances di vita. Quel conflitto sociale che muove e trasforma il potere in direzione dell'arricchimento dei contenuti delle chances di vita, sembra dire ora Dahrendorf, realizza la politica della libertà.

Vedere anche Dahrendorf R., *La società riaperta. Dal crollo del muro alla guerra in Iraq*, Laterza, Roma-Bari 2005.

- 4 Conoscere significa attrezzarsi, avere degli strumenti di comprensione della realtà. Per attrezzarsi è necessario studiare l'ambiente: osservare, scandagliare ogni aspetto, anche quelli taciti. Per capire come funziona una realtà è necessario cogliere le relazioni esplicite e quelle implicite. Ma osservare, dicono gli antropologi, significa, non solo, ma in grandissima parte, interpretare. "Osservare significa fare i conti con almeno cinque tipi di trappole, di cui è importante comprenderne lo spessore. Innanzitutto, bisogna fare i conti con i pregiudizi che hanno determinato, anche da parte di molti scienziati, delle distorsioni delle realtà. La superficialità è un'altra delle trappole insidiose per l'osservatore. Altre trappole che insidiano il percorso dell'osservatore e sono potenti nel deformare la realtà sono: le proiezioni, le aspettative, il punto di vista dell'osservatore che determina una visione delle cose, a seconda del ruolo che si assume, della sensibilità, delle conoscenze che sono state acquisite", Ziglio C., *Lei vede ma non osserva... Introduzione all'attività osservativa in educazione*, UTET Università, Torino 1996. Osservare significa guardare con occhi differenti. Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976. "Ciò significa riconoscere l'inesistenza di un punto unico di osservazione, garanzia di oggettività e fonte di verità, e prendere coscienza della complessità del reale, quindi della co-esistenza di una molteplicità di punti di vista differenti, propri di sistemi che osservano (Maturana H., Varala F., *Autopoiesis*, Marsilio, Venezia 1985) con occhi diversi e creano eventi diversi. Il problema diventa dunque quello del *chi* osserva *chi*, da cui dipende la questione del *come* si osserva...". Casonato M., Tampieri T., *L'osservazione psicoanalitica del bambino*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993, p. 115.

Il problema del disagio ha sempre accompagnato nel corso dei secoli le nuove forme di cambiamento. Tuttavia la storia, il corso degli avvenimenti, non hanno sempre riconosciuto i rischi che ogni cambiamento porta con sé.

Se da un lato il disagio corre sempre sul filo del cambiamento, l'importanza di anticipare o di arginare i problemi più evidenti è stato uno dei meriti che va riconosciuto alla precedente società, la quale ha cercato di attivare forme di tutela e referenti sociali in grado di contenere le spinte disgregatrici dei nuovi sistemi economici, con il loro portato culturale e sociale collettivo. Il mondo del *Welfare*, della tutela e della cura, sono stati infatti gli *antidoti* al disagio della *modernità*, e anche grazie al disagio, sono diventati un ago della bilancia della moderna società stessa.

La *postmodernità* e più ancora l'*ipermodernità*, destrutturando le *mappe* tradizionali, pone all'ordine del giorno nuovi ambiti e nuovi contesti: niente è assicurato, il futuro è un rischio, il presente è dunque vissuto su una modalità ansiogena. L'individuo ipermoderno resta comunque un individuo per il futuro, un *essere davanti a sé* (Heidegger)⁵, ma è *un davanti* che, a differenza dell'epoca moderna, è dentro ad un indefinito incerto, ombroso, problematico e che conduce a un presente ansiogeno. Il rischio essenziale del tempo ipermoderno non sta dalla parte dell'economismo dei comportamenti umani, quanto piuttosto nella fragilizzazione delle personalità.

Una mappa del disagio attuale si tradurrebbe in una miriade di forme, figure e condizioni plurali e complesse, itineranti e imprevedibili. Infatti la *postmodernità*, oltre a riproporre i disagi di sempre: disoccupazione, immigrazione, malattie fisiche e psicologiche... disagi visibili, considerati e presi in carico anche dalla società post moderna, come ad esempio i disagi professionali o i disagi del corpo, evidenzia una sottile linea di disagio che – per usare un'assonanza di Bateson – potremmo chiamare *transcontestuale*, vale a dire che attraversa trasversalmente l'agire quotidiano, il continuum dell'identità, la relazione, la concezione stessa e le forme di crescita e di sviluppo⁶.

5 Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.

6 Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976. Secondo Bateson, la mente per poter operare necessita di un inquadramento, di una cornice, che la informi su come devono essere intesi i messaggi, ad esempio se in senso letterale o metaforico, reale o fantastico, veritiero o simulato, ecc. Questo inquadramento è fornito dai messaggi metacomunicativi che permettono di cogliere il contesto nell'ambito del quale interpretare il messaggio.

L'interesse degli autori di questo volume non si è volto a comparare storicamente il disagio ricorrendo a teorie esplicative, a dati quantitativi o a riquadri qualitativi razionali per dimostrarlo. Un discorso comparativo richiederebbe innanzitutto ricerche storiche da comparare, difficili da razionalizzare. I temi affrontati dagli autori sono tuttavia realtà e processi contestualizzati in ambienti più disparati e trasversali. Non rappresentano classi o tipologie logiche di un sistema, ma aspetti del fenomeno globale del vivere quotidiano ed emergente. E come ci hanno dimostrato le storie di vita, ogni ricordo, ogni racconto, ogni documento di un evento o di un fenomeno, pur riconoscendosi in una ri-costruzione dell'evento, un'interpretazione soggettiva, esso riconosce su registri diversi, su diversi fronti, un nuovo rituale dell'emergenza, la rappresentazione di fratture, di rottura di un flusso che porta via memorie, durate e riflessioni.

Per dirla con Kaufmann,⁷ il nostro terren, è la dimensione della ricerca, delle esperienze, dei problemi vissuti dai soggetti, della ricerca delle epistemologie soggettive che muovono le persone e le fanno agire. La ricerca, infatti tenta di spiegare gli avvenimenti più che le teorie, e si pone come luogo riflessivo dell'agire umano e sociale. Più che a una teoria esso può dar luogo a *concezioni* destinate a mettere in campo la complessità sottesa delle filosofie sociali, pedagogiche, e psicologiche e il l'individuazione di processi formativi che sappiano interpretare, correlare e *costruire* il rapporto del soggetto con la *realtà*. La *realtà* visuta del disagio del soggetto nel suo ambiente (interno ed esterno) permette al ricercatore di analizzare, riflettere, teorizzare la crisi dell'esistenza dell'uomo come forma di una rottura della relazione in sé, ponendo il problema ormai irriducibile che la conoscenza sull'uomo ormai non può più fare a meno di pensarsi, come ha evidenziato tempo fa Bateson, è necessariamente la conoscenza *dell'uomo più il suo ambiente*⁸.

L'inquadramento psicologico serve, dunque, a delimitare una classe di messaggi, fornendo le premesse necessarie per interpretarli. Permette dunque di comprendere i messaggi soprattutto quelli paradossali. I messaggi paradossali sono quelli che utilizzano doppi contesti. La comunicazione in genere, ma soprattutto quella cognitiva, necessariamente usa i paradossi proprio per intervenire e comprendere le situazioni più complesse.

7 Kaufmann J.C., *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Colin, Paris 2004.

8 «In un presente in cui si saccheggiano le risorse del pianeta con una sconsideratezza allarmante, in cui non si è più in grado di comprendere che ogni azione ha conseguenze altrettanto gravi e soprattutto non prevedibili, in cui nessuno è più responsabile delle proprie azioni, in cui il concetto stesso di responsabilità è stato svuotato deliberatamente e sistematicamente del suo significato più vero, in cui si intraprendono guerre scellerate motivate unicamente da interessi economici, ripensare a noi come legati al tutto forse può essere un punto dal quale ripartire per questo occidente esangue e ormai a fine corsa. A dirla con Bateson,

Le ricerche che questo volume ha composto attorno al tema del disagio dell'adulto, introducono vecchi e nuovi paradigmi nel riconoscere alcuni aspetti centrali del disagio attuale, e come questi sono stati affrontati dalla società e dalle componenti esperte.

1. L'individualizzazione del disagio

Il paradigma centrale affrontato nell'incontro con il disagio si riconosce nel rapporto soggetto-individuo-società.

Alcuni contributi che questo volume ha raccolto tentano di svelare l'emergenza individuale del disagio post-moderno, disagio esistenziale e professionale che invade la *relazione dell'uomo con il suo mondo*. Le categorie separate con le quali la *modernità* ha costruito l'organizzazione sociale sembrano sfaldarsi sotto i picconi della precarietà e delle trasformazioni. Le nuove rappresentazioni mettono

l'uomo più stupido è quello economico: "è ottuso perché i suoi processi mentali sono tutti quantitativi e le sue preferenze sono transitive. Il modo migliore per comprendere l'evoluzione è di considerare i problemi di comunicazione che nascono dal contatto fra culture diverse". E se si considera che stiamo vivendo l'apoteosi dell'uomo economico non si può fare a meno di riportare un passo tratto da "Mente e natura", augurandoci che non ci faccia solo sorridere: "... il desiderio che se stiamo tutti marciando imperterriti verso il mare come tanti lemming, vi sia almeno uno che prenda appunti e dica: 'Io ve l'avevo detto'"». (Luisa Sberlati, http://www.frameonline.it/Fuoricampo_Bateson.htm). "Ora cominciamo a scorgere alcuni degli errori epistemologici della civiltà occidentale. In armonia col clima di pensiero che predominava verso la metà dell'Ottocento in Inghilterra, Darwin formulò una teoria della selezione naturale e dell'evoluzione in cui l'unità di sopravvivenza era o la famiglia o la specie o la sottospecie o qualcosa del genere. Ma oggi è pacifico che non è questa l'unità di sopravvivenza nel mondo biologico reale: l'unità di sopravvivenza è l'organismo più l'ambiente. Stiamo imparando sulla nostra pelle che l'organismo che distrugge il suo ambiente distrugge se stesso.

Se ora modifichiamo l'unità di sopravvivenza darwiniana fino a includervi l'ambiente e l'interazione fra organismo e ambiente, appare una stranissima e sorprendente identità: l'unità di sopravvivenza evolutiva risulta coincidere con l'unità mentale" (Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1990 (1972), p. 503). La logica autodistruttiva dell'umanità nel terreno ecologico/mentale non è un fatto, una variabile esterna, ma fa parte proprio della cultura umana; in un certo senso la possibilità che la specie umana distrugga il suo habitat si è inserita, per così dire, nel codice genetico della specie umana. Bateson, nei saggi raccolti in "Verso un'ecologia della mente", dice: "Pensate al libro di Giobbe". Giobbe in fondo viene punito da Dio per la sua "hybris", cioè per la sua "arroganza", per la sua volontà di contraddire il volere del Signore.

in crisi le competenze acquisite e la stessa identità, la capacità di dare risposte adeguate, ma soprattutto la domanda stessa che diventa incerta rispetto a come, cosa e dove, quale, futuro l'individuo si possa prospettare.

In sintesi, se prima le strutture sociali *portavano* l'individuo e gli *permettevano* di agire, oggi l'esistenza è decisa direttamente dalla soggettività dell'individuo che deve *costruire le condizioni* che gli permettono di agire.

Ma l'individuo è preparato a costruire queste condizioni?

Noi esseri umani *abbiamo abitato e siamo stati abitati* dal cambiamento, lo dimostra la nostra evoluzione, la nostra crescita e il nostro sviluppo; lo dimostra lo sviluppo della cultura, della società, delle istituzioni, lo dimostra lo sviluppo della formazione, della cura e del lavoro.

Ma non siamo preparati al disagio. Il disagio arriva quando siamo impreparati a *gestire il cambiamento*.

La nostra società, la nostra cultura, la nostra formazione è organizzata come se tutto fosse regolabile e prevedibile. In questo gli uomini come del resto anche gli animali, a modo loro, sanno agire sulla base di ciò che pensano possa accadere. Ciò che rimane scoperto è l'imprevedibile. Ma l'imprevedibile è una conseguenza dei limiti della nostra cultura organizzata, delle ipotesi teoriche con le quali il mondo si è diviso e dunque, del nostro limite mentale, delle ridotte potenzialità che la nostra vita ha selezionato, della nostra incapacità di far fronte alla differenza e al cambiamento.

Il disagio della nostra contemporaneità non si definisce in una rappresentazione di una parte debole rispetto a un mondo sano. Appartiene al nostro *io discorsivo* che si incontra/scontra con nuove regole, con le *mappe di senso anticipatorie* della nostra mente, con il cambiamento delle abitudini delle nostre esperienze. Paradossalmente è la rappresentazione della debolezza del pensiero forte, delle regole di pensiero, dei modelli teorici, della dialettica di opposizione.

Il disagio qui rappresentato è il disagio della rappresentazione razionale del mondo.

2. Il disagio della conoscenza

La questione della rappresentazione non concerne semplicemente la conoscenza della società nella quale viviamo, ma è il problema *della conoscenza della conoscenza*,⁹ e la questione si pone sulla *capacità di conoscerla*.

9 Si tratta di pensare come Morin E. in *Scienza con coscienza*, Angeli, Milano 1984 (1982) che

*Disponiamo dunque di buoni strumenti per conoscerla? Quali sono questi strumenti?*¹⁰

Alcuni contributi hanno ritenuto necessario affrontare da angolazioni diverse le abitudini di pensiero e la formazione delle idee, soffermandosi sul sistema delle regole su cui si costituisce ogni discorso/significato.

La separazione tra mondo pensante e agente, avvenuta con la *modernità*, è stata infatti una delle più grandi tragedie per l'umanità. Oltre a separare il potere, essa ha anche separato la filosofia dalla scienza, il sapere dall'azione, il soggetto dal mondo. La costruzione di mondi separati ha contribuito a portare all'isolamento e al riduzionismo il soggetto umano e la sua capacità di agire –reagire, *separando l'azione dalla relazione*.

Bateson sostiene come non vi sono mondi pensanti separati da mondi agenti. Le teorie, per quanto falsificate, sono strumenti sociali, parziali, forme cibernetiche della mente, tecnologie intellettuali, costrutti separati. Ognuna di esse riporta al proprio piccolo quadro nomotetico o d'azione locale, alla propria tecnicità. L'agire del soggetto nel mondo non è la semplice rappresentazione di una teoria, ma una sempre continua rinnovata azione-re-lazione con il contesto. Ognuno nell'agire forma/si forma una propria epistemologia che determina a sua volta le pro-

parla di una logica "sinfonica" da inventare per comprendere il nostro mondo e entrare nel riconoscimento della complessità. Si tratta di uscire dalla logica simbolica rappresentativa dei miti e riti storici e generalizzati dall'antropologia, per avvicinarsi ai simboli dei contesti e delle loro relazioni. L'oggetto è associato al suo contesto, dipendente dal suo osservatore. L'oggetto non è mai oggetto, soprattutto se è vivente (sociale), ma è parte di un organismo, è un sistema. Nel riconoscere che l'elemento semplice si è disintegrato, bisogna accettare come ineluttabile il confronto con la contraddizione.

- 10 Morin E., *La Conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989. Cos'è conoscere, qual'è la natura del mondo della conoscenza? Quali sono le influenze che la costituiscono? Mentre Lyotard nel 1987, sottolineava la crisi dei fondamenti della conoscenza (la crisi delle narrazioni), Morin nel '86 anticipava una apertura bio-antropo-sociologica, una riflessione permanente tra la scienza e la filosofia, la reintegrazione del soggetto nella dimensione della conoscenza contro l'imperativo della razionalità, la riorganizzazione sistemica degli schemi mentali contro la pluralità orizzontale delle conoscenze, il mantenimento di una domanda radicale e di una vocazione emancipatrice. Morin anticipa la concezione radicale dell'*ipermodernità* con la tematica dell'ipersoggettività. Morin nel definire metaforicamente la caratteristica informativa, simbolica, memoriale e computazionale del soggetto computazionale, sottolinea che la *computazione vivente* è una computazione di sé, a partire da sé, in funzione di sé per sé e su sé. Così si costituisce l'auto-ego-centrato, ciò il carattere primario e fondamentale della soggettività. (Per Morin la computazione è una operazione di dare segno, simbolo, forma di cui l'insieme costituisce una traduzione-costruzione-soluzione secondo un principio auto-eso-referenziale.

spettive di senso della sua re-l-azione (formazione)¹¹. Nell'epistemologia batesoniana vi sono due modi di stare al mondo¹², l'uno ponendosi davanti, ed è un modo di controllo e di regolazione del rapporto con la realtà, e uno in relazione con il mondo: in questa seconda prospettiva la realtà parla all'adulto e racconta di come avviene la relazione. In questa relazione l'uomo e la realtà sono in reciproco ascolto/ricezione di azione e riflessione. Il loro incontro è un incontro di reciprocità e questo diventa possibile solo attraverso una relazione circolare e ricorsiva in cui l'adulto diventa l'osservatore e insieme la cosa osservata. Il paradigma di Maturana e Varela¹³ della relazione tra osservatore e cosa osservata è il paradigma dell'autoformazione, della capacità dell'adulto di imparare da sé. La condizione dell'adulto è tuttavia una condizione di doppio vincolo, di tenuta dell'interno nell'apertura verso l'esterno, attraverso il continuo mutuo co-adattamento della struttura unità con il suo ambiente o con un'altra unità. Imparare da sé è la condizione necessaria di sopravvivenza formativa nella società liquida: la capacità di fermare il flusso contro il disagio dell'incompiutezza e della dispersione. Nel regime dell'osservatore, l'adulto sta al centro del vortice allo scopo di comprendere

- 11 Il concetto di formazione in Bateson assume un significato diverso rispetto al tradizionale apprendimento o dare forma. Formazione è fondamentalmente metacognizione attraverso l'integrazione della relazione tra esperienza e contesto. È il contesto che definisce il tipo di relazione che viene stabilita non tanto come imposizione, ma come necessità. Tutto dipende dalla percezione tra soggetto e contesto per lo stabilirsi di una relazione virtuosa. Il contesto non è quindi un oggetto da manipolare, ma un soggetto a sua volta portatore di energie viventi. La coscienza può solo percepire le relazioni tra contenuto e relazione che formano il sistema agente. Dal punto di vista del disagio, la percezione dei segni non si pone su esperienze specifiche, esse infatti sono segnali, ma su modelli comunicativi (comportamentali) sequenziali di intervento. Le sequenze formano abitudini mentali che si ritrovano in situazioni patologiche o di disagio. Nel caso del disfunzionamento comunicativo bisogna cercare il sistema che lo supporta, la forma d'abitudine interpretativa continuamente reificata.
- 12 Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano 1998.
- 13 Maturana H., Varela F., *Autopoiesis. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985; *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987. "Se uno dei sistemi plastici è un organismo, l'altro è il suo medium, il risultato è l'adattamento ontogenetico dell'organismo al suo medium: i cambiamenti di stato dell'organismo corrispondono a cambiamenti di stato del suo medium" (Maturana, 1975). "Le continue interazioni di un sistema plastico in un ambiente con perturbazioni ricorrenti produrranno una continua selezione della struttura del sistema. Questa struttura determinerà, da un lato, lo stato del sistema ed il suo dominio di perturbazioni consentite, e dall'altro permetterà al sistema di operare in un ambiente senza disintegrazione" (Varela, 1979).

*quale gioco giocare*¹⁴, quale strategia permette l'adattamento in un ambiente incerto e ostile. Scoprendo/cambiando le regole del gioco questo va a costituire un cambio epistemologico che mobilita diversamente il personale rapporto con il problema, alimentando in questo modo una possibile via di cambiamento, all'interno di un processo di mantenimento della stabilità. In questo senso il cambiamento non assume il significato di perdita, di mancanza, ma di trasformazione, perché la regola sulla quale si costruisce il mondo pensante/agente dei soggetti e delle organizzazioni viventi, determina anche il risultato.

3. L'adulto in disagio

Colpendo l'adulto, il disagio ha colpito il centro della nostra evoluzione sociale. Il disagio, attaccando l'adulto, che è stato per cinque secoli l'alfiere della *modernità*, è andato al cuore della *modernità*. L'adulto era rimasto l'ultimo simbolo a difendere il mondo logico-razionale e la sua organizzazione. E questo confermerebbe la tesi di Beck e Giddens¹⁵ sul fatto che l'attuale sia la vera *modernità*. Attaccando l'adulto, l'attacco è portato sull'ultima tradizione di autorità: l'adulto in quanto polo individuale dell'autorità sociale.

Siamo infatti tutti cresciuti con il mito di diventar grandi ovvero adulti. Il potere, la libertà, il benessere e l'autonomia sono stati affidati dalla *modernità* all'adulto. Pratiche educative e sociali hanno sottolineato temporalmente e simbolicamente l'evoluzione verso l'adulto per motivare l'infanzia e l'adolescenza a orientarsi con un valore positivo nei confronti di un adulto visto come compimento. Il divenire di tutti noi si è costruito dentro questa forma, in questa *condizione di altro da sé...* fino a portarla a compimento quando l'età adulta, così intesa, cessa formalmente il suo percorso istituzionalizzato di formazione¹⁶.

L'illusione del divenire come progresso invita l'adulto a riportare l'attenzione

14 Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976; *Questo è un gioco*, Cortina, Milano 1996.

15 Beck U., Giddens A., Lash S., *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité?*, Colin, Paris 2004.

16 Catapultato nell'agone della vita cosiddetta "attiva" senza poter più usufruire di quelle barriere protettive – anche se mistificatorie – che quel percorso ha consentito, evitando lungamente, troppo lungamente, la presa di coscienza di tale estraniamento... il soggetto "altro da sé" si trova improvvisamente a confrontarsi con il disagio di un'esistenza non formata attraverso l'*autos*, ma attraverso il *telos* dell'altro.

sui presenti: sulle competenze e sui valori che ognuno mobilita nel quotidiano dell'azione. Quel quotidiano rappresentativo di quel principio di realtà con il quale i sogni e i desideri si confrontano.

4. Il disagio del vivere

Il male di vivere è stato per eccellenza un disagio in ogni epoca, ogni qualvolta essa si è separata dai grandi miti e dai grandi simboli più interni. Oggi il disagio del vivere è diventata la piaga sociale più diffusa. I disagi raccontati dai nostri autori illustrano la crescita esponenziale di un micro disagio quotidiano. Questi disagi sono disagi del vivere e del lavorare, disagi dell'affetto, dell'amore, della solitudine, disagi della relazione, dell'incontro, disagi del benessere, del consumo, della possibilità, disagi del valore. Potremmo definirli *disagi della mancanza a sé*, disagi esistenziali, disagi di status. L'epoca attuale, con la sua apertura interculturale, con la corsa verso il futuro, sembra ricostruire un nuovo vuoto nel pieno dell'esistenza. La mappa del disagio quotidiano, più che disagio evolutivo, proiettivo, sembra dimostrare un disagio orizzontale, di allargamento fisico, psicologico, mentale, un disagio di confini, di *cornici*, un disagio dello specchio, un disagio di tenuta. Lo dimostrano l'immagine del corpo anoressico, lo sfinimento professionale, la competizione assurda, lo spaesamento, la morte. In queste immagini anche gli atti di compulsione, di proiezione, di transfert, sono accompagnati da atti di regressione, di reificazione, da necessità di inclusione. E che dire della difficoltà giovanile odierna di separarsi da casa, di prendere autonomia, di volare con le proprie ali come vorrebbero le famiglie e l'educazione scolastica? Sono semplici timori di diventare adulto o piuttosto disagi del nuova adulto¹⁷?

5. Il disagio inter e intra culturale

Sebbene cresciuti nelle monoculture locali e contemporaneamente abituati all'incontro, al movimento, al viaggio, la nostra epoca si distingue particolarmente per il disagio interculturale.

17 Non potrebbe essere questo uno dei motivi che portano alla "fetalizzazione" attuale dei giovani, che preferiscono rimanere ancorati all'interno del rassicurante "utero-sostegno" genitoriale, il quale tuttavia non è in grado di ripararli dal disagio?

Non si tratta qui di ribadire solo il problema del disagio dell'immigrazione. Il problema dell'immigrazione è un disagio antico, che si ripete nel corso dei tempi, è un disagio ricorsivo; tutta l'umanità lo ha vissuto sia nella posizione di immigrato che come nativo. L'intercultura maschera qualcosa di più della differenza con popoli e costumi diversi. Il disagio interculturale è sì il disagio della differenza, ma è soprattutto portatore del disagio della difficoltà del cambiamento personale e sociale. L'incontro con l'altro, diverso da te, l'incontro che diventa relazione quotidiana chiede ad ognuno di cambiare per poter vivere la relazione. La difficoltà del cambiamento emerge qui apertamente e non si nasconde più dietro a comodi paraventi. Tocca lo spazio da condividere, tocca il contatto corporeo, il respiro, la parola, il cibo, il lavoro. La *modernità* ha gestito il problema della differenza attraverso i ruoli. Ora le differenze tendono a sfumare e a tradursi in parità. Questi disagi sono i disagi dell'intergenerazionalità, sono i disagi delle differenze di genere, di età, di ruolo, di estetica, di etica, di religione, di razza. Sono i nostri disagi nella vita quotidiana, quando, per parlare con l'altro, devi riconoscere un altro punto di vista e cominciare a situarti in relazione.

5.1. *Disagio o disagi?*

Nel tracciare alcuni profili del disagio, la domanda emersa è se vi siano alla base indicatori trasversali che possano andare oltre alle tipologie presentate e permettessero di individuare alcuni paradigmi profondi, condizionanti il farsi del disagio, senza per questo cadere in universali generativi o in archetipi. Si tratta quindi di individuare se vi siano dei fili sottili che albergano sia il disagio riconosciuto che quello invisibile, e come tracciare quei legami che sottostanno alle diverse forme di disagio.

Bateson, se interpellato, domanderebbe: qual è la struttura che connette il disagio professionale con il disagio anoressico e con il disagio del quotidiano? Oppure qual è la struttura che connette il disagio personale con il disagio organizzativo, con il disagio sociale? Per seguire la nostra traccia metacognitiva, dobbiamo porci la questione di come si possa discutere questa discussione. E la questione si precisa quando si evidenzia che qualsiasi spiegazione, interpretazione, relazione di significato, qualsiasi correlazione, cambia le regole del gioco. Essa richiede un inter-agire ovvero un inter-pensare. La società moderna ci ha abituato a pensare per punti di vista individuali¹⁸. Ciò corrisponde effettivamente alle

18 Anche le organizzazioni e le istituzioni rappresentano punti di vista individuali.

singole possibilità che abbiamo di conoscere. Ognuno di noi conosce la conoscenza da un qualche lato. Solo che la *modernità* ha dimenticato di insegnarci come si fa a pensare inter-partes. La questione posta da Bateson illumina ancora una volta il discorso. Ogni struttura nel corso della sua crescita è delimitata dalla sua forma da una cornice, ma ogni struttura non si esaurisce nella sua forma, essa si inserisce in una *danza di parti interagenti*, significate dal linguaggio e dall'informazione. Il linguaggio e l'informazione sono forme che prendono significato nei contesti in cui sono inserite.

Appare dunque evidente che il tema del disagio va colto *nei e attraverso* i contesti relazionali che lo compongono¹⁹. Esso non appartiene dunque al singolo individuo in sè, le forme con cui si traduce sono sovrastrutture comunicative del rapporto individuo contesto e dei diversi contesti fra di loro. Fino a quando anche i contesti non saranno posti in discussione, il disagio rimarrà l'unica via di fuga dell'uomo da un ambiente in-comunicativo.

La lotta che vede oggi in primo piano la domanda individuale, vede anche l'immobilismo dei sistemi e la loro incapacità di dare risposte. La difficoltà degli interventi attuali è di non riuscire a intervenire nei sistemi organizzativi e istituzionali, in modo tale da porli come mediatori sociali del disagio. L'incapacità dei sistemi si riassume nell'incapacità di modificarsi nella loro funzione regolamentale.

5.2. *L'intervento sul disagio*

Il panorama del disagio nella nostra storia è stato affrontato in particolare dal mondo della cura e delle parti sociali, intervenendo sul soggetto e sulle sue difficoltà. In questo modo le istituzioni cliniche e sociali hanno supportato le carenze relazionali, strutturali e funzionali delle organizzazioni, famiglia e scuola compresa, alle prese con il disagio. Il disagio diffuso che ha investito la società postmoderna sfugge tuttavia alle nuove organizzazioni del sistema sociale, è diventato, da un lato più scoperto ma meno contenibile, dall'altro più oscuro e invisibile. Le strutture tradizionali di governo del disagio hanno sempre meno strumenti per gestire la pluralità e la complessità del disagio. Attraversando tutte le condizioni, le forme e le figure, inserendosi nella normale quotidianità di esistenza, il disagio oggi esce dai sistemi assistenziali e di cura e s'inscrive nella catena formativa dei soggetti, nella misura della costruzione del loro rapporto al

¹⁹ Contesti interni e esterni.

mondo. Il disagio oggi, più che una malattia da curare, si rappresenta come una società da educare.

6. La formazione che *ri-genera*

6.1. *La difficile formazione*

Oggi la formazione è diventata l'oggetto di una pluralità di interrogazioni che generano nella vita adulta e nei sistemi organizzativi una profonda aspettativa.

Da diverse parti sta nascendo una domanda di formazione che denuncia le credenze improprie, che hanno fatto da sostegno ideologico ai progressi della conoscenza e dello sviluppo sostenuti fino ad ora. L'im maturità adulta di cui si parla si traduce ugualmente in un'immaturità di formazione subita.

Confrontata con il vacillare dei modelli destinati tradizionalmente a trasmettere il sapere, la formazione si domanda che cosa e in che modo, dare senso oggi al problema del disagio adulto. Come gli spazi di formazione riescano a far esprimere con efficacia ai soggetti il loro timore e la loro insofferenza. Come le forme di conoscenza e di azione che la formazione mette a disposizione siano sufficienti a sostenere la gestione della difficoltà. Se la formazione sia in grado di rivoluzionare i propri schemi, ove necessario, per correlarsi agli schemi dei soggetti.

La questione più significativa è se la formazione adulta cerca soluzioni tecniche o cerca nuova linfa generativa.

Tre sono gli ambienti formativi che vogliamo sottolineare come capaci di trasformare la relazione distruttiva e regressiva del disagio adulto in una relazione consapevole delle proprie possibilità e capacità di trasformazione di sé e di adattamento al mondo.

6.2. *La ri-forma della formazione continua*

L'incertezza nella quale vivono gli adulti riporta in vita bisogni di semplificazione e attese di soluzioni. La minaccia del rischio richiama forme di rassicurazione. Ehrenberg (1995) rileva come il soggetto sia sempre più stanco, incerto e affaticato nel cercare una via personale.

Le sollecitazioni di formazione continua, intesa come versione mobilizzatrice della società della conoscenza, diventano la condizione per i soggetti di essere tutelati nel mantenimento delle loro capacità e di poter ricorrere a cambiamenti intenzionali. I soggetti, infatti, si oppongono sempre maggiormente di fronte alle richieste unilaterali del sistema.

Il messaggio di formazione continua che la società ha investito nel corso di questo ultimo decennio rappresenta un'innovazione culturale rispetto al primato del modello formativo scolastico della formazione iniziale. Nella cultura adulta essa diventa la strada per accompagnare l'adulto verso la competenza di azione mediata tra le esigenze del sistema personale, la domanda esterna e l'orientamento culturale.

Tuttavia l'impatto della formazione continua concernente la vita adulta non ha senso nella misura in cui conduce a formare poteri di resistenza o soluzioni tecniche, vie d'uscita di sopravvivenza. A cosa serve constatare come si rinforza l'esigenza cognitiva strumentale, se la formazione continua non contribuisce a prendere in carico l'esigenza di inserimento sociale del soggetto? Essa si deve orientare a gestire le traiettorie personali degli adulti e ad essere sempre meno generalizzata sui contesti organizzativi²⁰.

La condizione formativa nella nostra società è prevalentemente orientata alla formazione professionale. E' evidente che questo ambito formativo non può cambiare da solo le condizioni di lavoro, né le condizioni di vita delle persone, soprattutto le condizioni di chi subisce la violenza organizzativa del contesto, ma può creare le condizioni per migliorare il rapporto di autonomia del soggetto con l'ambiente. Ed è questa la questione che la formazione continua si deve porre. Nella formazione continua occorre chiedersi quanto di formazione continua vi sia nelle concezioni e nelle pratiche e quanto, invece, di pura trasmissione strumentale (mentale e pratica).

Fin dal 1977, Honoré si poneva già questo problema. Nel testo *Per una teoria della formazione*, sosteneva la necessità del superamento della separazione tra for-

20 Il boom della formazione continua, può essere interpretato come tenuta efficace del sistema rispetto alla crisi di ricambio della società. Molti sostengono anche l'azione creativa del sistema formativo professionale nell'innovazione e nello sviluppo. A fronte di micro realtà formative i cui risultati qualitativi, sono sotto gli occhi di tutti, la formazione professionale è rimasta l'erede e il continuum della tradizionale formazione dell'istruzione. Il modello unitario della formazione continua si riconosce nel nostro paese come un modello di sviluppo delle conoscenze più che delle forme. Al di là di differenze strategiche e di integrazioni reciproche, fondamentalmente vi sono due modelli di formazione continua: il modello razionale a razionalità limitata, e il modello psicosociale di matrice lewiniana. Un'appendice della formazione continua è la formazione permanente, destinata più ad azioni di mantenimento ludico-informative. La mancata correlazione fra i modelli della formazione continua con quella permanente soprattutto con l'istruzione di base, riduce la potenzialità strategica della *long life (wide) learning*.

mazione professionale e formazione personale. L'autore sosteneva, al di là delle separazioni concettuali, un'epistemologia comune tra "l'azione sociale, l'insegnamento, la terapia e il management"²¹. La prospettiva della formazione continua, nel rapporto fondamentale tra formazione, lavoro e persona, sta in ciò che l'autore chiama *interesperienza*: un orientamento epistemologico e un campo di pratiche capaci di connettere le principali caratteristiche esistenziali: il desiderio di benessere, il passaggio dalla separazione alla differenza, dall'incompletezza alla realizzazione, dall'incertezza al suo governo. La condizione di incompletezza, condizione perenne di qualsiasi spazio di vissuto, deve poter penetrare anche con forza, e superare la barriera dello *spazio finito* del tempo della nostra società. Il senso della formazione continua sta nell'assumere la domanda fondamentale sull'orientamento della specificità della domanda personale, verso le richieste della cultura e dell'evoluzione sociale.

La domanda della formazione continua, anche se orientata a strumenti per migliorare la competenza, è dunque sempre personale, di orientamento²² culturale o professionale, legata al miglioramento o legata alla riconsiderazione adulta nei casi di disagio professionale. Proprio nei casi legati alla riconversione, essa si giustifica maggiormente ponendo, insieme all'attenzione verso i nuovi strumenti di investimento professionale, anche la questione di ristrutturazione identitaria personale e sociale. In questo senso, rispetto al modo in cui gli adulti iscrivono gli apporti della formazione continua nelle dinamiche del loro percorso di vita, anche la produzione di conoscenze più elaborate contribuisce all'identificazione di caratteristiche e di luoghi propri della vita adulta.

6.3. *Il romanzo di formazione e le storie di vita*

Nuovi modi di pensare la vita adulta si sono affermati con i processi formativi delle storie di vita, le biografie cognitive, le pratiche del sé²³. In particolare il si-

21 Honoré B., *Per una teoria della formazione*, Payot, Paris 1997.

22 La formazione continua dovrebbe iniziare presto, fin dalla scuola materna, arriva a sostenere Lenarduzzi. Domenico Lenarduzzi, è l'"inventore" di programmi come Erasmus, Lingua, Socrates e Gioventù per l'Europa, che hanno permesso a milioni di giovani di trascorrere un periodo della loro formazione in altri Paesi comunitari.

23 Demetrio D., *Raccontarsi*, Cortina, Milano 1995; Demetrio D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Angeli, Milano 1995; Demetrio D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze 2000; Demetrio D., *L'educatore auto(bio)grafico*, Unicopli, Milano 2000; Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2000.

stema delle storie di vita fa emergere con molta chiarezza le contraddizioni dei percorsi istituzionali, familiari e personali dell'educazione e della formazione iniziale, ma soprattutto gli strumenti di azione che i soggetti si sono costruiti alla luce delle loro esperienze. La strategia delle storie di vita concerne principalmente il processo di riconoscimento, di revisione e di ricostruzione del processo identitario.

Ciò che importa, per l'adulto in disagio, a partire dal sapere che si ri-costruisce sulla vita adulta, è di riconquistare il territorio culturale (l'epistemologia personale) che è stato all'origine di ciò che ha giustificato l'emergenza. Ogni adulto, nel corso della vita, anche ingenuamente, tenta bene o male di dare forma alla sua vita, anche se la difficoltà in un processo di autoanalisi è quella di non riuscire a intervenire sugli impliciti, sui dati *imbarazzanti* (taciti)²⁴. Approfondire in formazione la posta in gioco della vita adulta, porta a rilevare il dato che la formazione rappresenta la sfida dell'impensato, intesa come costruzione biografica e di evoluzione personale fra manifesto e inconsapevole.

In che modo allora l'adulto può fare tesoro per la sua vita personale e professionale degli apporti formativi? Come può l'adulto, che ha già una forma prestabilita nella sua vita, impegnarsi in un cammino di formazione e assicurare la gestione dell'apprendimento non solamente sotto forma presenziale, ma nella sua ripercussione interna e nei suoi cambiamenti professionali? In che modo le esperienze della vita (anche dell'attuale formazione) diventano valore di sapere? In che modo ciò contribuisce a dipanare il groviglio del disagio personale-sociale?

Gli ambienti che si assumono il compito di contribuire a dare forma alla vita adulta devono porre ai rispettivi programmatori dell'offerta formativa il problema di scoprire quali siano gli apprendimenti che possono risultare dei positivi apporti di conoscenza esterna e, insieme, di come inserire questi apprendimenti in un processo adeguato di evoluzione personale.

La strategia formativa delle storie di vita rappresenta la *bildung* della tarda *moderità*. La questione della conoscenza della propria biografia cognitiva ha messo in campo, con la ricerca del soggetto della propria storia, la scoperta di sé e del proprio significato. Tuttavia la condizione ipermoderna, scavalcando il momento della storia, anche quella personale, richiede la ricostruzione in una *storia al futuro*. Il processo biocognitivo delle storie di vita trova nuova linfa sperimentando le storie del futuro, storie dell'inventarsi, del misurarsi, del superarsi. Oltre ai ricordi, sono le *performance in azione*, le storie di vita di una società iper-

24 Ziglio C., *Lei vede ma non osserva... Introduzione all'attività osservativa in educazione*, UTET Università, Milano 1996.

moderna. Performance legate al corpo, alla cognizione, al virtuale. In questo senso il processo formativo appartiene all'autoformazione, in quanto *percorso autoformativo* da parte del soggetto, in qualsiasi ambiente formativo (etero) si trovi, permette di garantire quella presenza a sé, quel riconoscimento dell'epistemologia personale,²⁵ quel filo rosso della tenuta relazionale, condizione della propria esistenza.

6.4. *Il processo di accompagnamento e di counselling*

Con l'avvio delle azioni formative di continuità, di sostegno e di riconversione sono nate molte figure di supporto alla tradizionale figura di docente. Figure che ben presto si sono autonomizzate dalle figure tradizionali dell'insegnamento, ma anche da quelle del formatore professionale²⁶. Figure, il cui ambito professionale non si riconosce nella modalità dell'istruzione scolastica, né in altre dimensioni strettamente curricolari, mentre si riconosce nei contesti formativi allargati di facilitazione e di risocializzazione. Generalmente le figure formative tradizionali si riconoscono fondamentalmente in tre ambiti. Le figure di insegnamento, di istruzione destinate a trasmettere conoscenze/tecniche necessarie al recupero di competenze o di informazioni. Le figure di tutorship, di coach, di mentore, figure di animazione, di organizzazione, di gestione di un processo formativo più vicino alla personalizzazione e alla motivazione degli allievi. Le figure di sostegno e di assistenza rappresentano forme di rieducazione e di accompagnamento allo scopo di guidare gli adulti nel proprio processo di adattamento e di inserimento e di integrazione sociale nel gruppo di appartenenza. Queste figure hanno fondamentalmente il compito di articolare il sapere con le traiettorie degli allievi adulti entro dispositivi istituzionali. Esse operano di concerto con i sistemi formativi normati e si riconoscono come anelli di trasmissione e di relazione.

Nel panorama formativo allargato sono emerse in particolar modo figure e

25 Epistemologia personale: "studio di come conosciamo ciò che conosciamo; come noi conosciamo che genere di mondo è questo e che genere di creature siamo noi che possiamo conoscere qualcosa (o forse niente) di tali questioni", Bateson 1976 (p. 344).

26 Il formatore è da sempre una professione complessa e ambigua tra insegnamento e addestramento. Già G. Boterf in Francia ancora nel 1978 aveva scritto un volume sulla professione del formatore, in cui cercava di ricapitolare tutte le funzioni e i compiti che questa figura poteva assumere in funzione di un istituzionalizzazione della sua professione. Istituzionalizzazione non ancora avvenuta.

forme di orientamento e di accompagnamento in ambito sociopedagogico²⁷. Sono figure di accompagnamento, di counseling, di rimediazione. Posizionate a metà tra la conoscenza sulle problematiche del disagio dei soggetti e l'istanza concreta di integrazione sociale, esse si configurano nella ricostruzione della capacità di ripresa del soggetto, nell'orientamento delle decisioni, nella promozione di nuove risorse, nella ricostruzione di percorsi individualizzati, nel sostegno in situazioni sociali critiche. Sono figure che rappresentano la transizione tra la dimensione assistenziale (anche clinica) e la facilitazione formativa e professionale adulta. In questo senso troviamo diverse forme di aiuto: ad esempio l'accompagnamento di cui parla Aubret²⁸, nel quadro del bilancio di competenze; la mediazione²⁹ nell'ambito delle transazioni sociali, il counselling, nell'ambito di una formazione personale e sociale.

Nelle situazioni di ricostruzione identitaria legate alle fragilità, proprie del caos vocazionale, vengono messe in atto altre forme di aiuto: forme più personalizzate e più diversificate, forme che si possono chiamare forme di ri-mediazione.

Queste forme di aiuto sono difficili da assumere e da agire. La loro funzione è quella di confortare un'identità minacciata (il consigliere d'aiuto nel caso del mobbing), di reinquadrare un'identità che si va deteriorando (nel caso dell'anoressia, dell'alcool), di limitare, riorganizzare, sostenere una migliore organizzazione del contesto.

Il lavoro di ri-mediazione, di ricostruzione identitaria proposto da Vermeresch³⁰, ad esempio, con il lavoro formativo di esplicitazione, intende riconfigurare un significato nuovo alle competenze acquisite con l'esperienza attraverso un percorso di esplicitazione che il soggetto compie nel rivedere il suo rapporto con l'esistenza.

Queste strategie di sostegno sono sempre più richieste nella società postmoderna, soprattutto in ordine al disagio determinato dallo scoppiare delle società ad alta struttura di mobilità; una mobilità *rischiosa* in quanto complessificatrice delle traiettorie delle condizioni di esistenza.

27 Nella società moderna le figure di accompagnamento erano prevalentemente di matrice psicologica.

28 Aubret J., *Reconnaissance des acquis: Le Portefeuille de Compétences Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris VIII, Paris 1992.

29 Fustier P., *Le travail d'équipe en institution*, Dunod, Paris 2004.

30 Vermersch P., *Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci, Roma 2005.

Il disagio interpretato diversamente nel corso della storia, come disagio esistenziale, nella società classica; come problema clinico nella società moderna, nella *postmodernità* pone una questione differente. Diventato un paradigma della società richiede più che un intervento clinico o di sostegno, la discesa in campo dell'educazione e della formazione. La diffusività della difficoltà non è più un problema di specialisti, ma di educatori, di famiglie, di formatori che sappiano e possano vedere, ascoltare e riconoscere quella fragilità che impedisce all'adulto di costruire ogni volta forme di adattamento al mondo senza distruggere il desiderio soggettivo.

Ciò richiede all'educazione e alla formazione un cambio di prospettiva: quello di pensarsi come orientamento, consapevolezza e trasformazione permanente delle forme in cui l'adulto riconosce il proprio destino. È un cambio di direzione. La formazione deve essere capace di uscire dalla propria struttura autoreferenziale di rappresentazione della conoscenza sull'azione per muoversi dentro ai contesti degli individui e dentro ai rapporti tra contesti differenti; superare il mondo della logica razionale per entrare in quello biogenerativo delle forme della vita³¹ e del loro inestricabile processo evolutivo.

6.5. Per concludere “solo provvisoriamente”

La condizione del disagio è quasi sempre la condizione di chi si trova di fronte a un limite e non sa situarsi. Il limite è la condizione relazionale della nostra esistenza. È la cornice che inquadra *il testo della nostra vita*, la nostra comunicazione e la nostra comprensione del mondo. La comprensione opera su molti livelli di astrazione, tra loro contrastanti e spesso non percepibili. La comunicazione semplice, condivisa, richiede le stesse premesse, le stesse cornici. Nei rapporti di comunicazione, il fraintendimento e l'incomprensione possono essere spiegati come *incapacità di percepire la cornice*³² al cui interno vi è una *frase* della nostra esistenza: dunque un'incapacità dell'io di comprendere il con-testo. L'adulto abituato al sistema semplice della logica classica, della razionalità analitica non riesce più a muoversi entro un contesto diventato eccessivo, complesso, e perturbante, contesto che richiede una capacità di comunicare fra cornici diverse, fra modelli non comprensibili, non condivisi. Bisogna passare allora ad un'altra abitudine di pensiero, a un'altra comprensione che sappia cogliere le cornici diverse e le premesse implicite. Sempre più spesso con il diversificarsi della nostra so-

31 Margiotta U., *Morfogenesi: la Pedagogia e lo specchio dell'uomo*, CLUEB, Bologna 2005.

32 Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, p. 236.

cietà, la comprensione delle cornici diventa indispensabile anche nella vita quotidiana. L'ascolto diventa quindi la competenza di base necessaria a comprendere i rapporti con le nostre cornici, i nostri modelli di comprendere il mondo. Un nuovo ascolto, un ascolto attivo, richiede la comprensione di come passare da una cornice all'altra. La *metacognizione* diventa allora non solo sapere come sappiamo, ma saper comunicare fra cornici entro le quali il testo, il nostro testo, si fa contesto. Il testo di ogni adulto di ciascuno di noi non è mai comprensibile se non viene inserito dentro una cornice più ampia della propria, e il disagio è l'inconsapevolezza, l'incapacità di questo. Il disagio come incapacità dell'io è il disagio dell'incapacità *comunicativa*³³ nei con-testi differenti. Nel contesto la comunicazione non è mai un semplice strumento di conoscenza o di prassi, ma quel processo di rigenerazione biocognitiva capace di ricontestualizzare ogni volta la direzione di senso della comprensione e dell'azione dei soggetti.

La formazione di questa competenza, la capacità di comunicare e di agire fra contesti differenti, fra cornici differenti, la capacità di *rompere* il limite delle nostre cornici, è sempre di più compito della formazione.

“Sembra che ci sia un tratto comune fra coloro che sono *dotati di qualità* transcontestuali e coloro che sono *affetti da confusioni* transcontestuali: per tutti costoro, sempre o spesso, c'è una 'sovrimpressione', una foglia che cade, un amico che saluta, o una 'primula sulla proda di un fiume', non sono mai 'questo e nulla più'. Esperienze esterne possono essere inquadrare nel contesto di un sogno, e viceversa, pensieri interni possono essere proiettati in contesti del mondo esterno e così via. E' *nell'apprendimento e nell'esperienza* che cerchiamo una parziale spiegazione di tutto ciò”.³⁴

È nella *formazione* che cerchiamo un cambiamento a tutto ciò.

Venezia 2005

33 Comunicazione come azione, come comportamento esistenziale è il senso dato da Bateson e dalla scuola di Palo Alto alla relazione del soggetto al mondo.

34 Bateson G., “*Verso un'ecologia della mente*”, Adelphi, Milano 1990 (1972), p. 295.

Bibliografia

- Aubret J., *Reconnaissance des acquis: Le Portefeuille de Compétences Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris VIII, Paris 1992
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976
- Bateson G., *Questo è un gioco*, Cortina, Milano 1996
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Sociologie du temps présent. Modernità avanzata ou postmodernité?*, Colin, Paris 2004
- Boterf. G., Viallet F., *Metiers de formateurs*, Editions de l'EPI, Haute-Provence 1976
- Casonato M., Tampieri T., *L'osservazione psicoanalitica del bambino*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993
- Dahrendorf R., *La società riaperta. Dal crollo del muro alla guerra in Iraq*, Laterza, Roma-Bari 2005
- Demetrio D., *L'educatore auto(bio)grafico*, Unicopli Milano 2000
- Demetrio D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze 2000
- Demetrio D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Angeli, Milano 1995
- Demetrio D., *Raccontarsi*, Cortina, Milano 1995
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma Bari 2000
- Fustier P., *Le travail d'équipe En Institution*, Dunod, Paris 2004
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976
- Honoré B., *Per una teoria della formazione*, Payot, Paris 1997
- Kaufmann J.C., *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Colin, Paris 2004
- Luisa Sberlati, http://www.frameonline.it/Fuoricampo_Bateson.htm
- Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano 1998
- Margiotta U., *Genealogia della formazione*, Cafoscarina, Venezia 2005
- Margiotta U., *Morfogenesi: la Pedagogia e lo specchio dell'uomo*, CLUEB, Bologna 2005
- Maturana H., Varela F., *Autopoiesis. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985
- Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987
- Morin E., *Scienza con coscienza*, Franco Angeli, Milano 1984 (1982)
- Morin E., *La Conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989
- Popper Karl R., *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma 1996
- Vermersch P., *Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci Roma 2005
- Ziglio C., *Lei vede ma non osserva... Introduzione all'attività osservativa in educazione*, UTET Università, Milano 1996

Finito di stampare
nell'anno 2008 - II edizione
(I edizione 2005)
da Pensa Multimedia Editore s.r.l.
Lecce