

LUTTO E FORMAZIONE DI SE'.
Prospettive di consulenza autobiografica.

In ricordo di mia nonna Mariuccia.

INDICE

Introduzione.....p. 11

Parte prima. Educazione come elaborazione

- 1. Per una rinnovata *therapeia*.....p. 21**
 - 1) La categoria della cura come a-priori di ogni discorso pedagogico.....p. 21
 - 1.1 L'intrinseca vulnerabilità e relazionalità dell'uomo.
 - 2) Formazione: una regione di confine tra saperi.....p. 26
 - 2.1 Un modello pluridisciplinare.
 - 2.2 La cura educativa.
 - 2.3 La dimensione "clinica" della formazione.
 - 3) Cura educativa *versus* terapia?.....p. 34
 - 3.1 Confusività e sovrapposizioni nelle pratiche di cura.
 - 3.2 Il pericolo della medicalizzazione.
 - 3.3 La terapia esistenziale di Karl Jaspers.
 - 3.4 Riabilitare la terapia come categoria pedagogica.
 - 4) Il modello dell'antica *therapeia* (la cura di sé).....p.41
 - 4.1 *Epimeleia heautou*: una specifica declinazione dell'antica *paideia*.
 - 4.2 Il ruolo del maestro e della comunità di pratiche nella cura di sé.
 - 4.3 La vocazione terapeutica dell'educazione degli adulti.
 - 4.4 Gli elementi centrali del dispositivo educativo della terapia antica.
 - 5) Per una rinnovata *therapeia*.....p.51
 - 5.1 La diffusione di una "mentalità terapeutica".
 - 5.2 Per un virtuoso intreccio tra saperi.

- 2. Il valore dell'esperienza.....p.57**
 - 1) Educazione e vita.....p.57
 - 2) Il concetto di esperienza in John Dewey.....p.58
 - 3) Esperienza come *Erlebnis*, esperienza come *Erfahrung*.....p.60
 - 3.1 La matrice soggettiva del concetto di *Erlebnis*.
 - 3.2 La funzione della memoria nel concetto di *Erfahrung*.
 - 4) La perdita dell'esperienza.....p.63
 - 4.1 Esperienza ed esercizio.
 - 4.2 La diffusione di esperienze "di seconda mano".
 - 4.3 Disfacimento del tessuto connettivo della memoria, atrofia dell'esperienza, crisi del soggetto.
 - 5) Educazione come esercizio di esperienza.....p.67

6) I caratteri dell'esperienza educativa.....	p.70
6.1 Fare dell'ovvio un problema.	
6.2 Accettare il rischio dell'incontro con l'altro.	
6.3 Narrare l'esperienza.	
6.4 La temporalità dell'esperienza educativa.	
6.5. La dimensione affettiva.	
6.6 Fare esperienza come percorso di soggettivazione.	
7) Le esperienze limite.....	p.78
7.1 La nozione di <i>peak experiences</i> in educazione degli adulti.	
7.2 Le situazioni limite dell'esistenza.	
7.3 Crisi: tra rischio e possibilità.	
8) Concepire spazi di elaborazione.....	p.80
8.1 La crisi dei mediatori culturali.	
8.2 Abitare l'intervallo.	
8.3 La vocazione transizionale dell'educazione	

Parte seconda. Il lutto: un approccio educativo.

3. Morte e lutto nella società contemporanea.....	p.89
1) Morte e potere.....	p.90
1.1 La crisi dello scambio simbolico.	
1.2 Potere della morte, potere su di sè.	
2) La morte nascosta.....	p.92
2.1 L'ultimo tabù.	
2.2 Un "progressivo" occultamento .	
3) La morte medicalizzata.....	p.96
3.1 La miopia dello sguardo medico.	
3.2 La burocratizzazione del decesso.	
4) La morte spettacolarizzata.....	p.100
4.1 La funzione compensatoria della dimensione funzionale.	
4.2 Derealizzazione e distanziamento.	
5) La morte "naturalizzata".....	p.102
5.1 Un'illusoria onnipotenza.	
5.2 La destituzione del limite.	
6) Da necessità a incidente.....	p.106
6.1 Le cause del decesso.	
6.2 Una distorsione colpevolizzante	
7) La morte sconscrata.....	p.107
7.1 Il limite del sacro.	
7.2 Il sacrificio della dimensione simbolica.	

8) La morte destoricizzata.....	p.111
8.1 La storia come spazio di mediazione tra vivi e morti.	
8.2 Verso un autismo storico-sociale.	
8.3 Il tempo della tecnica.	
8.4 Senza memoria e senza direzione	
9) La morte consumata.....	p.115
9.1 Oggetti morti.	
9.2 Il principio della sostituibilità.	
9.3 Il venir meno della funzione transizionale dell'oggetto.	
10) La crisi della morte socializzata.....	p.120
10.1 La funzione del lutto.	
10.2 Uno spazio simbolico per il dolore individuale.	
10.3 Il lutto come "sforzo culturale": l'analisi di Ernesto De Martino.	
10.4 La perdita del legame sociale.	
10.5 La privatizzazione del dolore.	
11) La cultura del narcisismo ed il problema della separazione.....	p.128
11.1 Le nuove patologie.	
11.2 L'erosione del ruolo del padre.	
11.3 L'individualismo conformista.	
11.4 Nuove spinte fusionali.	
11.5 Un'identità fragile.	
11.6 Il problema della separazione.	
11.7 Narcisismo e patologie del lutto.	
4. Il lutto come ambito di intervento educativo.....	p.141
1) La morte dell'altro.....	p.141
1.1 Il lutto come via d'accesso al pensiero della propria mortalità.	
1.2 Alterità e soggettivazione.	
2) Fenomenologia dell'esperienza del lutto.....	p.151
2.1 Il lutto come "lavoro di memoria", l'interpretazione di Sigmund Freud.	
2.2 Il lutto come restaurazione del proprio mondo interno: l'interpretazione di Melanie Klein.	
2.3 Consentire l'espressione del dolore: l'interpretazione del lutto di John Bowlby.	
2.4 Conclusioni.	
3) Il lutto come esperienza liminale: uno spazio-tempo educativo.....	p.168
3.1 Entrare in un tempo "altro".	
3.2 Trasformazione e rischio.	
3.3 Predisporre uno spazio educativo.	
4) Verso un'etica solidale.....	p.176
4.1 Una conversione filosofica?	
4.2 "...Strinse i mortal in social catena...".	
4.3 Judith Butler: il lutto come appello alla responsabilità.	
4.4 Differenti ma insieme.	

5. Il lutto come spazio concettuale in pedagogia.....	p.185
1) Il fondamento della costituzione identitaria: l'elaborazione della separazione originaria.....	p. 185
1.1 Emergere da un sentimento oceanico di appartenenza.	
1.2 Un lento ed infinito processo.	
1.3 La cura come salvaguardia della continuità tra appartenenza e differenziazione.	
1.4 Separazione ed individuazione.	
1.5 La nascita del pensiero.	
1.6 La cultura come amplificazione della cura.	
2) Lutti e rinnovamento.....	p.195
2.1 Cesure.	
2.2 Il lutto come processo di differenziazione dal gruppo.	
3) La pedagogia: sapere del cambiamento.....	p.201
3.1 Un concetto complesso.	
3.2 La resistenza al cambiamento.	
3.3 Il portato luttuoso di ogni trasformazione.	
3.4 La vocazione perturbante della pratica educativa.	
3.5 Educare al cambiamento.	
4) La relazione educativa: creare uno spazio per l'altro.....	p.207
4.1 Far propria l'istanza del limite.	
4.2 L'educatore come mediatore tra il soggetto e la sua differenza.	
4.3 Alterazioni.	
4.4 Dare contenimento al dolore della trasformazione.	
5) La fine della relazione educativa.....	p.218
5.1 La fine ed il fine dell'azione educativa.	
5.2 Predisporre un passaggio di consegne.	
5.3 Il momento del congedo.	
5.4 Il nodo della reciprocità.	

Parte terza. Lutto e scrittura di sé. Itinerari di consulenza.

6. La pratica della scrittura di sé nell'esperienza del lutto.....	p.231
1) Il soggetto e la memoria.....	p.231
1.1 Identità e memoria.	
1.2 Memoria <i>in fieri</i> .	
1.3 Un'intersezione di tempi.	
1.4 La concezione psicoanalitica della memoria.	
1.5 Lavoro della memoria e lavoro del lutto.	
2) Il valore della narrazione.....	p.244
2.1 Memoria e racconto.	
2.2 Costruire il racconto di sé.	
2.3 Il valore terapeutico della narrazione.	

2.4 Narrazione e formazione.	
3) Una specifica forma di narrazione: la scrittura di sé.....	p.257
3.1 Dal racconto orale al testo scritto.	
3.2 Permanere nella distanza.	
3.3 Nello specchio dell'inchiostro.	
3.4 La scrittura come fenomeno transizionale.	
3.5 Il valore terapeutico della scrittura.	
3.6 Scrittura e formazione.	
3.7 La scrittura di sé come pratica filosofica.	
4) <i>Writing throught</i> : scrivere la perdita.....	p.289
4.1 Nel segno dell'assenza.	
4.2 Una risposta creativa al dolore.	
4.3 Lasciare testimonianza.	
4.4 Un potente farmaco.	
7. Itinerari di consulenza.....	p.303
1) Il diario del dolore.....	p.304
1.1. Il gruppo di mutuo aiuto come comunità narrativa.	
1.2 Il servizio "Corrispondenze" dell'Associazione Maria Bianchi.	
1.3 Una proposta di sintesi.	
2) Percorso di secondo livello attraverso tre oggetti culturali.....	p.319
2.1. Il senso della proposta.	
2.2 La struttura del percorso	
2.2.1 Primo incontro: dar forma al dolore.	
2.2.2 Secondo incontro: "partenze".	
2.2.3 Terzo incontro: l'epistola.	
2.2.4 Ultimo incontro: congedo.	
Conclusione.....	p.347
Bibliografia.....	p.349

Introduzione

Il senso della ricerca. Affrontare il tema del lutto è una scelta scomoda. Significa sfidare i timori e le angosce connessi al pensiero del più grande dolore che ci può colpire nel corso della vita: la perdita di una persona cara. Significa scalfire lo strato protettivo di silenzi ed omissioni, con cui cerchiamo quotidianamente di difenderci dalla morte. Vuol dire andare contro a quel fisiologico grado di rimozione che, come insegna il mito di Prometeo, all'uomo è indispensabile per rivolgere lo sguardo al futuro¹.

Parlare di lutto porta con sé il richiamo a tutto questo: alla morte, al limite, a cieche speranze e a strazianti dolori. Tema spinoso e difficile, dunque; ancor più se il tentativo è quello di affrontarlo da una prospettiva pedagogica. Ossia all'interno di una disciplina che riconosce nel futuro la "dimensione privilegiata" del suo agire². Utopia, progetto, cambiamento, elementi fondanti della pratica educativa, ne rivelano il carattere teleologico, che, a tutta prima, sembra mal accordarsi con l'insistente richiamo del passato e l'amara esperienza della fine presenti nel lutto. Eppure, laddove si ponga al centro della riflessione pedagogica il nodo della formazione di sé, ossia dell'impresa infinita, cui ogni individuo è biograficamente chiamato nel dotarsi di forma propria, le cose assumono un'altra tonalità. Definirsi in una forma significa tracciare dei confini, istituire dei limiti, accettare delle separazioni. Il confronto con il limite è elemento imprescindibile di ogni percorso di soggettivazione, ossia dell'esercizio di quel rapporto che l'individuo intrattiene con se stesso e su cui l'educazione è chiamata a svolgere il suo compito. Anzi, l'assunzione consapevole del limite diviene irrinunciabile direttiva etica per la stessa pratica educativa. E' il presupposto che ne fonda la legittimità. Infatti, nel momento in cui si pone come obiettivo il raggiungimento dell'autonomia del soggetto, viene svelato il paradosso dell'educazione: quello per cui, nel suo svolgersi, essa lavora al tempo stesso per la sua estinzione. Metaforica morte dell'educatore ed educazione al congedo sono argomenti che sono stati affrontati in ambito pedagogico e che rivelano l'esistenza di una latente dimensione luttuosa anche nella relazione educativa³. Il lutto si pone così come spazio concettuale a partire dal quale interrogare i presupposti e le finalità della stessa azione educativa.

Porre il tema del lutto al centro di una ricerca pedagogica significa, inoltre, rivendicare per la pedagogia il diritto ed il dovere di confrontarsi con le domande cruciali dell'esistenza. Quelle

¹ Insieme al dono del fuoco, Prometeo regala agli uomini "il più grande beneficio", ossia distoglie i loro occhi dallo sguardo fisso sul loro destino. Il titano, concedendo un certo grado di oblio, libera gli uomini dal pensiero della loro inevitabile mortalità. Vedi Eschilo, *Prometeo incatenato*. Un'analisi critica di questo aspetto della tragedia si trova in U.Curi, "Introduzione. Imparare a morire", in U.Curi (a cura di), *Il volto della Gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano, 2001.

² V.Iori, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano, 2000, p.128.

³ Il riferimento è in particolare a R.Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, Città Aperta, Troina, 2004 e J.Orsenigo, *Oltre la fine, sul compimento della formazione*, Unicopli, Milano, 1999.

domande che costringono chi le pone ad un'interrogazione radicale su di sé e sul proprio modo di stare al mondo, immettendolo lungo la strada della trasformazione. Il carattere propriamente ermeneutico dell'educazione risiede nella sua capacità di sostenere l'individuo nell'interpretazione degli accadimenti della vita. Si tratta di presidiare "pedagogicamente" quegli eventi apicali presenti nell'esistenza di ciascuno, che contengono *in nuce* elementi di significatività profonda. Tra questi vi è, malauguratamente, anche l'esperienza della perdita. Noi siamo determinati dalle esperienze di perdita che abbiamo vissuto, o meglio, dai racconti che di esse abbiamo costruito. Un approccio autobiografico al lutto vuol dire pensare e progettare delle pratiche eminentemente formative che consentano, attraverso la narrazione, un'elaborazione personale del vissuto di dolore. Al fondo vi è la convinzione che la memoria sia lo strumento indispensabile che l'uomo ha per fare esperienza, per vivere il cambiamento e, quindi, per avere una presa maggiore su di sé. E' proprio nei momenti di crisi, in cui tutte le certezze identitarie sono minate al fondo, che l'individuo deve appellarsi alla capacità di storicizzazione, alla possibilità di dotarsi di un nuovo racconto capace di restituirgli continuità, pur all'interno delle inevitabili fratture. Anche in questo caso, siamo chiamati ad un lavoro di lutto: la narrazione si pone come quella dimensione finzionale in cui è possibile ri-presentificare il passato, ma, allo stesso tempo, prenderne definitivamente le distanze, consentendo l'elaborazione.

Il processo di elaborazione, tuttavia, non è mai azione solitaria, essa è frutto di una mediazione culturale. Ed è nel suo porsi intimamente come esperienza culturale e luogo di mediazione che l'educazione deve assumere pienamente su di sé un compito critico rispetto agli atteggiamenti e alle pratiche vigenti attualmente intorno alla morte ed alla gestione sociale del lutto. L'attenzione agli aspetti contestuali della vita delle persone è sicuramente una delle chiavi epistemologiche della ricerca educativa. E' solo a partire da un'analisi storico-culturale del mondo in cui ci si trova ad agire, che è possibile progettare adeguate azioni di intervento. Ciò è ancor più vero rispetto al lutto, che già nel suo plurimo significato chiama in sé tanto il vissuto individuale di dolore quanto la dimensione sociale in cui esso trova la sua forma di espressione. Ernesto De Martino sottolineava la necessità di fare del lutto uno "sforzo culturale", attraverso cui far morire i nostri morti in noi⁴. La funzione riparatrice della cultura, nonché il mandato principe dell'educazione nella sua qualità di pratica di trasmissione culturale, si fonda sulla capacità di mettere in comunicazione individuo e comunità; facendo sperimentare al primo un senso di appartenenza, pur nella sua biografica differenza, ed insieme mostrando come la ragion d'essere della seconda si dia unicamente nel momento in cui essa trovi una specifica declinazione di senso nelle biografie dei singoli. Presupposto fondamentale di questa ricerca è, dunque, cercare di cogliere il nesso tra vissuti individuali e pratiche sociali. La sempre più diffusa difficoltà dei singoli nell'affrontare il tema della separazione va inserita all'interno di un più ampio scenario, in cui l'erosione dei tradizionali contenitori culturali, che regolavano il processo di lutto, si fa tutt'uno con il venir meno di tutta una serie di dispositivi pedagogici, attraverso i quali era assicurato un certo grado di

⁴ E. De Martino, *Morte e pianto rituale nel mondo antico: dal lamento pagano al pianto di Maria* (1958), Feltrinelli, Milano, 2003.

controllo, e con esso di significazione, alle situazioni di sofferenza. La morte è uno dei grandi indicatori della società: la concezione diffusa che si ha di essa e le pratiche sociali che la accompagnano possono fornire la prospettiva privilegiata da cui avanzare un suo esame critico. Responsabilità politica ed insieme etica della pedagogia è quella di analizzare l'educazione implicita che la nostra società promuove intorno al tema del lutto. Soprattutto laddove, in nome della cura, si vanno diffondendo dinamiche spersonalizzanti, che privano il soggetto di una parte del suo potere di autodecisione. Come sapevano bene i filosofi antichi, maggiore è il potere che il pensiero (non pensato) della morte ha su di noi, minore è quello che noi abbiamo sulla nostra vita. Interpretando la formazione come, mai compiuto, processo di soggettivazione, il lutto si pone come momento fondativo della costruzione identitaria ed insieme cartina tornasole attraverso cui analizzare i dispositivi di potere in atto nella società e nelle sue pratiche di cura.

La necessità di uno sguardo multidisciplinare. Nella letteratura pedagogica, che pure ha affrontato il tema della morte⁵, finora l'argomento specifico del lutto è stato solo lateralmente lambito⁶. Si tratta quindi di un aspetto trascurato dalle ricerche specificatamente disciplinari. Ciò, se da un lato ha rinforzato la convinzione sulla potenziale ricchezza euristica dell'oggetto di ricerca, dall'altro ha posto sin da subito necessario un approccio multidisciplinare. Infatti, a fronte di un silenzio pedagogico, che forse invita ad una riflessione non superficiale, in campo umanistico il tema del lutto è stato affrontato a più riprese da diverse discipline (in particolare dalla sociologia, dall'antropologia, dalla letteratura, dalla filosofia e dalla psicoanalisi). Ed è a queste che lo sguardo del ricercatore si è naturalmente rivolto. Del resto, come è stato autorevolmente espresso, "al pedagogista di professione non resta, oltre l'orrore, che ingegnarsi a rintracciare nel più vasto mondo della cultura le sue ragioni di riflessione"⁷. Ed è forse vero che la specificità del sapere pedagogico (ammesso che di una sua specificità si possa parlare) risiede nella sua connaturata tendenza a dialogare con altri saperi, ragione di una potenziale eclettica supremazia, così come causa di un insopprimibile rischio di dissolvimento. In effetti, è la stessa complessità, rivelata da ogni fenomeno che sia osservato nel profondo, a rendere necessarie le contaminazioni tra saperi, tanto da porre in questione il senso stesso dell'esistenza di rigidi statuti epistemologici e disciplinari.

⁵ Oltre al già citato libro di Raffaele Mantegazza il riferimento è a P. Malavasi, *Per una pedagogia della morte*, Cappelli, Bologna, 1985.

⁶ In particolare il riferimento è al testo di Jole Orsenigo e a P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993. In entrambi i testi, la categoria del lutto è stata utilizzata per interpretare il momento della fine della relazione educativa, lo scioglimento del "dispositivo funzionale". Non viene, invece, presa in considerazione la reale esperienza della perdita di una persona cara. In questo senso, fa forse eccezione il testo di Ivo Lizzola, *Aver cura della vita. L'educazione alla prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città Aperta, Troina, 2002. In esso la vicinanza nella malattia e l'accompagnamento alla morte sono indicate come "privilegiate occasioni educative", proprio perché, pongono con forza il tema della vulnerabilità umana.

⁷ A. Erbetta, *Educazione ed esistenza*, il Segnalibro, Torino, 1998, p. 8.

Tuttavia, è bene chiarire quale sia la prospettiva da cui si è tentata una virtuosa integrazione di saperi. Si tratta di una prospettiva eminentemente autobiografica. Ossia fondata sulla convinzione che la specificità di ogni singolo individuo non sia solamente un dato acquisito in partenza, ma debba diventare compito formativo, un impegno che si protrae per l'intera esistenza. Proprio alla luce della configurazione sociale in atto e a cui, come già detto, l'esperienza del singolo non può che essere strettamente connessa, la costruzione ed il possesso di una biografia propria si pone come impresa etica, cui ognuno oggi è drammaticamente chiamato⁸. Su questa base è stato possibile trovare un terreno di congiunzione tra le grandi tradizioni culturali, cui ha maggiormente attinto la presente ricerca. La valorizzazione del soggetto come luogo di significazione della realtà è ciò che accomuna, pur nelle ineliminabili differenze, l'interpretazione hadotiana e foucaultiana della filosofia antica⁹ con la prospettiva fenomenologico-esistenzialista, qui interpretata in particolare nella sua declinazione introspettiva offerta in chiave pedagogica¹⁰. In entrambe si trova una proposta di filosofia come modo di vivere, come chiamata al costante esercizio interiore, la quale trova nella dimensione formativa ed auto-formativa la sua linfa vitale. Parallelamente all'educazione è riconosciuto il compito di interessarsi alle domande di senso, inevitabilmente sollevate dalla quotidianità del vivere, legittimando, pertanto, la sua intrinseca tensione filosofica. Sempre a partire da una prospettiva autobiografica, il vertice psicodinamico si è naturalmente posto come interlocutore privilegiato e riferimento teorico imprescindibile; soprattutto in merito ad un argomento (il lutto) su cui la psicoanalisi ha prodotto senza dubbio alcuni dei suoi contributi più interessanti. Il riferimento alla tradizione analitica non va assolutamente confuso con l'adesione ad un'ottica patologizzante, bensì va ricondotto ad uno sguardo fenomenologico, che considera la dimensione inconscia come uno degli elementi inequivocabilmente attivi nella costituzione del soggetto. Da tempo la riflessione pedagogica più accorta ha accettato la scoperta dell'inconscio come "punto di non ritorno" ed ha considerato l'analogia tra *setting* pedagogico e *setting* psicoanalitico come il dato da cui muovere per avviare una più approfondita analisi del fenomeno educativo¹¹. All'interno del presente lavoro, un costante dialogo con il sapere psicoanalitico, non solo è servito per costruire una descrizione fenomenologica del processo di

⁸ Gli aspetti di trasformazione sociale che pongono il singolo finalmente, ma anche drammaticamente, libero dai vincoli della tradizione nel costruire la propria identità biografica saranno analizzati ampiamente nel terzo capitolo.

⁹ Pur in alcune non trascurabili differenze, tanto Pierre Hadot che Michel Foucault individuano nella filosofia antica una serie di pratiche orientate alla costruzione del soggetto, ovvero a guidarlo nel tumultuoso corso dell'esistenza fornendogli una direttiva etica. Sulla fecondità del modello della filosofia antica, alla luce di un rinnovamento delle sue pratiche in chiave formativa e auto formativa nel mondo contemporaneo torneremo in particolare nel primo capitolo. Per Pierre Hadot e Michel Foucault si rimanda a testi in bibliografia.

¹⁰ Il riferimento è in particolare ai lavori di Duccio Demetrio, Vanna Iori, Luigina Mortari e Micaela Castiglioni riportati in bibliografia.

¹¹ Il riferimento è in particolare all'orientamento di clinica della formazione inaugurato da Riccardo Massa. Sulla relazione tra cura psicologica e cura educativa avremo modo di tornare in un apposito paragrafo del primo capitolo, in cui accenneremo anche alla proposta educativa di Riccardo Massa.

lutto e, di rimando, per cercare di illuminare alcune “latenze” educative, ma ha fornito le categorie concettuali decisive per interpretare il “disagio della civiltà” che stiamo attraversando¹². Va, inoltre, specificato che, nello specifico, è stato naturale attingere ad una interpretazione in chiave narrativa e costruttivista della pratica analitica¹³. E’ su questa base che si è potuta realizzare una proficua sintonia con la declinazione autobiografica e narrativa della formazione, che fa da cornice all’intero lavoro.

In ultimo, va detto che nel corso della ricerca è stato costante il riferimento a film, opere letterarie e produzioni artistiche. Esse hanno fornito quello spazio metaforico, che forse è il solo attraverso cui è possibile prendere contatto con gli aspetti più dolorosi e contraddittori dell’umana esistenza. Non è un caso che, a partire dalla fruizione di specifici “oggetti culturali”, sono stati immaginati gli itinerari di consulenza, che vengono proposti in chiusura. Un ulteriore convincimento che ha guidato la ricerca sin dall’inizio, infatti, è stata la necessità di tenere sempre presente il suo fine pratico. Pertanto, da subito, il lavoro teorico è stato affiancato da una ricerca osservativa sul campo, volta a studiare “dall’interno” una specifica realtà di sostegno alle persone in lutto¹⁴. Anche se nell’elaborazione finale, per chiarezza espositiva, il momento teorico e quello più propriamente di intervento risultano divisi, in corso d’opera le attività sono proseguite simultaneamente, dando luogo ad una costante e reciproca alimentazione, per cui le domande sollevate dall’osservazione della pratica cercavano risposte nella teoria e, viceversa, la speculazione teorica ha potuto trovare una immediata prova della sua validità nel concreto confronto con l’operatività del servizio. Piuttosto che render conto nel dettaglio del lavoro di ricerca svolto sul campo, si è preferito utilizzare le suggestioni ricevute da esso come base per rilanciare alcune nuove proposte consulenziali, che in sé condensassero il senso del percorso svolto. In questo modo, la conclusione del lavoro non può che presentarsi come apertura verso nuovi possibili orizzonti di ricerca.

La struttura del percorso. Il presente lavoro è diviso in tre parti. La prima parte presenta la cornice concettuale che fa da sfondo alla ricerca. E’ stata la specificità del tema scelto a richiedere un preliminare sforzo di definizione del significato di educazione, che sta alla base della ricerca medesima. Dal momento che, come detto, il tema del lutto finora non era mai stato interrogato direttamente da una prospettiva pedagogica, è stato necessario render conto di una concezione

¹² Il riferimento è, non solo agli scritti freudiani che hanno originato un riflessione psiconalitica maggiormente orientata all’analisi sociale, ma è in particolare ai lavori di Christopher Lash e Alain Ehrenberger, nonché Elena Pulcini e altri, che leggono la società a partire dalle forme di disagio psichico, così come interpretano il disagio psichico sulla scorta del disagio diffuso dalla struttura sociale.

¹³ Il riferimento è in particolare ai lavori di Franco Corrao e Antonino Ferro, nonché ad alcune suggestioni provenienti, da altro versante, da James Hillman. Gli autori che più hanno approfondito la dimensione narrativa della pratica analitica sono inoltre Arrigoni, Barbieri, Morpurgo, Starace. Vedi bibliografia.

¹⁴ Il riferimento è al servizio “Corrispondenze” dell’Associazione Maria Bianchi; il sottoscritto per quasi tre anni ha partecipato attivamente alle iniziative formative e di supervisione previste per i volontari. In tal modo il lavoro teorico è stato sempre nutrito dal “controcanto” del sapere dei pratici e dal confronto con una specifica realtà di intervento sul lutto.

di educazione, che al suo interno ammettesse il lutto tra i suoi argomenti. Pertanto si è voluto mettere a fuoco, peraltro senza alcuna pretesa di esaustività, alcuni nuclei fondanti del discorso pedagogico ed alcune problematiche ad esso intrinseche, indispensabili per inquadrare l'argomento. L'obiettivo non è quello di condurre quella approfondita analisi metateorica che ognuno dei termini "risvegliati" avrebbe meritato, ma giungere alla definizione di un provvisorio, quanto perfettibile, modello pedagogico, da cui poter orientare il proseguo del discorso. In particolare, è la nozione di terapia (*therapeia*) ad essersi rivelata come strumento concettuale estremamente fecondo. A partire dalla tradizione della filosofia antica, che qui viene messa in relazione con la riflessione esistenziale del medico-filosofo Jaspers, il concetto di terapia si presenta come possibile terreno comune, in cui può aver luogo quel virtuoso intreccio di saperi, indispensabile per dar vita ad una teoria ed una pratica pedagogica rinnovate. Nel secondo capitolo è il concetto di esperienza ad essere scelto come elemento qualificante dell'azione educativa. Non tutti gli accadimenti della vita si trasformano in esperienze. A maggior ragione nella società contemporanea dove assistiamo ad un deperimento della significatività del nostro vivere. L'esperienza della perdita si trova così inserita in un generale scenario di perdita dell'esperienza. Perché un evento si trasformi in esperienza è necessario un processo di elaborazione, che contempi una dilatazione del tempo, l'uso della memoria, la disposizione all'incontro. Educazione come esercizio di esperienza, dunque; educazione come elaborazione. E' di fronte ai più destabilizzanti episodi della vita che l'educazione ha dovere di mettersi alla prova come spazio di mediazione tra l'individuo e i suoi vissuti, tra l'individuo e gli altri, tra l'individuo e il mondo.

Nella seconda parte, viene introdotto il tema del lutto. Il primo capitolo, di taglio più storico-sociologico, si impegna a decostruire e ad analizzare criticamente i comportamenti oggi diffusi intorno alla morte. Attraverso una ricognizione di quelle che sono le pratiche vigenti e le credenze diffuse a livello di immaginario, viene avanzata l'ipotesi di una stretta relazione tra la rimozione della morte, in atto sia a livello individuale sia a livello sociale, e un sempre più difficoltoso rapporto col limite, testimoniato dai moderni quadri psicopatologici, così come dalle urgenze avanzate dal mondo dell'educazione. In particolare, sulla scorta di alcune delle più incisive analisi sociali, che individuano nel narcisismo la categoria attraverso cui leggere il disagio della post-modernità, si identifica nella separazione il problema oggi determinante nel processo di individuazione. E' all'interno di un quadro in cui si assiste al venir meno dei garanti metafisici e ideologici, dei contenitori culturali, nonché delle formazioni meta-psichiche, che l'individuo si trova sempre più solo e insicuro di fronte all'esperienza della perdita. Il lutto si rivela pertanto il momento in cui si concentrano e trovano espressione fragilità che giungono da lontano, ma, proprio per questo, esso si presenta anche come ambito per un possibile intervento di carattere educativo. Nel quarto capitolo dopo aver tracciato una breve fenomenologia dell'esperienza del lutto, attingendo agli studi di ambito psicoanalitico, viene applicata al lutto la categoria di spazio liminale. La morte di una persona cara getta in una dinamica di trasformazione non voluta, in cui certamente il rischio di smarrirsi è elevato, ma che, laddove si trovi uno spazio di ascolto, può portare ad un nuovo e più consapevole rapporto con se stessi. Non solo, mettere a tema il lutto e,

tramite esso, quello dell'intrinseca vulnerabilità e relazionalità dell'uomo, può, come prospetta Judith Butler, essere il punto di partenza su cui edificare nuove pratiche di convivenza. E' su questa base che l'educazione è chiamata a svolgere la sua decisiva funzione di mediazione culturale.

Nel quinto capitolo, facendo leva sul concetto di cambiamento si cerca di dimostrare come il lutto, nella sua accezione di processo di elaborazione dei vissuti di separazione e di perdita inestricabilmente legati alla crescita dell'individuo, sia uno spazio concettuale irrinunciabile per la pedagogia. In particolare, esso può fornire una categoria interpretativa in grado di illuminare alcune decisive dinamiche in atto all'interno della relazione educativa. Non solo il momento del congedo, ma l'intera dimensione relazionale di incontro con l'altro richiedono all'educatore di farsi carico dei propri ed altrui vissuti (fantasmatici e reali) connessi all'esperienza della separazione. Ponendosi come mediatore tra il soggetto e la sua differenza, l'educatore per primo deve maturare in sé la consapevolezza della propria differenziazione. E' qui che trova ragion d'essere la necessità di un lavoro di riflessione autobiografica che coinvolga i *caregivers* in una costante riflessione sul proprio processo individuativo, in cui il tema della separazione e del lutto siano posti al centro. Nella terza parte del lavoro, all'interno di un più generale riconoscimento della narrazione e della memoria come strumenti elettivi per l'individuo nel suo percorso di identitario, la scrittura viene analizzata nella sua valenza elaborativa, in particolare nei confronti dell'esperienza della perdita. E' la specificità della scrittura come forma di narrazione, che nel lasciare testimonianza permette di abitare la distanza, a farne un possibile canale attraverso cui portare a termine il processo di lutto. E' attraverso un confronto con la comunicazione orale che vengono analizzate le potenzialità e i limiti della scrittura in funzione formativa e terapeutica.

Come detto, la ricerca si conclude con la proposta di due distinti itinerari di consulenza, che vogliono portare a concretezza operativa quanto sviluppato in sede teorica, ma la cui ideazione affonda le sue radici nel tirocinio osservativo svolto presso il servizio di sostegno al lutto Corrispondenze dell'Associazione Maria Bianchi. Si tratta da un lato della proposta di inserire momenti di scrittura autobiografica all'interno della struttura del gruppo di auto-mutuo aiuto, creando una felice sinergia e compensazione tra due modalità diverse di approccio "terapeutico". Parallelamente, si propone un itinerario sul tema della perdita rivolto agli educatori attraverso il confronto con selezionati oggetti culturali. E' attraverso l'incontro con quelle espressioni "alt(r)e" del dolore umano, presenti in tutte le tradizioni culturali, che il singolo può, forse, riscoprire le parole per esprimere la specificità della propria sofferenza.

PARTE I

Educazione come elaborazione

*“una volta che avrai guadagnato un po' di tempo per riflettere,
potrai dominarti più facilmente” (Epitteto)*

I. PER UNA RINNOVATA *THERAPEIA*

1. La categoria della cura come a-priori di ogni discorso pedagogico

La pedagogia fissa nella cura una delle proprie categorie fondamentali. Nella presentazione degli atti di un seminario dal titolo "La cura in pedagogia", svolto nel 2005 presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze, la cura veniva definita "archetipo e matrice del divenire pedagogico"¹⁵. Negli ultimi anni si sono moltiplicate le pubblicazioni ed i convegni in ambito pedagogico che recano nel loro titolo il termine cura¹⁶. La relazione tra cura ed educazione affonda le sue radici nell'antichità a partire dalla nozione di *epimeleia* dei Greci e la riflessione su questo tema ha accompagnato, con decisive svolte (si pensi a Pestalozzi), tutta la storia del pensiero pedagogico. Tuttavia, come è stato notato, la cura si presenta come una "categoria d'epoca" del nostro tempo. La fortuna di questo termine (che come sempre è prodotta e a sua volta produce una certa ambiguità e scivolosità semantica) è stata ricondotta da una parte all'affermarsi delle scienze umane ed al sempre più stretto incrocio tra la pedagogia e gli altri saperi, al di là (o forse motore) di ogni sforzo di definizione epistemologica da parte della pedagogia medesima. Per altro verso, essa è connessa alla centralità che la questione del soggetto è venuta assumendo nella nostra epoca¹⁷. Muovere da questa categoria fondamentale per il sapere pedagogico, ha, in questa sede, il senso di tentare di definire un territorio concettuale che fornisca la base per un discorso che, nelle sue intenzioni, identifica nella relazione tra educazione e soggettivazione uno dei suoi fuochi di riflessione caratterizzanti e che, proprio per questo, sia in grado di prospettare uno spazio teorico in cui convergano, integrandosi, i diversi saperi (e le differenti pratiche) di tutte le azioni di intervento che l'uomo rivolge all'uomo ai fini del miglioramento del suo benessere esistenziale.

L'intrinseca vulnerabilità e relazionalità dell'uomo. La soggettività è il risultato dell'incontro tra il bagaglio innato di potenzialità del singolo e l'ambiente. A partire da una dotazione potenziale, il

¹⁵ Boffo V., "La cura archetipo della forma", in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006, p. 9.

¹⁶ Tra i vari testi pubblicati, citiamo qui Fadda R., *La cura, la forma e il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997; Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000; Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002. Tra i convegni il più recente è l'annuale Simposio dell'associazione "Graphein", che nel 2010 ha avuto per titolo "Scrittura e cura". Va del resto sottolineato come la centralità e la rilevanza riconosciute a questo concetto sul piano della riflessione pedagogica continua a convivere con una svalorizzazione simbolica e di riconoscimento sociale di tutte le pratiche di cura, laddove spesso anche in ambito formativo altre rimangono le parole-chiave più diffuse (apprendimento efficace, sviluppo competenze ecc...).

¹⁷ E' stato Franco Cambi ad indicare queste due come le ragioni della fortuna "epocale" del termine cura, cui egli aggiunge anche la crescita dello stato sociale nei paesi occidentali. Meriterebbe senza dubbio un approfondimento specifico l'individuazione delle plurime ragioni per cui oggi risulta centrale per la riflessione pedagogica fare i conti con la categoria di "cura"; in questa sede ci limitiamo solamente a sottolineare la decisività della riflessione condotta dal pensiero femminile su questo argomento. Si veda Cambi F., "La cura in pedagogia: una categoria "sotto analisi", in Boffo V., op. cit., pp.101- 110.

soggetto progressivamente (e mai definitivamente) va costruendosi, introiettando il patrimonio storico e culturale attraverso le relazioni con le figure a lui più vicine. La cura, dunque, affonda le sue radici nelle relazioni primarie avute dall'individuo, per poi estendersi e diffondersi in un contesto relazionale più ampio e polifonico. È la dimensione della relazionalità, dunque, a porsi come elemento qualificante della cura e come filo conduttore della sua specifica declinazione in educazione. È proprio muovendo da questa accezione di fenomeno la cui essenza è la relazionalità, che la cura si trova a costituire la struttura originaria del mondo dell'educazione. Infatti, se pure condivide il ruolo di categoria centrale e strategica in pedagogia con quelle di formazione e di educazione, è la cura a risultare prioritaria rispetto ad esse, tanto "da rappresentare una sorta di a-priori pedagogico, in quanto presupposto e precondizione di ogni teoria e pratica e progettazione formativo-educativa"¹⁸. Fuori dallo spazio costitutivo ed originario della cura, l'educazione non sarebbe immaginabile¹⁹. La cura educativa risulta, infatti, essere una delle tante possibili modalità di determinazione in cui è possibile declinare la cura in quanto dimensione fondativa dell'esistenza dell'essere umano.

E' stato Heidegger ad individuare nella Cura (*Sorge*) una struttura ontologicamente originaria dell'Essere, che precede e fonda le stesse attività e relazioni di cura che stanno alla base della costituzione stessa dell'esserci²⁰. Andrebbe oltre le finalità del nostro discorso ripercorrere la complessa riflessione heideggeriana sulla cura, quello che ci interessa recuperare del pensiero del filosofo tedesco, ai fini della costruzione di un modello capace di integrare cura-formazione-educazione e terapia, è proprio la nozione di cura come determinazione ontologica fondamentale, basata sul rimando all'intrinseca relazionalità dell'esistenza umana. La Cura ontologica individuata da Heidegger, in quanto realtà originaria, sta alla base di tutte le occupazioni le preoccupazioni e le dedizioni della vita, rivelandosi così la condizione preliminare per la manifestazione dei vari modi di manifestazione dell'essere e ponendosi quindi anche come il trascendentale di ogni singola

¹⁸ Fadda R., "Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica", in Boffo V., op. cit., p. 17.

¹⁹ Come afferma Cristina Palmieri: "La cura è quello spazio in cui la formazione individuale – il proprio darsi forma dando forma al mondo – e l'educazione –l'atteggiamento e l'insieme delle pratiche volte a promuovere formazione direttamente nell'educando e indirettamente nell'educatore- si incontrano. Questo spazio pare essere implicito e precedere ogni incontro –sia esso specificatamente terapeutico piuttosto che didattico – che di fatto, si rivela formativo [...] forse la cura è prima e oltre la terapia ed anche prima e oltre ogni tecnica, ogni metodo, ogni dispositivo educativo, proprio perché appartiene intrinsecamente al mondo della vita", Palmieri C., op. cit., p. 181-182.

²⁰ "...l'interpretazione ontologico-esistenziale [della cura] non costituisce una semplice universalizzazione dell'interpretazione ontica. In tal caso essa verrebbe a significare semplicemente che, sul piano ontico, tutti i comportamenti dell'uomo sono "pieni di cura" e dominati dalla dedizione a qualcosa. L'universalizzazione è ontologica a priori. Essa non concerne qualità ontiche costantemente presenti ma la costituzione dell'essere che funge da fondamento ad esse. Questa costituzione fonda la possibilità ontologica che tale essere sia considerato onticamente come cura", Heidegger M., *Essere e tempo* (1927), UTET, Torino, p. 310.

determinazione di cura (sia essa educativa, psicologica, filosofica etc...) ²¹. Per Heidegger la Cura è dunque relazionalità, nel senso che essa rappresenta e informa il rapporto dell'uomo col mondo, il rapporto di implicazione che l'uomo intrattiene con le cose e gli altri uomini: "l'Esserci, *ontologicamente* inteso, è Cura. Poiché all'Esserci appartiene, in linea essenziale, l'essere al mondo, il suo modo di essere in rapporto al mondo è prendersi cura" ²². In questo senso, come è stato notato, la Cura heideggeriana può essere accostata al concetto di intenzionalità di Husserl, ma, al contrario di questa, non presenta un carattere semplicemente conoscitivo, ma include tutte le possibili modalità relazionali ²³. Sotto questo aspetto, è giusto allora affermare che, per Heidegger, "la Cura è la più profonda e più completa intenzionalità umana" ²⁴.

Riconoscere la primarietà della cura, come fondamento antropologico, significa quindi riconoscere l'intrinseca essenza relazionale dell'uomo (il suo essere- nel-mondo, essere con-gli-altri), ma essa a sua volta rimanda all'originaria precarietà e vulnerabilità dell'uomo (la sua incompiutezza). È per sopperire alla situazione di costitutiva mancanza, infatti, che risulta necessaria la cura (di sé, degli altri e del mondo). L'uomo ha come sua prima caratteristica quella dell'incompiutezza, la quale se da un lato costituisce la spinta che lo anima verso l'azione e la trascendenza, dall'altro lo consegna ad una situazione di dipendenza, che lo accompagna per tutta la vita. La Cura, risulta essere pertanto quella struttura relazionale che si presenta come il terreno in cui si gioca la tensione tra la possibilità e la gettatezza, laddove entrambe queste dimensioni sono connaturate e rese possibili dall'appartenenza dell'uomo al mondo. Si può affermare che l'uomo gettato nel mondo, è consegnato alla Cura, che, in quanto realtà originaria, fonda ogni possibilità di progetto.

Assumere come ontologicamente primaria la relazionalità rimanda quindi alla costitutiva mancanza della condizione dell'uomo, che trova espressione nella nostra dipendenza dalle relazioni con altri ²⁵. Il fondamento ontologico della Cura posto da Heidegger trova allora il suo

²¹ "la cura in quanto totalità strutturale unitaria, si situa, per la sua apriorità esistenziale, "prima" di ogni "comportamento" e di ogni "situazione" dell'Esserci (cioè dentro ognuno di essi)" Heidegger M., *Essere e tempo* (1927), Longanesi, 1976, p. 242.

²² Heidegger, op. cit., p.81. Galimberti chiarisce così la concezione heideggeriana: "il mondo non è ciò di cui l'uomo si occupa, ma ciò che lo pre-occupa, nel senso che lo occupa prima che l'uomo possa scegliere se occuparsene o meno. A questa pre-occupazione che nessuna occupazione esaurisce perché è ciò per cui si danno occupazioni, a questo a-priori esistenziale Heidegger dà il nome di Cura (Sorge). L'uomo, infatti, solo in quanto è pre-occupato nel mondo, può prendersi cura (Besorgen) delle cose e avere cura (Fürsorgen) degli uomini", Galimberti U., *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano, 1987, p. 197.

²³ Tale è l'interpretazione della Cura heideggeriana proposta da Volpi. Si veda Volpi F., "Avvertenza", in Heidegger M., *Il concetto di tempo* (1924), Adelphi, Torino, 1998.

²⁴ Palmieri C., op. cit., p. 39.

²⁵ Afferma Luigina Mortari: "ciascuno di noi è mancante in quanto necessita di nutrirsi delle relazioni con altri. Qui sta tutta la nostra vulnerabilità. Le relazioni di cura [intese qui come determinazioni ontiche della struttura ontologica prima] sono quelle che consentono che la dipendenza divenga matrice per una crescita positiva", Mortari L., "La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico", in Boffo V., op. cit., p. 75.

corrispettivo nelle specifiche determinazioni ontiche della cura stessa, che sono state studiate dall'etologia, dalla biologia, dall'antropologia e dalla psicologia²⁶. L'uomo è tra tutti gli animali quello che, dalla nascita, necessita del periodo più lungo di dipendenza dalle cure parentali; la sua mente per svilupparsi abbisogna di anni di cura. L'uomo, dunque, vive, comincia ad esistere perché qualcuno alla nascita lo accoglie. La sua possibilità di sopravvivenza è legata alla presenza di una relazione originaria di attaccamento e cura, all'interno della quale il suo destino dipende interamente dall'altro da sé, a cui si trova ad essere affidato. La cura, quindi, precede ogni intervento educativo perché rinvia a questa relazione originaria con l'altro²⁷. D'altro canto l'uomo, che, come il mito di Prometeo insegna, non è dotato dalla nascita di qualità sufficienti da renderlo in grado di competere su un terreno di parità con gli altri animali, non può che trasformare, tramite la sua intelligenza, l'ambiente che lo circonda. Ecco che è la cura verso il mondo, l'implicazione originaria tra uomo e mondo a rendere possibile la conoscenza²⁸ e quindi anche la tecnica²⁹. In questo senso, Heidegger, che pure ha indicato per primo il fondamento ontologico della Cura nel suo essere modalità originaria di apertura al mondo, nel momento in cui definisce come inautentici tutti quegli aspetti quotidiani della cura che permettono la vita, perché necessari e quindi subiti e non liberi, svilisce molti modi della cura che, tenendo conto della non compiutezza del nostro esserci e della nostra fragilità, costituiscono una mossa esistenziale obbligata. Se il monito heideggeriano verso una conduzione di vita inautentica, qualora si venga

²⁶ Si pensi alla centralità che hanno i comportamenti di accudimento negli studi di Lorenz e di Eibl-Eibesfeldt, a partire dalle osservazioni da loro effettuate sul comportamento degli animali e delle popolazioni tribali; come pure all'interpretazione dell'attitudine al mutuo aiuto come motore dell'evoluzione della specie umana avanzata da Kropotkin; o ancora alla teoria dell'attaccamento di Bowlby, all'interpretazione di cura come protezione offerta da Winnicott, nonché alla affermazione della costituzione relazionale della mente proposta da Mead. Pur nelle reciproche differenze, tutti questi autori pongono la cura, nelle sue espressioni culturalmente determinate, come punto di partenza delle loro visioni, le quali, ancora oggi, informano le diverse modalità operanti dell'intervento dell'uomo sull'uomo e, quindi, hanno concrete ricadute sulle effettive proposte "educative" e "terapeutiche" in atto.

²⁷ Non sembra fuori luogo ricordare qui come Jonas ponga a fondamento della sua proposta di etica immanente la responsabilità originaria delle cure parentali che vengono rivolte alla vita nella sua massima espressione di indigenza e vulnerabilità. Si veda Jonas H., *Il principio di responsabilità* (1979), Einaudi, Torino, 1990.

²⁸ Afferma Heidegger: "La stessa conoscenza, che affonda le sue radici nella comprensione è un possibile modo di essere della cura", in *Essere e tempo*, op. cit., p. 182.

²⁹ E' stato Gehlen, in particolare, a mettere in relazione lo stato di vulnerabilità e mancanza dell'uomo con l'inevitabile bisogno della tecnica: "Ricollegandosi a Max Scheler, l'antropologia moderna ha dimostrato che, mancando di organi e istinti specializzati, l'uomo non è naturalmente adatto a uno specifico ambiente, peculiare della sua specie, e di conseguenza non ha altra risorsa che trasformare con la sua intelligenza qualsiasi condizione naturale precostituita. Povero di apparato sensoriale, privo di armi, nudo, embrionale in tutto il suo habitat, malsicuro nei suoi istinti, egli è l'essere la cui esistenza dipende necessariamente dall'azione. Nel quadro di tali concezioni, W. Sombart, P. Alsberg, Ortega Y Gasset e altri hanno fatto derivare l'inevitabile bisogno della tecnica dalle imperfezioni degli esseri umani [...] se per tecnica s'intendono la capacità e i mezzi con cui l'uomo mette la natura al suo servizio [...] allora la tecnica, in questo senso più generale, è insita già nell'essenza dell'uomo", Gehlen A., *L'uomo nell'era della tecnica* (1957), Armando, Roma, 2003, p. 32-33.

assorbiti totalmente nella contingenza dell'ordine sociale e culturale, e si perda ogni capacità autonoma di filtro, conserva una forte valenza pedagogica e sarà ripreso anche in seguito all'interno del nostro discorso; tuttavia dobbiamo sin d'ora rilevare come proprio la dimensione educativa non può pensarsi svincolata dalla contingenza e dalla "materialità" dell'esistenza umana, e che, quindi, qualsiasi intervento di cura rivolto alla promozione di autenticità non può che prendere le mosse proprio dalla soddisfazione di quei bisogni primari, che nella riflessione heideggeriana sono annoverati tra le manifestazioni di cura inautentica.

Il riconoscimento della primarietà ontologica della Cura come apertura dell'uomo al mondo, posto da Heidegger, collocato in relazione critica e dialogica con gli studi che analizzano le diverse determinazioni assunte dalla cura nell'evoluzione del singolo individuo, così come dell'intera avventura culturale della specie, ci consente dunque di assumere relazionalità ed incompiutezza come categorie fondanti della riflessione pedagogica. La cura come struttura dell'esistenza rimanda all'intrinseca educabilità dell'essere umano, che ha il compito di farsi sempre più "umano" in un processo formativo continuo³⁰. Se l'esistenza è un prendere forma, è nella cura che essa si costituisce e coltiva: la formazione dell'uomo ha luogo attraverso il suo incontro con gli altri, ossia tramite l'attività di cura che sin dalla nascita riceve e che successivamente è chiamato a fornire, ma anche attraverso il suo incontro col mondo, per mezzo degli eventi della vita che costituiscono la sua esperienza. In questo senso si può dire che tra cura e formatività vi sia un gioco continuo di rimandi, resi possibili dal comune riferirsi alla costituzione dell'uomo³¹. Da una parte, infatti, la mancanza (gettatezza) costitutiva dell'essere umano lo consegna ad una continua tensione verso la trascendenza, che trova nella cura la condizione e lo spazio per la sua realizzazione. Sotto questo aspetto nella cura risiede l'origine della formazione³². Allo stesso tempo, però, proprio in quanto esseri mai compiuti, e quindi inevitabilmente consegnati alla ricerca della propria forma, siamo destinati alla cura. E' quindi nell'intrinseco bisogno di forma che affonda le sue radici la cura. Una volta riconosciuta un'originarietà ontologica alla Cura, ed il suo legame con la formatività, è, però, necessario vedere fenomenologicamente come, all'interno della comprensiva categoria di formazione, si articolino le diverse determinazioni in cui la cura si materializza.

³⁰ "Dove altro si dirige "la cura" se non nella direzione volta a ricondurre l'uomo nella sua essenza. Ma che altro significa questo se non che l'uomo diventa umano?" Heidegger M., *Segnavia* (1967), Milano, Adelphi, 1987, p. 273. In questo passo sembra dunque che Heidegger legghi esplicitamente la cura al processo di umanizzazione, intesa anche come quel processo culturale di intervento che l'uomo rivolge all'uomo.

³¹ All'interno del nostro discorso si è preferito distinguere tra la formatività, ossia la caratteristica potenziale dell'uomo di prendere forma, e formazione, intesa come l'insieme di tutti quelle azioni intenzionali, ma anche eventi casuali che concorrono effettivamente a produrre proprio quella specifica forma in quello specifico uomo.

³² Afferma Rita Fadda: "da questa pre-determinazione ontologica dell'uomo [la Cura] discend[e] e acquist[a] senso tutto ciò che dato non è, tutto ciò che attraverso la cura, questa volta intesa come onticità, diventa trascendenza, ulteriorità, cambiamento, progetto, in una parola formazione", Fadda R., "Il paradigma della cura...", op. cit., p. 24.

2. La formazione: una regione di confine tra saperi

Un modello pluridisciplinare. Abbiamo visto come, muovendo dalla constatazione della intrinseca incompiutezza umana, la formatività risulti essere, insieme alla cura, un modo d'essere fondamentale dell'uomo. Destinato a vivere tra gettatezza e trascendenza, egli è consegnato alla necessità (che insieme, come vedremo in seguito, è, però, responsabilità) del prendere e del dare forma. Ne deriva che la formazione non può essere considerata come una dimensione accessoria dell'esistenza. Come è stato detto, "esistenza e formazione sono consustanziali, equiprimordiali, coesistensivi"³³: l'uomo è sempre uomo-in-formazione ed il processo di dare e prendere forma scandisce l'intero corso della sua esistenza. La costituzione del soggetto non è già data in partenza, ma si va determinando strada facendo, attraverso le azioni intenzionali di cura, come pure tramite la casualità degli eventi. Seppure è importante per la riflessione pedagogica riconoscere il ruolo svolto dal caso e dagli eventi all'interno di ogni percorso formativo, è però all'intenzionalità formativa che deve essere orientata la pedagogia, nella sua accezione di "scienza dell'uomo e delle sue forme"³⁴. Tale intenzionalità formativa, nell'ambito del processo di formazione, che abbiamo visto essere consustanziale all'esistenza, si declina in differenti modalità pratiche e teoriche di cura, che fanno riferimento a differenti saperi, per lo più attinenti alle cosiddette "scienze umane". Provando ad esprimere graficamente il modello che qui si sta cercando di costruire, è come se esistesse un primo livello rappresentato dalla dimensione ontologica della Cura, i cui fondamenti sono la relazionalità e l'incompiutezza dell'uomo. Questi medesimi fondamenti sono anche quelli che sostengono il secondo grande insieme, che è quello della formazione. La formazione si presenta come una regione di confine, uno spazio di intersezione, all'interno del quale si trovano, pur nelle differenze di metodo, saperi e pratiche diverse. Nel nostro modello, che è volto anche a definire quale sia la specificità del sapere pedagogico, l'insieme della formazione racchiude soltanto le azioni intenzionali di cura, escludendo l'aspetto casuale della formazione dell'uomo, che tuttavia tutte le attraversa e a cui tutte sono chiamate a reagire. All'interno della formazione si situano dunque diverse tipologie di determinazione (per usare un linguaggio heideggeriano diremmo "ontiche") della Cura: la cura psicologica, la cura medica, la cura sociale e politica, la cura economica e altresì la cura eminentemente educativa. Tutti questi spicchi, che compongono il cerchio della formazione, rappresentano le diverse modalità di cura e tengono insieme al loro interno tanto al dimensione pratica che quella teorica, oltre ad essere tutti caratterizzati da tre differenti direzioni della cura: cura di sé, degli altri e del mondo. Mutuando il lessico binswangeriano, potremmo affermare che l'insieme della formazione racchiude al suo interno tutte le particolari declinazioni "dell'azione che dovunque e sempre l'uomo ha esercitato sull'uomo"³⁵. Non ci sfugge il fatto che, richiamando una categoria così radicale come quella di

³³ Ivi, p. 24.

³⁴ Boffo V., "La cura archetipo della forma", op. cit., p. 8.

³⁵ Binswanger scrive: "La psicoterapia può di fatto agire perché essa non è che un aspetto particolare dell'azione che dovunque e sempre l'uomo ha esercitato sull'uomo, sia che si tratti di un'azione suggestiva e sedativa, oppure spronatrice e educativa, ovvero comunicativo-esistenziale", Binswanger L., *Per un'antropologia fenomenologica*

“formazione”, si corre il rischio di confusività, soprattutto nel momento in cui questo concetto risulta, appunto, essersi diffuso in diversi ambiti di sapere, oltreché svilito all’interno di proposte “formative” le cui finalità sono decise lontano da qualsivoglia riflessività educativa³⁶. Del resto, non è certo il caso di ricordare come l’identificazione tra educazione e formazione faccia da sfondo alla più nobile tradizione pedagogica, che dalla *paideia* alla Bildung romantica risulta essere ancora attiva ai giorni nostri, nel momento in cui è stato autorevolmente affermato che “l’educazione consiste nel saper giungere e condurre l’uomo alla consapevole conquista della sua umanità, nel renderlo consapevole del suo significato e del suo valore, ma anche dei limiti e rischi di caduta che gli appartengono”³⁷. Nel nostro caso, si tratta di riferirsi ad un concetto di formazione che richiama sì al suo interno tutte le attività di coltivazione e di cura, anche in senso non specificatamente educativo, ma che vuole riconoscere alla cura educativa ed alla pedagogia un ruolo decisivo e strutturante per l’intero modello. La pedagogia si qualifica dunque come “uno dei possibili punti di vista sui processi educativi”³⁸, ma, come sapere specifico sulla formazione, ha un compito critico e riflessivo che investe tutte le forme di cura inerenti alla formazione dell’uomo³⁹. Qui risiede, a nostro parere, il massimo vantaggio ed il rischio peggiore per la pedagogia, che inevitabilmente non può che delinearci come sapere complesso, polimorfo, costitutivamente votato al dialogo ed

(1955), Feltrinelli, Milano, 1970, p. 139. Binswanger afferma quindi l’esistenza di azioni differenti di cura/intervento che da sempre accompagnano la vita dell’uomo e che, sotto questo aspetto, sono tutte potenzialmente inscrivibili in un medesimo insieme (“comunicativo esistenziale”). Il passo risulta inoltre interessante laddove rintraccia la presenza di una matrice “educativa” all’interno della psicoterapia, dando adito a quella commistione e reciproca influenza tra le diverse specifiche modalità di cura che stiamo andando definendo e su cui ci riserviamo di tornare più oltre.

³⁶ I significativi cambiamenti avvenuti intorno alla nozione di “formazione” erano stati già ben individuati da Simmel: “Mentre l’ideale educativo del XVIII secolo mirava alla formazione dell’uomo, quindi ad un valore personale, interno, nel XIX secolo il concetto di “formazione” si è ristretto a una somma di conoscenze oggettive e di tipi di comportamento. Sembra che questa discrepanza si ampli di continuo”, Simmel G., *Filosofia del denaro* (1900), Utet, Torino, 1984, cap. VI, 2, p. 634.

³⁷ P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 35. E’ forse il caso di anticipare già qui, anche se ci torneremo più oltre, come sia proprio una tale prospettiva a fornire lo sfondo teorico necessario per pensare a qualsiasi tipo di intervento educativo (che non sia semplicemente appiattito sulla correzione, sull’assistenza e sul disagio) rivolto all’età adulta.

³⁸ Le parole sono di Riccardo Massa, che, dopo aver affermato che “la pedagogia dovrebbe auto-comprendersi come uno dei possibili punti di vista sui processi educativi e sui processi formativi”, sottolinea, però, che essa ne tematizza un aspetto cruciale e trasversale, ossia quello della “materialità educativa”. Ecco quindi che “oggi noi siamo in grado di individuare un arcipelago epistemologico di saperi dell’educazione e della formazione, che non sono solo saperi pedagogici, ovviamente, ma sono anche saperi organizzativi, psico-sociali, clinici e così via, ma in cui [...] la gravitazione pedagogica è costitutiva”. Vedi M. Catella, R. Massa, *Prevenzione: un alibi minimalista? Pedagogia e dipendenze: a proposito di uno statuto preventivo e terapeutico delle scienze della formazione*, Centro Ambrosiano, Milano, 2000, p.11 e p.33.

³⁹ In particolare è la filosofia dell’educazione, come specifico settore disciplinare della pedagogia, a svolgere questo compito critico. Sullo statuto epistemologico della filosofia dell’educazione si rimanda a Iori V., *Filosofia dell’educazione. Per una ricerca di senso nell’agire educativo*, Guerini, Milano, 2000, in particolare pp. 47-51.

alle contaminazioni con gli altri saperi. Curare l'uomo in senso pedagogico significa aiutarlo a costituirsi come uomo, a dar forma e a prendere forma; il lavoro pedagogico risulta infatti necessario per un essere, l'uomo, la cui esistenza stessa si qualifica come scelta, compito, responsabilità e valore. In questo senso è indispensabile per la pedagogia interessarsi a tutti quegli interventi intenzionali e non, che concorrono al processo formativo: "senza la formazione, infatti, ogni pedagogia perde il proprio limite e si depauperava, in quanto la pedagogia tratta di processi formativi che –alla fine- attengono al soggetto in quanto tale"⁴⁰. La pedagogia trova, allora, la sua specifica qualificazione proprio come istanza interrogante rispetto ai diversi dispositivi di cura esistenti ed ai loro saperi di riferimento, all'interno di una prospettiva che, però, guarda oltre essi, tenendo ben fermo il suo *focus* sulla formazione globale dell'uomo. Tutte le scienze umane sono rivolte, attraverso la conoscenza, a cambiare le condizioni in atto del soggetto, intervenendo direttamente sull'individuo, sulla società o sulla cultura⁴¹. In questo senso, il lato applicativo di esse trova espressione nella cura, che, tenendo insieme al suo interno dimensione teorica e dimensione pratica, "si presenta come il volto tecnico di quei saperi e come il *telos* che tutti li accomuna"⁴². Parallelamente, sono i problemi emergenti dalla pratica che rendono sempre più anguste le specializzazioni disciplinari e invocano nuovi collegamenti che infrangano i confini tra discipline. Oggi è sempre più necessario porsi all'interno di una visione multidisciplinare, che sia in grado di dotarsi di una riflessione di respiro più ampio, in grado di tenere insieme tanto la dimensione individuale, quanto quella sociale. Risultano ormai superate le supposte autonomie epistemologiche ed euristiche dei diversi campi del sapere, la cui cooperazione (e interrelazione) dovrebbe costituire, ormai, il metodo di lavoro abituale dello studioso e dell'operatore. La pedagogia, riscoprendo la sua originaria attitudine filosofica, deve allora assumere su di sé il compito di promuovere e insieme presidiare criticamente queste contaminazioni, fornendo, però, anche quelle direzioni assiologiche che orientino le diverse forme di cura verso l'autonomizzazione del soggetto.

La cura educativa. D'altro canto la pedagogia si qualifica anche come sapere specifico di una delle determinazioni che assume la Cura: quello della cura educativa. Da questo punto di vista, la formazione assume un valore peculiare per la disciplina pedagogica nel momento in cui rende pensabile e possibile quella particolare azione teorico-pratica che è la cura educativa. La cura

⁴⁰ Cambi F., "I grandi modelli della formazione", in Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Unicopli, Milano, 1994, p. 71.

⁴¹ E' interessante notare come, nel momento in cui si riconosce a tutte le scienze umane un carattere non solo conoscitivo, ma anche applicativo, viene posta in risalto la nozione di cambiamento, che da più parti è stata indicata come la caratteristica qualificante l'agire educativo (in particolare si veda Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp.21-62). Di conseguenza, seguendo questa linea, è evidente come alla pedagogia, come "scienza del cambiamento", spetti di diritto lo statuto di sapere "diffuso" e quindi anche il compito di svolgere una funzione di sintesi tra diverse aree disciplinari, il che, come già detto, porta in sé tanto infinite potenzialità euristiche, quanto pericoli di dissolvimento.

⁴² Cambi F., "Aver cura della cura", in Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari, 2010, p. 5.

educativa è una modalità del formar-si umano e va, quindi, interpretata come una delle espressioni di cura intenzionale che concorrono alla formazione dell'uomo e con esse va integrata. Come abbiamo visto, è proprio la pedagogia, come sapere sulla formazione ed insieme come ambito di riflessione e di predisposizione di interventi "in situazione", che deve presiedere a questa integrazione, collocandosi ad un livello più complesso del fare educazione⁴³. La cura educativa si presenta dunque, all'interno del nostro modello, come uno degli spicchi in cui è composto il cerchio della formazione, affiancandosi alla cura psicologica, medica, sociale, politica ed economica, ma assumendo quello che possiamo definire "uno statuto speciale". La cura educativa è un certo modo di formazione che chiama in causa, tra gli altri, il concetto di apprendimento. Tuttavia, affermare che nella cura educativa riveste un ruolo importante l'apprendimento e che quindi esso è un modo di essere della formazione, non implica minimamente che la formazione si risolva in processi di apprendimento, e tantomeno che la pedagogia trovi il suo specifico nella predisposizione e nel monitoraggio di quei processi⁴⁴. All'interno di una concezione che fa della formazione in senso forte la stella polare di ogni intervento di cura, prendersi cura in senso educativo significa lavorare a favore dell'autonomia del soggetto, assumendo la responsabilità delle dimensioni cognitive, ma anche di quelle emotive di questo processo. La cura educativa non significa allora "tanto visualizzare azioni, conseguenze, obiettivi, quanto istituire le condizioni di pensabilità e di fattibilità di uno o più progetti, concretizzabili in una o più azioni educative, potenzialmente significative per coloro cui sono rivolte [...] significa subordinare ogni progetto [...] a quello che sembra il vero oggetto della cura: occuparsi dell'esistenza, promuovendo la formatività, le possibilità esistenziali individuali"⁴⁵. Da questo punto di vista, ha ragione chi afferma che si possa dire "con pari plausibilità che l'educazione altro non è che una modalità di formazione (una delle molte possibili) o che l'educazione [la cura educativa] è il modello o il metodo principale più impegnativo e importante, non foss'altro per il fatto che l'educazione è essenziale alla formazione (al costituirsi) dei soggetti *tout court*"⁴⁶. La cura educativa, dunque, è uno dei modi della Cura esistenziale in cui si può esprimere la formazione, tuttavia, in un certo senso, essa tutti li precede e li contempla. Come

⁴³ Afferma Cambi: "la cura in pedagogia si presenta come aver-cura-della formazione, collocandosi a un livello più complesso e sottile/ambiguo rispetto al fare educazione. La cura-come formazione è cura di un soggetto, di quel soggetto, ponendosi dentro il suo processo di formazione come sua formazione umana", Cambi F., "La cura in pedagogia: struttura, statuto, funzione", in Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, op. cit., p. 21.

⁴⁴ Soprattutto laddove discipline specifiche come la psicologia cognitiva si sono dedicate ad un'analisi serrata dei processi di apprendimento, a nostro parere, risulta preciso dovere della pedagogia rivendicare la propria specificità altra, evitando che all'interno delle istituzioni educative siano le discipline "cugine" a dettare tempi, modi e valutazioni dell'intervento educativo. Alcune riflessioni importanti sulla relazione tra apprendimento e formazione si trovano in A.Granese, "Il concetto di formazione", in Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, op. cit., p. 115.

⁴⁵ Palmieri C., op. cit., p. 185-86.

⁴⁶ Granese A., op. cit., p.111.

afferma con acutezza Daniele Bruzzone: “se dunque esiste una “cura educativa” intesa come declinazione specifica della cura che ha per fine proprio l’educazione, occorre anche riconoscere che la cura è sempre, in senso lato educativa. Essa, infatti, esige in ogni caso di aver cura di qualcuno affinché egli stesso si prenda cura della propria esistenza e del suo divenire. Non soltanto, dunque, la cura si pone come categoria fondamentale dell’educativo, ma l’educativo si mostra come dimensione fondamentale della cura”⁴⁷. Ecco che allora ogni modalità intenzionale di cura porta in sé un implicito educativo sempre presente.

La dimensione “clinica” della formazione. Un’intenzionalità educativa è dunque ravvisabile in tutti gli interventi, non soltanto in quelli promossi all’interno dei luoghi ritenuti dal senso comune eminentemente educativi⁴⁸. Ha senso allora un lavoro che sia volto a ravvisare, all’interno della relazione educativa, i rimandi lessicali e concettuali, che sono mutuati dagli altri saperi attigui e che quindi ne influenzano le pratiche, ma trova legittimità anche l’operazione inversa, volta a “slatentizzare” gli impliciti educativi delle altre modalità di cura. In ciò risiede parte del lavoro di una decisiva e innovativa prospettiva pedagogica, quella della clinica della formazione, la quale, nelle parole del suo ideatore, è “impegnata a cogliere la funzione terapeutica latente della formazione, così come quella educativa, altrettanto latente, di qualunque relazione terapeutica”⁴⁹. Sulla scorta del riconoscimento di una profonda analogia strutturale tra *setting* analitico e situazione formativa, la clinica della formazione si impegna ad “interpretare” i fatti formativi al di là del loro significato manifesto, accogliendo la scoperta dell’inconscio come “punto di non ritorno”⁵⁰. Ed è interessante notare, soprattutto ai fini del discorso che ci accingiamo a condurre

⁴⁷ Bruzzone D., “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in Iori V. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006, p. 138.

⁴⁸ Secondo Riccardo Massa non solo una dimensione educativa pervade anche altre modalità di intervento, ma, a livello pratico-teorico, è il dispositivo educativo che, non derivando da dispositivi di altro tipo, li rende invece possibili. Riccardo Massa afferma: “è il dispositivo educativo non derivante da dispositivi di altro tipo, e che rende anzi possibile ogni altra relazione transizionale”, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987, p. 19.

⁴⁹ La citazione è tratta da Massa R., “La clinica della formazione”, in AA. VV., *Saperi, scuola, formazione*, “Quaderni di pedagogia critica”, Vol. IV, Unicopli, Milano, 1991. Non è certo questa la sede per sviluppare questo lavoro di riflessione critica, basterà accennare di sfuggita, a semplice titolo di suggestione o esempio, ai numerosi elementi di carattere prettamente educativo presenti in ambito psicanalitico, a cominciare dall’attenzione prescrittiva dedicata alla strutturazione del dispositivo del *setting* analitico. Del resto, è lo stesso Freud ad accennare al trattamento analitico come azione di ri-educazione o post-educazione: “...il trattamento psicoanalitico si trasforma così in una post-educazione dell’adulto, in una rettifica dell’educazione che costui ha ricevuto da bambino”, S.Freud, *Psicoanalisi* (1925), in *Opere*, vol. X, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, p.228. In questo senso è indicativo il titolo che un insigne psichiatra come Giovanni Jervis ha scelto per la propria autobiografia intellettuale: G.Jervis, *Il buon rieducatore. Scritti sugli usi della psichiatria e della psicoanalisi*, Feltrinelli, Milano, 1978.

⁵⁰ P.Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all’elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993, p.37

qui di seguito, che proprio questa assunzione di partenza porta inevitabilmente a definire la pratica formativa come pratica di conoscenza che ha in sé delle ricadute terapeutiche⁵¹. Infatti, è sicuramente tra cura educativa e cura in senso psicologico (soprattutto se riferita alle sue accezioni più esistenziali ed “umanizzanti”) che la differenza finisce per farsi molto sfumata⁵². Del resto, se la psicoanalisi e le psicoterapie sono germogliate all’interno del sapere medico, è certo che, però, esse sono giunte a diffondersi all’interno di quei territori che originariamente attenevano alla cura educativa. Allo stesso modo, la necessità di una specifica attenzione alle dinamiche affettive è oramai ritenuta presupposto imprescindibile per ogni seria azione educativa. Cura educativa e cura psicologica sono accomunate da una comune applicazione pratica. Pedagogia e psicoterapia “sono entrambe teoria e scienza di una pratica che incide sull’uomo e ne influenza il corso dell’esistenza e il destino”⁵³. Ambedue hanno come strumento cardine il dialogo, la relazione interpersonale, la “prossimità”. E’ per questo che in esse risulta fondamentale la qualità della persona, tanto quella del “curante” (che generalmente richiama ad una certa “vocazione”, o, quantomeno, necessita di una specifica formazione orientata su di sé), quanto quella di colui a cui è rivolto l’intervento. Infatti, cura educativa e cura psicologica, nel momento in cui si producono come “buona pratica”, si rivolgono non all’uomo in generale, o a delle definizioni oggettivanti del soggetto, ma sono dirette *ad nomine*, rivolte a quello specifico uomo, a quel concreto evento vissuto, qualificandosi quindi come modalità di cura eminentemente

⁵¹ “La clinica della formazione è una pratica di ricerca qualitativa, che approda a una “interpretazione” dei fatti formativi utilizzando un *setting* determinato. E’ essa stessa quindi una pratica formativa in quanto tale e, al tempo stesso, una pratica terapeutica e di conoscenza”, *ivi*, p. 23.

⁵² In particolare è la prospettiva della psichiatria ad orientamento fenomenologico che si è posta come sponda privilegiata per un dialogo con la pedagogia. E’ infatti il pensiero di Ludwig Binswanger che da più parti in ambito pedagogico è stato utilizzato per condurre un discorso eminentemente educativo (il riferimento è, in particolare, alle opere di Rita Fadda e Cristina Palmieri più sopra citate). Del resto, la prospettiva binswangeriana sembra essere sufficientemente comprensiva per accogliere al suo interno anche azioni di pratica eminentemente educativa. Afferma esplicitamente Binswanger: “La psicoterapia nella sua forma e funzione proprie, cioè come condizione suscitante ed *educatrice* [corsivo nostro] assegna sempre al medico un ruolo peculiarmente spirituale di mediatore tra malato e il suo mondo [...] ogni psicoterapia correttamente intesa non è che un’opera di rappacificazione dell’uomo con se stesso e conseguente col mondo, è opera di trasformazione dell’inimicizia con se stesso in amicizia con se stesso e col mondo”, Binswanger L., *Per un’antropologia fenomenologica*, op. cit., p.164. Commentando questo passo Cristina Palmieri afferma: “le riflessioni di Binswanger dipingono un modello medico che poco o nulla ha di specialistico: l’azione terapeutica è l’azione dell’uomo sull’uomo, né più né meno dell’educazione, e che, come l’azione educativa, l’azione terapeutica si innesta nel processo di diventare uomo –nel processo di formazione” Palmieri C., op. cit., p. 57.

⁵³ Fadda R., *La cura, la forma, il rischio...*, op. cit., p. 22.

idiografiche⁵⁴. E' proprio sulla base di questa peculiare attenzione per la dimensione della soggettività, che Duccio Demetrio rivendica la necessità di un fecondo incontro tra orientamento pedagogico ed orientamento clinico nei momenti formativi⁵⁵. Avanzare una proposta "clinica" in ambito pedagogico significa allora predisporre uno spazio e un tempo volti a valorizzare l'unicità dell'individuo, del gruppo e della situazione⁵⁶.

Tanto la cura psicologica, quanto la cura educativa sono volte alla trasformazione e al cambiamento. Nel momento in cui si fa del cambiamento la nozione cardine del lavoro educativo, ancora più sottili appaiono, però, i confini tra ciò che appartiene al pedagogico e ciò che appartiene al terapeutico. Da un lato, infatti, se il cambiamento educativo ha a che fare con un apprendimento, ogni apprendimento (nell'accezione di processo volto a portare l'altro a pensare i propri pensieri) produce un effetto pratico anche sul benessere psicologico del soggetto⁵⁷. Dall'altro ogni intervento psico-terapeutico si qualifica come metodologia pedagogica nel momento in cui invita l'uomo a ristrutturarsi, a ridisegnarsi, in funzione di una maggiore autocomprensione. La dimensione educativa della relazione terapeutica, allora, non emerge solo

⁵⁴ Ecco quanto Pietro Bertolini afferma rispetto alle continuità tra psicoanalisi e pedagogia: "potremmo dire che il materiale di lavoro della psicoanalisi e della pedagogia è la realtà vivente, autentica dunque e sempre dinamica dell'uomo; perciò entrambe queste scienze, pur senza sciocamente rinnegare quanto si è già compreso risolvendo precedenti casi patologici o precedenti situazioni educative, sono ben consapevoli dell'opportunità di considerare ogni nuovo individuo (o gruppo di individui) ed ogni nuova "situazione" come diversi dai precedenti e irripetibili, e quindi bisognosi di sempre nuove soluzioni", Bertolini, P., *L'esistere pedagogico*, op. cit., p. 225.

⁵⁵ D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Cortina, Milano, 2008.

⁵⁶ La proposta clinica a declinazione autobiografica di Duccio Demetrio verrà analizzata nel dettaglio nella terza parte di questo lavoro.

⁵⁷ È stato J. Wilson che nel suo saggio intitolato "La salute mentale come obiettivo dell'educazione", sulla scorta di una rigorosa analisi dei termini "salute mentale" ed "educazione", arriva alla conclusione che alcuni tra i più importanti processi educativi, quali promuovere la consapevolezza, allargare le capacità conoscitive e saperle usare nelle situazioni pratiche, aiutare l'educando a scorgere il nesso tra opinioni ed emozioni, quindi tra il pensare e il sentire, al fine di operare un controllo sulle opinioni, hanno un implicito significato terapeutico.. Da una diversa prospettiva, Paolo Mottana, rivendicando con forza la responsabilità della gestione della dimensione affettiva nei contesti formativi, scrive: "Non si può nascondere il fatto che le situazioni formative, eccetto pochi casi specifici, hanno in generale obiettivi di apprendimento e non obiettivi terapeutici. In questo senso esiste una prima limitazione dell'esercizio di qualsiasi intervento interpretativo o di altra natura su sindromi di natura affettiva: non è possibile inscrivere questi interventi, sotto il profilo dell'indirizzo, all'interno di una Gestalt terapeutica, ma devono essere governati da una definizione di campo circoscritta agli obiettivi formativi determinati dati di volta in volta. E' evidente che questa è una limitazione da un lato molto seria, ma dall'altro anche molto ambigua. E' infatti evidente che un intervento su un comportamento disturbato nell'esercizio dell'apprendimento può avere ampie ricadute più in generale sulla struttura di personalità del soggetto" [...] la situazione formativa non è una situazione di cura e, in quanto tale, ogni intervento sulla persona rischia, specie dove implicato a livelli profondi di personalità, di rivelarsi sadicamente perverso e squilibrante". Vedi J. Wilson, "Mental health" as an aim of education", in AA.VV: *Education on the development of reason*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1972, cit. in Fadda R., op. cit., p. 13, e P. Mottana, *Formazione e affetti*, op.cit., p.178.

coogliendo l'“intenzionalità formativa implicita” del *setting*⁵⁸, ma risulta evidente nei termini di quell'appropriazione di sé e autoconoscenza autentica, che, comunque sia, sono posti esplicitamente come finalità dell'intervento. Appare, inoltre, operazione di corto respiro individuare la differenza tra cura educativa e cura psicologica nel fatto che la prima dovrebbe essere rivolta a “far sì che l'uomo possa permanere nella dimensione della formazione”⁵⁹, mentre la seconda intervenga unicamente nelle situazioni di disagio, laddove l'individuo si trova estromesso dalla sua dimensione formativa. Infatti, sappiamo bene come la relazione psicoterapeutica possa aver luogo al di là della presenza di un conclamato evento traumatico e di un conseguente disagio psichico, mentre la cura educativa ha il dovere di farsi carico non solo della regolarità del corso della vita, ma sia altresì chiamata a gestire i suoi momenti di crisi⁶⁰. Tra cura psicologica e cura educativa (fatte salve le potenzialità di eventuali interazioni) sembra quindi sussistere una distinzione, che è giusto tenere sempre ben presente, rispetto al grado del disagio rilevato, alle tecniche utilizzate ed alla scelta dell'individuo (laddove sia possibile) di optare per una tipologia di intervento piuttosto che per un'altra. Non è certo questa la sede per condurre un ragionamento più approfondito sulla relazione tra cura psicologica e cura educativa⁶¹, quanto

⁵⁸ P.Mottana, *Formazione e affetti*, op.cit., p.144.

⁵⁹ Si veda Fadda R, “Il paradigma della cura...”, op. cit., p. 25.

⁶⁰ Del resto è evidente come, nel momento in cui vengono messi in discussione alla radice i termini “normalità” e “patologia”, la differenza proposta tra pedagogia e cura psicoterapeutica o psichiatrica viene a cadere. E' altresì importante sottolineare come nella concretezza della pratica “l'educatore è colui che ha a che fare con il disagio conclamato, col disagio già avvenuto, va riaffermato che l'educatore è colui che lavora con chi soffre, con chi è in difficoltà, con chi ha bisogno, con chi è malato, con chi è colpevole” ed è qui che secondo Riccardo Massa risiede la “funzione terapeutica e riparatoria” dell'educazione; vedi Vedi M.Catella, R.Massa, *Prevenzione: un alibi minimalista?*, op. cit., p. 15.

È la stessa Rita Fadda ad asserire, in riferimento all'antropoanalisi di Ludwig Binwanger: “la differenza tra la pedagogia che si occupa del “normale” e la psichiatria che interviene sul patologico viene meno con venir meno del senso dei concetti di normalità e patologia. L'oggetto diventa il medesimo, l'uomo in formazione...”, Fadda R., *La cura, la forma, il rischio...*, op. cit., p. 76.

⁶¹ In merito rimangono, a nostro parere, illuminanti le parole che Pietro Bertolini scrive rispetto alla necessaria integrazione tra psicoanalisi e pedagogia: “mentre la psicanalisi si occupa del soggetto nella sua attualità con particolare attenzione alla sua zona inconscia o subconscia, la pedagogia ha come prospettiva di fondo quella di sollecitare ed aiutare l'educando a raggiungere il massimo livello di esistenza consapevole a lui possibili mediante un equilibrato sviluppo delle varie capacità psicofisiche e della sua capacità intenzionale. Ma né la psicoanalisi come scienza avrebbe senso senza un'intenzione di sistematizzazione razionale e di consapevolizzazione (e dunque senza esigere un'attività formativa dell'individuo che deve puntare, come sappiamo, al raggiungimento del suo livello di personalità); né la pedagogia, pur interessandosi soprattutto della dimensione del futuro dell'individuo, può ignorare quanto avviene ed è avvenuto nell'inconscio dell'educando [...] la complementarità tra queste due scienze sfocia da un lato in una vicendevole funzione problematicizzante atta a far evitare l'una all'altra mire unilaterali e assolutistiche [...] dall'altro lato sfocia in un ideale etico dell'uomo singolarmente analogo, fondato sui valori della chiarezza morale con gli altri, ma in primo luogo con se stesso [...], della capacità di comprendere anziché giudicare gli altri, della tensione verso un equilibrio e dunque verso una perfezione personale e collettiva, sempre più alta, dell'accettazione (non passiva, ma attiva) di tutte le dimensioni di cui risulta costituito, in una parola, fondato sul valore della

accennato è sufficiente per condurci davanti ad un problema, che ai fini del nostro itinerario assume un'estrema rilevanza: quale rapporto sussiste tra educazione e terapia? Secondo quale accezione ha senso parlare di terapia in ambito educativo?

3. Cura educativa *versus* terapia?

Confusività e sovrapposizioni nelle pratiche di cura. La relazione tra cura educativa ed intervento terapeutico è oggi questione assai spinosa. Davanti al verificarsi di una progressiva assistenzializzazione degli interventi educativi, che, sempre più, sembrano essere attivati unicamente di fronte a situazioni di urgenza e di disagio, accade sovente che sotto la denominazione di "terapeutico" si trovino inserite azioni ed attività che, nella loro matrice, recano forte un'ascendenza educativa. Seppure all'interno dell'esperienza dell'educare sia costitutivamente presente una "dimensione riparatoria (e quindi terapeutica)"⁶² e benché, in pedagogia, sia da sempre esistito una sorta di paradigma terapeutico, riferito soprattutto a pratiche ri-abilitative di soggetti marginali o in crisi, oggi il rischio di confusività è alto⁶³. Nei servizi socio educativi si va diffondendo un approccio "terapeutico", nel momento in cui le teorie alla base degli interventi spesso derivano da discipline esplicitamente terapeutiche (psicologia, psicoanalisi, psichiatria e medicina) e capita anche che "gli educatori mettano in atto programmi terapeutici e che gli psicologi e i medici si occupino di progetti educativi e rieducativi"⁶⁴. Oltretutto è la modalità di documentazione diffusa a tutti i livelli che il più delle volte risulta essere acriticamente mutuata dal sapere medico. Anche a scuola, del resto, sulla spinta dell'urgenza del disagio, è diffusa una interpretazione "terapeutica" dell'azione educativa e sono spesso gli psicologi a gestire specifiche forme di intervento in merito a problemi che una volta sarebbero stati considerati eminentemente educativi. Se da un lato, come abbiamo detto, è proprio la complessità dei problemi che sorgono a richiedere competenze plurime, dall'altro è vero che, il più delle volte, l'incontro tra figure di provenienza disciplinare differente non avviene su un piano paritario, impedendo il verificarsi di una reale collaborazione e ponendo il rischio di una colonizzazione di spazi e di linguaggi.

Il pericolo della medicalizzazione. E' evidente che l'incontrastato monopolio della cultura medica abbia portato ad ascrivere ad essa molte delle questioni sociali (e quindi anche molte di quelle

"responsabilità"". Bertolini P. *L'esistere pedagogico*, op. cit., pp.226-27. In particolare sulla relazione tra psicoanalisi e pedagogia si rimanda, oltre al capitolo "Psicoanalisi e pedagogia: un accoppiamento poco giudizioso" nel testo di Mottana più volte citato, si veda O.De Sanctis, "Psicoanalisi e pedagogia; un rapporto mancato o un rapporto sotteso?", in O.De Sanctis, R.Fadda, E.Frauenfelder, A.Porcheddu, *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano, 1991.

⁶² Le parole sono di Riccardo Massa; vedi Massa R., *Educare o istruire?*, op. cit., p. 19.

⁶³ In particolare una visione carenziale e ripartiva è molto forte nelle pratiche educative rivolte agli adulti, che sono così in certo modo indotte a sottovalutare il potenziale creativo che anche nei momenti di difficoltà i soggetti adulti hanno. Una riflessione in merito si trova in Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini, Milano, 1998, p. 58.

⁶⁴ Palmieri C., op. cit., p. 11.

educative), col risultato di favorire una prospettiva di intervento meramente tecnica. Il pericolo è che in questa situazione, non solo si finisca per parlare poco di cura educativa, relegandola ad una “naturalità che resiste da divenire oggetto di riflessione pedagogica”⁶⁵, ma che anche il concetto di terapia risulti schiacciato sul riferimento ad una pratica che poggia sulla distinzione tra normalità e patologia, risultando pertanto slegato da ogni riferimento alla cura e finendo col perdere i rimandi alla dimensione formativa, che pure, a nostro parere, nel concetto di terapia sono presenti. E’ evidente che non si tratta di una questione meramente semantica, il rischio è che la stessa riflessione pedagogica, interpretando la nozione di terapia in termini medicalizzati, si privi di uno spazio concettuale che pure può essere il terreno su cui fare convergere, questa volta in un’ottica di dialogo autentico, pratiche differenti, ma utilmente integrabili.

Interrogandosi a partire dalla concreta situazione della realtà educativa e dalla diffusione a-critica di una concezione “terapeutica”, Cristina Palmieri, nel libro cui peraltro siamo fortemente debitori, giunge a distinguere tra una cura educativa come sapere e preoccupazione esistenziali dei soggetti in formazione ed una cura terapeutica come sapere medico vicino alle scienze naturali, ossia “come intervento diretto all’eliminazione di un male, di un dolore, talora di una colpa; come intervento che agisce secondo logiche che paiono impersonali”⁶⁶. Riprendendo le riflessioni effettuate da Foucault⁶⁷, Palmieri interpreta la terapia come intervento medico, scaturito “dalla scissione [soggetto-oggetto, anima e corpo] da cui sorge la razionalità tecnico-scientifica e parallelamente quella norma sociale che dà vita a pratiche di cura segnate da una logica dualistica, tra sano e patologico”⁶⁸, ma in realtà definito in rapporto ad un sistema di valori sociali, in cui è forte la latente dimensione del potere. Seguendo questa accezione e affinché la cura educativa non assuma acriticamente le “ambiguità” di questa terapia, l’intento diventa quello di fare della cura educativa un oggetto pedagogico, studiarla come dispositivo, come luogo pedagogico, distinto anche se connesso con la terapia⁶⁹. E’ evidente che quelli paventati da

⁶⁵ Ivi.

⁶⁶ Ivi, p. 172.

⁶⁷ Il riferimento è in particolare a quelle che Foucault definisce “pratiche di divisione”, ossia a quelle tecnologie di potere e dominio esercitate sul soggetto studiate nei decisivi testi *Storia della follia nell’età classica. Dementi, pazzi, vagabondi criminali* (1961), Rizzoli, Milano, 1963, e *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico* (1963), Einaudi, Torino, 1969.

⁶⁸ Palmieri C., op. cit., p. 182.

⁶⁹ “La tematizzazione della cura educativa pare costituire un momento rilevante all’interno del processo di consapevolezza e di responsabilizzazione rispetto alla specificità dell’ambito pedagogico e delle competenze in esso implicite, e quindi alla relazione, alle parentele e alle differenze con altri ambiti e pratiche ad esso affini” afferma Palmieri e prosegue più oltre: “Dopo aver compreso i suoi rapporti di parentela e di distinzione con la terapia, la cura educativa può essere pensata e progettata autonomamente –anche se non autarchicamente- rispetto alla terapia. Vale a dire che può essere sostenuta da una logica e una ragione differenti da quelle implicate nella progettazione, nell’azione e nella verifica di interventi terapeutici. Cosa che, in primo luogo, vuol dire non aderire e distanziarsi criticamente da una concezione binaria dell’uomo –diviso in soggetto e oggetto, sano e malato, normale e deviante- e

Palmieri per una cura educativa che accetti supinamente questa “deriva terapeutica”, sono rischi di non poco conto. Si tratta di perdere di vista la singolarità del caso e l’unicità della situazione, di abbracciare una logica tecnicizzante, in cui il potere finisce per essere totalmente in mano a chi ricopre una posizione superiore all’interno di una relazione che, comunque sia, non può che presentarsi inizialmente come asimmetrica. Come conseguenza di tutto ciò, il sempre sottile equilibrio su cui si gioca l’educazione finisce col pendere verso una dinamica di assoggettamento piuttosto che di soggettivazione⁷⁰.

Tuttavia i pericoli delineati attengono tanto alla cura educativa quanto alla terapia. Quest’ultima non può essere identificata *in toto* con una accezione medicalizzata in senso tecnicistico, pena il trascurare tutta una tradizione terapeutica che, a nostro parere, può giocare ancora oggi un ruolo importante ai fini della riflessione e della pratica pedagogica⁷¹. Da sempre, non sembri banale questa affermazione, è esistita ed esiste una buona terapia, così come da sempre è esistita ed esiste una *mala educacion*. Muovendo dal presupposto che lo scopo di qualsivoglia intervento terapeutico o formativo è il libero espandersi della personalità, ogni terapia raggiunge il suo scopo nel momento in cui diventa autoterapia, così come l’educazione raggiunge il suo quando diventa auto-educazione. Obiettivo comune a tutti gli interventi di cura, intesi come pratiche etiche, è, infatti, la tensione verso il nucleo del nostro essere (il motto greco “conosci te stesso”) di modo da poter uniformare ad esso uno stile di condotta autentico e proprio per questo in grado di garantire un certo grado di autonomia e quindi di felicità. In particolare è nel momento in cui si prende le mosse dalla biograficità come elemento cardine delle pratiche di cura, che tra cura educativa e terapia le differenze divengono (questa volta positivamente) sfumate: sia per la progettazione teorica e metodologica di un tragitto di cura altrettanto unico e specifico, sia per la precipua attenzione, coinvolgimento, interesse rivolti al soggetto, la cui guarigione, se mai sia da intendersi come tale, corrisponde anche alla sua emancipazione e autorealizzazione. Ecco che allora la distinzione tra terapia e cura educativa rischia di essere fuorviante, giacchè, come afferma Riccardo Massa, la contrapposizione tra educativo e terapeutico nasce dal fatto che si intende il termine terapia solo in una accezione, ossia riconducendola ad un modello medico e farmacologico. Eppure: “tutta la tradizione psicologica clinica, tutta la tradizione delle scienze umane e delle scienze sociali indicano la presenza di un’altra accezione di terapia, dove il

da quella logica funzionalistica e produttivistica che spesso è associata a tale concezione”. Palmieri C., op. cit., p. 171 e p. 182.

⁷⁰ Gran parte della riflessione pedagogica (ma non solo) del Novecento è stata volta, del resto, a proporre un’analisi radicale della cura in educazione, ponendone in luce tanto la logica ideale (ideologica, convergente e autoritaria) quanto la logica sociale (riproduttiva e classista). Su questo si veda Cambi F., “La cura in pedagogia: struttura, statuto, funzione”, cit., p. 19-20.

⁷¹ E’ interessante notare come sia proprio a partire dall’originaria nozione di terapia che Gadamer sviluppa la sua riflessione critica alla medicina moderna; vedi Gadamer H.G., *Dove si nasconde la salute* (1993), Cortina, Milano, 1994, 137-138.

“prendersi cura” è sostanzialmente legato a un processo di relazione interpersonale, alla qualità della relazione che si instaura, al tipo di esperienze che si interpretano e che si costruiscono”⁷².

In effetti, seguendo la visione heideggeriana di Galimberti, Palmieri identifica un preciso momento nel quale nella terapia ha prevalso la ragione strumentale ed essa si è tradotta in “intervento mirato, scientificamente preparato e razionalmente giustificato [che] entra nella vita dell’uomo per un momento, agisce ed esce”: il momento dell’avvento della tecnica, in cui la terapia assume una razionalità autoreferenziale, capace di imporre le proprie leggi alla natura stessa⁷³. Sembra dunque che, non solo sia esistito un tempo (nella visione galimbertiana il tempo del “sacro”) in cui la terapia era altra cosa rispetto a questo sapere scientifico e tecnologicizzato, ma che sia possibile ancor oggi interpretare la terapia in senso diverso (nel testo di Palmieri il riferimento è in particolare alla psichiatria fenomenologica di Binswanger). Se, dunque, Cristina Palmieri identifica la terapia con interventi e dispositivi di tipo essenzialmente tecnico-strumentale, tuttavia, sulla scia della tradizione della psichiatria fenomenologica, ammette che vi uno scopo esistenziale il nucleo da cui germoglia la terapia.

La terapia esistenziale di Karl Jaspers. Nel proseguo del discorso, il pensiero di Jaspers viene richiamato a sostegno della tesi che è la libertà, che costituisce l’uomo nella sua unicità e che ne fonda l’esistenza in quanto possibilità, a segnare il confine della terapia. Afferma Palmieri: “la terapia non può nulla sulla libertà individuale [...] un processo di auto chiarificazione inteso come formazione esistenziale, come ciò che conduce un individuo, malato, a comprendere il senso della propria malattia, del proprio essere-nella-malattia, piuttosto che della propria attuale esistenza, dal nostro punto di vista, non è altro che cura: cura esistenziale, cura educativa. [...] quella cura che perciò non è terapia –se essa mantiene una stretta connotazione tecnica, nel senso suddetto– ma che la terapia può diventare quando si ponga “alla ricerca del senso”, consapevole, però, di diventare altro da sé”⁷⁴. Sembra quindi che la cura educativa, che l’autrice fa coincidere con la cura esistenziale, da un lato preceda la terapia, dall’altro si ponga come un superamento della stessa: la terapia (viene però specificato che si fa riferimento a quella che assume una “una stretta connotazione tecnica”) se vuole diventare cura esistenziale deve diventare altro da sé. Questa interpretazione ci sembra, quantomeno problematica, soprattutto dal momento che Jaspers, comunque sia, era ed è rimasto sempre un medico. E i suoi saggi pubblicati a stretta distanza tra 1950 e 1955⁷⁵, denunciando le derive tecnicistiche della pratica medica ed i pericoli insiti nella

⁷² Dopo aver rivendicato questa tradizione terapeutica “altra”, Riccardo Massa prosegue affermando esplicitamente che: “Da questo punto di vista non si riesce a capire quale differenza ci sia tra il pedagogico e il terapeutico, se non una differenza di focalizzazione, di tematizzazione, probabilmente di specificità di esperienza”, in M.Catella, R.Massa, *Prevenzione: un alibi minimalista?...*, op. cit., p. 28-29.

⁷³ Palmieri C., op. cit., p. 174.

⁷⁴ Ivi, p. 180.

⁷⁵ Il riferimento è ai saggi “L’idea di medico” (1953), “Medico e paziente” (1953), “Il medico nell’età della tecnica” (1958), “Per la critica della psicanalisi” (1950), “Essenza e critica della psicoterapia” (1913), oggi tradotti e raccolti nel volume *Il medico nell’era della tecnica* (1986), Raffaello Cortina, 1991, Milano.

psicoanalisi, avevano proprio l'intento di ri-fondandare il ruolo del medico nell'età della tecnica, recuperando quelle che secondo lui erano le istanze caratterizzanti di una autentica azione terapeutica. Secondo Jaspers, infatti, la terapia medica poggia su due pilastri: la conoscenza scientifica e l'umanità. Ognuno di essi attiene a due forme diverse del conoscere, entrambe indispensabili: l'una alla spiegazione causale dei fenomeni sul modello delle scienze della natura (essa risiede nell'intelletto), l'altra ad un sapere comprensivo che "ha la sua fonte nella storia, nell'esperienza di vita, nella poesia e nella filosofia, nonché nell'autoeducazione del sapiente"⁷⁶. Quindi l'arte medica, pur basata sulla scienza, va però al di là di ogni scienza, dovendo fare riferimento ad un campo di realtà su cui la spiegazione causalistica e gli strumenti del puro intelletto non hanno nulla da dire⁷⁷. Il problema che si affaccia nell'età della tecnica è che questa seconda dimensione "comprensiva", costitutiva di una autentica terapia medica, è venuta atrofizzandosi a favore di un appiattimento degli interventi di cura sulla tecnologia⁷⁸. La medicina ha così prestato il fianco al diffondersi di una altrettanto perniciosa interpretazione della terapia: la psicanalisi⁷⁹. Nel pensiero di Jaspers, come ha ben mostrato Galimberti, la trasformazione della figura del medico nell'età della tecnica e la critica alla psicanalisi sono temi strettamente connessi. Proprio perché nell'età della tecnica lo sguardo clinico abbandona sempre più la componente "umanitaria" fondata sulla comunicazione "comprensiva" tra medico e paziente, per attenersi

⁷⁶ Jaspers K., "Medico e paziente", in *Il medico nell'età della tecnica*, cit., p. 33.

⁷⁷ "Il limite della conoscenza della natura si presenta laddove si annuncia la realtà di un'interiorità e laddove questa interiorità, in quanto natura razionale, entra in comunicazione con le altre nature razionali. Qui, nel campo del comprensibile, vi è qualcosa di completamente diverso rispetto alla terapia tecnica e alla cura biologica: l'educazione e l'autoeducazione. Il medico deve sapere dove sa e agisce in conformità con le scienze naturali e dove accede a quest'altro ambito: lo spazio del senso che può essere compreso, scambiato fra gli uomini e da essi inteso [...] [la medicina] rientra tanto nelle scienze dello spirito quanto nelle scienze naturali", K.Jaspers, "Il medico nell'età della tecnica", in op.cit., p. 53-54. Ciò che Jaspers intende dire è che la medicina che accosta la malattia con la sola componente scientifica non ne coglie il riverbero esistenziale dove si radica la malattia. Il passo appare molto interessante per chi lo legge da una prospettiva pedagogica, laddove Jaspers, richiamando la distinzione tra scienze naturali e scienze dello spirito di Dilthey, inserisce l'educazione e l'autoeducazione nell'area del comprendere e rivendica pertanto una dimensione educativa all'azione terapeutica.

⁷⁸ "L'ideale umanitario che, accanto alla scienza, rappresenta il secondo pilastro della moderna condizione di medico, viene oggi sacrificato in misura crescente [...] [con la] trasformazione e sacrificio del pensiero umanitario [...] la terapia e il rapporto con l'uomo in generale hanno perduto quel posto primario che detenevano [siamo di fronte] a una condizione medica che smarrisce se stessa"; Jaspers K., "Medico e paziente", in op. cit., p. 23 e 24.

⁷⁹ In questa sede non ci interessa sviluppare una riflessione critica sul giudizio espresso da Jaspers sulla psicanalisi, ci limitiamo a segnalare come James Hillman utilizzi l'attacco di Jaspers alla demonologia come emblema di una visione monistica, astratta, radicalmente centrata sull'io e letterale, ossia filosofica nel senso peggiore del termine; vedi J.Hillman, *Storie che curano. Freud, Jung, Adler* (1983), Cortina, Milano, 1984, pp.80-90. Ai fini del discorso che qui stiamo conducendo, è importante sottolineare come, nel pensiero del filosofo tedesco, tanto una medicina ultra-tecnocizzata quanto la psicoterapia rappresentino "violazioni della terapia", in quanto violazioni dal punto di vista teorico-concettuale, che si traducono però in violazioni della persona del malato. L'intento di Jaspers è evidentemente quello di difendere una concezione esistenziale di terapia da queste violazioni.

all'oggettività dei dati clinici che la strumentazione offre, lo spazio comunicativo lasciato libero dalla medicina moderna viene occupato dalla psicanalisi che, nel pensiero del filosofo tedesco, lungi dall'essere un sapere, è una fede i cui tratti irrazionali dogmaticamente e acriticamente accettati ledono l'autentica comunicazione tra uomini⁸⁰. Le critiche mosse alla terapia sono dunque interamente critiche alla sua interpretazione tecnicistica, in opposizione alla quale Jaspers si batte per un recupero, da parte della medicina, di quella comunicazione tra medico e paziente, fondata sulla ragione, che è il nucleo di una terapia autentica. Secondo Jaspers, la specializzazione, la scolasticizzazione dell'insegnamento, le condizioni di una società massificata e dominata dalla tecnica hanno condotto ad un aumento esponenziale delle conoscenze, cui fa, però, da contraltare la penuria di buoni medici, dotati di capacità autonoma di giudizio e di attitudine per la comprensione⁸¹. Assoggettandosi all'esattezza, anziché utilizzarla come prezioso strumento, il medico si è lasciato "sopraffare dal ricercatore", attingendo a una formazione scolastica ma non personale, che si traduce poi in un approccio impersonale all'interno del quale il malato stesso è ridotto a mero oggetto di riflessione e di intervento⁸². Al contrario, adempie all'autentica missione terapeutica, il medico il cui sguardo clinico consiste in un atteggiamento di apertura nei confronti del singolo malato, consentendogli di porsi assieme al paziente di fronte alla malattia, agendo con lui di comune accordo, in modo che questi venga istruito e, sapendo di che cosa si tratta, collabori assennatamente alla terapia⁸³. Solo così il medico tiene conto del fatto che "il senso della malattia consiste nel condurre chi ne è colpito al senso della vita" e che il suo compito è assolto "solo allorchè ha aiutato il malato a soddisfare il senso della vita"⁸⁴. Perché ciò avvenga, Jaspers

⁸⁰ Galimberti U., "Introduzione", in Jaspers K., op. cit., p. VII.

⁸¹ "Si sente dire: quanto più crescono conoscenza e competenza, quanto più le apparecchiature per la diagnostica e la terapia aumentano le loro prestazioni, tanto più difficile è trovare un buon medico, anzi, trovarne in assoluto uno!" Jaspers K., "Il medico nell'età della tecnica", in op. cit., p.47.

⁸² "Non è sufficiente aver imparato ad applicare quanto è scientificamente conoscibile. La personalità etica del medico significò da sempre qualcosa di più. Ciò che costituisce l'idea della sua professione, entro la quale la scienza applicabile è solo uno strumento, non è di per sé oggetto della scienza, ma pertiene all'autoeducazione che si realizza agendo interiormente nello spazio della filosofia e della religione"; Jaspers K., "Per la critica della psicanalisi", in op.cit., p. 76. Possiamo qui annotare, solo di sfuggita, come la critica di Jaspers alla massificazione dell'insegnamento, all'appiattimento dell'educazione sull'istruzione come processo orientato all'acquisizione di conoscenze senza che queste vengano inserite all'interno di una formazione etica personale, contengano spunti di strettissima attualità ancora oggi, al di là dell'ambito specifico della formazione medica. Di fondamentale rilevanza appare il richiamo ad un impegno etico da parte di chi svolge l'azione terapeutica, che coinvolga nel profondo la sua persona; ossia, oseremmo dire, la necessità di una formazione in chiave autobiografica per chiunque si trovi a svolgere un'azione di cura su un altro uomo.

⁸³ Queste le parole di Jaspers: "il medico si trova, assieme al paziente, di fronte a questo indesiderato processo naturale [la malattia] e, di *comune accordo* lo aiuta basandosi sulla sua abilità scientificamente fondata. Il paziente *viene istruito*, sa così di che cosa si tratta e collabora assennatamente all'attuazione della terapia", Jaspers K., "L'idea di medico", in Jaspers K., op. cit., p. 1,2.

⁸⁴ Jaspers K., "Medico e paziente", in Jaspers K., op. cit., pp. 19 e 21.

propone il ritorno all'antica idea di medico, fissata dal detto ippocratico *iatros philosophos isotheos* (il medico che si fa filosofo è pari a un dio), ossia un ritorno alla filosofia come orizzonte decisivo in cui collocare la pratica terapeutica⁸⁵. Quella proposta dal filosofo tedesco è dunque una terapia fondata sulla ragione, che riscopre nella riflessione filosofica la via prima per uscire dalle strettoie dell'intelletto⁸⁶ e evitare il pericolo di assumere acriticamente gli atteggiamenti di onnipotenza (e quindi di assoggettamento) propri della scienza moderna⁸⁷.

Riabilitare la terapia come categoria pedagogica. Il pensiero di Jaspers risulta certamente decisivo per chi voglia riflettere da una prospettiva pedagogica sulla nozione di cura, ma lo è massimamente proprio nel momento in cui edifica una concezione di terapia filosoficamente orientata, la quale, per questa ragione, ha in sé una costitutiva valenza formativa (tanto per il curante quanto per il curato). L'idea di terapia, richiamata dal filosofo tedesco, può, quindi, fungere da ponte per raggiungere quel territorio concettuale all'interno del quale cura educativa, cura psicologica, cura medica, insieme alle altre determinazioni di cura, possono produttivamente incontrarsi. Ciò è possibile laddove tutte queste determinazioni non perdono di vista la loro originaria discendenza da una comune dimensione formativa; nel momento in cui, tramite la filosofia, tengono salda in loro la direzione etica e di interrogazione di senso. La riflessione di Jaspers, a nostro parere, lungi dall'invitarci ad abbandonare il concetto di terapia, al contrario ci porta a scoprire le potenzialità euristiche di questo termine all'interno della riflessione pedagogica. Come afferma Duccio Demetrio, oggi si fa sempre più necessario "ridiscutere la stessa categoria del terapeutico [...] ampliarla oltre la tradizione del sapere medico, per coglierne anche le valenze intrinsecamente educative nella vita". Del resto, aggiunge Demetrio "il valore formativo in senso filosofico – e quindi pedagogico- dell'esperienza terapeutica è già presente nella tradizione della filosofica antica"⁸⁸. Si tratta dunque di ripristinare i significati di terapia che sono

⁸⁵ Fa notare Cambi: "c'è quindi nella medicina antica, da Ippocrate a Galeno, la presenza di un paradigma di formazione – sia pure embrionale- che è sì naturalistico, ma sottratto ad ogni conoscenza a priori, da leggere invece attraverso un'intelligenza informale, debole, pragmatica, da strutturare secondo categorie flessibili e aperte, capaci di aderire al "caso" e non di fissarne schemi universali", Cambi F., "I grandi modelli della formazione", in Cambi F, Frauenfelder E. (a cura di), op. cit., p. 49. Ci permettiamo di aggiungere che, in questo paradigma di formazione che informava la pratica medica, rimane decisivo, come evidente nel detto ippocratico, il richiamo ad una pratica di vita filosofica.

⁸⁶ "Filosofia vuole dire astrattezza. Si dice che essa sia come uno spazio senz'aria, in cui la voce non arriva lontano. La risposta giusta sarebbe, non che lo spazio è senz'aria, ma che in realtà, non è altro che aria; apparentemente nulla, in verità aria, che dobbiamo respirare per esistere, l'aria della ragione senza la quale moriamo soffocati nel mero intelletto. Essa diviene respiro vitale per l'esistenza. Solo per suo tramite l'esistenza parla da un'origine profonda"; Jaspers K., "Il medico nell'età della tecnica", in op. cit., p. 66.

⁸⁷ "il medico che, sulla base del progresso tecnico-scientifico, è in grado di fare cose così inaudite, diventa interamente medico solo quando assume tale pratica nel suo filosofare. E' allora che si trova nel campo delle realtà che sa modellare come competenza senza lasciarsi da esse ingannare. E' proprio come realista più strenuo che si sa nell'ignoranza", Jaspers K., "Il medico nell'età della tecnica", op. cit., pp.67-68.

⁸⁸ Demetrio D., "Uno sviluppo personale che attraversi le terapie", in *Adulità*, 26, novembre 2007, p. 9.

andati perduti nel momento in cui il sapere scientifico medico ha avocato totalmente a sé l'utilizzo di questo termine. Ciò è possibile ricollegandosi a quella tradizione filosofica che ha fatto della filosofia come terapia dell'anima uno stile di vita, rivendicando con forza la sua matrice educativa⁸⁹.

4. L'antico modello di *therapeia*: la cura di sé

Epimeleia heautou: una specifica declinazione dell'antica *paideia*. Il primo completo e decisivo sforzo di pensare l'educazione come formazione e di fissarne il processo intrinseco ha avuto luogo nella *paideia* classica, il più centrale dei "nuovi fondamenti" della cultura greca, a cui, come è stato detto, tutta la cultura pedagogica è intimamente connessa o come tributaria o come reazione⁹⁰. Jaeger definisce i Greci come popolo "antropoplasta" per eccellenza⁹¹: essi, tramite la cultura nell'accezione di *paideia*, pongono le basi per la formazione dell'uomo in quanto uomo e per l'interpretazione della formazione come processo mai concluso di umanizzazione. Nel mondo greco classico l'intera cultura aveva un carattere ed una giustificazione eminentemente educativi, poichè essa era rivolta alla formazione dell'individuo ed insieme del cittadino. Pertanto l'educazione in quanto formazione era ritenuta indispensabile tanto per l'esistenza della comunità, quanto per quella dell'individualità umana. L'idea di *paideia* non rimanda ad un contesto educativo specifico, bensì all'aspirazione ad un'umanità superiore, ad un modello ideale di uomo,

⁸⁹ E' evidente che la nozione di filosofia proposta da Jaspers non può coincidere in toto con quella di una filosofia come stile di vita, soprattutto laddove egli afferma essere la filosofia "astrattezza", di contro ad una accezione eminentemente pratica della stessa. Resta il fatto che la filosofia in Jaspers si propone come quell'"aria" indispensabile all'esistenza e che risulta decisiva proprio nell'orientare una pratica terapeutica. Del resto, è lo stesso Pierre Hadot, la cui interpretazione della filosofia antica come stile di vita assumeremo per lo sviluppo del nostro discorso, ad affermare che, all'interno della filosofia contemporanea, oltre alle filosofie di Shopenhauer, Nietzsche e Marx fortemente impegnate a trasformare radicalmente il modo di vivere, sia proprio quel movimento di pensiero che è stato l'esistenzialismo ad impegnare l'intero uomo nel processo filosofico: "Nel XX secolo, la filosofia di Bergson e la fenomenologia di Husserl si presentano meno come sistemi che come modi per trasformare la nostra percezione del mondo. E il movimento di pensiero inaugurato da Heidegger e continuato dall'esistenzialismo vuole, teoricamente, per principio, impegnare la libertà e l'azione dell'uomo nel processo filosofico, sebbene di fatto sia anzitutto un discorso filosofico, in definitiva" (Hadot P., "La filosofia come modo di vivere" (1985), in *Esercizi spirituali e filosofia antica* (2002), Einaudi, Torino, 2005, p.163). Non ci sfugge il peso delle parole "teoricamente", "per principio", "anzitutto un discorso filosofico, in definitiva", utilizzate da Hadot, tuttavia altrove lo stesso Hadot afferma: "E' soltanto con Nietzsche, Bergson e l'esistenzialismo che la filosofia ridiventa consapevolmente maniera di vivere e vedere il mondo, un atteggiamento concreto" (Hadot P., "Esercizi spirituali", in *Esercizi spirituali e filosofi antica*, p.67). Non è questa la sede per affrontare una tematica di così profonda implicazione come la relazione tra fenomenologia, esistenzialismo e filosofia come stile di vita, ai fini del nostro discorso alcune delle tematiche heideggeriane e, in particolare l'idea di cura proposta da Jaspers, risultano comunque sia decisive, all'interno di uno sforzo volto a richiamare la vocazione costitutivamente formativa di ogni autentico intervento di cura e per cercare di proporre un modello pedagogico all'interno del quale venga restituito all'educazione il diritto, nonché il dovere di occuparsi di temi esistenzialmente decisivi come quelli del lutto e del nostro rapporto con la finitudine.

⁹⁰ Cambi F., "I grandi modelli della formazione", in Cambi F., Freuenfelder E. (a cura di), op. cit., p. 47.

⁹¹ Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Vol. I (1934), La Nuova Italia, Firenze, 1959, p. 15.

traducendosi in un processo di miglioramento continuo che, sebbene inizialmente si collochi più esplicitamente nell'età della fanciullo (*païs*), non può che proporsi come continuo divenire ed abbracciare tutte le età della vita. Ogni concreto intervento educativo deve essere volto a costituire di un rapporto armonico tra l'individuo e se stesso (verso di sé), tra l'individuo e la cultura (verso gli altri) e tra l'individuo e la natura (verso il mondo).

E' all'interno di questa forma di cultura, la *paideia*, che rimanda all'idea forte e primigenia di formazione, che si colloca la filosofia antica. Se l'obiettivo è quello di imparare l'arte di esistere, ossia la sapienza delle cose umane (*anthropine sophia*), alla filosofia è affidato un compito direttivo, facendo così di essa un'azione educativa nella sua essenza. Nella filosofia antica risulta costitutivo ed indissolubile il legame con la dimensione trasformativo/educativa⁹². Il sapere filosofico dell'antichità, infatti, diversamente da quello dell'epoca moderna, è costantemente rivolto alla persona di colui che ricerca conoscenza e orientamento, ossia ad un possibile discepolo⁹³. La dimensione formativa non è solo ciò che traduce il discorso filosofico in una pratica, ma si pone come la condizione del discorso stesso. L'aspetto pedagogico è quello che vivifica la filosofia, consentendole di non ridursi a mero discorso teorico, bensì a proporsi come concreto modello di vita⁹⁴. Da ciò conseguono l'inscindibilità tra il far filosofia e la trasformazione del soggetto, come pure quella tra filosofia ed educazione. E' nella figura di Socrate che questo intreccio appare evidente, nel momento in cui la filosofia viene posta "come itinerario della formazione umana e, quindi, anche come luogo di "pensamento" del formare/formarsi e come suo modello teorico"⁹⁵. Sono la funzione etica del pensiero e dell'azione socratici a permettere

⁹² E' a partire da questa constatazione che Carlo Sini può affermare: "Io non riesco assolutamente a capire dov'è che la pedagogia è diversa dalla filosofia, o dov'è che la filosofia sia nata altrimenti che come progetto pedagogico [...] i problemi della pedagogia sono tutt'uno con i problemi della filosofia, anche se poi il pedagogista è più in trincea del filosofo, se non altro perché ha problemi di applicazione, e per questo merita la nostra gratitudine e il nostro rispetto"; Sini C., intervento riportato in Massa R. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988, p. 105

⁹³ Christoph Horn sviluppa un'importante riflessione sul rapporto tra orientamento educativo della filosofia antica e la sua interpretazione pratica della filosofia, che qui non possiamo approfondire. Ci limitiamo a riportare alcune parole chiarificatrici: "Plausibile ci sia una relazione tra l'apparato formativo antico e l'orientamento alla vita pratica della concezione di filosofia. In una situazione in cui il sapere non è sottomesso a scopi ideologici di Stato, né orientato a una istruzione professionale, risulta decisiva per la qualità di un'offerta educativa la propria capacità di plasmare la personalità"; Horn C., *L'arte della vita nell'antichità. Felicità e morale da Socrate ai neoplatonici* (1998), Carocci, Roma, 2005, p. 57.

⁹⁴ Questa fondamentale funzione della vocazione educativa della filosofia, affinché quest'ultima non si perda in inane astrattismo, ma rivendichi la sua intrinseca praticità, non a caso era ben chiara al filosofo-pedagogista John Dewey, il quale scrive: "Se siamo disposti a considerare l'educazione come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani, la filosofia può definirsi anche la teoria generale dell'educazione. A meno che la filosofia non debba rimanere simbolica o verbale, o un vezzo per pochi, ovvero semplice dogma arbitrario, la sua revisione della passata esperienza e la sua visione pratica devono trovare attuazione pratica", J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze, 1988.

⁹⁵ Cambi F. "I grandi modelli della formazione", in Cambi F., Freuenfelder E. (a cura di), op. cit., p. 48.

l'integrazione tra filosofia ed educazione, come pure è l'etica, come struttura portante della costituzione del soggetto, a porsi come terreno comune su cui convergono le diverse pratiche inerenti alla cura di sé. La filosofia antica è un preciso modello di condotta, costituito da quell'insieme di pratiche che sono state raggruppate sotto la nozione "cura di sé"⁹⁶. L'*epimeleia heautou*, afferma Foucault, racchiude "un certo tipo di azioni che si esercitano su di sé per provocare modificazioni, trasformazioni profonde nell'essere del soggetto"⁹⁷. L'etimologia rimanda alla radice comune da cui derivano anche i termini *meletan* (esercitarsi, allenarsi) e *meletai* (esercizi). *Epimeleisthai heautou* (aver cura di sé), molto più che ad un atteggiamento dello spirito, si riferisce piuttosto a una forma di attività, di attività vigile, continua, applicata, regolata⁹⁸. Queste attività sono state definite da Pierre Hadot "esercizi spirituali": "Il fine cercato negli esercizi della filosofia antica è il miglioramento, la realizzazione di sé [...] gli esercizi spirituali sono precisamente destinati a questa educazione di sé, a questa *paideia*, che ci insegnerà a vivere non già conforme ai pregiudizi umani e alle convenzioni sociali, ma conforme alla natura dell'uomo, che non è altro che la ragione"⁹⁹. Alla base della filosofia antica esiste l'idea che ci si possa avvicinare ad una forma di vita ragionevole, equilibrata, eticamente corretta, e per ciò felice, grazie a dei principi razionali e ad esercizi pratici. Vi è un consenso diffuso e radicato sul fatto che valga la pena fare filosofia per rispondere all'urgenza delle umane sofferenze e che lo scopo della filosofia sia l'*eudaimonia*, ossia il fiorire dell'animo. La filosofia, intesa come arte della vita, mira al "superamento di atteggiamenti sbagliati, desideri insensati, passioni deviate"¹⁰⁰; attraverso la pratica filosofica l'individuo diviene capace di affrontare con la maggiore serenità possibile gli accidenti, le sventure e le cadute che inevitabilmente segnano ogni percorso esistenziale. Platonici, Aristotelici, Epicurei, Stoici, Scettici, pur nelle rispettive differenze teoriche,

⁹⁶ "La cura di sé si inserisce in una forma di cultura, la *paideia*, che si incentra intorno a ciò che potremmo chiamare la cultura di sé o la formazione di sé, la *Selbstbildung*", Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto* (2001), Feltrinelli, Milano, 2003, p. 40.

⁹⁷ Ivi, p. 13.

⁹⁸ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 74.

⁹⁹ Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica* (1987), Einaudi, Torino, 1988, p. 59. Alla nozione di "esercizi spirituali" proposta da Hadot, Foucault preferisce quella di "tecnologie del sé", ossia quelle pratiche che "permettono agli individui di eseguire con i propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere e di realizzare in tale modo una trasformazione di se stessi". Foucault affianca le "tecnologie del sé" ad altri tipi di tecnologie presenti nella società: tecnologie della produzione, dirette a realizzare, trasformare o manipolare oggetti; tecnologie dei sistemi di segni, che ci consentono di far uso di significati, simboli, significazioni; tecnologie di potere, che regolano le condotte degli individui e li assoggettano, dando vita ad una oggettivazione del soggetto. Si veda Foucault M., "Tecnologie del sé", in Martin L.H., Gutman H., Hutton P.H. (a cura di), *Un seminario con Michel Foucault* (1988), Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 13. Per le differenze tra Hadot e Foucault nell'interpretazione della filosofia antica, si rimanda al testo di Moreno Montanari, *Hadot e Foucault nello specchio dei Greci. La filosofia antica come esercizio di trasformazione*, Mimesis, Milano, 2009.

¹⁰⁰ Horn C., *L'arte della vita nell'antichità*, cit., p. 49.

concepiscono la filosofia come una via per affrontare i problemi più dolorosi della vita umana, concentrando la loro teoria e le loro pratiche su temi di concreta rilevanza esistenziale: la paura della morte, il rapporto con gli altri, la relazione con la natura, il controllo delle passioni. La cura di sé si qualifica, quindi, come un dispositivo etopoietico ed antropoietico in cui teoria e prassi si presentano indissolubili, dal momento che gli spazi di riflessione teorica si trovano innervati e nutriti da precise attività. Gli uni e le altre sono volti ad edificare un concreto stile di vita, il cui fine ultimo è la realizzazione di sé.

Il ruolo del maestro e della comunità di pratiche nella cura di sé. Michel Foucault ha individuato nella cura di sé una possibilità non coercitiva del rapporto con sé, quindi una forma di educazione (orientata all'autoformazione) non repressiva, in opposizione alla tendenza autoritaria e standardizzante in atto dall'età moderna per rendere l'individuo malleabile alle forme di dominio accentrato. Ai suoi occhi, la filosofia antica si pone come variante filosofica a quella sottomissione dell'io, ridotto ad essere "oggetto", che egli riconduce alle caratteristiche dell'introversione e del comandamento proprio della morale cristiana¹⁰¹. Il fascio delle pratiche che costituiscono la cura di sé consente all'individuo di percepirsi come soggetto morale ed in particolare come soggetto di desiderio¹⁰². Tali pratiche indicano dunque, nella loro manifestazione, un modo non costrittivo di relazionarsi a sé, giungendo a dar vita ad una "ermeneutica del soggetto": "non è tanto verso un sapere destinato a sostituirsi alla sua ignoranza che l'individuo dovrà tendere, quanto piuttosto verso uno statuto di soggetto [...] All'assenza di soggetto dovrà sostituire, cioè, lo statuto di soggetto, un soggetto definito dalla pienezza del rapporto di sé con sé"¹⁰³. La cura di sé si presenta come una modalità di cura educativa ad orientamento filosofico volta a confermare il soggetto. Questi si assume come soggetto teso a sviluppare la propria *humanitas*, costituendosi in tal modo come soggetto morale.

E' evidente come tale interpretazione non potesse non suscitare un forte fascino all'interno del panorama pedagogico, nel momento in cui la riflessione sullo statuto del soggetto e la problematica dell'azione educativa, sempre tesa tra formazione e con-formazione, sono temi cruciali per la riflessione teorica di questa disciplina. In particolare, si è insistito molto sullo stretto legame tra *cura sui* ed autoformazione, all'interno di una rilettura che vede la cura di sé come pratica auto-maieutica. Afferma Franco Cambi: "La *cura sui* è automaieutica che ha bisogno di pratiche per consolidarsi e rendersi oggettiva, operativa ed efficace. Essa produce autoformazione cercando di rendere il soggetto più consapevole e controllato. E' dialogo con se stessi [...] con la

¹⁰¹ Ivi, p. 220.

¹⁰² "Ogni azione morale [...] implica un certo rapporto con se stessi, e questo rapporto non è semplicemente "coscienza di sé", bensì costituzione di sé come "soggetto morale" in cui l'individuo circo-scrive la parte di sé che costituisce l'oggetto di questa pratica morale, definisce la propria posizione in relazione al precetto che ottempera, si prefigge un certo modo di essere che vorrà come compimento morale di sé, e, di conseguenza, agisce su se stesso, comincia a conoscersi, si controlla, si mette alla prova, si perfeziona, si trasforma" Foucault M., *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2* (1984), Feltrinelli, Milano, 1984, p. 33.

¹⁰³ Foucault M, *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 113.

cura sui siamo alla terza frontiera della cura in pedagogia che si distingue (per struttura ed *intentio*) dall'educazione (più direttiva e conformativa) e dalla formazione (più maieutica) e si concretizza come *educazione interiore autogestita*"¹⁰⁴. Altrove, sempre Cambi sostiene che: "con l'autoformazione entra in gioco un altro modello di cura: la *cura sui*. Che è autoanalisi e riflessione su di sé esercitata dal soggetto stesso. E' il soggetto che guida e sostiene se stesso, ma che lo fa reclamando tra io e sé una serie di pratiche [...] tale tipo di cura esige la mediazione di una pratica di cui il soggetto stesso è artefice"¹⁰⁵. All'interno di una simile prospettiva, sono state ricondotte alla cura di sé tutte quelle pratiche di attenzione a sé, di scavo nella propria interiorità, di autoriflessività che costituiscono il vasto panorama delle proposte autoformative in auge oggi. E' senza dubbio vero che nella cura di sé dell'antichità forte è il richiamo alla dimensione autoformativa¹⁰⁶. Tuttavia, non va dimenticato che queste pratiche venivano apprese all'interno di strutturate comunità filosofiche, nelle quali proprio la dimensione comunitaria, così come quella dell'insegnamento, risultavano decisive; anzi si qualificavano esse stesse come indispensabili pratiche filosofiche¹⁰⁷. E' lo stesso Foucault a spiegare che la cura di sé, lungi dal risultare un approccio solipsistico al compito di affrontare l'esistenza, richiedeva un'intensificazione delle relazioni sociali ed aveva luogo all'interno di determinate forme di legame interindividuale. Se l'obiettivo finale era quello di pervenire ad una autonomizzazione del soggetto per renderlo in grado di gestire da sé la propria formazione, questo era, però, il fine ultimo. Orientate da questa finalità vi erano tutta una serie di azioni all'interno delle quali il mandato educativo ed il ruolo della guida erano decisivi. Per tutte le scuole dell'antichità, infatti, era fuori discussione che, benché il miglioramento morale fosse, in ultima analisi, da considerarsi a pieno titolo un auto-miglioramento, il soggetto da solo potesse essere protagonista unico della propria trasformazione. La figura del maestro, in questo senso, risulta decisiva, in quanto egli è l'operatore primo nel processo di riforma dell'individuo, svolgendo un'indispensabile funzione di mediazione nel

¹⁰⁴ Cambi F., "La cura in pedagogia: struttura, statuto, funzione", op. cit., p. 22.

¹⁰⁵ Ivi.

¹⁰⁶ Afferma ad esempio Cicerone: "...di sicuro esiste una medicina dell'anima: la filosofia. Il suo intervento non si deve richiedere dall'esterno, come avviene per le malattie del corpo. Si devono impiegare tutti i mezzi e tutte le forze per metterci in condizione di curarci da soli", Cicerone, *Tusculanae disputationes*, III, 6, BUR, Milano, 1996.

¹⁰⁷ Dopo Socrate "filosofo della strada", in Grecia l'insegnamento filosofico va assumendo una forma più istituzionalizzata che prevede uno specifico spazio dedicato all'apprendimento filosofico (*skhole*), spesso interno ma distinto dalla città, di carattere chiuso e comunitario. Carattere trasversale delle scuole filosofiche, dall'Accademia al Giardino epicureo, è la presenza di un gruppo unito da un fine comune e da una condotta di vita condivisa. In epoca romana, pur sopravvivendo alcune scuole, l'educazione filosofica, di qualsiasi orientamento essa fosse, via via viene integrata all'interno di una serie di relazioni clientelari, assumendo sempre più la forma di una relazione esclusiva con un consigliere privato (si veda in particolare Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., pp. 127-138). Pertanto, benché, nel periodo romano, la struttura istituzionalizzata attraversi un periodo di crisi, resta comunque determinante la necessità di una relazione interpersonale di carattere eminentemente educativo. Sulla struttura delle scuole filosofiche dell'antichità si rimanda a Nussbaum M., *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* (1996), Vita e Pensiero, Milano, 1998.

rapporto che il soggetto intratteneva con la sua costituzione di soggetto¹⁰⁸. Spetta al maestro porre la propria condotta come esempio, assumere su di sé il compito di esemplificazione vivente del suo insegnamento, svolgere una funzione di collegamento tra l'ideale del saggio ed il discepolo¹⁰⁹. Allo stesso tempo, non va dimenticato che il soggetto giungeva a costituirsi come tale non già attraverso un'autoanalisi introspettiva, cercando la verità dentro di sé, bensì tramite l'adesione ad una interpretazione del mondo, alla specifica verità filosofica cui sceglieva di appartenere (fosse essa stoica, scettica o epicurea), quindi attraverso la conformazione della propria condotta a quell'insieme di precetti in cui essa si sostanzia. Un elemento decisivo ai fini del processo di elevazione spirituale del discepolo era il percepire la propria appartenenza al gruppo e sviluppare una forte identificazione con il modello di vita proposto dalla scuola.

A nostro parere fare coincidere *tout court* la cura di sé dell'antichità con l'autoformazione, così come la possiamo pensarla noi oggi, rischia di farci perdere di vista alcuni aspetti del dispositivo pedagogico in atto nelle pratiche della filosofia antica. Questi aspetti potrebbero risultare, invece, fondamentali nell'ottica di un rinnovamento consapevole di quelle stesse pratiche all'interno del panorama culturale attuale, oltretutto fungere da stimoli critici per una lettura non ingenua di qualsiasi relazione educativa. Proprio la nozione di *therapeia*, che a partire dall'ellenismo affianca quella di *epimeleia* nei testi degli autori antichi¹¹⁰, può fornire il punto di partenza per una nuova prospettiva da cui guardare le pratiche filosofiche dell'antichità, oltre a poter offrire un territorio concettuale prezioso per una riflessione sulla realtà pedagogica contemporanea.

La vocazione terapeutica dell'educazione degli adulti. È lo stesso Foucault a svelare la pluralità di significati ravvisabili a partire dall'etimologia della "fondamentale nozione" di *therapeuein*. Essa può significare l'atto medico che ha lo scopo di guarire, l'attività del servitore che obbedisce agli ordini del padrone, l'azione di tributare un culto. *Therapeuein heauton* sta a significare al contempo: curare se stessi, mettersi al servizio di se stessi, rendere se stessi oggetto di culto¹¹¹. La cura di sé assume quindi la forma di una terapia, grazie alla quale: "il pensiero fa in qualche modo di se stesso la propria materia e cerca di modificare se stesso, pervenendo a una modificazione della visione del mondo e una metamorfosi della personalità [...] è una conversione che sconvolge la vita intera, che cambia l'essere di colui che la compie. Lo fa passare dallo stato di

¹⁰⁸ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p.113.

¹⁰⁹ Tutte le scuole di filosofia antica, pur nelle differenti impostazioni, concordano in una descrizione comune della figura del saggio, la cui caratteristica prima è quella di intrattenere uno specifico rapporto con l'universo e la natura, da cui deriva il suo stato di autonomia e libertà. La figura del saggio assume il valore di norma trascendente cui l'intero insegnamento e la concreta condotta di vita filosofica devono tendere, connotandosi in tal modo come un'azione di formazione continua. Di qui il valore propriamente pedagogico dei discorsi sul saggio, volti a definire, in forma ideale, il comportamento e lo stile di vita proposti da ogni scuola. Sulla figura del saggio si rimanda in particolare al testo di Hadot, *Il saggio e il mondo* (1989), in *Esercizi spirituali e filosofia antica* (2002), Einaudi, Torino, 2005, pp.179-196.

¹¹⁰ Anche se il riferimento alla filosofia come *psichés therapeia* è già presente nel *Lachete* (185 s.), è solo nel periodo ellenistico che il termine inizia ad affiancare, fino quasi a sostituire quello di *epimeleia*.

¹¹¹ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 89.

una vita inautentica, oscurata dall'incoscienza, rosa dalla cura, dalle preoccupazioni, allo stato di vita autentica, dove l'uomo raggiunge la coscienza di sé, la pace e la libertà interiori"¹¹². Si tratta dunque di una "conversione" che non può che riguardare l'uomo nella sua interezza, finendo così per investire tutti gli aspetti della vita di un individuo, quelli che, all'inizio del nostro discorso, abbiamo visto essere oggi materia specifica di differenti determinazioni della cura. Ogni scuola aveva il suo metodo terapeutico specifico, ma tutte collegavano questa terapia ad una trasformazione della maniera di vedere e di essere dell'individuo.

In tutte le scuole ellenistiche, la filosofia appare come una terapeutica degli affanni, delle angosce, della miseria umana¹¹³. Il filosofo, come un medico compassionevole, è in grado di curare molte delle sofferenze dei suoi discepoli, prestando attenzione tanto alla loro condizione intellettuale quanto a quella emotiva¹¹⁴. Nella filosofia antica, la nozione di terapia, che rimanda ad un modalità di intervento medico, viene progressivamente imponendosi, nel momento in cui la pratica di sé non si rivolge più ad una specifica età della vita, ma si estende all'intera esistenza¹¹⁵. Il decentramento della cura di sé dall'adolescenza alla maturità e alla vecchiaia, movimento che si sviluppa da Platone all'età imperiale, fa sì che la pratica di sé cominci ad avere una funzione maggiormente correttiva ed insieme che essa diventi sempre più attività critica rivolta a se stessi ed al proprio mondo culturale¹¹⁶. Se nell'insegnamento socratico-platonico l'obiettivo era quello di fare uscire l'individuo da uno stato di ignoranza, via via l'insegnamento filosofico acquista un carattere maggiormente rieducativo e correttivo. Al modello pedagogico di Platone si sostituisce così un modello terapeutico: la cura di sé non è più una pedagogia alternativa rivolta ai giovani, ma una terapia continuativa che segue tutte le età della vita.

L'intreccio tra sapere medico, sapere filosofico e sapere pedagogico ha sempre caratterizzato la cultura occidentale, ciò che qui ci preme sottolineare è come questa declinazione terapeutica della

¹¹² Hadot P., *Esercizi spirituali...*, op. cit., p. 31-32.

¹¹³ Hadot P., *Che cos'è la filosofia antica?* (1985), Einaudi, Torino, 1998, p. 100.

¹¹⁴ Ecco alcune frasi che testimoniano quanto detto: "E' vuoto l'argomento del filosofo che non riesce a guarire alcuna sofferenza dell'uomo: come non abbiamo alcun bisogno della medicina se essa non riesce ad espellere dal nostro corpo le malattie, così non abbiamo alcuna utilità dalla filosofia se essa non serve a scacciare le sofferenze dell'anima" Epicuro in Porfirio, *Ad Marcellam*, 31; "così come c'è un'arte per le malattie del corpo, che noi chiamiamo medicina, così vi è un'arte per le malattie dell'anima, e questa non deve essere inferiore all'altra, né in fatto di competenza speciale, né in fatto di metodo terapeutico", Galeno, *De placitis Hippocratis et Platonis*, V, 2, cit. in Nussbaum M., op. cit., p. 21; senza dimenticare che lo stesso Epicuro chiamava i quattro precetti fondamentali del suo insegnamento "quadrifarmaco".

¹¹⁵ In particolare è la vecchiaia che diviene progressivamente il punto di più completa realizzazione, la forma più alta della cura di sé. La vecchiaia, infatti, progressivamente finirà per costituire dal punto di vista filosofico un momento positivo, in cui l'individuo, finalmente libero da desideri ed ambizioni e saggio per l'esperienza acquisita potrà essere completamente sovrano di se stesso. La vecchiaia quindi come completa realizzazione del soggetto. Si veda Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., pp. 93-95.

¹¹⁶ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 84.

filosofia antica sia connessa all'estensione dell'insegnamento filosofico a tutte le età¹¹⁷. Soprattutto nel periodo ellenistico, la pratica di sé diviene una sorta di esigenza che deve attraversare tutta la vita, per trovare il suo centro di gravità nell'età adulta, più precisamente nel momento di passaggio dall'età adulta alla vecchiaia¹¹⁸. Epicuro invitava a non smettere di filosofare neanche da vecchi¹¹⁹, Epitteto nella sua scuola aveva predisposto un reparto riservato agli adulti¹²⁰, tra i destinatari delle Epistole di Seneca troviamo donne e uomini già avanti con gli anni. La filosofia come azione terapeutica rivolta a se stessi e agli altri è dunque connessa all'insufficienza di una concezione pedagogica, che vedeva l'educazione come pratica riservata alla sola giovinezza¹²¹. Possiamo allora forse affermare che, se l'idea di *paideia* aveva posto le basi per una concezione di formazione come processo continuo rivolto all'intera esistenza, la modalità terapeutica di fare filosofia si connota specificatamente come forma antesignana dell'educazione degli adulti.

Gli elementi centrali del dispositivo educativo della terapia antica. Questo cambiamento e questa specificità riguardo ai destinatari dell'azione educativo-terapeutica porta ad enfatizzare l'istanza critica (che pure è ad esso consustanziale) dell'insegnamento filosofico. Se, come abbiamo visto, scopo della filosofia è il raggiungimento dell'*eudaimonia*, ciò è possibile solo tramite una messa in discussione delle opinioni del soggetto, ritenute la causa prima del suo disagio, nonchè l'unica su cui si possa intervenire. Fare terapia in senso filosofico significa, allora, liberare il soggetto dalle cattive abitudini che sono state apprese. Questo lavoro risulta ancor più necessario nel momento in cui viene rivolto a persone adulte che hanno da tempo assimilato mentalità e comportamenti provenienti da una società edificata su valori sbagliati. Gli argomenti critici ed autocritici diventano gli strumenti mediante i quali è possibile sondare in profondità la personalità del soggetto per liberarla dagli elementi malsani connessi all'adozione di false opinioni. Identificando la causa del disagio nella falsa credenza, la filosofia antica sviluppa una analisi serrata e radicale di giudizi convenzionali, volta a liberare da paure e desideri disfunzionali, che sono stati profondamente interiorizzati. La pratica educativo-terapeutica della filosofia antica non è rivolta ad individui affetti

¹¹⁷ "La funzione di maestro [esercitata da Socrate] è quella di sostenere, stimolare, portare l'allievo a percepire la propria mancanza, guidarlo nel dialogo, non è quella di trasmettere specifiche conoscenze e/o competenze. E' interessante notare come una funzione simile venga attribuita al medico della dottrina ippocratica: il medico infatti collabora con il paziente e quest'ultimo è guidato dalle sue percezioni alla diagnosi e durante la terapia" G. Seveso, "*ti ho dato ali per volare*". *Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica*, ETS, Pisa, 2007, p. 79; nel testo viene sviluppata un'indagine critica sugli intrecci tra arte medica e pedagogia, oltre ad essere fornita una acuta riflessione sulla figura di Chirone.

¹¹⁸ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 82.

¹¹⁹ "Quando si è giovani non bisogna esitare a filosofare, né quando si è vecchi ci si deve stancare di continuare a farlo. Non è mai troppo presto, ma neppure troppo tardi, per prendersi cura della propria anima" Epicuro, *Lettera a Meneceo* [122], in *Opere*, Laterza, Roma-Bari, 1980, pp. 31-41.

¹²⁰ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 81.

¹²¹ Ivi, p. 68.

da specifiche “patologie”, bensì alle persone comuni¹²². Le malattie dell’anima da cui la filosofia intende curare sono malattie diffuse, comuni a tutti coloro che fanno propria acriticamente la visione delle cose circolante all’interno della società. Il concetto di terapia della filosofia antica è quindi svincolato da qualsiasi intenzione patologizzante. La sua azione educativo-terapeutica si rivolge all’uomo in sé, che per sua stessa natura è bisognoso di uno specifico percorso formativo per diventare ciò che è. Cercando di tradurre in termini attuali, potremmo affermare che si tratta di un intervento critico rivolto alla “patologia della normalità”; un tentativo di opporsi ai pericoli di alienazione, che si impegna a ricondurre il soggetto a prendere contatto con se stesso e che pertanto “dovrà avere come effetto –ma anche come senso e come scopo- quello di trasformare l’individuo che si occupa di se stesso in qualcuno che è diverso rispetto alla folla, rispetto a quegli *hoi polloi* che sono assorbiti dalla vita di tutti i giorni”¹²³. In ultima analisi, un impegno etico al fine della differenziazione del singolo, che conduca però ad una consapevole partecipazione alla vita comune.

L’adozione del modello terapeutico in epoca ellenistica porta con sé alcune trasformazioni rilevanti anche rispetto nella relazione maestro-allievo. Se da un lato in essa si crea una notevole asimmetria tra guida e discepolo, in virtù della quale il ruolo di direzione ne esce rafforzato, mentre all’allievo viene richiesto di lasciarsi andare ad un affidamento completo; dall’altro si moltiplica l’interesse per la specificità del singolo caso, che porta il maestro ad interessarsi della storia del soggetto. Per una filosofia morale intesa come terapia, scoprire quale sia il malessere specifico di quello specifico individuo che si ha di fronte, costituisce il preludio indispensabile al tentativo di guarigione. Risulta allora necessario che l’allievo si senta libero di esprimere il suo parere e raccontare la propria esperienza. In ambito ellenistico si sviluppano così quegli esercizi di confessione, poi ripresi dal cristianesimo, che danno vita, forse per la prima volta in ambito educativo, a modalità di comunicazione più propriamente narrative. Il valore della parola, intesa sia come *logos* teso all’argomentazione razionale, sia come strumento principe della narrazione, diviene decisivo all’interno di pratiche che fanno del persuadere, del consolare, dell’esortare, del criticare, del tranquillizzare le azioni cardine dell’intervento¹²⁴. Si tratta di interagire ad un livello profondo con la psicologia dell’allievo, prestando attenzione tanto alla dimensione cognitiva quanto a quella emotiva. Per il maestro diviene necessario saper coniugare coinvolgimento e distanza critica, insistendo sull’esame rigoroso delle opinioni e dei desideri, ma, allo stesso tempo, tenere sempre presente che è delle persone concrete, delle loro opinioni e dei loro desideri che

¹²² Inutile dire che l’uso di questa accezione non vuole portare a sostenere che la pratica filosofica nell’antichità fosse alla portata di tutti, infatti, benché all’interno di alcune scuole (in particolare quella epicurea) si accettassero anche donne e schiavi, resta il fatto che la pratica filosofica rimase sostanzialmente una pratica di *elite*. Tuttavia qui si intende sottolineare la tensione universalistica dell’insegnamento filosofico che, comunque, si proponeva, proprio per la sua accezione pratica, come modalità di cura potenzialmente alla portata a tutti.

¹²³ Foucault, *L’ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 67.

¹²⁴ Già il sofista Antifonte avanza la proposta di una terapeutica volta a curare i dolori e le pene per mezzo delle parole; si veda Hadot P., *Che cos’è la filosofia antica?*, op. cit., p. 181.

l'azione terapeutica deve assumersi la responsabilità ultima¹²⁵. Ciò è possibile solo nel momento in cui si instaura una conoscenza profonda ed una relazione di autentica intimità¹²⁶. E' grazie all'amore che nutre per il proprio discepolo che il maestro è in grado di prendersi cura della cura che questi deve avere per se stesso¹²⁷. Sono l'amicizia e l'affetto a permettere al maestro di svolgere il suo ruolo di perturbatore e confidente al tempo stesso.

Allo stesso tempo, la declinazione terapeutica rinforza e corrobora l'inscindibilità tra cura di sé e cura degli altri, del resto già ampiamente presente nell'insegnamento socratico. Se, come detto, il modello terapeutico porta con sé una enfattizzazione del ruolo e quindi dell'autorità della guida, diventa prioritario l'impegno etico nella gestione di questo potere. Di qui la necessità per il maestro di impegnarsi alacremente in una reiterata azione su se stesso. Scrive Foucault: "E' il potere su se stessi che regola il potere sugli altri [...] perché il rischio di dominare gli altri e di esercitare su di loro un potere tirannico deriva proprio dal fatto che non si è avuta cura di sé e che si è diventati schiavi dei propri desideri"¹²⁸. La cura di sé risulta pertanto indispensabile alla cura degli altri. Allo stesso tempo, però, la cura degli altri si qualifica come manifestazione, forse la più alta, di cura di sé, all'interno di una riconosciuta reciprocità tra insegnamento e apprendimento che vede coincidere il buon filosofo con il buon maestro: "potremmo dire che saremo diventati davvero filosofi solo allorchè sapremo manovrare nel giusto modo nella lotta che si svolge all'interno dello spirito dell'altro"¹²⁹. La cura degli altri si presenta dunque come esercizio e come prova della propria cura di sé, all'interno della quale ognuno, formando gli altri, esercita innanzitutto la propria formazione.

¹²⁵ Nussbaum M., *Terapia del desiderio...*, op. cit., p. 35.

¹²⁶ Alla luce di quanto detto sin qui risulta interessante richiamare gli elementi che emergono all'interno del modello educativo proposto dal Giuramento di Ippocrate: 1) venerazione filiale nei confronti del maestro 2) consuetudine di vita tra lui e il discepolo 3) trasmissione gratuita del sapere 4) esistenza di un vincolo reciproco "esclusivo" rispetto agli estranei 5) esigenza di condurre una vita moralmente ineccepibile.

¹²⁷ Così Foucault descrive il ruolo del maestro: "Tra l'individuo *stultus* e l'individuo *sapiens*, l'altro è necessario [...] questo altro non è un educatore nel senso tradizionale del termine, ovvero qualcuno la cui funzione è insegnare delle verità o trasmettere informazioni o principi. Non si tratta nemmeno di un maestro di memoria [...] si tratta piuttosto di [svolgere] una particolare azione che dovrà di fatto essere operata sull'individuo, un individuo al quale verrà tesa una mano e che si aiuterà ad uscire dallo stato, dalla condizione, dal modo di vita e dal modo di essere all'interno del quale si trova [...] non si tratta semplicemente dunque di una trasmissione di sapere che potrebbe intervenire e prendere il posto dell'ignoranza, o per sostituirsi a essa, bensì di una sorta di operazione che verte sul modo di essere del soggetto stesso"; Foucault M *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 118.

¹²⁸ Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste, 3. 1978-1985. *Estetica dell'esistenza, etica, politica*, Feltrinelli, Milano, 1998, pp. 280-281.

¹²⁹ Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, op. cit., p. 125.

5. Per una rinnovata *therapeia*

Il modello dell'antica *therapeia* mette al centro alcuni elementi cardinali a partire dai quali ripensare oggi la relazione educativa. Muovendo da una concezione "nobile" della formazione, in cui è centrale il suo compito umanizzante, la dimensione etica si pone come il terreno su cui giocare il processo di soggettivazione del singolo individuo. A monte di ogni differenziazione tra patologia e sanità, questi viene riconosciuto come impegnato, per tutto il corso della sua vita, in un tragitto, unico, impervio ed irripetibile, verso il ricongiungimento con sé. All'interno di ogni biografia, la cui specificità viene in un certo senso per la prima volta riconosciuta, sono le contingenze più drammatiche e imprevedibili della vita, quelle che peraltro riconducono all'appartenenza ad una matrice comune a tutti gli uomini, a porsi come momenti cruciali in cui si costruisce il soggetto. E' di fronte ai grandi temi esistenziali che la filosofia deve "superare la prova dei fatti", ossia fornire all'individuo gli strumenti necessari a compiere autenticamente l'esperienza. Ciò è possibile attraverso un dispositivo educativo fatto di pratiche e di esercizi, che, benché orientati all'auto-formazione, si servano della mediazione di relazioni interindividuali dalla forte densità affettiva. E' proprio la consapevolezza della difficoltà del compito e delle implicazioni cognitive ed emotive che esso ha, a rendere indispensabile alla guida prendersi cura di sé, parallelamente alla cura degli altri. Questi sono i presupposti per avviare un possibile rinnovamento del modello antico, in funzione di concrete proposte operative di educazione degli adulti.

La diffusione di una "mentalità terapeutica". Richiamarsi oggi ad una prospettiva terapeutica può certo risultare operazione assai dubbia e rischiosa. Soprattutto nel momento in cui, come già Christopher Lasch denunciava, nella società contemporanea vige un "clima terapeutico", all'interno del quale ognuno, individualmente, aspira all'illusione momentanea del benessere personale, della salute fisica e della tranquillità psichica¹³⁰. La mentalità diffusa è una mentalità da "si salvi chi può", in cui il proprio benessere è pensato e vissuto come completamente separato da quello degli altri e del mondo. Allo stesso tempo, però, sono proprio la perdita di legame sociale ed il pensiero individualista ad essa conseguente ad indebolire le forze che permettono di prendersi cura di se stessi. Venuti meno i contenitori comunitari in cui tradizionalmente poteva trovare espressione e, quindi, una prima forma di mediazione il disagio individuale, gli apparati societari allestiscono dispositivi di formazione, di accudimento e di tutela, che concorrono a quel fenomeno di patologizzazione e terapia di massa da più parti evidenziato¹³¹. Tutto ciò che prima era considerato

¹³⁰ Si veda in particolare Lasch C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'epoca di disillusioni collettive* (1979), Bompiani, Milano, 1981 e *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti* (1984), Feltrinelli, Milano, 1985.

¹³¹ "Con il concetto di salute mentale viene diffusa una ben precisa filosofia di placido umanesimo borghese che, sotto il vigilante controllo di professionisti, pervade la comunità, i suoi tribunali, le sue cliniche, i suoi centri di assistenza sociale, le sue scuole. Rifiutare la filosofia della salute mentale conferma l'esistenza della propria "malattia". Si ha allora bisogno di una "terapia", di *soul sessions* nella chiesa di stato, nel consultorio di conversazione psicosanitaria finanziato dal denaro pubblico, dove i giovani sacerdoti di buona e seria volontà, la cui influenza nella società comincia già con i bambini "difficili", danno consigli ad intere famiglie su problemi come il divorzio, il suicidio, gli orgasmi e la pazzia –in breve, su eventi cruciali dell'anima", Hillmann J., *Re-visione della psicologia* (1975), Adelphi, Milano, 1983,

parte dell'ordinamento naturale, che si configurava come evento esistenziale da elaborare individualmente attraverso i rapporti comunitari, oggi è vissuto di per sé come patologico e commissionato all'intervento di professionisti specifici. Allo stesso tempo, i media propongono un ideale di felicità facile da raggiungere ed alla portata di mano di tutti, contribuendo alla diffusione di una mentalità prestazionale con connessi sentimenti di colpa in relazione all'eventualità di una propria felicità mancata. La colpevolizzazione patologizzante della propria solitudine e dei propri vissuti di smarrimento spinge a cercare aiuto fuori di sé, soluzioni facili e veloci per annullare il disagio. La diffusione di una "cultura terapeutica", nell'accezione negativa del termine, ricade così circolarmente sulle risorse individuali e collettive, ormai inaridite dall'estraneamento della delega e dalla deresponsabilizzazione della tutela. Gli psicologi più avveduti è da qualche tempo che si domandano: "La complessità del tutto naturale del vivere è forse diventata patologica? Esiste oggi una reale incapacità di farsi carico di una situazione di angoscia, magari ampia e generalizzata, senza considerarla competenza della tecnica? Con gradazioni diverse tutte le situazioni che incontriamo generano sofferenza. Ma sono davvero tutte competenze della psicologia?"¹³².

Per un virtuoso intreccio tra saperi. E' di fronte ad interrogativi di questo tipo che, a nostro parere, assume valore rivendicare per l'educazione uno spazio di intervento che includa anche la possibilità e, insieme, la responsabilità di intervenire rispetto alle situazioni di disagio esistenziale. Quello che si cerca di proporre non vuole dunque essere l'ennesimo prodotto all'interno del già fiorente mercato della terapia, ma un possibile canale di ascolto e legittimazione delle difficoltà che si incontrano nel corso della vita, alternativo ai meccanismi della rimozione e della patologizzazione. La cura educativa, nella sua accezione di *therapeia*, vuole, appunto, prendersi cura dell'esistenza nella sua "normalità", seppure periodicamente segnata da circostanze drammatiche. Del resto, non si tratta di nulla di nuovo, giacché, come abbiamo visto, significa riscoprire l'originario significato della nozione di filosofia e di formazione. Una formazione rivolta all'uomo nella sua interezza, in grado di sostare nei momenti di crisi, che, inevitabilmente, segnano l'itinerario esistenziale di ogni individuo. Il riferimento al modello della filosofia antica come terapia dell'anima non ha, dunque, solo il senso di ricostruire foucaultianamente una "storia del presente", orientata a rintracciare la genealogia di alcune nostre attuali concezioni pedagogiche, ma riconosce in quel modello alcune concezioni ed alcune pratiche che, se opportunamente rinnovate, sono in grado di aprire nuove prospettive di intervento nell'oggi¹³³. Anzi, è proprio lo sguardo sulla situazione di criticità che vive l'individuo nel mondo

pp. 145-46. Da parte sua Furedi denuncia: "normalizzando il ruolo del malato e la ricerca di aiuto, la cultura terapeutica promuove la virtù della dipendenza dall'autorità professionale [...] si è venuto a creare un clima per cui le persone si sentono davvero malate, insicure e sofferenti" Furedi F., *Il nuovo conformismo* (2004), Feltrinelli, Milano, 2005, pp. 257-48.

¹³² Benasayang M., Shmit G., *L'epoca delle passioni tristi* (2003), Feltrinelli, Milano, 2004, p.9.

¹³³ La proposta di rinnovamento dell'originaria istanza trasformativa della filosofia a cui questa nostra interpretazione "terapeutica" dell'educazione è profondamente debitrice è quella avanzata da Romano Madera e Luigi Vero Tarca nel loro *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano, 2003.

contemporaneo, e che del resto presenta parecchie analogie con la crisi sociale del periodo imperiale, a farci scorgere nel modello educativo di “ieri” delle possibili intuizioni che, forse, vale la pena rischiare di mettere concretamente alla prova dei fatti. Perché, però, quella che si propone non si riveli un’ingenua operazione nostalgica, è necessario tenere fermo uno sguardo problematizzante, consapevole che, come ammonisce Foucault, “la bellezza del tempo antico è un effetto, non la causa della nostalgia”¹³⁴. Nella loro complessità, le pratiche della filosofia antica contenevano in *nuce* alcuni aspetti moralistici e di controllo, che successivamente saranno sviluppati da parte del cristianesimo e dalla modernità, e non va mai dimenticato che l’uomo di allora era quanto mai distante da quello di oggi. Tuttavia, l’eredità di quel pensiero ci appare ancora estremamente preziosa sotto molti aspetti. In primo luogo, la concezione di “*therapeia*” rimanda all’assoluta inscindibilità tra teoria e pratica, chiamando in causa l’assunzione di responsabilità del soggetto in prima persona. Da questa inscindibilità, dal punto di vista epistemologico, ne deriva un’altra: ossia la necessità di uno stretto legame tra filosofia e pedagogia. La pedagogia si propone come linfa vitale, sottolineandone l’originaria vocazione educativa e psicagogica, del pensiero filosofico, impedendo che questo rimanga imbrigliato in tematiche astratte e lontane dalla vita reale. Dal canto suo, la filosofia invita la pedagogia ad accogliere l’interrogazione di senso all’interno della sua prassi. Senza questa interazione, la filosofia rischia di ridursi ad un vieto discorso, mentre l’educazione corre il pericolo di appiattirsi sull’istruzione. E’, invece, la volontà comune di porsi in un atteggiamento di comprensione davanti alle difficoltà dell’esistenza, al fine di cercare di porre dei rimedi (ancorchè mai del tutto pacificanti), che, sotto la nozione di *therapeia*, pedagogia e filosofia possono lavorare per la libertà e la soggettivazione dell’individuo. Ponendosi in alternativa ad un modello funzionale di spiegazione causalistica, ed abbracciando, invece, la più impervia via della comprensione e della messa in discussione di sé, infatti, si restituisce un, seppure inquieto, protagonismo al soggetto. Questi viene biograficamente sollecitato ad assumersi la parte di responsabilità che gli spetta all’interno del suo itinerario esistenziale, quindi anche a porsi criticamente all’interno di quel dispositivo educativo, che vorrebbe aiutarlo a sviluppare la sua autonomia. Qui risiede, infatti, la tensione etica che deve muovere qualsiasi ipotesi di intervento. A maggior ragione nel momento in cui la condizione di disagio investe di una più rilevante autorevolezza colui che interviene, mentre parallelamente si fa forte la tentazione alla delega da parte di colui a cui ci si rivolge. Il principio dell’autonomizzazione deve essere la stella polare di ogni azione educativa, ma esso può essere perseguito solo laddove l’educazione stessa sappia fare un passo indietro, confidando nelle irriducibili risorse del singolo individuo. Diventa allora strettamente attuale la riflessione (nonché la pratica) della filosofia antica intorno alla figura del maestro. Enfatizzando la componente autoformativa interna ad ogni processo di crescita personale, la pedagogia di oggi non deve dimenticare l’indispensabilità di questo ruolo, con la sua funzione di guida e di contenimento.

¹³⁴ Lunghi dal voler ingenuamente contribuire all’edificazione di un mito dell’età dell’oro, è giusto ricordare queste parole di Foucault: “La bellezza del buon tempo antico è un effetto non la causa della nostalgia. Sono perfettamente consapevole che si tratta di una nostra invenzione”, Foucault M., “Technologie del sé”, op. cit., p. 6.

L'una (la componente autoformativa), infatti, non è pensabile senza l'altra (l'indispensabilità della guida). L'insegnamento delle pratiche della filosofia antica, proprio nella loro accezione di pratiche volte alla cura di sé, è quello di riconoscere la dimensione relazionale e dialogica dell'intervento terapeutico che, prima di poter essere condotto da sé a sé, abbisogna della mediazione di un altro. Questi, inizialmente viene riconosciuto come più progredito rispetto al percorso di consapevolezza che si intende intraprendere, proprio per questo può permettersi di svolgere il ruolo di perturbatore.

La dimensione terapeutica e riparativa dell'azione educativa, come abbiamo visto, diviene predominante quando si ha a che fare con dei soggetti adulti. E' qui che l'educazione deve rivendicare per sé con forza il ruolo di istanza critica ed inattuale rispetto ai valori convenzionali ed alle opinioni comuni. Infatti, spesso sono proprio essi la causa del disagio. Dimensione soggettiva e dimensione sociale non devono mai essere separate: lo sforzo di armonizzazione e ricomposizione che guida questa nostra prospettiva di rinnovata *therapeia* è rivolto tanto all'interiorità del soggetto ed alla sua storia, quanto alla sua relazione con gli altri e il mondo. L'inattualità maggiore rispetto al mondo di oggi, in cui è forte la spinta all'atomizzazione ed alla disgregazione interna ed esterna è proprio la riscoperta della costitutiva relazionalità del nostro mondo, sia quello esterno che quello che custodiamo dentro di noi. E' sicuramente lontano dall'atteggiamento diffuso e dalla mentalità convenzionale della nostra epoca la prospettiva di fermarsi ad ascoltare il sorgere dell'esigenza di una domanda di senso su ciò che ci capita in sorte di vivere. Tuttavia è proprio interrogandoci sulla propria personale esistenza che possiamo percepire ciò che ci unisce maggiormente agli altri. L'opera di decostruzione del pensiero dominante, attraverso un faticoso lavoro di ri-legittimazione di quel che di più proprio ognuno custodisce in sé, è il principale e delicato compito da svolgere, quando ci si rivolge ad individui adulti in situazione di crisi. Ciò che diviene necessario per uscire dai momenti di profonda sofferenza e stagnazione del proprio itinerario esistenziale è una conversione dello sguardo, che metta nelle condizioni di uscire dal modo usuale di pensare e di riscoprire il potere di leggere "altrimenti" la situazione che si sta vivendo. Il compito dell'educatore è allora quello di mettere in discussione le certezze che si pensava di avere, risvegliando quell'inquietudine che, sola, è in grado di mobilitare le risorse creative indispensabili per trovare la forza vitale ad uscire dalle situazioni di *impasse*. Ciò è possibile, però, solo all'interno di una relazione esclusiva e densa dal punto di vista affettivo. Una pedagogia che voglia assumere questo compito terapeutico si qualifica come una pedagogia che riconosce alle emozioni ed agli affetti un ruolo decisivo. E' per questo che una rinnovata *therapeia*, oggi, non può fare a meno di avvalersi di una proficua interazione con il sapere psicologico. In particolare, dal momento che si assume l'inconscio come dimensione determinante nella costruzione del soggetto moderno, è al sapere psicanalitico che la cura educativa deve rivolgersi in maniera privilegiata. Senza pregiudizi né timori di sgradite colonizzazioni, ma partendo dalla convinzione che, laddove si ponga una particolare attenzione alla biograficità del singolo individuo e si riconosca nella narrazione lo strumento principe della costruzione autobiografica, la tradizione psicoanalitica è un concreto universo esperienziale con cui confrontarsi.

Nel momento in cui è chiamato ad occuparsi del disagio altrui, l'educatore deve condurre in primo luogo un itinerario di approfondimento centrato su di sé, che gli consenta di sfruttare al meglio le proprie risorse cognitive, emotive ed esperienziali all'interno della relazione. La reciprocità tra cura di sé e cura degli altri deve essere posta come principio fondativo dell'agire educativo. Il primo ed imprescindibile passo per assumere una postura terapeutica è, infatti, quello del richiamo al lavoro su di sé da parte dell'educatore¹³⁵. L'invito alla riflessività sulla propria vicenda personale, che è, forse, il cuore di una proposta educativa volta a valorizzare le potenzialità narrative del soggetto, deve essere in primo luogo esercitata dall'educatore. La consuetudine con la riflessione, il dialogo con sé, l'ascolto del proprio sentire sono attitudini che, perché vengano diffuse, devono essere assunte su di sé e testimoniate con l'esempio.

¹³⁵ Qui risiede il senso di voler proporre al termine di questo nostro lavoro un progetto di intervento rivolto specificatamente agli operatori, in modo tale che, dopo aver sperimentato su di sé gli effetti di alcune pratiche possano poi valutare se e come proporre nei rispettivi ambiti di intervento, declinandole a seconda delle circostanze.

II. IL VALORE DELL'ESPERIENZA

1. Educazione e vita

All'interno degli studi di pedagogia è talmente frequente il richiamo alla vita, che pare imprescindibile per qualsiasi discorso riguardo all'educazione muovere da una riflessione intorno al complesso rapporto tra educazione e vita. Non è questa la sede in cui condurre un itinerario approfondito su questo decisivo tema all'interno della storia della pedagogia. Ci limiteremo pertanto ad alcuni accenni al dibattito teorico contemporaneo, al fine di offrire alcune premesse utili per inquadrare il discorso che intendiamo proporre. Spesso, anche nel linguaggio comune, si sente parlare di "educazione alla vita", di "vita che educa", di "scuola di vita" ed altre formule affini. Il valore epistemologico che è necessario riconoscere a questi luoghi comuni risiede nell'impossibilità di immaginare una vita senza educazione, così come un'educazione senza collegamento e influenza sulla vita, intesa qui nel suo complesso. Qualsiasi obiettivo che venga realizzato si fa autenticamente pedagogico solo se inserito in un contesto in cui l'intera vita viene presa in considerazione e compito ultimo dell'educazione è proprio quello di ampliare le dimensioni del vivere. Allo stesso tempo, è pur vero che, da un certo punto di vista, ogni momento della vita ed ogni pratica dell'esistenza possono costituirsi come intrinsecamente educativi. Sembra dunque inevitabile convenire con chi afferma che la grandezza e, insieme, la miseria dell'educazione stia proprio nel suo radicarsi nell'immensa complessità della vita¹ e con chi riconosce "l'equivalenza tra educazione ed esistenza come ciò che di più segreto l'educazione porta con sé"².

Forse è vero che "le cose più importanti non si insegnano e non si imparano, ciascuno deve farne diretta esperienza attraverso percorsi irripetibili ed individuali, accidentati e inconclusi"³, e che spesso un evento educa maggiormente di quanto non faccia un atto intenzionale. Il rischio, però, è che, seguendo questo ragionamento, l'educazione, nella sua qualità di azione intenzionale, sia condannata all'afasia. L'educazione non può coincidere con la vita *tout court*, anche se ad essa rimane legata a doppio filo e radica in essa la sua ragion d'essere, il significato ultimo del suo operare. Il suo paradosso è quello di porsi, allo stesso tempo, dentro e fuori lo scorrere "naturale" dell'esistenza. Scrive Riccardo Massa: "l'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita

¹ Afferma Duccio Demetrio: "l'educazione si radica nell'immensa complessità della vita. [questa] è la sua grandezza e la sua miseria" Demetrio D., *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, 2009, p. 92. Sembra quindi che la pervasività dell'educazione, il suo essere presente nei molteplici aspetti dell'esistenza, renda conto della sua inestinguibilità, fino al momento in cui sussiste la vita, appunto. Allo stesso tempo, però, è questa stessa pervasività dell'educazione che ne rende paradossalmente difficile il riconoscimento come spazio pratico e teorico a sé stante, con la conseguente storica difficoltà della pedagogia di rivendicare uno specifico campo epistemologico per il suo sapere.

² Erbetta A., *Introduzione*, in *L'educazione come esperienza vissuta*, Paideutika, Tirrenia Stampatori, Torino 2005.

³ Bodei R., *Erfahrung/Erlebnis. Esperienza come viaggio, esperienza come vita*, in Russo V. E. (a cura di), *La questione dell'esperienza*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1991, p. 120.

immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene"⁴. Un'educazione, quindi, come mediazione artificiale, ma insieme vitale, della vita stessa⁵. Ecco che allora, anche la centrale nozione pedagogica di cambiamento muta di segno. Non si tratta soltanto di produrre intenzionalmente il cambiamento, ma di riconoscerlo come una caratteristica inequivocabilmente consustanziale dell'esistenza. Vivere vuol dire cambiare: compito precipuo della riflessione e della pratica pedagogica è offrire spazi e strumenti per interpretare il cambiamento (a volte persino per cercare di cambiare il cambiamento), affinché la nostra esistenza non continui a cambiare senza di noi.

Tra educazione e vita, dunque, deve essere mantenuto un delicato equilibrio, giacché la dissoluzione dell'educazione in una pretesa società educante e l'identificazione esaustiva del campo esistenziale all'interno di quello educativo, non sono che due facce di un medesimo assunto totalizzante⁶. Di qui la necessità di immaginare "un mondo della formazione che comprend[a] sia il darsi oggettivo degli eventi educativi che la formazione come romanzo individuale"⁷. Un campo di sapere che, sempre orientato alla prassi, sia in grado di tenere insieme tanto le forme di intervento intenzionali e strutturate, quanto di affiancare "pedagogicamente" quelle esperienze decisive che ciascuno incontra nella vita. Un'educazione che trovi la forza di accompagnare il soggetto nel suo percorso, sviluppando uno stretto legame tra specifici momenti di formazione e sviluppo esistenziale e trovando in sé il coraggio di proporsi come ermeneutica esistenziale.

2. Il concetto di esperienza nel pensiero di John Dewey

E' intorno alla dimensione esperienziale del vivere che è necessario ragionare se si vuole tentare di mettere meglio a fuoco la relazione tra educazione e vita. Quello di esperienza si pone, infatti, come concetto-ponte tra gli eventi che costellano l'esistenza di ognuno ed il loro potenziale significato formativo. John Dewey afferma: "Fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale"⁸. Quella di esperienza è una nozione cardine del pensiero del filosofo americano, così come della sua proposta pedagogica. Pur affrontando il discorso da un punto di vista prettamente, anche se criticamente, empirico, la riflessione di Dewey porta alcuni elementi decisivi per dare avvio ad una discussione intorno al valore dell'esperienza in

⁴ Massa R., "La clinica della formazione", in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992, p. 19.

⁵ Sempre Riccardo Massa, nel tradurre il carattere artificiale e vitale insieme dell'educazione, utilizza la nozione di finzionalità: "l'esperienza educativa è sì esperienza reale, ma cui si accompagna il carattere di finzione e di artificiosità rispetto al trascorrimento diffuso della vita reale medesima, tale però da interferire direttamente con esso", Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987, p.22.

⁶ Ivi, p.23.

⁷ Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1998, p. 69.

⁸ Dewey J., *Esperienza ed educazione* (1938), La Nuova Italia, Milano, rist. 2006, p. 10.

educazione. Se da una parte viene con forza ribadito che “l’educazione è svolgimento dentro, mediante e per l’esperienza”⁹, dall’altra viene chiarito sin da subito che educazione ed esperienza non coincidono: “credere che ogni educazione autentica proviene dall’esperienza, non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente e parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi”¹⁰. Pertanto, seppure l’educazione nasce dall’esperienza, prende forma attraverso l’esperienza e ha come suo fine quello di una modificazione dell’esperienza medesima, l’esperienza non ha di per sé un valore educativo. Questo non solo perché sono possibili esperienze mal-educative o scarsamente educative, in funzione dell’accrescimento o del decrescimento che portano alle opportunità esperienziali dell’individuo (principio della “crescenza”¹¹), ma per i caratteri dell’esperienza medesima. Dewey riconosce al suo interno due momenti distinti. Nel suo pensiero, a differenza dell’empirismo classico, l’esperienza non si riduce a conoscenza chiara e distinta, ma si radica su un terreno che non è né conoscitivo né logico, ed è quello dell’esistenza immediata: “vi sono due dimensioni delle cose sperimentate: una è quella di averle, l’altra è quella di conoscerle, per averle in modo più significativo e sicuro”¹². L’essere e l’avere, gli aspetti non cognitivi dell’esistere, che Dewey sintetizza come quelli dell’amore, del desiderio, della speranza, del timore e altri tratti caratteristici dell’attività umana, precedono la conoscenza e la condizionano¹³. Affermare che la conoscenza non si può immaginare distinta ed autonoma da questa prima dimensione esperienziale, consente a Dewey di fare rientrare nel campo dell’esperienza, e quindi di una possibile conoscenza, anche quegli elementi emotivi meno oggettivabili dal punto di vista strettamente empirico, ma decisivi per la vita umana.

Il concetto di esperienza di Dewey prevede la conoscenza, quindi la riflessione, come azione decisiva per il possesso autentico (“significativo”) dell’esperienza medesima. Ciò ha fatto sì che, a partire dal suo pensiero, la riflessività è stata individuata come lo strumento decisivo per “apprendere dall’esperienza”¹⁴. Inoltre, staccandosi in questo dall’empirismo classico, il pensiero

⁹ Ivi, p. 13

¹⁰ Ivi, p. 10,11

¹¹ Con il termine “crescenza”, nella traduzione di Codignola delle opere citate, viene designato il principio secondo cui, per Dewey, la validità di ogni esperienza va valutata rispetto all’influenza che essa eserciterà sulle esperienze future in termini di ampliamento o restringimento delle possibilità di esperienza medesima.

¹² Dewey J., *Esperienza a natura* (1925), Mursia, Milano, 1990, p. 21. E’ interessante notare come, in ambito psicoanalitico, una dualità simile dell’esperienza è stata riconosciuta da Kestenberger. L’autrice distingue il conosciuto dal vissuto all’interno del momento esperienziale. Il vissuto è identificato con il sé, la parte di esperienza influenzata dalle emozioni, che non ha la caratteristica della chiarezza e della non-contraddittorietà logica. Il conosciuto, da parte sua, è assimilato all’attività percettiva vera e propria, è un processo secondario e quindi proprietà dell’Io; Kestenberg E., “La relation fetichique à l’objet”, in *Reveu Francaise de Psychanalyse*, 42, 1978, pp. 195-215.

¹³ Vedi Abbagnano N., *Dewey*, in *Storia della filosofia*, vol. V, Gruppo Editoriale L’Espresso, Roma, 2006, p.372.

¹⁴ Il riferimento è in particolare al pensiero di Luigina Mortari, la quale afferma: “Il sapere che viene dall’esperienza, però, non prende forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale, ma presuppone

del filosofo americano sembra aprire lo spazio per un approccio pedagogicamente orientato a quegli aspetti più intimi e più legati alla dimensione emotiva dell'esperienza umana¹⁵. Ulteriore ed importante lascito della riflessione deweyana, è sicuramente quello di aver sottolineato l'intrinseca storicità dell'esperire. Attraverso la circolarità e la reciproca influenza tra soggetto ed esperienza, Dewey pone l'esperienza all'interno di quel *continuum* in cui si concretizza la vicenda formativa di ogni individuo: "ogni esperienza fatta o subita modifica chi agisce o subisce, e al tempo stesso questa modificazione affetta, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti. E' di fatto un poco modificato il soggetto che la intraprende [...] Da questo punto di vista il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno"¹⁶. Tramite il "principio della continuità", ogni singola esperienza non può essere pensata come autonoma ed indipendente dalle altre che, insieme a lei, vengono a costituire la storia del soggetto. Fare esperienza diviene dunque la chiave del processo di soggettivazione.

3. Esperienza come *Erlebnis*, esperienza come *Erfahrung*

Accanto al concetto di esperienza (*experience*) di Dewey, sono i termini tedeschi *Erlebnis* ed *Erfahrung* che, mutuati in origine dalla filosofia tedesca, possono aiutarci nel proseguo del nostro discorso intorno al valore dell'esperienza in educazione.

La matrice soggettiva del concetto di Erlebnis. Il termine *Erlebnis* compare per la prima volta nel linguaggio letterario tedesco nei primi del XIX secolo. Il suo etimo deriva dal verbo *erleben*: essere in vita quando una determinata cosa succede. *Erlebnis* significa vivere qualcosa che accade realmente, averne un'esperienza diretta, immediata; dove per immediata si intende "di prima mano", non mediata da altri o da teorie e pregiudizi. Caratteristica dell'*Erlebnis* è la puntualità: ogni *Erlebnis* forma un'unità a sé che spezza in verticale il tempo piatto e uniforme della vita usuale non "vissuta". Gli *Erlebnisse* sono percezioni che accadono e si susseguono in modo sincopato nel flusso della coscienza. Proprio la puntualità e la distinzione proprie dell'*Erlebnis* fanno sì che il termine sia anche utilizzato per designare un evento che non ha lasciato indifferenti, che ha fortemente impressionato, diventando indelebile.

Il concetto di *Erlebnis*, la cui massima fortuna si colloca nei primi decenni del Novecento, ha avuto, all'interno della storia della filosofia, la funzione di opporsi alle tendenze materialistiche e razionalistiche proprie del positivismo, dell'illuminismo e dell'idealismo. L'*Erlebnis* richiama,

l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti nell'esperienza", in Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003, p. 13.

¹⁵ Scrive ad esempio Dewey, rivendicando in un certo senso il diritto dell'educazione di occuparsi dello scottante tema della morte: "considerando la parte che l'anticipazione e la memoria della morte han giocato nella vita umana, dalla religione alle compagnie di assicurazione, che cosa può dirsi di una teoria che definisce l'esperienza in modo tale da farne logicamente seguire che la morte non è mai materia di esperienza?", Dewey J., *Esperienza e natura*, op.cit., p. 21.

¹⁶ Dewey J., *Esperienza ed educazione*, op. cit., p. 19.

infatti, alla necessità di collegamento tra scienza e vita, cercando un accesso conoscitivo alla specifica peculiarità della vita umana del singolo soggetto. Si ha così una rivalutazione di quelle qualità soggettive, comprese le emozioni, che erano ritenute “inquinanti” dalla definizione di esperienza propria delle scienze naturali. Di contro ad ogni oggettivazione, la nozione di *Erlebnis* restituisce dignità scientifica al soggetto: nell’“esperienza vissuta” la realtà oggettiva si presenta attraverso le varie modalità del sentire, del percepire e dell’intendere, proprie dello stato d’animo soggettivo. Come è stato detto, l’“*Erlebnis* indica una via conoscitiva che non precede per distinzione tra soggetto e oggetto, ma, attraverso un atto originario e vitale in cui emerge quell’unità dinamica”¹⁷. Soggetto conoscente ed oggetto conosciuto si co-appartengono. Nell’*Erlebnis* vi è, infatti, un aspetto oggettivo, il contenuto che è l’evento da me esperito, ma propriamente essa è il processo di interiorizzazione che rende quell’evento un “vissuto” per il soggetto che lo esperisce.

Wilhem Dilthey ha fatto dell’*Erlebnis* il concetto su cui fondare le scienze dello spirito¹⁸. Questa esperienza totale, che tiene insieme soggetto e oggetto, percezione e significato, rivalutando la sfera emotiva, si oppone al concetto di esperienza quantificabile, misurabile e riproducibile propria della prospettiva oggettivante delle scienze naturali. Anche le modalità di conoscenza che caratterizzano l’“esperienza vissuta” si differenziano fortemente dallo “spiegare” (*erklären*) proprio delle analisi positivistiche. L’*Erlebnis* di Dilthey è la presenza immediata di una percezione nel soggetto, che si realizza in una forma unica e irripetibile, tuttavia essa è dipendente dall’immersione del soggetto nella storia ed è conoscibile tramite l’azione del comprendere (*verstehen*)¹⁹. Sforzo di Dilthey è, infatti, quello di dare spessore all’*Erlebnis* mediante la storia. Benché l’*Erlebnis* prenda forma nella sua unicità e irripetibilità, essa è tuttavia legata ad un mondo di significati storicamente determinati. Pur nella sua puntualità e singolarità, infatti, l’esperienza, proprio in quanto “vissuta”, ha una certa profondità, che è sostanziata da un contenuto storico irripetibile e personale.

La critica al modello positivistico di scienza e di esperienza, permette a Husserl di rivalutare il concetto diltheyano di *Erlebnis*. Nella V Ricerca Husserl spiega la coscienza in termini di intenzionalità: gli oggetti del conoscere non si trovano, *sic et simpliciter*, davanti a noi, fruibili da una conoscenza oggettivante: essi sono esperienze vissute (*Erlebnisse*), costituite dall’atto di

¹⁷ Fadda R., *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997, p. 38.

¹⁸ Dilthey W., *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883), Bompiani, Milano, 2007.

¹⁹ Karl Jaspers, che riprenderà nel suo pensiero la distinzione diltheiana tra comprendere e spiegare, fornisce una definizione chiarificante delle differenti caratteristiche delle due modalità di conoscenza: “Ad evitare ambiguità ed oscurità impiegheremo sempre l’espressione “comprendere” (*verstehen*) per la visione intuitiva dello spirito, dal di dentro. Non chiameremo mai comprendere, ma spiegare (*erklären*) il conoscere i nessi causali obiettivi che sono sempre visti dal di fuori”, Jaspers K., *Psicopatologia generale* (1959), Il pensiero scientifico editore, Roma, 1964, p. 377, cit. in Iori V., *Essere per l’educazione, Fondamenti di un’epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 38.

coscienza (*noesis*) e da ciò che da quest'atto è intenzionato (*noema*)²⁰. E' necessario che il soggetto eserciti l'*epochè*, la sospensione di giudizio, nei confronti di quelle conoscenze pregiudiziali proprie dell'atteggiamento naturale e delle scienze positive, affinché si trovi di fronte alla percezione interna che la coscienza ha di se stessa. E' questa dimensione precategoriale a costituire, secondo Husserl, il fondamento dell'essere-nel-mondo dell'uomo; l'esperienza del mondo e della propria esistenza nel mondo trascende la nostra percezione sensibile e può essere colta solo attraverso l'intuizione. E' proprio questo strato di esperienza, precedente ad ogni contributo concettuale, a costituire il terreno comune per una comunicazione intersoggettiva in grado di superare il solipsismo di ogni esperienza individuale.

Ai fini della nostra riflessione sull'esperienza educativa, almeno due sono gli elementi importanti della nozione di *Erlebnis*. In primo luogo il fatto che proprio la puntualità dell'*Erlebnis* richiede una certa consapevolezza, necessaria per distinguerla da ciò che ci accade in modo inconsapevole. Infatti, benché la coscienza sia concepita da Husserl come una serie di *Erlebnisse*, non ogni *Erlebnis* si qualifica come atto intenzionale. E' racchiusa nel concetto una dimensione di esercizio, che consiste propriamente nel predisporre all'esperienza, applicando quella che, nel lessico fenomenologico, è la riduzione eidetica. Secondariamente, va sottolineata la relazionalità della nozione di *Erlebnis*, relazionalità che si concretizza, non solo nella relazione indissolubile tra soggetto e oggetto all'interno dell'esperienza, ma anche nel legame che unisce i vari *Erlebnisse*. L'esperienza, proprio perché relazionale, non è atomizzabile: ogni *Erlebnis* non è autosufficiente, ma per avere senso deve collocarsi nel processo orientato di *Erlebnisse*, sostanziandosi nel suo legame con i momenti esperienziali precedenti e quelli successivi.

La funzione della memoria nel concetto di Erfahrung. Nella lingua tedesca il concetto di esperienza trova espressione, però, anche in un altro termine, quello di *Erfahrung*. In esso risuona il verbo *erfahren*, composto di *fahren* (viaggiare) e dal prefisso inseparabile *er*, in cui è presente sia l'idea di divenire, che quella di subire. *Erfahrung* non va inteso in opposizione al concetto di *Erlebnis*, come il semplice esperire dei fatti naturali attraverso l'osservazione esterna in vista di una spiegazione logico-razionale, ma rimanda all'idea di un viaggio attraverso il quale l'individuo ha esperito in maniera diretta delle cose, che ne hanno modificato la visuale, dilatando il suo orizzonte. *Erfahrener* è colui che ha viaggiato, ha fatto esperienza e che quindi è diventato capace, esperto. Nel concetto di *Erfahrung* è presente l'idea di una trasformazione interiore del soggetto prodotta da ciò che è stato esperito. Viaggiando, uscendo da sé, l'individuo sperimenta e si sperimenta, in modo che al ritorno ha acquisito una nuova consapevolezza della propria identità.

Questa concezione di esperienza è fatta propria dalla cultura del romanticismo, laddove il singolo è chiamato a sviluppare la propria individualità attraverso la sua stessa biografia. In questo senso, il *Bildungsroman* è la rappresentazione del processo di individuazione che prende (e dà) forma dal corso della vita²¹. In ambito filosofico, è stato Gadamer a rivalutare, ancora una volta in opposizione ad una concezione oggettivante dell'esperienza, tutta l'ampiezza del campo

²⁰ Si rimanda a Badocco C., *Erlebnis*, in *Enciclopedia filosofica*, vol IV, Bompiani, Milano, 2006, pp. 3542-3545.

²¹ Su questo tema si rimanda a Moretti F., *Romanzo di formazione*, Einaudi, Torino, 1995.

semantico del termine tedesco *Erfahrung* collegandolo alla nozione di *verstehen* (comprendere)²². Il *verstehen* fa sì che un evento storico, una volta “compreso”, ritorni alla coscienza, comportando per il soggetto un incremento delle sue possibilità e del suo essere. Per Gadamer si può parlare di “esperienza di verità”, nel momento in cui avviene una effettiva trasformazione del soggetto attraverso l’integrazione del nuovo con tutto ciò che già era presente nella coscienza²³. L’*Erfahrung* prevede, infatti, l’interpretazione dell’esperienza, la quale, attraverso la mediazione del *verstehen*, risulta sottratta alla sua immediatezza e arricchita di profondità.

La caratteristica decisiva dell’*Erfahrung* è quella di essere un processo che si dilata nel tempo e che chiama in causa la memoria, quella facoltà in grado di connettere presente e passato con reciproco vantaggio. Nell’*Erfahrung* il passato si presentifica attraverso il ricordo, mentre il presente acquista spessore attraverso la mediazione della storia. E’ in ciò che si verifica la maturazione del soggetto. Fare esperienza si connota in tal modo come un “esercizio che costruisce una continuità”²⁴, rivisitando e ricomponendo l’esistenza in funzione di una donazione di senso. Per fare questo, oltre alla capacità del soggetto di essere direttamente e attivamente coinvolto in ciò che la vita gli offre, è necessaria un’attività di retrospezione, attraverso la quale attribuire significato agli eventi. L’*Erfahrung*, quindi, rompe l’immediatezza dell’esperienza come *Erlebnis*, introducendo una attività riflessiva e di memoria. Perché un evento sia incorporato dall’esperienza è necessario sia posta una distanza tra esso e la coscienza, uno spazio all’interno del quale si renda possibile un’attività riflessiva di significazione. Da questo punto di vista, l’esperienza è sia “un processo che viviamo, [sia] la capacità di appropriarcene. Perché vivendo non sappiamo tutto ciò che viviamo. E appropriarcene è un “pensare all’indietro””²⁵.

4. La perdita dell’esperienza

La vita, dunque, è oggetto di esperienza nel duplice senso dei termini tedeschi *Erlebnis* ed *Erfahrung*. Nell’idea di *Erlebnis* risiede tipicamente un rimando alla dimensione dell’immediatezza, mentre l’*Erfahrung* è un “processo in cui la memoria è attiva come facoltà di connettere i diversi vissuti in una continuità dotata di senso”²⁶. Se l’una è un atto puntuale della coscienza, conoscibile attraverso azione intuitiva, l’altra è un processo di elaborazione tendente all’unità, in cui il passato viene incorporato al presente, tramite un’operazione di consapevolezza riflessiva. Entrambe le tipologie di esperienza si differenziano dagli eventi della vita usuale, che ci colpiscono senza che intervenga un nostro atto di appropriazione.

²² Sul tema si veda l’interessante saggio Camera F., “Erfahrung als Verstehen/ Verstehen als Erfahrung nell’ermeneutica filosofica di Hans Georg Gadamer”, in Russo V.E. (a cura di), op. cit., 193-199.

²³ Porheddu A., “La via ermeneutica alla formazione”, in Cambi F., Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, p. 174.

²⁴ Jedlowski P., *Il sapere dell’esperienza*, Carocci, Roma, 2008, p. 115.

²⁵ Jedlowski P., *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, p. 18.

²⁶ Jedlowski P., *Il sapere dell’esperienza*, op. cit., p. 72.

Esperienza ed esercizio. Sia per l'*Erlebnis* che per l'*Erfahrung* è necessario un atto intenzionale, una sorta di esercizio, che faccia di un accadimento un'esperienza. E' in questo spazio che, a nostro parere, trova la sua ragion d'essere l'azione educativa. Per quanto riguarda l'*Erlebnis*, il compito a cui siamo chiamati presenta qualche affinità con l'esercizio di concentrazione sul presente della filosofia antica²⁷, laddove lo sforzo è quello di concentrare la nostra attenzione sul "qui e ora", liberandoci da pre-giudizi o pre-occupazioni che ci impediscono di andare autenticamente incontro alla vita. Allo stesso tempo decisiva è la valorizzazione di tutte le nostre risorse interiori (in primo luogo le emozioni) che connotano il nostro rapportarci all'evento. L'*Erfahrung*, invece, prende corpo attraverso un esercizio di elaborazione, tramite il quale, grazie alla memoria, il vissuto viene compreso e integrato all'interno di una storia (personale e collettiva), così da essere metabolizzato. Da questo inserimento nel romanzo di una vita, risulta modificata tanto l'esperienza, quanto lo stesso contenitore storico-narrativo in cui essa viene a trovare posto; di qui una trasformazione in profondità del soggetto stesso. E' decisivo che nel nostro "fare esperienza" convivano questi due movimenti differenti rappresentati dall'*Erlebnis* e dall'*Erfahrung*: da un lato l'apertura "fiduciosa" alla molteplicità di avvenimenti che la vita ci riserva, dall'altro la tensione verso l'armonizzazione delle diverse esperienze all'interno di un'unità, che ci aiuti a definire la nostra individualità, sempre tesa alla propria dinamica costruzione. Sembra, però, che oggi entrambe queste forme di esperienza attraversino una crisi. Tanto per l'esperienza come *Erlebnis* quanto per l'esperienza come *Erfahrung* è necessario l'esercizio. Esercizio implica ripetizione. L'uomo moderno, immerso in una realtà sempre mutevole e in un ritmo di vita in costante e vorticosa accelerazione, ha meno esercizio dell'uomo tradizionale. Tuttavia nessun apprendimento può prescindere dal fare esercizio.

La diffusione di esperienze "di seconda mano". In effetti, la trasformazione dell'ambiente in cui l'uomo vive, non può che produrre una modificazione anche nel suo modo di esperire e quindi di apprendere. E' evidente come l'avvento dell'era della tecnica abbia modificato nel profondo il nostro modo di fare esperienza. In particolare sono i media ad avere capovolto il rapporto tra noi e il mondo, infatti, "se il mondo viene a noi, noi non "siamo nel mondo", ma semplicemente consumatori del mondo"²⁸. Noi oggi non siamo più in contatto col mondo, ma con la sua rappresentazione mediatica, dal momento che si è verificata una sostituzione dell'esperienza diretta con l'informazione, e quindi con l'esperienza simbolicamente mediata. Tuttavia Paci, distinguendo tra ciò che si presenta a noi indirettamente, che viene accolto e accettato come risultato di un'attività che non è nostra, e ciò che invece viene vissuto da noi "in carne ed ossa", conclude che "ciò che è da noi vissuto direttamente è indiscutibile quindi vivo. Le esperienze che

²⁷ Tutte le scuole della filosofia antica, in particolare quelle dell'età ellenistica, hanno dedicato, seppur con modalità diverse, grande importanza all'esercizio di concentrazione sul presente, ossia allo sforzo di liberare la mente da preoccupazioni nei confronti del futuro o da rimpianti del passato, sforzandosi di accettare pienamente il momento in cui si è immersi. Il famoso detto oraziano "*carpe diem*" è forse l'esempio più famoso di questa tradizione. Su questo tema si rimanda ai lavori di Pierre Hadot e Michel Foucault citati.

²⁸ Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo all'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 639.

conosciamo per procura non sono vissute”²⁹. Sembra dunque che le infinite esperienze a cui è esposto l’uomo contemporaneo, non siano, in ultima analisi, esperienze in senso profondo, ossia esperienze in grado di incidere e modificare il modo di essere dell’individuo. Questa esplosione di “esperienza di seconda mano” è funzionale al restringimento del sapere di prima mano. Quanto proviene dall’esperienza autonoma e responsabile del soggetto è inversamente proporzionale all’ampliarsi del campo di questioni su cui il soggetto medesimo è chiamato a prendere posizione³⁰. Oggi, infatti, la vita di ogni individuo si è enormemente complessificata e richiede un livello di informazione incomparabile rispetto ai periodi precedenti. Il singolo individuo è costretto a dover dire la sua su questioni decisive, ma lontanissime dalla sua sfera personale di esperienza. Di qui la necessità di accedere a forme di conoscenza già confezionate, che risultano indispensabili dinanzi alla complessità e all’estensione delle problematiche che esse stesse sollevano.

Il *medium* attraverso cui sono veicolate le notizie di eventi di importanza globale incide profondamente sulla modalità della loro appropriazione in qualità di esperienze indirette. I nostri televisori comprimono il tempo all’inverosimile, annullando spazi e distanze in una artefatta compresenza virtuale. Il mondo che loro mostrano diviene modello anche per il nostro modo di fruirne, in cui spazi e tempi di riflessione personale sono aboliti. Le schematizzazioni proposte dai media assumono, allora, un valore di agevolazione “perché esonerano dalla tensione del dubbio, dell’incertezza, dell’esitazione e perché il loro supersignificato ci risparmia di porle a confronto con l’esperienza reale, la quale, con molta probabilità non le confermerebbe”³¹. Ecco allora che, sorte per sopperire alla perdita di conoscenza proveniente dall’esperienza individuale davanti all’aumento della complessità del mondo, le esperienze e le informazioni preconfezionate dei media conducono a ritroso ad una erosione dell’esperienza personale medesima. Come ha ben mostrato Jedlowski, infatti, l’esperienza, in qualsiasi accezione la si consideri, non può prescindere dall’esercizio del dubbio e della problematizzazione³².

Disfacimento del tessuto connettivo della memoria, atrofia dell’esperienza, crisi del soggetto. Paolo Jedlowski ci ricorda che già Benjamin parlava di una atrofia dell’esperienza come caratteristica della modernità. Nel pensiero del filosofo ebreo, la nozione di esperienza coincide con quella di

²⁹ Paci E., *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano, 1961, p. 53.

³⁰ Riportiamo qui le esatte parole di Gehlen rispetto al ruolo delle opinioni nell’età della tecnica: “La sedimentazione di questi processi nel singolo si chiama opinione: ne comprendiamo ora l’inevitabilità, perché siffatti contenuti schematici compaiono là dove il sapere di prima mano, quello proveniente dall’esperienza autonoma e responsabile, non è sufficiente, mentre l’importanza delle questioni e l’impellente necessità di adattarvisi provocano una presa di posizioni. A tali opinioni non ci si può sottrarre perché nel *mare magnum* delle realtà odierne l’unica risorsa sono le fonti secondarie” in Gehlen A., *L’uomo nell’era della tecnica* (1957), Armando, Roma, 2003.

³¹ Gehlen A., op.cit., p. 74

³² Il testo di Jedlowski, più volte citato e a cui siamo profondamente debitori nell’interpretazione di esperienza educativa che stiamo cercando di proporre, ha come emblematico sottotitolo “fra l’abitudine e il dubbio”; in esso infatti viene più volte ribadito come sia proprio l’esercizio del dubbio il primo imprescindibile movimento verso la strutturazione dell’esperienza. Jedlowski P., *Il sapere dell’esperienza*, op. cit..

Erfahrung, un'esperienza che tiene insieme memoria individuale e memoria collettiva: "dove c'è esperienza nel senso proprio del termine, determinati contenuti del passato individuale entrano in congiunzione nella memoria con quelli del passato collettivo"³³. E' proprio la dimensione della tradizione come terreno di sintesi tra individuo e gruppo di appartenenza ad essere messa in crisi dalla modernità, la cui caratteristica prima è la corsa alla novità e l'incessante mutamento. La velocizzazione dei tempi della modernità con la sua costitutiva proiezione verso il futuro, rende difficile l'accumulazione del passato e la lentezza che contraddistinguono l'*Erfahrung* come processo. Il passato viene rifiutato nell'incessante corsa al nuovo e all'inedito. Di qui il successo dell'*Erlebnis* come fatto sensazionale, come evento che dovrebbe travolgere il soggetto dal punto di vista emozionale³⁴.

Questo desiderio di esperienze uniche ed irripetibili è un tentativo di fuga dalla *routine* di tutti i giorni e dalla angoscia del livellamento e dell'omologazione. Qui risiede, però, una duplice contraddizione. In primo luogo, proprio la difficoltà di fare esperienza in senso profondo e costituente per il soggetto lo rende intimamente vuoto. La sua vacuità e passività di primo acchito sembrano ricevere un contenuto soddisfacente dall'industria del consumo. Questa offre all'individuo una molteplicità di situazioni eccezionali, fortemente coinvolgenti dal punto di vista emotivo. Tuttavia esse, già confezionate, riconducono il soggetto all'omologazione, finendo col deluderlo nella sua ricerca di individualità. Da tempo la ricerca dell'*Erlebnis* non è più un atto individualistico, ma è stata organizzata e commercializzata. Queste offerte di *Erlebnisse* come prodotti confezionati sollevano chi sia in cerca di *Erlebnis* dell'onere di dare forma da solo al proprio *Erlebnis*. Ciò che gli resta è solo il tormento della scelta³⁵. Allo stesso tempo, la continua domanda di novità conduce ad una insensibilità nei confronti del panorama che quotidianamente abbiamo davanti ai nostri occhi, rendendoci ciechi di fronte alle potenziali occasioni di esperienza presenti nella nostra vita usuale. L'esposizione continua a stimoli, in una vita quotidiana puntellata da esperienze discontinue e interiorizzate spesso senza alcuna mediazione collettiva, conduce l'individuo, come aveva visto bene Simmel, ad una intellettualizzazione difensiva che non consente all'esperienza di penetrare in profondità³⁶. Da parte sua, Hanna Arendt afferma: "se paragoniamo il mondo moderno con quello del passato balza agli occhi in tutta la sua evidenza la perdita di esperienza umana che comporta questo sviluppo. Non solo non è nemmeno soprattutto la contemplazione che è divenuta una esperienza assolutamente priva di significato. Il pensiero

³³ Benjamin W., *Di alcuni motivi in Baudlaire*, in *Angelus novus*, Einaudi, Torino, 1962, p.88, citato in Jedlowsky, op. cit., p. 73.

³⁴ Afferma Remo Bodei: "quando questa esperienza [*Erfahrung*] viene schiacciata sul presente, perché il passato non insegna più nulla, o perché l'allargarsi dell'orizzonte delle aspettative restringe lo spazio dell'esperienza, allora si punta sull'*Erlebnis*, al godimento immediato del senso, alla consumazione dell'esperienza in una sorta di rapido *flash*, allora si ha fame di esperienze", Bodei R., *Erfahrung/Erlebnis. Esperienza come viaggio, esperienza come vita*, op. cit., p.117.

³⁵ Nedelmann B., *Erleben ed Erlebnis in Georg Simmel*, in Russo V.E. (a cura di), op. cit., p.103.

³⁶ Simmel G., *La metropoli e la vita dello spirito* (1903), Armando, Roma, 1996.

stesso, quando divenne “calcolo delle conseguenze”, divenne una funzione cerebrale, col risultato che gli strumenti elettronici adempiono queste funzioni meglio di noi”³⁷. Il pensiero calcolante, che Arendt vedeva in opposizione ad un autentico esperire, sterilizza il soggetto emozionalmente ed offre una modalità di avvicinarsi agli eventi, che, non solo impedisce la profondità della memoria riflessiva propria dell'*Efahrung*, ma anche quel coinvolgimento totale previsto dall'*Erlebnis*.

Quella che si manifesta è una generalizzata difficoltà di rapportarsi al passato, anche a causa della crisi delle strutture collettive che fungevano da mediazione nell'incontro con esso. Cambia il rapporto dell'individuo con la società e con la storia. Sembra estremamente faticoso, quando non impraticabile, dotarsi di una narrazione individuale e, insieme, collettiva, che funga da contenitore per dare forma agli accadimenti della vita. L'eclissi dell'esperienza viene così a coincidere con una diffusa incapacità di elaborazione, che mina nel fondamento la possibilità per il soggetto di costituirsi una propria continuità interna. Il proliferare di patologie identitarie appare il sintomo inequivocabile di questa deficitaria capacità di storicizzazione³⁸. In una società che, tesa all'irrefrenabile e bulimica corsa alla sostituzione di stimoli ed eventi, alimenta difese onnipotenti, la fatica depressiva, indispensabile per lo sviluppo di una coscienza storica, non può che apparire come uno sforzo immane. Tuttavia è proprio il radicamento nella temporalità a conferire all'individuo la profondità e stabilità necessarie all'esperienza che egli può avere di sé. Senza un'azione di tessitura autobiografica, ogni riferimento all'egoità risulta arbitraria, stravagante e irreali. Allo stesso tempo, questo generale depauperamento delle possibilità di esperienza interiori pone in primo piano un problema etico. E', infatti, proprio nell'esperienza interiore che si situa la radice di un atteggiamento morale³⁹. L'individuo, privato di esperienze autenticamente formative ed esposto ad una estrema variabilità di stimoli, manca di una, seppur inquieta, stabilità del senso di sé e non ha a modo di interiorizzare alcuna coordinata che lo sostenga nella propria condotta e nel suo modo di rapportarsi agli altri. Ecco che allora, proprio per le contingenze del tempo in cui viviamo, l'educazione, una volta di più, non può che porsi come istanza critica, avocando a sé il diritto ed il dovere di proporsi come esercizio di esperienza.

5. Educazione come esercizio di esperienza

La vita interiore non smette mai di fluire e gli eventi esterni cui siamo esposti continuano incessantemente a colpirci al di là della nostra volontà. Tuttavia, abbiamo visto come la nozione di esperienza (e quindi di educazione) non può semplicemente coincidere con questa esposizione al mondo. Sia il concetto di esperienza di Dewey, che le due accezioni di *Erlebnis* ed *Erfahrung* richiamano infatti ad una intenzionalità da parte del soggetto. E' una scelta ciò rende in grado di

³⁷ Arendt H., *Vita activa: la condizione umana* (1958), RCS, Milano, 2000, p. 240.

³⁸ Ehrenberger patologie identitarie...

³⁹ Da qui sorgono i tentativi della filosofia morale contemporanea (a partire da Anders e da Jonas, fino a Levinas e Butler) di cercare un fondamento emotivo per una nuova etica. Per una ricognizione sulle posizioni di questi autori in relazioni con i rischi e le patologie dell'età globale, si rimanda al testo di Elena Pulcini, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.

appropriarsi della vita che si sta vivendo. Il pericolo è, infatti, che la nostra vita passi senza di noi, o perché imprigionati dai pregiudizi del senso comune o perché incapaci (non più desiderosi?) di una operazione riflessiva in grado di cercare di integrare gli eventi in una storia che sia nostra. Dal punto di vista educativo, non si tratta semplicemente di vivere la propria vita, bensì di farla propria in un continuo sforzo di comprensione.

In particolare nell'età adulta, gli eventi in cui siamo coinvolti si presentano come compito, un compito cui siamo chiamati per una maggiore conoscenza di noi stessi e del nostro modo di stare al mondo. Compito non facile, dal momento che questa operazione va contro la nostra tendenza all'abitudine e la nostra paura del cambiamento. In ciò, però, risiede propriamente l'educazione. D'altra parte, l'essere umano è sempre soggetto al cambiamento, quindi, grazie alla sua costitutiva neotenia, è sempre potenzialmente soggetto in formazione. Tuttavia, è soltanto quando la possibilità di formarsi diventa una scelta, "quando la persona si decide per questa possibilità, che si ha autentica *Bildung*"⁴⁰. Apprendere dall'esperienza significa scegliere di uscire dal senso comune, ascoltando la differenza tra il mondo dato per scontato e ciò che risiede in ognuno di noi. L'educazione si qualifica quindi come operazione di significazione, che il soggetto fa degli accadimenti della vita, restituendoli a sé come esperienza.

Riccardo Massa scrive che l'educazione è "la determinazione del modo di essere dell'uomo attraverso la sua esperienza e le pratiche volte a produrre una determinazione siffatta"⁴¹. Non ci sembra di travisare oltremodo il suo pensiero individuando in queste parole due aspetti distinti dell'educazione: da una parte il suo essere in sé la forma ("determinazione") che l'uomo ha assunto tramite l'esperienza, dall'altra il suo essere formazione, ossia pratica volta a conferire forma, producendo esperienza. L'individuo è "determinato", definito, prodotto dall'esperienza; parallelamente, l'educazione è quell'azione in grado di orientare tale determinazione costituendosi in sé come pratica di esperienza. All'interno dei compiti dell'educazione rientra allora quello di tradurre i vissuti di realtà in esperienze di significati. Per fare ciò l'educazione si avvale della mediazione della cultura. Ed è proprio nel suo essere intenzionalmente trasmissione culturale, che l'azione ermeneutica nei confronti della realtà della vita condotta dall'educazione differisce da quella effettuata dalla cura psicologica. La cultura, intesa qui nella sua accezione più ampia, è in grado di offrire strumenti e stimoli, non solo concettuali, per dare profondità ai vissuti. E' tramite la cultura che l'individuo è in grado di trovare dei riferimenti collettivi, che lo sostengano nella decifrazione della sua storia personale.

L'educazione come "fare esperienza" è un processo attivo che si sovrappone all'evento. E' questo continuo passare dal dentro al fuori, dall'immersione con tutti noi stessi in ciò che ci capita, alla distanza che, sola, può consentire la riflessione. L'educazione, dunque deve tenere insieme tanto le istanze proprie dell'esperienza come *Erlebnis*, quanto quelle dell'esperienza come *Erfahrung*. Per cogliere tutte le implicazioni presenti in un evento, soprattutto per intuirne la trascendenza implicita, il suo rimandarci ad altro da ciò che presupponevamo di sapere, è decisivo cercare di

⁴⁰ Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006, p. 44.

⁴¹ Massa R., *Educare o istruire?*, cit., p. 12.

viverlo nella sua coinvolgente immediatezza. L'*Erlebnis* assume un valore euristico decisivo all'interno della pedagogia, intesa come riflessione teorica sull'evento educativo: il vissuto esperienziale è strumento scientifico e metodologico idoneo all'interpretazione dei fatti educativi. Attraverso l'*Erlebnis* il rapporto educativo si presenta quindi leggibile dall'interno, la sua essenza può essere in tal modo colta quale emerge "dalla vita stessa"⁴². Tuttavia, partire dall'*Erlebnis* nella formazione è un criterio necessario, ma non sufficiente. Per produrre esperienza in senso esistenziale, ossia come momento decisivo lungo il cammino volto ad assumere una forma propria, occorre recuperare il vissuto, esprimerlo, pensarlo ed inserirlo in una trama di significati. In questo percorso di valorizzazione e di appropriazione dell'esperienza vissuta, è decisivo non solo interrogare ciò che si sta vivendo, ma situarlo in una continuità "che colleghi le molteplici sfere della vita in cui abitiamo, le molteplici avventure di cui siamo protagonisti (o più spesso testimoni o soltanto sognatori) in un tessuto che abbia spessore, che risponda al desiderio di non sentirci del tutto "stranieri" a noi stessi"⁴³. Il senso di un avvenimento va cercato al di là di esso, ed è forse "questo stesso *superamento* –al di là- del mero fatto a costituire lo spazio originario dell'educazione"⁴⁴. Rivendicando per sé una azione rielaborativa e critica rispetto alla vita, l'educazione rivela il suo carattere di attività *post-festum*. Si tratta di un percorso volto alla ri-appropriazione in chiave formativa dei diversi eventi che costellano una storia di vita, non necessariamente riconducibili a specifici contesti caratterizzati da un'esplicita intenzionalità educativa. Questo percorso, in quanto oggetto di scelta, conserva una forte carica di intenzionalità individuale nell'atto di attenzione che il soggetto rivolge a se stesso, assumendo così un carattere marcatamente autoeducativo.

⁴² In particolare è stata Vanna Iori, all'interno di una prospettiva fenomenologico-esistenzialista, ad individuare nell'*Erlebnis* un dispositivo metodologico basilare per intuire l'essenza del fenomeno educativo: "L'atteggiamento euristico ed ermeneutico che rende possibile una descrizione (come *theoria*) dell'educazione in prospettiva eidetica non si affida ad una rielaborazione concettuale dei dati posseduti da un sapere pedagogico precedente; si affida invece all'*Erlebnis* che ci consentirà di "vedere con immediatezza" il fenomeno educativo, il "rendersi noto" della sua essenzialità nel vissuto intenzionale della coscienza. Questa visione originaria intuitivo-categoriale è possibile perché il fenomeno educativo è già presente nella coscienza come una delle fondamentali modalità in cui si declina l'esistenza umana: l'essere per l'educazione", in Iori, V., *Essere per l'educazione*, cit., p. 100-101. Tuttavia è la stessa Iori, che poco oltre dichiara: "È evidente che il vissuto esperienziale del rapporto educativo agito dai soggetti, non riconducibili a oggetti, esige un dispositivo di conoscenze articolato che non può esaurirsi nell'*Erlebnis*" (ivi, p. 107). Sembra dunque che, anche dal punto di vista della riflessione teorica sull'educazione, partire dall'*Erlebnis* sia necessario al fine di evitare oggettivazioni o analisi mosse sulla base di saperi pregressi acriticamente assunti, ma che rimanga indispensabile un livello di concettualizzazione e di connessioni successivo.

⁴³ Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, op.cit., p. 124.

⁴⁴ Madrussan E, *Per una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, In Erbetta A. (a cura di), *Educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2005, p. 87.

6. I caratteri dell'esperienza educativa

Giunti a questo punto possiamo cercare di definire quali sono i caratteri che fanno di un evento un'esperienza educativa⁴⁵. Con questo termine vogliamo indicare un'esperienza che sia in grado di produrre un cambiamento, "un miglioramento in termini di ampliamento delle prospettive esistenziali, un miglioramento nel rapporto con gli altri, un miglioramento nel nostro modo di imparare ad essere di più al mondo"⁴⁶.

Fare dell'ovvio un problema. In primo luogo l'esperienza educativa prende corpo laddove sussiste uno scarto rispetto all'abitudine irriflessa⁴⁷. Nel momento in cui si stacca dalla piattezza della vita ordinaria del senso comune, essa ha in sé la puntualità dell'*Erlebnis*. Il senso comune è un dispositivo orientato a evitare di pensare altrimenti da come sembra ovvio pensare. Esso, come ha mostrato Bruner, è uno degli strumenti di coesione più potenti della società, nonché un supporto indispensabile per l'individuo stesso, in quanto semplifica la sua ricerca di senso; a prezzo, però, di una perdita di specificità. Il senso comune è una psicologia ingenua nel cui ambito le persone organizzano la loro esperienza e i cui valori sottostanti presentano soltanto una piccola apertura verso la "riflessione radicale"⁴⁸. Al contrario, dal nostro punto di vista, si può parlare di esperienza solo quando le cose possono essere diversamente da come quotidianamente le sperimentiamo. Quando, dando vita ad una declinazione specifica nell'interpretazione di ciò che accade, è resa possibile la differenziazione del soggetto.

Perché un'esperienza sia educativa è necessaria una presa di distanza dal modo usuale con cui siamo soliti abitare il mondo. Si tratta di una sorta di "conversione dello sguardo", possibile allorché ci liberiamo dai paraocchi che ci impediscono di guardare altrove dalla direzione

⁴⁵ E' stato Piero Bertolini a svolgere un insuperato lavoro di chiarificazione epistemologica nel tentativo di definire pedagogicamente e scientificamente l'esperienza educativa, individuando alcune direzioni intenzionali originarie che la costituiscono (sistemicità, relazione reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità). La sua riflessione costituisce, dunque, la cornice concettuale entro cui muoviamo le nostre osservazioni.

⁴⁶ Demetrio D., *Scritture Erranti. L'autobiografia come viaggio di sé nel mondo*, intervista a cura di A. Ciantar, Edup, Roma, 2003, p. 47.

⁴⁷ Sulla validità pedagogica della nozione di "scarto" si rimanda a Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna, 2009.

⁴⁸ Bruner, pur servendosi anche del termine "senso comune", nella sua riflessione conia l'espressione "psicologia popolare" per indicare questa "attitudine sociale al significato" su cui edifica la sua proposta di psicologia culturale: "psicologia popolare, ossia quell'insieme di nozioni culturalmente determinate in base alle quali gli individui organizzano la propria concezione di sé, degli altri e del mondo in cui vivono. La psicologia popolare è un fondamento essenziale non soltanto del significato individuale, ma anche della coesione culturale", Bruner J., *La ricerca del significato* (1990), Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 130. Dal punto di vista dello psicologo americano risulta evidente come sia impossibile per l'individuo "chiamarsi fuori" dallo sfondo di questa forma di pensiero collettivo, il quale struttura sempre l'esperienza. Dal nostro punto di vista, l'esperienza nasce nel momento in cui si sia in grado di problematizzare, in certo modo distanziandosene, anche quegli assunti impliciti del senso comune. L'aspirazione ad un approccio stupito, perché non preventivamente organizzato da conoscenze esterne e pregresse, deve rimanere un ideale di trascendimento su cui modellare il proprio comportamento conoscitivo (ed etico).

prestabilita. A questo punto, la realtà che esperiamo è la stessa realtà che abitualmente abbiamo sotto gli occhi, ma ora ce ne appropriamo in modo nuovo e diverso. Non è, infatti, il contenuto che distingue l'esperienza educativa dalle altre esperienze che viviamo, ma l'atteggiamento e il tipo di processi di rielaborazione dei vissuti che vi sono implicati. Ciò che veniva dato per scontato viene ora messo in discussione e riconquistato attraverso l'esercizio del dubbio. Questa operazione consente di riacquistare un nuovo senso di meraviglia rispetto a ciò che ci sta innanzi e, allo stesso tempo, attivare un processo di riappropriazione attraverso il quale siamo chiamati a definire noi stessi. Solo se rompiamo quella che Merleau Ponty chiama la nostra "familiarità col mondo"⁴⁹, recuperiamo la facoltà di vedere e pensare altrimenti, che è la caratteristica distintiva dell'uomo. E' proprio nella creatività immaginativa, che risiede quanto di più individuale ognuno porta in sé. Seppure l'età della tecnica ha comportato dei mutamenti che rendono difficile il fare esperienza in un senso radicalmente trasformativo, sin dall'antichità i filosofi hanno cercato di richiamare i loro concittadini a prendere coscienza del pericolo dello stare al mondo senza vivere il mondo. La difficoltà di uscire dall'ovvietà per assumere una postura critica non risiede nella modernità, ma nell'uomo stesso. Compito dell'educazione è quindi quello di porsi come costante istanza critica di fronte all'ovvietà del senso comune e condurre il soggetto ad allontanarsi dal mondo vissuto con quotidiana inconsapevolezza, per ritrovare il mondo come costante domanda di senso⁵⁰. Si tratta di invitare ad un "risveglio", direbbe Paci⁵¹, in funzione di una riappropriazione consapevole del vissuto. Se ripensiamo alla vita di ognuno di noi, risulta evidente la radicale opposizione tra la vita vissuta in uno stato di semicoscienza, guidati da automatismi ed abitudini, ed i momenti privilegiati ed intensi in cui assumiamo coscientemente ciò che la vita ci offre. E' soltanto uscendo dal pensiero abitualmente condiviso, per assumerci il rischio di vivere la nostra vita "in prima persona", che possiamo recuperare la specificità del nostro essere individui.

Accettare il rischio dell'incontro con l'altro. Tratto caratteristico di un'esperienza che sia educativa è il rischio. Noi non possiamo uscire dal senso comune, se non usciamo anche da noi stessi. Risuona l'etimologia della parola esperienza: *ex-perior*, passare attraverso mediante *periculum*. Di qui il sostantivo greco *peira*, il cui significato è sia prova che saggio. Fare esperienza vuol dire esporsi ad una prova, ad un pericolo, superato il quale l'uomo diviene esperto della vita, quindi saggio. Quale prova più grande del morire, del *per-ire*? Come ogni occasione di rinascita, l'esperienza non può che portare con sé la sfida metaforica della morte. Il paradosso sta nel fatto che, benché fare esperienza sia la via maestra per la costruzione del soggetto, ciò non possa essere fatto se non esponendo il soggetto stesso al rischio della sua dissoluzione. Nell'esperienza

⁴⁹ Merleau Ponty M., *La fenomenologia delle percezioni* (1945), il Saggiatore, Milano, 1965, p. 23.

⁵⁰ L'educazione, a maggior ragione, deve coltivare tale atteggiamento critico nei confronti dell'ovvietà all'interno del suo stesso discorso: soprattutto oggi, i problemi educativi si configurano come ambito di chiacchiere da parte del senso comune e l'educazione stessa rischia di diventare il regno dell'ovvio.

⁵¹ Riportiamo le parole di Enzo Paci: "i significati sono cristallizzati, dormono. Devo svegliarli. Per svegliarli devo dire di no a tutto ciò che dorme, che è oscuro, nascosto. Devo risvegliare me stesso, diventare sveglio come non lo sono mai stato", Paci E., *Diario fenomenologico*, op.cit. p. 42.

convivono sia l'idea di un ritorno del soggetto a se stesso, sia il rischio dello smarrimento. Nel momento in cui, tramite l'*epochè*, sospendiamo ogni nostro pregiudizio per trovarci di fronte ad un vissuto antepredicativo, inevitabilmente si indebolisce la nozione stessa di noi come soggetto, nei termini con cui fino allora ci eravamo conosciuti⁵². Come ha detto Rovatti "la modificazione del soggetto nel corso dell'*epochè* è, alla fine, un trattenersi proprio nei riguardi di ogni abitudine di senso relativa al soggetto stesso"⁵³. In questo, la radicale sospensione di giudizio si connota come un movimento etico, un "itinerario ascetico"⁵⁴, tramite il quale il soggetto mette in gioco ogni certezza su di sé, chiamandosi ad un'improvvisa distanza rispetto alla rappresentazione che ha di se stesso. Tuttavia, proprio nel momento in cui si espone al rischio dello scacco, il soggetto si ritrova, si ri-conosce, assumendo una nuova prospettiva e guadagnando quell'apertura di senso che, aprendo la soggettività, la pone come conquista autentica. Riprendendo quanto scritto da Bertolini, l'*epochè* "è conversione radicale, rigenerazione integrale del singolo che per essere veramente se stesso deve avere il coraggio di mettersi in discussione con tutto il proprio bagaglio di convinzioni e cognizioni: di rifiutarsi insomma per quello che è già o che gli sembra di essere"⁵⁵. L'esperienza comporta un rovesciamento della coscienza, vale a dire un ritorno a se stessi, dopo essere passati attraverso il riconoscimento del totalmente altro.

Entra in gioco, allora, la nozione di relazionalità. Nell'uscire fuori da sé il soggetto è chiamato a confrontarsi con l'alterità. Allo stesso tempo è l'incontro autentico con l'altro che conduce il soggetto a uscire da sé. Qui risiede l'aspetto dialogico e, più propriamente, ermeneutico dell'esperienza. Affrontando ciò che è altro da sé e tentando di padroneggiarlo, il soggetto, nell'azione modificatrice rivolta all'esterno, è chiamato ad una profonda trasformazione di sé. Prende forma quel circolo ermeneutico, all'interno del quale i continui rimandi interpretativi tra sé e l'altro conducono il soggetto a mettere in questione le precomprensioni su cui fino ad allora si era fondata l'immagine che aveva di sé e del mondo. Qualsiasi forma di esperienza non può non portare ad una modificazione della conoscenza che il soggetto ha di sé e che a sua volta influisce sul suo modo di rapportarsi con mondo. Innescando questa trasformazione, l'esperienza educativa assume pienamente la propria responsabilità etica. Infatti, se il mondo come alterità è presente sin da subito in quanto condizione di possibilità per l'esperienza, allo stesso tempo, senso ultimo

⁵² E' ancora Vanna Iori ha sottolineato il valore dell'*epochè* come strumento metodologico ed euristico all'interno della riflessione sull'educazione; in questo contesto l'*epochè* deve assumere la forma di una "critica radicale verso l'ovvietà dell'evento educativo, verso tutti i pre-giudizi accreditati e le concezioni correnti [sulla e della pedagogia]". L'autrice sottolinea come due siano i versanti a cui deve principalmente rivolgersi l'*epochè*: "da un lato al sapere scientifico psico-socio-pedagogico, dall'altro all'anonima interpretazione "media", che ancora largamente condiziona la conoscenza pedagogica", in Iori V., *Essere per l'educazione*, op. cit., p. 91-92.

⁵³ Rovatti A., "L'enigma dell'*epochè*", in Rovatti A., *L'esercizio del silenzio*, Raffaello Cortina, Milano, 1992, p.76.

⁵⁴ Questa definizione di *epochè* come itinerario ascetico è di Pietro Bertolini. Vedi Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, op.cit..

⁵⁵ Bertolini P., op.cit., p. 97.

dell'esperienza educativa deve essere quello di fornire la base per un nuovo rapporto del soggetto, non solo con se stesso, ma anche con l'altro da sé.

Narrare l'esperienza. La relazionalità dell'esperienza trova inoltre espressione in un'altro decisivo elemento che fa di un evento un'esperienza: la presenza della narrazione⁵⁶. L'appropriazione dell'esperienza passa attraverso la capacità di narrarla. Il pensiero narrativo è quello che ci fa trovare il senso delle nostre esperienze. Bruner definisce la narrazione "la forma tipica della strutturazione dell'esperienza". Egli sottolinea come si ricorra al racconto nelle situazioni in cui si verifica una trasgressione rispetto alle credenze costitutive del senso comune⁵⁷. Grazie alla sua "specificità di stabilire legami tra l'eccezionale e l'ordinario", la funzione della narrazione è "quella di trovare uno stato intenzionale che mitighi o almeno renda comprensibile una deviazione rispetto a un modello di cultura canonico"⁵⁸. Sembra, dunque, insopprimibile il legame tra la possibilità di uscire dallo sfondo irriflesso di interpretazione della realtà proprio del senso comune e la necessità di dar vita a un racconto personale.

Seppure nell'esperienza vi è sempre qualcosa di muto, un nucleo indicibile che si sottrae all'ordine del discorso, tuttavia alla sua comprensione non possiamo che pervenire tramite attraverso il linguaggio. Come dice la Arendt "ciò che diventa manifesto quando parliamo delle esperienze psichiche non è mai l'esperienza in sé, ma ciò che pensiamo mentre vi riflettiamo"⁵⁹. In questa operazione certamente è insito un tradimento dell'esperienza medesima, dovuto alla sua traduzione in parola. Di qui lo sforzo alla ricerca delle "parole per dirlo", nella tensione di cercare di esprimere l'ineffabile attraverso espressioni sradicate dal loro utilizzo routinario ed irriflesso. Comunque sia, benché il senso ultimo rimanga forse estraneo alla parola, il cammino di significazione non può prescindere da un'operazione narrativa. Quel sapere conosciuto dentro l'esperienza viene rivelato attraverso la parola pronunciata nell'interazione con altri, oppure rivolta silenziosamente a se stessi.

Approfondendo la storicità dell'*Erlebnis*, è stato Dilthey a riconoscere come costitutivo dell'*Erleben* il suo oggettivarsi nell'espressione (*Ausdruck*)⁶⁰. E' solo mediante l'espressione, in quanto dotata di significato, che è possibile comprendere l'immediato fluire della vita. Nel pensiero di Dilthey, vi è una costitutiva circolarità tra *Erleben*, *Ausdruck* e *Verstehen*. Le scienze dello spirito non si fondano direttamente sull'*Erleben*, bensì sul processo di comprensione dell'espressione. Esse si mostrano come tentativo dell'uomo di comprendere il mondo umano, elevandosi al di sopra

⁵⁶ Sull'importanza della narrazione come elaborazione di vissuti torneremo successivamente nella terza parte del presente lavoro.

⁵⁷ Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (1990), Bollati Boringhieri, Torino, p. 65.

⁵⁸ Ivi, p.51 e p. 59. Dal punto di vista pedagogico è importante notare come lo Bruner segnali la relazione tra narrazione e intenzionalità. Non solo raccontare si pone di per sé atto intenzionale, ma, tramite il racconto, siamo in grado di restituire intenzionalità agli eventi accaduti, ritrovandovi un nostro intrinseco protagonismo.

⁵⁹ H.Arendt, *La vita della mente* (1978), Bologna, Il Mulino, 1987, p. 31.

⁶⁰ Badocco C., *Erlebnis*, op. cit. p.3544

dell'immediatezza dell'*Erleben*, ma rimanendo tuttavia radicate in esso⁶¹. Per fare esperienza il soggetto è chiamato a nominare il proprio vissuto. La narrazione è, da sempre, via privilegiata dell'elaborazione. Tramite il racconto noi cerchiamo di integrare un evento all'interno di una storia che sia in grado di donargli un senso. In tal modo lo trasformiamo in esperienza. Quella che Benjamin chiamava "atrofia dell'esperienza" del mondo moderno va letta altresì come atrofia della narrazione⁶². Chi fa esperienza, proprio in virtù dell'assunzione di una postura dialogante, è capace di narrare e di ascoltare le narrazioni altrui. L'atrofia della narrazione, al contrario, non è soltanto incapacità di raccontare, ma anche la mancanza di trovare reali spazi di ascolto, presso gli altri così come presso di sé⁶³. Nel momento in cui mancano possibilità di socializzare il racconto per l'assenza di interlocutori disponibili ad accoglierlo, risulta difficile il compito di elaborazione. È attraverso il racconto che conferiamo senso ad un evento, rendendolo, con questa operazione, esperienza. Solo così siamo in grado di aprirci nuovamente al cambiamento. Infatti, benché l'evento sia, in qualche modo, sempre il medesimo, tuttavia possiamo scegliere di raccontarlo in molti modi differenti, aprendolo ad infiniti ed inediti significati. È qui che risiede la possibilità di sfuggire all'irreversibilità del vissuto, aprendoci, tramite la memoria, all'ulteriorità di senso ed alla trascendenza.

La temporalità dell'esperienza educativa. Nel qui e ora dell'esperienza educativa convivono sincronicamente una dimensione legata al passato e una dimensione prospettica aperta al futuro⁶⁴. Abbiamo già visto come, nella sua accezione di *Erfahrung*, luogo privilegiato dell'esperienza sia la memoria. L'esperienza risulta incompleta se manca un'azione di retrospezione in grado di collocare l'evento all'interno di una continuità storica. Questa azione di retrospezione ha un carattere creativo, in quanto operazione di significazione sempre aperta ad innumerevoli possibilità. Allo stesso tempo, la nozione di immediatezza che caratterizza l'esperienza come *Erlebnis*, non va intesa nell'accezione di istantaneità, slegata da un evolvere temporale e schiacciata sul presente. Certamente il flusso di *Erlebnisse* è continuo e ininterrotto, tuttavia al suo interno "ogni vissuto si integra nel flusso in modo non sommativo ma strutturante,

⁶¹ Ivi.

⁶² Su questo aspetto si rimanda al testo di Jedlowski, *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009. In esso si dà una lettura del film *Heimat* come tentativo di integrare il più tragico evento della storia tedesca all'interno di un racconto collettivo.

⁶³ La potenza della narrazione come via per la strutturazione dell'esperienza e dunque strumento di resistenza della soggettività è tragicamente testimoniata dalle parole che gli aguzzini dei campi di concentramento rivolgevano ai loro prigionieri: "In qualunque modo questa guerra finisca, la guerra contro di voi l'abbiamo vinta noi; nessuno di voi rimarrà per portare testimonianza, ma se anche qualcuno scampasse, il mondo non gli crederà", Wiesenthal S., *Gli assassini sono fra noi*, Garzanti, Milano, 1970, cit. in Levi P., *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino, 1986, p. 3. Da questa affermazione si può dedurre come l'idea di un completo assoggettamento e spersonalizzazione perseguito dai nazisti coincida con il rendere impossibile il racconto altrui, erodendo qualsiasi possibile spazio di ascolto.

⁶⁴ La dimensione della temporalità educativa è ben analizzata in Iori V., *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano, 2000, pp. 127-137.

poiché ogni vissuto nuovo incorporandosi nel flusso lo trasforma”⁶⁵. Non si può pensare ad un unità separata dal resto, ma ogni singolo *Erlebnis* porta in sé, vivificandolo, tutto il vissuto che l’aveva preceduto. Allo stesso tempo, per quanto si cerchi di fare coincidere qualsiasi azione riflessiva col fluire del vissuto senza alcuna sfasatura temporale, è inevitabile dover riconoscere che le cose si scoprono e si conoscono soltanto attraverso i ricordi. La stessa introspezione è, nella migliore delle ipotesi un’”introspezione precoce”⁶⁶, soggetta alle stesse modalità di selettività e di costruzione di ogni altro tipo di memoria. E’ proprio la capacità della memoria di conservare e trattenere il vissuto, di sottrarlo al continuo fluire della vita della coscienza, ciò che consente quei ritorni riflessivi, che permettono l’elaborazione simbolica, aprendo a nuove progettualità.

L’esperienza educativa ha dunque a che fare con la memoria, una memoria che si connota però come rilancio progettuale, come costante invito all’ulteriorità. Se facciamo nostra la definizione di esperienza educativa come esercizio di comprensione ed auto comprensione, ogni esperienza risulta essere costitutivamente incompiuta. Di qui la nozione di formazione come processo inconcludibile, che rimanda incessantemente ad ulteriori possibilità di formazione. Come ha detto Carl Rogers: “conoscere veramente ciò che volta in volta sto sperimentando è tutt’altro che facile [...]. Sono convinto, peraltro, che si tratta di un compito che dura tutta la vita, e che nessuno di noi è mai totalmente capace di essere serenamente in contatto con tutto ciò che si muove all’interno delle nostre esperienze”⁶⁷. Del resto, se si accetta l’assunzione della continuità dei vissuti esperienziali, all’interno della quale per la comprensione di un vissuto sarebbe necessario cogliere tutto l’insieme degli elementi che lo pongono in comunicazione con quanto lo ha preceduto e con quanto lo seguirà, è evidente che ogni forma di autoconoscenza risulta inadeguata. E’ impossibile, infatti, pervenire ad una prospettiva panoramica, grazie alla quale siamo in grado di osservare sincronicamente il passato, il presente e il futuro. Sotto il nostro sguardo analitico e settoriale “il nostro profilo individuale si mostra e si nasconde alla coscienza che lo indaga”⁶⁸. Pertanto ogni tentativo di conoscenza non può che condurre al riconoscimento della nostra inestinguibile ignoranza, sollecitandoci ad indagini ulteriori. La dialettica dell’esperienza educativa non ha il suo compimento in un sapere definito, ma all’apertura ad altre possibili esperienze. Al termine di un’esperienza autenticamente educativa, qualsiasi essa sia, ciò che ha appreso l’esperto, il lascito più grande che ha fatto suo, è imparare ad imparare. Si sviluppa così una tensione verso nuove esperienze, o verso un nuovo modo di sperimentare quelle già vissute⁶⁹. Ogni esperienza

⁶⁵ Mortari L., *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano, 2009, p. 28.

⁶⁶ L’espressione è dello psicologo Edwin G. Boring ed è riportata in Bruner J., op.cit., p.99.

⁶⁷ Rogers C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983, p.19

⁶⁸ Mortari L., *La cura di sé*, op. cit., p. 29-30

⁶⁹ Afferma Paci “le cose ben “vissute”, descritte senza farle cadere, per quanto possibile nell’oblio, mi costringono continuamente a correggere le mie impressioni, a non fidarmi di esse incondizionatamente, a riviverle di nuovo, rivivendole nel ricordo”, in Paci E., *Diario fenomenologico*, op. cit., p. 88.

educativa rimanda a esperienze ulteriori. In essa il passato diviene compito per il presente ed apertura per il futuro.

La dimensione affettiva. Nel rapportarsi ad un evento gioca una parte importante l'insieme delle stratificazioni emotive che costituiscono la nostra storia. Ogni esperienza è sin dall'inizio connotata affettivamente. Risulta quindi decisivo riconoscere legittimità alla dimensione emotiva dell'esperienza. A partire da questa è possibile cercare di comprenderne il senso. Perché di un evento si faccia esperienza non basta affidarsi alla sola ragione, ma è indispensabile ricorrere a quell'"intelligenza del cuore" in grado di mettere in comunicazione profonda con i vissuti interiori. Anche per la comprensione della profondità emotiva di un evento, risulta determinante lo iato esistente tra il momento del sentire e quello della sua rielaborazione. La psicoanalisi ha dimostrato come la dimensione affettiva sia il primo terreno su cui si imprimono interiormente i segni di un evento. Senza una componente primaria di natura emozionale o sensoriale il pensiero non può nascere. Bion ha spiegato che, affinché un'esperienza emotiva sia utilizzabile come modello, occorre che i suoi dati sensoriali siano convertiti in elementi destinati ad essere immagazzinati e messi a disposizione del processo di astrazione⁷⁰. Attraverso la formazione di immagini, che hanno la funzione di essere percepite come passate, si sottrae all'esperienza il suo carattere di subitanità. In tal modo prende avvio l'azione di comprensione e quelle esperienze diventano il bagaglio cui attingere per esperienze future⁷¹. A monte del pensiero si trovano, dunque, esperienze emotive e impressioni sensoriali non elaborate. Per essere pensato e quindi fatto proprio, questo "materiale grezzo" deve essere metabolizzato e trasformato in un formato più digeribile. Da questo punto di vista, l'evoluzione del soggetto coincide con l'ampliamento della sua capacità elaborativa. Pertanto la funzione delle azioni di cura è quella di offrire contenitori insaturi, in cui il soggetto può familiarizzare con le emozioni e dilatare la sua capacità di frustrazione, in funzione del raggiungimento di un grado maggiore di pensabilità su ciò che gli sta avvenendo⁷². Anche in questo caso, "apprendere dall'esperienza" non si presenta come un'attività

⁷⁰ Benchè l'importanza decisiva della dimensione affettiva nel fare esperienza possa essere indicato come uno dei tratti caratteristici dell'intera vicenda psicoanalitica, è forse con Bion che le emozioni ed il loro ascolto vengono esplicitamente poste come il terreno specifico dell'incontro psicoanalitico, al di là dell'economia delle pulsioni (Freud) o dello statuto degli oggetti interni (Klein).

⁷¹ Le riflessioni di Bion sull'esperienza sono contenute soprattutto nel suo testo *Apprendere dall'esperienza*. In esso viene proposto un modello della mente il cui compito principale consiste nell'elaborazione di percezioni emotive e sensoriali (elementi Beta) in una prima serie di rappresentazioni (elementi alfa) a cavallo tra sistema conscio e sistema inconscio. Sono questi elementi su cui già si è sviluppato un primo processo di elaborazione a costituire le tessere con cui formare i pensieri. Tali pensieri, per essere pensati, abbisognano però di "un apparato per pensare i pensieri". L'intero processo di elaborazione sottostante alla capacità di pensare i pensieri e, dunque, di apprendere dall'esperienza implica un elevato grado di fatica psichica, giacchè presuppone la tolleranza della frustrazione insita nella possibilità di coltivare in sé spazi insaturi di pensabilità. Sull'interpretazione di Bion torneremo nella terza parte del lavoro, laddove il suo pensiero verrà posto come il punto di partenza di molte delle "posizioni narrative" nel campo della psicoanalisi; vedi Bion W., *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma, 2009.

⁷² Secondo Bion, è dalla tolleranza della frustrazione che dipende la riuscita dei processi di pensiero e di comunicazione con gli altri: lo sviluppo della tolleranza della frustrazione porta alla capacità di pensare i propri

naturale, ma è il risultato del lavoro, in cui dimensione cognitiva e dimensione affettiva sono inscindibili. Si tratta dell'azione di un soggetto attivo, che, proprio attraverso questo processo, va costituendo se stesso.

Fare esperienza come percorso di soggettivazione. In ultimo, è necessario sottolineare come l'esperienza educativa ha come suo carattere fondativo quello di essere percorso di soggettivazione. Mentre la dimensione inautentica del senso comune, avendo come sua ragion d'essere quella di sviluppare un accordo intersoggettivo, riporta ogni evento ad un'interpretazione data per scontata, l'esperienza educativa chiama il soggetto a prendere parola in prima persona, a sottolineare la specificità di ciò che sta attraversando. Proponendosi come istanza critica rispetto all'ovvietà, l'esperienza educativa si connota come movimento che si oppone all'alienazione (di qui la sua intrinseca politicità). Essa è sempre soggettiva e soggettivante.

Compiere esperienze, ossia operazioni di significazione della realtà sull'accadere, contribuisce ad edificare il senso del sé. Perciò si configura come potente antidoto nei confronti di ogni tentativo di oggettivazione. L'individuo è invitato a rispondere con la sua persona alla chiamata che gli eventi gli rivolgono. La costituzione della soggettività che muove da una genesi passiva, attraverso la relazione con ciò che di oggettivo esiste fuori di essa. Tuttavia, il processo esperienziale si configura come attività di risignificazione che l'individuo compie di ciò che gli sta accadendo. Egli passa così dallo *status* di oggetto di azione esterna a quella di soggetto di una personale riorganizzazione di significato. In questo senso l'esperienza educativa, nel suo nucleo più profondo, non può che rivelarsi attività eminentemente auto-formativa. In ogni autentico esperire, risulta decisiva l'attività metariflessiva che si rivolge a sé ed al proprio modo di "stare in esperienza". Per essere "testimone di se stesso"⁷³, il soggetto è chiamato a uscire da sé e guardarsi dal di fuori, in una sorta di sdoppiamento che lo costringe a rendere conto a se medesimo di ciò che va sperimentando. Fare di un evento un'esperienza significa osservare se stessi dal di fuori. Il fine ultimo è quello di un ritorno del soggetto a sé.

L'esperienza educativa si traduce quindi in un percorso di consapevolezza che conduce alla "consistenza". Consistenza significa la capacità di sostare presso di sé: saper dire no al senso comune, riconoscere lo scarto in cui si dà la propria singolarità, prestando ascolto ai propri bisogni. Consistenza è la capacità del soggetto di assumersi la responsabilità del proprio passato, ma è anche la capacità di ritornarci sopra per rivisitarlo alla luce di nuove prospettive⁷⁴.

pensieri, nonché di accedere all'universo simbolico, in primo luogo al linguaggio. Nel momento in cui Bion fa risalire la frustrazione ad una primigenia "assenza dell'oggetto", è evidente che il suo pensiero, come si vedrà meglio in seguito, si costituisca come un punto di riferimento indispensabile per un lavoro che vuole riflettere sul ruolo assunto dalla perdita nella formazione del soggetto e che vede proprio nel linguaggio (in particolare in quello scritto) la maggiore risorsa che abbiamo a disposizione per elaborare l'assenza. Su questi aspetti si rimanda alla seconda e terza parte del lavoro.

⁷³ L'espressione si trova in Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 155.

⁷⁴ In questa accezione di consistenza proposta da Jedlowski (*Il sapere dell'esperienza*, cit. p. 162-163) sembra riecheggiare la nozione di "inconsistenza" con cui Heidegger descriveva la condizione del vivere in autentico: "L'ovvietà e la sicurezza di sé proprie dello stato interpretativo medio fanno sì che, sotto il loro tacito predominio,

7. Le esperienze limite

L'educazione non coincide, dunque, semplicemente con la vita. Il paradosso dell'esperienza è il fatto di essere qualcosa in cui siamo potenzialmente sempre immersi, ma che contemporaneamente si rischia di non avere mai. Abbiamo descritto l'esperienza educativa come quell'esercizio tramite il quale si verifica una ri-appropriazione del vissuto. Uno spazio-tempo di interpunzione, che sottrae all'abitudine irriflessa. Vi sono, però, dei momenti nella vita di ognuno di noi in cui siamo costretti ad uscire dal pensiero collettivo e siamo richiamati a noi stessi. Questi sono gli episodi che segnano un cesura, producendo uno scarto rispetto alla nostra condizione precedente. Questi "scossoni esistenziali" interrompono la quieta linearità del quotidiano, introducendo una discontinuità che abbisogna di nuove significazioni.

La nozione di peak experiences in educazione degli adulti. Gli studiosi dell'età adulta hanno chiamato tali eventi *peak experiences* o "eventi marcatori", facendo riferimento a quei cruciali momenti di riorganizzazione della personalità, che segnano le più importanti occasioni di cambiamento nello sviluppo adulto⁷⁵. L'identità adulta, infatti, non è qualche cosa di monoliticamente stabile, ma è una struttura in costante evoluzione. L'incontro con nuove situazioni costringe l'unità personale a rivedere le proprie modalità sia cognitive che affettive⁷⁶. Tali momenti apicali portano inevitabilmente ad una ridefinizione identitaria. Ci riferiamo agli eventi riconducibili ai grandi temi della malattia, della morte, del dolore, della perdita, ma anche a quelli legati alla creazione, alla generatività, all'amore. Queste esperienze portano in sé il più profondo livello di soggettività, ma, allo stesso tempo, in esse è inscritto il più alto grado di più universalità. Sono momenti di confronto diretto con il nucleo della condizione umana. In questi frangenti avviene qualche cosa di strano: se da una parte perdiamo contatto con i bisogni e le urgenze che guidavano il nostro incedere quotidiano, dall'altro percepiamo una condensazione dei nostri vissuti, che ci rende più desti di fronte al mondo. Sperimentando vissuti emotivamente pregnanti, viviamo con un'attenzione ed una sensibilità maggiori il mondo esterno. Gli eventi apicali creano un prima ed un dopo, venendo a costituire un territorio intermedio, abitato da interrogativi di senso. Il soggetto si trova temporaneamente sollevato dal fluire della sua vita e portato a porsi domande sul valore di quello che sta vivendo.

Le situazioni limite dell'esistenza. Kirkegaard e Jaspers definiscono "situazioni-limite", quelle esperienze che ci costringono a "toccare con mano" la nostra condizionatezza storica ed, in ultima analisi, la nostra finitezza. Nella loro drammaticità, ogni nostra intima certezza viene a naufragare

resti nascosta all'Esserci l'inquietudine dell'infondatezza in cui egli è votato ad una crescente inconsistenza", in Heidegger M., *Essere e tempo*, cit., p. 215.

⁷⁵ Il termine *peak experiences* lo si deve a Maslow (Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere* (1968), Astrolabio, Roma, 1971), mentre la nozione di "evento marcatore" è stata introdotta da Daniel Levison nel suo libro *The Season man's Life*, del 1978. Sull'importanza di questi eventi apicali nella formazione degli adulti si rimanda a Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 1999, p. 95 e seg..

⁷⁶ Demetrio D., *L'età adulta*, cit., p. 122.

e siamo esposti al massimo grado al rischio dell'annichilimento. Eppure, custodita al loro interno, vi è anche un grande possibilità di ri-significazione. Nel pensiero di Gadamer, l'esperienza in senso più profondo è proprio la comprensione della finitezza umana. *Erfahren*, "esperto" in senso pieno, è "colui che è consapevole di tale finitezza, che sa di non essere padrone del tempo e del futuro"⁷⁷. Tale consapevolezza, lungi dal condurre ad un fatalistico abbandono, si rivela invece l'esperienza più originaria e fondamentale. A partire da essa è possibile donare "consistenza" al proprio stare al mondo. In queste esperienze la vita viene messa a nudo dalle forze dell'evento. L'abitudine improvvisamente s'interrompe ed il soggetto è lasciato senza rivestimenti, indifeso. E' per questo che le esperienze limite hanno la potenzialità di porsi come momenti di ri-conoscimento per il soggetto. L'individuo sperimenta una condizione di enorme fragilità, ha più che mai bisogno di sostegno. E' solo la presenza di un contesto di cura che permette di trasformare questi momenti di crisi in opportunità evolutive. Ci troviamo di fronte ad un punto critico, a partire dal quale il soggetto ha la possibilità di attuare "delle differenziazioni delle sue modalità conoscitive, dei suoi atteggiamenti, dei suoi sentimenti, verso livelli maggiori di complessità che gli permettono così una innovazione personale"⁷⁸. La crisi induce ad una sospensione, un intervallo, che certamente ha in sé anche i caratteri dello spaesamento e, quindi, dell'angoscia, ma che, proprio per suo porsi come spazio vuoto, ci offre la possibilità di vedere ed ascoltare la vita altrimenti.

Crisi: tra rischio e possibilità. Nelle esperienze limite è evidente il carattere negativo che Gadamer aveva visto essere tratto distintivo di ogni esperienza: "quando diciamo di aver fatto una certa esperienza, intendiamo dire che finora non avevamo visto le cose correttamente e che ora sappiamo meglio come esse stanno. La negatività dell'esperienza ha quindi un senso particolarmente produttivo"⁷⁹. Costringendoci ad una rivisitazione critica di come finora avevamo vissuto, le esperienze limite sono fondamentali per riattivare la formazione dell'identità e la crescita del soggetto.

Tali situazioni, come dice Victor Frankl, costituiscono nello stesso tempo un dono e un compito. Compito in quanto chiedono la realizzazione del loro significato. Dono in quanto danno la possibilità di realizzare se stessi attuando tale significato⁸⁰. Tuttavia, se la crisi è indubbiamente portatrice di elementi formativi, non va dimenticato che in essa più che mai l'individuo si trova esposto ad un possibile "rischio" formativo. Il cambiamento porta in sé una costante ambivalenza: esso è sia evoluzione, che possibile involuzione. Può essere crescita così come produrre un arresto. E' nelle situazioni acute di dolore e disagio che è più forte la tentazione di ridurre a silenzio le assillanti domande, che ci invitano a rendere conto a noi stessi del nostro vissuto. Ci si sforza allora

⁷⁷ Camera F., *Erfahrung als Verstehen/Verstehen als Erfahrung...*, cit., in Russo V. (a cura di), op. cit., p.195.

⁷⁸ Demetrio D., *L'età adulta*, pp. 91,92.

⁷⁹ Gadamer H., *Verità e metodo* (1960), Bompiani, Milano, 1983, p. 409, in Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p.126.

⁸⁰ Frankl V.E., *Dio dell'inconscio. Psicoterapia e religione* (1948), Marcelliana, Brescia, 2000, p. 11.

di uscire al più presto dalla fastidiosa sensazione di spaesamento, cercando di ritornare velocemente a quelle dinamiche abitudinarie, che fino ad allora avevano costituito le coordinate della nostra esistenza. Il deperimento dell'esperienza, che abbiamo visto essere tratto caratteristico del nostro tempo, si palesa nella maniera più drammatica in queste situazioni. La mancanza di familiarità con la dimensione interrogante, la svalorizzazione delle emozioni, il venir meno di un costante dialogo con la propria memoria, la scomparsa di luoghi di ascolto e, quindi, la, sempre più diffusa, incapacità di raccontarsi, fanno sì che questi tragici eventi esistenziali, che pure fanno parte della vita di ognuno, siano spesso oggetto di rimozione o, tutt'al più, trovino ascolto solo allorchè hanno condotto ad esiti patologici. E' importante, allora, sottolineare come, anche laddove siamo colpiti da un evento, che di per sé sarà, inevitabilmente, portatore di cambiamento, rimane comunque decisiva l'intenzionalità con cui ci rapportiamo ad esso. Solo questa ci permetterà trasformarlo in un'esperienza educativa. Il cambiamento può essere dato di per sé in termini esistenziali, fenomenologici, come incidente di percorso; il miglioramento implica invece una nostra intenzionalità migliorativa, attraverso cui ripristinare un rapporto di maggiore complessità esistenziale con noi stessi⁸¹. Vivere un'esperienza educativa significa, allora, attingere al significato che quello specifico evento assume per noi. Diventa allora importante per l'educazione presidiare "pedagogicamente" quegli eventi apicali, presenti nella vita di ognuno di noi, che di per sé contengono *in nuce* elementi di significatività profonda.

8. Concepire spazi di elaborazione.

La crisi dei mediatori culturali. Oggi assistiamo ad una diffusa incapacità di elaborazione. La cultura dell'immediatezza, prodotta dalla società consumista, diffonde un orizzonte temporale sempre più ristretto. Al suo interno viene mantenuto un livello di costante eccitazione, che, abolendo ogni rimando ed ogni sospensione, orienta verso risposte agite. Di qui discende una generalizzata difficoltà nel tradurre gli eventi in esperienze significative. Ciò ha importanti conseguenze sulla costituzione identitaria del soggetto, dal momento che viene messa in discussione la sua stessa "consistenza", ossia la sua possibilità di pervenire ad un certo grado di continuità interna. Di fronte agli eventi radicalmente perturbanti, che segnano profondamente l'esistenza, l'individuo si trova privo di strumenti, di mediazioni culturali e di contenitori sociali, in grado di sostenerlo nel compito di metabolizzazione ed attribuzione di significato a ciò che gli accade⁸². Il venir meno di garanti meta-sociali si traduce a livello intrapsichico nella crisi di quelle "formazioni intermedie" che presiedono all'elaborazione delle situazioni di difficoltà⁸³. Si crea in tal modo una circolarità

⁸¹ Demetrio D., *Scritture erranti*, cit., p. 48

⁸² Da questo punto di vista, assistiamo ad una pericolosa coincidenza tra lo scenario sociale e le debolezze costitutive di quella che James Hillman definisce come struttura puer, che va gradualmente diffondendosi nella nostra epoca. Scrive Hillman: "Quel che manca al fondo della struttura puer è un recipiente psichico per contenere, trattenerne, arrestarsi; la pausa di riflessione che trattiene all'interno gli eventi in modo da farli acquistare come fatti psichici", J.Hillman, *Saggi sul puer* (1979), Cortina, Milano, 1988, p. 39.

⁸³ Un'analisi più approfondita sul disagio che la nostra civiltà sta attraversando verrà sviluppata nella seconda parte di questo lavoro, a partire dalla specifica prospettiva offerta dai comportamenti diffusi intorno al tema della morte e del

viziosa per cui le sofferenze psichiche individuali alimentano le stesse malattie sociali che le hanno originate. In un mondo in cui sono manifestamente in crisi tutte le tradizionali pratiche di socialità autentica, parallelamente sembra essersi eroso ogni spazio per l'interiorità. Si fa allora sempre più forte il bisogno di memoria e di radicamento, nonché un'impellente domanda di senso, di mediazione e di legame.

Viene meno quel tempo di sospensione indispensabile all'uomo per "pensare altrimenti", ossia per dar vita alla sua specificità di essere culturale⁸⁴. Dal canto suo, il nesso tra educazione e vita passa proprio attraverso la cultura, ossia la capacità di storicizzare l'esperienza del singolo e di inserirla in un tessuto connettivo più ampio. E' attraverso la cultura che i vissuti acquistano maggiore profondità, o, meglio, scoprono l'intima profondità che custodivano in sé. E' attraverso la cultura che la vicenda individuale si collega al patrimonio collettivo, vivificandolo, ma essendone a sua volta illuminata nei suoi molteplici aspetti. In particolare, è il linguaggio, la più grande invenzione culturale dell'uomo, a presentarsi come il terreno su cui poter giocare il delicato equilibrio tra differenziazione ed appartenenza. La narrazione è l'azione attraverso cui avviene la mediazione tra l'individuo e gli accadimenti della vita. Essa è quello strumento in grado di restituire al soggetto il senso della sua storicità, nonché quello attraverso cui ri-conoscere la propria autobiografica differenza.

Prima che ogni legittima ricerca di senso, testimoniata biograficamente da ognuno, si accomodi su risposte fuorvianti ed inadeguate, o sia costretta ad esprimersi per via patologica, l'educazione ha il dovere di cercare di rispondere a questo appello. Assumendo sino in fondo il suo compito ermeneutico nei confronti degli eventi della vita, essa deve aiutare ad abitare la trasformazione, non solo favorendo e producendo cambiamento, ma anche preparando ed accompagnando i mutamenti che accadono e ci attraversano contro la nostra volontà. L'azione educativa è chiamata a predisporre occasioni che consentano la riappropriazione dei vissuti, a costruire spazi di ascolto per le emozioni, nonché a dar vita a momenti di riflessività.

Abitare l'intervallo. L'educazione da sempre lavora nel tempo, col tempo e sul tempo. La temporalità è una categoria chiave dell'agire educativo. E' evidente che i cambiamenti nella percezione del tempo messi atto dalla nostra società non possono non trovare una loro rispondenza nella pratica educativa; tanto in termini di modificazioni da essa subite, quanto nei tentativi di dar vita ad una "resistenza educativa" rispetto a ciò che sta accadendo. Il tempo accelerato delle nostre vite abbrevia gli spazi di esperienza. Non è soltanto espunto ogni tempo

lutto. Il tema della crisi delle formazioni intermedie intese tanto come processi di legame intrapsichico che come configurazioni di legami intersoggettivi è sviluppato da Renè Kaes nel suo articolo "Il gruppo e il lavoro del preconscious in un mondo in crisi" (1996), in Contardi R., Gaburri E. (a cura di), *Enigmi della cultura e disagio della civiltà*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999, pp. 94-115.

⁸⁴ La cultura, infatti, risiede proprio nella possibilità, "specificamente umana" di "sospende[re] la risposta immediata alle pulsioni interne e agli stimoli esterni per poi rifletterli e rielaborarli in azioni formate in modo almeno parzialmente sganciato dal dettato ambientale e fisiopsichico", vedi R.Madera, "Filosofia come esercizio, filosofia come conversione", in Madera R., Tarca L.V., *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano, 2003, p.51,52.

per la memoria ed il ricordo, ma è lo stesso presente che viene sottratto ad una adeguata elaborazione. L'orizzonte entro cui ci muoviamo è quello dell'immediatezza, costitutivamente ostile ad ogni mediazione. A questo proposito, Gillo Dorfles parla di "perdita dell'intervallo", ossia la cancellazione di ogni separazione, pausa, interruzione, *conditio sine qua non* perché si possano evidenziare gli elementi caratterizzanti del vissuto che ci attraversa⁸⁵. Tutto ciò ottunde la nostra sensibilità temporale e comporta un "annichilimento della propria cronoestesia: della propria sensibilità per il passare del tempo e per la discontinuità del procedere"⁸⁶. Ciò che denuncia Dorfles è *l'horror vacui* sotteso a questo atteggiamento diffuso, rivendicando, al contrario, la necessità di recuperare uno spazio vuoto per rivitalizzare il pensiero e ritrovare una certa "presa" su noi stessi.

In ambito pedagogico, molte sono le pagine scritte che rivendicano il valore educativo dell'indugio, dell'esitazione, dell'attesa⁸⁷. La rivendicata inattualità dell'educazione affonda le sue radici proprio nel suo proporsi come tempo "altro", estraneo ad ogni logica produttivistica e misurabilità meramente quantitativa. Ecco allora l'educazione come interpunzione della sequenza io-mondo, come "sosta inattesa da cui muovere verso l'approdo di una "umanità umana", segnata in ultimo dal fondamentale coraggio di esistere"⁸⁸. Di qui, il reiterato appello al valore della gratuità all'interno della pianificazione del tempo educativo⁸⁹. Parallelamente, a fronte del diffondersi della cultura dell'emozione-schok⁹⁰, viene richiamata la necessità di uno spazio-tempo di pacatezza in cui poter prestare ascolto alla dimensione emotiva ed educare la propria sensibilità⁹¹. Infine, è

⁸⁵ "La vita dell'uomo è sempre immersa in un flusso di eventi inarrestabile e tumultuoso nel quale sono poche o punte le pause [...] l'uomo medio è costituito da una serie ininterrotta di eventi [...] l'uomo adulto, l'adolescente, la donna, il bambino, l'operaio, l'intellettuale, sono a caccia di sollecitazioni che colmino ogni residuo di vuoto di tempo e di spazio; ogni possibile pausa nel succedersi degli eventi"; G.Dorfles, *L'intervallo perduto*, Einaudi, Torino, 1973, pp. 10-11.

⁸⁶ Ivi, p. 3. Da artista Dorfles è molto sensibile alla degenerazione estetica che la perdita dell'intervallo comporta, dando luogo a quell'"inquinamento immaginifico" nemico di ogni autentica sensibilità artistica.

⁸⁷ Non è forse superfluo ricordare che etimologicamente la parola scuola deriva dal greco *skholè*, che indicava il tempo libero. D'altra parte non si può dimenticare il monito roussoiano: "oserò io esporre qui la più grande, la più importante regola di tutta l'educazione? Non è di guadagnare tempo: è di perderne"; Rousseau J.J., *Emilio*, libro II, 8.

⁸⁸ Erbetta A., *Educazione ed esistenza*, il Segnalibro, Torino, 1998, pp. 35,36.

⁸⁹ Questa, ad esempio, è la posizione di Luigina Mortari, la quale parla esplicitamente di "tecniche di isolamento", ossia quelle attività volte a trovare il tempo di un pensare quieto, sottratto alla frenesia del fare e del produrre; vedi in particolare, L. Mortari, *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano, 2009, p. 125.

⁹⁰ Rispetto alle modificazioni avvenute circa il nostro modo di vivere le emozioni, si rimanda a Lacroix M., *Il culto dell'emozione* (2001), Vita e pensiero, Milano, 2002.

⁹¹ L'intento è quello di accompagnare a prendersi cura dei propri sentimenti, a elaborarli per farne strumenti di lettura dell'esperienza. Per condurre questo lavoro emotivo è necessario accedere ad un tempo dilatato; su questi aspetti si rimanda ai testi di Vanna Iori, in particolare al suo *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006.

stato giustamente enfatizzato il valore del ritiro e del raccoglimento, come pratica indispensabile al soggetto adulto per approfondire il proprio rapporto con la sfera dell'interiorità e quindi come forma di resistenza nei confronti della spinta generale all'omologazione⁹². Già, perché la perdita dell'intervallo ha portato con sé la soppressione di ogni distinzione tra interno ed esterno, tra pubblico e privato. Avendo perso la capacità di introspezione, l'individuo si trova appiattito in maniera adesiva sui comportamenti diffusi e sulla mentalità di massa, non trovando alcun appiglio da cui partire per intraprendere il proprio percorso di soggettivazione⁹³. Nella comune rivendicazione di uno specifico tempo educativo, assistiamo al convergere di alcuni elementi decisivi ai fini del discorso che intendiamo condurre nel presente lavoro. Esperienza, trasformazione, maturazione affettiva, introspezione, possibilità della differenza, si trovano tra loro connessi intorno alla necessità di uno spazio-tempo, in cui viene ad assumere un'importanza fondamentale tollerare l'esistenza del vuoto⁹⁴. Perché il vissuto risuoni in esperienza è necessario, infatti, che il troppo pieno non impedisca, appunto, la riproduzione del suono. Fuor di metafora, possiamo dire che ogni reale trasformazione, così come ogni autentico apprendimento, hanno come loro presupposto la tolleranza di un momento di sospensione. In esso riecheggia, però, il perturbante fantasma della separazione.

La vocazione transizionale dell'educazione. Muovendo dalla dimensione finzionale che, come abbiamo visto, secondo Riccardo Massa caratterizza l'agire educativo, Paolo Mottana ha utilizzato il concetto di spazio transizionale come pertinente descrittore dell'evento formativo⁹⁵. Si tratta di

⁹² Qui il riferimento è in particolare all'orientamento pedagogico inaugurato da Duccio Demetrio, su cui avremo modo di tornare più volte nel corso del lavoro. Del resto, già in Rousseau viene posto con forza il legame dell'idea di autenticità col concetto di interiorità; si pensi all'esordio de *Le Confessioni*.

⁹³ Scrive Micaela Castiglioni, riprendendo le riflessioni di Pier Aldo Rovatti sul tempo di sospensione dell'epochè: "Il soggetto adulto che si accosta all'esperienza di introspezione [...] si concede un tempo personale, che può diventare tempo quotidiano, per sé, un tempo dis-teso e contemporaneamente accorto e vincolante [...] Egli fa un passo indietro di fronte al mondano e alla propria interiorità: diminuendo le proprie pretese nei confronti di entrambi", M.Castiglioni, *Fenomenologia e scrittura di sé*, cit., pp.86-88; vedi anche P.A. Rovatti, "Il tempo della sospensione", in *L'esercizio del silenzio*, Cortina, Milano, 1992.

⁹⁴ L'appropriazione del tempo comporta una sua trasfigurazione in termini spaziali. D'ora in poi useremo la nozione di spazio, riferendoci parallelamente ad una specifica temporalità. Afferma Jean Luc Nancy: "Che cosa significa il nostro tempo? In primo luogo il nostro tempo significa una certa sospensione del tempo, del tempo concepito come qualcosa che trascorre e fugge continuamente. Un puro trascorrere infatti, non potrebbe essere "nostro". L'appropriazione che il termine nostro rivale indica qualcosa come un'immobilizzazione – o, meglio ancora, significa che qualcosa del tempo, pur senza far cessare il tempo e senza cessare di essere tempo, qualche temporalità in quanto temporalità diventa come un certo spazio, come un certo campo che potrebbe essere nostro dominio secondo una modalità molto strana e misteriosa della proprietà. Non è che noi dominiamo questo tempo (e, in effetti, quanto poco lo dominiamo!), ma è che il tempo si presenta a noi come spazialità o questa spaziosità di una certa sospensione – che non è altro che l'epoca, l'epochè che in greco significa "sospensione"", J.L.Nancy, *La comunità inoperosa* (1986), Cronopio, Napoli, 1992, p. 205, cit. in U.Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 520.

⁹⁵ "Lo spazio transizionale è per noi interessante, e darà luogo a una tematizzazione specifica proprio in quanto descrittore possibile dell'area dove si consuma l'episodio formativo, in quanto esso è lo spazio dove avviene una potente trasformazione, ma dove anche tale trasformazione è protetta e dove quindi esiste il tempo della sua

uno spazio-tempo potenziale e di esitazione, un luogo simbolico protetto, collegato ma distinto dalla realtà dell'esistenza, in cui è possibile sperimentarsi ed abitare la trasformazione⁹⁶. Va da sé che la traduzione in campo pedagogico dell'intuizione winnicottiana contiene una grande ricchezza euristica, che non mancheremo di sfruttare più volte nel proseguo del lavoro. Ciò che sin d'ora ci preme sottolineare è, però, un aspetto forse non sufficientemente sottolineato. L'oggetto transizionale, che è posto all'origine della riflessione di Winnicott, ha la funzione di rendere possibile una graduale separazione, ponendosi appunto come "area intermedia di esperienza"⁹⁷. Grazie ad esso il bambino è in grado di sperimentare l'assenza dell'oggetto, pur mantenendo un senso di continuità. Ciò è reso possibile dall'accesso alla dimensione simbolica. Entrare nell'area transizionale è il presupposto indispensabile del lavoro di elaborazione e, allo stesso tempo, il primo passo verso la differenziazione. Elaborazione dell'esperienza e differenziazione si richiamano così vicendevolmente, affondando entrambe le loro radici in un originario vissuto di separatezza. E' in questo spazio elaborativo intermedio, infatti, che può aver luogo la dialettica tra separatezza e fusionalità. Ciò che muove l'osservazione e la riflessione di Winnicott è la possibilità (paradossale) di trovare un canale attraverso cui rendere possibile la differenziazione dell'individuo, pur mantenendo un livello continuo di connessione col mondo esterno. E' questo che fa di Winnicott un autore estremamente fecondo per la riflessione pedagogica, laddove l'educazione, da sempre, si dibatte tra soggettivazione ed assoggettamento.

Rivendicare la dimensione di transizionalità dell'azione formativa assume allora un triplice significato. Innanzitutto significa richiamare la pertinenza pedagogica nel gestire momenti di crisi. La formazione scioglie la crisi attraverso la sua elaborazione in una dimensione controllata⁹⁸. Quindi significa legare l'educazione a tutte quelle esperienze culturali, in cui si gioca la dialettica tra comunione e differenziazione. Ciò vuol dire, però, che la crisi dell'educazione si fa tutt'uno con la crisi delle formazioni intermedie che abbiamo denunciato in apertura di paragrafo. E' dunque solo a partire dal tentativo di ricostruire spazi di mediazione, che sostengano l'individuo nel difficile compito di elaborazione degli accadimenti della vita, che l'educazione può proporsi come autentico percorso di soggettivazione. E' scavando un intervallo nell'immediatezza, che essa può rompere la dinamica meramente reattiva e passivizzante nei confronti del mondo esterno, riportando l'individuo al faticoso ma indispensabile compito di dotarsi di una continuità storica

elaborazione", P.Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993, p. 64.

⁹⁶ Ivi, p. 125. Dal canto suo scrive Riccardo Massa: "per dimensione transizionale si intende che l'educazione viene ad istituire una regione intermedia e mediativa, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali ed immaginario infantile, attraverso modalità di sostituzione simbolica e di sperimentazione operativa. Una liminarietà, se si vuole, però spazialmente e temporalmente articolata nella sua capacità elaborativa, che accompagni anzitutto lo svolgersi dell'età evolutiva e giovanile, ma anche l'incompletezza permanente dell'adulto", R.Massa, *Educare o istruire?*, cit., pp.22,23.

⁹⁷ Vedi Winni

⁹⁸ R.Kaes, *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, 1979, p. 23, cit. in Mottana P., op.cit., p. 138.

capace di integrare passato, presente futuro in una biografia. Per fare ciò è necessario però che l'educazione metta al centro della sua riflessione il tema della separazione e, con essa, la dimensione luttuosa che la accompagna.

PARTE II

Il lutto: un approccio educativo

*“La morte (o la sua allusione) rende preziosi e patetici gli uomini.
Questi commuovono per la loro condizione di fantasmi;
ogni atto che compiono può essere l’ultimo;
non c’è volto che non sia sul punto di cancellarsi come il volto di un sogno.
Tutto, tra i mortali, ha il valore dell’irrecuperabile e del casuale.
Tra gli Immortali, invece, ogni atto (e ogni pensiero) è l’eco di altri
che nel passato lo precedettero,
o il fedele presagio di altri che nel futuro lo ripeteranno fino alla vertigine.
Non c’è cosa che non sia perduta tra infaticabili specchi.
Nulla può accadere una sola volta, nulla è preziosamente precario.
Ciò ch’è elegiaco, grave, rituale, non vale per gli Immortali”.*

(Borges)

III. MORTE E LUTTO NELLA SOCIETA' CONTEMPORANEA

Prima di analizzare ciò che porta con sé, a livello di vissuto individuale, l'esperienza della perdita, è necessario cercare di inquadrare quali siano le percezioni e le pratiche che accompagnano il lutto all'interno dello scenario storico-sociale. Già altrove¹ abbiamo insistito su come sia decisivo, per qualsiasi sapere che miri al cambiamento e alla trasformazione dei soggetti, cercare di cogliere il nesso tra vissuti individuali e pratiche sociali. Ogni individuo è un essere sociale ed il suo agire appare condizionato dal particolare contesto socio-culturale in cui si trova a vivere. Pertanto la biografia esistenziale di ognuno di noi deve essere intesa, anche nelle sue pieghe più intime e drammatiche, in rapporto al momento storico ed alle pratiche sociali in esso diffuse. Ciò risulta ancor più evidente riguardo ad una tematica come il lutto che, nella sua stessa denominazione, tiene insieme il riferimento al processo di dolore vissuto intimamente dal singolo con quello alle tradizioni e ai riti che accompagnano la morte nella società nel suo complesso². Interrogarsi sul lutto, significa interrogarsi su quale sia il posto occupato dalla morte all'interno della nostra società, tanto a livello di comportamenti, quanto a livello di immaginario.

La morte come fenomeno, con tutte le risonanze e i rimandi espliciti ed impliciti che porta con sé, si esprime attraverso specifiche mediazioni culturali. Da tempo è stata dimostrata la presenza sovrastorica e sovraculturale della commemorazione ritualizzata dei morti: il trattamento dei corpi dei defunti e l'esistenza di specifiche pratiche commemorative caratterizza l'uomo sin dalle sue più semplici forme di vita sociale³. Il dolore dell'individuo colpito da lutto sin da subito è stato istituzionalmente moderato dal rito, ha trovato una sua figurazione nel racconto del mito, si è quindi cercato di elaborarlo attraverso quello che Ernesto De Martino definisce "ethos delle memorie e degli affetti", come pure nei "significati sociali, politici, giuridici, nell'autonomia della poesia e dei gravi pensieri sulla vita e sulla morte"⁴. Ciò sta a significare che storicamente non è mai accaduto che il sofferente abbia trovato da solo le risorse per vivere il proprio dolore. Ogni cultura produce, in diversi momenti storici, particolari modalità di affrontare e considerare le

¹ Si vedano l'Introduzione ed il paragrafo "Per una rinnovata *therapeia*" del primo capitolo.

² In italiano tre sono i significati cui può fare riferimento la parola "lutto": 1) l'evento della perdita in sé ("ho subito un lutto" 2) il processo di elaborazione che segue, con esiti più o meno felici, la morte di una persona cara 3) l'insieme delle pratiche sociali che accompagnano e scandiscono questo processo. In questo capitolo cercheremo di focalizzare l'attenzione su questa terza accezione del termine.

³ Si veda il classico studio comparato di Effie Bendann, *Death customs: An analytical Study of Burial Rites*, London, Dowson of Pall Mall, 1969; e gli studi antropologici di Alfonso Di Nola: *La morte trionfata. Antropologia del lutto*, Newton & Compton, Roma, 1995 e *La nera signora. Antropologia della morte e del lutto*, Newton & Compton, Roma, 2000.

⁴ De Martino E., *Morte e pianto rituale nel mondo antico: dal lamento pagano al pianto di Maria* (1958), Feltrinelli, Milano, 2003, p. 13.

esperienze di dolore⁵. Così come ogni cultura produce storicamente una propria rappresentazione sociale della morte. Pertanto, il lutto non può non essere pensato anche come “fatto sociale”.

La vigente concezione della morte e le pratiche sociali del lutto che la accompagnano sono uno dei possibili indicatori della società. Possono quindi essere utilizzati come prezioso strumento per un suo esame critico. L’interrogativo che muove la nostra analisi è, dunque, il seguente: fatto salvo che da sempre la morte è fonte di inquietudine per l’uomo, quali sono gli atteggiamenti diffusi e le pratiche che la società in cui viviamo produce rispetto a questo angosciante argomento? Come questi atteggiamenti e queste pratiche giungono ad influenzare i comportamenti ed i vissuti del singolo individuo quando si trova ad affrontare l’esperienza della perdita?

1. Morte e potere

Se osserviamo la natura, vita e morte appaiono inscindibili. Nel susseguirsi delle stagioni, nel ciclo vitale di ogni singola pianta, nella catena alimentare che unisce tutti gli esseri viventi, vita e morte seguono l’una all’altra, senza soluzione di continuità. Non potrebbe darsi l’una se non ci fosse l’altra. In quelle che vengono definite “civiltà primitive”, ma, in genere, in tutte le società che sono ancora fortemente legate ai cicli naturali, il mondo dei vivi e quello dei morti conservano ancora profonde connessioni. Una caratteristica del processo di civilizzazione del mondo occidentale è stata l’enfaticizzazione del potere di separazione attribuito alla morte. Il divario tra il “mondo dei vivi” ed il “mondo dei morti” è una produzione culturale che, se paragonata all’intera storia dell’uomo, risulta abbastanza recente.

La crisi dello scambio simbolico. Jean Baudrillard individua in questa primigenia frattura dell’unità indivisibile della vita e della morte la radice a cui fare risalire l’istanza del potere, con i suoi corollari di repressione e di controllo: “spezzare l’unione dei morti e dei vivi, infrangere lo scambio della vita e della morte, e colpire d’interdetto la morte e i morti, ecco il primissimo punto di emergenza del controllo sociale”⁶. Il potere di per sé si instaura come barriera, ma tutte le alienazioni e discriminazioni affondano le loro radici in questa originaria separazione dalla morte⁷. Impedendo lo scambio simbolico tra la vita e la morte, il potere si propone anche come deputato unico ed assoluto al ruolo di mediazione e di controllo tra le due realtà divise che fittiziamente esso ha istituito. Se la dimensione simbolica, come rivela l’etimologia, è quello spazio in cui è possibile tenere insieme vita e morte, la separazione porta con sé il bisogno di mediazione e rappresentanza. Secondo Baudrillard, è quindi nell’amministrazione e nella manipolazione della

⁵ Sulla dimensione relazionale del dolore insiste Salvatore Natoli nel suo *L’esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale* (1986), Feltrinelli, Milano, 1995 (settima rist.), p. 15.

⁶ Baudrillard J., *Lo scambio simbolico e la morte* (1976), Feltrinelli, Milano, 2007 (quarta ed.), p. 142.

⁷ “Per la prima volta il sociale astratto s’installa in questa frattura dell’unità indivisibile della vita e della morte (molto tempo prima del lavoro sociale astratto!). Tutte le future alienazioni, separazioni, astrazioni hanno radici in questa separazione dalla morte”, Baudrillard J., op. cit., p. 143.

morte che, in ultima istanza, si fonda il potere. Attraverso il controllo della vita e della morte, attraverso la gestione delle relazioni con “l’altro mondo”, il potere istituisce e consolida se stesso⁸. Tuttavia, la morte agli occhi del potere costituisce una realtà oscena, scandalosa e pericolosa, nel momento in cui, rimanendo comunque sia la grande incognita, sfugge al suo controllo. Il potere teme la morte così come teme tutto ciò che non è in grado di ricondurre sotto la sua giurisdizione. Non solo, ma la ricerca del potere, intesa come tentativo di accumulazione di vita, a ben vedere, non si rivela altro che uno dei mezzi con cui l’uomo lotta contro l’angoscia dell’imprevedibilità della morte⁹. Per il potere l’unica morte accettabile è quella che riesce a controllare ed i morti (così come i morenti) hanno diritto di cittadinanza solo se sono posti sotto la sua sorveglianza. La tendenza è quindi quella di bandire ogni morte individuale ed individualizzante, così come è proibito qualsiasi scambio immediato (non mediato) con i morti. Osservare le pratiche sociali vigenti intorno alla morte significa, allora, osservare i dispositivi di controllo sociale attraverso cui il potere, nella forma storicamente determinata che, di volta in volta, viene ad assumere, istituisce e difende se stesso. Da questa prospettiva, la rimozione della morte nel mondo di oggi rientra a pieno titolo nelle strategie di controllo sociale. Si può convenire con Baudrillard quando afferma che la rimozione fondamentale nell’uomo “è la rimozione della morte, ed è *sociale* – nel senso che è essa ad attuare la svolta verso la socializzazione repressiva della vita”¹⁰. Ciò risulta ancor più vero nel momento in cui tale rimozione nasconde le diseguaglianze davanti alla morte, inevitabile prolungamento di quella ineguaglianza di fronte alla vita su cui poggia qualsiasi tipologia di potere. *Potere della morte, potere su di sé*. Resta tuttavia il fatto che, come detto, l’individuo da solo non può affrontare il mistero della morte. Il gruppo si pone come quello spazio psichico per contenere ed elaborare i vissuti del singolo. Il confronto con la morte appare così un nucleo esistenziale originario dove si evidenzia quella tensione tra soggettivazione e assoggettamento che caratterizza

⁸ Per quanto riguarda le relazioni tra l’ideologia del potere e le pratiche di gestione della morte, si rimanda in particolare alle riflessioni di Thomas. Vedi Thomas L.V., *Morte e potere* (1978), Lindau, Torino, 2006.

⁹ Evidente in questo senso è il culto della personalità vigente nei diversi regimi totalitari, che, non a caso, trova una sua importante forma di espressione nella diffusione di monumenti. Da sempre, del resto, attraverso costruzioni destinate a durare nei secoli, i detentori del potere hanno cercato di “immortalare” se stessi: dalle piramidi, fulgido esempio di sfida alla morte, fino ai mausolei della storia più recente.

¹⁰ Baudrillard J., op. cit., p. 143. Baudrillard nel suo fondamentale testo, fa risalire persino l’inconscio come dimensione prodotta nell’uomo moderno dalla separazione tra vita e morte: “La separazione stessa della vita e della morte è investita dal desiderio. Allora soltanto si può parlare di inconscio, perché l’inconscio non è che l’accumulazione della morte equivalente [equivalente al processo di accumulazione della vita come valore] – quella che non si scambia più, e non può che monetizzarsi nel fantasma”, e ancora “Noi abbiamo perduto tutti la nostra ombra reale, quella che ci fa il sole, perché essa non esiste più per noi, non le parliamo più [...] l’ombra ingrandisce e diventa una potenza autonoma [...] è un effetto del demonio e della demenza, è per divorare il soggetto che l’ha perduta, è l’ombra omicida, immagine di tutti i morti respinti e dimenticati e che, è del tutto naturale, non accettano mai di non essere più nulla per i vivi”, *ivi*, p. 161 e 156.

ogni processo di acculturazione¹¹. Se l'assoggettamento sociale può trovare una delle sue attuazioni nella gestione pubblica della relazione con la morte, è altrettanto vero che l'itinerario di soggettivazione e autorealizzazione dell'individuo passa attraverso il rapporto che questi a livello individuale, ma proprio in virtù delle possibili forme di mediazione sociale, intrattiene con la morte. Diventa allora necessario analizzare criticamente le forme di mediazione sociale, per capire siano più o meno funzionali al percorso di differenziazione dell'individuo, così come alla strutturazione di un positivo legame sociale. Il fatto di rimuovere l'indissolubile legame tra vita e morte, all'interno di una prospettiva culturale scotomizzante, appare uno dei motivi primi per cui il singolo soggetto può mancare il suo percorso di autonomia e libertà. Dimenticando che ogni vita è in sé completa in ogni singolo istante, proprio perché in esso è contenuta la possibilità della morte, si rischia di entrare in una temporalità "fantastica e artificiale" per cui la vita è separata dalla sua fine, così come risulta essere disgiunta dal suo fine. Ciò può condurre alla deresponsabilizzazione del soggetto, come pure offrire lo spazio ad una sua esposizione acritica alle inevitabili istanze sociali di controllo. Potere e morte risultano pertanto inscindibili anche a livello individuale, nel momento in cui è sulla base della capacità di "dialogare" con la morte, e con tutto ciò che essa rappresenta, che il soggetto può sperare di sviluppare una forma consapevole di potere su di sé. Questo lo sapevano bene i filosofi antichi, che facevano coincidere la libertà del saggio con l'esercizio di imparare a morire¹².

2. La morte nascosta

L'ultimo tabù. La tendenza alla rimozione della morte come tratto caratteristico dell'esperienza moderna era già stato colto da Freud¹³. Passati alcuni decenni, segnati tra l'altro dall'avvento di una seconda guerra mondiale, alcuni studiosi di discipline diverse hanno cominciato ad approfondire le intuizioni freudiane, cercando di metterle in relazione con i cambiamenti che nel frattempo avevano caratterizzato l'evoluzione della società. Da più parti la morte ha cominciato così ad essere indicata come l'ultimo e reale tabù della società contemporanea. In particolare si deve al pionieristico studio di Geoffry Gorer del 1955 l'equiparazione della morte con il sesso, proprio sulla base dei divieti e delle proibizioni sociali, che sono soliti accompagnare entrambi¹⁴.

¹¹ Qui risiede la ragione dell'importanza di uno sguardo pedagogico al tema del lutto: riconoscendo alla relazione con la morte, in senso ampio, un aspetto fondamentale del percorso di soggettivazione, il lutto appare tema cardine per una disciplina che dell'autonomia ed autorealizzazione del soggetto fa la sua ragione d'essere.

¹² Dal *Fedone* in poi, la filosofia da più parti ha rivendicato per sé il suo proporsi come esercizio dell'imparare a morire. Una rassegna del pensiero filosofico sulla morte si trova nel classico testo Choron J., *La morte nel pensiero occidentale* (1967), De Donato, Bari, 1971.

¹³ Si veda Freud S., *Lutto e Malinconia*, (1917), Newton Compton, Milano, 1995, testo su cui torneremo più oltre nel corso del lavoro.

¹⁴ L'articolo con cui nel 1955 viene pubblicato lo studio di Gorer reca il titolo significativo di "Pornography of Death", successivamente ripubblicato dallo stesso autore nel suo libro, *Death, Grief and Mourning in contemporary Britain* (1965), Ayer, Salem, 1987. In Italia l'articolo è stato recentemente riproposto, accompagnato da traduzione dalla

Morte e sesso sono considerati segreti osceni, che non debbono turbare le menti innocenti¹⁵. Nel suo articolo, Gorer metteva in evidenza le tappe del progressivo occultamento subito dalla morte durante la prima metà del Novecento, che l'avevano portata a diventare "quell'aspetto dell'esperienza umana [che] viene trattato come intrinsecamente vergognoso e orripilante, cosicchè non può essere mai discusso e menzionato apertamente, e l'esperienza di esso tende ad essere clandestina e accompagnata da sentimenti di colpa e di indegnità"¹⁶. Forse l'equiparazione tra morte e sesso, sottesa al lavoro di Goffrer, non ha retto alla prova del tempo. Ciò, però, non è avvenuto perché il processo di occultamento della morte sia, negli ultimi decenni, in qualche modo diminuito, quanto perché, a seguito della cosiddetta "liberazione sessuale", solo alla morte può essere ormai affidata la qualifica di argomento "pornografico". Abbiamo assistito ad un movimento in un certo senso inversamente proporzionale, in virtù del quale via via che la censura ed il silenzio sulla morte si facevano sempre più diffusi, dal canto suo il sesso assurgeva ad una esposizione esponenziale.

All'articolo di Gorer hanno fatto seguito il libro di Herman Feifel "The meaning of Death", opera fondativa per la tanatologia, quindi i lavori del filosofo Choron, il testo cardine di Philippe Aries, sino all'apparizione di alcune riviste specializzate¹⁷. A ciò si debbono poi aggiungere i libri nati dall'esperienza di Elizabeth Kubler Ross sull'accompagnamento dei malati in stato terminale e sul bisogno di comunicazione delle loro paure¹⁸. Dagli anni Sessanta, dunque, sono proliferati vari

rivista "Studi tanatologici-Thanatological Studies- Etudes Thanatologiques", Anno I, Numero I, 2005, Bruno Mondadori, Milano.

¹⁵ Sia la morte che il sesso, vengono dunque considerate realtà che non solo non debbono, ma nemmeno possono occupare i pensieri dei bambini. Da ciò derivano quei comportamenti, da parte degli adulti, che, non legittimando la sofferenza e il turbamento dei bambini rispetto a questi temi non ne favoriscono l'elaborazione, nascondendoli sotto una spessa, quanto distanziante, coltre "protettiva" di silenzio.

¹⁶ Gorer G., "Pornography of Death", op. cit..

¹⁷ H. Feifel, *The Meaning of Death*, Mc Graw Hill Book Co., N.Y., 1959; J. Choron, *Death and western Thought*, Mav Millan, N.Y., 1963 e *Death and Modern Man*, Collier, N.Y., 1964, a cui vanno aggiunti B. Glaser e A. Strauss, *Awareness of Dying*, Aldine pub., Chicago, 1965, che tra l'altro è il primo studio in cui è stata applicata la "grounded theory", attraverso una ricerca all'interno di ospedali e case di cura, e il libro di Jessica Mitford, *The american Way of Death*, Buccaneer Books, N.Y., che nel 1963 denunciava il sistema di morte mercantile in vigore negli Stati Uniti. Per quanto riguarda le riviste, per citare solo l'ambito anglosassone, "Omega: Journal of Death and Dying", "Death studies"; "Journal of Personal and Interpersonal Loss". In Italia è soprattutto grazie ai lavori e alle proposte formative di Francesco Campione che negli ultimi anni si è venuta diffondendo una attenzione specifica al tema della morte e del lutto, sino alla pubblicazione della rivista Studi Tanatologici già citata.

¹⁸ Vedi Kubler Ross E., *La morte e il morire* (1969), Cittadella Editrice, Assisi, 2005; Kubler Ross E., *Death, the Final stage of Growth*, Simon & Schuster, Touchstone, 1974.

studi sulla morte. L'odierna attenzione a questo argomento si iscrive nel processo di invecchiamento delle nostre società, in cui si è fatta pressante la questione del diritto a morire. Sembra pertanto necessario convenire con Vovelle quando conia l'ossimoro "silenzio strombazzato" per definire l'ambiguità che caratterizza il relazionarsi con la questione della morte nel mondo contemporaneo¹⁹. Infatti, non solo da parte degli intellettuali si è avuta una sempre più decisa rivendicazione di un diverso sguardo sulla morte, dovuta ai nuovi e pressanti problemi posti dallo sviluppo tecnologico e dal progressivo estendersi della durata della vita, ma l'ambivalenza si esplicita anche nel fatto che al silenzio ed ai gesti, che nella quotidiana pratica sociale accompagnano l'esclusione dei morti, non corrisponde un silenzio altrettanto completo a livello di immaginario. In particolare nei prodotti della cultura di massa. La risposta pubblica alla morte continua a dividersi tra sensazionalismo e silenzio, in una sorta di scissione schizofrenica, che consente da un lato di pascersi della spettacolarizzazione della morte, dall'altro di rimuovere il suo pensiero, quando essa non è percepita sufficientemente distante²⁰.

Un "progressivo" occultamento. Dalle società selvagge alle società moderne l'evoluzione è irresistibile: a poco a poco, come dice Baudrillard, i morti cessano di esistere, sono respinti fuori dalla circolazione simbolica del gruppo²¹. Philippe Aries ha coniato il termine di "morte addomesticata" per definire il rapporto con la morte intrattenuto dalla cultura occidentale fino al Medioevo²². A suo parere in quel tempo la morte era considerata cosa normale, e l'estremo passaggio assumeva la forma di un rito, il cui officiante era il moribondo, ma che coinvolgeva l'intera famiglia. Norbert Elias contesta l'equivalenza tra una presenza più diffusa della morte a livello sociale e l'idea che per questa ragione si morisse e si visse il lutto in modo più disteso²³. A suo parere, la presenza in casa dei moribondi non significa che essi ricevessero un trattamento positivo da parte dei parenti. Resta il fatto che allora la morte era questione pubblica, la cui presenza era così diffusa da renderla argomento di discorso e quindi oggetto di pensiero comune. Se Baudrillard pone l'origine dell'atteggiamento di negazione e nascondimento della morte nell'età moderna, col sorgere della "Ragione borghese" e del sistema dell'economia politica, tuttavia è solo a partire dal secolo scorso che questo fenomeno si è diffuso a tutti gli strati della popolazione dei paesi occidentali, travolgendo persino quella ritualità, che la stessa ideologia borghese aveva prodotto rispetto alla morte. La razionalità economica ha certamente contribuito alla disintegrazione delle comunità tradizionali, cristiane e feudali, all'interno delle quali sussistevano rituali e cerimonie sociali riguardanti la morte, e, imponendo un processo di

¹⁹ Vovelle M., *La morte e l'Occidente. Dal 1300 ai giorni nostri* (1983), Laterza, Bari, 2000, p. 617.

²⁰ Forse è vero che, come dice Baudrillard, le nostre società sono incapaci di affrontare la morte se non "di sbieco", attraverso il tetro *humour* o il fascino perverso Baudrillard J., op. cit., p.201.

²¹ Ivi, p. 139.

²² Vedi P. Aries, *Storia della morte in occidente* (1975), Rizzoli, Milano, 1978.

²³ Vedi Elias N., *La solitudine del morente* (1982), Il Mulino, Bologna, 1985.

accumulazione della vita come valore, ha, di riflesso, posto la morte come “scadenza”²⁴, dando pertanto la stura alle diverse forme di abolizione e rinnegamento.

Per dirla con Sheler, è l’istinto illimitato al lavoro e al profitto, che consente, all’uomo moderno, di narcotizzarsi nei confronti dell’idea della morte, il cui pensiero non può che essere rimosso dalla stessa angoscia di accumulo vitale, che sottende alla sua esistenza. L’inesistenza della morte diviene una “specie di negativa illusione di coscienza”, nel momento in cui buttarsi negli affari come fine in sé è la nuova discutibile medicina che rimuove la chiara e lucida idea della morte²⁵. Allo stesso tempo, l’accettazione del principio del progresso, come nota Weber, tende a rendere assurda la morte, producendo a sua volta il movimento di occultamento che caratterizza la cultura moderna: “la vita del singolo individuo civilizzato, inserita nel progresso, nell’infinito, per il suo stesso significato immanente non può avere alcun termine. Giacchè c’è sempre un ulteriore progresso da compiere [...] la morte è per lui un accadimento assurdo”²⁶.

E’ nel Novecento, però, che si realizza quella che Gadamer definisce “rimozione sistematica della morte”, ossia il tentativo di portare la tendenza alla rimozione radicata nella vita stessa ad una perfezione istituzionale, spingendo l’esperienza della morte completamente ai margini della vita pubblica²⁷. Questo movimento è favorito dall’aumento dell’attesa della vita e dal minore tasso di mortalità, che rendono di per sé l’esperienza della morte meno familiare. Il valore senza precedenti attribuito alla “qualità della vita” rende la malattia, la vecchiaia e la morte esperienze che si devono nascondere, in quanto sottratte a quelle dimensioni di senso che un tempo permettevano di avvicinarle e percepirle al di là della concretezza della loro negatività. Oggi, questi eventi ci colpiscono per la loro oltraggiosa insensatezza, che produce atteggiamenti di occultamento e mistificazione²⁸. La morte è l’“Altro” della vita moderna e il nostro modo di trattare l’Altro (e quindi, indirettamente, di produrre e riprodurre la nostra identità) è segregandolo, separandolo, scaricandolo nel deposito dei rifiuti, mandando giù nello scarico dell’oblio”²⁹. La decostruzione della morte avviene da un lato attraverso la destrutturazione di molti dei rituali sociali che fino ad oggi ne accompagnavano l’avvento, dall’altro attraverso

²⁴ Vedi Baudrillard J., op. cit., p. 161.

²⁵ Scheler M., “Morte e sopravvivenza” (1933), in *Il dolore, la morte, l’immortalità*, Elle Di Ci, Torino, 1983, p. 94.

²⁶ Weber M., *Il lavoro intellettuale come professione* (1919), Einaudi, Torino, 1980, pp.20-21.

²⁷ Gadamer H.G., “L’esperienza della morte”, in *Dove si nasconde la salute* (1993), Raffaello Cortina, Milano, 1994, pp. 71-74.

²⁸ Susan Sontag ha lucidamente descritto gli atteggiamenti mistificanti assunti nella nostra società intorno al cancro, la malattia che viene largamente considerata come sinonimo di morte; vedi S.Sontag, *La malattia come metafora. Il cancro e la sua mitologia* (1977), Einaudi, Torino, 1979.

²⁹ Bauman Z., *Il teatro dell’immortalità. Malattia, immortalità e altre strategie di sopravvivenza* (1992), Il Mulino, Bologna, 1995, p. 175-76.

l'ingresso delle mansioni e dei ruoli concernenti la morte all'interno di una dinamica mercantile³⁰. Ecco che allora, quando si parla di morte nascosta nella società contemporanea, non si fa riferimento soltanto al fatto che il contenuto della morte risulta impoverito, essendo venuti meno o essendo stati svuotati di senso i riti, le parole e i sentimenti che lo rendevano un tempo evento da affrontare collettivamente. Nelle nostre società, a tutti i livelli, si è pervasivamente insediato un nuovo cerimoniale, presieduto da professionisti e soggetto alle leggi del mercato, in grado di assicurare che il passaggio dalla vita alla morte sia un transito il più possibile sterilizzato. Grazie ad esso si diffonde la convinzione che il prezzo del lutto possa ridursi solamente a quello pagato in denaro.

3. La morte medicalizzata

Oggi la maggior parte delle persone muore ospedale. Nei paesi tecnologicamente avanzati, la percentuale delle morti in ospedale si aggira intorno al settanta per cento³¹. Sebbene il fatto di morire a casa resti il desiderio della maggior parte dei morenti, nella società moderna non disponiamo né del tempo né dello spazio necessari per assistere i moribondi all'interno dell'ambiente domestico. La morte in ospedale, dietro alla giustificazione della necessità di cure, va incontro anche ad una richiesta di assistenza nei confronti della vecchiaia e della morte da parte delle famiglie. Attraverso l'istituzionalizzazione della morte, l'anziano, il malato, il morente,

³⁰ Due sono forse le immagini che possono rendere istantaneamente conto di questo doppio movimento: l'evoluzione del posto riservato ai cimiteri nelle società e la nascita delle *funeral homes*. Con il decreto di Saint Cloud del 1804, Napoleone stabilisce la norma secondo cui i cimiteri devono essere posti al di fuori dell'agglomerato urbano. L'ideologia illuminista con questa legge sancisce l'allontanamento dei morti dai vivi: in nome di una igienica razionalità, volendo evitare ogni possibile contagio, si rende impossibile anche ogni possibile intimità. Oggi, nelle nostre metropoli non c'è lo spazio fisico né quello mentale per pensare ai morti, lo stesso cerimoniale del funerale si è fatto sempre più sbrigativo, compresso dal ritmo frenetico della città, che non lascia in pace gli stessi morti, dal momento che ormai anche il posto al camposanto è concesso unicamente per un limitato periodo. Dall'altra parte, in America da alcuni decenni sono sorte le *funeral homes*, delle sale di esposizione in cui avviene l'esibizione del cadavere, che, grazie ad un appropriato *maquillage*, è disposto in quelle posture che lo contraddistinguevano nella vita. Si tratta dell'evoluzione della tanatoprassi, quella tecnica, ma insieme quell'arte, che valorizzando il corpo del defunto, ne assicura la presentazione nelle migliori condizioni d'igiene e di estetica. L'obiettivo è quello di fornire un'immagine somigliante e al tempo stesso idealizzata del morto, in modo da favorire l'elaborazione del lutto. Mentre, tuttavia, nella tradizione questa pratica era volta a restituire al cadavere il suo statuto di morto, ricoprendolo anzi di quei segni che avrebbero facilitato il suo accesso all'"altro mondo", nelle *funeral homes* il tentativo è quello di far conservare, al cadavere un'aria di vita. Le *funeral homes* fanno interpretare al morto la parte del vivo, tradendo così l'idea segreta secondo cui la vita è naturale, mentre la morte è contro natura. In tutto questo c'è il rifiuto di lasciare che la morte significhi, che assuma per sé valore di segno, mentre, attraverso quello che è, appunto, un trucco, essa è mantenuta all'interno dell'orbita della vita, impedita a mostrarsi per la sua differenza.

³¹ Già nel 2000, secondo l'Organizzazione mondiale della Sanità, il 60 per cento dei nordamericani, il 79 per cento degli svedesi, il 73 per cento dei canadesi ed il 67 per cento dei giapponesi morivano in ospedale, dati citati in Sforza M.G., Tizon J.L., *Giorni di dolore. Come si guarisce dalla sofferenza per la perdita di una persona cara*, Mondadori, Milano, 2009, p. 4.

sottratti alle mura domestiche, si trovano “affidati” all’ingranaggio dei servizi specializzati. L’ospedalizzazione si inserisce a pieno titolo nella logica di gestione mercantile della morte: essa segna la definitiva presa di possesso del momento del trapasso da parte del circuito economico³². Di fronte ad una legittima, ancorchè spesso non pienamente esplicitata, necessità di sostegno, il problema è che la risposta istituzionale a questo bisogno di “socializzazione” della morte tende a rinforzare i diffusi atteggiamenti di negazione, sino ad assumere la forma di un vero e proprio occultamento.

La miopia dello sguardo medico. Ospedalizzazione e medicalizzazione sono due componenti essenziali all’interno del clima di silenzio e di rifiuto che caratterizza l’atteggiamento delle società di oggi verso la morte. L’ospedalizzazione generalizzata sta lì ad indicare il potere nuovo e reale della figura del medico nell’organizzazione dell’ultimo passaggio. In occidente, l’avvicinamento alla morte avviene a partire da una prospettiva clinico-scientifica. Se il medico è diventato il personaggio centrale del nuovo rituale della morte in ospedale, significa che la distinzione tra morte e malattia è venuta meno e che anche il trapasso, una volta che è stato medicalizzato, viene letto come il sintomo conclusivo di una patologia. Consegnare la morte all’orientamento medico ed all’approccio tecnico vigente negli ospedali, non solo vuol dire consegnare la lettura del suo significato ad uno sguardo che in sé non può che coltivare una forte istanza di negazione, ma vuol dire anche inserire il morente e le persone che gli sono accanto in un ambiente passivizzante, che rischia di erodere le loro capacità di fare fronte all’evento³³. La medicina fondata su una visione biologica e meccanicista non considera la morte come problema di un essere umano, uomo o donna che sia, men che meno come problema personale, bensì la vede come morte di un organismo biologico, di un corpo³⁴. Il corpo dell’uomo è in sé il rappresentante simbolico e la

³² Jona Heath fa notare come lo sbandieramento dei progressi della medicina scientifica, che sono una delle cause del moltiplicarsi dei ricoveri nella speranza di guarigione, non sia estraneo agli interessi della politica e dell’industria farmaceutica. Vedi Heath J., *Modi di morire* (2007), Bollati Boringhieri, Torino, 2008, p. 16.

³³ E’ pur vero che da qualche decennio anche in ambito ospedaliero si è andata diffondendo una sempre maggiore attenzione all’accompagnamento dei morenti. Dalle pionieristiche esperienze di Elizabeth Kubler Ross negli Stati Uniti, è sorto un movimento che individua negli Hospice dei luoghi in grado di garantire quell’ascolto dei bisogni e quella familiarità indispensabili per affrontare questo delicato momento. Anche in Italia progressivamente stanno sorgendo strutture deputate alla cura dei malati terminali. E’ vero, però, che spesso al loro interno vige ancora una cultura medica che difficilmente è in grado di integrare al suo interno la morte e quindi di favorire l’elaborazione del lutto a livello personale e familiare. Interessanti esperimenti sono quelli che affiancano al personale medico ed infermieristico figure professionali competenti nell’ascolto e nell’accompagnamento psicologico. Un accompagnamento che vede proprio in un approccio olistico al corpo una delle chiavi del suo intervento. In particolare segnaliamo l’esperienza dell’Hospice dell’Istituto “Virgilio Floriani” di Milano dove da qualche anno è stata concepita una modalità di accompagnamento ai morenti ed il sostegno alle persone in lutto a partire da uno sguardo educativo-filosofico. Per quanto riguarda l’accompagnamento dei morenti, oltre ai testi di Kubler Ross già citati si rimanda in particolare a: Ostasesky F., *Saper accompagnare* (2005), Mondadori, Milano, 2006, De Hennezel M., *La morte amica* (1995), Bur, Milano, 1998, oltre al testo della Heath già citato.

³⁴ Sulla modalità di sguardo che il sapere medico e scientifico ha nei confronti del corpo, si rimanda a U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1983.

testimonianza concreta e non occultabile del limite, del carattere finito della nostra esistenza e della sua deperibilità. Tuttavia, sotto la lente dello sguardo clinico specialistico ed anatomico, la morte può presentarsi come “guasto” di settore, come qualcosa passibile di una conoscenza oggettiva e quindi, in futuro, di un risolutivo intervento.

Il rapporto della scienza medica con la morte non può che essere paradossale. Foucault ha dimostrato come il sapere clinico fondi la propria scientificità proprio a partire dalla morte. Sono i primi studi di anatomia sui cadaveri che consentono alla medicina “di avere accesso a quello che la fondava scientificamente”³⁵. E’ a partire dalla morte, spezzettata in tante piccole morti organiche, che è possibile leggere nel corpo la vita: la morte si mostra allora come ciò che rende possibile le verità della malattia e della vita³⁶. Da allora, la morte non è più qualcosa che “sovrasta l’uomo”, ma è iscritta nel suo organismo come sua degenerazione o “patologia”. E’ proprio essa che consente all’uomo di porsi come oggetto di scienza³⁷.

La morte, o meglio la neutralizzazione dei suoi rimandi simbolici tramite la sua decostruzione in termini organicistici, è quindi il fondamento di tutti gli interventi di cura medica sull’uomo. Ma essa si pone anche come momento fondativo originario della patologizzazione concettuale della vita quotidiana e delle dinamiche di potere connesse ai suoi interventi³⁸. La medicina ha reso possibile l’oggettivazione della morte, la sua exteriorizzazione. Così facendo, essa ne ha consentito una elaborazione concettuale, di modo che potesse essere riammessa nell’ambito del discorso razionale, nell’involucro protettivo delle affezioni organiche o mentali³⁹. Allo stesso tempo, però, il fondamento del sapere medico è la preservazione della vita. La morte diventa allora un male da controllare e da cercare in tutti i modi di espungere dall’esistenza. Qualora sopraggiunga, essa non può che essere interpretata come una sconfitta del sapere e dell’agire medico. Scienza medica e tecnologia si trovano costrette, così, a promettere ciò che non possono mantenere e, quindi, a cercare di nascondere i propri limiti, attraverso l’esibizione di strabilianti successi, ma soprattutto attraverso l’occultamento delle sconfitte. In questo modo la scienza biomedica si rende in larga misura responsabile del pericoloso diniego della morte⁴⁰.

³⁵ Foucault M., *Nascita della clinica. Un’archeologia dello sguardo medico* (1963), Einaudi, Torino, 1969, p. 145.

³⁶ Vedi Fontana A., “Introduzione”, in M.Foucault, *Nascita clinica...*, op. cit..

³⁷ Dice Foucault: “Un altro grande principio si è materializzato nel corpo: la morte non sovrasta l’uomo, ma è qualcosa che fa parte della vita, è iscritta nella vita dell’organismo come una sua “degenerazione” come invecchiamento, come patologia; la morte, spezzettata in tante piccole morti organiche, ora consente di leggere nel corpo la vita”, *Nascita della clinica...*, cit., p. 155-58.

³⁸ Di qui la responsabilità etica per la disciplina pedagogica di analizzare criticamente i dispositivi esistenti intorno al trattamento dei morenti, come emblema di dinamiche di potere spersonalizzanti potenzialmente riproducibili in ogni intervento di cura.

³⁹ Bauman Z., *Il teatro dell’immortalità...*, cit., p. 195.

⁴⁰ Sulla negazione del limite e della morte da parte della scienza medica odierna si rimanda anche al capitolo intitolato “Medicina, informatica e vita eterna” in Bauman Z., *Il disagio della postmodernità* (2000), Mondadori, Milano, 2002.

La burocratizzazione del decesso. Allo stesso tempo, è sempre a partire da una prospettiva che lo identifica unicamente come corpo biologico, che il moribondo si trova ad essere accolto all'interno di quell'ambiente tecnico che è l'ospedale. Con il pretesto di curarlo, il malato è quindi "deportato" in uno spazio-tempo funzionale che s'incarica di neutralizzare la malattia e la morte nelle loro differenze simboliche⁴¹. Nell'ospedale, il malato, ridotto a un numero o a un "caso", è curato nel contesto di un'organizzazione, all'interno della quale il tempo stesso della morte si trova ad essere codificato. Inserito nel calendario dell'istituzione, l'individuo viene privato di ogni autonomia e del diritto di vivere la propria malattia, così come la propria morte. Spesso è tenuto allo scuro della sua stessa condizione⁴².

Dopo la biologizzazione del processo di morte si realizza la sua burocratizzazione, la quale comporta un'ulteriore spersonalizzazione del malato, che diviene in tal modo oggetto di pratiche fondate su razionalità e distacco emotivo. Laddove il medico opti per la comunicazione dell'eventualità della morte, questa avviene tramite un linguaggio iperscientifico e tecnico, usato come schermo di difesa da parte del professionista, che, ancora una volta, lascia il paziente e i famigliari in una condizione di annichilimento e passività. Ancora oggi, il distacco emotivo e la negazione del coinvolgimento sono considerati aspetti imprescindibili della modalità relazionale che deve essere perseguita dai professionisti della cura in ambito medico⁴³. È difficile pertanto che l'angoscia ed il dolore possano trovare adeguato ascolto all'interno delle strutture ospedaliere. Il carattere davvero anonimo della morte delle cliniche moderne ha ripercussioni profonde. La morte in ospedale si conferma morte solitaria, essa estromette l'individuo ed i suoi parenti da qualsiasi tipo di dinamiche sociali e relazionali, collocandoli all'interno di un apparato che, forte del mandato di preservare la vita, disappropria i soggetti su ogni spazio di elaborazione per il loro dolore.

⁴¹ Baudrillard J., *Lo scambio simbolico...*, cit., p. 203.

⁴² Questa situazione di minorità e dipendenza a cui il malato è ridotto all'interno dell'istituzione ospedaliera è magistralmente descritto nel racconto di Dino Buzzati "I sette piani". Nel racconto, il protagonista si trova ricoverato, per un male che pare lieve, in una clinica strutturata, in nome di uno spirito di crudele efficienza, su sette piani. Ad ogni piano corrisponde un differente livello di gravità della malattia, sino a giungere al primo piano, dove le persiane abbassate sono segno di avvenuto decesso. Il racconto segue la triste ed inesorabile discesa del protagonista, che viene "trasportato" di volta in volta ad un piano di sottostante, senza essere in grado di opporsi al ritmo cadenzato di questo tragico itinerario. Tutte le richieste di conoscere la sua reale situazione di salute, rimangono inevase da parte del personale ospedaliero. Vedi Buzzati D., "I sette piani", in *Sessanta racconti*, Mondadori, Milano, 1958.

⁴³ Anche se è giusto ricordare come anche in ambito medico, soprattutto a partire dall'area anglofona, da qualche anno si sia sviluppato tutto il movimento legato alle *medical humanities*, volto a legittimare e riscoprire l'importanza ed il valore delle emozioni nelle relazioni di cura. Sulle *medical humanities* si rimanda a Zannini L., *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive per la formazione dei professionisti della cura*, Cortina, Milano, 2008.

4. La morte spettacolarizzata

Paradossalmente accanto a questo rifiuto della morte vissuta, la nostra società si nutre con bulimica foga di tutto ciò che è connesso alla violenza ed alla morte. Si tratta della morte spettacolarizzata, la cui razione ci viene ogni giorno propinata a dosi generose, tramite quell'“epopea del macabro”⁴⁴, che scorre sugli schermi e occupa le pagine dei giornali.

La funzione compensatoria della dimensione finzionale. Come nota Vovelle, uno dei tratti principali della nostra epoca è proprio la discordanza tra lo “pseudo consenso sociale del tabù della morte” e la proliferazione delle sue espressioni a livello di produzione fantastica e del circuito dell'agenzia culturale⁴⁵. Si tratta di un meccanismo compensatorio, in cui i sussurri imbarazzati del *death talk*⁴⁶ vengono completati dalle grida ed il sensazionalismo della rappresentazione. E' come se, poichè dal punto di vista della ragione non si è in grado di soffermarsi sulla morte, la dimensione fantastica ed immaginativa sopperisca a questa imbarazzata *impasse*⁴⁷.

Del resto, la morte, in quanto condizione essenziale di ogni avventura umana, non ha mai cessato di fornire la trama di ogni espressione romanzesca. E' lo stesso Freud a rivelare la decisiva funzione svolta dal mondo della finzione all'interno del nostro rapporto con la morte. E' per compensare l'impoverimento della nostra vita dovuto all'allontanamento della morte dalla nostra realtà, che siamo ci a rivolgiamo al mondo della finzione, alla letteratura, al teatro: “Lì noi troviamo uomini che fanno ancora morire e danno la morte ad altri. Solo lì è soddisfatta la condizione per cui potremmo riconciliarci con la morte [...] E' veramente troppo triste che nella vita tutto debba svolgersi come in una partita a scacchi dove la sola mossa falsa ci può costringere alla resa, con la differenza che non possiamo iniziarne un'altra. Nel mondo della finzione invece troviamo quella molteplicità di vite di cui abbiamo bisogno. Moriamo insieme a un eroe e nello stesso tempo gli sopravviviamo e moriamo, con un secondo eroe, una seconda volta”⁴⁸.

In questo meccanismo risiede l'importanza assunta dalla dimensione finzionale nel processo di avvicinamento alla realtà della nostra morte. E' unicamente tramite uno sforzo immaginativo, una sorta di scissione e di sdoppiamento dell'io che siamo in grado, attraverso l'identificazione con l'eroe, di vivere la nostra morte, essendo al tempo stesso “ancora presenti come spettatori”⁴⁹. Il

⁴⁴ Il termine è utilizzato da Salvatore Natoli proprio per descrivere il fluire ininterrotto di immagini di morte cui siamo oggi esposti nelle nostre case; vedi Natoli S., *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Feltrinelli, Milano, 1996, p. 81.

⁴⁵ Vovelle M. op. cit., p.656.

⁴⁶ L'espressione è stata coniata per indicare quell'insieme di espressioni di circostanza che costituiscono oggi i discorsi sulla morte. Si tratta di tutti quelle parafrasi che consentono di riferirsi all'evento senza costringere, però, a nominarlo nella sua effettiva concretezza (es. “è mancato..”; “è venuto meno”..eccetera) e che quindi contribuiscono al mantenimento del tabù sociale intorno alla morte.

⁴⁷ Thomas parla a questo proposito di “rivincita dell'immaginazione sulla ragione incapace di fermare l'incidente e dunque la morte”, Thomas L.V., op. cit., p. 78.

⁴⁸ Freud S., *Noi e la morte* (1915), Palomar, Bari, 1993.

⁴⁹ Freud S., *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte* (1915), Newton Compton, Milano, 1995, pp. 879-880.

mondo della finzione grazie alla sua capacità di duplicazione della realtà, si pone come potenziale spazio di famigliarizzazione con la morte e con il morire. Allo stesso tempo, però, il suo potere può essere convogliato all'interno di un perverso meccanismo di negazione ed allontanamento. La dimensione finzionale si dimostra essere un ambivalente *pharmakon*, il quale contiene in sé tanto la capacità di "guarire" dai primitivi meccanismi inconsci di negazione, consentendo di "rigiocarli" in un ambiente fittizio, tanto la possibilità di rinforzare quegli stessi meccanismi. E' evidente, allora, che un intervento pedagogico sul tema della morte e del lutto non potrà, come è nella sua stessa essenza, che prender corpo proprio come spazio finzionale, utilizzando i prodotti culturali e artistici come *medium* del proprio agire⁵⁰. Allo stesso tempo, però, compito di una pedagogia critica sarà quello di denunciare le mistificazioni del tema della morte diffuse oggi dal mondo dello spettacolo.

Derealizzazione e distanziamento. La morte spettacolarizzata di oggi, infatti, non è che l'estrema evoluzione della morte consumata. Come ha mostrato Debord, da quando la produzione ha incorporato l'informazione, per esistere sul mercato è necessario apparire. Qualsiasi cosa (personaggio, oggetto, evento, sentimento che sia) per essere percepito come "reale" deve essere inserito nel circuito delle merci attraverso i canali della realtà virtuale⁵¹. La morte non fa eccezione. L'unica maniera in cui oggi essa può raggiungere gli individui è quella di essere esibita come merce nel circo continuo della rappresentazione. Questo, infatti, è alla perenne ricerca di stimoli il cui impatto sia sempre più d'effetto, ma, proprio per il suo ritmo accelerato di sostituzione, non può permettere alcuno spazio di elaborazione. Se, forse, abbeverandosi avidamente delle morti che passano sullo schermo, gli spettatori inconsciamente cercano una nuova ritualità in grado di riassorbire l'energia di rottura della morte, va detto, però, che, proprio i media contribuiscono "alla desacralizzazione della morte, sostituendo al rito lo spettacolo"⁵². La morte spettacolarizzata è, infatti, la morte violenta che in sé non ha più nulla di sacro e tremendo. E' la morte spietata, nel senso che ad essa è tolta ogni forma di umana *pietas*⁵³. Le morti che i media quotidianamente ci propinano, all'interno dei loro catastrofici notiziari, sono per lo più morti anonime o di massa, che ci toccano solo alla lontana. Sono morti alla terza persona, da cui si è smarrita ogni prossimità. Molto vicine grazie alla loro presenza sullo schermo, ma molto lontane proprio in virtù di esso. Tutto ciò che prima era realmente vissuto sembra ora essere allontanato in un'unica continua rappresentazione. Lo spettacolo si presenta allora come "inversione concreta

⁵⁰ Nel proseguo del lavoro, quando verrà proposto un possibile intervento educativo rispetto ai temi della morte e del lutto, attingeremo principalmente alla letteratura, all'arte e al cinema; Lo strumento cardine della nostra proposta sarà la scrittura, nella sua qualità di spazio finzionale e creativo, all'interno del quale il soggetto, creativamente, può essere in grado di recuperare il suo protagonismo anche nei confronti degli eventi più dolorosi.

⁵¹ G. Debord, *La società dello spettacolo* (1967), Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2004.

⁵² Thomas L.V., op. cit., p. 80.

⁵³ Vedi Natoli S., *Dizionario dei vizi e delle virtù*, cit., p. 81.

della vita, movimento autonomo del non vivente”⁵⁴. Al suo interno la morte stessa diviene rappresentazione illusoria del non vissuto. La continua presenza della morte, più che condurre alla coscienza della propria finitudine, sembra andare nel senso del desiderio e del piacere di non esserci, della consapevolezza che siano altri a morire al nostro posto. La spettacolarizzazione della morte si inserisce così nella strategia volta a sollevarci da qualsiasi senso di colpa attinente al nostro stato di passività. La drammatizzazione spettacolare della catastrofe e degli incidenti fa in modo che la quiete della nostra ristretta realtà privata appaia come valore sospeso, costantemente minacciata dal proliferare dei segni del destino e della fatalità. Ciò che consumiamo attraverso i media è allora “la nostra quiete, suggellata dalla distanza dal mondo e che addormenta, più che compromettere, la stessa allusione al reale”⁵⁵.

La dimensione finzionale, attraverso cui giunge nelle nostre case il reale, non produce, dunque, una intensificazione del senso della realtà, ma genera una sorta di allarmante indifferenza. Tutta la messa in scena della morte non fa che distogliere dal pensiero della propria finitudine, proiettandola sugli altri e leggendola unicamente come risultato di fatali interventi esterni. Inoltre, è lo stesso linguaggio dei media a contribuire alla decostruzione della morte, depotenziandola nell’artificialità e nella ripetitività. Spesso cronache di eventi luttuosi accaduti nella realtà sono affiancate dalla pubblicità o da altre notizie su questioni più mondane. Allo stesso tempo, la morte rappresentata è soggetta ai ritmi sincopati della nostra attenzione, su cui i palinsesti dei media sono costruiti. Non ci si attarda mai sull’immagine della sofferenza e dell’agonia: la morte sullo schermo è sempre immediata ed esteticamente ben rappresentata. Essa deve apparire come un evento al di fuori della quotidianità.

La morte spettacolo, poi, è una morte reversibile, transitoria: l’eroe che vediamo morire davanti ai nostri occhi, ricompare, vivo e vegeto, nei panni del protagonista di una nuova *fiction* se cambiamo canale. Nella realtà dello spettacolo viene meno il tempo lineare. Ecco perchè anche la morte diviene reversibile e revocabile, all’interno di un ciclo in cui ciò che è scomparso, può sempre essere recuperato. La mortalità messa in scena quotidianamente si trasforma in tal modo in illusoria immortalità attraverso la possibilità sempre aperta della riproposizione⁵⁶. La morte spettacolarizzata sembra dunque privare la morte proprio della sua più cruda verità: quella di essere una perdita irreparabile ed esperienza della mancanza. Il tabù della morte rivela in tal modo il suo nucleo più profondo, ossia il suo manifestarsi come tragico tentativo di sottrarre noi tutti al dolore del lutto.

5. La morte “naturalizzata”

Nelle società che hanno preceduto la nostra, la relazione con il pensiero della mortalità umana era assicurata dalla religione, nel senso più ampio del termine. Questo ruolo è oggi svolto, per quanto

⁵⁴ Debord G., *La società dello spettacolo*, cit., p. 53.

⁵⁵ Baudrillard J., *La società dei consumi* (1970), il Mulino, Bologna, 1976, pp. 15 e 17.

⁵⁶ Bauman Z., *Il teatro dell’immortalità...*, cit. pp. 231-232.

possibile, dalla tecno-scienza. Il lessico con cui oggi ci relazioniamo alla morte è quello della scienza. Una acritica e superficiale vulgata della mentalità scientifica rischia di essere l'unica modalità di approccio che si propone a livello diffuso al tema della vita, così come al tema della morte. Scienza e tecnica di per sé possono essere interpretate come risposte dell'uomo al problema della morte. Mai come adesso, del resto, sembra possibile la realizzazione dell'eterna aspirazione all'immortalità. La tecnologia, penetrando nella sfera del corpo, dell'informazione e della vita stessa, permette ormai di realizzare l'impensabile: con sempre maggiore insistenza, viene annunciato l'imminente trionfo sulla vecchiaia, sulla malattia e sulla morte, supremo tributo al potere dell'uomo. Ciò corrobora l'immagine di una marcia trionfale da parte della scienza moderna, all'interno di un immaginario culturale che fonda le sue certezze sull'espansione illimitata del dominio "razionale" sulla natura. L'atteggiamento fideistico si è così spostato dalla religione ad una divinizzazione della tecnica, divenuta "ierotecnica", sulla cui "naturale bontà" avanzare dei dubbi risulta sacrilego, tanto quanto una volta lo era bestemmiare Dio.

Un'illusoria onnipotenza. Questo scenario non è, però, senza ambivalenze. Se da un lato, infatti, la tecnologia alimenta i desideri illimitati dell'individuo ed esprime la rivolta collettiva contro le limitazioni della condizione umana; dall'altro, in virtù del processo intrinseco di auto legittimazione, essa pone in atto una "liberazione dei mezzi dai fini" che priva l'individuo e la collettività di un reale controllo sulla propria vita e sul proprio destino. Non è più l'etica a scegliere i fini e ad indicarli alla tecnica, ma è la tecnica che, assumendo come fini i risultati delle sue procedure, condiziona l'etica, obbligandola a prender posizione su una realtà, non più naturale ma artificiale⁵⁷. Non si tratta di trovare mezzi tecnici per realizzare scopi determinati, l'essenziale è bensì vedere cosa si possa ricavare da determinati metodi, senza che siano orientati da uno scopo a priori. In altri termini, non si tenta di fare ciò che sarebbe necessario o auspicabile, ma ciò che è tecnicamente fattibile lo si fa senza badare a nessun'altra considerazione⁵⁸.

La tecnica, svincolata in tal modo dalla *praxis*, non funge più da spazio intermedio tra uomo e natura, all'interno del quale l'individuo sperimentava la propria separatezza così come la propria dipendenza. La degradazione modernista della tecnica, rispetto alla relazione tra l'uomo e la morte, produce così un duplice effetto. A livello di immaginario, il sogno di soggiogare la natura alimenta la tendenza alla negazione del limite e l'illusione di onnipotenza⁵⁹. D'altra parte, contraltare di questa illusoria libertà è la crescente dipendenza del singolo da un mondo di

⁵⁷ Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 39.

⁵⁸ Vedi anche Castoriadis C., "L'impossibile tecnocrazia" (1987), in *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Edizioni Dedalo, Bari, 2000, p. 265.

⁵⁹ In questo senso, seguendo le intuizioni di Christopher Lash, l'illusione di onnipotenza data dal dominio della tecnica può essere letta come una soluzione regressiva della nostra cultura al problema del narcisismo e, quindi, all'ansia di separazione. Vedi Lash C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive* (1979), Bompiani, Milano, 1981, p. 270. Alla relazione tra rimozione della morte e cultura del narcisismo verrà dedicato un paragrafo apposito.

istituzioni ed apparati tecnici che lo sovrasta e che non egli è in grado di comprendere e gestire⁶⁰. Anche il momento della morte viene in tal modo sottratto al controllo dell'individuo e del suo gruppo sociale di appartenenza per essere "affidato" ad un potere impersonale e tradotto nel suo asettico linguaggio. La tecnica, imposta insieme all'accumulazione economica come Principio e Regola, ancorchè liberatoria, si è fatta sempre più invasiva e vincolante, imponendo l'utilità e la funzionalità come chiavi di lettura per ogni livello dell'esistenza umana⁶¹.

La destituzione del limite. E' proprio dalla prospettiva dell'utile e della funzionalità che la morte appare un evento privo di senso, il cui potenziale demistificante abbisogna di essere neutralizzato. Infatti, la morte rimane pur sempre un confine invalicabile, di fronte al quale è costretta a piegarsi l'umana capacità di progresso. In tal modo essa si fa dolorosa testimonianza dell'impotenza della tecnica. Non esiste alcuna esperienza umana in grado di sottolineare così chiaramente i confini imposti al moderno dominio dell'uomo sulla natura.

Se, però, la funzione della scienza e della tecnica è quella di fornirci un'immagine del mondo passibile al nostro progetto di dominazione, è evidente che per esse la morte non può esistere e che, soprattutto, deve essere negato il suo carattere definitivo. Come dice Scheler, la scienza "deve essere cieca davanti alla morte. E deve esserlo tanto più, in quanto essa stessa è già figlia della moderna fuga dalla morte, dalla sua rimozione da parte dell'istinto di produttività"⁶². In ultima analisi, è il principio dell'accumulazione economica illimitata, l'organizzazione di scienza e tecnica secondo criteri di impresa, ad aver prodotto quella degenerazione della tecnica, che ha dato spazio al delirio onnipotente del superamento di ogni limite. Allo stesso tempo, però, è proprio attraverso l'istituzione della morte come negativo da rimuovere, che scienza e tecnica hanno potuto cominciare la loro avventura conoscitiva. La nostra cultura moderna trae origine da una visione scotomizzante, all'interno della quale il negativo non è riconosciuto come possibile risorsa in grado di cooperare dialetticamente col positivo, ma, identificato con il male, è percepito

⁶⁰ Afferma Castoriadis: "vi è un potere – che è essenzialmente impotenza- della tecno-scienza contemporanea, potere da ogni punto di vista anonimo, irresponsabile e incontrollabile (in quanto non imputabile a qualcuno) e, per il momento (un lunghissimo momento in verità), vi è una completa passività da parte degli esseri umani (compresi gli scienziati e gli stessi tecnici in quanto cittadini). Passività completa e addirittura compiaciuta di fronte a un corso degli avvenimenti che ci si ostina a considerare fausto, senza essere più del tutto convinti che lo possa essere a lungo", in "L'impossibile tecnocrazia", cit., p. 259.

⁶¹ Rispetto alla relazione tra l'utilità eretta a valore universale e la morte, illuminanti sono le parole di Elias Canetti: "Poggiando sull'utile, gli uomini si sono nominati dei, sebbene debbano comunque morire. Il potere dell'utile gli crea questa illusione, che li induce a questa ridicola debolezza. Così nella loro presunzione, diventano sempre più deboli. L'utile si accresce, ma gli uomini muoiono come le mosche. Se l'utile fosse più raramente utile, se non ci fosse alcuna possibilità di valutare con esattezza quando sarà certamente utile e quando certamente non lo sarà, se esso avesse salti, arbitri o capricci, nessuno sarebbe diventato suo schiavo. Si sarebbe pensato di più, ci si sarebbe preparati a qualcosa di più, ci si aspetterebbe qualche cosa di più. Le linee che vanno dalla morte alla morte non sarebbero cancellate, non ci arrenderemmo ciecamente alla morte. Essa non potrebbe deriderci, come animali, nel pieno della nostra sicurezza" Elias Canetti, *La provincia dell'uomo. Quaderni di appunti 1942-72*, Milano, Adelphi, 1978, p. 113.

⁶² Scheler M., "Morte e sopravvivenza", op. cit., p. 100.

come qualcosa da rimuovere o da distruggere. Lo stesso linguaggio cartesiano, come ha mostrato Foucault⁶³, fonda le sue certezze sull'esclusione della morte, della follia e della malattia, oggetti differenti e irriducibili. La realtà istituita dalla scienza e dalla tecnica è quella di una separazione della vita dalla morte e di una scelta ideologica a vantaggio della vita. La scienza produce la morte, il non vivente, come oggetto concettuale. La separazione da esso è l'assioma dal quale può legiferare⁶⁴. La metafisica della scienza ha così eroso la metafisica della mortalità.

Se è reale soltanto ciò su cui si può intervenire, è evidente che alla morte non può essere riconosciuto alcuno statuto di realtà. Quanto meno diventa necessario trovare per essa uno statuto confacente ad una prospettiva funzionalista ed interventista. Ecco che allora la morte (come la vita) è stata "razionalizzata", è stata ridotta alla sua dimensione biologica, in modo tale che, percepita come fenomeno "naturale" nella sua essenza, possa offrirsi meglio ad una manipolazione, e quindi snaturalizzazione, nelle sue manifestazioni. Si tratta di quel processo di biologizzazione dell'esistenza cui fa da contraltare il movimento opposto di sacralizzazione della vita, che sta via via assumendo nelle nostre società una rilevanza politica sempre maggiore. La morte ha così potuto ricevere una sua collocazione, segregata, nello spazio sociale ed è stata legata a tecniche e pratiche di efficienza ed efficacia misurabili: medicina e tecnologia sembrano in grado di allontanarla, procrastinarla e persino evitarla.

La morte "naturale", specchio fedele dell'illusione di una ragione "naturale", non significa assolutamente l'accettazione della morte, al contrario essa ne è una negazione sistematica. La morte naturale è quella che deve il suo diritto di esistere alla scienza, e che, per questo, ha la vocazione intrinseca ad essere sterminata dalla scienza. Morte naturale significa che essa è insensata, irrazionale ed inumana, così come lo è la natura non piegata ancora al dominio dell'uomo⁶⁵. Ricondata ad una immaginaria "realtà naturale", la morte è stata ridotta alla materialità biologica di un decadimento impersonale del corpo, che quanto prima le nostre scoperte riusciranno a scongiurare. La morte inflitta dalla "natura" diviene in tal modo fatalità individuale, sottratta ad ogni possibile socializzazione mediante l'operazione simbolica dello scambio, affidata ancora una volta, invece, al dominio impersonale ed anonimo della scienza⁶⁶. La morte naturale è un evento disfunzionale interno al funzionamento della macchina biologica del

⁶³ In particolare si veda M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica* (1961), Rizzoli, Milano, 1963.

⁶⁴ "Il vivente/non vivente è un'opposizione distintiva che facciamo solo noi, e sulla quale fondiamo la nostra "scienza" e la nostra violenza operativa. Scienza, tecnica, produzione presuppongono questa frattura del vivente e del non vivente a vantaggio del vivente, che soltanto fonda la scienza in tutto il suo vigore. La "realtà" della scienza e della tecnica è, anche qui, quella della separazione del vivo dal morto", Baudrillard, op. cit., p. 146.

⁶⁵ Ivi, p. 179.

⁶⁶ Baudrillard individua in particolare nell'iniziazione, l'operazione simbolica che permetteva l'articolazione sociale della morte. Questo rilievo risulta tanto più interessante all'interno di una prospettiva pedagogica, nel momento in cui conferma un indissolubile legame tra un momento fondamentale di crescita e maturità nella biografia dell'individuo e l'elaborazione sociale (a livello simbolico e culturale) che essa porta con sé della morte. Lutto e cambiamento risultano in tal modo associati, come si tenterà di approfondire meglio nel corso del lavoro. Vedi Baudrillard, op. cit..

corpo. Il sistema di rappresentazione della macchina e del suo funzionamento è, infatti, quello che sottende la prospettiva con cui la scienza affronta il problema della morte. In tal modo esso può essere facilmente inquadrato in termini di guasto-riparazione, corroborando un assetto culturale per il quale “il positivo è iscritto per intero nell’esercizio della tecnica ed il negativo [in questo caso la morte] è circoscritto all’errore tecnico”⁶⁷. Se l’esistenza ridotta a mero fatto biologico è stata sottratta ad ogni interrogativo di senso, la morte spiegata come “fatto naturale”, lungi dall’essere considerata processo naturale e tanto meno problema esistenziale, è diventata incidente.

6. Da necessità ad incidente

Le cause del decesso. “...nessuno potrebbe arguire dal nostro comportamento che riconosciamo la morte come necessità, che abbiamo la sicura convinzione che ognuno di noi è debitore alla Natura della propria morte. Al contrario, noi troviamo una spiegazione che derubrica questa necessità e casualità. Colui che lì giace morto si è preso un’infezione polmonare, che certamente non era necessaria; quell’altro era già da tanto tempo molto malato, solo che non lo sapeva; un terzo era già vecchissimo e pieno di acciacchi...”⁶⁸. Così Freud ironizzava sul nostro modo di relazionarci con la morte altrui. Identificare come causa della morte una causa fisica è certamente più tranquillizzante che non fare i conti con l’idea di destino e necessità, termini che rimandano ad una dimensione che sfugge al nostro controllo. Se la morte naturale è posta come universale necessario del nostro modo razionale di rapportarci alla vita, di fronte al microscopio dell’analisi e della scienza, che pure quella stessa razionalità ha prodotto, la morte come fenomeno pare “trasformarsi in una miriade di inezie che trapassano l’una nell’altra”⁶⁹. Quello scientifico è un linguaggio strumentale, volto a guidare l’azione, e che pertanto può accogliere il fenomeno della morte unicamente come evento specifico, con una causa altrettanto specifica ed evitabile. Se la morte come tale è onnipotente ed invincibile, ogni esempio concreto di morte è, da questo punto di vista, contingente. Sebbene gli esseri umani nascano mortali, di fronte ad un decesso è sempre possibile isolare una singola causa scatenante. In tal modo la morte può essere ascritta ad uno specifico disturbo, che in un’altra situazione avrebbe potuto essere suscettibile di intervento⁷⁰. La

⁶⁷ Galimberti U., *Psiche e techne*, cit., p. 41.

⁶⁸ Freud S., *Noi e la morte*, op. cit., p.14.

⁶⁹ Scheler M., “Morte e sopravvivenza”, op. cit., p. 99.

⁷⁰ Potrebbe essere interessante collegare l’enfasi prodotta intorno alle diverse cause contingenti dei decessi con quel fenomeno osservato da Vovelle per cui, nella nostra società, non ci si preoccupi più della morte come esperienza dell’incommensurabile (cosa sia la morte), quanto del modo in cui essa possa avvenire (come si morirà). All’angoscia della morte è subentrata la paura del morire. Anche questa però assume nuovi contorni. Se, infatti, all’interno di un’ottica religiosa la buona morte era quella attesa, annunciata che dava modo alla persona di prepararsi spiritualmente, mentre vigeva un terrore assoluto nei confronti della morte violenta, al contrario a partire dal XX secolo la buona morte pare essere quella fulminea, indolore, rapida e inattesa. Questo capovolgimento culturale ha delle evidenti implicazioni per il processo, sociale e individuale del lutto. Vedi Vovelle M., *La morte e l’Occidente*, op. cit..

morte come processo naturale viene così decostruita in un insieme di piccole cause separate, ognuna delle quali corrispondente ad una potenziale azione umana in grado di disinnescarla⁷¹. Non sentiamo più di persone che muoiono di mortalità, perché alle nostre orecchie stride sentire affermare che “l’uomo non muore per il fatto di essersi ammalato, ma gli capita di ammalarsi perché deve morire”⁷². La morte non è più qualche cosa che ci portiamo dentro, la fine di un processo interno avviato sin dalla nascita, ma è una realtà estrinseca, un elemento che potenzialmente possiamo evitare o rigettare. E’ la concezione meccanicistica dei fenomeni vitali che consente di vedere la morte come conseguenza di uno stimolo puramente esteriore. Se l’organismo vivente, compresi i processi che vi si verificano, non è altro che un processo chimico-fisico particolarmente sviluppato, cioè in ultima analisi un processo meccanico potenzialmente in grado di funzionare in eterno, esso non può che essere disturbato o distrutto se non dall’esterno⁷³. *Una distorsione colpevolizzante*. Non si muore dunque, bensì da qualche cosa si viene uccisi. Ecco che allora la morte viene ad assumere un carattere “catastrofico”, raccogliendo su di sé tutte le fantasie e le angosce che accompagnano l’incidente all’interno della cultura della tecnica⁷⁴. L’incidente è evento assurdo e malvagio, segno terribile di impotenza viene tradotto come malefico frutto di incapacità. Questa prospettiva mette in moto una serie infinita di dinamiche colpevolizzanti, che investono tanto il moribondo quanto tutti coloro che si ritiene non siano stati in grado di salvarlo. La malattia diventa allora il nemico a cui è necessario muovere guerra, contro cui si indicano “lotte” e “crociate”. A questa enfasi accusatoria fa da contraltare una implicita colpevolizzazione del malato stesso, che non ha saputo condurre fino in fondo la sua battaglia⁷⁵. Per la logica razionalizzante non può sussistere nulla che esuli dalla volontà umana e pertanto ogni guasto di sistema è ricondotto ad una volontà ostile. L’angoscia della morte, che il determinismo scientifico dimostra di non aver assolutamente contribuito a diminuire, trova così una delle sue forme di espressione in quella paranoia collettiva, che facilmente ci fa gridare all’attentato e al sabotaggio⁷⁶. La morte come danno causato da una disfunzione dell’esistenza non può che essere

⁷¹ Afferma Bauman: “la grande carcassa della mortalità è stata spezzata da capo a piedi in sottili fette di disturbi temibili e tuttavia curabili (o potenzialmente curabili), che possono ora essere inserite in qualsiasi cantuccio o nicchia della vita”, Bauman Z., *Il teatro dell’immortalità...*, op. cit., p. 185.

⁷² Galimberti U., *Il corpo*, op.cit., p. 37.

⁷³ Scheler M., “Morte e sopravvivenza”, op. cit., p. 96-97.

⁷⁴ “L’incidente accompagna come un’ombra il mondo tecnico: fa parte della sua statistica e avanza con la sua perfezione”, Junger E., *Filmone e Bauci. La morte nel mondo mitologico e in quello tecnico*, tr. It., in “Quaderni di Avallon”, 1991, n. 25, p. 118.

⁷⁵ Si veda in particolare S.Sontag, op. cit., p. 48 e 54.

⁷⁶ “E’ notevole che siamo ritornati, in pieno sistema di ragione, e in piena conseguenza logica di questo sistema, alla concezione “primitiva” di imputare qualsiasi evento, e in particolare la morte, a una volontà ostile. Ma [...] presso i

concepita come un'ingiustizia. Pertanto, proprio una concezione della realtà, che vorrebbe riservare il più ampio potere di intervento per l'uomo, finisce invece per produrre profondi sentimenti di rabbia, disperazione ed impotenza⁷⁷. Nell'ambito della fantasia onnipotente che sia sempre più possibile "guarire" la morte, essa diventa forza esterna, ostile e inesorabile, che non perdona l'uomo e che perciò non può essere da lui perdonata.

7. La morte sconscrata

Il limite del sacro. Roger Caillois afferma che il sacro è una categoria della sensibilità, quella categoria su cui si fonda l'atteggiamento religioso. La religione è, infatti, la principale modalità di amministrazione del sacro all'interno delle società e la vita religiosa rappresenta l'insieme di rapporti tra l'uomo e il sacro⁷⁸. Sacro e profano sono ambedue necessari allo sviluppo della vita: l'uno in quanto ambiente in cui essa si svolge, l'altro in quanto "fonte inesauribile che la crea, la sostiene, la rinnova"⁷⁹. Perché entrambi svolgano la loro positiva funzione sociale, è necessario che tra sacro e profano vi sia una netta distinzione, che eviti ogni confusione e mescolanza. Ad ognuno di essi devono essere assegnati i propri oggetti, i propri attori, i propri spazi ed i propri tempi. E' compito del rito regolare socialmente i rapporti tra sacro e profano.

Il sacro rimanda alla dimensione del mistero e del proibito: l'individuo non può avvicinarvisi senza mettere a rischio la sua stessa incolumità. Il sacro è quindi strettamente connesso al tema della morte, nel momento in cui esso si istituisce come limite. L'area del sacro impone di fermarsi. Non solo, ma essa viene creata dall'uomo in quanto riflesso di una sua condizione di impotenza, di mancanza e di dipendenza. E' evidente allora come il sacro non possa che essere nemico di ogni pensiero onnipotente, dal quale viene percepito come inutile ostacolo⁸⁰. E si capisce anche l'appello di Toqueville alla religione quale strumento di reintroduzione del limite di fronte alla tendenza all'illimitatezza dell'*homo democraticus*. La presenza di una sfera del sacro nella vita può svolgere l'indispensabile funzione di ridimensionare il sentimento sconfinato dell'indipendenza,

"primitivi" questa concezione corrispondeva alla logica dei loro scambi reciproci e ambivalenti con ciò che li attorniava [...] mentre da noi è francamente patologica, è la paranoia della ragione, i cui assiomi fanno sorgere ovunque l'inintelleggibile assoluto, la Morte come inaccettabile e insolubile, l'Accidente come persecuzione, come resistenza assurda e malvagia d'una materia, d'una natura che non vuole mettersi in ordine sotto le leggi "oggettive" in cui è stata cacciata" Baudrillard, *Lo scambio simbolico e la morte*, cit., p. 179.

⁷⁷ Sul tema si veda anche Zapparoli G.C., "La morte elaborata", in U. Curi (a cura di), *Il volto della Gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano, 2001.

⁷⁸ Caillois R., *L'uomo e il sacro* (1939), Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p. 14.

⁷⁹ Ivi, p. 16.

⁸⁰ Da questa relazione tra sacralità e limite, trae origine la tematica della *ubris*, che ha trovato infinite declinazioni nelle più diverse culture.

restituendo la coscienza della propria finitezza e, di riflesso, il senso di appartenenza all'intero sociale⁸¹.

Il sacrificio della dimensione simbolica. L'appello del filosofo francese è rimasto, però, inevaso. L'itinerario "dal mito al logos" intrapreso dalla cultura occidentale non ha conosciuto interruzioni ed il ritorno ad una coscienza religiosa appare quanto meno improbabile, alla luce dei successi del razionalismo immanente al nostro sistema economico. L'etica del lavoro su cui esso si è fondato, enfatizzando il valore delle opere nell'universo mondano, ha eroso dall'interno il sentimento religioso, che pure all'origine ne costituiva la giustificazione fondante. Il progressivo disincantamento del mondo è certamente il carattere distintivo della cultura della modernità capitalistica, la quale ha condotto ad una "chiusura dell'orizzonte mondano su se stesso"⁸². Gli ultimi due secoli, in particolare, sono stati testimonianza di un'opera di radicale demitizzazione, tanto da poter affermare che la nostra è forse la prima cultura nella storia umana completamente secolarizzata⁸³. Si è affermata una concezione del mondo, appunto, "secolare", che ha di fatto abbandonato la dimensione circolare (del tempo e dello scambio) propria del sacro. E se questo decisivo mutamento storico e antropologico ha certamente portato con sé un intenso movimento di liberazione, emancipando da ordini, fedi e gerarchie⁸⁴, esso ha prodotto anche, e questo è l'aspetto per noi più interessante, il sacrificio della dimensione simbolica.

In particolare, sono stati gli ultimi cinquanta-sessanta anni segnati dall'affermazione del consumismo a produrre una marcata sconsacrazione della vita, che inizialmente ha goduto anche

⁸¹ Vedi E. Pulcini, *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p. 172, dove in nota viene riportata la celebre frase di Tocqueville: "Dal canto mio, dubito che l'uomo possa sopportare contemporaneamente una completa indipendenza religiosa e una totale libertà politica: e sono incline a pensare che, se non ha fede, bisogna che serva e, se è libero, che creda", *La democrazia in America* (1835-1840), in *Scritti politici*, vol. 2, UTET, Torino, 1968, p.510.

⁸² Il riferimento è alle tesi di Max Weber riprese criticamente da Romano Madera nel suo *L'animale visionario*, il Saggiatore, Milano, 1999, in particolare pp. 50-52. La categoria del disincanto weberiano è stata utilizzata in ambito pedagogico in particolare da Franco Cambi per sviluppare la sua proposta di critica pedagogica, si veda Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2006.

⁸³ E' evidente che questo processo non è stato lineare e la realtà sociale presenta ancora oggi profonde differenze al suo interno. Accanto al determinismo scientifico (anch'esso del resto non privo di implicazioni fideistiche), come pure alla, ormai residuale, area attinte alla religiosità "istituzionale", esiste una "zona grigia", carica di emozioni, pulsioni e desideri incompatibili con la razionalità quotidiana, che spesso trovano espressione in forma di religiosità individuale prive dei caratteri confessionali e che rischiano di attecchire su di un substrato psicologico fragile, rinforzando atteggiamenti paranoici e deliri onnipotenti. Allo stesso tempo, il posto del Dio ufficiale è stato occupato nelle nostre società da altre forme, ben più prosaiche, di divinizzazione.

⁸⁴ In realtà questo movimento non è stato (e non è) senza contraddizioni ed ambivalenze. In primo luogo perché la stessa scienza ha assunto su di sé una proiezione fideistica che (insieme con il mercato) la ha assunta a divinità, portando con sé nuovi modi di discriminazione e controllo, inoltre perché la nostra società venera con un trasporto non certo meno fideistico nuovi padroni, uno su tutti: il desiderio personale.

dell'appoggio dell'afflato illuministico di cui si nutriva gran parte dell'*intelligentia*⁸⁵. La cultura contemporanea rifiuta il simbolismo perché esso rinvia ad un mondo sopra l'uomo. Il simbolo è sostituito con i segni dell'esperienza immediatamente vissuta: lo sforzo, il desiderio, la solitudine, la paura⁸⁶. Ridotto il simbolo alla povertà del segno, viene però a mancare nutrimento per la psiche. Questa si trova privata di una dimensione fondamentale, soprattutto per elaborare quelle che sono le esperienze più profonde dell'esistenza. Ancorato alla mera aridità del fatto, l'uomo non è supportato nella sua costitutiva capacità di immaginare altrimenti, di interrogarsi sul significato di ciò che gli sta accadendo. Difficile diventa ogni tentativo di integrazione, nel momento in cui, nella loro concretezza "reale", i diversi aspetti che costituiscono nel profondo i vissuti di dolore appaiono tra loro incommensurabili.

Sottratta all'universo del sacro e privata di ogni altro contenitore simbolico, la morte corre il rischio di essere banalizzata. Tra la percezione della morte e la sconsecrazione della vita c'è un rapporto diretto, che può essere letto in un duplice senso. Max Scheler imputa la crisi della fede nella sopravvivenza e quindi della religione al fatto che l'uomo moderno non vive più "in presenza della morte", ossia che la sua organizzazione sociale, produttivistica e calcolatrice, rimuove la morte dalla sua visuale⁸⁷. Sul versante opposto, è la sconsecrazione, in atto a tutti i livelli del mondo borghese, che sembra avere come conseguenza l'occultamento della morte e dei morti, che si trovano privati di qualsiasi contenitore culturale interpretativo, che non sia quello del determinismo scientifico. Sia come sia, il legame tra religione e morte, per tanto tempo strettissimo, a partire dal Settecento è stato contestato ed ha finito per essere completamente eroso nel Novecento⁸⁸.

⁸⁵ Non è forse inutile riportare le illuminanti considerazioni di Pier Paolo Pasolini su questo tema: "Ora, uno dei luoghi più tipici degli intellettuali di sinistra è la volontà di sconsecrare e (inventiamo la parola) de-sentimentalizzare la vita. Ciò si spiega, nei vecchi intellettuali progressisti, col fatto che sono stati educati in una società clerico-fascista che predicava false sacralità e falsi sentimenti. E la reazione era quindi giusta. Ma oggi il nuovo potere non impone più quella falsa sacralità e quei falsi sentimenti. Anzi è lui stesso il primo, ripeto, a voler liberarsene, con tutte le loro istituzioni (mettiamo l'Esercito e la Chiesa). Dunque la polemica contro la sacralità e contro i sentimenti, da parte degli intellettuali progressisti, che continuano a macinare il vecchio illuminismo quasi che fosse meccanicamente passato alle scienze umane, è inutile. Oppure è utile al potere", Pasolini P.P., "Gennariello", in *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*, Einaudi, Torino, 1976, p. 21.

⁸⁶ Touraine A., *Critica alla modernità* (1992), Il Saggiatore, Milano, 1997, p. 315.

⁸⁷ Scheler M., "Il senso della sofferenza" (1916), in *Il dolore, la morte, l'immortalità*, cit., p. 79.

⁸⁸ Come ha ben mostrato Vovelle, nel flusso dei discorsi che oggi accompagnano la morte – *in primis* quello del medico, dello psicologo, del sociologo eccetera- il discorso religioso appare uno tra gli altri. Benché per la maggioranza degli europei gli eventi connessi alla morte restino l'unica occasione di contatto con la Chiesa, le stesse gerarchie ecclesiastiche sono ben consapevoli che persino l'estremo passaggio sta sfuggendo alla loro giurisdizione in misura sempre maggiore. Anche quando sussiste, il cerimoniale religioso si trova mischiato ad un insieme di manipolazioni (prevalentemente legate allo sfruttamento mercantile della morte) che ne depotenziano grandemente la portata simbolica. Vedi Vovelle, op. cit., in particolare pp. 638-651.

Tutto ciò ha, ovviamente, enormi conseguenze su come il singolo individuo, in qualunque misura venga toccato, si relaziona con la morte. Non solo l'arretramento della religione a livello sociale sottrae uno dei maggiori "serbatoi" di simbolizzazione, ma porta con sé anche il venir meno della dimensione rituale. Dietro il rito c'è sempre la socializzazione: nel senso profondo di cogliere la dimensione sociale e collettiva del problema del singolo. La morte ed il lutto, sottratti ad ogni sacralità sia religiosa sia laica⁸⁹, sono stati quasi completamente privati delle pratiche sociali e pubbliche, che solitamente li accompagnavano. Man mano che il sacro viene, progressivamente, espunto dalla vita sociale e personale, la morte perde la sua connotazione di evento in grado di essere insieme individuale e collettivo, personale e cosmico, per ridursi a fatto esclusivamente privato, nei confronti del quale il tentativo di difesa non può che essere quello della rimozione.

8. La morte destoricizzata

In una scena del film "Il piccolo diavolo", Roberto Benigni, diavolo scappato dall'inferno alla scoperta del mondo degli uomini, per dimostrare di possedere tutte le conoscenze indispensabili per essere accettato all'interno dell'umano consorzio, dopo aver elencato diverse discipline scolastiche accompagnate dalle sue stravaganti riflessioni, giunto alla storia, ne propone un "lapidario" riassunto: "Storia: i babilonesi. I babilonesi sono tutti morti!". La battuta dell'attore toscano rivela in sé una profonda verità: lo strettissimo legame tra la storia e la morte, tra il modo di percepire la morte ed il modo di percepire il tempo. L'atteggiamento sociale nei confronti della morte risulta essere influenzato dalla concezione che ogni civiltà ha del tempo, così come la percezione del tempo risulta essere condizionata dall'idea che si ha della morte.

La storia come spazio di mediazione tra vivi e morti. Pensare alla morte significa prendere consapevolezza del tempo che passa e della nostra intima storicità all'interno del suo flusso. Parallelamente, pensare alla storia vuol dire riflettere sulla nostra mortalità, ma anche a quella di intere società. Attraverso il racconto, l'operazione di memoria e tessitura che ordina gli eventi in una trama, il fluire evenemenziale viene dotato di senso ed il tempo viene in tal modo tradotto in storia. Questo vale sia a livello individuale, tramite i racconti biografici, sia a livello collettivo. Se la ragion d'essere di ogni cultura è durare e continuare ad esistere a dispetto del potere distruttivo della morte, ciò è possibile solo a patto che essa disponga di efficaci strumenti per il mantenimento del patrimonio collettivo, il quale acquista così un senso, proprio in funzione della morte. La storia si rivela in tal modo, hegelianamente, ciò che l'uomo fa della morte: la presa di coscienza della mortalità comporta una presa di coscienza della storia, della continuità, del patrimonio, del passato, ma anche dell'avvenire⁹⁰. Sappiamo, infatti, che il nostro progetto del futuro è contenuto nel nostro passato e che il valore etico della storia risiede nel fatto di guardare

⁸⁹ Parallelamente alla crisi della religione, anche le istituzioni laiche hanno perduto la dimensione simbolica che le accompagnava ed in cui era contenuto il senso stesso del loro esistere. Per loro rischia di non rimanere altra giustificazione che quella di una funzionalità tecnica scissa da ogni direzione valoriale e sensibilità comunitaria.

⁹⁰ Su questo si veda "Morte, tempo e storia", il dialogo con Raymond Aron contenuto in Campione F., *Dialoghi sulla morte*, Clueb, Bologna, 1996, pp.117-146.

al passato per comprendere meglio il presente e quindi aprire nuove prospettive per il futuro⁹¹. Nella storia (e nella memoria) l'uomo è capace, così, di reggere la contraddizione del mutamento, di guardare in faccia la morte, l'inevitabile estinzione di quelli che lo hanno preceduto e di uscirne, però, rafforzato. La storia consente di trovare un terreno di comunicazione con le generazioni precedenti e quelle future e di dare in tal modo un senso al nostro effimero tragitto nel mondo. Nella storia si realizza, infatti, un possibile legame tra vivi e morti, all'insegna di una comunità che dura oltre i limiti della vita individuale. E' qui che trova giustificazione la morte eroica come azione volta a donare gloria imperitura, così come è nel legame tra vivi e morti, nella possibilità di trascendere se stessi negli altri, che risiede il senso del sacrificio.

Verso un autismo storico-sociale. Oggi sembra che questa dimensione comunitaria e questa visione storicamente prospettica dell'esperienza umana siano andate perdute. Nella società contemporanea non c'è più spazio per una gloria imperitura così come è andata perduta l'etica del sacrificio⁹². Insieme con un senso di appartenenza intergenerazionale, in virtù del quale poter pensare il proprio trascendimento, è venuta meno la capacità di una visione in grado di andare oltre al momento presente. Il qui e ora è l'unica verità imposta dal frenetico ritmo di sostituzione delle merci che ci circondano. Questa "lacerazione del senso di continuità storica"⁹³ ha tra i suoi effetti a livello sociale il diniego della morte⁹⁴. Lo storico Eric Hobsbawm afferma: "La distruzione del passato, o meglio la distruzione dei meccanismi sociali che connettono l'esperienza dei contemporanei a quella delle generazioni precedenti, è uno dei meccanismi più tipici e insieme più

⁹¹ Famosa è l'affermazione dello storico Marc Bloch: "Dopo tutto questa solidarietà tra le epoche ha in sé tanta forza in quanto fra esse i nessi di intelligibilità sono autenticamente reciproci. L'incomprensione del presente nasce inevitabilmente dall'ignoranza del passato. Ma non è forse meno vano affaticarsi nel comprendere il passato, se non si sa niente del presente". Marc Bloch, *Apologia della storia* (1993), Einaudi, Torino, 1998, p. 36.

⁹² Notava Tocqueville: "Penso che gli ambiziosi delle democrazie siano quelli che si occupano meno di tutti del futuro: soltanto il momento attuale li occupa e li assorbe. Essi portano a termine velocemente molte iniziative, piuttosto che dedicarsi a qualche impresa duratura; amano il successo molto più della gloria", Tocqueville A., *La democrazia in America*, cit. p. 740. Sul venir meno dell'etica del sacrificio nel nostro tempo e sulle ripercussioni patologiche a livello sociale di tale tenenza si vedano anche le riflessioni di Romano Madera nel suo saggio "Filosofia come esercizio e come conversione" in Madera R. e Tarca V., *La filosofia come stile di vita*, Mondadori, Milano, 2003, in particolare pp.44-50.

⁹³ Lash C., *La cultura del narcisismo*, op. cit., p. 232.

⁹⁴ Lash si sofferma a lungo sul problema della paura della vecchiaia e della morte. Da una parte egli denuncia l'utopia tecnologica di liberare dal flagello della vecchiaia portata avanti dal movimento per il prolungamento della vita. Dall'altra, seguendo le intuizioni di Kernberg, afferma come sia impossibile per una personalità narcisista godere della felicità e della realizzazione delle generazioni future; tanto che per il narcisista è venuta meno la tradizionale consolazione della vecchiaia (e della propria morte), ossia quella di credere che gli altri continueranno la nostra opera (ecco tra l'altro spiegata la mancanza di desiderio di avere figli che contraddistingue le società contemporanee). In ultimo è proprio la lacerazione della continuità storica e quindi il rifiuto della vecchiaia a produrre dal punto di vista sociale l'emarginazione degli anziani, che a sua volta torna ad approfondire la medesima cesura intergenerazionale. Vedi C. Lash, *La cultura del narcisismo*, cit., p. 230 e segg.

strani degli ultimi anni del Novecento. La maggior parte dei giovani alla fine del secolo è cresciuta in una sorta di presente permanente⁹⁵. Stiamo perdendo rapidamente il senso della continuità storica, il senso di appartenenza ad una successione di generazioni. L'erosione del legame sociale che si osserva a livello spaziale, nelle relazioni "orizzontali" che intratteniamo con il nostro "prossimo", nella percezione del tempo si verifica in modo "verticale", nel momento in cui ci sentiamo scollegati da chi ci ha preceduto e da chi verrà dopo di noi. La condizione di autismo storico-sociale in cui viviamo ci rende monadi separate le une dalle altre, tanto nella realtà presente di una sempre più difficile prossimità con chi ci sta attorno, quanto all'interno di una prospettiva storica in grado di farci sentire parte di una comunità radicata nel tempo. L'ossessione dominante della nostra società, vivere per se stessi, si accompagna a inviti pressanti rispetto al modo di vivere il proprio tempo. "La vita è adesso", "si vive una volta sola" sono messaggi che incitano all'evasione dalla storicità dell'esistere, segnando l'eclissi della concezione che percepiva la propria vita un tutt'uno con quella dei progenitori e dei discendenti⁹⁶.

Così come sembra venir meno una memoria storica comunitaria, anche la stessa vita individuale è sottratta a qualsiasi consistenza storica. Quei grandi avvenimenti che incalzano sui media, attraverso una retorica che ne sottolinea il carattere "epocale", in realtà non riescono ad essere realmente "vissuti" da coloro che ne sono informati e per giunta si perdono nell'inflazione del loro precipitoso ricambio. D'altra parte, ciò che è stato realmente vissuto biograficamente risulta essere senza rapporto con il tempo irreversibile ufficiale della società, in opposizione con il frenetico ritmo del consumo⁹⁷. Il vissuto individuale della vita quotidiana rimane allora senza linguaggio, impedendo un accesso critico al proprio passato e in tal modo rendendo impossibile il suo depositarsi in esperienza. L'imperativo del consumo pretende, infatti, che gli individui perdano la memoria ed i propri legami con il passato, in modo che siano sempre pronti a gettarsi nell'acquisto delle novità proposte. Altrettanto importante è che essi siano liberati dal senso di responsabilità riguardo al futuro, perché solo così possono sentirsi liberi di spendere "tutto e subito". Il passato non ha più importanza, scompare addirittura, mentre il futuro non esiste in quanto non ci si crede, non vi si ripone alcuna fiducia. All'interno di quella che è stata definita "mentalità della sopravvivenza"⁹⁸, la concentrazione sull'immediato, con la riduzione di prospettiva che l'accompagna, sembrano essere più funzionali alla speranza di durare più a lungo. *Il tempo della tecnica.* Siamo di fronte ad una situazione paradossale: nel momento in cui l'uomo, grazie agli strumenti della tecnologia avanzata, è in grado di conservare tutto il passato, l'antico è vissuto come un peso e viene messo in atto un meccanismo di rimozione e smemoratezza. Il falso

⁹⁵ Hobsbawm E., *Il secolo breve. 1914-1991. L'epoca più violenta della storia dell'umanità* (1994), Bur, Milano, 1997, p. 14.

⁹⁶ Vedi Lash C., *La cultura del narcisismo...*, cit., p. 17-18.

⁹⁷ Interessanti riflessioni sulla percezione del tempo nella società dei consumi sono svolte da Guy Debord nel capitolo "Il tempo spettacolare" nel suo *La società dello spettacolo* (1967), Baldini Castoldi Dalai, 2008, pp.140-147.

⁹⁸ Vedi C. Lash, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti* (1984), Feltrinelli, Milano, 1985.

mito della giovinezza, secondo cui è assolutamente proibito invecchiare, è imposto dal ritmo frenetico della sostituibilità delle cose che ci circondano, al quale siamo chiamati a sottometterci, pena la nostra stessa sostituzione. Il tempo inesorabile dell'esistenza, con le sue stagioni, le sue cesure, il susseguirsi ciclico del sonno e della veglia, risulta essere assolutamente secondario e manipolabile da parte del tempo della produzione, privo di soste ed estraneo ad ogni appropriazione riflessiva.

E' la tecnologia ad aver mutato radicalmente il nostro rapporto col tempo, imponendo come regole quelle della velocità e della sostituzione. Rispetto alla memoria storica, la memoria della tecnica, essendo solo procedurale, traduce il passato nell'insignificanza del superato e quindi in qualcosa da sostituire con il corrispettivo più nuovo e progredito. Il desiderio diviene quello di lasciarsi il più rapidamente tutto alle spalle, perché tutto, se dura troppo, ruba tempo ed ostacola la frenetica corsa al perfezionamento⁹⁹. Siamo di fronte alla riduzione del tempo al suo aspetto meramente quantitativo, come successione seriale di attimi, che si sostituiscono l'uno all'altro ad un ritmo sempre più accelerato. Secondo questa prospettiva, il passato viene svalutato in quanto *sor-passato*, ma anche il presente, che pure supera il passato sotto ogni punto di vista, rischia di essere svuotato di significato. Proprio perché il nostro presente, che in quanto futuro del nostro passato ci ha consentito di rigettarlo, è, allo stesso tempo, passato del nostro futuro e perciò presto o tardi sarà anche esso dichiarato nullo e vuoto. Vivere alla giornata, tuffarsi nell'attivismo incessante, diventa allora una fuga tanto dal passato, vissuto sia come troppo imponente per essere assorbito sia come inutile per via del progresso, quanto dal futuro, avvertito come sempre più minaccioso, giacché nella sua imprevedibilità reca una sola certezza: quella del nostro superamento. In questa dinamica maniacale e bulimica l'unico fine perseguito è rappresentato dal "consumo del tempo": "mantenere la velocità, un tempo un'esaltante avventura, si è trasformato in un'estenuante *corvée*"¹⁰⁰.

Senza memoria e senza direzione. Se la concezione storica dell'esistenza fornisce uno sfondo all'interno del quale è possibile porre, ancorché problematicamente, l'irruzione del possibile e dell'inedito (e quindi anche l'evenienza tragica della morte), l'instaurazione di un presente unico e deificato sembra sollevare dalla fatica della memoria, dall'inquietudine dell'incertezza del non ancora, così come dal dolore del lutto. Il prezzo da pagare, però, è alto. La fine della storia segna per l'umanità la fine della possibilità di una propria autorappresentazione dinamica nel corso del tempo. Per quanto riguarda il soggetto, viene meno la possibilità di assumere con fatica una propria consistenza e progettualità, correndo il rischio di restare consegnato ad una posizione di passività davanti ad ogni cambiamento. La radicale riduzione di prospettiva temporale preclude la possibilità di giudizio morale, il culto dell'eterno presente condanna ad una "stupidità beata che vuole scostarsi dai conflitti, ignorare i limiti, stordire il senso di responsabilità"¹⁰¹. Ingabbiati in una

⁹⁹ Vedi Galimberti U, *Psiche e techne*, cit., p. 519.

¹⁰⁰ Bauman Z., *Intervista sull'identità* (2000), Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 34.

¹⁰¹ Madera R., *L'animale visionario*, cit., p. 100.

falsa dimensione di sostituibilità e nel falso mito che ogni attimo sia in sé “vergine” e che quindi consenta di rifare tutto daccapo, si perde la consapevolezza dell’irreversibilità delle proprie azioni e quindi viene meno ogni norma di comportamento.

Distolto dal sentimento della temporalità esistenziale, perché consegnato ad un presente privo di prospettive e immemore, l’individuo è condannato a quella che Heidegger definisce vita inautentica¹⁰². La coscienza dell’individuo contemporaneo non riconosce più nella sua vita un passaggio verso la sua realizzazione e quindi verso la morte. Questa tendenza ad un’esperienza del tempo destoricizzata, dunque, è legata a doppio filo al rapporto che la società di oggi intrattiene con la morte. La negazione della morte è causa e, a sua volta, è effetto di questo pericoloso restringimento di prospettiva al presente. Ecco che allora diventa fondamentale mettere a fuoco dal punto di vista educativo il problema della morte. Solo così, infatti, sarebbe forse possibile ritrovare la consapevolezza della nostra storicità e con essa quella dimensione etica che, sola, è in grado di fondare il soggetto nella sua responsabilità nei confronti di se stesso, degli altri, del mondo. Solo così si potrebbe forse recuperare quella dimensione storico-culturale che può aiutare ad affrontare la sofferenza della separazione.

9. La morte consumata

La nostra società viene definita la “società dei consumi”. Essa fonda la sua economia e regge se stessa sulla capacità degli individui di consumare il più possibile. Viviamo circondati da oggetti ed il consumo è diventato ciò che organizza anche le pieghe più intime della nostra quotidianità. Anche la morte è entrata nel circuito del consumo: essa si è fatta oggetto ed è posta al centro di operazioni commerciali. Nuove figure professionali offrono una vasta gamma di prestazioni, in grado di alleggerire la famiglia da tutte le incombenze che l’evento richiede. Queste attività, però, contenevano in sé un alto valore in funzione del processo di elaborazione del lutto¹⁰³. Come è stato detto: “morire diventa semplice, una comune transazione, un atto che i vivi possono integrare nella loro piatta coscienza di consumatori”¹⁰⁴. Trattare la morte alla stregua di qualsiasi altra merce di consumo è un altro modo per sterilizzarla banalizzandola.

¹⁰²“Nell’esistenza inautentica ciò che domina è il presente: l’uomo è nel presente [...] non ha tempo perché dissipa il suo tempo e lo appiattisce in un presente che non apre a nessuna prospettiva se non ad altri “presenti” ognuno uguale a sé, in base ai quali misura il tempo” Heidegger M., *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano, 1976, pp. 416-17.

¹⁰³ Inutile dire che anche il mercato delle attività sorte intorno alla morte non si è dimostrato esente da aberrazioni causate dalla prospettiva del guadagno, come denunciato sin dai primi testi che si sono occupati dell’argomento. Rispetto alla commercializzazione della morte e al suo inserimento all’interno del circuito consumistico si rimanda al classico studio di Goffrey Gorer, *Death, Grief and Mourning in contemporary Britain*, Ayer, Salem, 1987 e all’inchiesta svolta da Jessica Mitford, *The American Way of Death*, New York, Buccaneer Books, N.Y., 1963 sulle attività concernenti la gestione dei morti negli Stati Uniti degli anni Sessanta.

¹⁰⁴ L.V.Thomas, *Morte e potere*, cit., p. 118

Oggetti morti. A ben vedere, il rapporto con la morte che la logica dell'accumulazione e del consumo produce è paradossale. Lo scambio e l'accumulazione illimitata di beni respingono la morte nel momento in cui essa è un evento non pienamente riconducibile ad una logica economica di calcolo. D'altra parte, quello stesso sistema di consumo non può che sussistere promuovendo incessantemente la morte. La morte degli oggetti che esso stesso produce. La garanzia dell'immortalità del sistema si fonda, infatti, sulla mortalità dei suoi prodotti. Quel che al giorno d'oggi viene prodotto non è in funzione del suo valore d'uso o della sua possibile durata, ma al contrario in funzione del suo valore di scambio e quindi, in ultima analisi della sua morte¹⁰⁵. Perché la produzione viva, tutta la sua logica e la sua strategia si articolano sulla fragilità e sulla obsolescenza, che sostengono una modalità di consumo "usa e getta". Negli oggetti si ha, così, un diminuire del loro valore/tempo, assoggettato al loro valore/moda ed al rinnovamento accelerato¹⁰⁶. Un'economia di prodotti stabili e di buoni oggetti è impensabile. Mentre in tutte le civiltà precedenti erano gli oggetti e gli strumenti a sopravvivere alle generazioni umane, oggi siamo noi che, nel corso della nostra esistenza individuale, vediamo gli oggetti nascere, completarsi e morire. Il progresso tecnologico, creando un mondo di cose sostituibili con modelli più avanzati, contribuisce a produrre di continuo "un mondo da buttar via", all'interno del quale gli oggetti non muoiono "di cause naturali", ma scompaiono appena cominciano a mostrare i primi segni di arretratezza al cospetto di nuovi modelli. La produzione di oggetti in serie, accumulabili e facilmente sostituibili rende impossibile lo svilupparsi di quell'attaccamento affettivo che caratterizzava i rapporti con le cose intrattenuti dalle generazioni precedenti. Dissolta la singolarità dell'oggetto, insieme con la possibilità di un investimento sulla sua esistenza duratura, diventa impossibile sviluppare attaccamento, così come sperimentare nel profondo i vissuti connessi alla sua perdita. Al dolore della perdita e alla sua elaborazione, la società dei consumi ha sostituito l'indifferenza e la sostituzione. Se tutti provassimo quell'affetto e quella cura che le nostre nonne rivolgevano alle loro pentole e ai loro coperchi ormai consunti ed anneriti, rifiutando con cipiglio di sostituirli, ma adoperandosi ostinatamente a *ripararli*, suonerebbe la campana a morto per la nostra economia¹⁰⁷.

Il principio della sostituibilità. I rapporti tra gli uomini si strutturano inevitabilmente come relazioni espresse da relazioni di cose¹⁰⁸. Dal momento che, come ci insegna Pasolini¹⁰⁹, l'educazione passa

¹⁰⁵ Ivi, p. 34.

¹⁰⁶ Ivi, p. 33.

¹⁰⁷ La cura è infatti connessa ad una istanza di riparazione: solo provando affetto e cura ci si può cimentare nella fatica della riparazione. La facile sostituibilità permette di evadere al diritto-dovere di riparare, con pericolose conseguenze rispetto all'identità dell'individuo, così come alla sua responsabilità sociale.

¹⁰⁸ Vedi Madera R., *L'animale visionario*, cit., p. 53.

¹⁰⁹ "Le tue fonti educative più immediate sono mute, materiali, oggettuali, inerti, puramente presenti. Eppure ti parlano. Hanno un loro linguaggio di cui tu, come i tuoi compagni, sei un ottimo decifratore. Parlo degli oggetti, delle cose, delle realtà fisiche che ti circondano..." P.P. Pasolini, "Gennariello", cit., p. 31.

attraverso le cose, è evidente che i mutamenti avvenuti nel mondo degli oggetti che ci circondano e nel nostro modo di relazionarci con essi non possano che trovare corrispettive modificazioni di carattere sociale ed antropologico. Quegli attributi considerati pregi in una società orientata alla produzione (acquisire abitudini, seguire usanze, tollerare *routine* e schemi comportamentali ripetitivi, rimandare la gratificazione, avere esigenze stabilite) nella società del consumo si trasformano nei difetti più deprecabili¹¹⁰. La nostra società è ostile a qualsiasi riferimento al sacrificio e a qualsiasi motivazione ascetica.¹¹¹ Il tipo umano di massa propenso al consumo deve essere privo di memoria e di sentimenti per essere pronto a ricevere l'*input* di un nuovo desiderio che sostituisca il vecchio¹¹². Questo vale sia per quanto riguarda la sua relazione con gli oggetti, sia per quanto concerne le sue relazioni umane¹¹³. Insieme con l'atteggiamento calcolistico e strumentale, che Simmel vedeva promosso dall'esperienza metropolitana e dall'economia monetaria, la modalità consumistica di relazione è diventata la sola in cui ci sentiamo a nostro agio¹¹⁴. E' necessario muoversi nel paesaggio sociale senza riguardo per i rapporti personali, questa è la preconditione e, quindi, un effetto, della razionalizzazione immanente alle relazioni economiche tra cose e valori. Nulla sembra essere "per la vita", e nessuna cosa della vita è avvicinata ed accolta per essere tale. Nulla è veramente insostituibile. Al contrario, tutto rischia di diventare equivalente, dal momento che è più difficile cogliere differenze qualitative tra i fenomeni, laddove ognuno di essi può facilmente prendere il posto di un altro. Viene meno ogni criterio di bellezza, di valore, di senso, di verità che non abbia le forme di un passeggero capriccio, dal momento che la pulsionalità artificiosa, messa in atto dal continuo bombardamento di stimoli diversi, impedisce quella intensità e meditazione in grado di consentire l'elaborazione dell'esperienza.

¹¹⁰ Bauman Z., *Intervista sull'identità*, cit., p. 108.

¹¹¹ E' proprio riguardo a questo diffuso atteggiamento ad una bulimica soddisfazione orale del desiderio indotto che rivela tutta la loro feconda inattualità tutte le pratiche spirituali che portano in sé l'istanza della mortificazione come esercizio di controllo volto all'edificazione della propria personalità. Il nucleo centrale di esse non può che essere la riflessione sul limite e quindi sulla morte. Qui si situa, a mio parere, la differenza tra quelle pratiche di cura di sé che si rivelano in realtà funzionali al ripiegamento solipsistico e al narcisistico culto egoico della società attuale e quelle che invece mirano alla soggettivazione attraverso ad un costante esercizio di separazione e richiamo alla limitatezza. Del resto unica via in grado di garantire un riconoscimento solidale con l'Altro da sé.

¹¹² Quella che qui stiamo cercando sommariamente di descrivere è una trasformazione di carattere epocale che, usando le parole di Romano Madera, ha portato "dall'ascetismo intramondano, come spirito dei secoli precedenti, al licitazionismo del capitalismo globale", dove per licitazionismo si intende "una configurazione culturale che deifica il desiderio e lo fa diventare "legge"". Vedi Madera R., "Filosofia come esercizio e come conversione", in Madera R., Tarca L.V., *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano, 2003, pp. 44-50.

¹¹³ Afferma Galimberti: "...siccome è improbabile che un'umanità educata alla più spietata mancanza di rispetto nei confronti delle cose, mantenga questa virtù nei confronti degli uomini, non possiamo che convenire con Anders: "l'umanità che tratta il mondo come "un mondo da buttar via" tratta se stessa come un'umanità da buttar via", Galimberti U., *Psiche e techne*, cit., p. 611.

¹¹⁴ Vedi Simmel G., *La metropoli e la vita dello spirito*, cit..

Il criterio della sostituibilità, imposto con valore di legge all'interno della società del consumo di massa, produce conseguenze determinanti rispetto al modo di rapportarsi alla morte. Esso mina le fondamenta del nostro stesso sentimento di unicità. Noi siamo nel mercato non solo in veste di consumatori, ma siamo anche sul mercato in veste di prodotti e come tali non possiamo non sentirci soggetti al medesimo logorio e minacciati in ogni momento ed in ogni contesto dalla possibilità della sostituzione. Il terrore della morte si salda in tal modo con quello della sostituzione. Se nelle società in cui ogni individuo è considerato unico, importante e insostituibile, la morte non è ignorata, bensì scandita da un'esternazione di dolore che coinvolge l'intera comunità, che si sente colpita da una vera e propria perdita sociale; al contrario nella nostra società costituita da individui intercambiabili, la perdita dell'individuo non è considerata un gran danno per l'apparato sociale e pertanto il dolore si manifesta tutt'al più in forma di lutto privato.

Il venir meno della funzione transizionale dell'oggetto. Spinti alla sostituzione dell'oggetto, veniamo deprivati della possibilità di venire a contatto con la perdita, il lutto e il cambiamento. Anche a livello intimo, anziché elaborare, siamo portati a sostituire i nostri rapporti con il passato con nuovi rapporti nel presente, ma ciò impedisce quei processi maturativi che sono alla base del senso di identità¹¹⁵. Sulla scorta di Winnicott, sappiamo, infatti, che gli oggetti sono in grado di svolgere quella transizione tra uno stato di fusione e uno stato di separatezza¹¹⁶. L'oggetto transizionale nel momento in cui sostituisce il seno materno, allo stesso tempo aiuta il bambino a riconoscere il mondo esterno come qualcosa di separato. Gli oggetti sono allora potenzialmente in grado di mediare tra la separatezza e l'unione, sostenendo quindi, quello che potremmo a tutti gli effetti definire un processo di lutto: il lutto rispetto ad una pretesa di fusionalità e onnipotenza narcisistica. Ma è proprio il regno intermedio degli oggetti fatti dall'uomo che rischia di sparire nelle società della tecnica e del consumo di massa¹¹⁷.

Risponde assolutamente al vero il fatto che gli uomini di oggi sono circondati da oggetti, anzi che le relazioni con gli oggetti si sono in gran parte sostituiti alle relazioni tra uomini. Tuttavia questi

¹¹⁵ La sostituzione contribuisce in tal modo a produrre quel senso di "animazione sospesa", in cui viene meno la distinzione tra presente, passato e futuro, sottraendo, come abbiamo già visto sopra, l'esperienza del tempo che passa.

¹¹⁶ In particolare si veda il saggio "Oggetti transizionali e fenomeni transizionali" (1951) pubblicato in *Dalla pediatria alla psicanalisi. Scritti scelti*, Martinelli, Firenze, 1975 e in *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974. La nozione di oggetto transizionale e spazio transizionale è stata assunta nel presente lavoro come chiave teorica di capitale importanza per prospettare ipotesi di intervento volte a stimolare l'autoriflessività in contesto condiviso rispetto al tema della separazione e quindi dell'individuazione; si veda il capitolo "Creare e condividere spazi di elaborazione" della prima parte, nonché la proposta di intervento avanzata nella terza parte.

¹¹⁷ Secondo Christopher Lash la cultura contemporanea avrebbe cessato di svolgere la funzione degli oggetti transizionali e non sarebbe più in grado di mediare tra mondo esterno e interiorità, dal momento che il consumismo produce un mondo di specchi, d'illusioni, dove regna una confusione di confini tra io e mondo circostante. Vedi Lash C., *L'io minimo*, op. cit., Prefazione. Il concetto è ripreso in Casalini B. "Christopher Lash: dall'individuo narcisista al cittadino democratico" in "Teoria Politica", 2, 1997.

oggetti non sembrano più in grado di operare una mediazione efficace tra mondo esterno e mondo interno. La separazione generalizzata del lavoratore dal suo prodotto ha fatto sì che si sia smarrito ogni punto di vista unitario sull'attività compiuta. Il mondo delle merci raramente ci rassicura del fatto di aver partecipato noi stessi alla loro creazione. Il nostro rapporto con gli oggetti non è più vivo e mortale, ma strumentale, dal momento che essi sono privati di ogni carica affettiva e simbolica. Essi sono a tutti gli effetti "oggetti morti"¹¹⁸. Gli oggetti, i portatori più stabili della continuità dell'esperienza, "assumono un carattere volatile e formano caratteri volubili"¹¹⁹. Mancando di ogni carattere "transizionale", il mondo delle merci sta a sé, come qualcosa di completamente separato dall'io. Allo stesso tempo, però, questo è il mondo in cui l'io è costretto a specchiarsi. Noi siamo ciò che possediamo e consumiamo. Invece di creare un ponte tra l'io e il suo ambiente, gli oggetti di cui ci circondiamo annullano ogni differenza e separatezza¹²⁰.

Tutto ciò, oltre a confermare una difficoltà nel percorso di differenziazione dell'individuo, lo espone massimamente alla dilaniante sofferenza della perdita. Se le realtà inevitabili della separazione e della morte possono trovare nel mondo rassicurante degli oggetti fatti dall'uomo e, quindi, la cultura (intesa come campo esteso della produzione umana) può svolgere il compito di sostegno all'elaborazione, è evidente che quando quel mondo e quella cultura vengono meno alla loro funzione elaborativa, "la paura della separazione diventa quasi insopportabile e di conseguenza il bisogno di illusioni diventa più forte che mai"¹²¹. Ecco che allora, a conclusione di un circolo nefasto e vizioso, proprio il consumo diviene strumento elettivo per cercare di superare i momenti di tristezza e di dolore connessi alla mancanza. La confusione e la delirante credenza in una completa interscambiabilità tra persone e cose si può esprimere allora in un modo tragicamente evidente. Si cerca di riempire il vuoto della mancanza di una persona, gettandosi a capofitto nell'acquisto di oggetti sempre più nuovi e costosi, che ci si illude di poter possedere e controllare in modo definitivo. Tali oggetti sostitutivi (reali e fantasmatici insieme) alimentano la fantasia di non aver bisogno di nessuno e la credenza delirante nelle proprie capacità onnipotenti¹²². Ma è proprio qui che gli oggetti prodotti nella società del consumo di massa rivelano tragicamente la loro inadeguatezza.

¹¹⁸ Baudrillard J, *Lo scambio simbolico...*, cit., p. 184.

¹¹⁹ Madera R., *L'animale visionario*, cit., p. 57.

¹²⁰ Si veda Lash C., *L'io minimo...*, cit., p. 134-135.

¹²¹ Ivi, p. 134.

¹²² Il meccanismo di questa dinamica tesa tra dolore del lutto e una risposta reattiva ad esso tramite il consumo è ben descritto nel film di Daniele Lucchetti, *"La nostra vita"*, Italia, 2010. Il film può essere anche letto come il viaggio di formazione di un giovane padre, che, alla morte della moglie, cerca di rimuoverne il ricordo in sé e nei figli attraverso una sfrenata corsa al profitto, nel tentativo di sotterrare il dolore sotto una spessa, quanto fragile, coltre di beni di consumo. Il suo tentativo onnipotente di diniego della morte, assolutamente in linea con i messaggi della società in cui vive, fallirà, lasciando il posto alla riscoperta delle relazioni e degli affetti, che, soli, gli permetteranno di recuperare il ricordo e con esso di dare un senso al dolore della perdita.

10. La crisi della morte socializzata

Il segnale più tangibile ed insieme l'effetto più pericoloso della rimozione della morte nelle società contemporanee è la scomparsa del lutto. Nel mondo arcaico, attraverso il lutto, la famiglia e la comunità reagivano alla perdita di un proprio membro, mettendo in atto una serie di azioni e pratiche rituali che avevano lo scopo sia di agire sul singolo colpito dalla perdita, sia di tutelare il gruppo nella sua interezza¹²³. Si trattava di misure di protezione, socialmente accettate, volte ad opporsi al disordine che la morte aveva portato all'interno della comunità¹²⁴.

La funzione del lutto. L'insostenibilità del dolore causato dalla morte individuale ha bisogno, infatti, di essere riassorbita dal gruppo. L'esperienza del lutto è una funzione che la mentalità del gruppo trasmette al singolo, il quale investe la comunità come contenitore della paura della caducità e dei limiti della condizione umana¹²⁵. Ritualità e cerimonie offrono gesti e parole convenzionali, in cui è possibile sciogliere, almeno in parte, l'indicibilità dello strazio lancinante della perdita. Le pratiche ed i comportamenti legati al lutto hanno due funzioni. Da una parte essi sono rivolti al defunto, per fare in modo che nulla ostacoli il suo trapasso nel mondo dei morti. Dall'altra sono diretti ai sopravvissuti che, nel periodo del lutto, grazie alla mediazione sociale, possono attraversare quel processo, il buon esito del quale conduce ad un loro reinserimento nella comunità dei vivi. Il lutto si mostra come esperienza liminale, come tempo e spazio di un passaggio, tanto per il defunto, quanto per chi soffre la sua perdita¹²⁶. Attraverso questo percorso regolato dall'esterno, sia il morto che chi rimane affrontano una trasformazione, che rende possibile il proseguimento della loro sopravvivenza a livello sociale, attraverso un cambiamento di *status*. Si tratta di una fase intermedia, nel corso della quale il cadavere deve abbandonare la sua perturbante condizione di morto vivente per assurgere alla condizione di antenato. Da parte sua,

¹²³ Di Nola A., *Antropologia della morte*, cit., p. 95.

¹²⁴ In particolare, Freud attraverso la descrizione del rituale del pasto totemico ha posto un collegamento tra elaborazione del lutto e funzione del gruppo. Non solo il pasto totemico, scrive Gaburri, si presenta come quello "spazio metaforico in cui si esprime la delega al gruppo per l'elaborazione della caducità", ma è proprio l'elaborazione condivisa del lutto per l'uccisione del padre che consente alla comunità di costituirsi. C'è pertanto un nesso indissolubile tra elaborazione condivisa del lutto e fondazione di una comunità, la quale ha tra i suoi compiti principali quello di consentire il passaggio di consegne generazionale, tra continuità e distacco. Il lutto si pone sin da subito come processo interno ed esterno, intrapsichico e intergenerazionale. Come nota Gaburri è il gruppo che si pone come luogo di una possibile elaborazione del lutto, mettendo a disposizione un universo simbolico attraverso il quale il singolo può tollerare la perdita, la finitezza, la separatezza. Allo stesso tempo, però, il gruppo può anche attuare forme di aggiramento ed elusione del lutto controproducenti (Freud tra queste individua la nevrosi ossessiva e le pratiche di diniego religiose), non solo rispetto al sostegno del singolo alle prese col dolore della perdita, ma anche al suo processo di separazione ed individuazione. Vedi S. Freud, *Totem e tabù* (1912-13), *Psicologia delle masse e analisi dell'io* (1921), rispettivamente in vol. 7 e 9 di *Opere*, Bollati Boringhieri, Torino, 1968 e l'analisi proposta, a partire dai testi freudiani, in E. Gaburri, L. Ambrosiano, *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

¹²⁵ Vedi E. Gaburri, L. Ambrosiano, *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, op. cit., p. 95.

¹²⁶ La categoria di esperienza liminale per descrivere il processo di lutto, verrà ripresa più avanti nel successivo capitolo.

la persona in lutto, anche lei sospesa tra la vita e la morte, deve assumere una nuova identità socialmente condivisa, che la renda in grado di integrare la perdita subita.

Attraverso il lutto, con gli obblighi ed i divieti ad esso connessi la comunità si tutela dal contagio della morte, il cui morbo è attivo sia nel cadavere che nei sopravvissuti¹²⁷. Per quanto riguarda il morto, egli sarà sottoposto ad un rito sociale, che gli consentirà di accedere alla memoria della collettività. Nelle società tradizionali, infatti, la morte non è considerata reale, ossia completa, finché le cerimonie funebri non sono state eseguite nel modo dovuto. Il momento della morte fisiologica, in cui invece oggi, come abbiamo visto, si ha la tendenza a concentrare tutto il tempo della morte, è solo l'inizio del processo, l'avvio di una serie di operazioni volte a "creare una nuova identità al defunto"¹²⁸. Al termine del cerimoniale del lutto, il morto, da potenza malvagia e temuta, diventa spirito tutelare, a cui, d'ora in poi, si potranno rivolgere le proprie preghiere. Nel momento in cui i resti terreni si trasformano in reliquie, "l'orrore si trasforma in fiducia"¹²⁹. Solo una volta entrato pienamente nel mondo dei morti e, pertanto, trovata una sua collocazione all'interno di una nuova appartenenza, il defunto diventa potenza benefica. Se, al contrario, i riti non sono eseguiti ed il morto resta senza sepoltura e senza lamento, il regno dei morti non è raggiunto ed il cadavere permane inquieto in una sorta di rischiosa instabilità¹³⁰.

Uno spazio simbolico per il dolore individuale. La ritualità del lutto sociale scandisce le tappe del processo del lutto che ogni soggetto, nella propria intimità, deve ancora oggi compiere. Il periodo del lutto si presenta come quel momento di scambio tra vivi e morti che, qualora non trovi una sua ritualizzazione a livello sociale, deve comunque avvenire in forma privata¹³¹. Attraverso il rito prendono forma quegli atti di distacco e comunione, di allontanamento e avvicinamento, di partecipazione del morto alla condizione dei vivi e di partecipazione dei vivi alla condizione del morto, che, soli, possono portare alla reintegrazione dell'immagine del defunto, tanto a livello sociale quanto a livello individuale. Attraverso il lutto, infatti, la comunità si fa carico di coloro che sono colpiti dalla perdita, disponendo un tempo regolato, al termine del quale il singolo soggetto può ritrovare continuità e significato della propria vita. L'allontanamento e la reclusione dei sopravvissuti, che vengono socialmente sanciti attraverso segni visibili (ad esempio il vestito

¹²⁷ Caillois, *L'uomo e il sacro*, op. cit., p. 34.

¹²⁸ Eliade M., *Occultismo, stregoneria e mode culturali* (1976), Sansoni, Firenze, 2004, p. 39.

¹²⁹ Caillois, op. cit., p. 39.

¹³⁰ Questo stato di "sospensione", che qui vediamo rappresentato in forma mitica e simbolica, corrisponde esattamente a quella condizione di intoppo e grave difficoltà, in cui si trovano le persone che ancora non hanno elaborato il proprio lutto, non essendo riuscite a dare ai propri morti adeguata sepoltura e quindi non avendo ancora trovato per loro una collocazione nel proprio orizzonte psichico.

¹³¹ Scrive Jean Baudrillard: "[la morte] si scambia comunque – o meglio, si scambierà secondo un rituale sociale, come presso i primitivi, nel peggiore dei casi si riscatterà in un lavoro individuale del lutto [...] ne segue una notevole differenza in termini di godimento: noi commerciamo con i nostri morti con la moneta della malinconia, i primitivi vivono con i loro sotto gli auspici del rituale e della festa", Baudrillard, *Lo scambio simbolico...*, cit., p. 148.

nero¹³²), e che sono poi confermati da specifici comportamenti, segnano una distanza dal mondo ed offrono lo spazio simbolico in cui il dolore può trovare espressione. Il rituale funerario, ad esempio, contribuisce, inoltre, ad attenuare il senso di colpa dei sopravvissuti, i quali si sentono, in un modo o nell'altro, responsabili della morte del loro caro. Seguendo le intuizioni freudiane, Franco Fornari ha evidenziato una specifica funzione della dimensione sociale del cordoglio: rendendo pubblico il proprio dolore, chi ha subito la perdita chiama gli altri a testimoniare di non essere il colpevole bensì la vittima. Attraverso la forma di un controllo collettivo, vengono così tenute a bada le emozioni legate a fantasie inconse di annientamento dell'altro e l'angoscia persecutoria ad esse connessa.¹³³

Il lutto diviene allora un periodo di convalescenza e deve avere una durata sufficientemente estesa per far sentire sul dolore della ferita il potere lenitivo del tempo. Il periodo del lutto, accompagnato dalla sua rappresentazione sociale e da quei tabù che impediscono alla vita di proseguire sin da subito tale e quale era prima, fa in modo che la comunità tutta non dimentichi troppo presto la scomparsa di uno dei suoi membri. Allo stesso tempo, il tempo del lutto dovrebbe consentire a coloro che ne sono colpiti più da vicino di elaborare l'impatto della perdita. Viene offerta loro la possibilità (inscritta in un obbligo sociale) di conservare per un po' la centralità del defunto nella propria vita, in modo che progressivamente siano in grado di prendere atto della morte avvenuta e avviino, con l'aiuto degli altri, quei mutamenti necessari alla loro nuova condizione di vita. Infatti, attraverso le differenti obbligazioni connesse al lutto (visite di cordoglio, commemorazioni rituali, conforto religioso), la comunità, rinsaldando al suo interno i legami lacerati dalla morte, si stringe intorno alla persona sofferente, facendole sentire tutta la sua coesione e vicinanza. Il lutto si rivela così "forma socializzata della sofferenza", all'interno della quale, attraverso il meccanismo della com-passione, ci si "scambia l'universalità del dolore", riconoscendosi tutti appartenenti al medesimo destino¹³⁴. Rinforzando la coesione del gruppo, il dolore individuale è come se venisse suddiviso all'interno della comunità e l'angoscia per la

¹³² "Il simbolo del vestito nero permette a chi è in lutto di appartarsi dalla variopinta commozione degli altri uomini, come se, mantenendo un legame con il morto, egli appartenesse in una certa misura a un mondo non vivente. Almeno idealmente ciò si ripete in tutti coloro che sono in lutto: essi formano, in questo appartarsi dal mondo di quanti, per così dire sono completamente vivi, una comunità ideale", Simmel G., *La moda* (1911), Mondadori, Milano, 2009, p. 27.

¹³³ Fornari F., *Psicanalisi della guerra*, Feltrinelli, Milano, 1966. Abbiamo già visto come, nel pensiero di Freud, l'ordine sociale abbia inizio con il pasto totemico, che viene a rappresentare quello spazio metaforico in cui si esprime la delega al gruppo per l'elaborazione della caducità, ossia quello spazio che permette il passaggio di consegne generazionale. Ciò è possibile in quanto il gruppo offre al singolo gli strumenti simbolici e culturali per fare fronte al dolore e al senso di colpa connessi alla separazione e al lutto, dal momento che per il singolo sarebbe impossibile concepire il passaggio generazionale senza sentirsi omicida. Su ciò si rimanda a Balsamo M., "Spettri. L'identità, fra psicanalisi e antropologia" (pp. 55-78), in *Psiche* 1, 2002.

¹³⁴ "Nel lutto si scambia l'universalità del dolore e il dolore stesso si fa *com/passione*. Partecipando al lutto ci si immedesima al dolore degli altri come evento *com/patibile* con ognuno di noi, perché tutti situati nella medesima dimensione. Il lutto è espressione di dolore, ma anche forma socializzata della sofferenza", Natoli S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Feltrinelli, Milano, 1986, p. 29.

propria morte, suscitata dall'esperienza della morte dell'altro, viene stemperata ponendo l'accento sulla permanenza a livello collettivo. Partecipando al lutto e ai riti di commemorazione, ognuno viene rassicurato dal senso di appartenenza ad una comunità che sa tenere memoria, all'interno della quale coloro che commemorano oggi saranno a loro volta commemorati domani. Nel futuro come oggi, la memoria collettiva sarà così in grado di superare la durata della vita individuale¹³⁵.

Il lutto come "sforzo culturale": l'analisi di Ernesto De Martino. Nel lutto, dunque, individuo e società si incontrano, rinforzandosi vicendevolmente. Attraverso l'oggettivazione del dolore in una dimensione sociale, il singolo trova un contenitore in grado di proteggere il proprio "discorso individuale", altrimenti esposto al rischio della "catastrofe". Allo stesso tempo, però, proprio attraverso quello specifico "discorso individuale", "il discorso protetto" e formalizzato si vivifica, perdendo i connotati di impersonalità ed anonimato¹³⁶.

Nell'esperienza del lutto come "sforzo culturale", la cultura si rivela allora come spazio transizionale tra il singolo e la collettività: grazie alla mediazione della cultura il soggetto riguadagna se stesso, allo stesso tempo, grazie alla interpretazione che il soggetto dà del patrimonio culturale a sua disposizione, la collettività ritrova la sua coesione. La cultura viene così ad assumere una "funzione riparatrice e rigeneratrice" per entrambi¹³⁷. Questa complessa dinamica, individuale e sociale insieme, è stata ben descritta da Ernesto De Martino nei suoi studi sul lamento funebre. La lamentazione ed il pianto rituale forniscono un modello di comportamento in grado di reintegrare culturalmente la crisi e lo strazio individuali ridischiudendoli verso un mondo di valori socialmente condivisi¹³⁸. Da una dimensione naturale e

¹³⁵ Bauman z., *Il teatro dell'immortalità...*, cit., p. 74-75.

¹³⁶ "Nella ritualità che accompagna il lutto proprio la ripetizione di modelli svolge una funzione protettiva del discorso individuale [...] perché se si dovesse accettare pienamente la storicità della situazione e l'iniziativa personale si sarebbe esposti alla catastrofe [...] La lamentazione segna il passaggio dalla crisi al discorso protetto, ma la protezione media il discorso stesso in quanto individuale, e quindi non più impersonale, anonimo. La lamentatrice trova riparo internandosi nella selva di moduli tradizionali del "si piange così", ma pur entro questo momento protettivo riguadagna se stessa e il suo proprio secolarizzato dolore", De Martino E., *Morte e pianto rituale: dal lamento pagano al pianto di Maria* (1958), Feltrinelli, Milano, 2003, p. 95.

¹³⁷ Ivi, p. 58. La funzione riparatrice della cultura sta nella sua capacità di mettere in comunicazione individuo e comunità, facendo sperimentare al primo un senso di appartenenza nella separatezza e mostrando come la ragion d'essere della seconda si dà unicamente nel momento in cui trova una declinazione nelle biografie dei singoli. Qui risiede, a mio parere, il mandato principe dell'educazione (nella sua accezione di pratica che produce cultura), che deve assumersi la regia dei momenti apicali dell'esistenza degli individui, inserendoli in una dimensione relazionale e collettiva. Inoltre, è la capacità della cultura di saper coniugare appartenenza e separatezza a fare del lutto, come cercheremo di dimostrare meglio più avanti, un fondamentale spazio concettuale in pedagogia.

¹³⁸ "l'istituzione della presenza culturale rende possibile la catabasi verso questi comportamenti in rischio di alienazione, e al tempo stesso la ripresa, cioè la loro reintegrazione culturale e il loro ridi schiudersi verso il mondo dei valori" e ancora "l'intero periodo di lutto assolve nel mondo antico al compito tecnico di riplasmare culturalmente i rischi connessi alla perdita della presenza davanti all'evento luttuoso [...] attraverso il rito e il correlativo orizzonte

astorica, la morte, attraverso la regia culturale che dirige il rito, viene reintegrata nella storia umana. Si tratta di quella “seconda morte” culturale che l’uomo procura alla prima morte “naturale”¹³⁹. Le emozioni più dirompenti ed i sentimenti più violenti trovano una loro oggettivazione in forme culturalmente codificate, le quali canalizzano l’angoscia, disinnescando così le componenti maggiormente distruttive ed auto lesive. Mettendo a disposizione del singolo gesti e parole, conservati dalla tradizione, il pianto rituale, consente di trovare un’espressione protetta per il proprio dolore. Ha luogo così quella faticosa quanto fondamentale operazione di “far morire i nostri morti dentro di noi”¹⁴⁰. Il lutto scandendo a livello sociale il tempo del processo avviato dal cordoglio, provvede a sostenere “quel processo di interiorizzazione del morto che costituisce il vero superamento della crisi”¹⁴¹. Oggi questa dimensione elaborativa e comunitaria del lutto sociale è entrata in crisi.

La perdita del legame sociale. Nella società in cui viviamo, profondi mutamenti socioeconomici hanno portato a trasformazioni radicali nelle relazioni sociali e nella struttura stessa dei gruppi familiari e comunitari. Se nella società tradizionale, la collettività si faceva carico dell’individuo durante tutte le tappe cruciali della sua esistenza; oggi la crisi della morte socializzata si inserisce all’interno di quel generalizzato processo di perdita di legame sociale, denunciato da tutti i critici della modernità a cominciare da Tocqueville¹⁴². Con l’autonomizzarsi del meccanismo economico, assunto a vettore privilegiato di socializzazione, si sono fortemente indeboliti i legami sociali diretti, che sono stati sostituiti “dall’esuberante crescita del legame sociale mediato dallo scambio anonimo di cose e funzioni, e dunque dal governo del denaro”¹⁴³. Si è imposto un nuovo tipo di

mitico viene riguadagnato, a vari livelli di autonomia e consapevolezza, il mondo dei valori e lo stesso morto come “valore”, De Martino E., op. cit., p. 83 e pp. 200-201.

¹³⁹ Ivi, p. 194.

¹⁴⁰ Ivi, p.9.

¹⁴¹ Ivi, p. 102.

¹⁴² “Vedo una folla sterminata di uomini simili ed eguali, che si girano senza tregua su se stessi per procurarsi piaceri piccoli e banali di cui si colmano l’animo. Ciascuno di loro, ripiegato su se stesso, è come estraneo al destino degli altri, i suoi figli e i suoi amici privati costituiscono per lui tutta la specie umana. Per quanto concerne i suoi concittadini, egli vive accanto a loro ma non li vede”, Tocqueville A., *La democrazia in America*, cit., p. 812. La perdita del legame sociale come tratto caratterizzante del mondo globalizzato del consumo di massa è stato affrontato da numerosi sociologi e antropologi, in questa sede mi sembra utile tra gli altri fare riferimento ai lavori di Bauman (più volte citato), Beck, Giddens e Augè, senza dimenticare il pionieristico e decisivo testo di David Riesman, *La folla solitaria* (1961), il Mulino, Bologna, 1999, ampiamente usato come riferimento negli scritti di Lash più volte richiamati nel corso di questo lavoro.

¹⁴³ Madera R., “Filosofia come esercizio e come conversione”, cit., p.10. La critica dell’autore alla civiltà dell’accumulazione economica è sviluppata anche nei suoi testi *Identità e feticismo*, Moizzi, Milano, 1977, *L’alchimia ribelle*, Palomar, Bari, 1997 e *L’animale visionario*, Il Saggiatore, Milano, 1998.

struttura sociale, basata su relazioni funzionali, all'interno del quale, progressivamente, il rapporto quotidiano tra individui ha lasciato spazio alla ricezione e manipolazione di beni e di messaggi¹⁴⁴. Inoltre, anche quando sussiste, il più delle volte il rapporto tra individui avviene soltanto a livello superficiale, con l'investimento della semplice funzione della personalità richiesta dalla situazione contingente. Gli uomini si avvicinano gli uni agli altri indossando quelle "maschere di carattere" che li obbligano a recitare ruoli già scritti nelle relazioni imposte dalle cose¹⁴⁵. Si tratta del paradosso per cui è possibile "fare società" senza che ciò comporti qualsiasi legame di natura personale, producendo un profondo scollamento tra io e mondo ed il conseguente venir meno di qualsiasi senso di appartenenza¹⁴⁶. Dietro la spinta dell'economia e della produttività, i rapporti diretti tra gli uomini si semplificano, hanno perso la "struttura" e l'"espressività", inscritte nelle norme che regolavano le relazioni umane nella tradizione¹⁴⁷. Persino la famiglia, che Gehlen, vedeva come "l'unica forma di simbiosi sociale" rimasta, ha subito profonde modificazioni al suo interno e soffre di un crescente stato di isolamento. Venendo meno quei legami parentali che caratterizzavano la struttura della famiglia allargata, essa si trova ridotta alla coppia ed ai figli. Anche per questo sparuto gruppo di attori sociali è sempre più difficile mettere in comunicazione le rispettive solitudini. Viene meno allora quel sistema di protezione che le reali reti di parentela, amicizia e fratellanza precedentemente fornivano concretamente, senza che fosse necessario uno sforzo consapevole da parte dei singoli¹⁴⁸.

La tecnologia, da parte sua, benché abbia reso possibile la comunicazione anche tra persone geograficamente molto distanti tra loro, ha paradossalmente approfondito la condizione di isolamento di ognuno di noi. Esposti ai contatti resi facili dai media, abbiamo perso la capacità di entrare spontaneamente in relazione con le persone reali, anche le più vicine¹⁴⁹. Tramite la spettacolarizzazione, che ha investito ogni aspetto dell'esistenza, si è prodotto un rapporto tra individui mediato dalle immagini, dove la realtà maggiore rischia di essere riconosciuta alla dimensione virtuale. L'enorme progresso dei mezzi di comunicazione abitua ad una distanza

¹⁴⁴ Si veda Baudrillard J, *La società dei consumi*, cit.

¹⁴⁵ Madera R., *L'animale visionario*, op. cit., p. 53. Come nota Madera nella fotografia dell'erosione dei rapporti sociali prodotta dalla razionalizzazione economica propria del sistema capitalista, le diagnosi di Marx e Weber sulla società contemporanea trovano più di un punto di convergenza.

¹⁴⁶ Vedi anche Galimberti U., *Psiche e techne*, cit., in particolare p. 577 e seg..

¹⁴⁷ Si veda Gehlen A., *L'uomo nell'era della tecnica. Problemi socio-psicologici della civiltà industriale* (1957), Armando, Roma, 2003, p. 83.

¹⁴⁸ Bauman Z., *Intervista sull'identità*, cit., p.93.

¹⁴⁹ Ovvie sono le enormi difficoltà che derivano all'educazione da questo diffuso stato di cose, cui, in questa sede, è possibile soltanto accennare. Qui segnaliamo un interessante studio condotto da prospettiva pedagogica, che riguarda proprio le difficoltà di comunicazione interne alla famiglia nella società americana di oggi: Hargreaves A., *Theaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Open University Press, Buckingham, 2003.

affettiva tra osservatore e osservato, che viene poi riprodotta nelle relazioni interumane. La vicinanza dei corpi, imposta dall'urbanizzazione, paradossalmente, ha progressivamente approfondito la distanza psichica, anche grazie alla fruizione individualizzata dei mezzi di comunicazione di massa. Quell'atteggiamento emotivamente distante dell'abitante metropolitano moderno, definito da Weber "riservatezza", spesso oggi assume le forme di una vera e propria diffidenza, quando non di una aperta ostilità. Allo stesso tempo, il mercato, appropriandosi di fette sempre più ampie anche degli aspetti più intimi e privati della vita, le modella in un'uniformità senza sentimento.

Il paradosso della nostra società è, dunque, quello di aver reso possibile l'annullamento delle distanze, ma, nello stesso tempo, di avere spezzato ogni reale "prossimità" tra i singoli soggetti¹⁵⁰. È divenuta impraticabile ogni forma di vita comunitaria, proprio nel momento in cui le tendenze integrative dell'economia hanno minato ogni possibilità di reale "isolamento"¹⁵¹. La vicinanza fisica serrata in cui viviamo, insieme all'uniformità omologante cui siamo indotti dai consumi, sono in realtà lo spazio in cui si fronteggiano "neo monadi" che si escludono vicendevolmente. Come dice Hanna Arendt: "gli uomini sono divenuti totalmente privati, cioè privati della facoltà di vedere e di udire gli altri, di essere visti e di essere uditi da loro. Sono tutti imprigionati nella soggettività della loro singola esperienza"¹⁵². La società moderna è costituita da atomi, piccole particelle estranee l'una all'altra, ciascuna delle quali produce, consuma e riceve le stesse cose di tutti, ma nella propria solipsistica passività. Dalla disarticolazione del legame sociale, si è venuta creando così una società altamente individualizzata¹⁵³. Al suo interno, incombe il pericolo di una radicale "parabola autistica", che ha suscitato l'allarmata attenzione di coloro che quotidianamente hanno a che fare con il disagio psichico¹⁵⁴. L'impersonalità dei legami sociali, se da un lato ha portato ad una crescita della libertà per il soggetto, dall'altra lo ha privato del calore e della sicurezza assicurate dai vincoli della socialità, esponendolo al rischio di un pericoloso ripiegamento su se stesso.

La privatizzazione del dolore. In una realtà sociale siffatta, si capisce quale angoscia comporti l'esperienza della perdita. La solitudine dell'individuo moderno è, a ben vedere, frutto di una serie di lutti, che lo hanno privato progressivamente tanto dei riferimenti ad ogni possibile trascendenza

¹⁵⁰ Vedi Zoja, *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino, 2009.

¹⁵¹ Lash C., *La cultura del narcisismo*, op. cit., p. 21.

¹⁵² Arendt H., *Vita activa* (1958), Bompiani, Milano, 1989, p. 43.

¹⁵³ Sul tema dell'individualizzazione si rimanda alla produzione del sociologo tedesco Ulrich Beck, in particolare si veda il testo *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione* (1997), il Mulino, Bologna, 2000.

¹⁵⁴ Scrive Eugenio Borgna: "La società in cui viviamo (in cui vivono, in particolare gli adulti), si sta rapidamente trasformando in una società *autistica*: facendoci smarrire il senso dell'umana solidarietà, che trascende ogni prigione individualistica e che ha bisogno soprattutto di apertura e speranza, di disponibilità di ascoltare il grido silenzioso delle anime ferite, e di comunicazione autentica: di rimesso in questione continua del *senso* di ogni azione e di ogni emozione", Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 32.

di sé all'interno di una dimensione di appartenenza più ampia (laica o religiosa che fosse), quanto della prossimità di chi gli stava vicino. E' forse da un più universale vissuto di mancanza e paura che trae parte della sua forza il tentativo di negazione sociale e culturale della morte oggi in atto, di cui la privatizzazione del dolore è l'evoluzione più estrema. Completamente abbandonati quegli aspetti che collegavano la morte all'esistenza della comunità, attraverso la dimensione simbolica, e venuto meno il legame con la sfera del sacro e del religioso, la morte oggi, come dice Bauman, "è la conclusione del tutto privata di quell'affare privato chiamato vita"¹⁵⁵. Nella nostra società le ritualità connesse al lutto, quando non sono completamente inevase e dimenticate, si trovano spesso ad essere svuotate di senso. E' venuta così a mancare quella dimensione sociale che aiutava ad elaborare la morte, contenendo all'interno di valori etici sovraindividuali la paura, la colpa e l'angoscia ad essa connesse. Non vi è più un "patrimonio simbolico e relazionale" a cui attingere, in grado di fornire all'individuo un linguaggio di gesti, parole e tradizioni con cui esprimere il proprio dolore.

Il rischio è che il cordoglio dell'uomo di oggi rimanga sospeso in un vuoto di referenti. Spaventati dalle forti emozioni suscitate dai cruciali eventi esistenziali, ma anche anestetizzati dalla continua esposizione a stimoli emotivi che non trovano mediazione alcuna, faticiamo a mostrare e a riconoscere a noi stessi i nostri sentimenti più profondi. Secondo Norbert Elias, è l'incapacità di esprimere con parole emozioni profonde e tormentose che ci condanna al silenzio e ci impedisce persino di muovere quel gesto, che solo può attivare una comunicazione con chi è toccato dalla morte¹⁵⁶. Di contro, si diffonde un modello per cui le emozioni sono fatte merce, un culto delle emozioni che legittima chiunque a piangere e disperarsi davanti alle telecamere, ma che sottrae a questi drammi il tempo di essere sedimentati nelle coscienze. Si piange, ci si dispera, la densità emotiva è tangibile, ma manca la cornice di significato all'interno della quale inserire quella sofferenza. Sia che si reprima la sofferenza innalzando la soglia della vergogna, sia che la si sfrutti sfidando ogni pudore, ciò che manca è un contenitore psichico e sociale per la tristezza e la disperazione. Il mondo delle relazioni umane e dei ricordi collettivi appare sempre più frantumato e problematico, ciò rende maggiore la paura della separazione e, allo stesso tempo, indebolisce le risorse psicologiche che consentono di attraversare il processo del lutto in modo realistico. L'esito dei processi elaborativi rischia, allora, sempre più di "giocarsi" all'interno del singolo individuo ed il dolore della perdita di trovare ascolto solo nel momento in cui assume una connotazione patologica¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Bauman Z., *Il teatro dell'immortalità...*, cit., p. 174.

¹⁵⁶ Elias N., *La solitudine del morente*, cit., p. 47.

¹⁵⁷ Dal punto di vista clinico è stato notato come sia l'organizzazione stessa della vita contemporanea, la quale non lascia spazi e tempi di elaborazione, a comportare una vera e propria inibizione dei processi psicologici del lutto; vedi Barale F., *Lutto, funzione simbolica, atteggiamento medico verso il morente*, *Archivio Psicologia Neurologia Psichiatria*, vol. 43, N. 2, 1982, pp. 254-261.

11. La cultura del narcisismo ed il problema della separazione

Le modalità del rapporto che la nostra società intrattiene con la morte e, di conseguenza, il modo in cui al suo interno sono gestite le pratiche di lutto e lo spazio che in essa viene assegnato al dolore della perdita, rientrano a pieno titolo nel quadro di quella che da diversi studiosi è stata definita “cultura del narcisismo”.

Le nuove patologie. Se, come abbiamo detto in apertura del presente capitolo, la vigente concezione della morte e gli atteggiamenti diffusi riguardo a questo tema possono essere utilizzati come privilegiato punto di osservazione per un esame critico della società, sembra che essi confermino le analisi di alcuni dei più attenti critici della fase storica del capitalismo avanzato che stiamo attraversando. In particolare, è stato Christopher Lash a coniare la definizione di “cultura del narcisismo”, in un testo in cui si sforza di collegare l’aumento dei disturbi narcisistici della personalità rilevato in ambito clinico con le modificazioni delle componenti micro e macro strutturali della società. Egli assume il narcisismo come fenomeno sociale che caratterizza la nostra cultura¹⁵⁸. “Ogni epoca sviluppa forme proprie e peculiari di patologia, che manifestano in forma esagerata la struttura sociale profonda”¹⁵⁹, questo l’assunto da cui muove Lash. L’osservazione clinica e la prospettiva psicanalitica vengono utilizzati come punto di partenza per condurre una analisi sociale. A monte vi è la convinzione che la sofferenza individuale, espressa in forme patologiche da alcuni soggetti, sia la recrudescenza di una forma di malessere generalizzata, la quale a sua volta affonda le radici nelle specifiche prassi di socializzazione in atto.

Sappiamo che, a partire dagli anni Settanta, le forme di nevrosi classica descritte da Freud sono state sostituite dalle cosiddette “nuove patologie” che, benchè presentino al loro interno specifiche differenze, sono tutte riconducibili alla problematica della “costituzione narcisistica del soggetto”¹⁶⁰. Esse sono state definite appunto come patologie “narcisistiche”. In ambito clinico si è verificato un passaggio dai problemi connessi ad una tipologia di personalità autoritaria, propri delle società della disciplina, in cui la nevrosi era l’esito di un lacerante conflitto tra permesso e proibito, tra desiderio e legge, a problemi di sviluppo dell’identità¹⁶¹. In assenza di ogni limite sancito socialmente, la contrapposizione, vissuta dal soggetto in una situazione di solitudine

¹⁵⁸ Lash C., *La cultura del narcisismo*, cit.. Un altro testo che pionieristicamente affronta il tema del narcisismo secondo un approccio socio-psicologico è quello di Klaus Strzys, *Narcisismo e socializzazione. Trasformazione sociale e mutamento dei dati caratteriali* (1978), Feltrinelli, 1981. Una dettagliata rassegna delle diverse tematizzazioni del narcisismo come problema sociale si trova in A. Bella, *Narcisismo: disturbo di personalità, patologia identitaria psicosociale o malattia mentale transitoria? Un tentativo di riflessione epistemologica sul disagio psichico dell’uomo occidentale contemporaneo*, Tesi di laurea, Facoltà di Psicologia, Università degli studi Milano-Bicocca, 2004-2005; studio a cui per questa parte di lavoro sono fortemente debitore.

¹⁵⁹ Lash C., *La cultura del narcisismo*, cit., p. 55.

¹⁶⁰ M.Recalcati, *Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 10.

¹⁶¹ Su questa modificazione del quadro patologico generale delle società contemporanee si veda anche J.Kristeva, *Le nuove malattie dell’anima* (1994), Borla, Roma, 1998.

interiore, forse mai così profonda, è divenuta quella tra possibile e impossibile, generando illusioni di onnipotenza, cui fanno da contrappunto ansie di inadeguatezza, nonché vissuti depressivi¹⁶². E' evidente che, lungi dall'essere confinate esclusivamente in ambito prettamente clinico, le ripercussioni del cambiamento nell'"ecologia della mente", cui stiamo assistendo, non possono non investire ambiti del comportamento sociale molto più ampi. Si pone con forza una questione con cui sono chiamati a cimentarsi tutti i saperi interessati alla costituzione del soggetto, così come all'edificazione di una società migliore. La responsabilità di cercare di immaginare contromisure da parte di rinnovate pratiche di cura pedagogiche e terapeutiche diviene tutt'al più maggiore, nel momento in cui un approccio esclusivamente psicanalitico rischia di mostrarsi inadeguato, proprio perché il suo metodo è storicamente nato per far fronte a problematiche differenti¹⁶³.

Tornando a Lash, tre secondo lui sono le linee di sviluppo culturale e sociale che incoraggiano l'orientamento narcisistico nei confronti dell'esperienza: l'affermarsi della famiglia ugualitaria, la sempre maggiore esposizione del bambino ad agenti di socializzazione esterni alla famiglia,

¹⁶² Illusioni di onnipotenza e depressione risultano quindi essere gli esiti a livello individuale della sempre maggiore incertezza di limiti sanciti socialmente. Come è stato notato (M.Benasayag, G.Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), Feltrinelli, Milano, 2004, in particolare pp.91-94), nella nostra società è venuto via via assottigliandosi il confine tra possibile (tutto ciò che si può fare) e pensabile (ciò che viene sancito da una cultura e una società e determinato dai divieti in essa esistenti). Il venir meno della distinzione tra possibile e pensabile, oltre a minare l'esistenza della stessa società, a livello individuale, lungi dal generare una maggiore libertà, rischia invece di privare totalmente l'individuo di punti di riferimento. In tal modo l'individuo è condannato ad uno stato di immobilità, vissuto poi colpevolmente come conferma della propria impotenza. L'argomento è evidentemente troppo vasto per essere affrontato in maniera completa in questa sede, un testo decisivo per avere una prima visione del problema è Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi* (1998), Einaudi, Torino, 1999.

¹⁶³ Del resto, va detto che già nel pensiero freudiano si può ravvisare una linea, particolarmente evidente nelle opere che vogliono proporre un'analisi di carattere culturale e storico-sociale (dal 1907 con *Azioni ossessive e pratiche religiose* fino al 1938 *L'uomo Mosè e la religione monoteistica*, passando per il capitale testo del 1927 *Il disagio della civiltà*), che introduce la questione del soggetto diversa da quella pulsionale e solipsistica dell'apparato psichico individuale. In queste opere si coglie il tentativo di Freud di collegare le vicende intrapsichiche cui si accostava attraverso l'osservazione clinica con le pratiche di vita sociale. Forse è utile citare una frase su tutte: "nella vita psichica del singolo l'altro è regolarmente presente come modello, come oggetto, come soccorritore, come nemico, e pertanto, in quest'accezione più ampia e sicuramente legittima, la psicologia individuale è al tempo stesso, fin dall'inizio psicologia sociale" (S.Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io* (1921), in *Opere*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1968, p. 261). Da qui sono partite, all'interno della stessa psicanalisi, importanti prospettive terapeutiche e di ricerca volte a investigare sulla modalità con cui lo studio di processi psicologici di massa può portare importanti chiarificazioni, e quindi orientare nuove pratiche di intervento rispetto ai problemi della psicologia individuale (si pensi ai lavori di Ferenczi e Bion, per citare solo due dei più eminenti autori che si sono mossi in questa direzione). E' sulla base di questa connessione tra dimensione macro-sociale e dimensione micro-individuale che si fonda l'idea, che segna la proposta del presente lavoro, secondo cui il richiamo alla vocazione etica e politica insita nell'educazione non può che portare al riconoscimento di una sua propria dimensione terapeutica. Qui sta il senso di immaginare un sapere pedagogico in grado di connettere al suo interno le differenti prospettive da cui i vari ambiti di sapere guardano il problema della soggettivazione. Si veda in particolare il primo capitolo.

l'effetto generale della cultura di massa che distrugge le distinzioni tra illusione e realtà¹⁶⁴. Come si può notare, ciò che accomuna queste tre direzioni è che esse conducono progressivamente al venir meno di ogni esperienza di separazione, dovuta all'azzeramento delle differenze che si percepisce e si vive all'interno dello scenario sociale. Ciò si traduce nel progressivo sfaldarsi dei confini tra interno ed esterno, tra io e mondo circostante, producendo difficoltà identitarie.

L'erosione del ruolo del padre. All'interno del nucleo familiare è crisi della figura del padre privo della feconda funzione del complesso edipico. L'appiattimento delle differenze di ruoli in nome di un pericoloso cameratismo comporta l'eliminazione di ogni conflittualità dialettica, che sola può garantire lo spazio, in cui muovere i primi decisivi passi verso l'autonomia e l'individuazione¹⁶⁵. Sono i padri ad avere come ruolo specifico quello di porsi come costruttivi perturbatori della diade madre-figlio, proponendosi, proprio nel loro essere antagonisti, come preziosi alleati nel momento in cui il compito evolutivo diviene quello di resistere ad ogni regressivo richiamo di fusionalità. Col progressivo disfacimento del patriarcato viene meno per il soggetto la possibilità di sperimentare, precocemente ed in un ambiente protetto, una sana conflittualità attraverso cui misurare le proprie forze e si inceppano quei meccanismi di identificazione sulla base dei quali costruire la propria differenza. In tal modo l'io perde i suoi confini e, pericolosamente esposto al narcisistico desiderio di annullare ogni consapevolezza di separazione, proietta le sue fantasie di onnipotenza sulla realtà esterna. L'allentarsi dell'autorità paterna, lungi dal dimostrarsi una tappa verso una responsabile ed autonoma presa in carico della propria esistenza, consegna l'individuo alla tirannia dei pari. Questa si rivela ancor più subdola e pericolosa, perché essa non si presenta esplicitamente come tale, esponendo alla sua influenza un'identità che, non avendone fatto alcuna esperienza, è incapace di convivere con qualsiasi forma di conflitto¹⁶⁶. Così, al di fuori della famiglia, "l'individuo narcisista si trova inglobato nell'indistinto potere della massa dei simili di cui adotta passivamente modelli, mentalità, costumi, perdendo così quel distacco critico che è la

¹⁶⁴ C.Lash, *L'io minimo*, op. cit., p. 128.

¹⁶⁵ Va sottolineato come il complesso edipico non va inteso solo come un conflitto interno attraverso cui, dentro il sistema famiglia, si sviluppa il gioco delle identificazioni e disidentificazioni che portano alla formazione di una personalità "autonoma". La configurazione edipica è anche quello spazio trasformativo che permette la rappresentazione del conflitto tra individuazione e adesione alla mentalità del gruppo. E' evidente quindi che il venir meno di uno spazio in cui sperimentare la conflittualità edipica porta con sé l'indebolirsi delle possibilità di resistenza alle spinte omologanti della società. Su questo si veda l'interpretazione proposta da E.Gaburri, L.Ambrosiano, *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, op.cit., in particolare p. 16 e seg. In questo testo si presenta quindi il complesso di Edipo come tappa fondamentale per una elaborazione del lutto, sia a livello individuale che sociale, unica via tanto per il singolo di individuarsi, quanto per il gruppo di vivere il proprio rinnovamento. Il processo di lutto viene quindi saldato al tema della differenziazione rispetto ai richiami fusionali e regressivi della società. Su questo avremo modo di tornare più oltre.

¹⁶⁶ Riguardo alla crisi della figura paterna non si può non rimandare al classico testo di A.Mitsherlich, *Verso una società senza padre* (1968), Feltrinelli, Milano, 1977; inoltre interessanti riflessioni su questo tema si possono trovare in F.M.Cataluccio, *Immaturità. La malattia del nostro tempo*, Einaudi, Torino, 2004. Nonché il recente M.Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Cortina, Milano, 2011.

condizione indispensabile di ogni reazione o resistenza all'ordine esistente e alle sue patologie"¹⁶⁷. E' qui che la categoria di analisi del narcisismo si salda con le riflessioni riguardo al potere uniformante del consumismo e la conseguente denuncia della perdita di legame sociale.

L'individualismo conformista. La soggettività narcisistica si presenta come forma ultima e radicale dell'individualismo. Il tramonto del mondo pre-moderno ha segnato "un rovesciamento del rapporto tra individuo e comunità che si risolve in una inedita valorizzazione del primo, dei suoi diritti, bisogni e desideri"¹⁶⁸, a discapito del sentimento di una comune appartenenza. Il narcisismo è la causa ed insieme l'effetto di una società che isola l'individuo, rompe i legami con gli altri e spezza la vita comunitaria, in nome dell'imperativo assoluto della immediata soddisfazione di ogni desiderio. L'affermarsi della personalità narcisista va di pari passo con l'eliminazione di ogni tempo di sospensione tra il sorgere del desiderio e la sua soddisfazione¹⁶⁹. Parallelamente è venuto meno ogni spazio sociale, all'interno del quale è possibile una mediazione culturale comunitaria e condivisibile¹⁷⁰. All'individuo non resta che assumere un comportamento adattivo, per cui implicitamente egli crede che essenziale per la sopravvivenza della sua identità non sia l'oggetto del desiderio, bensì mantenersi in un costante stato di desiderio: un desiderio quindi che fattosi

¹⁶⁷ E. Pulcini, *L'individuo senza passioni*, cit., p. 163.

¹⁶⁸ Ivi, p. 32. Nel successivo libro, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, Elena Pulcini individua un'altra patologia che fa da contraltare al narcisismo o individualismo illimitato. Si tratta del comunitarismo endogamico, ossia nella tendenza ad una fusionalità di gruppo di carattere proiettivo e respingente nei confronti dell'altro. E' evidente che le due patologie sono due facce della stessa medaglia, ossia frutto di una mancata elaborazione del tema della separatezza e della dipendenza.

¹⁶⁹ Il sistema consumistico suscita di continuo ed indiscriminatamente il desiderio, gettando l'individuo in una spirale senza fine. Dietro l'illusorio senso di onnipotenza connesso all'acquisto delle merci, al contrario si produce uno stato di eterna insoddisfazione, nel momento in cui il desiderio costantemente risvegliato dall'esterno si separa dall'oggetto, trasformandosi così in desiderio del desiderio ed avviandosi in tal modo verso la sua medesima estinzione. Questa produzione artificiale di desiderio comporta la morte del desiderio stesso, soprattutto laddove la spettacolarizzazione e il consumismo si esprimono attraverso tutta la loro potente congiunzione. Ecco che allora: "gli oggetti di oggi [perdono] la loro materialità: sono direttamente immaginazione, comunicazione, fantasia prefabbricata, rappresentazione [...] è l'immagine il vero oggetto di oggi, oggetto di lavoro, oggetto di investimento fantastico, oggetto di consumo. Un oggetto che non riuscirà mai a saziarti, perché risponde a un bisogno di immaginario, dunque a un bisogno per definizione insaziabile", Del Giudice D., "Gli oggetti, la letteratura, la memoria", in A. Borsari, *L'esperienza delle cose*, Marietti, Genova, 1992. La retorica del desiderio viene ridotta ad una apologia delle voglie, che, come nota Debord, non sono che l'ombra impoverita del desiderio stesso (G. Debord, *La società dello spettacolo*, op. cit.). La tematica del desiderio come punto cardine per un'analisi della società contemporanea si trova nel pensiero di Cornelius Castoriadis, ripreso anche nel testo F. Ciaramelli, *La distruzione del desiderio. Il narcisismo all'epoca del consumo di massa*, Dedalo, Bari, 2000.

¹⁷⁰ L'erosione della mediazione culturale che abbiamo visto essere avvenuta in riferimento al lutto fa parte di una tendenza più generale che lascia l'individuo privo di ogni "coperta" culturale e sociale con cui leggere ciò che gli avviene e lo rende sempre più esposto e vulnerabile agli accidenti della vita, generando come forma di difesa tutt'al più un disinvestimento affettivo e producendo una reattiva aridità emotiva.

legge sostituisce la legge come contenitore del desiderio¹⁷¹. Questa mancanza della capacità di dilazione della soddisfazione spinge ad una regressione allucinatoria alla condizione primaria dell'appagamento immediato, annullando ogni consapevolezza della propria condizione di separatezza. E' reso completamente estraneo ogni senso del limite e, parallelamente viene ostacolato ogni accesso alla dimensione simbolica.

La mancanza di inibizione dei desideri, pertanto, conduce allo stesso risultato della crisi di ogni figura di autorità aperta che abbiamo visto realizzarsi *in nuce* all'interno del nucleo familiare: una drammatica inconsistenza dell'io, massimamente esposto alla spinta omologante della macchina economica. La ricerca costante dell'appagamento immediato suscitata dal consumo di massa contribuisce a produrre delle identità fragili che cercano una propria conferma attraverso il conformismo. Si tratta del "desiderio mimetico" che Renè Girard ha individuato come aspetto fondativo della struttura emotiva dell'individuo moderno¹⁷²: ognuno è portato a desiderare ciò che immagina che gli altri desiderino e gli altri sono lo specchio, in cui cercare di valutare il grado della propria felicità. All'interno di un panorama sociale, orientato all'atomismo e alla frammentazione sociale, si instaura così una "spirale emotiva egualitaria e omologante" tesa all'azzeramento di ogni differenza¹⁷³. La negazione di ogni differenza e conflitto, propria già della scena familiare, si ritrova rinforzata esponenzialmente all'interno dello scenario sociale, dove, sotto l'egida del mercato, tutto è inglobato in un *melting pot* uniforme e omologante informazione-comunicazione-spettacolo. Il capitalismo globale conduce al dominio del neutro, all'interno del quale anche le differenze di genere vengono dissolte in un ordinamento culturale sessualmente indifferenziato¹⁷⁴.

Nuove spinte fusionali. Parallelamente alla deriva individualistica e narcisista, si diffondono nuovi scenari di tribalismo, in cui la personalità del singolo finisce per essere offuscata e sostituita a favore dell'anonimità del gruppo. Si tratta di due forme di difesa differenti e opposte, ma tuttavia complementari nel loro tentativo di dare risposta alla lacerante tensione nell'individuo tra

¹⁷¹ Vedi L.Zoja, *La morte del prossimo*, op. cit., p. 99.

¹⁷² R.Girard, *Il risentimento. Lo scacco del desiderio dell'uomo contemporaneo* (1968), Milano, Cortina, 1999.

¹⁷³ E.Pulcini, *L'individuo senza passioni...*, cit., p. 144.

¹⁷⁴ La crisi del patriarcato si risolve a livello sociale nella sua sostituzione con "una norma uguale per tutti e che ha, come rappresentanti preferenziali valori e soggetti maschili, ma non li presuppone più come immediatamente dominanti", R.Madera, *L'animale visionario*, cit., pp 40-44. Ivi l'autore, tra l'altro, fa notare che la riduzione ad un'unica cultura prodotta dalla globalizzazione del mercato non è esente, ma anzi alimenta, riflessi difensivi che rinforzano le tendenze aggressive nei confronti degli altri. Altrove, del resto, è stato notato come lo scenario attuale di indifferenziazione sociale concorra a coltivare la passione più insidiosa ed aggressiva: l'invidia (vedi E.Pulcini, *L'individuo senza passioni*, cit., p. 129). La relazione tra narcisismo e invidia è stata inoltre sottolineata dalla teoria kleiniana, all'interno della quale la relazione d'oggetto narcisistica, dominata dall'identificazione proiettiva, viene letta come una difesa dall'invidia (vedi M.Mancia, *Narcisismo. Il presente deformato dallo specchio*, Bollati Boringhieri, 2010, p. 52).

desiderio di unione e il fatto della separazione, tra appartenenza ed identità¹⁷⁵. Come tutte le difese, laddove siano portate al parossismo, esse giungono ad assumere contorni patologici: da una parte attraverso una fusione regressiva, fondata sul sogno di una estatica ed indolore riunione con la madre-gruppo, dall'altra nutrendo illusioni solipsistiche di onnipotenza in nome di una completa autosufficienza del singolo che non riconosce il bisogno di oggetti esterni.

Nessuna delle due, però, risolve il problema della separazione, giacchè entrambe ne negano l'esistenza¹⁷⁶. Anzi, la separatezza appare impensabile ed impraticabile all'interno di due visioni del mondo, come detto opposte ma complementari, che non prevedono il lavoro psichico insito nel processo di lutto, così come il processo di lutto insito nel lavoro psichico. Senza la fatica del lutto, però, risulta inibita ogni possibilità di sviluppo tanto per il singolo quanto per il gruppo, dal momento che non si può tollerare la conflittualità che segna ogni incontro con l'Altro, sia esso un pensiero nuovo o un essere umano in carne ed ossa uguale, ma distinto, da me. Come nota Lash, gran parte dell'arte, della letteratura, della musica, così come alcune delle nuove religioni e delle sedicenti controculture contemporanee, sono accomunate dalla tensione verso un senso di comune appartenenza, senza però tematizzare al loro interno la distinzione e la separatezza dell'io¹⁷⁷. Al contrario, questi movimenti rinforzano la tendenza a ridurre l'alterità a pura immagine dell'io, ad abolire i confini tra mondo interiore e realtà esterna. Quest'ultima diventa per il narcisista "uno specchio nel quale spera di poter scorgere la propria identità"¹⁷⁸, uno spazio dove egli esercita massivamente il meccanismo dell'identificazione proiettiva, che non gli consente

¹⁷⁵ Si tratta delle due tendenze connaturate nell'individuo nel suo relazionarsi al gruppo, che Bion definisce coi termini di "socialismo" e "narcisismo" ("si dovrebbero impiegare i termini narcisismo e socialismo per descrivere due tendenze, una egocentrica, l'altra socio-centrica", W.R.Bion, *Cogitations* (1992), Armando, Roma, 1996, p. 195. Nel pensiero di Bion, queste tendenze permeano tutti i legami e la tensione tra esse esprime il desiderio e il dolore che pervadono il nesso gruppale ed il percorso di individuazione. Anzi all'interno di quest'ottica relazionale e comprensiva (dove non può esistere individuo senza gruppo e viceversa), il narcisismo assume una funzione decisiva, che si frappone alla possibilità di influenza dell'altro e protegge dalle richieste di sottomissione da parte del gruppo. Il narcisismo, quindi, è indispensabile per il processo di individuazione-differenziazione. Allo stesso modo, il gruppo, che pure porta in sé una spinta verso un'adesione acritica a modelli di pensiero già dati (e che quindi in certo modo inibisce il pensiero individuale), è indispensabile, proprio attraverso le imposizioni da parte del senso comune, per offrire quei collegamenti con gli altri che permettono di intendersi in un universo condiviso. Su questi temi si veda in particolare il più volte citato E.Gaburri, L.Ambrosiano, *Ululare con i lupi. E' forse utile ricordare come, da altro versante ma sempre all'interno del pensiero psicanalitico, si debba a Heinz Kohut una prima riabilitazione del narcisismo rispetto alla visione negativa e polarizzata che inizialmente ne aveva dato Freud. Kohut sottolinea che proprio un sano amore per se stessi permette di amare liberamente gli altri e si dimostra essere l'equipaggiamento decisivo per poter affrontare il compito della separazione e della costruzione identitaria. Vedi H.Kohut, *Narcisismo e analisi del sé* (1971), Boringhieri, Torino, 1976.*

¹⁷⁶ C. Lash, *L'io minimo*, cit., p. 123.

¹⁷⁷ Perciò Lash definisce questo tipo di soluzioni culturali "scorciatoie per il Nirvana", C.Lash, *L'io minimo*, cit., p. 114.

¹⁷⁸ K.Strzyz, *Narcisismo e socializzazione*, cit., p. 166.

in alcun modo il riconoscimento dell'altro come effettivamente altro da sé. Allo stesso tempo anche il gruppo nel momento in cui non tollera di affrontare il lutto assume dei comportamenti fanatici ed intransigenti, volti a respingere l'altro. Questi atteggiamenti aggressivi sembrano garantire la stabilità della comunità, ma in realtà ne impediscono lo sviluppo¹⁷⁹. Per lavorare il gruppo ha bisogno che al suo interno dia consentito un movimento di scarto e di resistenza rispetto ai suoi assunti, in modo che al singolo sia data la possibilità di individuarsi e allo stesso tempo contribuire alla vita comune attraverso una partecipazione differenziata. Ci troviamo così davanti a un corto circuito, giacché per tollerare lo scarto è necessario saper tollerare il lavoro del lutto.

Un'identità fragile. Data la natura relazionale della costruzione identitaria, risulta evidente l'importanza decisiva assunta dal processo del lutto per un'esistenza dinamica sia del gruppo sia dell'individuo. L'indebolimento del legame sociale è inscindibile dall'indebolimento dell'io e viceversa. Entrambe queste debolezze trovano la loro radice, ma insieme ne sono la causa, dell'impossibilità di confronto con la dimensione luttuosa, legata ad ogni esperienza di cambiamento e separazione. Al di là della retorica sulla legittimità di poter scegliere i propri interessi personali come scopo esistenziale, eleggendo quello dell'io come unico orizzonte di senso, la cultura narcisista, insieme al suo corollario-contraltare di tendenze fusionali, si rivela essere scenario di una crisi dell'individuo e delle sue possibilità di soggettivazione. Le nuove patologie sono un fastidioso campanello d'allarme (se non la campana a morto) del mito moderno della sovranità dell'individuo, giacché, come ribadisce Lash, "narcisismo significa perdita dell'individualità, non certo affermazione di sé"¹⁸⁰.

Per narcisista si intende di solito una persona che si ama eccessivamente. In realtà, è proprio l'assenza di un stabile amore interno, che non consente di venire a patti con i limiti della grandezza umana, accettando il ridimensionamento della propria grandiosità e delle proprie idealizzazioni attraverso la prova del confronto con la realtà. Da ciò deriva una modalità relazionale dominata da onnipotenza e arroganza. Gli altri, anziché essere riconosciuti come possibili interlocutori di una relazione volta al reciproco arricchimento, sono ridotti a strumenti per procurarsi parti mancanti di sé, nonché schermi piatti su cui esercitare le proprie proiezioni¹⁸¹. Si delineano i contorni di una

¹⁷⁹ La negazione della dimensione luttuosa sembra così essere alla base delle sindromi psicosociali caratterizzate da atteggiamenti maniacali (vedi G. Di Chiara, *Sindromi psicosociali. La psicanalisi e le patologie sociali*, Cortina, Milano, 1999). Un meccanismo maniacale e paranoico di questo tipo, legato all'incapacità del gruppo di accettare la propria vulnerabilità e quindi il lutto è ben rappresentato nel film messicano di Rodrigo Plà, *La Zona*, Sacher Distribuzione, 2007. Di qui le riflessioni su elaborazione del lutto e etica solidale che abbiamo sviluppato altrove (vedi paragrafo "Riflettere sulla morte presupposto di un'etica solidale").

¹⁸⁰ C.Lash, *L'io minimo*, cit., p. 37.

¹⁸¹ A livello patologico, le relazioni del narcisista, non prevedendo il riconoscimento dell'altro come altro da sé, cessano di essere vissuti come rapporti intersoggettivi, per ridursi a falsi rapporti intrapsichici in cui, avendo proiettato sull'altro parti di sé, gli si addebitano attributi, comportamenti e qualità che in realtà sono propri: allora, come insegna il mito di Narciso, si scambia per un altro ciò che in realtà si è. Si deve in particolare a Melanie Klein l'aver sottolineato

personalità debole e carente, sempre tesa alla ricerca di conferma e riconoscimento. Si giunge a sacrificare la propria vera identità al bisogno di approvazione, mettendo in atto meccanismi di mistificazione rivolti all'esterno, così come strategie di autoinganno che conducono all'edificazione di un "falso sé"¹⁸². Alla megalomane affermazione di autonomia fa in realtà da contraltare una estrema incapacità di tollerare le frustrazioni e le ferite affettive che, rivelando l'intrinseca dipendenza umana, portano alla luce il fallimento di ogni pretesa di onnipotenza. L'ipertrofia egoica della cultura narcisista si rivela allora una "risposta compensatoria alla assoluta mancanza di individualità"¹⁸³. Quella del narcisista è una personalità incapace di ogni autentica relazionalità e incline a dissolversi nella massa, all'interno della quale si consuma un lacerante conflitto tra il terrore della dipendenza e la costante ricerca del calore vicario fornito dalla folla¹⁸⁴. Allo stesso tempo, il gruppo risulta privato di ogni possibilità di vitale rinnovamento. Esso infatti è incapace di tollerare lo scarto e di preservare, assumendosi in positivo il compito di mediazione culturale, quello spazio in cui l'individuo può sperimentare la sua individualità e differenza.

Concepire la propria realizzazione personale unicamente a partire da ciò che è importante per sé rischia di consegnare l'individuo all'indifferenza morale e all'impotenza, dal momento che "la libertà di un io senza mondo o incidente nel mondo è la libertà dell'impotenza"¹⁸⁵. L'ego di cui si strombazzano i diritti e a cui si elevano peana nella nostra società non è allora l'affermazione della soggettività, ma la maschera di un diffuso e uniformante assoggettamento, nonché "la morta rappresentazione –il principio astratto- dell'individualità vivente"¹⁸⁶. La ricerca di identità, così ossessiva oggi, non manifesta la volontà di essere un soggetto, al contrario essa è "l'autodistruzione dell'individuo"¹⁸⁷. Questi, incapace per ragioni interiori ed esteriori di divenire

come le relazioni di oggetto narcisistiche siano dominate da parti del Sé onnipotenti che negano la dipendenza e fondano la vita mentale sulla scissione e sull'identificazione proiettiva, vedi M.Mancia, op. cit., p. 46.

¹⁸² Il riferimento è al concetto elaborato da Winnicott, si vedano in particolare D.W. Winnicott, *La distorsione dell'io in rapporto al vero e al falso sé* (1960), in *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), Armando, Roma, 1970 e *Il concetto di falso sé* (1964), in *Dal luogo delle origini* (1986), Cortina, Milano, 1980.

¹⁸³ Vedi R.Madera, *L'animale visionario*, cit., p.62.

¹⁸⁴ Il riferimento è anche all'analisi sviluppata da D.Riesman nel suo, già citato, *La folla solitaria*, testo del resto che è stato costante riferimento ai lavori di Lash.

¹⁸⁵ Queste sono le parole con cui Umberto Galimberti descrive la condizione dell'uomo contemporaneo, (U. Galimberti, *Psiche e techne*, cit., p. 590). Nel testo viene sottolineato come la cultura del narcisismo (letta in questo caso prevalentemente come prodotto della tecnica), impedendo a ciascuno di uscire dall'orizzonte ristretto del proprio io, si compone con la cultura del relativismo e della tolleranza. Il rischio è, però, che, condannando ogni interferenza esterna alla propria autorealizzazione, vengano sottratte le condizioni per qualsivoglia decisione etica, sopprimendo di riflesso l'esercizio di quella medesima libertà personale che si afferma di voler perseguire.

¹⁸⁶ R.Madera, *L'animale visionario*, cit., p. 63.

¹⁸⁷ E' Touraine a definire il narcisismo come "una delle forme estreme [della] ricerca auto distruttrice dell'identità". Leggendo l'esercizio della soggettività come "rapporto indiretto e sempre sfalsato dell'individuo con se stesso

un soggetto, si trova ad essere completamente dipendente dall'esterno per la propria conferma e perciò massimamente esposto e vulnerabile ad ogni manipolazione, da parte di una società sempre più tesa all'uniformità e al controllo.

Il problema della separazione. Ai fini di un discorso che punta a mettere a fuoco la centralità dell'esperienza del lutto nella costituzione della soggettività, nonché volto a denunciare la difficoltà specifica che l'individuo di oggi ha nell'attraversare questa dolorosa prova, la lettura della società contemporanea attraverso la categoria del narcisismo è decisiva nel momento in cui pone in risalto il tema della separazione. Come afferma Lash, "è proprio la confusione tra io e non io, e non l'egoismo, [ciò] che contraddistingue la condizione di Narciso"¹⁸⁸. La questione identitaria sollevata dal mito si fonda sul mancato riconoscimento della separatezza, nel momento in cui non risulta compiuto il percorso di differenziazione dell'io dal mondo¹⁸⁹.

Il problema di base è dunque quello di una mancanza di separazione, dell'inconsistenza di un confine in grado di segnare quella distanza che sola può consentire la definizione di sé, così come il riconoscimento dell'altro. Questi due compiti risultano essere, infatti, indisgiungibili, allorché è solo nell'interazione con un altro fuori di sé che è possibile intraprendere il cammino verso la differenziazione, utilizzando i limiti emersi dall'incontro col mondo, come contorni nel disegno della propria forma. Al tempo stesso, unicamente se si è avviato il percorso verso la propria unicità e differenza, si può contribuire responsabilmente a fare mondo, riconoscendo l'umana e naturale comune appartenenza. Così come individuo e società, unità e separazione appaiono interconnesse: non vi può essere l'una senza l'altra e viceversa. Le radici della patologica introversione narcisistica, con le conseguenti difficoltà ad intraprendere il percorso di individuazione, è radicata in una relazione primaria che non è riuscita ad assolvere la sua funzione di rispecchiamento. D'altra parte, è proprio la chiusura narcisistica e la costituzione di una reattiva ed illusoria onnipotenza ad impedire una autentica relazione con l'altro e quindi a minare il legame sociale. Se nella sua forma originaria il narcisismo è radicato in esperienze precedenti alla separazione, dunque anteriori all'emergere dell'io, nella sua forma successiva (che rischia di diventare patologica) esso cerca di annullare la consapevolezza della separazione. Si tratta, per dirla con Lash, del tentativo "di un cammino a ritroso verso un paradiso perduto"¹⁹⁰, pericolosamente rinforzato dalla struttura della società tardo capitalistica. "Se ha qualche senso

mediante l'altro e mediante la resistenza all'oppressione" e denunciandone l'incapacità nella personalità narcisista, l'autore interpreta acutamente la tensione autodistruttiva della patologia e mette in guardia sulla incapacità di resistenza nella nostra società. Vedi A.Touraine, *Critica alla modernità*, cit., p. 329.

¹⁸⁸ C.Lash, *L'io minimo*, cit., p. 10.

¹⁸⁹ Citando ancora Lash: "il valore culturale del narcisismo sta nella non differenziazione tra io e mondo", *L'io minimo*, p. 175.

¹⁹⁰ Ivi, p. 127.

chiamare narcisistica la cultura contemporanea- scrive Lash- è perché essa tende a favorire illusioni regressive, invece che evolutive, al problema della separazione”¹⁹¹.

Narcisismo e patologie del lutto. Tra le soluzioni psicologicamente regressive al tema della separazione vanno annoverate senza dubbio le modalità con cui l'uomo contemporaneo si rapporta alla morte ed i tentativi di aggiramento del lutto, che abbiamo cercato di descrivere nel presente capitolo. La realtà del lutto e della morte sono sopportabili solo nel momento in cui la cultura di una società è in grado di assolvere il compito di ristabilire, sulla base del riconoscimento della differenza e della separazione, il senso di una connessione primaria. Quando la cultura cessa di essere lo spazio di mediazione della delicata tensione tra unità e separatezza, l'individuo non solo si trova sprovvisto di un supporto fondamentale per affrontare il dolore della perdita, ma risulta profondamente minacciata la sua possibilità di sviluppo e individuazione. Identità fragili, incapaci di ogni separazione e distanza, non possono che ritenere inconcepibile ogni forma di vuoto e rifuggire con terrore l'esperienza del lutto, ossia di quell'assenza che più di ogni altra le costringerebbe a fare i conti con la propria costitutiva mancanza e differenza. D'altro canto, se il percorso di individuazione e differenziazione (e quindi il riconoscimento della separatezza) non può avvenire senza un processo di lutto, l'eliminazione della separatezza porta con sé l'incapacità di affrontare la sofferenza e di elaborare qualsivoglia esperienza di perdita. Ecco che allora il problema della separazione diviene il problema di una estrema vulnerabilità al dolore del lutto. Non è un caso che Freud, per spiegare l'evoluzione patologica del lutto, abbia fatto ricorso alla categoria del narcisismo, laddove, nella sua analisi, è proprio l'“identificazione narcisistica” con l'oggetto perduto a caratterizzare lo stato patologico della melanconia¹⁹². E' la mancanza di un “sano” investimento oggettuale a far sì che la libido si rivolga al proprio io, trasformando così la perdita dell'oggetto amato in perdita dell'io ed il conflitto tra lo e persona amata in scissione tra attività critica dell'io e l'io alterato dall'identificazione. Freud nel concludere annota che “l'io può pensare di uccidersi solo se, a causa del ritorno della carica oggettuale, esso può trattarsi come un oggetto”¹⁹³. Con queste parole Freud giunge a gettar luce sulla tensione autodistruttiva che accompagna il mito di Narciso. L'introversione della libido e l'assenza di investimento oggettuale che sta alla base della disintegrazione dei confini tra realtà interna e mondo propria del narcisismo, diviene allora massimamente pericolosa di fronte ai dolorosi vissuti connessi alla perdita. L'assenza di separazione e di distanza, che impedisce un reale e profondo scambio con l'altro, nell'esperienza del lutto si traduce nell'incapacità di autentico cordoglio e, quindi, di elaborazione. Il dolore del lutto può essere tollerato solo nel momento in cui si abbia veramente

¹⁹¹ Ivi, p. 128.

¹⁹² Secondo Freud, il fenomeno del lutto patologico, caratteristico della melanconia, compariva in individui con una preesistente tendenza a stabilire relazioni narcisistiche con i loro oggetti: sarebbe proprio la confusione tra lo e oggetto a favorire l'introiezione dell'oggetto perduto in una parte scissa dell'io e la successiva identificazione con questo. Vedi S.Freud, *Lutto e malinconia* (1917), cit. Questo saggio sarà oggetto di analisi dettagliata nel prossimo capitolo.

¹⁹³ S.Freud, *Lutto e malinconia*, cit., p.915.

incontrato l'altro (riconoscendolo come altro da sé). Ciò è impossibile senza l'elaborazione connessa al percorso di differenziazione. Al contrario, giacché ancora aperta è la ferita connessa al lutto della separazione originaria, il narcisista si sente incapace di mettere al sicuro e di ristabilire nel suo interno i propri oggetti d'amore. E' per questo che, nell'evento del dolore, egli cerca al più presto di distaccarsi da essi, mettendo in atto meccanismi di diniego e pensieri onnipotenti¹⁹⁴. Negazione e onnipotenza, le risposte al problema della morte che abbiamo visto essere fornite dalla nostra società, sono quindi quelle stesse che rischiano di segnare oggi in modo diffuso la reazione individuale all'esperienza del lutto.

Si dice che la paura della morte sia legata alla coscienza della propria individualità. In realtà, nel momento in cui si pone la costituzione del soggetto come basata sul riconoscimento del valore etero fondato della propria esistenza, è proprio la mancanza di una forte definizione identitaria a generare quelle forme radicali di diniego e rimozione che vediamo oggi diffuse. E' la crisi dell'individuo, connessa al venir meno di ogni senso di appartenenza, a fomentare il terrore della morte. Allo stesso tempo— e questo è ciò che cerca di sostenere il presente lavoro— è proprio attraverso il percorso verso una, ancorché difficile e dolorosa, accettazione della propria finitudine, che il soggetto può giungere ad una maggiore consapevolezza di sé, nonché avviarsi verso l'apertura ad una responsabile vita comunitaria. Parlare della morte e cercare di ideare modalità alternative attraverso cui rendere possibile soffermarsi e riflettere sui vissuti di perdita, attacca l'idea implicita che ciascuno ha della propria immortalità e del proprio essere completamente indipendente dagli altri. Tramite nuovi spazi di mediazione, individuali e sociali insieme, si può tentare di ridimensionare e correggere le istanze narcisistiche, trasformandole nella base di un idealismo maturo, in grado di restituire ad ognuno il senso della propria unicità ed insieme quello di una comune appartenenza. Se, dunque, "la morte taciuta non è che uno dei meccanismi più interni di un dispositivo di dissoluzione e di espropriazione del soggetto"¹⁹⁵, ogni

¹⁹⁴ Il riferimento in questo caso è alla lettura kleiniana del processo del lutto, a partire dal classico di M.Klein, *Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi* (1940), in M.Klein, *Opere (1921-58)*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006. Utilizzando le categorie kleiniane, all'interno di una prospettiva più marcatamente bioniana, Thomas Ogden nota come l'esperienza di soffrire per la mancanza di qualcuno, la solitudine, e la stessa capacità di elaborare il lutto appartengono alla "modalità depressiva". Al contrario, tali esperienze sono impossibili all'interno di una modalità "schizo-paranoide": "la modalità schizo-paranoide di fare esperienza è basata in modo preponderante sulla scissione come difesa e come modo di organizzare l'esperienza stessa. Mentre la modalità depressiva opera principalmente al servizio del contenimento dell'esperienza, non escludendo la sofferenza psicologica, la modalità schizoparanoide è più equamente divisa tra sforzi di padroneggiare la sofferenza psichica e sforzi per evacuare il disagio attraverso l'uso difensivo di un pensiero onnipotente, della negazione, e della creazione di soluzioni di continuità dell'esperienza... nella modalità schizoparanoide il soggetto non avverte la mancanza dell'oggetto perduto o assente, la perdita viene negata, il sentimento di tristezza isolato, e l'oggetto (la persona) rimpiazzato con un'altra cosa o con se stessi"; T.Ogden, *Il limite primigenio dell'esperienza* (1991), Astrolabio, Roma, 1992 pp. 32-36. Da questa lettura risulta evidente il legame tra incapacità (sociale ed individuale insieme) di sostare nel lutto e capacità di vivere l'esperienza, tema che abbiamo affrontato nel capitolo "Il valore dell'esperienza".

¹⁹⁵ R.Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Città Aperta, Troina, 2004, p. 49-50.

sapere che punti dichiaratamente a promuovere la soggettivazione non può non farsi carico di una ragionata educazione al lutto. Ciò è ancor più vero oggi, nel momento in cui lo svanire di un mondo pubblico e comune, insieme al venir meno della preziosa funzione connettiva della memoria sociale, rende più forte la paura della separazione e, nello stesso tempo, indebolisce le risorse psicologiche che consentono a ciascuno di far fronte a questa paura in modo realistico. Educazione e cultura possono allora tornare ad essere quegli spazi transizionali in grado di sostenere l'elaborazione del lutto e della mancanza, restituendo senso alla presenza nel mondo, tramite la promozione di una responsabile presa in carico della propria vita nella prospettiva della morte.

IV. IL LUTTO COME AMBITO DI INTERVENTO EDUCATIVO

I meccanismi e le strategie di allontanamento e negazione della realtà della morte, che abbiamo visto essere messe in atto sia a livello individuale sia a livello sociale, subiscono un tragico scacco di fronte alla scomparsa della persona cara. L'evento del lutto sembra squarciare il velo con cui ciascuno di noi è impegnato a scongiurare il pensiero dell'esistenza reale della morte. In questo capitolo, cercheremo di vedere come la morte "alla seconda persona"¹, ossia la morte dell'altro a cui siamo profondamente legati, rappresenti, proprio per il suo essere esperienza estrema e profonda di confronto con l'alterità, un processo decisivo e strutturante nel percorso di soggettivazione. Nel fare questo, muoveremo le nostre riflessioni a partire dal pensiero psicoanalitico, giacché, a nostro parere, esso ha apportato indicazioni decisive per l'analisi dei comportamenti e delle reazioni implicati nel processo di lutto.

Il riferimento alla tradizione analitica non va assolutamente confuso con l'adesione ad una prospettiva patologizzante, bensì va ricondotto all'interno di uno sguardo fenomenologico, che contempla la dimensione inconscia come uno degli elementi inequivocabilmente attivi nella costituzione del soggetto. Il lutto sarà descritto come una "situazione di fragilità esistenziale" ineliminabile dalla vita di ogni singolo individuo, ma che, per poter essere vissuta in tutto il suo valore di esperienza massimamente dolorosa, ma, allo stesso tempo, potenzialmente trasformativa, abbisogna della mediazione culturale. Di qui il richiamo ad una responsabilità educativa nei confronti di quella che, a tutti gli effetti, si presenta come una condizione "liminale" nell'esistenza di ognuno². Tanto più che il lutto, non è solo evento costitutivo per l'identità del singolo, ma, ove adeguatamente tematizzato, potrebbe configurarsi come il punto di partenza per un nuovo e diverso modo di intendere le relazioni con gli altri, trasformandosi così in occasione per rivedere il nostro modo di co-abitare il mondo.

1. La morte dell'altro

Nel capitolo precedente, abbiamo cercato di decostruire quell'insieme di elementi attivi all'interno della nostra società che, nel loro insieme, contribuiscono all'allontanamento del pensiero della morte dalla vita di ogni individuo. Una delle più importanti funzioni del gruppo e delle diverse forme istituzionali e culturali in cui esso, a qualsiasi livello e latitudine, trova espressione, è quella

¹ L'espressione viene usata da Jankelevitch, il quale distingue la "morte alla seconda persona", ossia la morte di qualcuno che sentiamo a noi molto vicino e caro, dalla morte alla "prima persona", la morte di noi stessi, la quale per Jankelevitch è inimmaginabile, e dalla morte dell'estraneo, da lui definita "morte alla terza persona". Vedi V. Jankelevitch, *Pensare la morte?* (1995), Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 28.

² Come vedremo meglio in seguito, prendo a prestito la definizione di condizione liminale dagli studi antropologici sull'iniziazione (in particolare Turner), già utilizzata in ambito pedagogico da Pierangelo Barone per i suoi studi sull'adolescenza, vedi in particolare Barone P. "Abitare il limite. Adolescenti e liminalità.", in Barone P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Guerini, Milano, 2005.

di cercare di salvaguardare e proteggere il singolo dall'angoscia del pensiero della propria finitudine. Laddove la struttura sociale e la consuetudine che essa promuove e da cui, al tempo stesso, è sorretta, sono volte a ridurre al minimo l'irruzione dello straordinario, è evidente che la morte come evento non può che essere percepita alla stregua di qualcosa che rischia di mettere profondamente a repentaglio quella sensazione di sicurezza, che tanto faticosamente cerchiamo di custodire.

Il lutto come via d'accesso al pensiero della propria mortalità. Tutto ciò è ben evidenziato da Freud, il quale, nelle sue riflessioni sul tema, stimulate anche dalle contingenze del periodo storico in cui visse, sottolinea, non solo il ruolo svolto dalla civilizzazione nel nostro modo di relazionarci alla morte, ma anche quanto l'esperienza del lutto sia dirompente nella vita del singolo, così come in quella della società nel suo complesso³. La dinamica descritta da Freud rispetto alla modalità con cui l'uomo civile affronta il tema della morte, più che alle forme di difesa della negazione e della rimozione, può essere ascritta, a mio parere, a quelle della dissociazione e del diniego⁴. Sembra che, a parole, tutti gli uomini moderni e civilizzati riconoscano l'ineludibilità del proprio appuntamento con la morte. Tuttavia, nei loro comportamenti è evidente un tentativo continuo di evitamento, non solo della morte in sé, ma anche di qualsiasi riferimento ad essa⁵. Tale

³ Riferimenti al tema della morte sono diffusi in tutta l'opera freudiana. Al di là dell'argomento specifico della pulsione di morte, che meriterebbe un'analisi a sé stante, abbiamo già visto come nelle opere di Freud di carattere più marcatamente culturale e storico-sociale (dal 1907 con *Azioni ossessive e pratiche religiose*, passando *Totem e Tabù* del '13, poi per il capitale testo del 1927 *Il disagio della civiltà*, fino al 1938 *L'uomo Mosè e la religione monoteistica*) viene tematizzato il ruolo del gruppo nella mediazione tra l'individuo e la morte. Tuttavia è intorno al periodo della prima guerra mondiale, che troviamo quegli scritti, che più direttamente affrontano il tema della morte e del lutto: *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte*, *Noi e la morte*, sono entrambe del 1915, così come *Lutto e melanconia*, anche se verrà pubblicata solo nel 1917. Tra le due date si pone il breve scritto *Caducità* datato 1916.

⁴ I due termini proposti, in realtà, non vengono utilizzati da Freud negli scritti presi in analisi. In essi sono presenti unicamente i termini di negazione e rimozione. Si tratta dunque di un'interpretazione personale alla luce delle successive riflessioni freudiane e postfreudiane sul diniego. Il termine diniego viene infatti introdotto da Freud solo nel 1923 nel suo "L'organizzazione genitale infantile" in relazione al mancato riconoscimento della mancanza del pene da parte della bambina. Successivamente il termine viene esteso a tutte percezioni in contrasto col principio di piacere che non vengono riconosciute. Per quanto ci riguarda la ricchezza del termine all'interno del nostro contesto risiede nel suo rimandare ad meccanismo di scissione; per cui se da una parte la realtà della inevitabilità della morte sembra essere accettata razionalmente da tutti gli uomini, dall'altra non si assume completamente questa verità nei confronti di se stessi.

⁵ "A sentir noi, si poteva credere che fossimo naturalmente convinti che la morte sia il necessario coronamento di una vita, che ciascuno di noi avesse con la natura un debito da cui poteva liberarsi con la morte, che fossimo disposti a pagare questo debito, che la morte fosse un fenomeno naturale, innegabile ed inevitabile. Ma, in realtà, noi ci comportavamo come se le cose stessero in modo diverso. Tendevamo con tutte le forze a evitare la morte, ad eliminarla dalla nostra vita. Abbiamo tentato di gettare su di essa il velo silenzioso ed abbiamo anche inventato il proverbio –Egli pensa a questo come alla morte- (cioè non vi pensa affatto), beninteso alla propria morte (alla quale si pensa meno che a quella degli altri)", *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte* (1915), in Freud, *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Roma, 1992, p.878. Gli stessi concetti li ritroviamo parafrasati nel testo *Noi e la morte*: "Noi ci comportiamo in generale come se volessimo eliminare la morte dalla vita; la vogliamo, per così dire, seppellire sotto silenzio; pensiamo ad essa come a qualcosa di morto!... Nessuno potrebbe arguire dal nostro comportamento

atteggiamento di allontanamento (questo è un aspetto decisivo ai fini del nostro lavoro) non è qualche cosa di innato, bensì qualcosa di appreso: rispetto alla morte c'è, secondo Freud, quella che potremmo definire, una sorta di educazione al silenzio⁶. O, meglio, la tendenza alla negazione ha certe origini antiche (inconscie), le quali, proprio perché non sono riconosciute dalla civilizzazione (il conscio), si trovano ad essere irriflessivamente tradotte in una serie di comportamenti sociali imposti⁷. Ciò che si palesa sembra essere un atteggiamento contraddittorio (di qui il riferimento alla categoria del diniego): da una parte l'individuo civile contempla razionalmente la morte, tanto da poterne freddamente disquisire, dall'altro, nell'intimità, a livello

che riconosciamo la morte come una necessità, che abbiamo la sicura convinzione che ognuno di noi è debitore alla Natura della propria morte. Al contrario, noi troviamo una spiegazione che derubrica questa necessità e casualità"; S.Freud, *Noi e la morte* (1915), Palomar, Bari, 1993, pp.13-14.

⁶ "Per quanto riguarda la morte degli altri, l'uomo civile evita accuratamente di parlare di questa eventualità in presenza della persona la cui morte sembra vicina. Solo i bambini non hanno questa discrezione e rivolgono minacce implicanti questa possibilità [...]: -Cara mamma, quando tu sarai morta io farò questo o quello-. Da parte sua l'uomo civile non si sofferma volentieri sul pensiero della morte delle persone vicine" S.Freud, *Considerazioni...*, cit, pp. 878-879. Da queste parole sembra quindi che, finché non siano ancora sufficientemente educati al silenzio, con la loro naturale sincerità i bambini si presentino come voci potenzialmente dissonanti rispetto al sistema di riferimento. Al di là della necessità di ampliare il discorso sulla modalità con cui i bambini si rapportano alla morte, tema interessante, ma che esula dal nostro lavoro, ciò che ci preme sottolineare è che così come viene suggerita un'interpretazione che vede la civilizzazione come una progressiva educazione alla negazione del tema della morte, si potrebbe al contrario pensare ad un'educazione che sia volta a promuovere un atteggiamento meno dicotomico e scotomizzante rispetto all'argomento. Potrebbe addirittura non apparire un'esagerazione pensare alcuni degli interventi di Freud sul tema della morte proprio come una proposta educativa rivolta alla società di cui faceva parte in un momento di profondo cambiamento (mi riferisco in particolare agli scritti *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte* e *Noi e la morte*). Ciò che sembra caldeggiare Freud, in qualità di intellettuale di punta che sente la propria responsabilità rispetto al vivere sociale, è la possibilità di giungere ad una maggiore integrazione del sentimento reale della morte, diminuendo il ricorso alla negazione e all'onnipotenza a favore di una coscienza di sé e della propria finitudine senza dubbio più dolorosa, ma proprio per questo meno repressa e fragile ("non dovremmo ammettere che con il nostro atteggiamento culturale nei confronti della morte abbiamo vissuto psicologicamente al di sopra delle nostre possibilità, e che perciò dovremmo tornare sui nostri passi e piegarci alla verità? Non sarebbe meglio restituire alla morte il posto che le spetta?"; S. Freud, *Noi e la morte*, cit., p. 32; "non sarebbe preferibile restituire alla morte, nella realtà e nel nostro pensiero, il posto che le compete, dando un rilievo un po' maggiore a quel nostro atteggiamento inconscio di fronte alla morte che ci siamo sforzati di reprimere con cura?", S.Freud, *Considerazioni...*, cit, p.886). Al di là di una disquisizione intorno sulla tensione educativa sottesa a tutta l'opera di Freud, che meriterebbe ben altro approfondimento, a conferma di una loro vocazione educativa (potremmo quasi dire "politica") degli interventi di Freud, si potrebbe addurre il fatto che entrambi gli scritti a cui mi riferisco siano stati pensati e realizzati per delle conferenze dirette ad un pubblico non specializzato (*Noi e la morte* è infatti la trascrizione di una conferenza tenuta nel febbraio 1915 a Vienna per i membri dell'associazione austriaco-israelitica "B' nai B'rith") e suscitate, come detto, dalla contingenza storica del momento. Inoltre entrambe terminano con una citazione a mò di epigrafe facilmente accostabile all'indicazione di una massima etica di comportamento.

⁷ "... questo atteggiamento che la civilizzazione ci impone di fronte alla morte", così si esprime Freud per descrivere "la congiura del silenzio" imposta a livello sociale e aggiunge: "come si vede la negazione della morte di cui abbiamo parlato prima come di una convenzione sociale risale ad un'antichità molto lontana", S. Freud, *Considerazioni...*, cit., p.879 e 882.

di sentimento profondo, egli non può accettare questo pensiero ed adotta quindi, nella pratica sociale, dei comportamenti conseguenti⁸. Benchè le forme convenzionali di negazione della morte, tra le quali Freud inserisce anche tutte le grandi narrazioni di immortalità escogitate dall'uomo⁹, siano dunque frutto di elaborazione culturale, esse si fondano su di un conflitto primitivo profondo¹⁰. Sebbene, infatti, per ogni uomo sia facile constatare la presenza nella vita della morte, ciò che non gli è possibile immaginare è la morte di sé medesimo¹¹. Nella prospettiva freudiana, è l'inconscio a rifiutare la morte, a nutrire una cieca fede nella propria immortalità e, quindi, ad impedire una reale pacificazione con il tema della finitudine¹².

Tuttavia, vi è un caso in cui questo atteggiamento contraddittorio di fronte alla morte fa cortocircuito, giacchè la spinta alla negazione ed il richiamo alla consapevolezza entrano in conflitto: ciò avviene di fronte alla morte di una persona cara¹³. La perdita di qualcuno con cui

⁸ In questo senso si può dire che la morte rientri a pieno titolo in uno di quei fatti che è facile registrare con l'intelletto, ma è difficile ammettere a livello emotivo. Come vedremo ciò emerge chiaramente nell'osservazione della fenomenologia del lutto.

⁹ In questo senso le religioni e tutte le altre ipotesi di vita oltre la morte sono lette da Freud alla stregua di "formazioni di compromesso" in grado di consentire l'appianamento tra due esigenze contrastanti. Quella di riconoscere la realtà della morte (tendenza conscia) e quella di negare questa stessa realtà (tendenza inconscia).

¹⁰ Di qui la conseguenza del fatto che, nel momento in cui si voglia proporre un'educazione alla morte, così come alla perdita e al lutto, non si possa eludere la dimensione inconscia e profonda fortemente implicata in questi temi.

¹¹ "Il fatto è che per noi è assolutamente impossibile raffigurarci la nostra morte, ed ogni volta che tentiamo di farlo, ci rendiamo conto di assistervi da spettatori. E' per questo che la scuola psicanalitica si è ritenuta in grado di affermare che, in fondo, nessuno crede alla propria morte, o, che è lo stesso, che ciascuno è inconsciamente convinto della propria immortalità", S.Freud, *Considerazioni...*, cit, p.878.

¹² "L'inconscio in noi non crede alla propria morte, anzi è costretto a comportarsi come se fosse immortale", S.Freud, *Noi e la morte*, cit., p.27. In quest'idea dell'inconscio echeggia una prospettiva energetico-pulsionale dell'uomo (si pensi al pensiero di Shopenhauer e Nietzsche) secondo la quale l'individuo sarebbe spinto ad una espansione continua, all'interno di una visione di sé onnipotente che può trovare limite unicamente nell'incontro/scontro con l'altro e quindi nelle convenzioni sociali. Ancora una volta, nella prospettiva freudiana, l'inconscio è ricondotto ad una attitudine "infantile" volta all'evitamento dell'esame di realtà. Sulla relazione tra inconscio, male e mondo infantile si veda il saggio di Romano Madera *Freud e il male*, inserito come postfazione del più volte citato S.Freud, *Noi e la morte*.

¹³ Servendosi del parallelismo tra l'uomo civile e l'uomo primitivo, volto a sottolineare la dimensione inconscia e, in questo senso, storica del problema che stava affrontando, Freud scrive così: "L'atteggiamento dell'uomo primitivo nei confronti della morte è notevole perché contraddittorio. Da una parte egli prendeva la morte sul serio, la considerava la fine della vita e se ne serviva di conseguenza; dall'altra egli la negava, si rifiutava di attribuirle ogni significato ed ogni efficacia [...] Certamente l'uomo primitivo poteva raffigurarsi la propria morte con la stessa difficoltà che proviamo noi, e questa doveva apparirgli tanto irreali quanto noi troviamo irreali la nostra. Ma c'era un caso in cui i suoi due sentimenti nei confronti della morte dovevano incontrarsi ed entrare in conflitto. Era il caso in cui egli vedeva morire uno dei suoi cari, sua moglie, i suoi figli, l'amico [...] nel suo dolore egli doveva dirsi che la morte non risparmia nessuno, che egli stesso morrà, così come muoiono gli altri, e tutto il suo essere si rivoltava contro questa constatazione: ciascuna di queste persone non era forse una parte del suo proprio io che egli amava tanto? Ma, per altro verso, la morte di una persona cara gli appariva naturale in quanto, se questa faceva parte del suo io, pure, per certi aspetti, gli era estranea" S.Freud, *Considerazioni*, cit., p.880-882., "vi è anche per il nostro inconscio il

esiste una forte implicazione reciproca è la sola e tragica modalità attraverso cui siamo costretti a riconoscere l'inanità di tutti i nostri sforzi di negazione. La morte dell'altro a noi prossimo, almeno per un attimo, rompe le barriere difensive che ci eravamo costruiti e, derubati della nostra sicurezza, ci lascia inermi e prostrati davanti all'irruzione dello straordinario¹⁴. E' nel dolore del lutto, dunque, che la morte può imporsi come realtà psicologica, benché in una maniera indiretta e spostata. Nell'evento della morte dell'altro ci sembra di essere chiamati a dover seppellire quelle parti di noi stessi che avevamo riposto in lui¹⁵. E' attraverso l'ambivalenza del nostro rapporto con gli altri a noi più cari, teso perennemente tra un sentimento di comune appartenenza ed insieme di irriducibile estraneità, che ci è dato sperimentare un "assaggio della nostra morte". Allo stesso tempo, come vedremo meglio in seguito, è in questa medesima ambivalenza che si gioca la possibilità di superare il dolore del cordoglio¹⁶.

Secondo Freud, inoltre, proprio a partire dal conflitto emotivo tra identità e differenza, scatenato dalla morte di una persona cara, l'uomo si avvia sulla strada della ricerca e della riflessione¹⁷.

caso che entrambe le tendenze, l'una che riconosce la morte come annientamento e l'altra che la rinnega come qualcosa di irreali, entrano in collisione e configgono. E' questo il caso della morte e del pericolo di morte per uno dei nostri cari", S.Freud, *Noi e la morte*, cit., p.30.

¹⁴ "A questo atteggiamento che la civilizzazione ci impone [di negazione della morte], fa riscontro lo stato di costernazione, di assoluta prostrazione che ci precipita la morte di una persona cara, padre, madre, moglie o marito, fratello o sorella, figlio o amico caro. Insieme ad essi ci sembra di seppellire le nostre speranze, le nostre ambizioni, le nostre gioie, respingiamo ogni consolazione ed affermiamo che si tratta di una perdita irreparabile", *Considerazioni*, cit., p.879.. Sembra che la morte della persona cara spezzi le barriere difensive della ragione e ponga in essere il ritorno del rimosso: la nostra paura della morte.

¹⁵ "Ci comportiamo quindi come uno degli Asra [tribù araba citata in una poesia di Heine] che muoiono insieme con la persona a loro cara" S. Freud, *Noi e la morte*, cit., p.16.

¹⁶ "Ma, per altro verso, la morte di una persona cara gli [all'uomo primitivo] appariva naturale, in quanto, se questa faceva parte del suo Io, pure, per certi aspetti, gli era estranea. La legge dell'ambivalenza affettiva, che ancora oggi domina il nostro atteggiamento nei confronti delle persone che amiamo di più, nei tempi primitivi doveva esercitare un'azione meno limitata. Così, questi cari morti erano stati, nello stesso tempo, degli stranieri e dei nemici nei confronti dei quali egli nutriva sentimenti ostili". S.Freud, *Considerazioni*, cit., p.881.

¹⁷ "L'uomo primitivo fu spinto a riflettere né dall'enigma intellettuale, né dalla morte in generale, ma dal conflitto emotivo che, per la prima volta, sorse nella sua anima alla vista della morte di una persona amata, e, tuttavia, estranea e odiata. La psicologia è nata da questo conflitto. L'uomo non poteva più evitare di pensare alla morte che il dolore provocato dalla scomparsa di una persona cara gli faceva toccare con mano; ma allo stesso tempo, non voleva ammetterne la realtà, perché non poteva immaginare se stesso al posto del morto. Così, egli si vide costretto ad adottare un compromesso: pur ammettendo di poter a sua volta morire, si rifiutò di vedere in questa eventualità l'equivalente di una totale scomparsa". S.Freud, *Considerazioni*, cit., p.882. In *Noi e la morte* (p.22) si legge: "I filosofi hanno osservato come sia stato l'enigma intellettuale suscitato nell'uomo primitivo dall'immagine della morte a costringerlo alla riflessione, riflessione che costituirebbe l'inizio di ogni speculazione. Vorrei correggere questa proposizione. Non l'enigma intellettuale e non ogni caso di morte, quanto piuttosto il conflitto di sentimenti per la morte di persone amate e, accanto a questi, quelli per persone straniere e odiate, ha generato la ricerca dell'uomo [...] sul cadavere della persona amata ritrovò gli spiriti, ideò la scomposizione di corpo e anima. Nel ricordo dei morti si

Questo passaggio ha delle importanti implicazioni. Da una parte, esso iscrive l'origine della capacità di pensare in un substrato emotivo. Non solo, ma il pensiero appare sin da subito come un'azione volta a lenire l'esperienza mentale del dolore suscitato dalla perdita¹⁸. Dall'altro, esso indica nell'incontro con l'alterità dell'altro (più specificatamente nell'incontro con l'assenza dell'altro, che più di ogni altra cosa ci restituisce la sua differenza e separazione), la possibilità per l'individuo di generare lo sguardo speculativo, che gli permette di guardarsi dall'esterno. L'esperienza del lutto si rivela in tal modo come evento decisivo tanto per la possibilità di lanciare uno sguardo nuovo e diverso su di sé (in grado di contenere anche la dimensione inconscia), quanto per fondare, sulla base di una radicale interrogazione etica, una possibile modalità di civile convivenza. Di fronte al dramma della guerra, Freud prospetta un "ulteriore livello di sviluppo", che possa in futuro unire l'insieme di tutti i popoli in una convivenza pacifica¹⁹. Ciò, secondo lui, è possibile attraverso il riconoscimento del posto adeguato che spetta alla morte all'interno dell'umana esistenza²⁰. Questa matura accettazione dell'intrinseca finitudine umana produrrebbe un guadagno decisivo per ogni singolo individuo. La negazione della morte ne perpetua un terrore ingovernabile, che si traduce in un impoverimento e in una limitazione della vita stessa, sia personale che collettiva²¹. Ciò che caldeggia Freud, nella sua veste di terapeuta e quindi di filosofo-educatore della società, è un esercizio di integrazione della morte nella vita²². Un esercizio volto a

creò l'idea di altre forme di esistenza per le quali la morte sarebbe solo l'inizio [...] di fronte al cadavere della persona amata [...] nacque anche la colpa, il timore della morte ed i primi comportamenti etici".

¹⁸ Su questa relazione tra pensiero e assenza torneremo più approfonditamente.

¹⁹ E' stata sottolineata da Romano Madera l'ingenuità della proposta freudiana rispetto alla complessità e alle problematiche suscitate da uno scenario politico-economico dove le disparità di ricchezza tra Stati, come pure al loro interno, giocano un ruolo determinante all'instaurarsi di un clima conflittuale. Al di là del riconoscimento della necessità di un ampio sguardo politico ed economico che guidi nuove e differenti pratiche sociali, all'interno di questo nostro lavoro (come si vedrà meglio successivamente), riteniamo che l'esperienza del lutto si presenti comunque come possibile occasione per un'autoriflessione personale e collettiva, in grado di predisporre a quella che abbiamo definita come una possibile etica solidale. Vedi R.Madera. *Freud e il male* cit.

²⁰ "Non sarebbe preferibile restituire alla morte, nella realtà e nel nostro pensiero il posto che le compete, dando un rilievo un po' maggiore a quel nostro atteggiamento inconscio di fronte alla morte che ci siamo sforzati di reprimere con cura?", S.Freud, *Considerazioni*, cit., p.886.

²¹ "Questo nostro atteggiamento verso la morte [la nostra tendenza alla negazione] ha conseguenze importanti sulla nostra vita. Questa si impoverisce e perde di interesse. I nostri legami sentimentali, l'insopportabile intensità del loro dolore, ci rendono vili, inclini ad evitare pericoli per noi e per i nostri cari [...] la vita perde di interesse e contenuto allorché la posta in gioco più alta, vale a dire la vita stessa, viene esclusa dalle sue battaglie", S. Freud, *Noi e la morte*, cit., p.16-17.

²² Del resto, Freud, stando a quanto riferisce Jones, era solito fare questo esercizio in prima persona, dal momento che era solito dedicare quotidianamente il tempo ad una riflessione sulla fine dell'uomo, così come sulla propria morte. Si veda E.Jones, *Vita e opere di Freud* (1953), Il Saggiatore, Milano, 1995, pp.58-59, 263-296, 330-332.

curare quella che gli appare la più grave malattia dell'anima: l'onnipotenza narcisistica²³. Il compito primo che si presenta all'uomo è, dunque, quello dell'accettazione del limite. Compito antico e sempre rinnovato, che sembra trovare nell'esperienza del lutto il suo primo e privilegiato terreno di attuazione²⁴.

Alterità e soggettivazione. Muovere dalla riflessione freudiana sul tema della morte ci permette di identificare alcuni aspetti cruciali per il proseguo del nostro lavoro. In primo luogo la difficoltà per il singolo individuo di relazionarsi con il pensiero della propria finitudine. Di conseguenza la decisiva importanza dell'altro nell'avvicinamento a questo dirimente nucleo problematico. Quindi l'indicazione dell'esperienza del lutto come punto di svolta nel percorso di autoriconoscimento e di soggettivazione. Infine la possibilità di immaginare una proposta terapeutico/educativa a partire da questa dolorosa esperienza.

Al di là delle critiche che sono state avanzate all'ipotesi freudiana secondo cui l'inconscio non può contemplare la morte²⁵, è a livello della sfera razionale che, da più parti, è stata evidenziata l'impossibilità di accedere al pensiero della morte. Per Baumann, "la morte è lo scandalo,

²³ Si può, infatti, affermare che, nella concezione freudiana, dal momento che l'analisi si presenta come un viaggio teso alla ricostruzione delle origini, l'intero percorso terapeutico consisterebbe nell'elaborazione definitiva della perdita dell'onnipotenza primitiva. Una lettura che individua nell'onnipotenza narcisistica la malattia contro cui è volta la pratica analitica freudiana, così come i suoi interventi di "educazione sociale" sul tema della guerra è quella proposta da R. Madera, nel suo già citato "Freud e il male". Nell'articolo, l'autore avanza anche un parallelismo (non senza sottolineare le radicali differenze dovute a due situazioni storiche così lontane) tra la proposta freudiana e l'esercizio della morte praticato all'interno della filosofia antica.

²⁴ Risulta qui in tutta la sua evidenza la crucialità della riflessione freudiana sul tema della morte, all'interno di una proposta educativa che individua nella patologia del narcisismo la chiave di lettura privilegiata per definire il male della nostra epoca.

²⁵ In Freud la morte è equiparata al negativo (potremmo dire a – vita) e, dal momento che l'inconscio non conosce negazione, a suo parere essa non può essere contemplata dall'inconscio (vedi anche S.Freud, *Inibizione, sintomo e angoscia*, 1926, in *Opere*, vol.10, Boringhieri, Torino, 1978). Sotto questo aspetto ha ragione Galimberti quando riscontra, in ultima analisi, all'interno del modello freudiano quella concezione disgiuntiva tra la vita e la morte che è sottesa ai meccanismi di nascondimento e negazione in atto nella stragrande maggioranza dell'approccio medico occidentale contemporaneo. Da altra prospettiva, la morte anziché come mancanza viene considerata come presenza "altra", quindi proprio l'inconscio si prospetta come luogo di contatto con questa condizione misteriosa e problematica, bisognosa di una graduale elaborazione. Il riferimento in particolare è alla prospettiva junghiana nei confronti della morte così come viene presentata in M.L. Von Franz, L. Frey-Rohn, A. Jaffè, L. Zoja, *Incontri con la morte* (1979), Raffaello Cortina, Milano, 1982. Del resto, all'interno dell'ambito più strettamente psicanalitico, già Melanie Klein, muovendo da sua esperienza clinica con bambini piccoli, afferma che esiste nell'inconscio paura della morte; anzi, come vedremo, per la Klein la paura di annientamento vita nelle prime settimane di vita è ciò che dà origine all'angoscia (vedi M.Klein, *Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa* (1948), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006, pp.435-453). Franco De Masi, inserendosi nel solco della svolta relazionale psicanalitica inaugurata da Winnicott e Bion, avanza l'ipotesi che la morte, come evento naturale, sia inscritta nel mondo interno di ciascuno come memoria infantile di un potenziale disastro psicotico, di uno stato di disintegrazione dell'identità personale, che per essere tollerata è stata proiettata dal bambino sulla madre affinché gliela restituisse in forma più tollerabile. Vedi F.De Masi, *Il limite dell'esistenza. Un contributo psicanalitico al problema della caducità della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002.

l'umiliazione della ragione", giacché il pensiero non può pensare la propria non-esistenza²⁶. La morte personale corrisponderebbe, infatti, alla fine di quella coscienza che dovrebbe pensarla. In questo senso, essa, "grado zero della perdita, è anche il grado zero della rappresentazione"²⁷, tanto che nessun linguaggio può riuscire a darne definizione. A ben vedere, non è necessario alcuno sforzo attivo di negazione per allontanare quella che è una condizione senza pensiero. L'incredulità di fronte al pensiero della propria morte sembra essere una condizione quasi naturale, che rischia di venire scossa soltanto da interventi esterni, i quali costringono, questa volta sì, ad una fatica immaginativa ulteriore²⁸. Anche secondo Jankelevitch, la morte non rientra in alcuna categoria interpretativa: "essa rappresenta l'evento diverso per eccellenza". Senza rapporto con gli altri avvenimenti che si inscrivono nel tempo, la morte appartiene all'ordine infinito del nulla: "una finestra che dà sul niente"²⁹. Per sfuggire all'angoscia di un pensiero nullificante, siamo allora indotti a barare, concependo la nostra morte alla stregua di una remota eventualità³⁰. E' solo il lutto per la scomparsa di un nostro caro, che ci può portare a cercare di immaginare la nostra morte³¹.

Ancora una volta, sembra che la possibilità di maggiore approssimazione a questo pensiero risieda nel paradosso della distanza ed insieme della vicinanza all'altro³². In un certo senso, è come se la

²⁶ Z.Baumann, *Il teatro dell'immortalità. Mortalità, immortalità e altre strategie di vita* (1992), Il Mulino, Bologna, 1995, pp.24-26.

²⁷ In M.Fraire, L. Melandri, R. Rossanda, *La perdita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008, p. 10.

²⁸ Z.Baumann, *Il teatro dell'immortalità*, cit., pp.25-28.

²⁹ V. Jankelevitch, *Pensare la morte?*, cit., p. 95.

³⁰ Ivi, p. 36.

³¹ "La morte alla prima persona, vale a dire la mia, ebbene non posso parlarne, proprio perché si tratta della mia. Ne porto il segreto –se segreto v'è- nella tomba. Non resta che la morte alla seconda persona, la morte di un congiunto - che è l'esperienza filosofica privilegiata, in quanto è tangenziale alle altre due (prima e terza persona). E' quella che più assomiglia alla mia, senza essere la mia, ma senza neppure essere la morte impersonale del fenomeno sociale. E' un altro da me – io allora sopravviverò: posso vederlo morire; lo vedo morto. E' un altro da me - ma nello stesso tempo è ciò che mi tocca più da vicino. La filosofia della morte per noi nasce proprio dalla perdita di un congiunto che ci è al fianco", V. Jankelevitch, cit., p. 28.

³² Va detto che, da parte sua, Max Scheler ha contestato con veemenza l'idea secondo cui la conoscenza della morte per l'uomo sarebbe unicamente frutto di induzione a partire dalla morte altrui: "Dobbiamo qui contestare con decisione questa mentalità, che fa del concetto di morte un concetto generale indotto in maniera puramente empirica da una serie di casi individuali. Un uomo saprebbe comunque che la morte lo raggiungerà anche se fosse l'unico vivente sulla terra". Secondo il filosofo tedesco, oltre alle osservazioni fatte su alcune decisive esperienze della propria vita (come l'invecchiamento, la malattia e il sonno), la coscienza interna di ogni singolo individuo svilupperebbe una percezione immediata della propria morte dovuta al fatto che si esperisce una tendenza alla continua consumazione della vita che è data da vivere come futura da parte della vita vissuta e della sua efficacia. L'esperienza vissuta del tempo come crescita costante del volume del passato a spese del futuro sarebbe ciò che garantirebbe una "qualche forma di certezza intuitiva della morte". Scheler, dunque, afferma "la certezza della morte come elemento costante di ogni esperienza di vita", tuttavia riconosce un maggiore o minore grado di rimozione di questo pensiero a seconda dei

pensabilità della nostra fine sia resa possibile solo al riparo da questo grado di distanziamento. Tuttavia è necessaria anche una certa quantità di immedesimazione, consentita da quel tu che è “il non-io nel suo punto di tangenzialità con l’io, il limite prossimo dell’alterità”³³. E’ evidente che la morte dell’altro, per quanto prossimo io lo possa sentire, rimane qualcosa che appartiene al mondo degli oggetti fuori di me. Essa è, comunque sia, incomparabile all’evento, tutto interno al soggetto, della sua propria morte. Al di là di tutti i processi luttuosi che implica a livello di identità personale, la morte è sempre dell’altro e questo è l’unico modo in cui sia possibile per il soggetto fare una qualche esperienza della morte. Anche nell’evento che è stato definito come il più individualizzante per la vita del soggetto, quello della propria morte, dove non è pensabile sostituzione³⁴, l’altro si rivela specchio necessario.

La riflessione sul tema della morte conferma che non è data soggettività al di fuori dell’intersoggettività, che la separatezza tra “io” e “l’altro” segna allo stesso tempo un legame indissolubile, in virtù del quale per entrambi è impossibile cogliere se stessi al di fuori di uno sguardo reciproco. Il lutto, esperienza massima di separazione, che scatena la percezione dolorosa dell’altro come non-io, inscrivendolo definitivamente nel registro dell’alterità e del desiderio, si rivela, al contempo, esperienza decisiva e strutturante per l’identità del soggetto. Ciò è possibile proprio perché, come suggerisce Derrida, al di là di ogni interpretazione riduttiva e narcisistica che vede nell’interiorizzazione del ricordo la possibilità di compiere finalmente un’appropriazione definitiva dell’altro, l’esperienza del lutto è esperienza che ne conferma la radicale alterità³⁵. E’ vero, la morte dell’altro non può offrire alcuna percezione di quello che sarà la nostra morte, non solo, ma, a ben vedere, non abbiamo nemmeno esperienza della morte altrui, dal momento che la viviamo, come degli spettatori, dall’esterno. Ciò che si verifica nel lutto è una caduta di comunicazione: la morte è la perdita totale di tutti i rapporti di scambio³⁶. Di qui il rifiuto heideggeriano di considerare la morte dell’altro come esperienza autentica³⁷. Eppure, laddove si tratti di una persona a cui eravamo profondamente legati, la sua perdita ha una profonda risonanza emozionale, che non può che testimoniare la sopravvivenza di una, benché muta,

diversi periodi storici. Vedi M.Sheler, “Morte e sopravvivenza” (1933), in *Il dolore, la morte, l’immortalità*, Elle Di Ci, Torino, 1983.

³³ V.Jankelevitch, *La mort* (1966), p. 151, trad. it., Einaudi, Torino, 2009.

³⁴ Il riferimento è alla riflessione heideggeriana sul tema della morte.

³⁵ J.Derrida, *Memorie per Paul De Man* (1988), Jaca Book, Milano, 1995.

³⁶ Scrive Eugenio Borgna: “Il dialogo (il dialogo che è il nostro destino) con una persona che non c’è più, si è spezzato una volta per tutte; e di essa non sopravvive se non il ricordo delle cose fatte insieme e che si sono immaginate insieme: delle cose che ci aprivano ogni giorno una speranza condivisa, un futuro non individuale ma interpersonale”, E.Borgna, *L’arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 158.

³⁷ Una critica alla concezione heideggeriana dell’esperienza della morte dell’altro, sulla scorta di Levinas, si trova in V.Melchiorre, *Al di là dell’ultimo. Filosofie della morte e filosofie della vita*, Vita e Pensiero, Milano, 1998, in particolare, p. 62 e seg.

corrispondenza dialogica. La morte dell'altro ci lascia in uno stato di profonda desolazione, in virtù del quale la solitudine di chi rimane è un incubo non inferiore alla scomparsa di chi se ne va. Anzi di questa è l'immagine speculare. Insieme con l'altro, se ne va lo sguardo che egli aveva su di noi, la consapevolezza di essere pensati da lui e, perciò, l'immagine che avevamo di noi grazie all'altrui presenza³⁸. Come afferma Bachtin, il compito primo a cui siamo chiamati nei confronti dell'altro è offrire lo sguardo su di lui dalla nostra prospettiva, questo gesto, che solo noi possiamo fare, lo arricchisce e contribuisce al suo completamento³⁹. E' questo reciproco sguardo che si spegne con la morte. Ciò che viene meno è un'esistenza comune. Una comunicazione, appunto, che era intrinsecamente strutturante per l'identità di entrambi, giacché "ciò che uno era e faceva era costitutivo dell'essere e del fare dell'altro"⁴⁰. All'interno di questa implicazione reciproca, il venir meno dell'uno è in qualche misura anche il venir meno dell'altro. Il dolore per la scomparsa del nostro caro e la responsabilità che continuiamo a sentire nei suoi confronti, ci rivelano così una originaria co-appartenenza. La solitudine che ci viene imposta restituisce la consapevolezza che l'identità del soggetto ha senso solo a partire da un originario con-essere (*mit-dasein*), in ragione del quale identità e reciprocità sono legate strettamente⁴¹. La perdita di una persona cara porta allora con sé il riverbero di quella separazione originaria, che sta alla base di ogni possibile percorso di soggettivazione⁴². Il lutto, nel suo essere chiamata estrema alla responsabilità nei confronti dell'altro, spezza ogni illusione di autosufficienza, primo e decisivo passo verso un possibile percorso di consapevole formazione di sé.

³⁸ Questo aspetto è stato ben colto da Pirandello, che, paradossalmente, rivendica per sé (il sopravvissuto) lo statuto di morto. Infatti, mentre la madre morta continua a vivere nel ricordo del figlio, ciò che viene a mancare definitivamente a questo è il sapersi pensato dalla madre. In questo senso il morto è lui, giacché è morto nel ricordo di colei che non c'è più: "Ora tu sei morta, io non dico che non sei viva per me; tu sei viva, viva com'eri con la stessa realtà che per tanti anni t'ho data da lontano, pensandoti, senza vedere il tuo corpo, e viva sempre sarai finché io sarò vivo; ma vedi? E' questo, è questo, che io, ora, non sono più vivo, e non sarò più vivo per te mai più! Perché tu non puoi pensarmi com'io mi sento. E' ben per questo, Mamma, ben per questo quelli che si credono vivi anche di piangere i loro morti e piangono invece una loro morte, una loro realtà che non è più nel sentimento di quelli che se ne sono andati", L.Pirandello, "Colloqui coi personaggi", in *Novelle per un anno*, vol. III, tomo II, Mondadori, Milano, 1990.

³⁹ "Che io veda l'Altro dal luogo che io solo occupo; che Lo veda, Lo pensi, non Lo dimentichi; che Egli sia anche per me – questo è ciò che io posso fare per Lui in questo preciso momento e in tutta l'esistenza, questo è un atto che completa il Suo essere, un atto di arricchimento, un atto nuovo che io solo posso svolgere"; M.Bachtin, *Per una filosofia dell'azione responsabile* (1920-24), Manni, Lecce, 1998, p. 112.

⁴⁰ V.Melchiorre, *Al di là dell'ultimo*, cit., p. 65.

⁴¹ Ivi.

⁴² Alla separazione originaria come punto di partenza di ogni percorso di soggettivazione verrà dedicato un apposito paragrafo ("Il fondamento della costituzione identitaria: l'elaborazione della separazione originaria") nel successivo capitolo.

2. Fenomenologia dell'esperienza del lutto

Dopo aver puntualizzato il significato esistenziale che la morte dell'altro può assumere nella vita di ogni singolo individuo, analizzeremo ora, più specificamente, quali sono le dinamiche sollevate dal processo di lutto vero e proprio. Nel fare questo ci avvarremo dei contributi di tre autori di ambito psicanalitico (Sigmund Freud, Melanie Klein e John Bowlby), le cui riflessioni sul lutto hanno segnato in maniera decisiva gli studi successivi sul tema, anche al di fuori del loro specifico ambito disciplinare. In ultimo, cercheremo di fare emergere quegli aspetti delle prospettive presentate, che possono contribuire a sostenere la tesi per cui il lutto si presenta come possibile ambito di intervento educativo.

Il lutto come "lavoro di memoria", l'interpretazione di Sigmund Freud. Al di là delle riflessioni avanzate nei saggi "Considerazioni attuali sulla guerra" e "Noi e la morte", che abbiamo già in parte anticipato, la riflessione freudiana intorno al tema del lutto viene sviluppata nel celebre testo "Lutto e melanconia", scritto anch'esso nel 1915, ma pubblicato soltanto nel 1917. In realtà, il nucleo centrale di questo intervento è costituito da una teoria interpretativa concernente lo stato melanconico, per meglio illustrare il quale il processo del lutto viene utilizzato come utile termine di paragone⁴³. Secondo Freud, tanto il lutto quanto la melanconia appartengono di diritto all'area dei fenomeni depressivi. Mentre il primo, però, è una reazione depressiva ad un evento reale facilmente identificabile e perciò viene definito come "normale affetto", per il cui superamento è sufficiente il trascorre di un certo periodo di tempo⁴⁴; la seconda è una forma di depressione che assume i contorni di un evento psicotico e perciò va ascritta al campo della patologia, necessitando così uno specifico trattamento medico⁴⁵. Tra lutto e melanconia, dunque, la prima distinzione avanzata da Freud è quella tra sanità e malattia. La prima correlazione è che entrambi questi stati psichici trovano origine in un vissuto di perdita, che non per forza è quella della persona amata⁴⁶.

⁴³ Il primo a proporre un paragone tra lutto e stati depressivi era stato Abraham in un saggio del 1912 (Abraham K., "Note per l'indagine e il trattamento psicoanalitici della follia maniaco-depressiva e stati affini" (1912), in *Opere*, vol. 1, Bollati Boringhieri, Torino, 1989). Dal canto suo il crescente interesse di Freud per la patologia depressiva è testimoniato da un suo intervento presso la Società psicanalitica di Vienna a commento di un lavoro di Viktor Tausk sugli stati melanconici nel 1914.

⁴⁴ "sebbene il lutto comporti gravi deviazioni all'atteggiamento normale verso la vita, non ci viene mai in mente di considerarlo come uno stato patologico che richiede un trattamento medico. Siamo convinti del fatto che dopo un certo periodo di tempo tale stato viene superato, e consideriamo perciò inutile se non dannosa qualsiasi forma di interferenza", *Lutto e melanconia* (1917), in S. Freud, *Opere 1905/1921*, cit., p.909.

⁴⁵ Seguendo questa direzione, potremmo anticipare, sin da subito, che nella definizione di melanconia rientra anche quella di lutto patologico, ma che tra l'uno e l'altra non sussiste una precisa coincidenza.

⁴⁶ "Il lutto è di regola la reazione alla perdita di una persona amata, o a quella di un'astrazione che ha sostituito la persona amata, come ad esempio il proprio paese, la libertà, un ideale e via dicendo", S.Freud, *Lutto e melanconia*, cit., p.909.

Il “lavoro del lutto”, così come viene proposto all’interno del modello pulsionale freudiano, consiste in un doloroso e graduale ritiro dei legami libidici da un oggetto, che l’esame di realtà ha dimostrato essere posto ormai fuori dal controllo dell’Io, e nel progressivo reinvestimento dell’energia psichica, ora nuovamente disponibile, verso un oggetto sostitutivo⁴⁷. Questo lavoro richiede tempo e fatica, non solo per la natura conservatrice dell’uomo, che è ostile ad ogni cambiamento di investimento libidico, ma anche perchè, attraverso il ricordo, il soggetto tiene surrettiziamente in vita l’oggetto perduto⁴⁸. La memoria (inscindibile come è dalla capacità di dimenticare⁴⁹) risulta così essere quella facoltà che rende possibile il distacco graduale. Essa propone di volta in volta alcuni frammenti dell’oggetto su cui l’Io deve poter svolgere quel processo di disinvestimento, che sarebbe energeticamente troppo oneroso, nel caso in cui l’oggetto si presentasse in un solo momento nella sua interezza, carico di tutti gli attaccamenti di cui è investito⁵⁰. E’ grazie ad un ripetuto esame di realtà che l’individuo può finalmente decidersi per un suo ritorno nel mondo. Tuttavia, la lotta tra desiderio e realtà, in cui consiste il lavoro del lutto, non ha un esito scontato e può condurre anche ad un risultato patologico⁵¹. Al contrario, laddove l’Io sia sufficientemente forte, grazie all’instaurarsi di legami oggettuali maturi, la perdita

⁴⁷ “Ora, in che cosa consiste il lavoro svolto dal lutto? Io non credo che vi sia qualcosa di strano nel presentarlo nel modo che segue. L’esame di realtà ha dimostrato che l’oggetto amato non esiste più, e ora pretende che tutta la libido sia sottratta ai legami con tale oggetto. Questa richiesta suscita comprensibili opposizioni – è un fatto di osservazione comune che le persone non abbandonano mai una posizione libidica, neppure quando già sentono i richiami di un sostituto [...] Perché sia tanto doloroso questo compromesso per cui il comando della realtà viene eseguito così lentamente non è affatto facile da spiegare in termini di economia. E’ notevole il fatto che il dispiacere doloroso sia preso da noi come cosa più che naturale. Comunque, il fatto è che, completato il lavoro del lutto, l’Io torna libero e disinibito”, S. Freud, *Lutto e malinconia*, cit., p.910.

⁴⁸ “i suoi [del principio di realtà] ordini non possono essere eseguiti immediatamente. Saranno compiuti un po’ alla volta, con grande dispendio di tempo e di energia, e nel frattempo si prolunga psichicamente l’esistenza dell’oggetto perduto”, *Lutto e melanconia*, cit., p.910.

⁴⁹ Sullo specifico ruolo assunto nella memoria rispetto alla capacità rielaborativa torneremo più a fondo.

⁵⁰ “Tutti i ricordi e le aspettative in cui la libido è legata all’oggetto vengono evocati uno per uno e investiti di ipercarica, e rispetto ad essi si produce un distacco della libido”; e ancora: “ogni ricordo e ogni situazione di aspettativa che dimostra l’attaccamento della libido all’oggetto perduto, si trova di fronte al verdetto della realtà che afferma che l’oggetto non esiste più; e l’Io di fronte alla questione di decidere se condividere o meno questo destino, è persuaso dalla somma delle soddisfazioni narcisistiche che ricava dalla vita a dare un taglio netto all’attaccamento all’oggetto scomparso. Possiamo pensare che questo lavoro di operazione sia tanto lento e graduale che prima che sia portato a termine è stata dissipata anche tutta l’energia necessaria a farlo [...] il ritiro della libido non è un processo che può compiersi in un momento [ciò che avviene è invece il] distacco pezzo a pezzo della libido”, *Lutto e melanconia*, cit., p.910 e 917.

⁵¹ “Questa opposizione può essere così intensa da determinare un distoglimento dalla realtà e un aggrapparsi all’oggetto tramite una psicosi allucinatoria orientata secondo il desiderio. Di solito ha la meglio il rispetto della realtà.”; *Lutto e melanconia*, cit., p.910. Freud sembra prospettare quindi la possibilità di una deriva patologica del lutto.

dell'oggetto tocca l'individuo nei suoi affetti senza, però, minare la sua struttura psichica. In questo caso, la perdita dell'oggetto non comporta la perdita dell'io.

Freud, dunque, individua in un sano investimento oggettuale la prima e fondamentale discriminante, affinché il decorso del lavoro del lutto abbia buon esito. Osserva, infatti, che l'affezione della melanconia (e quindi anche ogni forma patologica di lutto) compare in individui la cui modalità relazionale è caratterizzata da un investimento oggettuale fragile, stabilito su base narcisistica. La confusione io-oggetto, propria di questo tipo di legami, rende drammaticamente angosciante la separazione, dal momento che mette la persona di fronte alla necessità di riconoscere che l'oggetto perduto è qualcosa di distinto dal suo io. Nel caso in cui l'individuo non sia in grado di tollerare questa verità, davanti alla perdita la carica oggettuale si dimostra incapace di resistenza e la libido, ora libera, non viene diretta ad altri oggetti, bensì regredisce verso l'identificazione narcisistica⁵². La libido si rivolge, dunque, al proprio io, il quale si identifica con l'oggetto perduto. Ecco perché, mentre nel lutto normale la persona è consapevole del legame tra la sua tristezza e la perdita della persona cara, nel lutto patologico la persona che soffre "non sa non solamente chi ha perduto, ma neanche ciò che ha perduto"⁵³.

Qui Freud indica, in un primo tempo ascrivendole esclusivamente alla dinamica patologica (quella della melanconia appunto), l'introiezione e l'identificazione come modalità estreme con cui l'io cerca di difendersi dalle perdite oggettuali: l'oggetto perduto viene "salvato", attraverso la sua collocazione nell'io. Successivamente introiezione ed identificazione, che presiedono alla dinamica della restaurazione dell'oggetto all'interno dell'io, verranno da lui riconosciute come tappe essenziali non solo del normale decorso del lutto⁵⁴, ma anche costitutive per la formazione dello scenario interno⁵⁵. Ciò che si verifica nella melanconia è, però, il completo trasferimento del conflitto generato dall'ambivalenza dell'attaccamento all'interno della persona ed una sua evoluzione distruttiva. Noi sappiamo che ogni nostro legame è ambivalente e che il momento della separazione è l'occasione in cui questa ambivalenza viene alla luce⁵⁶. Da essa, tra l'altro, derivano i sentimenti di colpa presenti in ogni processo di lutto⁵⁷. Nel caso del malinconico, una volta

⁵² "Non esiteremmo a includere, nella nostra caratterizzazione della melanconia, la regressione dell'investimento oggettuale alla fase orale (fase che appartiene ancora al narcisismo)", *Lutto e melanconia*, cit., p.913.

⁵³ Ivi.

⁵⁴ S.Freud, *L'io, l'Es e altri scritti* (1923), in *Opere*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1968.

⁵⁵ E', infatti, una introiezione primaria, quella che è stata attivata con la rinuncia ai primi oggetti (il padre e la madre) a dare origine al Super-io. Questa identificazione primaria costituisce un modello per le identificazioni successive volte ad arricchire tanto il Super-io, quanto l'io.

⁵⁶ "La morte e il pericolo di morte di una persona cara [...] Da un lato questi esseri formano il nostro patrimonio intimo, sono una parte del nostro io; ma dall'altra sono per noi, almeno in parte, degli stranieri e dei nemici", S. Freud, *Considerazioni attuali...*, cit., "la perdita dell'oggetto amato rappresenta un'eccellente opportunità perchè l'ambivalenza nei rapporti d'amore diventi efficace e venga alla luce", *Lutto e malinconia*, cit., p.914.

⁵⁷ In *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, ad esempio, Freud descrive il sogno di un uomo sulla morte di suo padre per mostrare il meccanismo colpevolizzante messo in moto da ogni lutto; senza contare che uno dei

introiettato l'oggetto, si verifica una scissione dell'io: da una parte l'io che si identifica con l'oggetto perduto e dall'altra l'io che ha subito la perdita⁵⁸. In tal modo l'odio e la rabbia, originariamente diretti contro l'oggetto, si rivolgono contro l'io: "l'ombra dell'oggetto cade sull'io"⁵⁹. Il conflitto tra l'io e la persona amata, attraverso l'introiezione e la scissione, si traduce in una feroce attività critica dell'io nei confronti di quella parte di sé soggetta all'identificazione. L'odio si scaglia contro questo oggetto sostitutivo accusandolo e degradandolo, giungendo ad uno stadio di sadismo, che può anche portare a comportamenti autodistruttivi⁶⁰.

Ai fini di una descrizione della fenomenologia dell'esperienza del lutto, il saggio di Freud offre importanti e imprescindibili elementi. Soprattutto se esso viene letto superando la dicotomia proposta in apertura tra sanità e malattia, di modo da inserire le dinamiche inizialmente ascritte esclusivamente alla melanconia all'interno di una visione del lutto più completa e complessa⁶¹. Molti sono i concetti proposti da Freud da cui muoveranno le elaborazioni successive. In particolare, però, ci preme sin da subito sottolineare l'interpretazione del lutto come processo dotato di un tempo proprio, all'interno del quale la funzione elaborativa della memoria gioca un ruolo cruciale.

Il lutto come restaurazione del proprio mondo interno: l'interpretazione di Melanie Klein. Nel pensiero di Melanie Klein, il processo del lutto assume un ruolo centrale nello sviluppo psichico dell'individuo. Ciò è dovuto a due ragioni principali. In primo luogo al fatto che l'intera teoria kleiniana ruota intorno al problema dell'angoscia, il cui fattore primario è la pulsione di morte⁶².

significati del pasto totemico a livello sociale è proprio quello di distribuire la colpa nel gruppo in modo che sia più tollerabile, vedi S.Freud, *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico* (1911) e *Il disagio della civiltà* (1927), in *Opere*, Borignhieri, Torino, rispettivamente vol. 6 e 10.

⁵⁸ Freud mostra come anche la scissione appartenga ad una di quelle forme di difesa messe in atto nei casi di perdita dell'oggetto; una scissione che può consentire al soggetto il riconoscimento della perdita, ma insieme la sua negazione (di qui il diniego).

⁵⁹ "Nel melanconico si manifesta qualcosa che nel lutto manca: una straordinaria diminuzione dell'autoconsiderazione, un impoverimento dell'io su vasta scala. Nel lutto è il mondo che è diventato povero e vuoto, nella melanconia è l'io stesso", in *Lutto e malinconia*, cit., p.911.

⁶⁰ Freud parla del Super-io melanconico come di una cultura pura dell'istinto di morte; esso, infatti, sviluppa un odio tale per la vita e per l'io che può talora portare all'estremo sacrificio. Vedi F.De Masi, *Il limite dell'esistenza. Un contributo psicanalitico al problema della caducità della vita*, cit., p. 48.

⁶¹ Del resto la complessità e la problematicità del lutto non era certo oscura allo stesso Freud che scriveva: "il lutto per la perdita di qualcosa che abbiamo amato o ammirato sembra talmente naturale che il profano non esita a dichiararlo ovvio. Per lo psicologo invece il lutto è il grande enigma, uno di quei fenomeni che non si possono spiegare ma ai quali si riconducono altre cose oscure" S. Freud, *Caducità* (1916), in *Opere 1905/1921*, cit., p.890.

⁶² Nel saggio "Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa" del 1948, Klein sottolinea, a partire dalla sua osservazione clinica dei bambini e distaccandosi da Freud secondo il quale l'inconscio non contemplerebbe l'idea della morte, come la paura dell'annientamento della vita è il momento originario dell'angoscia: "le mie osservazioni analitiche mostrano che nell'inconscio la paura dell'annientamento della vita esiste. A parte ciò riterrei logico pensare che se presumiamo l'esistenza di una pulsione di morte, dobbiamo anche presumere che negli strati più profondi della psiche si dia una

Klein, infatti, non solo riprende il concetto di pulsione di morte, presentato nel 1920 da Freud in "Al di là del principio di piacere", ma lo usa come strumento teorico attraverso cui interpretare le relazioni oggettuali⁶³. L'"operare della pulsione di morte", che assume la forma dell'aggressività e della distruttività, si connota, secondo le parole di Klein, come un "operare interno".

E' necessario introdurre un aspetto fondamentale dell'impianto teorico kleiniano, senza il quale l'interpretazione del lutto non risulta comprensibile: l'interazione tra mondo esterno e mondo interno. Klein afferma che fin dall'inizio dello sviluppo psichico, tra gli oggetti reali e quelli collocati nell'lo esiste una correlazione costante⁶⁴. Tra mondo esterno e fantasie interne vi è un legame bidirezionale, giacchè da un lato queste sono "il modello mentale attraverso il quale leggere le relazioni e il mondo esterno", dall'altro gli oggetti e le relazioni reali sono il fondamento delle fantasie stesse⁶⁵. Il mondo interiore di natura fantastica, ci dice Klein, è una sorta di "doppio" della realtà esteriore. Un doppio, però, non perfettamente coincidente, bensì sfalsato dal processo di interiorizzazione⁶⁶. Lo sviluppo psichico verte sulla capacità di una buona integrazione tra dentro e fuori, dal momento che il mondo oggettuale esterno si pone come terreno di confronto per conoscere e giudicare la realtà interna, ma, allo stesso tempo, ogni nuova esperienza del mondo "reale", per poter essere assunta, deve inserirsi nel quadro della realtà psichica in cui si trova il

reazione a tale pulsione nella forma appunto di paura dell'annientamento della vita. Pertanto è mia convinzione che il senso di pericolo suscitato dall'operare interno della pulsione di morte è la causa prima e originaria dell'angoscia. E poiché la lotta tra pulsione di vita e pulsione di morte persiste per tutta la vita, questa causa di angoscia non viene mai eliminata ed è un fattore che rientra costantemente in tutte le situazioni di angoscia". In M.Klein, "Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa", cit..

⁶³ Come è stato notato (P.Grosskurth, *Melanie Klein. Il suo mondo e il suo lavoro* (1987), Bollati Boringhieri, Torino, 1988, in particolare p. 188) è proprio sul diverso peso assegnato al concetto di pulsione di morte nel pensiero freudiano, che verte gran parte del conflitto interno alla società inglese di psicanalisi tra freudiani tradizionali e kleiniani. Adriano Voltolin con acutezza rileva come "l'asse portante della struttura mentale non è affatto, per Klein, la libido, bensì l'angoscia" (A.Voltolin, *Melanie Klein*, Mondadori, Milano, 2003, p.55); di qui la necessità di un'enfaticizzazione kleiniana della pulsione di morte.

⁶⁴ In "Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi" (1935), in M.Klein, *Scritti 1921-1958*, cit., p. 302. Nel testo inoltre si legge: "Così nell'inconscio del bambino viene a formarsi un mondo interiore che corrisponde alle sue esperienze reali, alle impressioni che si fa delle persone e del mondo esterno, modificato però da pulsioni e fantasie".

⁶⁵ La citazione è tratta da A. Voltolin, cit., p. 118. Nella stessa pagina, l'autore riporta l'illuminante citazione di Hanna Segal: "la teoria kleiniana fonda il rapporto con il mondo esterno, e pertanto l'interesse verso di questo, sull'esternalizzazione e la simbolizzazione della fantasia inconscia", H. Segal, *Introduzione all'opera di Melanie Klein*, Martinelli, Firenze, 1968, p. 179. E' lo stesso Voltolin, integrando la sua lettura della posizione kleiniana con le riflessioni di Bion a sottolineare come il rapporto con la realtà esterna possa risultare oltremodo vivificante per le immagini interne che dan forma alla simbolizzazione. Conclude Voltolin che "non vi è quindi in Klein in realtà una preminenza del mondo interno su quello esterno, bensì vi sono quegli *effetti oltremodo reali* che costituiscono la realtà sostanziale del soggetto", Voltolin, cit., p. 119.

⁶⁶ M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 328.

soggetto⁶⁷. E' in virtù di questa interazione, che l'angoscia primaria viene a connotarsi sia come reazione alla minaccia della perdita dell'oggetto esterno (angoscia reale), sia come reazione alla minaccia della distruzione dell'oggetto interno, da parte, appunto, delle pulsioni di matrice distruttiva (angoscia nevrotica)⁶⁸. Sono questi due "livelli" (interno-esterno), che sono implicati sin dalle prime fasi di sviluppo del bambino, a presentarsi come il duplice terreno su cui si gioca l'esito di ogni futuro processo di lutto⁶⁹.

La seconda ragione dell'importanza che il tema del lutto assume nella teoria kleiniana risiede nella centralità riconosciuta alla posizione depressiva nello sviluppo infantile. La posizione depressiva è quella che accompagna il difficile, ma decisivo, lavoro da parte del bambino di "dare una posizione stabile e sicura ai propri oggetti interni "buoni""⁷⁰. Essa è caratterizzata dal processo di introiezione e, dunque, anche dalle angosce e dai rispettivi meccanismi di difesa che lo accompagnano⁷¹. Ciò che viene introiettato con l'oggetto buono (seno) è anche l'oggetto cattivo (non-seno), frutto, oltretutto del sottrarsi ad un'immediata fruibilità da parte del bambino, anche

⁶⁷ La descrizione kleiniana dell'interazione tra realtà psichica e mondo esterno è, a nostro parere, uno degli spunti di maggior interesse del suo pensiero. Sempre partendo dalle angosce come elemento cardine del suo impianto, Klein afferma che è la presenza di angosce interne (inevitabile, ma non esagerata) a stimolare la curiosità verso il mondo di fuori. Questo, attraverso l'esame di realtà, è come fungesse da specchio e giudice del mondo interno (qui Klein si rivela fortemente freudiana); tuttavia sottolinea Klein: "nel processo di acquisizione cognitiva, ogni esperienza nuova deve potersi inserire nei modelli forniti dalla realtà psichica che prevale in quel determinato momento" ed aggiunge "a sua volta la realtà psichica del bambino viene gradualmente influenzata da ogni singolo processo di conoscenza della realtà esterna" (M.Klein, "Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi" (1940), in *Scritti 1921-1958*, cit., p. 329). E' evidente l'importanza di questo passo anche in chiave educativa, in funzione, potremmo dire con Bion, di "apprendere dall'esperienza".

⁶⁸ "Ora, secondo il mio modo di vedere, le due cause principali della paura infantile della perdita si possono precisare come segue. Una causa è costituita dalla totale dipendenza del lattante dalla madre per il soddisfacimento dei bisogni e l'alleviamento della tensione. Potremmo chiamare l'angoscia dovuta a questa causa angoscia reale. L'altra causa è costituita dal timore del lattante che la madre amata sia stata distrutta, o rischi di essere distrutta, dalle sue pulsioni sadiche; e questa paura, che potremmo chiamare angoscia nevrotica, è in rapporto alla madre in quanto indispensabile oggetto buono esterno (e interno) e concorre a far sì che il lattante provi la sensazione di -non dover rivederla mai più-". M.Klein, "Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa", cit., p. 450.

⁶⁹ "il timore della perdita dell'oggetto "buono" introiettato diventa una fonte perenne di angoscia per la possibile morte della madre reale. Inversamente, ogni esperienza che susciti l'idea della perdita dell'oggetto amato reale risveglia il timore di perdere anche quello introiettato", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 302.

⁷⁰ M.Klein, "Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi", cit., p. 330.

⁷¹ Laddove, invece, la posizione schizoparanoide (che pure fece la sua comparsa solo successivamente nel pensiero kleiniano) è caratterizzata dal meccanismo della proiezione. E' bene ricordare che la scelta operata da Klein di optare per il termine "posizioni", anziché "fasi" o "stadi" è volta a scongiurare ogni idea riduttivamente evolutiva dello sviluppo infantile. Le due posizioni che Klein descrive sono inseparabili l'una dall'altra, il raggiungimento di una posizione non è mai definitivo e totale, lo sviluppo umano di presenta altresì come una continua oscillazione tra queste; si veda "Il lutto e la sua connessione...", cit.,p.331.

delle proiezioni di aggressività di cui è investito⁷². Emerge qui una forte contiguità tra la dinamica descritta da Klein ed il meccanismo che Freud, nel suo studio sul lutto, aveva rivelato essere alla base della melanconia⁷³. L'aggressività rivolta contro l'oggetto cattivo, non solo coinvolge l'oggetto buono, da cui esso è inseparabile, ma colpisce anche l'io, che con esso si è identificato⁷⁴. L'introiezione dell'oggetto e l'identificazione con esso è ciò che dà avvio al travaglio vero e proprio della posizione depressiva⁷⁵. Una volta introiettato l'oggetto buono (che inizialmente ha dunque i caratteri di un "semiogetto"⁷⁶), si sviluppano sentimenti di colpa per l'aggressività diretta nei suoi confronti e angosce legate alla paura della sua perdita e alla propria incapacità di protezione⁷⁷. Se il soggetto non è in grado di tollerare queste angosce che segnano la posizione depressiva, esso si troverà respinto nella posizione paranoica e confermato nella sua incapacità di amare⁷⁸. In effetti, a livello fantastico, ciò che ha luogo internamente è, in un certo senso, la perdita dell'oggetto amato e quindi l'avvio di un processo di lutto⁷⁹. Parallelamente all'introiezione, ha preso sin da

⁷² "[il bambino] non avverte gli oggetti come oggetti "cattivi" solo perché non soddisfano i suoi desideri ma anche perché proietta su di essi la propria aggressività; per questo motivo egli li immagina come oggetti realmente pericolosi, come persecutori [...] queste imago fantastiche, configurazione distorte degli oggetti reali che ne sono il fondamento, vengono collocati non solo nel mondo esterno, ma, con il processo dell'incorporazione anche nell'io", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 297.

⁷³ E' la Klein stessa a fare riferimento alla riflessione di Freud e Abraham sulla melanconia nel saggio in cui presenta per la prima volta il concetto di posizione depressiva, sia in apertura, sia sviluppando le sue riflessioni sulla costituzione del Super- io muovendo da quanto detto dai suoi due maestri sulla severità che il melanconico rivolge a se stesso; vedi "Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi", cit., , pp. 298 e 302-304.

⁷⁴ E' proprio nell'identificazione tra l'io e l'oggetto buono e quindi nell'allargamento della preoccupazione all'oggetto oltre che all'io che risiede, secondo Klein, la differenza tra incorporazione paranoica ed incorporazione depressiva; vedi M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., pp.298-299 e 304.

⁷⁵ Ciò che distingue la posizione depressiva, da quella schizoparanoide, da cui essa del resto deriva "geneticamente" non è l'avvenuta introiezione dell'oggetto, ma la possibilità di tollerare le angosce connesse ad una totale identificazione con esso: "Ora, anche il paranoico introietta oggetti totali e reali, ma non riesce a identificarsi con essi, o, se ci riesce, non è in grado di conservare l'identificazione", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 306.

⁷⁶ L'oggetto totale, infatti, incorpora l'oggetto buono come una sua parte, vedi A.Voltolin, cit., p.80-81.

⁷⁷ "Possiamo rilevare qui una delle situazioni che sono alla base dell'angoscia e del processo propri della "perdita dell'oggetto amato". In questa situazione l'io che si identifica completamente con i suoi buoni oggetti interiorizzati è al tempo stesso consapevole dell'incapacità di proteggerli e salvarli dagli oggetti persecutori interni e dall'Es, sicché l'angoscia è psicologicamente giustificata", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 300. La posizione depressiva, quindi è costituita e dalla persecuzione degli oggetti "cattivi" e dallo "struggimento" per l'oggetto d'amore buono; vedi anche "Il lutto e la sua connessione...", cit., p.331.

⁷⁸ "Per l'io in cui predomini l'angoscia di persecuzione sono impossibili sia una identificazione totale e stabile con altri oggetti, nel senso di vederli e intenderli per ciò che sono realmente sia una piena capacità di amare", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 307.

⁷⁹ "I processi che in seguito costituiscono chiaramente "la perdita dell'oggetto amato" sono determinati originariamente dalla sensazione del soggetto di non riuscire (durante lo svezzamento e nei periodi che lo precedono

subito avvio il meccanismo della riparazione, per mezzo del quale l'io cerca di riparare (appunto) alle sue aggressioni sadiche⁸⁰. Si apre così una lotta tra odio e amore, la cui posta in palio è la possibilità di restaurazione dell'oggetto stesso e quindi quella di un suo solido consolidamento interno⁸¹. Tappa fondamentale, affinché questa tensione polemica abbia esito positivo, è l'idealizzazione dell'oggetto, che deve fungere da guida per l'azione riparativa, nonché fornire un'immagine sufficientemente forte da opporsi alla terrificante rappresentazione della disintegrazione⁸². Ciò che è in gioco nella posizione depressiva è, quindi, a tutti gli effetti, un'esperienza di lutto ed il superamento (mai definitivo) di questa posizione risiede in un adeguato sviluppo della capacità di riparazione e recupero⁸³. Secondo Klein, dunque, sono proprio le esperienze di separazione e di perdita (vissute a livello interno in relazione alle prime frustrazioni esterne) a dimostrarsi fondamentali per la crescita psichica del bambino, per la sua capacità di avere delle relazioni stabili e per un suo futuro inserimento nel mondo⁸⁴.

e lo seguono) a salvaguardare e conservare il suo *buon oggetto introiettato*, cioè ad assicurarsene il possesso. Una delle ragioni del suo insuccesso sta nel suo non essere stato in grado di dominare la paura paranoide di persecutori interni"; M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 302.

⁸⁰ "Ci è ben noto che in questo stadio [posizione depressiva] l'io utilizza come meccanismo di difesa l'introiezione dell'oggetto buono [piuttosto che proiezione ed espulsione oggetto cattivo]. Insieme ad esso opera un altro meccanismo importante: quello della riparazione, del restauro dell'oggetto. [...] esso è ben più che una semplice formazione reattiva. L'io si sente spinto (e ora posso precisare: spinto dalla sua identificazione con l'oggetto buono) a riparare, a rimediare a tutte le aggressioni sadiche condotte contro tale oggetto"; M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 300.

⁸¹ Nella visione kleiniana, infatti, l'amore è indissolubile dal senso di colpa e dall'angoscia della perdita: "L'io giunge a rendersi conto del proprio amore per un oggetto buono, un oggetto totale e per di più reale, provando contemporaneamente un opprimente senso di colpa nei suoi confronti"; l'amore stesso, dunque, è inscindibile dall'odio: "In ultima analisi, la pena, il senso di colpa e lo sconforto che sono alla base dell'afflizione angosciata sono causati dal fatto che l'io, inconsciamente, sa che in lui, accanto all'amore, c'è anche l'odio, e che questo può prendere il sopravvento in qualsiasi momento", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 306.

⁸² "ciò che è andato in frantumi è un oggetto "perfetto"; lo sforzo di annullare lo stato di disintegrazione nel quale è stato ridotto presuppone quindi il bisogno assoluto e pressante di formarlo bello e "perfetto". La rappresentazione ideativa della perfezione è peraltro tanto più pressante e irresistibile in quanto confuta di per sé la rappresentazione della disintegrazione", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 305.

⁸³ "Con l'aumento dell'amore per i propri oggetti buoni e reali aumenta la fiducia nella propria capacità di amare e si riducono le angosce paranoide per gli oggetti cattivi; questi cambiamenti comportano una diminuzione del sadismo e modi più adeguati di controllare l'aggressività e di darle sfogo. Le tendenze alla riparazione e al restauro, [dunque] svolgono una funzione di somma importanza nel processo normale del superamento della posizione depressiva", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 324. Queste tendenze, come vedremo, sono le stesse che presiedono all'adeguata elaborazione di ogni processo di lutto.

⁸⁴ "Ora, lo sforzo di salvare l'oggetto amato, di ripararlo e restaurarlo – che nella depressione è intriso di disperazione perché l'io dubita della propria capacità di realizzare la restaurazione- costituisce un fattore decisivo di tutte le sublimazioni e dell'intero sviluppo dell'io", M.Klein, "Contributo alla psicogenesi...", cit., p. 305. Segal presenta così il ruolo cruciale di quella che potremmo definire anche elaborazione del lutto nello sviluppo dell'individuo: "Via via che il

Ci siamo dilungati nella descrizione della posizione depressiva all'interno dell'impianto teorico kleiniano, perché è a partire da esso che Klein offre la sua lettura del processo di lutto⁸⁵. Scrive infatti: "nel lutto il soggetto attraversa e supera una variante di uno stato maniaco-depressivo temporaneo, rivivendo, benché in circostanze e con manifestazioni diverse, processi che il bambino attraversa regolarmente nelle prime fasi di sviluppo"⁸⁶. Klein attua un parallelismo tra i processi di lutto vissuti dalle persone adulte e le prime esperienze di frustrazione del bambino nel suo incontro col mondo. In particolare è lo svezzamento a segnare un passaggio decisivo per introdurre il neonato nella posizione depressiva, la quale viene così ad equivalere ad uno stato di lutto ("*melanconia in statu nascendi*"), il cui oggetto di cordoglio è il seno materno⁸⁷. Il riferimento alla melanconia risiede nel fatto che il processo descritto si sviluppa come processo interno all'Io, dinamica che Freud aveva individuato essere caratteristica dello stato melanconico.

Benché muova dalla interpretazione freudiana del lutto, soprattutto laddove sottolinea il ruolo centrale dell'esame di realtà⁸⁸, Klein se ne discosta, attraverso Abraham⁸⁹, nel momento in cui

bambino si incontra con ripetute esperienze di lutto e riparazione, di perdita e di recupero, il suo Io si arricchisce degli oggetti che egli ha dovuto ricreare dentro di sé e che diventano parti di sé. La confidenza nella sua capacità di mantenere e recuperare gli oggetti buoni aumenta, e così pure il suo credere nel proprio amore e nella propria potenzialità"; H.Segal, op. cit., p. 117.

⁸⁵ Il saggio in cui compare per la prima volta la nozione di posizione depressiva, "Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi", è pubblicato del 1935, mentre "Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco depressivi" esce nel 1940. Il legame tra i due testi è evidente, tanto che è la stessa Klein a ritenere opportuno riportare parti cospicue del primo testo, benché leggermente rielaborate, in apertura del saggio del 1940: "Onde chiarire ora il rapporto tra la posizione depressiva infantile e il lutto normale riferirò alcune delle enunciazioni fatte nello scritto citato"; "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 327. Anche nel proseguo del testo i richiami sono continui.

⁸⁶ Ivi, p. 337.

⁸⁷ "Il lattante prova dei sentimenti depressivi che giungono al culmine all'epoca dello svezzamento [...] Ciò determina e anzi costituisce quello stato psichico che ho denominato "posizione depressiva" e che ho ipotizzato come una melanconia *in statu nascendi*. L'oggetto del cordoglio è il seno materno e tutto ciò che il seno e il latte significano per la psiche infantile, vale a dire amore, bontà sicurezza", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 327. E ancora: "Lo svezzamento accentua quindi il suo [del bambino] stato depressivo che viene a equivalere a uno stato di lutto", M.Klein, "Sui criteri per la conclusione di un trattamento psicoanalitico" (1950), in *Scritti 1921-1958*, cit., p.455.

⁸⁸ "Una componente essenziale del lavoro di lutto, come Freud fa notare in *Lutto e melanconia*, è l'esame di realtà. [...] A mio modo di vedere esiste una stretta connessione tra l'esame di realtà nel lutto normale e certi processi psichici infantili. [...] il procedimento più importante con cui il bambino supera i suoi stati di lutto è costituito, secondo me, proprio dall'esame di realtà", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., pp.326-327.

⁸⁹ In effetti, Abraham era stato il primo che aveva utilizzato la dinamica psichica del lutto come paradigma per la comprensione dei disturbi depressivi nel suo saggio del 1912 "Follia maniaco-depressiva (melanconia)", da cui aveva preso spunto Freud per il suo lavoro sul lutto. Successivamente, Abraham, nel suo saggio "Tentativo di una storia evolutiva della libido sulla base della psicanalisi dei disturbi psichici" del 1924, aveva esteso il meccanismo dell'introiezione dell'oggetto perduto, individuato in un primo tempo solo nella melanconia, anche al processo di lutto normale. In questa sua nuova ipotesi il superamento del lutto normale consisterebbe, infatti, nella ricostruzione psichica dell'oggetto perduto all'interno dell'Io, laddove, invece, nel lutto patologico questa dinamica non riuscirebbe

recupera i processi di interiorizzazione e di identificazione. La concezione classica, infatti, li riconosceva unicamente all'interno del quadro patologico della melanconia, mentre Klein li considera attivi tanto nella posizione depressiva, quanto nel processo di lutto normale⁹⁰. La perdita della persona amata suscita angosce primitive di distruzione anche per i propri oggetti interni; anch'essi, nella psiche di chi è in lutto, sono "afflitti dal dolore"⁹¹. Il lavoro del lutto si configura così, non solo come reinstallazione dell'oggetto d'amore esterno perduto, ma anche come restaurazione del proprio mondo interno⁹². Ecco che allora, "l'esame di realtà insito nel lavoro del lutto non è solo un mezzo con cui si rinnovano i legami col mondo esterno ma è anche un mezzo *con cui si ricostruisce il mondo interno disintegrato*"⁹³. Il dolore e la lentezza di questo processo sono dovuti proprio a questa duplice fatica di restaurazione ed integrazione⁹⁴. Si riaffacciano, infatti, angosce persecutorie legate al rapporto ambivalente con la persona scomparsa e si ripropone quella tensione dialettica tra odio e amore. In questo quadro, Klein sottolinea il ruolo del trionfo e del senso di colpa. Il trionfo è uno dei modi in cui trova espressione l'odio nei confronti della persona amata perduta e che, per evitare il confronto col dolore, fa vivere la sua morte come una vittoria⁹⁵. Donde la funzione compensatoria e decisiva

a causa della pressione disturbante dell'odio inconscio. Melanie Klein nella sua riflessione sul lutto, che tanta parte, come abbiamo visto, ebbe anche per l'elaborazione del concetto di "posizione depressiva", muove dalle più recenti riflessioni di Abraham, che era stato suo analista, nonché il maestro da lei maggiormente riconosciuto.

⁹⁰ "Abraham sulla base di quanto messo in luce da Freud e da lui stesso sulla natura dei processi arcaici in azione nella melanconia, ha trovato che tali processi sono attivi anche nell'elaborazione del lutto normale, con la differenza che nel lutto l'individuo riesce a stabilire nel proprio Io l'oggetto d'amore perduto mentre nella melanconia non vi riesce", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 345. Di qui discendono anche le differenze inerenti all'utilità o meno di intervenire nelle situazioni di lutto: mentre Freud, come abbiamo visto, ritenga pericoloso ogni intervento "medico", in ambito kleiniano, proprio il fatto che il lutto riattivi vissuti primari di perdita apre la possibilità per una fruttuosa relazione terapeutica.

⁹¹ M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p.342.

⁹² "negli adulti il buon esito del lavoro di lutto non dipende soltanto dallo stabilire nell'Io la persona della quale si soffre il lutto (come ci hanno insegnato Freud e Abraham) ma anche di ristabilire quei primi oggetti d'amore che nella primissima infanzia erano stati danneggiati o distrutti dalle pulsioni aggressive", M.Klein, "Sui criteri per la conclusione..." cit., p. 455.

⁹³ "Alcune considerazioni teoriche sull'importanza della vita emotiva del bambino nella prima infanzia" (1952), in *Scritti 1921-1958*, cit., p. 477.

⁹⁴ "Il dolore che si soffre nel lento processo di esame di realtà nel lavoro di lutto pare dunque doversi attribuire in certa misura alla necessità non solo di riannodare i legami con il mondo esterno e, nel farlo, a riavvertire ogni volta la perdita, ma anche al fatto che nel riallacciare tali legami si deve soffrire lo spasimo di ricostruire un mondo interiore che si sente in pericolo di disfacimento e di crollo", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 336-337.

⁹⁵ "Il pericolo maggiore per un'elaborazione normale e non troppo penosa del lutto proviene dall'odio nei confronti della persona amata che si è perduta. Uno dei modi in cui quest'odio si esprime nella situazione di lutto è il senso di trionfo sul defunto. [...] La sua morte, quindi, benché sconvolgente per altri versi, è anche avvertita come una vittoria,

dell'idealizzazione, che, presentando nel ricordo una figura perfetta, è volta a tutelare da una esplosione rabbiosa esageratamente distruttiva⁹⁶. Klein mostra con chiarezza che le diverse forme di difesa, attivate dalle angosce di perdita, sono tra loro speculari. Da ciò consegue che, se il possibile esito patologico del lutto è dovuto al prevalere delle difese maniacali, tanto da non consentire la piena espressione del dolore⁹⁷, l'equilibrio riconquistato nel "lutto normale" è pur sempre raggiungibile solo attraverso il riconoscimento e l'integrazione delle pulsioni aggressive. Affinchè il lutto si riveli essere quell'occasione maturativa ed insieme creativa prospettata dalla Klein, attraverso la "ricostruzione del proprio mondo interiore"⁹⁸, è necessario l'attraversamento e la tolleranza di quel dolore, che, in estrema istanza, è legato alla consapevolezza del limite sia della persona persa e idealizzata, sia di se stessi, nonché, dunque, della possibilità ripartiva medesima. *Consentire l'espressione del dolore: l'interpretazione del lutto di John Bowlby*. Per comprendere il contributo teorico di John Bowlby sul tema del lutto, è necessario innanzitutto inquadrarlo all'interno di un approccio etologico, che ha il suo cardine nella teoria dell'attaccamento. Bowlby, seguendo Lorenz, afferma che il legame tra madre e bambino si struttura prevalentemente su base biologica ed istintuale, distanziandosi così dal modello pulsionale freudiano⁹⁹. La teoria

donde il senso di trionfo e, in conseguenza a questo, l'insorgere di un senso di colpa ancora più acuto", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 337.

⁹⁶ "Se nel soggetto del lutto prende il sopravvento l'odio, in una delle sue varie espressioni, per l'oggetto d'amore perduto, non solo questo si trasforma in un persecutore, ma la fiducia del soggetto nei suoi buoni oggetti interiori viene a esserne scossa. Quest'ultimo fatto interferisce in maniera oltremodo dolorosa nel processo di idealizzazione, che costituisce una tappa essenziale del decorso del lutto come dello sviluppo psichico", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 338.

⁹⁷ "L'aumento della diffidenza e delle paure intensifica la sensazione di essere perseguitati e dominati dagli oggetti interni e genera un forte bisogno di dominarli. Tutto questo [...] comporta un inasprimento dei sentimenti e delle relazioni interne, e cioè un incremento delle difese maniacali. Quando poi, con il rafforzarsi della fiducia del soggetto in lutto nella bontà propria e degli altri, queste difese si attenuano e le paure si riducono, egli acquisisce la capacità di cedere completamente ai propri sentimenti e di sfogare in un pianto lo strazio per la perdita reale", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 342.

⁹⁸ "Ogni processo di lutto sembra quindi comportare l'approfondimento e l'arricchimento del rapporto dell'individuo con i suoi oggetti interni, la gioia di riottenerli dopo che li si era sentiti perduti (*Il paradiso perduto e Il paradiso riconquistato di Milton!*) e, poiché in fondo essi si sono dimostrati buoni e premurosi, la crescita della fiducia e dell'amore nei loro riguardi", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione...", cit., p. 344. Altrove Klein mette in luce legame tra elaborazione lutto, dipendenza e creatività: "Quando si è progressivamente ristabilita maggiore sicurezza nel mondo interiore, cosa che consente ai sentimenti e agli oggetti interni una maggiore vitalità, i processi creativi possono restaurarsi e torna la speranza", ivi p. 343.

⁹⁹ "In breve per comportamento di attaccamento si intende qualsiasi forma di comportamento che porta una persona al raggiungimento o al mantenimento della vicinanza di un altro individuo differente e preferito, considerato in genere come più forte e/o più esperto. Anche se particolarmente evidente nella prima infanzia, il comportamento di attaccamento caratterizza l'essere umano dalla culla alla tomba"; più oltre: "Il comportamento di attaccamento è concepito dunque come un tipo di comportamento distinto dal comportamento di nutrimento e di quello sessuale, e di significato quanto meno uguale ad essi nella vita umana. Non contiene alcun carattere infantile e patologico"; J.

dell'attaccamento postula la tendenza innata nell'uomo, così come anche negli altri animali, a cercare la vicinanza di una figura protettiva nei momenti di crisi. Tale tendenza, che pure è basata su uno schema innato, per svilupparsi in maniera funzionale alla sopravvivenza, abbisogna di concrete esperienze attraverso cui la predisposizione interna si "accoppi" con un ambiente in grado di promuoverla¹⁰⁰. L'approccio etologico, che ha spinto anche qualcuno a porre Bowlby al di fuori dell'ambito strettamente psicanalitico¹⁰¹, trova la sua concretizzazione pratica in un metodo di ricerca fondato sull'osservazione diretta.

Sulla scia dei lavori di Anna Freud e Burlingham, che avevano osservato i comportamenti dei lattanti separati dai genitori all'interno degli asili nido, Bowlby costruisce la sua teoria della perdita e della separazione, muovendo dalla descrizione della reazione dei bambini al distacco dalla madre. I suoi tre volumi di "Attaccamento e perdita" sono uno studio pionieristico che, partendo dall'osservazione degli effetti sui bambini piccoli di una separazione temporanea o permanente dalla figura di accudimento, estende le sue riflessioni anche al mondo adulto¹⁰². Bowlby, infatti, utilizza le sequenze di comportamento osservate nei bambini per definire le fasi in cui si sviluppa qualsiasi processo di lutto¹⁰³. Non solo, l'intuizione di Bowlby è stata quella di leggere ed

Bowlby, "Costruzione e rottura dei legami affettivi (1977)", in *Costruzione e rottura dei legami affettivi* (1979), Cortina, Milano, 1982, pp. 136 e 139.

¹⁰⁰ "Il quadro della personalità che si delinea comprende due principali serie di influenze. La prima riguarda la presenza o l'assenza, parziale o totale, di una figura fidata, volenterosa e capace di fornire il tipo di base sicura richiesto per ogni fase del ciclo vitale. Queste costituiscono le influenze esterne o ambientali. La seconda serie riguarda la relativa capacità dell'individuo di riconoscere se una persona sia fidata e dotata della volontà di fornire una base e, una volta riconosciuto ciò, di collaborare con questa persona in modo da stabilire e mantenere un rapporto reciprocamente gratificante. Queste costituiscono le influenze interne o dell'organismo", J. Bowlby, "Fiducia in se stessi e alcune condizioni che possono favorirla" (1970), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, cit., p. 110.

¹⁰¹ Ad esempio Wiener sostiene che l'orientamento di Bowlby sia completamente sostenibile, ma "a condizione di non prenderlo per una teoria psicanalitica", P. Wiener, "Attachement et perte, vol. 3: La perte, de John Bowlby" in *Revue française de psychanalyse*, 49, 1985, pp.1498-1560, cit. in J.M.Quinodoz, *La solitudine addomesticata* (1991), Borla, Roma, 2009, p. 137.

¹⁰² Vedi J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*, in particolare il vol.III "La perdita della madre" del 1980 è dedicato ad un'analisi dettagliata delle conseguenze psicopatologiche del lutto su basi psicodinamiche e cognitive e sull'ipotesi di interventi clinici adeguati.

¹⁰³ "Vi sono infatti buoni motivi per credere che la sequenza di reazioni descritte –protesta, disperazione e distacco– sia una sequenza che in una variante o nell'altra è caratteristica di tutte le forme di lutto [...] se questa visione è corretta, le reazioni infantili a un trasferimento in un istituto o in un ospedale devono essere considerate semplicemente come varianti fondamentali ai processi di lutto", J. Bowlby, "Il lutto infantile e le sue implicazioni psichiatriche" (1961), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, cit. pp. 52 e 53. Bowlby, muovendo dall'osservazione della reazione dei bambini al distacco dalla madre, individua inizialmente tre fasi del decorso del lutto: 1) fase dello struggimento: in cui il superstite è impegnato nella ricerca della figura persa e le cui caratteristiche sono il ricordare, la rabbia, la protesta 2) stadio della rassegnazione: in cui sono prevalenti la nostalgia e il dolore 3) fase della distacco: inizia una riorganizzazione della vita del superstite al di là della perdita subita. A queste successivamente Bowlby aggiunse una prima fase molto breve, denominata "fase del torpore", in cui il soggetto shockato vive sentimenti di stordimento e incredulità. In realtà queste fasi non devono essere considerate tappe di un

interpretare le patologie riscontrate nei pazienti adulti alla luce della rottura dei legami in età precoce, ossia come esito di lutto patologico¹⁰⁴. Secondo lo psicanalista inglese, le esperienze di attaccamento sviluppate nell'infanzia influenzano la personalità e lo stile di relazione in età adulta¹⁰⁵. Sembra quindi esserci un rapporto causale tra il venir meno delle cure materne nei primi anni di vita e lo sviluppo di personalità disturbate. Nei bambini che si trovano ad affrontare un'esperienza di lutto, i processi che portano al distacco rischiano di svilupparsi troppo precocemente, dando origine, laddove non adeguatamente sostenuti, a chiusure emotive ed intellettuali, che facilmente conducono ad un esito patologico¹⁰⁶. Tuttavia, secondo Bowlby, anche il processo di lutto infantile può essere portato ad un adeguato compimento. E' necessario, però, che siano riscontrate alcune condizioni: un buon rapporto con la famiglia prima della morte, una persona fidata che si occupi del bambino dopo la morte, la rottura della "congiura del silenzio" intorno all'evento, la possibilità di condividere il dolore¹⁰⁷.

percorso omogeneo, ma i comportamenti ed i sentimenti legate ad ognuna di esse possono riproporsi successivamente; pertanto le fasi possono anche sovrapporsi tra loro e la durata di ognuna resta comunque per lo più imprevedibile.

¹⁰⁴ "Più di sessant'anni fa Freud ventilò l'idea che sia l'isteria che la melanconia fossero manifestazioni di lutto patologico successive a una perdita più o meno recente [...] Da allora in poi un'enorme quantità di studi hanno sostenuto, in un modo o nell'altro questa ipotesi. L'esperienza clinica e la lettura delle prove lascia pochi dubbi sulla veridicità dell'affermazione che molti disturbi psichici siano il risultato di un lutto patologico...", J. Bowlby, "Il lutto infantile e le sue implicazioni psichiatriche", cit., p. 61. Altrove scrive Bowlby: "Si dimostrerà utile considerare molti dei disturbi psiconevrotici e delle personalità nell'uomo come riflessi di una disturbata capacità di creare legami affettivi, dovuta o a un anomalo sviluppo nell'infanzia, o a un suo successivo sconvolgimento [...] e' stato costantemente riscontrato che due sindromi psichiatriche ed i sintomi ad esse collegati siano precedute in un grande numero di casi da rotture di legami affettivi nell'infanzia. Tali sindromi sono quelli della psicopatia (o sociopatia) e della depressione", J. Bowlby, "Effetti della distruzione di un legame affettivo sul comportamento" (1968), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, cit., pp. 75 e 76.

¹⁰⁵ "Molte forme di disturbi psichici possono essere attribuite sia a deviazioni nello sviluppo del comportamento di attaccamento sia, più raramente, a un mancato raggiungimento di tale sviluppo [...] per aiutare terapeutamente tali pazienti dobbiamo essere in grado di capire con precisione come i loro modi attuali di percepire e trattare persone emotivamente significative, compreso il terapeuta, possano essere influenzati e forse gravemente distorti da esperienze vissute con i genitori durante gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, alcune delle quali possono continuare anche al momento attuale", J. Bowlby, "Costruzione e rottura dei legami affettivi", cit., p. 135.

¹⁰⁶ "Come gli adulti, i neonati e i bambini che hanno perso una persona amata provano dolore e attraversano periodi di lutto. Sembrano esserci solo due differenze, collegate tra loro. Una è che nel bambino i tempi sono abbreviati, anche se molto meno di quanto talvolta è stato supposto. L'altra, particolarmente significativa per gli psichiatri, è che nell'infanzia i processi che portano al distacco tendono a svilupparsi prematuramente, dato che coincidono e mascherano un forte desiderio residuo ed odio per la persona persa che persistono entrambi, pronti ad essere espressi, a livello inconscio. A causa di questo prematuro inizio del distacco i processi del lutto infantile prendono generalmente un corso che nei ragazzi più grandi e negli adulti è ritenuto patologico", J. Bowlby, "Il lutto infantile e le sue implicazioni psichiatriche", cit., p. 53.

¹⁰⁷ Questi aspetti sono sottolineati in J. Viorst, *Distacchi* (1987), Frassinelli, Torino, 1987, p. 259.

Secondo Bowlby, infatti, alla radice del lutto patologico, nei bambini così come negli adulti, risiede la mancata esternazione dei propri sentimenti di dolore, i quali, soffocati dallo sviluppo massivo di processi difensivi, finiscono per essere respinti a livello inconscio¹⁰⁸. Qui Bowlby sembra ereditare la distinzione tra lutto sano e lutto patologico (melanconia) proposto da Freud, laddove questi afferma che la melanconia “tratta una perdita oggettuale sottratta alla coscienza”, mentre nel lutto “nulla di ciò che riguarda la perdita è inconscio”¹⁰⁹. Tuttavia, per Freud e ancor più, successivamente, per Klein, i meccanismi messi in atto al momento della perdita sono espressione di conflitti inconsci. Al contrario, secondo il punto di vista etologico di Bowlby, essi sono comportamenti istintivi comuni tanto agli animali quanto all’uomo¹¹⁰.

In particolare, lo psicologo inglese, riabilita in senso positivo il ruolo della collera all’interno del processo di lutto¹¹¹. E, proprio sul significato da conferire all’aggressività, marca la sua differenza dall’interpretazione del lutto proposta dal pensiero kleiniano¹¹². Dal momento che “il nostro

¹⁰⁸ “Una delle caratteristiche principali del lutto patologico è data dall’incapacità di esprimere manifestamente questi impulsi a recuperare e rimproverare la persona persa, con lo struggimento e la collera verso chi ci ha abbandonato che essi comportano. Al posto di queste esplicite espressioni, che anche se violente e inutili portano a un esito normale, gli impulsi di recupero e accusa, assieme a tutte le sensazioni ambivalenti che ne derivano, vengono dissociati e repressi. Da allora in poi essi continuano ad esistere come sistemi attivi all’interno della personalità, ma, incapaci di trovare un’aperta e diretta espressione, finiscono per influenzare sensazioni e comportamento in modo distorto. Da ciò derivano molte forme del disturbo del carattere e nevrosi”, J. Bowlby, “Il lutto infantile...” cit., p. 57.

¹⁰⁹ S.Freud, *Lutto e melanconia*, cit., p. 910.

¹¹⁰ “Un esame delle risposte comportamentali alla perdita manifestate da specie non umane –uccelli, mammiferi inferiori e primati- suggerisce che tali risposte abbiano radici biologiche molto antiche. Anche se non sufficientemente dimostrata, tale conoscenza, allo stato attuale, dimostra che molte, se non tutte le caratteristiche descritte per l’uomo –angoscia e protesta, disperazione e disorganizzazione, distacco e riorganizzazione- sono usuali in molte specie”, J. Bowlby, “Il lutto infantile...”, cit. pp. 55,56.

¹¹¹ “La collera, anche se non ce ne rendiamo conto, è un’immediata, comune e forse costante reazione alla perdita. Invece di indicare la collera come un segno patologico del lutto – visione suggerita da Freud e largamente accettata- le prove rivelano come la collera, compresa quella contro la persona persa, è parte integrante della reazione di dolore. La funzione della collera sembra essere quella di apportare energia agli strenui tentativi sia di recuperare la persona persa sia di convincerla a non abbandonarci ancora, tentativi che risultano poi essere i punti distintivi della prima fase del lutto [...] lungi dall’essere patologica, l’espressione aperta di questo potente impulso, per quanto irrealizzabile, è una condizione necessaria perché il lutto possa avere un decorso normale”, *ivi*, p. 55.

¹¹² Dopo aver riconosciuto la vicinanza tra il suo pensiero e quello della Klein nell’affermare che esiste una relazione tra la modalità di reazione alla separazione nei bambini piccoli e il loro successivo comportamento di fronte alle perdite che subiranno da adulti (benché vi siano differenze rispetto alla descrizione degli eventi decisivi e all’età in cui essi sono collocati) e nell’identificare l’esistenza di meccanismi di difesa “diretti contro lo struggimento per l’oggetto perso”, Bowlby scrive: “Vi sono delle differenze rispetto [...] l’origine dell’angoscia e dell’aggressività [...] L’aggressività [nella Klein] è vista come un’espressione dell’istinto di morte e l’angoscia come risultato della sua proiezione. Personalmente non trovo nessuna di queste ipotesi convincente [...] le sue ipotesi sull’aggressività e sull’angoscia non sono facilmente adattabili al contesto della teoria biologica. [...] Le elaborazioni alternative, a cui ritengo che le prove si accordino, sono: quella secondo cui l’oggetto più significativo, che può essere perso, non è il seno ma la madre stessa (e a volte il padre) [...] e quella secondo cui la perdita di un genitore non origina solo l’angoscia e il dolore della

corredo istintuale si è strutturato in modo tale che ogni perdita viene considerata recuperabile”¹¹³, l’aggressività indirizzata al recupero dell’oggetto, lungi dall’essere prodotto di pulsioni oscure ed inconse, è una reazione automatica ed istintiva. La possibilità di una deriva patologica risiede proprio nell’impossibilità di espressione di questa rabbia a fronte di un irrigidimento dei meccanismi di difesa, a sua volta indotto da una scarsa disponibilità di ascolto e capacità di sostegno da parte dell’ambiente esterno. Laddove, invece, ne sia resa possibile l’esplicita espressione, questi stessi atteggiamenti, atti a recuperare e rimproverare la persona cara, sono quelli che portano a prendere coscienza dell’irreversibilità della perdita.

Bowlby sottolinea con forza il possibile ruolo di repressione e negazione che i meccanismi di difesa giocano rispetto alla manifestazione del conflitto interno generato dalla perdita¹¹⁴. Egli denuncia con enfasi come essi siano oltremodo rinforzati dal disprezzo che a livello sociale investe qualsiasi espressione di dolore¹¹⁵. Con grande acutezza, Bowlby collega gli atteggiamenti sociali orientati alla rimozione del dolore della perdita ad una distorta concezione della sanità. Se, a livello di stereotipi, la persona sana è identificata come assolutamente autonoma e indipendente, la diversa concezione di sanità che emerge dagli studi sull’attaccamento e sulla perdita è orientata alla reciprocità ed al riconoscimento di una costitutiva interdipendenza reciproca¹¹⁶. Da tutto ciò discende che il compito primo per chiunque voglia aiutare il corso del processo di lutto è quello di

separazione primaria ma anche processi di lutto in cui l’aggressività, la cui funzione è raggiungere un ricongiungimento, ha un ruolo determinante”; ivi, p. 66.

¹¹³ J. Bowlby, “Separazione e perdita all’interno della famiglia” (1970), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, cit., p. 91.

¹¹⁴ “Questi espedienti psicologici, che comprendono la repressione di una o di entrambe le componenti del conflitto – a volte l’odio, a volte l’amore, a volte tutti e due- [...] hanno un elemento in comune: invece di far sì che il conflitto si manifesti e venga trattato per quel che è, tutti questi meccanismi di difesa fungono solo da evasioni e negano l’esistenza del conflitto”, J. Bowlby, “Psicanalisi e cure infantili” (1956), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, cit., p. 7. Anche se, sottolinea altrove Bowlby, “il fattore patologico non è dato dai processi difensivi stessi, quanto dalla loro intensità e dalla precocità del loro verificarsi”, J. Bowlby, “Il lutto e le sue implicazioni...”, cit., p. 64.

¹¹⁵ E’ all’interno della stessa famiglia, in quanto cellula costitutiva della società, che Bowlby rileva la presenza di un’atmosfera ostile a qualsivoglia atteggiamento che possa essere interpretato come manifestazione di debolezza: “queste [però] sono tutte sensazioni che tendono ad essere considerate indegne e vili. Nel migliore delle ipotesi, esprimerle può sembrare umiliante; nella peggiore, possono provocare critiche e disprezzo. Non fa meraviglia che tali sensazioni rimangano così spesso inesprese e possano in seguito rimanere latenti”, J. Bowlby, “Effetti della distruzione di un legame affettivo sul comportamento” (1968), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, cit., p. 101.

¹¹⁶ “La personalità sana [...] non si rivela assolutamente indipendente come indicano invece gli stereotipi culturali. Gli elementi essenziali sono dati invece dalla capacità di far fiduciosamente conto sugli altri quando l’occasione lo richieda e sapere su chi è giusto far conto. Una persona “sana” dunque è capace di cambiare ruolo se la situazione cambia. In un dato momento offre una base sicura per l’azione di un suo compagno o dei suoi compagni, mentre in un altro momento è contenta di poter far conto su uno dei suoi compagni che le offra a sua volta un’analoga base”; J. Bowlby, “Fiducia in se stessi...”, cit., p. 111. Più avanti Bowlby afferma: “dipendenza e indipendenza sono [generalmente] concepite come reciprocamente incompatibili; mentre [...] la fiducia negli altri e la fiducia in se stessi sono non solo compatibili, ma addirittura complementari”; ivi, p. 123.

creare uno spazio dove sia possibile la manifestazione e, quindi, l'ascolto della dolorosa ambivalenza dei vissuti interni¹¹⁷. A livello prettamente clinico si tratta di consentire la regressione del paziente alle prime fasi del lutto e quindi a contribuire allo scioglimento delle sue difese ipertrofiche¹¹⁸. Tuttavia, Bowlby (e ciò costituisce forse il suo contributo più significativo per tutti coloro che vogliono impegnarsi in un'attività di sostegno al lutto, prima ancora di un suo incistamento patologico), sottolineando la dimensione interpersonale del dolore del lutto, mostra l'importanza decisiva della presenza di un ambiente facilitante e non giudicante in cui sia possibile "il libero sfogo delle proprie sensazioni"¹¹⁹. Di fronte alla carenza di sostegno e all'isolamento sociale, oggi più che mai giunge, attraverso il pensiero di Bowlby, l'appello alla responsabilità etica dell'amicizia.

Conclusioni. Tutte e tre le prospettive che abbiamo presentato, pur nelle rispettive differenze, pongono in risalto alcuni elementi, che possono aiutarci a tracciare un quadro di quella che abbiamo definito come fenomenologia dell'esperienza del lutto.

Innanzitutto, i tre autori sono concordi nel definire il lutto come un accadimento costitutivo della vita di ogni individuo. Il lutto è una condizione esistenziale attraverso cui tutti siamo chiamati a passare. Di per sé esso non presenta alcunché di patologico. Tuttavia, dal momento che costringe ad una profonda revisione di sé e dei propri legami col mondo, si presenta come un passaggio estremamente delicato, che può avere anche un esito traumatico. Quello che ci dicono gli studi psicanalitici è che nel lutto, così come in ogni altra esperienza umana emotivamente profonda, il confine tra normalità e patologia è sottile. Tutto si gioca all'interno di un delicato equilibrio di quei meccanismi di difesa, che diventano attivi davanti alla perdita della persona amata. Le difese sono assolutamente necessarie per consentire di fare fronte al dolore, ma cessano di essere utili ed efficaci, nel caso in cui subiscono uno sviluppo esagerato. Il rischio è che esse finiscano col trovare solo in loro stesse la propria ragion d'essere.

Al di là dei vari tentativi di distinguere normalità e patologia in base alla durata del processo, ciò che a questo riguardo sembra essere dirimente è la qualità delle dinamiche sollevate, piuttosto che la quantità di tempo impiegata per il loro dispiegamento. Giacché, e questo è un altro elemento comune a tutti i nostri autori, il lutto si configura come processo. Un processo dinamico, che non coincide affatto con una lineare evoluzione per tappe, ma che prevede sbandamenti,

¹¹⁷ "Chiaramente, se dobbiamo fornire il tipo di aiuto che tutti vorremmo dare a una persona colpita da una perdita, è essenziale guardare le cose dal suo punto di vista e rispettare le sue sensazioni, anche se alcune di esse possono apparirci non realistiche [...] [farle sentire] che possiamo almeno comprenderla e condividere i compiti che si impone [di modo che] riuscirebbe con molta più probabilità ad esprimere le sensazioni che le stanno esplodendo dentro, lo struggimento per il ritorno della figura persa, la speranza illusoria che miracolosamente tutto possa risolversi, la rabbia per essere stata abbandonata, la collera contro gli altri", J. Bowlby, "Effetti della distruzione...", cit., pp. 97-98.

¹¹⁸ "Se tale ipotesi è valida, il fine delle terapie è aiutare il paziente a recuperare il suo latente desiderio per la madre persa e il suo latente odio per averlo abbandonato, facendolo tornare – in altri termini- alla prima fase del lutto e ad ogni sensazione ambivalente dimenticata o negata al momento della perdita"; J. Bowlby, "Il lutto infantile...", cit., p. 58.

¹¹⁹ J. Bowlby, "Effetti della distruzione...", cit., p. 97.

regressioni e ricadute. In questo senso, il rischio insito in ogni sforzo di definire in modo sempre più dettagliato fasi e livelli, decorso patologico e decorso normale, è quello di una medicalizzazione del lutto. Spesso essa è congiunta ad una interpretazione prestazionale dell'evento, per cui l'obiettivo risulta essere quello di uscire dalla sofferenza nel più breve tempo possibile, pena una ritorzione colpevolizzante dell'immagine di sé.

Sembra, invece, maggiormente utile identificare alcune questioni cruciali che devono essere affrontate: il riconoscimento della perdita, la possibilità di sentire ed esprimere il proprio dolore, la trasmutazione, attraverso il ricordo, nel proprio mondo interiore, la riconfigurazione identitaria di se stessi. Oggi, infatti, il modello di lavoro del lutto presentato da Freud, secondo cui il cuore dell'intero processo consisterebbe nello scioglimento definitivo dei legami affettivi e relazionali con il defunto, è stato sottoposto a critica¹²⁰. Resta ancora una questione controversa stabilire in che misura il lutto rappresenti un distacco e una rinuncia ad ogni rapporto e in quale, invece, esso sia un modo di continuare, anche dopo la morte, un diverso tipo di relazione. A partire dal modello kleiniano, che individua nella reintegrazione della persona amata come benefica presenza interna l'esito positivo del processo di lutto, si è potuto leggere il lutto come l'opportunità per mantenere "vivo il dialogo interrotto"¹²¹. Ciò sarebbe possibile grazie a quel processo elaborativo (*working through*), all'interno del quale già Freud aveva individuato la funzione decisiva della memoria. E' attraverso il doloroso confronto con le immagini, i pensieri, i ricordi della persona perduta, che è possibile l'elaborazione, tanto a livello individuale che collettivo.

L'interpretazione del lutto, fornita dagli studi psicanalitici successivi a Freud, varia a seconda del maggiore o minor peso assegnato ai fattori intrapsichici piuttosto che a quelli interpersonali. Studi interculturali hanno dimostrato che è impossibile individuare una modalità unica per il processo di lutto, dal momento che sul modo in cui esso viene concepito e vissuto hanno un peso decisivo i fattori sociali e culturali. Del resto, benché offrano decisivi spunti anche per uno sguardo attento sulla società di oggi, dove tutt'al più certi fenomeni hanno raggiunto una maggiore diffusione e recrudescenza, le denunce di Freud sulla "civile" negazione della morte, e quelle di Bowlby sulla "congiura del silenzio" rispetto al dolore, sono parte di un'analisi critica della società del loro

¹²⁰ Del resto, Freud stesso era consapevole del fatto che la sua lettura strettamente energetica del processo di lutto, non forniva risposte al mistero del dolore di una ferita che, in realtà, mai si può rimarginare definitivamente. Così scriveva in una lettera di condoglianze a Binswanger: "Benchè sappiamo che dopo tale perdita cesserà lo stato acuto del lutto, sappiamo anche che resteremo inconsolabili e che non potremo trovare un sostituto. Qualsiasi cosa possa colmare il vuoto, ammesso che possa essere del tutto colmato, resterà comunque qualcosa di diverso. Ed è ciò che deve effettivamente accadere. E' il solo modo di perpetuare quell'amore a cui non vogliamo rinunciare"; in E.L. Freud (a cura di), *Lettere alla fidanzata (1873-1939)* (1961), Bollati Boringhieri, Torino, 1990. Il frammento è citato anche in J.Bowlby, "Effetti della distruzione...", cit., p.93.

¹²¹ Il riferimento è al testo di L.J. Kaplan, *Voci dal silenzio. La perdita di una persona amata e le forze psicologiche che tengono vivo il dialogo interrotto* (1995), Raffaello Cortina, Milano, 1996. Dal canto suo, anche Franco Fornari descrive il lutto come quel lavoro psichico finalizzato a far rivivere la persona scomparsa nella coscienza e negli affetti di chi rimane. Vedi F.Fornari, "La morte e il lutto", in M. Spinella, G. Cassamagnago, M.Cecconi (a cura di), *La morte oggi*, Feltrinelli, Milano, 1985.

tempo. Nell'affrontare da vicino la questione del lutto, emerge con forza, ancora una volta, che la realtà psichica interiore è inseparabile dalla realtà "oggettiva" esterna. Queste due dimensioni dialogano incessantemente: ciò che avviene dentro l'individuo non può che influenzare le sue relazioni, ma, nello tempo, le relazioni hanno una immediata traduzione nel suo teatro interno. In particolare, Grinberg, approfondendo la direzione tracciata da Melanie Klein, ha mostrato che il lutto e la separazione implicano un'esperienza di perdita non solo dell'oggetto esterno, ma anche di parti di sé¹²². Ogni relazione profonda, infatti, fa sì che, attraverso la dinamica proiettiva, vengono affidati all'altro frammenti dell'immagine che ognuno ha di sé stesso. Il venir meno dell'altro coinciderebbe allora con il venir meno di uno sguardo in cui l'io rifletteva se stesso. Dal canto suo, il processo del lutto consisterebbe, a tutti gli effetti, con il ripristino del proprio senso di identità, attraverso l'elaborazione di quegli aspetti di sé perduti insieme con l'altro¹²³.

Nessuno dei nostri tre autori sottovaluta la straziante disperazione, che caratterizza l'esperienza del lutto. Tutti, al contrario, sottolineano la necessità dell'attraversamento del dolore. Quello che ci viene da Freud, Klein e Bowlby è un invito a sperimentare in modo autentico e trasformativo la sofferenza della perdita.

3. Il lutto come esperienza liminale: uno spazio-tempo educativo.

Molte sono le definizioni che sono state date all'esperienza del lutto. Da quanto detto, sappiamo che l'evento della perdita di una persona cara innesca un processo che richiede una profonda trasformazione identitaria. In essa sono implicati sia il mondo interno al soggetto, che quello delle sue relazioni con l'esterno. Il lutto, pertanto, può a tutti gli effetti essere definito come una "transazione esistenziale", ossia un'esperienza che evoca un movimento interno, a seguito del quale la vita non sarà più la stessa. Dal momento, però, che come esseri umani siamo indissolubilmente legati gli uni con gli altri, i processi psicologici innescati dalla perdita non possono che trovare riscontro all'esterno, nel contesto sociale. In questo senso, il lutto si presenta parallelamente come "transazione sociale". Ciò per due distinte ragioni. Da un lato, a seguito di questo tragico evento si produrranno assetti relazionali radicalmente diversi rispetto a quelli precedenti. Dall'altro, la gestione di tale processo è, in parte, determinata dalle norme sociali e culturali che veicolano l'espressione del cordoglio. Di qui la proposta di utilizzare, per definire l'esperienza del lutto, la categoria di "fase liminale" mutuata dagli studi antropologici, ma già utilizzata con profitto in ambito pedagogico¹²⁴. Questa definizione, infatti, permette di tenere

¹²² L.Grinberg, *Colpa e depressione* (1964), Il Formichiere, Milano, 1978.

¹²³ Questo meccanismo di identificazione proiettiva, come abbiamo visto, giustifica gran parte delle tesi che sostengono la sovrapposizione tra morte dell'altro e morte di sé.

¹²⁴ La definizione di fase liminale viene utilizzata da Turner V., *Dal rito al teatro* (1982), Mulino, Bologna 1986. Ripresa da P.Barone per descrivere la percezione sociale dell'adolescenza; vedi Barone P. "Abitare il limite. Adolescenti e liminalità.", in Barone P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, cit..

insieme tanto la dimensione eminentemente esistenziale ed individuale della trasformazione, quanto il suo aspetto culturale e sociale.

Ciò che caratterizza ogni esperienza liminale è in primo luogo la consapevolezza diffusa che si tratta del passaggio da un'identità ad un'altra. In questo senso, l'attraversamento della fase liminale costituisce il cuore di tutte le pratiche di iniziazione. Presiedono questo passaggio una serie di comportamenti e tradizioni, che garantiscono la possibilità di uno spazio e di un tempo "altro" in cui la trasformazione possa avere luogo. In ogni fase liminale, gli iniziandi vivono separati dalla società e perdono tutti quei segni (ad esempio, nome e vestiti), che fino ad allora avevano garantito il loro riconoscimento in un determinato ruolo sociale. E' evidente quanto il lutto possa rientrare in questa descrizione, laddove, ad esempio, il vestito nero svolge la funzione di barriera protettiva (in entrambe le direzioni) tra la persona sofferente e la comunità tutta¹²⁵. Oggi, come abbiamo già visto, questa dimensione socialmente sancita e ritualizzata della morte sta venendo meno¹²⁶. Mancano quei riti che garantivano il riconoscimento dell'importanza dell'evento e che consentivano alla persona in lutto un intervallo dalla vita normale, uno spazio e un tempo liminali, appunto. Tuttavia, anche se sempre più rara è la presenza di contenitori sociali adeguati, non vuol dire che, a livello individuale, non si vivano più quelle dinamiche che in essi trovavano riconoscimento e possibilità di espressione.

Entrare in un tempo "altro". Ancora oggi, il lutto porta con sé la sensazione di un'estraneità radicale dal mondo, che si traduce nella tendenza ad un progressivo ritiro dalle relazioni sociali¹²⁷. Volenti o nolenti siamo inseriti in una dimensione altra, di cui il cambiamento della percezione del tempo è forse l'aspetto più evidente. Col lutto, entriamo in uno "spazio-tempo di esitazione"¹²⁸, parallelo, e insieme distinto, dal tempo usuale attraverso cui siamo soliti scandire il ritmo della nostra esistenza. Inizialmente, sembra di essere precipitati in un presente senza avvenire¹²⁹. La

¹²⁵ "Il simbolo del vestito nero permette a chi è in lutto di appartarsi dalla variopinta commozione degli altri uomini, come se, mantenendo un legame con il morto, egli appartenesse in una certa misura a un mondo non vivente. Almeno idealmente ciò si ripete in tutti coloro che sono in lutto: essi formano, in questo appartarsi dal mondo di quanti, per così dire sono completamente vivi, una comunità ideale", Simmel G., *La moda* (1911), Mondadori, Milano, 2009, p. 27.

¹²⁶ Vedi paragrafo "La crisi della morte socializzata" nel capitolo precedente.

¹²⁷ E. Borgna ha ben illustrato questa vicinanza tra tristezza e solitudine: "Quando la sofferenza scende in noi con i suoi artigli crudeli, ogni contatto psicologico e umano con gli altri-da-noi si fa difficile e talora impossibile. Anche le parole degli altri [...] si indeboliscono e si fanno fragili" E. Borgna, *Noi siamo un colloquio*, cit. p. 134.

¹²⁸ E' questa dimensione di esitazione riferita alla categoria temporale che Paolo Mottana individua come uno degli aspetti qualificanti di ogni esperienza formativa. Vedi P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993, p. 125.

¹²⁹ La sofferenza interrompe il fluire del tempo e fa del tempo un presente senza avvenire. Ecco che allora il tempo diventa una condanna. Così si esprime Lewis rispetto al mutamento che ha subito nella percezione del tempo a seguito della morte della moglie: "Mi è impossibile star fermo. Sbadiglio, cincischio, fumo troppo. Prima avevo sempre troppo poco tempo. Adesso non c'è altro che tempo. Tempo quasi allo stato puro. Vuota sequenzialità", C.S. Lewis, *Diario di un dolore* (1961), Adelphi, Milano, 2007, p.40.

tradizione di fermare gli orologi dopo il decesso, segna l'ingresso nel tempo immobile del dolore. Spezzata la comunione con chi non c'è più, il tempo perde ogni direzione e significato. Ecco che allora, tramite il ricordo, tentiamo in ogni modo di espandere all'infinito il nostro presente fino ad includervi quanto più possibile di quel passato che sentiamo sfuggirci via. Scrive Bowlby: "Sembra che una persona colpita da una perdita combatta con il destino con tutto il suo essere emotivo, cercando disperatamente di capovolgere il corso del tempo e di recuperare i giorni felici che le sono stati improvvisamente tolti"¹³⁰. Colpiti dall'evento, il nostro futuro ci appare come inevitabilmente condizionato da ciò che non c'è più e l'ombra del passato si estende sul presente annichilandolo. Compare allora il delicato e decisivo ruolo della memoria, che Freud indica come terreno principale in cui avviene l'elaborazione e di cui Ernesto De Martino analizza i meccanismi con grande acutezza. Ciò che è in gioco è la tensione tra atteggiamento nostalgico e memoria storica. Nella nostalgia il passato è percepito sotto una luce idealizzante, che lo rende irraggiungibile e chiuso nella sua inattaccabile perfezione. Benchè abbiamo visto quanto sia importante il meccanismo dell'idealizzazione nell'affrontare il dolore e la colpa nel lutto, è decisivo che progressivamente il ricordo venga sottratto alla sua cristallizzazione e sia rimesso in contatto con il presente che si sta vivendo¹³¹. In questo modo, riscoprendo la dinamicità insita nell'atto del ricordare, sarà possibile trasformare i nostri legami con la persona che non c'è più in funzione di una nuova e possibile apertura al futuro. Grazie alla capacità unitaria della memoria, che restituisce il senso di una continuità temporale, il presente potrà così essere liberato dal reiterato ritorno di un passato che, non essendo stato elaborato, perché rescisso, non si è mai riusciti a fare passare¹³². Si tratta di intraprendere uno sforzo di ricomposizione, volto a rimettere insieme tutti quegli aspetti che erano implicati nella relazione con il defunto. Siamo chiamati a ripercorrere la storia che ci teneva legati, quella narrazione comune che avevamo condiviso ed in cui tanta parte della nostra identità si riconosceva¹³³. In questa fatica saremo combattuti tra desiderio di

¹³⁰ J.Bowlby, "Separazione e perdita all'interno della famiglia", cit., p.98.

¹³¹ Scrive Umberto Galimberti: "Nell'esperienza nostalgica non c'è infatti la capacità di annodare il passato al presente, creando una continuità di coscienza che invece la memoria ribadisce come legge della vita. Morta al futuro, la nostalgia celebra un passato che in realtà essa nullifica, perché non lo visualizza come tempo in cui si è manifestata l'esperienza che il presente dispiega. La memoria invece [...] richiamando fatti ed eventi, cerca di ricostruire ciò che è accaduto, perché solo in questa ricostruzione è possibile reperire le condizioni per l'ulteriore accadere", U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999, pp. 73-74.

¹³² "Vi sono crisi in cui la situazione luttuosa è colpita da un patologico oblio, e la presenza riemerge dalla rescissione in modo apparente onde nasce una inautenticità esistenziale nella quale la presenza si dibatte divisa fra la perdita dell'attualità del reale e il ritorno dell'irrelativo del passato rescisso, il quale torna nel modo più in autentico, cioè senza appartenere alla stessa presenza, e quindi senza poter essere ripreso nella dinamica del "far passare"", De Martino E., *Morte e pianto rituale nel mondo antico: dal lamento pagano al pianto di Maria* (1958), Feltrinelli, Milano, 2003, p. 48.

¹³³ Come ha ampiamente dimostrato Duccio Demetrio, il valore educativo- terapeutico della scrittura autobiografica risiede proprio in questa possibilità di rivisitazione, ma che insieme sin da subito appare come la creazione di nuova narrazione, della propria storia di vita. La specificità della scrittura come strumento di elaborazione nelle situazioni di

dimenticare ed il tentativo di custodire per sempre ogni minimo dettaglio in noi. L'arte della memoria si rivela, però, decisiva proprio perché tramite il suo esercizio concediamo a noi stessi il diritto di dimenticare¹³⁴. Paradossalmente, richiamandoli in vita nel ricordo, riusciamo a "far morire definitivamente i nostri morti in noi", dando loro adeguata sepoltura nella forma di una benefica presenza interna¹³⁵. Ecco che allora il tempo del lutto, che dapprima sembrava infinito e terribile, dimostra di essere un tempo di trasformazione, e, come tale, anch'esso, comunque sia, segnato da un inizio e da una fine.

Trasformazione e rischio. Il lutto si configura come esperienza liminale anche perché in esso è fortemente presente il pericolo di perdersi. Ogni esperienza liminale, infatti, è una prova, una sfida alla vita stessa. Nel passaggio da un'identità all'altra è forte il rischio dell'annichilimento. Nel lutto più che mai, tocchiamo con mano la categoria kirkegaardiana del "terribile", che, nell'interpretazione di Binswanger è ciò che di più proprio appartiene all'essere umano, sempre teso tra la possibilità di annientamento e quella della propria realizzazione¹³⁶. Diversamente dalle altre forme di iniziazione, nel lutto prevale senza dubbio la percezione di ciò che si sta perdendo, piuttosto che la visione del nuovo stato da raggiungere. In quanto "oggettivazione del sentimento di mancanza"¹³⁷, nel lutto appare sacrilego ogni riferimento ad un guadagno. I cambiamenti che la perdita porta con sé sono vissuti, senza alcun dubbio, come un impoverimento della vita. Il proprio mondo interiore sembra improvvisamente crollare, inaudibile è ogni richiamo alla dimensione del progetto. Senza alcun velo, si pone davanti a noi la fragilità della condizione umana e più che mai suadente ci giunge il richiamo ad abbandonare la fatica di esistere. Eppure questa perdita, che ha portato il caos nel nostro ordine interno ed esterno, è anche la stessa che ci ha gettato sulla strada del cambiamento. Allora, come fa notare Judith Butler, buona parte della sofferenza che proviamo per la scomparsa di qualcuno è dovuta alla consapevolezza della necessità di una nostra trasformazione. Nel lutto vengono messe in discussione le strutture portanti della nostra esistenza e ciò avviene contro la nostra volontà. Afferma Butler: "forse il lutto ha a che fare con la

lutto sarà il tema specifico della terza parte del presente lavoro. Per quanto riguarda la proposta di un approccio autobiografico in ambito formativo avanzata da Demetrio, si rimanda ai testi in bibliografia.

¹³⁴ Su questo vedi F.Meotti, "Tempo, memoria e oblio nei processi riparativi ed autoriparativi", in "Psiche", VI, n.2, luglio-dicembre 1998.

¹³⁵ La citazione è una parafrasi della frase di Croce, che Ernesto De Martino rivendica come idea generativa della sua interpretazione delle pratiche sociali del lutto: "La diversità e la varia eccellenza del lavoro differenzia gli uomini: l'amore e il dolore li accomuna; e tutti piangono ad un modo. Ma con l'esprimere dolore, nelle varie forme di celebrazione e culto dei morti si supera lo strazio, rendendolo oggettivo. Così cercando che i morti non siano morti, cominciamo a farli definitivamente morire in noi. Né diversamente accade nell'altro modo col quale ci proponiamo di farli vivere ancora, che è di continuare l'opera a cui essi lavorarono, e che è rimasta interrotta"; B.Croce, *Frammenti di etica*, 1922, pp. 22-24, cit. in E.De Martino, op. cit., p. 8.

¹³⁶ Vedi B.M.D'Ippolito, "Il poeta. Il filosofo, il folle. La psichiatria fenomenologica di L. Binswanger", introduzione a L.Binswanger, *La psichiatria come scienza dell'uomo*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1992.

¹³⁷ S.Natoli, *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale* (1986), Feltrinelli, Milano, 1995, p.29.

disposizione a subire una trasformazione (forse sarebbe meglio dire *sottoporsi* a una trasformazione), i cui effetti nessuno può conoscere in anticipo. C'è la perdita, come è ovvio, ma c'è anche la trasformazione prodotta dalla perdita, che invece non può essere pianificata o abbozzata. Possiamo provare a operare una scelta, ma è più probabile che quest'esperienza di trasformazione, in un certo senso, si sottragga alla scelta¹³⁸. Al di là di ogni appello per cercare di guadagnare un atteggiamento attivo davanti al dolore, l'insegnamento insito nel lutto (ammesso che ci siano le condizioni interne ed esterne per poter trarre un qualche insegnamento), risiede proprio in questo rimando ad una "dimensione enigmatica" che ci trascende e che implacabilmente ci mostra il limite di ogni nostra pretesa padronanza¹³⁹. Il lutto, come ogni evento destabilizzante, innesca immediatamente le nostre tendenze alla conservazione. Tuttavia, fatto salvo un delicato rispetto dei meccanismi di difesa innescati, ogni possibile elaborazione risiede nel saper andare oltre le nostre resistenze al cambiamento¹⁴⁰. Dal momento che non si ha oltrepassamento senza attraversamento, il lutto fa appello alla nostra capacità di lasciarci andare al dolore¹⁴¹. Se mai esiste una guarigione possibile, essa si trova andando incontro alla sofferenza. Questo è il nucleo dell'insegnamento antico delle filosofie orientali che, non a caso, sono spesso utilizzate come il quadro teorico entro cui collocare le pratiche di accompagnamento ai morti e di sostegno alle persone in lutto¹⁴². Scrive Ostateski: "Soffrire per la morte di una persona cara è

¹³⁸ J. Butler, *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo* (2004), Meltemi, Roma, 2004, p. 40.

¹³⁹ "C'è qualcosa che va oltre alle proprie intenzioni, i progetti, la possibilità di conoscere e di scegliere. C'è qualcosa che si impadronisce di te: da dove proviene? Che senso ha? Cos'è che ci reclama in questi momenti, che non ci fa sentire padroni di noi stessi? A cosa siamo legati? Da cosa siamo catturati? [...] nel momento in cui perdiamo qualcuno ci troviamo di fronte a un enigma: qualcosa si nasconde nella perdita, qualcosa si perde nei recessi. Se il lutto implica la conoscenza di ciò che si è perso (e la malinconia significava, in un certo senso, non conoscere), ciò significa che il lutto è sostenuto da questa dimensione enigmatica, dall'esperienza del non conoscere sostenuta dalla perdita di ciò che non ci è possibile sondare pienamente", *ivi*.

¹⁴⁰ Ciò è confermato dalle origini del termine elaborazione all'interno del lessico psicanalitico. Freud introduce il termine di elaborazione, nel senso di *working thought*, nel 1914, all'interno del saggio "Ricordare ripetere ed elaborare" e lo connette con il superamento delle resistenze al mutamento messe in atto dal paziente. Afferma Freud che il lavoro di elaborazione richiede fatica da parte dell'analizzando e pazienza da parte dell'analista, tuttavia "si tratta di quella parte del lavoro che ha la maggior efficacia modificatrice sul paziente e che differenzia il trattamento analitico da ogni forma di influenza suggestiva". Come si può notare, il lavoro di elaborazione è condizione essenziale affinché avvenga un mutamento. Laddove, come vedremo, la pedagogia si ponga come scienza del cambiamento è evidente la centralità dell'aspetto elaborativo nella sua pratica, riceve così ulteriore sostanza l'interpretazione dell'educazione come elaborazione con cui abbiamo aperto il presente lavoro. Si veda la voce "Elaborazione" in A. Giannakulas, S. Fizzarotti Selvaggi, *Il counselling psicodinamico*, Borla, Roma, 2003, pp.170-180.

¹⁴¹ Il tema qui proposto è declinato rispetto alla malattia come forma di iniziazione dal filosofo e psicanalista americano Thomas Moore; vedi T. Moore, *Un domani senza paura. Fino in fondo alla notte per ritrovare se stessi* (2005), Frassinelli, Milano, 2006.

¹⁴² Parlare di "quadro teorico" entro cui collocare determinate pratiche di intervento, appare in un certo senso improprio, dal momento che nella filosofia orientale sussiste più che mai un inscindibile legame tra teoria e pratica,

come essere gettati in un fiume in piena, in balia di emozioni potenti e contraddittorie. Ci sentiamo trascinare sotto la superficie della nostra vita, in acque oscure dove ci manca il respiro. Lottiamo disperatamente per risalire a galla. Nel momento in cui ci arrendiamo, siamo trasportati verso una nuova destinazione. Una volta emersi, approdiamo a riva con occhi diversi ed entriamo nella pienezza della vita”¹⁴³. Solo nel momento in cui ci sottoponiamo al cambiamento rinunciamo all’investimento melanconico, e siamo in grado di uscire da quel presente senza tempo, in cui sembravamo costretti.

Predisporre uno spazio educativo. Il lutto, interpretato come fase liminale, si pone costitutivamente ed inevitabilmente come dimensione spazio-temporale potenzialmente educativa. Benchè, come detto, è difficile cogliere l’aspetto arricchente di un’esperienza che si presenta a noi come lacerante sottrazione di vita, il lutto segna indubbiamente l’ingresso in quell’”area di tipo potenziale”, che è stata fatta coincidere con l’essenza della formazione¹⁴⁴. Esso rientra a pieno titolo in quelle esperienze apicali che gli studiosi dell’età adulta hanno individuato come cruciali momenti di riorganizzazione della personalità¹⁴⁵. Una esperienza trasformativa di cui, come abbiamo visto, non possiamo sapere prima l’esito. Detto questo, pur muovendo dalla constatazione condivisa che il lutto ha sempre avuto bisogno di una mediazione sociale, il problema che si pone riguarda la legittimità di uno specifico intervento educativo. Laddove, contro la nostra volontà, siamo gettati in un doloroso processo di cambiamento, quanto è giustificato accompagnare questo periodo con un’azione di sostegno *intenzionale*?

La delicatezza del tema è ben evidenziata dalle diverse posizioni presenti in ambito psicanalitico sull’utilità o meno di proporre una terapia in caso di lutto. La netta ritrosia di Freud¹⁴⁶ è probabilmente dovuta al riconoscimento dell’importanza delle difese innescate al momento della

quel modo di intendere la filosofia come stile di vita che ha permesso ad uno studioso come Hadot di rintracciare forti similitudini tra il pensiero orientale e la pratica filosofica propria dell’antichità classica.

¹⁴³ F.Ostaseski, *Saper accompagnare. Aiutare gli altri e se stessi ad affrontare la morte* (2005), Mondadori, Milano, 2006, p. 61. Frank Ostaseski è il fondatore dello Zen Hospice Project di San Francisco, una tra le prime strutture di accompagnamento ai malati terminali sorte negli Stati Uniti.

¹⁴⁴ E’ stato Paolo Mottana ad applicare all’esperienza formativa la definizione di “area potenziale” utilizzata da Winnicott; facendo riferimento con questo termine ad uno spazio-tempo in cui ha luogo il cambiamento. Vedi P. Mottana, *Formazione e affetti...*, cit.

¹⁴⁵ A questo riguardo Maslow usa il termine *peak experiences*, mentre Levinson parla di “eventi marcatori”; per entrambi gli autori si tratta di quelle esperienze che segnano le più importanti occasioni di cambiamento nello sviluppo adulto. Nell’ambito della pedagogia italiana, l’importanza di questi eventi apicali nella formazione degli adulti è stata sottolineata da Duccio Demetrio, in particolare nel suo *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, p. 95.

¹⁴⁶ “sebbene il lutto comporti gravi deviazioni all’atteggiamento normale verso la vita, non ci viene mai in mente di considerarlo come uno stato patologico che richiede un trattamento medico. Siamo convinti del fatto che dopo un certo periodo di tempo tale stato viene superato, e consideriamo perciò inutile se non dannosa qualsiasi forma di interferenza”, *Lutto e melanconia* (1917), in S. Freud, *Opere 1905/1921*, cit., p.909.

perdita nella persona “sana” per fronteggiare il dolore, e quindi alla sua fiducia in un normale svolgimento del processo nel corso del tempo. Partendo dal presupposto che la psicoanalisi è volta al superamento delle difese per consentire l’emergere del rimosso, nella visione freudiana è logico che essa si configuri come altamente pericolosa per coloro che sono immersi nel dolore della perdita. Il lutto, infatti, è un momento in cui è massimamente utile per l’equilibrio psichico avvalersi di quei meccanismi che consentono di allontanare e dilazionare un incontro con la realtà, che, ove non fosse in qualche maniera filtrato, potrebbe essere deflagrante. Dal canto suo, Klein, riconoscendo un profondo parallelismo tra processi di lutto in età adulta e i vissuti di separazione vissuti nell’infanzia, ritiene invece il momento del lutto massimamente fertile ai fini di un intervento analitico. Nel pensiero kleiniano, l’obiettivo della psicoanalisi e quello di una riuscita elaborazione è il medesimo: la riorganizzazione del proprio mondo interno. E’, dunque, evidente quanto un approccio clinico possa risultare facilitante per il processo di lutto, e quanto questo, a sua volta, possa essere occasione per un’esperienza analitica arricchente. Anche Bowlby non può che riconoscere l’utilità dell’intervento terapeutico, nel momento in cui proprio i legami di attaccamento e, quindi, le reazioni alla perdita, sono da lui individuate come la modalità principali per leggere il disagio psichico. Tuttavia, respingendo ogni interpretazione strettamente analitica del lutto normale, Bowlby insiste con forza sulla necessità, ben prima del manifestarsi di un arroccamento patologico, di lavorare sul contesto, affinché sia possibile a chi soffre la manifestazione del proprio dolore.

Stimoli preziosi ci possono venire da queste tre posizioni. E’ bene, però, ricordare che esse fanno riferimento a quel tipo di intervento specifico che è la psicoanalisi, pur all’interno delle differenze interpretative presenti tra i nostri tre autori sul modo di interpretare questa la terapeutica. Freud e la Klein si collocano all’interno di un approccio psicanalitico che verte decisamente sull’azione interpretativa, piuttosto che sottolineare la dimensione di contenimento e di relazione, come successivamente altri autori faranno¹⁴⁷. La psicanalisi per Freud è un intervento “medico” e, in quanto tale, ai suoi occhi trova giustificazione solamente di fronte al manifestarsi di una patologia. Fatto salvo le innegabili continguità tra psicanalisi e pedagogia, che abbiamo cercato di rilevare altrove in questo lavoro e che ne segnano profondamente l’impianto, è evidente che nel caso di Freud e di Klein si sta parlando di qualcosa di profondamente diverso da un intervento educativo¹⁴⁸. Tuttavia, è innegabile che, all’interno delle loro interpretazioni “diagnostiche” del

¹⁴⁷ Il riferimento in particolare è all’approccio anti interpretativo di Winnicott e alla sua teoria del contenimento, non a caso spesso usata come modello di riferimento anche per il lavoro educativo e sociale; vedi in particolare J.S.Applegate. J.M. Bonovitz, *Il rapporto che aiuta. Tecniche winnicottiane nel servizio sociale* (1995), Astrolabio, Roma, 1998.

¹⁴⁸ Se mai si volesse tentare di tracciare una linea di demarcazione tra due campi di sapere e di pratica così vicini e per certi versi anche sovrapponibili, come la psicanalisi e l’educazione, forse proprio il lutto potrebbe essere un banco di prova adatto. Se, infatti, davanti alla recrudescenza del lutto in patologia è, senza dubbio, necessario prospettare un intervento medico, il venir meno di ogni mediazione sociale del dolore, il silenzio diffuso sulla morte e la svalutazione culturale di ogni espressione di fragilità, chiamano altresì ad una responsabilità eminentemente pedagogica. Detto questo ci sembra impossibile la buona riuscita di una di queste due modalità di avvicinamento alla crisi e al dolore, senza che essa faccia adeguatamente i conti, dal punto di vista epistemologico, ma anche pratico, con l’altra.

processo di lutto, laddove si fa riferimento all'atteggiamento diffuso nei confronti della morte, anche questi autori sembrano aprire ad uno spazio di azione sociale e politico, quello spazio in cui l'educazione trova forse la sua più propria ragion d'essere. In particolare, poi, è stata la riflessione di John Bowlby ad essere utilizzata come modello di riferimento per molti di quegli interventi di sostegno al lutto, che sottolineano l'importanza del legame sociale e non prevedono un approccio tecnicamente analitico al problema. All'interno di questa prospettiva, si tratta di predisporre spazi di condivisione e di ascolto, in cui i pensieri e le emozioni di chi soffre possano essere accolti senza timore di essere giudicati. E' in questo campo che il sapere educativo può, a nostro parere, dare il suo contributo.

Ogni sofferenza si accompagna alla ricerca dell'isolamento e della solitudine; essa non solo va rispettata, ma forse è vero che "dinanzi alle grandi iniziazioni siamo sempre soli"¹⁴⁹. Tuttavia la solitudine nella sofferenza può accentuare le lacerazioni interiori, generare sentimenti di impotenza e condannare all'afasia emozionale. Per giungere a saper stare nella solitudine è necessario aver trovato le parole per esprimere il proprio dolore. Ciò è possibile solo nella condivisione. Se è vero, come è scritto nel *Piccolo principe*, che il pianeta delle lacrime è così misterioso e dunque difficile da raggiungere¹⁵⁰, è altrettanto vero che è solo la presenza dell'altro che può dare significato alle nostre lacrime. L'altro risulta, infatti, decisivo per sostenere il nostro sforzo di comprensione, in quanto tentativo di ordire una nuova trama in cui collocare gli eventi che si sono abbattuti su di noi. Quando vengono meno le coordinate in base alle quali fino a quel momento avevamo interpretato il mondo, allora il soggetto è chiamato a cominciare un nuovo racconto, che per svilupparsi ha bisogno, però, di essere ascoltato. Questo racconto si inserisce e riecheggia gli altri racconti, che prima di lui sono serviti a cercare di dare un senso al dolore. Nel confronto con questo patrimonio, il racconto del singolo prende consistenza e trova la propria legittimità, allo stesso tempo il patrimonio di tutti si vivifica grazie al racconto del singolo. Nel confronto reciproco, l'espressione del proprio dolore può trovare un'eco nel cuore degli altri, così come le parole altrui possono amplificare l'interpretazione dell'esperienza che stiamo vivendo. Rispetto a queste dinamiche, l'educazione, che altrove abbiamo definito "esercizio di

¹⁴⁹ Il valore propulsivo della solitudine davanti alle trasformazioni della vita, che in pedagogia è stato sottolineato da Duccio Demetrio (vedi in particolare D. Demetrio, *La vita schiva. Il sentimento e la virtù della timidezza*, Cortina, Milano, 2007 e *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*, Cortina, Milano, 2010) è sottolineato anche da Aldo Carotenuto il quale afferma: "Esilio e sofferenza generano una prima trasformazione; l'isolamento infatti comporta sempre una rottura, una catastrofe, che costringe l'individuo a confrontarsi e a lottare per raggiungere da solo la salvezza: nessuno può aiutarci a superare la grande prova. Possiamo per un certo tempo accompagnarci a qualcuno, ma dinanzi alle grandi iniziazioni siamo sempre soli. Nella solitudine, però, le energie fino a poco prima catalizzate e investite nell'imitazione di modelli esterni, refluiscono all'interno ristrutturando i contenuti inconsci. E' questa la premessa per l'emergere di una nuova visione della realtà, di un nuovo orientamento della coscienza"; A. Carotenuto, *Le lacrime del male*, Bompiani, Milano, 1996 p. 40.

¹⁵⁰ Davanti alle lacrime del *Piccolo Principe* dovute alla preoccupazione per la morte del suo piccolo fiore, il pilota di aeroplano commenta: "Non sapevo bene cosa dirgli. Mi sentivo molto maldestro. Non sapevo come toccarlo, come raggiungerlo... Il pianeta delle lacrime è così misterioso"; A. De Saint-Exupéry, *Il Piccolo principe* (1946), Bompiani, Milano, 2010, p.22.

esperienza”¹⁵¹, deve assumersi la responsabilità di intervenire. Un’educazione volta a consentire l’appropriazione consapevole del proprio vissuto, a maggior ragione è chiamata a svolgere il suo compito di fronte a quegli eventi che sembrano far crollare la possibilità di ristabilire nessi e connessioni. Nel caso specifico, si tratta di recuperare una qualche forma di elaborazione comunitaria del lutto, in opposizione alla tendenza dominante al silenzio e alla rimozione. Se, come afferma De Martino, è necessario fare del lutto uno “sforzo culturale”, va ribadito che fare cultura è imperativo educativo, giacchè proprio la cultura si pone come oggetto transizionale tra il soggetto e la realtà della vita. Qui emerge il ruolo di un’educazione che sostenga la condivisione e l’ascolto, che valorizzi le emozioni, che stimoli un dialogo costante con la propria memoria, che solleciti la capacità di raccontarsi, che sappia proporre oggetti culturali in grado di mediare l’incontro di ognuno con la propria esistenza e che, infine, coltivi la dimensione interrogante. I momenti di crisi, che vengono spesso marginalizzati, vissuti e guardati con disprezzo, sono invece tappe decisive dell’itinerario attraverso cui l’individuo tenta di divenire se stesso¹⁵². Essi reclamano cura, condivisione, sostegno, affinché sia scongiurata una loro regressione involutiva ed improduttiva. E’, dunque, sempre più necessaria un’educazione che, davanti alle sofferenze della vita, si proponga come terapia preventiva, ossia che sia in grado di predisporre spazi di elaborazione, prima che la legittima richiesta di senso trovi espressione nella patologia¹⁵³.

4. Verso un’etica solidale

Una conversione filosofica? Una perdita vissuta in tutto il suo dolore può divenire l’occasione per una sofferta maturazione interiore. L’esperienza oggettiva della perdita può trasformarsi in autoriflessione soggettiva, in momento di auto-riconoscimento. Il lutto ci sottrae con violenza all’atteggiamento irriflesso della quotidianità e, laddove vi sia un spazio autentico di ascolto, esprime con forza un richiamo a noi stessi. Forte è la tentazione di uscire al più presto dalla fastidiosa sensazione di spaesamento in cui siamo stati gettati. Tuttavia, è proprio l’inquietante estraneità che sentiamo nei confronti di tutto ciò che ci circonda a porci in una posizione di inusuale distanza. Sollevando dal senso comune, il dolore, superata la fase di offuscamento, sembra invitare ad a uno sguardo più esteso e più lucido. Lo stesso Freud notava come la feroce attività critica che il melanconico rivolge nei confronti di se stesso, paradossalmente, lo avvicinasse

¹⁵¹ Vedi paragrafo “Educazione come esercizio esperienza” nel capitolo “Educazione come elaborazione”.

¹⁵² Scrive Duccio Demetrio: “La crisi rappresenta dunque un punto critico a partire dal quale lo sviluppo assume una nuova direzione; è in questo modo che il soggetto infatti attua differenziazioni delle sue modalità conoscitive, dei suoi atteggiamenti e dei suoi sentimenti, verso livelli maggiori di complessità, e gli permettono così una innovazione personale”, D. Demetrio, *L’età adulta*, cit., p. 91-92. Affinchè la crisi riveli il suo aspetto produttivo, è necessario però, ci permettiamo di aggiungere, che l’individuo sia sufficientemente “strutturato” per tollerare lo sconvolgimento del dolore e il dolore dello sconvolgimento. Di qui la necessità di predisporre contenitori sociali che sostengano il soggetto in questo difficile e decisivo attraversamento.

¹⁵³ All’idea di educazione che sostiene la proposta di questo lavoro è dedicata la prima parte “Educazione come elaborazione”.

alla verità¹⁵⁴. Nel saggio “Caducità”, inoltre, egli collega l’acuta sensibilità del poeta nei confronti del bello con l’umore depresso che gli fa cogliere il valore effimero del tutto, legando in tal modo a doppio filo sublimazione e lutto¹⁵⁵. Del resto, come ha dimostrato Minois¹⁵⁶, antica è la tradizione che collega melanconia e riflessività, così come costitutiva della filosofia è la riflessione sulla morte¹⁵⁷. Ben prima della riflessione heideggeriana, che individua nell’essere-per-la-morte la chiave per condurre un’esistenza autentica, la filosofia antica aveva riconosciuto l’“esercizio della morte”, come la principale pratica di ascesi interiore¹⁵⁸. In quel contesto, la perdita di una persona cara appariva come una delle occasioni più fertili per ingaggiare un duro confronto con se stessi, mettendo alla prova la congruenza della propria reazione con l’insegnamento filosofico professato¹⁵⁹. Ancora oggi, il dolore del lutto, insieme alla malattia, costituisce una delle rare occasioni in cui è possibile rivedere il proprio stile di vita. Il tema della finitudine conferma, così, il suo essere insieme causa di angoscia e occasione di cambiamento e ricerca di senso. Costretti alla solitudine e al raccoglimento, laddove adeguatamente sostenuti, si apre lo spazio per riflettere su di sé, sul significato profondo e autentico delle cose. L’elaborazione del lutto reclama *cura sui*, imponendo di ripensare il proprio modo di vivere, di riorganizzare il quotidiano, di dare un senso nuovo al tempo vissuto. Per far ciò è necessario dissolvere la rimozione, mettersi contatto con le proprie emozioni e trovare un racconto condiviso. Questa itinerario di crescita non riguarda, infatti, soltanto noi stessi, la nostra storia personale, la possibilità di scoprire parti di noi mai

¹⁵⁴ “Egli possiede un occhio più acuto per distinguere la verità rispetto alle persone che non soffrono di melanconia. Può essere, per quel che ne sappiamo, che il melanconico si avvicini molto alla vera coscienza di sé quando si descrive meschino. Ci chiediamo perché un uomo debba ammalarsi prima di poter giungere a una verità di questo genere, perché se qualcuno ha ed esprime agli altri una tale opinione di sé (opinione che Amleto aveva di sé e degli altri –Se si giudicasse ogni uomo secondo i suoi meriti, chi si salverebbe dalla frusta?) non c’è dubbio che ci troviamo di fronte ad una persona malata, tanto se dice la verità, quanto se si giudica troppo severamente”, S.Freud, *Lutto e malinconia*, cit., p.911. Qui Freud rivela il suo pessimismo di fondo, laddove sembra suggerire che per tollerare l’ipocrisia con cui siamo soliti camuffare la crudezza della realtà sia necessaria un certa dose di obnubilamento, mentre al contrario il dolore della patologia è, in questo caso, collegato ad un estremo grado di lucidità.

¹⁵⁵ S.Freud, *Caducità*, cit.

¹⁵⁶ G.Minois, *Storia del mal di vivere. Dalla malinconia alla depressione* (2003), Bari, Dedalo, 2005.

¹⁵⁷ Opera pionieristica nell’analizzare il rapporto tra filosofia e morte dall’antichità al Novecento è il libro di J.Choron, *La morte nel pensiero occidentale* (1967), De Donato, Bari, 1971.

¹⁵⁸ Scrive Platone: “Quelli che si dedicano rettamente alla filosofia non si occupano altro che di morire e di essere morti”, più oltre: “I veri filosofi si esercitano a morire” Platone, *Fedone* 64 a, 67 e. Nel pensiero platonico il pensiero della morte era connesso allo sforzo di trascendere il proprio io per giungere ad una visione cosmica e universale. Anche nelle altre scuole dell’antichità l’esercizio della morte era fondamentale, giacché attraverso esso si poteva produrre una maggiore attenzione sul momento presente che si stava vivendo. L’esercizio della morte si configura così come estremo esercizio di vita. Vedi P.Hadot, *La filosofia come modo di vivere* (2001), Einaudi, Torino, 2008, in particolare pp.142, 199-222.

¹⁵⁹ Esempio emblematico in questo senso è l’epistola di Seneca *A Marcia*, che analizzeremo nella terza parte di questo lavoro.

vissute, ma ha a che fare anche con il nostro modo di collocarci nel mondo. Il lutto, infatti, rientra a pieno titolo in quelle che Kirkegaard e Jaspers definiscono situazioni-limite. Quelle esperienze che ci pongono di fronte ai limiti dell'esistenza, che tengono insieme il più profondo livello di soggettività e il più alto valore universale. In esse riemergono le emozioni più profonde e costitutive della condizione umana. In questo senso, la fatica di raccoglimento interiore cui il lutto costringe è già in sé volta all'autotrascendimento. Dalla sofferenza per la perdita di qualcosa di specifico siamo portati ad allargare lo sguardo alla perdita come tale, alla caducità come dimensione pervasiva del mondo. Come scrive Salvatore Natoli: "il lutto interseca l'interrogazione sul senso dell'esistenza in nome della precarietà"¹⁶⁰. Siamo costretti a fare esperienza emotiva e cognitiva della nostra intrinseca fragilità ed insieme della precarietà del tutto, qui risiede il valore iniziatico sotteso a questa dolorosa esperienza. Infatti, è solo assumendo su di sé la propria vulnerabilità e mettendosi alla scuola dell'incertezza, che l'uomo può scoprire il valore delle relazioni e vivere in tal modo pienamente la propria libertà.

"...Strinse i mortal in social catena...". Nel confronto con la morte non vi può essere riparazione individuale, ma soltanto collettiva. Ciò è vero non solo perché, come abbiamo visto, il singolo di fronte al doloroso mistero della fine ha bisogno del sostegno e della mediazione sociale, ma anche perché la comunità stessa, attraverso l'elaborazione del lutto individuale, rinnova la sua coesione e, ogni volta, ha la possibilità di riformulare i valori su cui essa stessa è costituita. E' proprio un allargamento di senso in grado di includere e sottolineare la "dimensione sociale" del lutto, che Raffaele Mantegazza indica come la ragione principale della sua proposta di una apposita "pedagogia della morte"¹⁶¹. Seguendo la riflessione di Horkheimer, Mantegazza individua nella riflessione sulla morte uno degli strumenti più potenti per poter rifondare la dimensione etica del nostro stare insieme con gli altri. La realtà della morte, infatti, sembra fare appello ad un'ineliminabile spinta alla solidarietà, fondata sulla ritrovata consapevolezza della propria finitudine. Usando le parole di Mantegazza, si tratta di "pensare ad un'alleanza del finito, ad una solidarietà creaturale"¹⁶². L'esperienza del lutto, proprio per la potente risonanza emotiva che porta con sé, si presenta, dunque, come occasione di profonda autenticità ed apertura dialogica, su cui fondare un modello di convivenza meno ingiusto. A partire da questo substrato emotivo, infatti, è possibile elevarsi ad uno sguardo filosoficamente teso alla comprensione del tutto, in grado di orientare una pratica sociale di reciproca solidarietà¹⁶³. Lungi dal condurre ad uno sterile

¹⁶⁰ S.Natoli, *L'esperienza del dolore*, cit., p. 31.

¹⁶¹ "Dunque la pedagogia del morire dovrebbe costituire un allargamento di senso rispetto al tema di cui si occupa: allargamento che si ottiene a nostro parere sia potenziando le tecniche educative rispetto all'elaborazione del lutto e del congedo, sia strappando la riflessione sulla morte dalle secche privatistiche e soggettivistiche nelle quali è bloccata, riportandola ad una dimensione sociale", R.Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, Città Aperta, Troina, 2004, p.126.

¹⁶² Ivi, p. 121.

¹⁶³ "Se gli uomini considerassero davvero se stessi come esseri finiti, accomunati dalla paura del dolore e della morte, uniti nella lotta per migliorare e prolungare la vita di tutti, si verrebbe a creare la vera solidarietà che comprende il

fatalismo, lo sforzo di assumere dentro di sé il pensiero della propria e altrui precarietà può produrre una spinta all'affratellamento reciproco. Si staglia qui con forza l'immagine della ginestra di Leopardi, figura centrale all'interno della concezione di pessimismo attivo del poeta-filosofo. Il venir meno delle illusioni, davanti alla spietatezza della natura, porta con sé l'abbandono di ogni pretesa onnipotente di dominio. Viene allora messa in crisi alla radice la legittimità di una ragione calcolante ed egoista, mentre nella forza del fiore trova testimonianza la possibilità di un impegno concreto ad affrontare uniti il male ineliminabile dell'esistenza¹⁶⁴. L'accoglienza del dolore, del finito e della morte, all'interno del pensiero poetante di Leopardi, appaiono, dunque, come possibilità per fondare una nuova comune esistenza sulla base dell'umana solidarietà¹⁶⁵.

Un'etica emotivamente fondata. L'esperienza del dolore si pone quindi come terreno fertile perché abbia luogo il passaggio dall'individuale all'universale, come strada attraverso cui ritrovare e ricostruire un rinnovato legame sociale. È stato notato che la perdita della dimensione comunitaria è strettamente collegata ad una "atrofizzazione della struttura emotiva", che, insieme con le altre, rimuove anche quelle passioni su cui si fonda il nostro bisogno di condivisione e socialità¹⁶⁶. Il riconoscimento della radice emotiva dell'umana tendenza alla solidarietà ha portato al tentativo di prospettare un'etica "emotivamente fondata". In particolare, proprio le esperienze di dolore e sofferenza, nonché l'universale paura di essere toccati da questi eventi, da più parti sono state individuate come ciò da cui partire per poter edificare un agire pubblico consapevole. Si tratta di quelle strategie "in negativo"¹⁶⁷, all'interno delle quali la finitezza e la mancanza della condizione umana, se portate a consapevolezza, possono diventare le fondamenta per ripensare il vivere sociale. Gunther Anders e Hans Jonas, a questo proposito, parlano esplicitamente della

momento della religione e della grande filosofia", Horkheimer, *Studi di filosofia della società*, Einaudi, Torino, 1972, p. 147, cit. in R.Mantegazza, op. cit., p. 122.

¹⁶⁴ "...Nobil natura è quella/che a sollevar s'ardisce/gli occhi mortali incontra/ al comun fato, e che con franca lingua/nulla al ver detraendo/ confessa il mal che ci fu dato in sorte/ e il basso stato e frate/Quella che grande e forte/mostra sé nel soffrir, né gli odii e l'ire/ fraterne, ancor più gravi accresce/alle miserie sue, l'uomo incolpando/del suo dolor, ma dà la colpa a quella/ che veramente è rea, che dà mortali/ madre è di parto e di voler matrigna./Costei chiama inimica; e incontro a questa/congiunta esser pensando/siccome è il vero, ed ordinata in pria/l'umana compagnia/tutti fra sé confederati estima/ gli uomini, e tutti abbraccia/ con vero amor, porgendo/valida e pronta ed aspettando aita/negli estremi perigli e nelle angosce/ della guerra comune...". G. Leopardi, *La ginestra, o fiore del deserto* (1836), in *Canti* (XXXIV), Einaudi, Torino, 1993.

¹⁶⁵ Su Leopardi vedi Prete, *Il pensiero poetante. Saggi su Leopardi*, Feltrinelli, Milano, 1994.

¹⁶⁶ Vedi E.Pulcini, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, in particolare, p. 177.

¹⁶⁷ "Sappiamo molto meglio ciò che non vogliamo che ciò che vogliamo. Perciò la filosofia morale deve consultare i nostri timori prima che i nostri desideri per accertare quello che veramente vogliamo" Hans Jonas, *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Einaudi, Torino, 1990, p. 35.

necessità di un'educazione a quelle emozioni che ci connettono con gli altri¹⁶⁸. All'interno di questo paradigma, la paura della perdita assume un ruolo fondamentale, perché rende possibile al soggetto la riappropriazione emotiva del carattere di vulnerabilità e limitatezza della sua esistenza¹⁶⁹. Se la percezione della propria fragilità si pone come il primo e decisivo passo verso il riconoscimento dell'altro, abbiamo visto come, all'interno della dinamica del lutto, sia la morte dell'altro ad aprire un varco possibile per il riconoscimento della propria identica finitudine. Per fare emergere dall'egoismo assolutista in cui oggi l'individuo sembra immerso, è necessario un forte "turbamento emotivo", in seguito al quale l'altro si ponga ai nostri occhi tanto come appello alla responsabilità, quanto come specchio della nostra fragilità, che fonda la responsabilità medesima. Ecco perché l'esperienza dolorosa del lutto assume una specifica centralità all'interno di una possibile educazione al vivere comune.

Judith Butler: il lutto come appello alla responsabilità. In particolare, è stata Judith Butler a sottolineare l'importanza decisiva dell'elaborazione del lutto ai fini dello sviluppo di una "teoria della responsabilità collettiva"¹⁷⁰. A partire dalla riflessione sui tragici eventi dell'11 settembre, la filosofa statunitense individua per la sua nazione due possibili modalità di reazione per far fronte allo smascheramento di una vulnerabilità fino ad allora impensabile ed impensata. Le strategie di reazione al lutto che Butler individua a livello collettivo sono anche le stesse che segnano ogni vicenda individuale di perdita. Da una parte, vi è il rischio di cadere in una risposta reattiva, nutrita dal desiderio di negare la ferita e sostenuta da un delirio onnipotente di dominio e di immunizzazione dalla sofferenza. In questo caso, si ricorre all'identificazione proiettiva di un persecutore, contro cui poter indirizzare la rabbia attraverso un impulso aggressivo. Ciò è ben descritto dalla dinamica che Franco Fornari ha definito come elaborazione paranoica del lutto¹⁷¹. Essa si fonda, ma al tempo stesso nutre, la negazione della morte come evento naturale. In questo caso, la morte viene intesa come provocata dall'esterno attraverso l'azione di una potenza ostile e malefica. Si tratta di quell'impulso simbolico all'"uccisione della morte", attivo in tutti i tempi e in tutti i luoghi, e che, abbiamo visto, alimentare ancora oggi la concezione della medicina moderna¹⁷². La fatica elaborativa viene in tal modo aggirata attraverso la dinamica del capro

¹⁶⁸ La convergenza su alcuni temi nella analisi della società contemporanea, così come nelle rispettive proposte etiche da parte di Jonas e Anders è evidenziata da Elena Pulcini nel suo *La cura del mondo*, cit..

¹⁶⁹ Nella lettura di Anders, l'individuo moderno, stravolto dall'illusione di onnipotenza promossa dalla tecnica, si trova, infatti, a vivere una nostalgia sconfinata del senso del limite e di quella vulnerabilità che, sola, potrebbe strapparli da una esistenza disumanizzante, in questo senso l'uomo tecnologico appare come quel "Titano che desidera perduto tornare ad essere uomo", G.Anders, *L'uomo è antiquato, I: Considerazioni sull'anima all'epoca della seconda rivoluzione industriale* (1956), Bollati Boringhieri, Torino, 2007, p. 227.

¹⁷⁰ J.Butler, *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*, cit., p.66.

¹⁷¹ Vedi F.Fornari, *Psicanalisi della guerra*, Feltrinelli, Milano, 1966.

¹⁷² Si veda in particolare il paragrafo "La morte medicalizzata" nel capitolo precedente. Da parte sua, Baumann mette acutamente in relazione l'azione di decostruzione della morte presente nella modernità, ed ancora fortemente attivo all'interno della nostra "società terapeutica", con la spinta aggressiva e distruttiva che agisce nel suo profondo: "Fin

espiatorio. Identificare un oggetto esterno come responsabile del proprio dolore consente di evitare i penosi sentimenti della perdita, spostando altrove l'aggressività nei confronti del morto e la distruttività e la colpa che covano dentro i superstiti. Tutto ciò si risolve, come afferma Butler, in un lutto rifiutato. Questa sorta di "melanconia nazionale" può aprire, però, la strada ad una spirale infinita di violenza. Attraverso la derealizzazione della perdita si diffonde, infatti, l'indifferenza nei confronti dell'umana sofferenza tanto negli altri quanto in se stessi, e tutto ciò viene a coincidere con un vero e proprio processo di disumanizzazione¹⁷³. Tuttavia, vi è una strada alternativa a questa modalità reattiva di risposta al lutto¹⁷⁴. Si può tentare di produrre una cultura diversa (e ciò ha a che fare con una specifica responsabilità educativa), che consenta un "uso politico dell'angoscia" e che non conduca necessariamente alla negazione e quindi alla violenza¹⁷⁵. La perdita può divenire una dolorosa opportunità, nel momento in cui si sia in grado di ascoltare la rivendicazione della precarietà della vita in essa contenuta. Lo stato di spossamento, connesso allo shock dell'evento, si rivela fondamentale nel momento in cui sia reso possibile il sostare nel dolore tanto da prendere coscienza della nostra intrinseca vulnerabilità ed insieme della nostra reciproca interdipendenza. Butler individua nel momento emotivo della perdita, della ferita e della sofferenza l'occasione per il soggetto di riconoscersi costitutivamente vincolato alle vite degli altri¹⁷⁶. L'intimità del dolore privato del lutto, lungi dall'essere depoliticizzante, assume invece un senso eminentemente pubblico, rivelandosi così fondativo per l'emergere della responsabilità etica. La sensazione di spossamento che proviamo di fronte al mistero del dolore e della morte

troppo spesso, e certo più spesso di quanto la serenità morale o la tranquillità politica ammetterebbero, il sogno audace di uccidere la morte si trasforma nella pratica di uccidere le persone. E' il progetto specificatamente moderno di decostruzione della mortalità a infondere (non del tutto paradossalmente) nella società moderna quell'impulso irriducibile e incorreggibile al genocidio che si nasconde appena sotto la superficie delle forme moderne di tribalismo, e che affiorerebbe più spesso se non fossero prese precauzioni e contromisure politiche. Tali misure, tuttavia, trattano i sintomi e non la causa del difetto innato", Z.Baumann, *Il teatro dell'immortalità*, cit. p. 207.

¹⁷³ J.Butler, *Vite precarie*, cit., pp. 12 e 177.

¹⁷⁴ E' interessante notare come, il dilemma etico tra violenza e responsabilità, che nel pensiero di Butler viene riproposto da ogni evento luttuoso, secondo Lash attraversa l'intera storia della civiltà, ed è presente nei diversi immaginari che l'uomo costruisce intorno alla morte: "Nella storia della civiltà, l'emergere della coscienza può essere legato fra le altre cose al mutare dell'atteggiamento verso la morte. L'idea che i morti chiedono vendetta, che gli spiriti vendicatori perseguitino i vivi e che i vivi non abbiano pace finché questi spiriti ancestrali non sono stati placati, lascia il posto a un atteggiamento di genuino cordoglio. Nello stesso tempo, gli dei vendicativi lasciano il posto a dei che mostrano misericordia e affermano la morale di amore per il nemico. Una simile morale non è mai stata molto popolare, ma continua a vivere, anche in questa epoca illuminata, come un momento della nostra caduta e della nostra sorprendente capacità di gratitudine, di perdono che ci consente, ogni tanto, di trascenderla". C.Lash, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti* (1984), Feltrinelli, Milano, 1985, p. 186.

¹⁷⁵ J.Butler, op. cit., p.10.

¹⁷⁶ "Io sono ferita, e il mio stesso essere ferita dimostra che sono impressionabile, consegnata all'Altro in una misura che mi è impossibile prevedere o gestire", J.Butler, cit., p. 68.

reca, infatti, la “traccia inconscia della [nostra] socialità originaria”¹⁷⁷. Riaffiora drammaticamente la dimensione destabilizzante implicita nel legame con gli altri¹⁷⁸. Ciò che viene meno è la concezione illusoria e difensiva di un soggetto completamente padrone di sé ed autosufficiente, rilevandosi altresì la natura eminentemente relazionale di ogni singolo individuo. Seguendo Levinas, Butler pone la convocazione da parte dell’Altro come *conditio sine qua non* dell’esistenza del soggetto. La stessa possibilità di dirsi del soggetto passa attraverso la responsabilità che egli sente di fronte alla vulnerabilità dell’altro: “L’approccio al volto è la forma più essenziale di responsabilità [...] il volto non è davanti a me (*en face de moi*), ma sopra di me; è l’altro davanti alla morte, che guarda e si espone alla morte [...] espormi alla vulnerabilità dell’altro vuol dire mettere in questione il mio diritto ontologico all’esistenza”¹⁷⁹. Il volto, ma Butler sembra estendere la nozione levinasiana fino ad includervi la materialità dell’intero corpo¹⁸⁰, è dunque ciò che trasmette la vulnerabilità della condizione umana, quella vulnerabilità “a cui non si può sfuggire senza cessare di essere umani”¹⁸¹. E’ a partire da essa che è possibile porre i presupposti per un nuovo incontro etico¹⁸². La vulnerabilità, infatti, introduce immediatamente in una prospettiva relazionale, secondo cui il soggetto non esiste se non all’interno di una catena infinita di dipendenze che lo legano agli altri. La perdita di una persona cara ci rivela quanto essa fosse parte costitutiva di noi stessi, quanto noi siamo effettivamente costituiti dagli altri.

Differenti ma insieme. All’interno di un panorama sociale che tende a rimuovere quegli aspetti emozionali orientati alla relazione ed alla solidarietà, attraverso la proposizione di modelli costituiti sulla base di una malintesa idea di indipendenza, la riflessione sulla morte può condurre, invece, all’instaurarsi di legami orientati ad uno stile di “dipendenza matura”. Norbert Elias ha sottolineato con forza quanto l’isolamento e la chiusura dell’individuo moderno siano dovuti al mancato riconoscimento della naturale interdipendenza reciproca, primo indispensabile passo

¹⁷⁷ Ivi, p. 49.

¹⁷⁸ “Il dolore rivela lo stato di dipendenza in cui ci tengono le nostre relazioni con gli altri [...] l’io in quanto tale viene chiamato in causa dalla relazione con l’Altro, una relazione che non mi riduce all’impossibilità assoluta di parlare, ma scompagina la mia parola attraverso segni destabilizzanti [...] accettiamo tutto ciò, siamo destabilizzati l’uno dall’altro. E se non lo siamo, stiamo perdendo qualcosa [...] le relazioni non solo ci costituiscono, ma [sono] anche ciò che ci destabilizza”, J. Butler, cit., p. 43.

¹⁷⁹ E. Levinas, R. Kearney, “Dialogue with Emmanuel Levinas”, in *Face to Face with Levinas*, SUNY Press, Albany, 1986, in J. Butler, cit., p. 160.

¹⁸⁰ “Ciascuno di noi in parte è politicamente costituito dalla vulnerabilità sociale del proprio corpo – in quanto luogo del desiderio e della vulnerabilità fisica, luogo di una dimensione pubblica a un tempo esposta e assertiva. La perdita e la vulnerabilità sono conseguenze del nostro essere corpi socialmente costituiti, fragilmente uniti gli uni agli altri, a rischio di perderli, ed esposti ad altri, sempre a rischio di una violenza che da questa esposizione può derivare”, J. Butler, cit., p. 40.

¹⁸¹ Ivi, p. 12.

¹⁸² “Da dove, se non dalla preoccupazione per la comune vulnerabilità umana, potrebbe emergere un principio in base al quale ci impegniamo per proteggere gli altri dalle stesse sofferenze che noi abbiamo patito?” Ivi, p. 51.

affinchè l'uomo possa tentare di giungere a cogliere il senso del suo essere al mondo¹⁸³. Per il filosofo tedesco, l'integrazione del pensiero della morte nella vita si pone come via maestra per spezzare l'incomunicabilità tra speculari solitudini¹⁸⁴. Lo spossamento e la contrizione seguenti alla scomparsa di qualcuno che amiamo, non mettono in discussione l'autonomia di sé, quanto piuttosto minano nel fondo il presupposto ideologico dell'atomismo narcisistico, svelando come il significato del nostro esistere come individui non possa essere perseguito senza tenere conto della "nostra costitutiva socialità incarnata"¹⁸⁵. Se, come abbiamo visto con Freud, l'esito malinconico del lutto è legato ad una dinamica narcisistica che non consente di uscire da sé, tuttavia, il medesimo processo di lutto, richiamando al confronto con la più radicale alterità dell'altro, laddove adeguatamente sostenuto, può interrompere quel medesimo circuito autoreferenziale, in cui oggi sembriamo essere tutti inseriti. La vulnerabilità, che nel dolore della mancanza tocchiamo con mano, non può che rinviare alla realtà della nostra separatezza, ma, allo stesso tempo, anche a quella di una comune appartenenza a qualcosa che ci accomuna e ci trascende. Nel momento in cui i processi di lutto (intesi qui nella loro accezione più ampia) segnano inevitabilmente una differenziazione, allo stesso tempo, essi favoriscono il sentimento di un legame più ampio con il sociale¹⁸⁶. E' con l'attraversamento della ferita della separazione, che è possibile riscoprire un sentimento originario di connessione, il quale non può più tradursi in uno stato di indistinta fusione, ma si fa presupposto per una partecipazione differenziata e responsabile al gruppo. E' vero, la struttura del gruppo è costitutivamente orientata all'esorcizzazione della paura della caducità, tuttavia l'elaborazione del lutto è il cruciale passaggio attraverso cui il singolo può giungere a quel senso di responsabilità nei confronti dell'altro, che è il fondamento di ogni autentico vivere comune. Tutto ciò è ben rappresentato nell'evoluzione psichica del singolo individuo dal raggiungimento della posizione depressiva, che Winnicott ribattezza emblematicamente come "capacità di preoccuparsi", all'interno della quale è proprio il raggiungimento della consapevolezza dell'altro come qualcosa di separato, attraverso il primo e decisivo processo di lutto, a consentire il sorgere del sentimento morale della "preoccupazione

¹⁸³ "E' ormai compito arduo per chi è nato e cresciuto nella società odierna, che valorizza fortemente il successo e l'iniziativa personale, rendersi conto di quanto in realtà gli uomini dipendano per natura gli uni dagli altri e debbano fare affidamento non solo sulle proprie forze, bensì trarre queste ultime dalle relazioni significative con i propri simili. Diffuso è il rifiuto ad ammettere la comune e naturale limitatezza personale e la conseguente interdipendenza degli individui tra loro; deriva da questa negazione della propria finitudine un'inarrestabile chiusura in sé e il crescente successivo isolamento" N.Elias, *La solitudine del morente* (1982), Il Mulino, Bologna, 1985, pp. 52-53.

¹⁸⁴ "L'etica dell'*homo clausus*, dell'uomo che si sente solo, decadrà immediatamente se smetteremo di rimuovere la morte, accettandola come parte integrante della vita", *ivi*, p. 82.

¹⁸⁵ Così Butler definisce "quella condizione per cui da sempre, e per il solo fatto di essere singoli in carne ed ossa, esistiamo oltre noi stessi, coinvolti in vite che non sono le nostre", J.Butler, *op. cit.*, p.248.

¹⁸⁶ Questo aspetto dell'importanza dei processi di lutto nell'itinerario di differenziazione-partecipazione dell'individuo al gruppo è messo a fuoco, a partire da una prospettiva bioniana, in E.Gaburri, L.Ambrosiano, *Ululare coi lupi. Conformismo e reverie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003. Su questo tema avremo modo di ritornare in seguito.

responsabile”¹⁸⁷. La responsabilità nei confronti degli altri e del mondo non può che passare attraverso il superamento dell’onnipotenza e l’elaborazione della ferita narcisistica, questo è il compito a cui siamo chiamati davanti ad ogni perdita che drammaticamente segna la nostra esistenza. In questo senso, l’esperienza del lutto si configura come nucleo profondo e doloroso su cui cimentarsi nel riconoscimento del limite, esercizio decisivo per scongiurare la cattiva coscienza dell’onnipotenza narcisistica. Lavorare sul senso del limite potrebbe, infatti, consentire il recupero di un senso di comune appartenenza, su cui tentare di fondare un nuovo legame sociale, all’interno del quale l’individualità non risulti indebolita, bensì rivalutata. L’elaborazione del lutto chiama infatti ad una riflessività autobiografica, che, ridisegnando i contorni della propria differenza, è, al tempo stesso, la premessa per riscoprire emotivamente il nesso che ci lega gli uni agli altri.

¹⁸⁷ Vedi in particolare Winnicott, “La posizione depressiva e lo sviluppo normale” (1954), in *Dalla pediatria alla psicanalisi. Patologia e normalità nel bambino. Un approccio innovatore*, Martinelli, Firenze, 1991, pp.313-331. Sulla funzione del lutto nella costruzione della soggettività e quindi nel rapporto con l’altro, torneremo più approfonditamente nel prossimo capitolo.

V. IL LUTTO COME SPAZIO CONCETTUALE IN PEDAGOGICA

Dopo aver analizzato quale posto occupi la morte nella società contemporanea e quali siano gli atteggiamenti maggiormente diffusi rispetto all'esperienza della perdita, cercherò di dimostrare come e perché il lutto possa essere considerato una categoria fondante in ambito pedagogico. Approfittando ancora una volta della densità semantica del termine, il *focus* del lavoro in questo capitolo si sposterà dal lutto come fenomeno sociale, al lutto come processo elaborativo innescato a livello individuale da tutti i vissuti di separazione che segnano l'esistenza. In particolare, si cercherà di mettere in luce come la costruzione identitaria del soggetto, obiettivo principe dell'azione educativa, sia legata, sin dalle origini, al buon esito di processi elaborativi di lutto. Separazione, distacco e perdita affondano le loro radici in un terreno esperienziale ed emotivo originario, ma i processi ad essi connessi vengono successivamente riattivati in ogni fase esistenziale di cambiamento.

Proprio la nozione di cambiamento, da più parti indicata come la dimensione empirica e teorica su cui fondare la legittimità del sapere pedagogico, fornirà il punto di appoggio per poter affermare la centralità della categoria del lutto in educazione. Laddove si riconosca l'implicazione di processi elaborativi connessi alla perdita in qualsivoglia esperienza di trasformazione e cambiamento, ne consegue che un aspetto costitutivo dell'azione educativa, a partire dalle pratiche di cura primaria che di essa sono qui assunte come modello, risiede proprio nell'accompagnare e fornire spazi di elaborazione ai vissuti di separazione. Da una parte, dunque, emergerà la forte tensione e reciprocità tra crescita-trasformazione identitaria e processi elaborativi di matrice luttuosa. Dall'altra sarà la stessa relazione educativa ad essere indagata come teatro all'interno del quale, a diversi livelli, si giocano vissuti di perdita, che chiamano, tanto l'educatore, quanto l'educando, a veri e propri compiti elaborativi.

1. Il fondamento della costituzione identitaria: l'elaborazione della separazione originaria.

Tutte le nostre esperienze di perdita possono essere fatte risalire alla separazione originaria: la rottura necessaria della simbiosi dell'unità madre-bambino. La morte e l'esperienza del lutto ad essa connessa sono iscritte in questa primigenia frattura, la quale segna allo stesso tempo l'origine del senso di identità ed insieme la possibilità di ogni relazione con l'altro. La separazione si presenta come evento fondativo dell'identità, nel momento in cui quest'ultima, ponendosi come differenza, abbisogna dell'altro per riconoscersi. L'io diventa io per mezzo dell'altro. Tanto la possibilità dell'identità quanto quella dell'alterità appaiono iscritte in una primitiva esperienza di perdita e di separazione. Per dirla in termini psicanalitici, è grazie al processo del lutto che si compie la formazione dell'io e, contemporaneamente, si rende possibile l'instaurarsi della relazione d'oggetto. Vi è dunque una stretta coincidenza tra elaborazione del lutto e costruzione identitaria, dal momento che la formazione del soggetto appare un lungo e mai compiuto processo che va sviluppandosi attraverso una serie di separazioni e rinunce.

Emergere da un sentimento oceanico di appartenenza. La consapevolezza di essere un'esistenza separata nasce negativamente attraverso il riconoscimento di ciò che è andato perduto. In questo

sensò, dire che la coscienza si radica in altro da sé non vuol dire soltanto che essa sarebbe impensabile senza il confronto con qualcosa che pensava fosse inscindibile da sé e che nel frattempo è diventato qualcosa di estraneo (la percezione della madre come altro da sé), ma che la coscienza si fonda e rimanda ad una condizione “altra”, da cui essa stessa proviene ed a cui non è possibile ritorni, pena il suo dissolvimento. In qualche luogo della nostra interiorità, rimane indelebile il ricordo di una originaria identità col mondo, uno stato di armoniosa fusione¹. Individuarsi significa dire addio a quello stato ideale in cui non sussistono confini tra l’io e il mondo esterno, a quel “sentimento oceanico” di appagamento che per tutta la vita cercheremo poi di riconquistare. La coscienza di sé come essere separato, se da un lato fonda la possibilità per l’uomo di esercitare il proprio potere sulla natura, dall’altro genera un senso di alienazione da essa. Sradica l’essere umano da uno stato di incosciente ed onnicomprensiva appartenenza e lo rende essere “artificiale” sin dalle origini, consegnandolo così alla responsabilità nei confronti della propria condotta di vita, autore primo del suo darsi forma. Ciò è rappresentato dai miti e dai racconti che, trasversalmente presenti in tutte le culture ed a tutte le latitudini, narrano dell’esistenza di un’età dell’oro e di una caduta originaria. Non a caso la cesura è sempre collegata alla volontà di conoscenza dell’uomo, per cui la capacità di vedere se stesso da un punto di vista esterno (grado più alto dell’evoluzione della separazione originaria) è insieme la sua più dolorosa miseria e la sua più divina qualità.

E’ dalla separazione originaria, dalla distinzione tra io e non io che traggono origine tutte le altre distinzioni, compresa quella tra la vita e la morte. Senza la coscienza di sé non esisterebbe l’umana consapevolezza della mortalità. Finché rimane nel Paradiso l’uomo non conosce né il dolore e né la morte. Fare esperienza del fatto che continuiamo ad esistere anche separati dall’altro, benché sia la radice di ogni itinerario volto all’esercizio della sovranità su se stessi, allo stesso tempo è un incontro brutale con la solitudine, la prima decisiva e traumatica esposizione alla nostra intrinseca dipendenza e finitezza. Allora, la cultura, l’arte, la religione, nel loro tentativo di restaurare il senso di unione col mondo, possono essere viste come “un unico, gigantesco autoinganno il cui scopo è di farci dimenticare che incessantemente cadiamo attraverso l’aria e ci avviciniamo ogni istante di più alla morte”². Come afferma Bataille: “alla base della nostra esistenza sta una serie di passaggi dal continuo al discontinuo e dal discontinuo al continuo. Noi siamo esseri frammentari, individui

¹ Sembra utile qui richiamare le parole di Freud: “Il nostro presente senso dell’io è perciò soltanto un avvizzito residuo di un sentimento assai più inclusivo, anzi di un sentimento onnicomprensivo che corrispondeva a una comunione quanto mai intima dell’io con l’ambiente. Se possiamo ammettere che –in misura più o meno notevole- tale senso primario dell’io sia conservato nella vita psichica di molte persone, esso si collocherebbe come una sorta di controparte, accanto al più angusto e più nettamente delimitato senso dell’io della maturità, e i contenuti rappresentativi ad esso conformi sarebbero precisamente quelli dell’illimitatezza e della comunione con il tutto, ossia quelli con cui il mio amico [Rolland] spiega il sentimento “oceanico”, S.Freud, *Il disagio della civiltà* (1929), in *Opere*, vol. 10, Bollati Boringhieri, Torino, 2003, pp. 559-561.

² S.Lindquist, cit. in I.Heath, *Modi di morire*, Bollati Boringhieri, 2008, p. 11.

che muoiono isolatamente nel corso di una avventura ininterrotta, colmi di nostalgia per la perduta unità. Sopportiamo a stento la condizione che ci inchioda a una individualità causale, a quella individualità peritura che noi siamo. E se abbiamo il desiderio angoscioso della durata di quest'essere destinato a perire, abbiamo ugualmente l'ossessione di una totalità originaria, che ci unisca all'essere complessivo"³. Il fondamento della costituzione identitaria risiede dunque in una dolorosa ferita, la quale dà avvio ad un percorso di soggettivazione, che non può che avere come elementi portanti l'elaborazione dei vissuti di perdita ed il confronto con il tema del limite e della morte.

Il lento processo di separazione. La consapevolezza della nostra identità separata, tuttavia, non ci giunge per rivelazione improvvisa. Al contrario, essa è il risultato di un processo di lenta maturazione. Diventare una persona a sé stante, separarsi emotivamente e fisicamente, richiede del tempo. E' in questo processo che la cura primaria e, in un secondo tempo, l'educazione si trovano a giocare un ruolo decisivo. Se la nascita del bambino, l'uscita dal grembo materno è un evento osservabile e circoscritto, la nascita psicologica dell'individuo, quindi la sua separazione dall'unione simbiotica con la madre, si qualifica come un lento processo intrapsichico. Come tale esso rimane attivo nel corso dell'intero ciclo vitale. Tutti i passaggi, le perdite e le separazioni che seguiranno porteranno con sé il riverbero di quella separazione originaria.

Benchè la nascita biologica sia riconosciuta da Freud come prima esperienza individuale di angoscia, è lo stesso Freud ad affermare come vi sia "molta maggiore continuità tra la vita intrauterina e la primissima infanzia di quanto non lasci credere l'improvvisa cesura dell'atto di nascita"⁴. In particolare, grazie alla sollecitudine con cui la figura di accudimento primaria lo soddisfa, il neonato continua a vivere in uno stato di quiete simile al "beato isolamento della vita intrauterina", in una situazione mentale in cui la distinzione tra io e non-io è ancora di là da venire⁵. Si tratta della celebre e controversa teoria del narcisismo primario⁶, secondo la quale "il

³ G.Bataille, *L'erotismo* (1951), ES, Milano, 1957, p. 16-17.

⁴ Le affermazioni sono contenute in S.Freud, *Inibizione, sintomo e angoscia* (1925), in *Opere*, vol.10, cit.. In particolare è stato Otto Rank ad approfondire il tema dell'angoscia della nascita, facendo risalire ogni attività umana, normale e patologica, alle reazioni alla situazione originaria del parto. Benché, va detto, anch'egli negli ultimi scritti abbia spostato l'accento dalla nascita fisica a quella psicologica. Si veda O.Rank, *Il trauma della nascita e il suo significato psicanalitico* (1924), Sugar Co, Milano, 1993.

⁵ Si veda in particolare Freud S., *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico* (1911). In questo saggio Freud per tentare di spiegare lo stato di isolamento in cui si trova il neonato ricorre alla celebre metafora del guscio dell'uovo: "...un bell'esempio di sistema psichico isolato dagli stimoli del mondo esterno, che può soddisfare da sé artisticamente [...] i suoi bisogni di alimentazione, è dato dall'uccellino rinchiuso nel guscio dell'uovo con la sua provvista di alimento, e per il quale la cura materna si limita alla produzione di calore". Freud S., *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico* (1911), in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Roma, 1992, p.462.

⁶ La teoria del narcisismo primario è uno dei nodi più discussi della teoria freudiana. Pur avanzando l'ipotesi di questa fase iniziale di sviluppo, Freud sottolinea come non avesse alcun tipo di materiale clinico che ne dimostrasse l'esistenza ("Introduzione alla psicanalisi", 1916-17). Da allora quella del narcisismo primario è stata una delle questioni su cui le alcune delle correnti psicanalitiche successive hanno segnato la propria specificità e differenza. La non differenziazione iniziale tra io e oggetto è stata accettata, tra gli altri da Anna Freud, Fairbairn, Mahler, Kohut e

sensu dell'io presente nell'adulto, non può essere stato tale fin dall'inizio [...] il lattante non distingue ancora il proprio io dal mondo esterno in quanto fonte della sensazioni che lo subissano. Apprende a farlo gradualmente, reagendo a sollecitazioni diverse"⁷. E' solo attraverso il susseguirsi di esperienze di separazione e ricomposizione, di frustrazione e di soddisfazione che il bambino, pur mantenendo un senso di continuità con lo stato di onnipotenza sperimentata nell'utero, comincia a prendere consapevolezza dei propri limiti e quindi del proprio esistere come entità separata. Nella descrizione di Freud: "il seno materno gli viene temporaneamente sottratto per essergli riportato solo come risultato del suo strillare in cerca di aiuto. In questo modo si contrappone per la prima volta all'io un oggetto che si trova fuori"⁸. In questo spazio tra l'emergere del bisogno e la sua soddisfazione, il neonato è obbligato a distinguere tra ciò che è interno e ciò che è esterno, a sostituire il principio di piacere con il principio di realtà⁹. L'illusione di onnipotenza conservata finché tra bisogno e soddisfazione non era percepita alcuna soluzione di

Grunberger, i quali hanno indicato proprio la progressiva emersione dallo stato di fusionalità del narcisismo primario come una delle tappe fondamentali dello sviluppo dell'individuo. All'opposto la scuola kleiniana sostiene che lo e oggetto siano percepiti come separati sin dalla nascita. E' impossibile in questa sede ripercorrere anche solo superficialmente un così denso dibattito, ci limitiamo a indicare uno degli elementi di maggiore problematicità, ossia la capacità o meno del neonato di avere sin da subito delle relazioni oggettuali. In particolare sono alcuni studiosi delle relazioni primarie, Ester Bick e Daniel Stern per citare solo due dei più autorevoli, ad affermare che i rapporti oggettuali esistono sin dall'inizio della vita: "i neonati non sperimentano mai un periodo di totale indifferenziazione tra Sé e l'altro. Non c'è confusione tra Sé e l'altro [...] non sperimentiamo mai qualcosa come una fase autistica", D.Stern, *Il mondo interpersonale del bambino* (1985), Bollati Boringhieri, Torino, 1987, p.28. Come controcanto a questa affermazione, tra le molte, si potrebbe citare la celebre espressione di Winnicott secondo cui nelle prime settimane "non esiste il bambino come entità in sé". Al di là di questo breve assaggio di un dibattito che, come detto, ha ben altra estensione e profondità, all'interno dell'economia di questo lavoro la teoria del narcisismo primario è importante nel momento in cui risulta fondante per alcune delle letture critiche sulla società attuale a cui si è fatto riferimento (Lash su tutti) e giacché, come si spera di riuscire a dimostrare in seguito, essa consente di individuare nei compiti della cura e, quindi, dell'educazione quello di costituirsi su di una tensione costante tra unione e separazione.

⁷ Freud S., *Il disagio della civiltà*, op. cit., p. 559

⁸ Ivi p. 560.

⁹ In realtà, come ha mostrato Winnicott, esiste una terza area oltre allo spazio interno e a quello esterno, ed è proprio all'interno di questa area "transizionale" che il neonato, il bambino poi ed infine l'adulto riescono a mediare l'incontro tra realtà esterna oggettiva e spazio interno soggettivo. Lo spazio transizionale (spazio del gioco e della esperienza culturale) sembra dunque porsi come spazio in cui per il soggetto è possibile stare nel paradosso dell'unione ed insieme della separazione: "Ho cercato di richiamare l'attenzione all'importanza sia nella teoria che nella pratica di un terza area, quella del gioco, che si espande nel vivere creativo e nell'intera vita culturale dell'uomo. Questa terza area è stata posta in contrasto con la realtà psichica interna o personale e con il mondo reale in cui l'individuo vive, che può essere oggettivamente percepito. Ho localizzato questa importante area dell'esperienza nello spazio potenziale fra l'individuo e l'ambiente, quello che all'inizio unisce e separa al contempo il bambino e la madre" (D.Winnicott, "La sede dell'esperienza culturale" (1967), in *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2006, p. 164). Seguendo le intuizioni di Winnicott si può allora forse riconoscere un carattere riparatorio all'intera esperienza culturale e quindi un ruolo elaborativo all'educazione in quanto esercizio di esperienza. Su questo aspetto dell'educazione si rimanda al capitolo "Creare e condividere spazi di elaborazione".

continuità, giacchè entrambi risultavano provenienti da un'unica fonte, lascia il posto ad un doloroso senso di fragilità e dipendenza. Comincia a strutturarsi così, nella mancanza, una aurorale e dolorosa percezione di sé.

La cura come salvaguardia della continuità tra appartenenza e differenziazione. Di decisiva importanza appare quindi la cura all'interno di questo difficile processo di separazione e differenziazione¹⁰. La possibilità di una "sana" e riuscita individuazione risiede, infatti, nella possibilità di ricevere cure "sufficientemente buone"¹¹. Winnicott ha messo l'accento su questo aspetto, sottolineando come vi debba essere una feconda continuità tra i tre stadi che egli individua nella costruzione del sé¹²: "essere insieme", "io sono", "io sono solo". Afferma Winnicott, salvaguardando nella sua impostazione la teoria freudiana del narcisismo primario: "la cosa importante è che *io sono* non significa altro, all'inizio, che *io sono insieme ad un altro essere umano*. Per questo motivo è più logico parlare di *essere* anziché dire *io sono*, che appartiene ad uno stato successivo"¹³. La fase "io" rappresenta, quindi, l'emergere di sé come essere differenziato da uno stato di compenetrazione individuo-ambiente, in cui il neonato, nel suo stato di dipendenza assoluta, vive simbioticamente fuso con una madre sufficientemente buona. E' fondamentale che, prima di ogni separazione e distacco, il bambino viva l'esperienza iniziale di un ambiente affidabile che contiene, in modo da poter accumulare quella quantità di fiducia di base che gli consentirà di sopportare e rielaborare creativamente la frustrazione ed il lutto. Senza una sensazione primaria di appartenenza non vi potrà mai essere alcuna auto-appartenenza. La capacità di essere solo, quindi la costituzione di un sé autentico, per Winnicott è basata sul paradosso di essere solo in presenza di un altro ed affonda le sue radici nel primo rapporto madre-bambino¹⁴. Il neonato si trova improvvisamente "separato dalla madre e ancora legato ad essa.

¹⁰ In ambito psicanalitico, il termine "differenziazione" per esprimere il processo mediante il quale l'io tende a diventare distinto dall'oggetto è stato utilizzato per la prima volta da Fairbairn, secondo il quale la dipendenza infantile sarebbe basata proprio sulla non-discriminazione soggetto-oggetto, mentre la dipendenza matura si fonderebbe sul riconoscimento dell'altro come persona separata. Vedi in particolare W.R. Fairbairn, "Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi" (1941), in *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Boringhieri, Torino, 1970, pp. 52-84.

¹¹ Possiamo parlare in generale di "cure sufficientemente buone", dal momento che lo stesso Winnicott ha più volte sottolineato che affinché vi sia una "madre sufficientemente buona" è necessario che anch'essa viva in un ambiente sufficientemente buono. Da questo punto di vista, si può dire che in Winnicott è presente l'apertura a vedere la famiglia come "sistema", all'interno del quale anche la figura paterna assume una funzione decisiva.

¹² Il sé nel linguaggio di Winnicott è costituito dai diversi aspetti della personalità che formano il Me differenziato dal non Me, di ogni individuo. Il termine sé, quindi, descrive la sensazione soggettiva di essere. Vedi J.Abram, *Il linguaggio di Winnicott. Dizionario dei termini e dei concetti winnicottiani* (1996), Franco Angeli, Milano, 2002, pp.265-282.

¹³ D.W.Winnicott, "La madre normalmente devota" (1966), in *I bambini e le loro madri*, Cortina, Milano, 1987, p. 9.

¹⁴ "Sebbene molte esperienze di vario tipo contribuiscano alla formazione della capacità di essere solo, ve n'è una fondamentale e, se essa non si verifica in modo sufficiente, non si instaura la capacità di essere solo; questa esperienza è quella di essere solo, nei primi mesi e nei primi anni, in presenza della madre", D.W.Winnicott, "La

Esistere richiede la rottura del legame e la conservazione di un legame di contenimento”¹⁵. Laddove la figura di cura primaria non sia in grado di sostenere il bambino in questa decisiva fase di separazione e distacco, non riuscendo a proporsi come adeguato *partner* simbiotico, è probabile che il soggetto non riesca ad elaborare le proprie angosce di separazione e vissuti di perdita, e tenda ad assumere un comportamento meramente adattivo rispetto all’ambiente circostante, sviluppando come forma difensiva alcune caratteristiche del falso Sé¹⁶.

Separazione ed individuazione. In particolare è stata Margaret Mahler a studiare, grazie ad un accurato lavoro di osservazione all’interno di un ambiente di ricerca appositamente predisposto, “il processo di separazione-individuazione” del bambino¹⁷. Separazione ed individuazione appaiono due processi evolutivi differenti ma complementari. Essi si protraggono per tutto il corso della vita dell’individuo, ma sul loro esito hanno un peso decisivo i primi tre anni di vita¹⁸. La separazione consiste nell’emergenza del bambino da una fusione simbiotica con la madre, mentre l’individuazione consiste in quelle conquiste che denotano l’assunzione da parte del bambino delle proprie caratteristiche individuali¹⁹. Questi due processi non possono che risultare intrecciati, nel momento in cui i loro rispettivi obiettivi (la conquista di un’individualità definita ed il conseguimento di un grado relativo di costanza oggettuale) sono inscindibili l’uno dall’altro. Si tratta di una delicata evoluzione che, muovendo da una fase autistica in cui il neonato è chiuso in uno stato di assoluta onnipotenza allucinatoria, via via comporta la crescita investimento verso il mondo esterno. Progressivamente il bambino imparerà ad utilizzare la madre come oggetto reale

capacità di essere solo” (1957), in *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), Armando, Roma, 1970, p. 31.

¹⁵ R.Kaes, *Crise, rupture et depassament*, Dunod, Paris, 1979, p. 23, cit. in P.Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicanalisi allo studio e all’elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993, p. 138.

¹⁶ “Soltanto quando è solo (cioè solo in presenza di un altro) il bambino può scoprire la propria vita personale. L’alternativa patologica è una falsa vita costruita sulla base degli stimoli esterni”, D.W.Winnicott, “La capacità di essere solo”, cit., p. 35. Si veda anche D.W.Winnicott, “La teoria del rapporto infante-genitore” (1958), in *Sviluppo affettivo e ambiente*, cit., pp. 63-64.

¹⁷ Mahler M.S., Pine F., Bergman A., *La nascita psicologica del bambino* (1975), Bollati Boringhieri, Torino, 1978. E’ interessante notare come questa ricerca sia stata condotta all’interno di un asilo nido, coinvolgendo direttamente le educatrici che vi lavoravano. Si potrebbe definire un precoce ed illustre esempio di ricerca-azione, all’interno del quale viene confermato il fatto che l’utilizzo condiviso di precise tecniche di indagine (nello specifico l’osservazione) può essere la base per un proficuo incontro ed un reciproco arricchimento di saperi e competenze differenti.

¹⁸ La Mahler situa la fase di separazione-individuazione (successiva ad un normale sviluppo della fase autistica e del periodo simbiotico) nel periodo che va dal quarto/quinto mese circa al trentesimo-trentaseiesimo. All’interno di questo processo vengono individuate quattro sottofasi: differenziazione e sviluppo dell’immagine corporea, sperimentazione, riavvicinamento, consolidamento dell’individualità e inizio della costanza d’oggetto.

¹⁹ M.Mahler, op. cit., p. 40.

esterno, quindi come base per lo sviluppo di un senso permanente di separatezza e un adeguato rapporto con un mondo di realtà²⁰.

La figura di attaccamento primario si trova in tal modo a svolgere il ruolo di mediatrice tra l'io e il mondo esterno, come pure tra l'io e se stesso (funzione di specchio²¹). Ciò significa che uno dei suoi compiti principali è quello di presidiare la prima e decisiva esperienza di separazione e di perdita, e quindi di sostenere i vissuti di dolore e frustrazione ad essa connessi. La cura, alle sue origini, si presenta dunque come quell'azione che insieme separa e unisce, quello spazio all'interno del quale le azioni di accudimento, volte a lenire il dolore della perdita originaria e a ricreare un senso di continuità e fiducia, sono anche le stesse che rinforzano la consapevolezza della separazione e dell'impotenza. Il bambino inizialmente, all'interno di un legame simbiotico, deve essere sostenuto nella sua illusione di onnipotenza. Una volta che l'illusione è costituita, però, la funzione della madre è quella di disilludere²², pur continuando a essere presente e disponibile nei momenti regressivi col compito, però, di restituirli elaborati in modo tale da mantenere aperta la via verso la crescita evolutiva dell'io. In particolare è stato Bion a sottolineare come sia la *reverie* materna a sostenere il bambino nell'elaborazione dei vissuti di dolore connessi alla perdita dell'onnipotenza²³. La madre fornisce uno "spazio mentale" all'interno del quale i sentimenti del bambino (elementi beta), che per lui sarebbe insostenibile tollerare al proprio interno, vengono restituiti bonificati e risimbolizzati (trasformati in elementi alfa), in modo da poter essere da lui reintroiettati²⁴. E' all'interno di una presenza affettiva stabile ma non

²⁰ Ivi, p. 48.

²¹ D.W.Winnicott, "La funzione di specchio della madre e della famiglia nello sviluppo infantile" (1967), in *Gioco e realtà* (1971). Armando, Roma, 2006.

²² In realtà il processo di illusione e disillusione si presenta come processo dinamico, in cui non può essere individuato un prima e un dopo. Ciò che è importante sottolineare è come sia fondamentale per il bambino poter sperimentare, grazie alle cure della madre, una sensazione di onnipotenza anche una volta venuto al mondo, ciò gli permetterà di aver accumulato la fiducia necessaria per "andare in-contro al mondo".

²³ E' importante sin da ora notare come la *reverie* materna sia la dimensione fondamentale attraverso cui il gruppo (la società) trasmette al singolo individuo la "funzione" dell'esperienza del lutto (si veda E.Gaburri, L.Ambrosiano, *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003, pp. 88-89). Ciò va inteso in un duplice senso: da una parte la *reverie* è possibile dove il gruppo consenta quello scarto affinché il *caregiver* possa sperimentare su di sé l'esperienza del lutto, dall'altra è attraverso le cure primarie che il gruppo trasmette la capacità della differenziazione nel lutto. E' evidente allora che una dei compiti fondamentali della cura è quello di consentire uno spazio di elaborazione del lutto in funzione della individuazione del soggetto, ma ciò è possibile solo nel momento in cui gli stessi *caregivers* (dalla madre fino a tutte le figure educative e della cura si incrociano nella vita del singolo) abbiano avuto modo di sperimentare su di sé tale elaborazione luttuosa. Su questo aspetto, cruciale nel presente lavoro e già accennato nel capitolo "Creare e condividere spazi di elaborazione", torneremo anche in questo capitolo. E' da questo assunto che muove la proposta di un percorso di riflessione e consulenza rivolto ai formatori sul tema della perdita, vedi capitolo "Itinerari di consulenza".

²⁴ Le cure materne primarie presiedono a questo processo di elaborazione emotiva dei vissuti di perdita. Per loro tramite il bambino è in grado di ritrovare il senso del suo dolore ed insieme della sua identità separata. Sul pensiero di

soffocante che l'infante può tollerare quelle microesperienze di frustrazione e di separazione necessarie alla costituzione della sua identità²⁵. Madre e bambino si trovano coinvolti in una danza comune che oscilla tra vicinanza e distanza, tra solitudine e comunione, tra presenza e assenza. Entrambi sono chiamati ad un continuo riposizionamento, a modificare costantemente e specularmente le proprie posizioni²⁶. Nel seguire questo movimento ambedue devono far fronte ai vissuti di perdita connessi all'abbandono della posizione precedente. Tra contenitore e contenuto deve instaurarsi una relazione dinamica, che contempra ripetuti ed infiniti scambi, in modo da impedire ogni nociva stagnazione e consentire l'emergere di un'identità sempre autenticamente tesa alla costruzione di se stessa. Il guscio delle cure materne nel momento in cui viene fornito per tutelare il nucleo dell'individuo prematuramente esposto alla realtà esterna, deve allo stesso tempo sciogliersi, una volta introiettato, proprio per fare emergere quel medesimo nucleo di identità e differenza. L'identità chiama la separazione come evento fondamentale per acquisirla. Questo processo reca in sé profondi vissuti di angoscia: "differenziazione e separazione sono in stretto rapporto col lavoro del lutto, poiché giungere a accettare di separarsi da un'altra persona implica non solo la capacità di fare il lavoro del lutto a livello della relazione tra due persone - l'una che accetta di separarsi dall'altra - ma anche la capacità di fare il lavoro del lutto a livello dell'io, fatto che implica rinunciare a essere una sola cosa con l'oggetto da cui ci si separa - l'una persona che accetta di differenziarsi dall'altra"²⁷. La cura primaria, archetipo di ogni relazione di cura, è, dunque, nel suo fondamento, elaborazione di una perdita: in essa è inscritto il profondo significato psicologico dell'esperienza del dolore per la costituzione identitaria.

La nascita del pensiero. L'origine della coscienza di sé è, inoltre, tutt'uno con l'emergere del pensiero. Non è un caso che la Mahler abbia indicato come evento finale del processo di individuazione-separazione il momento in cui il bambino conquista la deambulazione ed insieme giunge a quello stadio dello sviluppo cognitivo che segna, secondo Piaget, l'inizio dell'intelligenza rappresentativa²⁸. Solo allora l'individuo raggiunge il primo e decisivo livello di identità, venendo al mondo come persona separata ed autonoma. Anche il pensiero, dunque, affonda le sue radici

Bion si rimanda a L.Grinberg, D.Sor, E.Taback De Bianchedi, *Introduzione al pensiero di Bion* (1991), Cortina, Milano, 1993.

²⁵ Esempio in questo senso è la dinamica del gioco del cucù, descritta da Freud in *Al di là del principio di piacere*: la breve scomparsa del volto della madre e la sua successiva riapparizione costituiscono un dispositivo emotivo in grado di trasformare la sensazione di perdita in una complessa drammatizzazione simbolica che rende il bambino in grado di tollerare l'abbandono momentaneo. Vedi S. Freud, *Al di là del principio di piacere* (1920), in *Opere 1905/1921*, cit., pp.1099-1139.

²⁶ "Dallo stadio di essere fuso con la madre il bambino passa allo stadio di separare la madre da sé, e la madre diminuisce il suo adattamento ai bisogni del bambino (sia perché si riprende da un grado elevato di identificazione con il bambino, sia perché percepisce un nuovo bisogno del bambino, cioè quello che ella sia un fenomeno separato)", D.W. Winnicott, "Il luogo in cui viviamo" (1971), in *Gioco e realtà*, cit., p.184.

²⁷ J.M. Quinodoz, *La solitudine addomesticata* (1991), Borla, Roma, 2009, p.47.

²⁸ M. Mahler, op.cit., p. 110.

nell'esperienza della perdita e della sofferenza. E' la separazione dall'oggetto a favorire nel bambino, se adeguatamente sostenuto, la convinzione della sua presenza assente, ossia il sorgere della rappresentazione. La nascita del pensiero risulta a sua volta legata alla trasformazione del bisogno in desiderio²⁹. Pensiero e desiderio sono iscritti in un vissuto di mancanza, nel momento in cui, spezzata per sempre la continuità tra emersione del bisogno e sua gratificazione, comincia ad essere riconosciuto l'altro come presenza esterna e quindi come oggetto reale verso cui intenzionare la propria tensione desiderante. Nel momento in cui il vuoto della mancanza non è immediatamente riempito, esso offre il terreno su cui può sorgere il pensiero, in grado di ricreare simbolicamente l'oggetto desiderato³⁰. Dalla elaborazione dell'assenza dell'altro, nasce così la rappresentazione simbolica dell'oggetto, che occuperà come oggetto interno lo spazio metaforico che via via si sta organizzando nella mente del bambino³¹.

Perché questa rappresentazione abbia una sua consistenza è necessario, però, che la figura di accudimento sia in grado di trasmettere una "vita" al neonato e metabolizzarne le ansie³². Se la crescita emotiva del bambino è legata alla sua capacità di tollerare la frustrazione della separazione, allo stesso tempo il suo sviluppo mentale è iscritto nell'elaborazione di un vissuto di dolore. La capacità di pensare è associata ad una sofferenza depressiva, proprio perchè essa

²⁹ Bisogno e desiderio sono entrambi legati ad uno stato di mancanza. Mentre, però, è possibile che il primo venga percepito anche senza riuscire a identificare con precisione ciò che potrebbe soddisfarlo, il concetto di desiderio implica un passaggio ulteriore, nel momento in cui nell'atto del desiderare è chiaro ciò verso cui si tende. Per desiderare è necessario sapere riconoscere l'altro da sé.

³⁰ Proprio perché l'esperienza della mancanza è indispensabile alla formazione del simbolo, essa fonda anche la possibilità del linguaggio: la parola sostituisce l'oggetto assente. Allo stesso tempo, si potrebbe dire, che ogni narrazione rimanda ad un vissuto di mancanza, e, quindi, che la parola, ancor più nel momento in cui si fa parola scritta (e quindi memoria) segna l'elaborazione di una perdita. Sul legame tra scrittura e lutto torneremo nella terza parte del lavoro.

³¹ Freud sottolinea con forza come la nascita del pensiero sia connessa alle primitive esperienze di frustrazione: "solo la mancanza dell'atteso soddisfacimento, la delusione, ha avuto per conseguenza l'abbandono di questo tentativo di appagamento per via allucinatoria. L'apparato psichico a dovuto risolversi a rappresentare se stesso, anziché le condizioni proprie, quelle reali del mondo esterno, e a sforzarsi di modificare la realtà. Con ciò si è instaurato un nuovo principio di attività psichica: non è stato più rappresentato quanto era piacevole, ma ciò che era reale anche se doveva risultare spiacevole", S.Freud, *Precisazione sui due principi dell'accadere psichico* (1911), in *Opere*, vol. 6, p.454.

³² E' stato in particolare Bion a sostenere la natura eminentemente relazionale, ancorchè dolorosa dell'esperienza del pensiero. Se, infatti, per Freud la genesi del pensiero è intrapsichica, dal momento che la capacità rappresentativa deriva dall'assenza dell'oggetto; secondo Bion, al contrario, la capacità di pensare (fare esperienza) deriva da una decisiva e, potremmo dire, competente presenza dell'oggetto. E' solo la presenza di qualcuno in grado di prendersi cura del suo pensiero, fornendo uno spazio per "pensare i pensieri", che il bambino può cominciare a pensare. Il pensiero nasce dunque dalla cura, dall'iniziale azione di co-pensare, che consente la tolleranza del dolore insita nell'esperienza di non sapere. In questo modo la capacità di pensare e, quindi, di fare esperienza assume un fondamento dialogico ed intersoggettivo.

rimanda all'originaria esperienza di morte e di lutto che abita nel fondo della coscienza³³. Parallelamente, però, la stessa capacità di pensare rappresenta una risorsa per far fronte al dolore e per tollerare la frustrazione che sempre accompagna l'incontro con la realtà³⁴. Ciò è possibile paradossalmente proprio perché il pensiero, nel suo stesso movimento, rinnova costantemente l'esperienza del lutto. Ogni operazione cognitiva si instaura su un processo dividente. Pensare significa compiere una scelta a favore di un senso prevalente, riorganizzare in modo univoco quanto si è prodotto nel campo dell'esperienza. Ciò significa lasciare andare tutto ciò che non rientra nell'organizzazione mentale assunta, comportando in tal modo un inconscio processo di lutto per tutto ciò che rimane escluso. Allo stesso tempo, passare da uno stato mentale ad un altro riattiva primitivi vissuti di perdita e di dolore. Ogni apprendimento comporta un alto grado di frustrazione e di sofferenza, che solo all'interno di una buona relazione è possibile tollerare³⁵.

La cultura come amplificazione della cura. La perdita dell'oggetto è, dunque, l'evento per eccellenza strutturante dello psichismo umano: per giungere alla simbolizzazione è necessario che la cosa simbolizzata sia assente, o addirittura "distrutta"³⁶. Tuttavia occorre ancora una volta sottolineare che lo sviluppo della capacità di rappresentazione simbolica e la capacità di reggere la frustrazione e i vissuti di lutto, che abbiamo visto essere in essa implicate, non è possibile avvenga in solitudine, ma si pone sin dall'inizio come processo culturalmente mediato. Senza la *reverie* della madre e la sua capacità contenitiva il bambino non sarebbe in grado di assolvere quel compito di "aggregazione e composizione del negativo, del dolore e della morte"³⁷, che abbiamo visto essere implicito nella attività di pensiero. La capacità di pensare è strettamente connessa all'esistenza di quello spazio transizionale che rende possibile il passaggio dall'illusione alla disillusione, dal perfetto adattamento all'ambiente alla separazione. E' qui che trovano posto

³³ In particolare è stata Melanie Klein a sottolineare il legame tra posizione depressiva e sviluppo del pensiero: "Nella posizione depressiva, quindi, muta l'intero clima di pensiero. E' in questo periodo che si sviluppano la capacità conoscitiva e quella di astrazione, formando la base di un tipo di pensiero che noi cerchiamo nell'io maturo, e che contrasta con il pensiero disarticolato e concreto, caratteristico della posizione schizo-paranoide. Via via che il bambino si incontra con ripetute esperienze di lutto e di riparazione, di perdita e di recupero, il suo io si arricchisce degli oggetti che egli ha dovuto ricreare dentro di sé e che diventano parti di sé. La confidenza nella sua capacità di mantenere e recuperare gli oggetti buoni aumenta, e così pure il suo credere nel proprio amore e nella propria potenzialità", H.Segal, *Introduzione all'opera di Melanie Klein* (1964), Martinelli, Firenze, 1975, p. 117.

³⁴ Su questo si veda A.Carotenuto, *Le lacrime del male*, Bompiani, Milano, p. 71.

³⁵ In ambito pedagogico è stato Paolo Mottana, sulla scorta in particolare dei lavori di Kaes e allo studio di Meltzer e Harris (D.Meltzer, M.Harris, *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*, Centro Scientifico torinese, 1986) a sottolineare la rilevanza euristica della dimensione depressiva ed elaborativa connessa a ogni apprendimento all'interno dei processi formativi; si veda P.Mottana, *Formazione e affetti*, cit.

³⁶ E' Winnicott a sottolineare come sia proprio la distruzione metaforica dell'oggetto, motivata dal suo essere fuori dal controllo onnipotente del soggetto, a porre a suo volta l'oggetto fuori dal controllo onnipotente del soggetto e, laddove esso sopravviva, a poter vivere (nel pensiero) come oggetto separato. Vedi D.W. Winnicott, "L'uso di un oggetto e l'entrare in rapporto attraverso identificazioni" (1968), in *Gioco e realtà*, cit., pp. 139-151.

³⁷ A.Carotenuto, op. cit., p. 80.

quegli oggetti in grado di occupare simbolicamente il posto dell'oggetto mancante, i quali consentono paradossalmente di sperimentare l'assenza e insieme mantenere l'illusione di una loro continua assistenza. Presto però questa area intermedia che consente l'elaborazione creativa e personale dell'assenza, si dilata oltre l'originaria relazione diadica, fino a comprendere l'intero campo culturale e a proporsi come indispensabile risorsa per l'intero corso dell'esistenza. "Il compito dell'accettazione della realtà non è mai completato – afferma Winnicott – nessun essere umano è libero dalla necessità di mettere in rapporto realtà interna e realtà esterna, e il sollievo a questa tensione è fornito da un'area intermedia di esistenza che non è mai messa in dubbio"³⁸.

Seguendo pertanto la teoria winnicottiana degli oggetti transizionali, è possibile individuare una linea continua tra la nascita psicologica dell'individuo ed il suo inserimento nella cultura. Tale continuità assegna alla cultura il compito di sostenere la costruzione identitaria consentendo l'integrazione di una mancanza e l'elaborazione dei vissuti di perdita³⁹. L'educazione, nella sua accezione di fenomeno culturale per antonomasia, deve essere tesa a favorire la crescita di una matura soggettività, opponendosi a tutte le tendenze regressive verso l'indistinto e l'omologazione, che tentano l'individuo ogni volta che è preso dall'angoscia di dover affermarsi come soggetto separato. La pedagogia, pertanto, non può che assumere la capacità di cordoglio ed il lutto come elementi su cui fondare l'identità individuale e la capacità di apprendimento⁴⁰. Essa è chiamata a pensare la relazione educativa come dinamica tensione creativa tra separazione e unione, volta a condurre al riconoscimento della propria unicità ed insieme della propria dipendenza.

2. Lutti e rinnovamento

Come abbiamo visto, il processo di separazione-individuazione, con i suoi portati di elaborazione del lutto, rimane attivo per l'intero ciclo vitale. Esso si rinnova costantemente in tutti i passaggi successivi dell'esistenza, dal momento che l'identità non è qualcosa di dato una volta per sempre,

³⁸ D.Winnicott, "Oggetti transizionali e fenomeni transizionali" (1951), in *Dalla pediatria alla psicanalisi. Scritti scelti*, Martinelli, Firenze, 1975, pp. 41-42.

³⁹ "La fiducia del bambino nell'affidabilità della madre, e di conseguenza in quella della altre persone e cose, rende possibile la distinzione del non Me dal Me. Nello stesso tempo, però, si può dire che la separazione è evitata colmando lo spazio potenziale con il gioco, con l'uso di simboli e con tutto ciò che alla fine porta alla vita culturale" D.Winnicott, *Il luogo in cui viviamo*, cit., p. 187.

⁴⁰ "Ora, se imparare significa, riepilogando, fare i conti con la propria autonomia, separazione, individuazione, cambiamento e metamorfosi, attraversamento anche solo per un breve tratto dell'ignoto, accettazione dell'autorità e della dipendenza, quindi ferita narcisistica, generazione di fiducia ma anche invidia, sperimentazione di una nascita o di una ri-nascita (anche solo di parti), possibilità dell'errore e dell'erranza, incertezza, esperienza del vuoto, abbandono di sicurezze [...] si pone insomma la necessità di arretrare da ogni interrelazione narcisistica, da ogni eccesso di dislocazione su un piano relazionale e fusionale, per ritrovare il rapporto tra un soggetto e un oggetto di apprendimento, tra una posizione conoscitiva di partenza e un risultato da raggiungere, tra un sapere n e un sapere n+1 che significa su un piano di significazione affettiva "mancanza" e "vuoto" (ma anche premessa per un più ricco e autonomo stato di "pienezza")", P. Mottana, *Formazione e affetti*, cit., p. 156.

bensì un processo di costruzione continua. Se la vita è al tempo stesso continuità e rinnovamento, ogni sua età è soggetta a cambiamenti specifici che portano con sé il compito del distacco da ciò che si era prima⁴¹. In questo senso si può dire che la morte è inscritta sin dall'inizio nella vita. Non soltanto dal punto di vista biologico lo sviluppo del nostro organismo dipende da ininterrotti fenomeni di sostituzione ed eliminazione⁴², ma anche ciò che è psichico muore continuamente per lasciare spazio a nuove forme ed organizzazioni mentali che, benchè mantengano una indiscutibile continuità con quelle precedenti, inevitabilmente segnano anche importanti cesure⁴³. Il processo di crescita biologica, così come quello di maturazione psichica si fonda dunque sull'esperienza della perdita, giacchè il divenire dell'uomo è sempre un morire parziale. Noi, come afferma Paci, "percepriamo ad ogni istante, perché ad ogni istante lo viviamo, ciò che per l'intelletto è un paradosso: il consumarsi della nostra vita che è nuova vita [...] il presente vive del passato che muore"⁴⁴. L'esistenza individuale ha bisogno di qualche cosa che muoia per esplicitare il proprio interno dinamismo. Allo stesso tempo, però, essa è contenuta in un ciclo vitale più ampio, in cui il sacrificio della vita dell'individuo è indispensabile per consentire la sopravvivenza della specie e dunque della vita a livello cosmico⁴⁵.

⁴¹ Riguardo all'esistenza di compiti specifici per ogni età della vita il riferimento d'obbligo è a E.H. Erikson, *I cicli di vita. Continuità e mutamenti* (1982), Armando, Roma, 1984 e al testo di D.J. Levinson. *The Season of a Man's Life*, Knogts, New York, 1978. E' stata inoltre J. Viorst ha sottolineare la dimensione luttuosa insita in ogni fase di passaggio, vedi J. Viorst, *Distacchi* (1987), Frassinelli, Roma, 1987.

⁴² Va notato come la malattia più diffusa ai nostri tempi, ossia il cancro, dipenda proprio da un malfunzionamento a causa del quale le cellule si riproducono senza fine, una malattia che conduce alla morte dell'organismo proprio perché in esso risulta alterato il dinamico equilibrio tra morte e vita. Sul tema si veda Campione F., Chiozza L., "Cancro, narcisismo e morte. Dialogo con Luis Chozza", in F. Campione, *Dialoghi sulla morte*, Clueb, Bologna, 1996. Nel testo è presente un'analisi in termini psicanalitici del cancro, come sintomo della patologia narcisistica diffusa a livello sociale.

⁴³ La continuità dell'individuo è data dalla percezione del Sé; è grazie ad essa che è possibile attraversare le diverse età della vita conservando un senso di coesione. Tale coesione interna non è, però, qualche cosa di statico, ma anch'essa è frutto di un processo continuo di integrazione, che al suo interno prevede processi elaborativi di matrice luttuosa. La percezione del Sé, inoltre, si qualifica sin dall'inizio come un'acquisizione relazionale: la possibilità della coesione interna (e di elaborazione psichica) è data dalla presenza psichica dell'altro. All'interno di questo quadro, la nuova esperienza si aggiunge alla vecchia, ma essa non distrugge né nega il passato. Afferma Ogden: "la continuità dell'esperienza di sé e dell'altro attraverso stati emotivi di amore e di odio è il contesto in cui si sviluppa una capacità di sopportare l'ambivalenza", T. Ogden, *Il limite primigenio dell'esperienza* (1991), Astrolabio, Roma, 1992 p. 20. Tale ambivalenza non è soltanto quella riferita agli oggetti, ma è pure l'ambivalenza interna tra eredità e differenza.

⁴⁴ E. Paci, *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano, 1961, pp. 14-15.

⁴⁵ Questo lo sapevano bene i Greci, che, all'interno della loro concezione tragica, distinguevano appunto tra *bios*, ossia l'esistenza limitata del singolo e *zoè*, la vita eterna ed immortale del cosmo, nella quale ogni fine coincide con un inizio. Del resto, l'indissolubile legame tra vita e morte, tra il nascere e il morire è da sempre stato presente sin dalle più antiche rappresentazioni mitiche dell'uomo, basti pensare al simbolo del cerchio uroborico, così come alla grande Dea preistorica, padrona della vita ed insieme della morte. In queste figure viene simboleggiata la continua trasformazione della vita sulla terra, all'interno della quale vita e morte si susseguono senza soluzione di continuità. Tale visione olistica è in grado di sottrarre alla morte gran parte del suo carattere terrificante; su questo si veda J.G. Frazer, *Il ramo d'oro. Studio sulla magia e sulla religione* (1922), Newton Compton, Roma, 1992 e E. Neumann,

Cesure. Nella biografia del singolo individuo ogni fase della vita reca in sé specifici compiti evolutivi, che hanno inevitabilmente a che fare con il tema della perdita. Il processo di crescita e maturazione può avvenire in maniera soddisfacente per sé a patto che tra i vari passaggi di età si sia in grado di elaborare la rinuncia dei valori specifici delle età precedenti a favore di nuovi valori della fase in cui si entra. E' evidente che tale compito non può essere svolto in solitudine. Esso deve essere condotto anche grazie ad una mediazione sociale e culturale, che permetta di riconoscere ad ogni età i suoi specifici diritti e le sue costitutive risorse e che sia in grado di offrire adeguati spazi di elaborazione per la perdita dell'immagine di sé legata alle fasi precedenti.

Successivamente alle fondamentali "esperienze di lutto primitivo", legate alla separazione originaria e descritte in precedenza, ogni età, segnando un momento di "trapasso", comporta l'esigenza di fare i conti con dolorosi vissuti di lutto, senza un'adeguata elaborazione dei quali la crescita personale risulta essere minacciata. Parte del valore simbolico delle pratiche di iniziazione risiede proprio in questo: nell'offrire, attraverso una mediazione culturale e comunitaria, la possibilità di "esorcizzare" i timori della trasformazione ed i sentimenti di perdita ad essa connessi⁴⁶. Lo stesso processo edipico può essere letto come una drammatizzazione del tema della separazione⁴⁷. La morte simbolica che si cerca di infliggere al genitore per perseguire la propria originalità reca in sé spaventosi sentimenti di rinuncia ed innesca quindi un processo di lutto, la cui riuscita elaborazione può essere intesa come la fine del complesso medesimo⁴⁸. Dal canto suo, l'adolescenza si presenta come spazio "liminale", in cui accanto alla tensione emancipativa

Storia delle origini della coscienza (1954), Astrolabio, Roma, 1978. Già Freud non aveva mancato di svelare la funzione consolatoria di questa prospettiva (vedi S. Freud, *Il motivo della scelta degli scrigni* (1913), in *Opere 1905/1921*, cit., pp. 684-691). Più recentemente è stato Jankelevitch ad ammonire circa le interpretazioni semplificatorie di una continuità tra nascita e morte, laddove a suo parere "La morte non è un passaggio da un ordine a un altro, è il passaggio da qualcosa a niente del tutto. Non è neppure un passaggio, è qualcosa di infinito: una finestra che non dà su niente" dunque "la morte non è una nascita al rovescio, né la nascita una morte vista al diritto –così come il passato non è un futuro al rovescio e il futuro un passato al diritto: il passato e il futuro non sono da un lato all'altro del presente. Piuttosto io vivo in un continuo presente. Attenzione ai miti della simmetria" (V.Jankelevitch, *Pensare la morte?* (1994), Raffaello Cortina, Milano, 1995, p.95 e p. 30).

⁴⁶ Rispetto al significato simbolico dell'iniziazione si rimanda a A. Van Genep, *I riti di passaggio* (1909), Bollati Boringhieri, Torino, 1981; nel testo l'autore sottolinea come l'intera esistenza dell'individuo sia costituita da una serie ininterrotta di passaggi che abbisognano di essere sanciti a livello culturale e sociale.

⁴⁷ Va ricordato che nel pensiero di Melanie Klein la situazione edipica è strettamente connessa alle angosce di perdita di entrambi i genitori ed è posta in stretta correlazione con le frustrazioni dello svezzamento che pongono le basi per l'ingresso nella "posizione depressiva"; vedi in particolare "Il complesso di Edipo alla luce delle angosce primitive" (1945), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006, pp. 355-408. Secondo la letteratura successiva, la liquidazione del processo di Edipo coincide anche con il passaggio dalle identificazioni narcisistiche (in cui è ancora assente ogni chiara distinzione tra sé e l'oggetto) a quelle introiettive, possibili solo allorché l'oggetto è percepito come altro da sé.

⁴⁸ Una interessante rilettura del complesso di Edipo la propone lo psicanalista Thomas H.Ogden nel suo saggio "Leggendo Loewald: l'Edipo riconcepito", in T.H.Ogden, *Riscoprire la psicoanalisi. Pensare e sognare, imparare e dimenticare* (2009), CIS editore, Milano, 2009, pp.177-204.

convivono profondi stati depressivi e nostalgici, ancorchè latenti, richiami all'infanzia passata. Si tratta di fare i conti con un grande lutto simbolico: la perdita dell'infanzia, appunto, ed insieme quella dell'idealizzazione dei genitori. Non è un caso che sia questo il periodo delle grandi domande esistenziali sul senso della vita e della morte, espressione della maturata consapevolezza dell'inesorabilità del tempo che passa. Compito dei genitori è quello di accompagnare in questo luttuoso distacco dall'infanzia, cercando un delicato, quanto dinamico, equilibrio tra riconoscimento del legittimo desiderio di emancipazione ed accoglimento di quelle parti della personalità del figlio ancora non adeguatamente mature per sostenere le fatiche della nuova età⁴⁹. Nel far questo essi, a loro volta, saranno chiamati a confrontarsi con i propri vissuti abbandonici, connessi al venir meno della loro centralità nella vita dei figli⁵⁰. Anche l'età di mezzo presenta, infatti, i propri specifici compiti elaborativi, nel momento in cui le relazioni che legano agli altri si modificano e ci chiamano, così come da parte sua fa anche il corpo⁵¹, a rivedere l'immagine che fino ad allora avevamo conservato di noi stessi. Ancora una volta, il tema della morte torna ad affacciarsi prepotentemente e con caratteristiche nuove. Spesso l'età di mezzo coincide con la morte dei propri genitori e quindi con l'abbandono doloroso della condizione di figli. Scrive Levinson: "la transizione dell'età di mezzo attiva la preoccupazione dell'uomo per la morte e la distruzione. Egli sperimenta più pienamente la propria mortalità e la morte effettiva e imminente degli altri"⁵². In tale periodo possono venire meno le speranze e gli ideali che fino ad allora avevano contribuito a delineare il percorso dell'esistenza e si rende perciò necessario trovare dei nuovi e diversi elementi costruttivi utili a direzionare la seconda parte della vita⁵³. E' questo il

⁴⁹ Winnicott, sottolineando il carattere aggressivo ed insieme di immaturità propri dei periodi di passaggio dell'adolescenza, presenta con sottile ironia la serietà del compito che spetta ai genitori: "I genitori possono aiutare poco; il meglio che essi possano fare è di *sopravvivere*, di sopravvivere intatti, e senza rinunciare ad alcun principio importante. Ciò non vuol dire che non possano essi stessi crescere", D.W. Winnicott, "Concetti contemporanei sullo sviluppo dell'adolescente e loro implicazioni per l'educazione superiore" (1968), in *Gioco e realtà*, cit., p.223.

⁵⁰ Uno dei momenti più difficili è quello in cui i figli abbandonano la casa dei genitori. Al di là delle distorsioni che si possono rilevare nella società contemporanea su questo decisivo momento di passaggio, ben descritte con ironia dal film francese di E. Chatiliez *Tanguy* e che non possiamo in questa sede approfondire, questo momento resta una cesura forte cui sono connessi profondi vissuti di lutto. Questo è testimoniato dalla cartolina che Freud scrisse a suo genero un mese dopo il matrimonio della figlia: "Cordiali ossequi da un padre reso completamente orfano", cit. in L.J.Kaplan, *Voci dal silenzio* (1995), Raffaello Cortina, Milano, 1996, p. 76.

⁵¹ E' infatti la materialità del nostro corpo a riportarci al pensiero della nostra finitudine e a costringerci ad una costante ridefinizione di noi stessi davanti ai suoi ineluttabili cambiamenti. Per tutto il corso della nostra vita è proprio l'immagine del nostro corpo a restituirci per prima il senso di una trasformazione, basti pensare alla caduta dei denti da latte e alle angosce di metamorfosi che accompagnano le trasformazioni dell'adolescenza.

⁵² In Viorst cit., p. 284-91.

⁵³ Lo psicanalista Elliot Jacques affronta il tema della crisi di mezza età (che egli designa come quel periodo tra i trenta e i quaranta anni). La sua tesi è che in questa fase avvenga il passaggio da un atteggiamento idealistico ad un realismo più intimo e meditato, la cui differenza è inscritta proprio nella diversa percezione della morte. La "crisi di mezza età" sarebbe caratterizzata da una maggiore consapevolezza della propria fine individuale, causa di inusitati turbamenti depressivi e angosce. Il compito di questa fase della vita risiederebbe allora nell'affrontare in modo

momento in cui è necessaria una nuova integrazione tra le forze della distruttività e della creatività che convivono nell'anima umana, per cercare di giungere ad una nuova configurazione identitaria in grado di sostenere le nuove responsabilità cui chiama la vita. In ultimo è certamente la vecchiaia che costringe a fare i conti con vissuti di perdita, resi ancor più dolorosi oggi, nel momento in cui la società non è più in grado di restituire alcun ruolo positivo a questa età⁵⁴. Eppure, proprio il venir meno dell'energia e delle passioni connesse alla giovinezza, che pure sono vissute come perdita irreparabile, erano considerati nella filosofia antica come quelle caratteristiche che rendevano la vecchiaia quel "porto" sicuro da cui poter finalmente guardare alla vita con il giusto distacco filosofico⁵⁵. Evidentemente stiamo parlando del compito più difficile che attende l'esistenza umana: quello di prepararsi alla morte. Del resto tale impresa non sarebbe pensabile senza un'azione elaborativa volta a venire a patti con tutti quegli stati precedenti della propria identità, ormai perduti per sempre, ma che, forse proprio per questo, nella vecchiaia si ha la possibilità di armonizzare all'interno di un'unica immagine che, a sua volta, può essere relativizzata all'interno di una visione più ampia. Nella vecchiaia è possibile trovare un equilibrio tra disperazione e accettazione attraverso una revisione del passato, che conduca a patteggiare con esso, perdonando se stessi così come gli altri. Attraverso questo lavoro di lutto e di memoria è possibile riappropriarsi creativamente dell'esperienza e nutrire la speranza che saremo tenuti in vita nella mente degli altri che ci sopravviveranno.

Il lutto come processo di differenziazione dal gruppo. L'elaborazione del limite dell'esistenza è compito che dura per tutta la vita, la quale, sotto questo punto di vista si presenta come un processo di lutto continuo. L'elaborazione del lutto è una funzione di vitale importanza per il percorso di soggettivazione, non solo perché richiamata in ogni momento di transizione esistenziale, ma perché essa entra in gioco anche in quel delicato equilibrio tra differenziazione e appartenenza che segna la relazione tra individuo e società. Il nesso col gruppo ed il bisogno di specificità sono due istanze contrastanti che abitano tanto l'individuo quanto la comunità. Il pensiero individuale può essere percepito come una minaccia per la stabilità e la continuità del gruppo, così come il legame con un pensiero condiviso può essere sentito come una minaccia per il percorso di individuazione del singolo. Eppure l'uno (l'esistenza del gruppo) necessita dell'altro

costruttivo il tema del limite e la consapevolezza di pulsioni distruttive, ciò darebbe nuova linfa anche alla creatività. Si veda E. Jaques, "Morte e crisi di mezza età" (1965), in E. Jaques, *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Boringhieri, Torino, 1978.

⁵⁴ Accenni a questo difficile tema si trovano nel capitolo "Morte e lutto nella società contemporanea". Per una riflessione sulla visione sociale della vecchiaia e lo spazio per un intervento educativo si rimanda ai testi di Sergio Tramma, *Il vecchio e il ladro. Invecchiamento e processi educativi*, Guerini, Milano, 1989; *Inventare la vecchiaia*, Meltemi, Roma, 1999.

⁵⁵ Su questa visione della vecchiaia, con particolare riferimento alla filosofia di Seneca si veda M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al College de France (1981-1982)* (2001), Feltrinelli, Milano, 2003, pp.93-107.

(la differenziazione del singolo). Da questa prospettiva⁵⁶, il lutto si presenta come “un percorso, che limitando *l’ombra del gruppo sull’io*, promuove uno spazio mentale individuato e riavvia il lavoro psichico”⁵⁷. Per adempiere pienamente al suo percorso di soggettivazione, il singolo deve distanziarsi dalla dimensione pre-individuale, rappresentata dalla fusione con la massa. Questa possibilità di regressione nell’indistinto è sempre aperta e forti sono le sue sirene, proprio perché sembra offrire una rassicurazione rispetto all’insolubile problema della morte. E’ evidente allora come il processo di emersione dalla condizione mentale indifferenziata produca forti vissuti angosciosi rapportabili all’esperienza del lutto. Il lutto, così inteso, diviene una possibile strada verso una consapevole, ancorchè mai pacificante, relazione tra sviluppo individuale e socializzazione. Non solo, ma proprio quei momenti di passaggio, quelle esperienze limite che accompagnano ogni trasformazione esistenziale, saranno le occasioni per elaborare criticamente la spinta conformistica ed omologante. Ciò, però, è possibile solo laddove sia mantenuto (e predisposto) uno spazio vuoto di elaborazione all’interno del quale sostenere le potenzialità di autenticazione individuale.

Se dunque è sicuramente vero che per l’individuo è impossibile fare esperienza della propria morte, è altrettanto vero che ognuno di noi è un “superstite”. Ognuno, infatti, è sopravvissuto a tutte quelle perdite evolutive che segnano il passaggio da un’età all’altra dell’esistenza. Ognuno ha resistito alle infinite e quotidiane “piccole morti”, connesse a delusioni, abbandoni, rinunce e che hanno richiesto, di volta in volta, la capacità di cordoglio. Allo stesso modo il difficile e mai definito compito di individuarsi nell’appartenenza, senza cedere ad illusioni di onnipotenza o a regressioni fusionali ed omologanti, richiede un costante lavoro di lutto. La biografia di ogni singola persona è costellata da momenti di cesura, senza l’esperienza⁵⁸ dei quali non sarebbe possibile alcuna capacità di rinnovamento. Queste rotture possono rivelarsi come episodi dall’indiscusso valore iniziatico, ma proprio per questo esse contengono in sé profondi aspetti mortiferi. Solo nel momento in cui siano sperimentati i dolorosi vissuti di lutto ad esse connessi, possono segnare decisivi passaggi nel percorso di individuazione. Compito elaborativo di un’educazione che abbia a cuore la soggettivazione dell’individuo sarà allora quello di “trasformare la morte in vita”⁵⁹. Solo sforzandosi di immaginare delle pratiche volte a questo la pedagogia sarà in grado di assumere pienamente la sua responsabilità di “sapere del cambiamento”.

⁵⁶ Si tratta della tensione tra narcisismo e socialismo ravvisata da Bion, sulla cui scorta Gaburri e Ambrosiano propongono una nuova lettura del lutto sottolineandone il valore in funzione di resistenza e scarto all’omologazione. Vedi Gaburri, L.Ambrosiano, *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, cit.

⁵⁷ Ivi, p. 140.

⁵⁸ Il riferimento è al concetto di esperienza che si è provato a definire nella prima parte del lavoro.

⁵⁹ Il riferimento è alle parole di Enzo Paci, il quale nel suo diario affermava: “poiché la temporalità è consumo e morte, la vita ha senso solo se riesce a trasformare la morte in vita”. E. Paci, *Diario fenomenologico*, cit., p. 51.

3. La pedagogia: sapere del cambiamento

“La prospettiva del cambiamento risulta addirittura costitutiva dell’esperienza educativa, in considerazione del fatto che quest’ultima addirittura non si porrebbe se non fosse da essa caratterizzata, fino al punto da apparire epistemologicamente legittimo sostenere che, ove l’azione educativa non provocasse dei cambiamenti, dovrebbe essere giudicata fallimentare”⁶⁰. Così scrive Pietro Bertolini alla voce “cambiamento” del suo “Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione”. La nozione di cambiamento sembra quindi appartenere strutturalmente all’idea di educazione⁶¹, nel momento in cui lo scopo ultimo dell’azione educativa viene identificato con il produrre una trasformazione⁶². Di più, proprio il cambiamento è stato identificato come quell’“unità fenomenica” che deve costituire l’oggetto d’indagine privilegiato della ricerca empirica in educazione⁶³. Di riflesso, la categoria del cambiamento è apparsa come il nucleo concettuale ed empirico su cui fondare la scientificità della pedagogia, nonché il paradigma sulla base del quale valutare l’efficacia dell’intervento educativo.

Un concetto complesso. Quello di cambiamento, però, è un concetto tutt’altro che scontato e porta con sé non pochi problemi di interpretazione. In primo luogo va sottolineata la multidimensionalità del cambiamento. In quanto esperienza profonda e complessiva di modificazione, esso può coinvolgere tanto gli aspetti esteriori (qui sta la dimensione sociale e politica del cambiamento) quanto quelli interiori e specifici dell’individuo (essi riguardano la sfera cognitiva, affettivo-relazionale e corporea). Evidentemente tra gli uni e gli altri esiste una stretta correlazione, dal momento che il cambiamento si qualifica come processo, comunque sia, relazionale: esso avviene laddove si verifica un incontro tra il soggetto e il mondo. Secondariamente, va messa a fuoco la qualità del cambiamento, dal momento che esso non per forza coincide con un miglioramento. Sembra allora opportuno specificare che il successo di un’azione educativa si ottiene quando essa produce una trasformazione, la quale, però, deve portare con sé un ampliamento di possibilità per la realizzazione del soggetto. Qui emerge

⁶⁰ P. Bertolini, “Cambiamento”, in P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*, Zanichelli, 1996.

⁶¹ Duccio Demetrio definisce il cambiamento “archetipo educativo” ed afferma che tra la nozione di cambiamento e l’idea di educazione sussiste un legame di “intrinsicità”. Vedi Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici* (1990), La Nuova Italia, Firenze, 2001, pp. 31-32.

⁶² Va detto che nell’ambito della riflessione critica c’è anche chi ha sottolineato il pericolo di cadere in una pericolosa retorica del cambiamento, secondo la quale ha senso unicamente l’intervento che produce una modificazione immediatamente tangibile. Come fa acutamente notare Alberto Granese, infatti, se la vita è luogo di soggiorno oltre che di transito, è importante per la pedagogia recuperare una nozione di cura che prescinda “dall’idea, certo difficilmente resistibile, che curare significhi propiziare un “passaggio” (sia pure inteso come sviluppo e progresso) più che rendere significativo e più felice un “soggiorno””, A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, in particolare pp. 226-250.

⁶³ Si veda in particolare il capitolo “Il cambiamento componente empirica dell’educazione” in Demetrio D., *Educatori di professione*, cit., pp. 29-40. Lo stesso autore approfondisce la nozione di cambiamento come concetto fondante per l’educazione degli adulti nel testo *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 1990, in particolare nel capitolo “Il cambiamento: nozione pedagogica”, pp. 77-111.

un'ulteriore ambiguità legata alla nozione di cambiamento: esso, infatti, può essere frutto di una scelta, come pure conseguenza non voluta di fattori esterni. E se proprio nell'intenzionalità migliorativa che lo sostiene si può rintracciare una caratteristica dirimente per definire educativo un cambiamento, va anche detto che lo stesso cambiamento educativo non è che il risultato sempre aperto e dinamico dell'incontro tra fattori spontanei o accidentali e azioni intenzionali. Del resto, l'intenzionalità e la libertà dell'educatore non possono che confrontarsi con l'intenzionalità e la libertà dell'educando. In questo senso il cambiamento educativo si qualifica come esito della mediazione conseguita nell'interazione tra questi due soggetti.

La resistenza al cambiamento. Oltretutto, e questo è uno degli aspetti che ci preme di più sottolineare ai fini del nostro discorso, la tendenza di ogni individuo è quella di resistere al cambiamento⁶⁴. L'uomo come tutti gli altri sistemi viventi è orientato alla conservazione, tanto da mettere in atto dei meccanismi volti al ripristino del proprio stato ogni volta che esso risulti turbato. Non a caso Freud aveva individuato come finalità principale delle istanze psichiche quella di preservare il proprio essere e, di conseguenza, aveva sottolineato l'importanza assunta dall'elaborazione come lavoro finalizzato a superare le resistenze al mutamento. Da parte sua, la psicologia della Gestalt ha evidenziato come vi sia una "tendenza al significato" nel nostro modo di percepire la realtà esterna. Vi è una propensione a riportare a forme chiuse, armoniose e già sperimentate il dato originario, eliminando ogni irregolarità e differenza, che costringerebbe ad una ridefinizione della propria "forma mentis". Si fonda probabilmente su questa modalità di funzionamento della nostra attività rappresentativa la tendenza alla consuetudine e alla normalizzazione che vediamo diffusa a livello sociale. La tendenza della società è quella di riportare ogni evento all'interno dell'ordine delle cose comunemente accettato, tanto che, come ha ben mostrato Caillois, i riti di espiazione e di purificazione delle società arcaiche (ma di cui si possono trovare forme diverse e rinnovate ai giorni nostri) erano volti a cercare di restaurare l'ordine del mondo minacciato dall'irruzione dell'imprevisto, benché essi non potessero mai riuscire a ripristinare la situazione originaria⁶⁵.

Parafrasando Bion, che pure nel suo lavoro ha ampiamente tematizzato la tendenza alla resistenza e all'ostilità dei gruppi a qualunque stimolo verso la crescita e lo sviluppo, possiamo affermare che il cambiamento, tanto a livello sociale, quanto a livello di struttura della personalità individuale, è sempre, in certo modo, percepito come catastrofico. Il cambiamento, benché momento inevitabile di ogni processo di evoluzione e crescita, assume le caratteristiche di una crisi, nel momento in cui esso determina una sovversione dell'ordine e del sistema fino ad allora vigenti. Ed è proprio per proteggersi dalla disorganizzazione che esso comporta e quindi dal timore ad esso correlato, che fattori interni al soggetto e fattori esterni (potremmo dire di "sistema") si organizzano in senso conservativo. Solo facendosi carico di queste resistenze (come detto, interne

⁶⁴ Afferma Eric Fromm: "La maggior parte degli uomini non è preoccupata di cambiare, ma solo di dimostrare che non ha bisogno di evoluzione: il dovere di rinnovarsi riguarda solo gli altri", Fromm E., "Introduzione", in AA. VV., *Psicologia per non psicologi*, Cittadella, Assisi, 1977.

⁶⁵ Caillois R., *L'uomo e il sacro* (1939), Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p. 25.

ed esterne) e cercando di modificarle attraverso un ambiente in grado di assumere la quota di "terrore" che lo accompagna, è possibile dare al cambiamento un senso positivo e di evoluzione⁶⁶. *Il portato luttuoso di ogni trasformazione*. Sembra di essere di fronte ad una situazione paradossale, per cui, benché, come abbiamo visto, il cambiamento sia consustanziale alla dinamicità dell'esistenza, allo stesso tempo esso viene temuto e scongiurato⁶⁷. Il comportamento che la maggior parte di noi tiene rispetto ad esso, sotto questo riguardo, presenta molte similitudini con l'atteggiamento che teniamo riguardo alla morte, che di per sé si presenta come il cambiamento più estremo e misterioso che ci riserva l'esistenza: sappiamo che essa c'è, che è inseparabile dalla vita, eppure la temiamo e cerchiamo in ogni modo di allontanarla. Questa similitudine che, forse, a tutta prima non può che sembrare un po' troppo ardita, permette, però, di mettere a fuoco le risonanze di perdita che sono implicite in ogni profonda trasformazione. Nel momento in cui si voglia prendere sul serio l'idea di cambiamento nella sua radicalità⁶⁸, è necessario sottolineare il suo legame con l'esperienza del lutto e del dolore.

Tutte le tradizioni sapienziali ci insegnano che non si può essere trasformati senza passare attraverso una morte. Affrontare il distacco dalla posizione precedente è un momento fondamentale per la crescita. Perché ciò accada è necessario avere coraggio e fiducia, elementi decisivi per qualsiasi processo di maturazione. Solo nel momento in cui siamo disposti ad abbandonare le certezze con tanta fatica conquistate, ad uscire dalle nostre illusioni di verità per esporci al rischio del dolore, possiamo aprirci alla possibilità ed alla trasformazione. Nell'atto del cambiamento rinunciamo all'investimento melanconico che non conosce la rassegnazione e non accetta la perdita, giacché "cambiare vuol dire muoversi, spostarsi, spaesarsi, per incontrare il noi stessi che è sopravvissuto"⁶⁹. Ecco che allora il lutto si presenta come quel processo che, elaborando il terrore della finitezza e della mortalità, promuove il cambiamento. Cordoglio e crescita sono dunque due aspetti indissolubilmente legati tra loro e consustanziali alla nostra esistenza. Affinché l'esistenza umana si realizzi essa deve qualificarsi come crescita. Condizione

⁶⁶ Bion sottolinea come, laddove il cambiamento non trovi un adeguato spazio di elaborazione (secondo la sua dicitura ambiente -K), esso può portare realmente ad una catastrofe. Egli sottolinea, però, che anche laddove il cambiamento goda del sostegno necessario, esso sarà sempre accompagnato, in un primo momento, da sensazioni di disastro, che necessitano quindi di essere adeguatamente contenute. Sul tema del cambiamento catastrofico. Si veda W.R.Bion, *Il cambiamento catastrofico* (1966), Loescher, Torino, 1981 e L.Grinberg, D.Sor, E.Tabak de Banchedi, *Introduzione al pensiero di Bion* (1991), Cortina, Milano, 1993, in particolare pp. 30-32 e 65-69.

⁶⁷ Come abbiamo visto (capitolo "Il valore dell'esperienza", paragrafo "Le esperienze limite"), a volte soltanto una profonda crisi, collegata a qualche evento esterno che mette scompiglio nella nostra quotidianità e che rende inservibili i nostri modi abituali di operare nel mondo e relazionarci con gli altri, costringe ad assumere profondamente il rischio di un'azione trasformativa su noi stessi.

⁶⁸ E' Raffaele Mantegazza a sottolineare come tematizzare la morte in ambito pedagogico significhi "prendere sul serio l'idea di cambiamento, prenderla nella sua radicalità", vedi R.Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, Città Aperta, Troina, 2004, p. 155.

⁶⁹ M.Freire, R. Rossanda, L.Melandri, *La perdita*, Bollati Boringhieri, 2008, p. 29.

indispensabile alla crescita è il cambiamento. Esso, però, non può avvenire senza perdita, la quale, a sua volta, produce, comunque sia, vissuti di lutto⁷⁰. Da ciò deriva, non solo che la dimensione della perdita è inscritta nell'esistenza, ma che proprio il concetto di cambiamento, che abbiamo visto fondare la ragion d'essere dell'educazione, porta con sé (a diversi livelli) l'esperienza del lutto.

La vocazione perturbante della pratica educativa. L'educazione come apertura alla possibilità e invito costante all'autotrasformazione, non potrebbe sussistere se non all'interno di quella insopprimibile condizione di caducità e mancanza di absolutezza che caratterizza l'umana esistenza. Come hanno mirabilmente descritto i racconti immaginari di Borges e Simon De Beauvoir, infatti, la condizione di immortalità costringerebbe gli uomini ad un pensoso stato di inedia, in cui non esisterebbe alcuna tensione verso la crescita ed il miglioramento di sé e degli altri⁷¹. E' quindi alla luce dell'incertezza della morte, che la nozione di rischio educativo assume su di sé

⁷⁰ In particolare è il concetto dell'irreversibilità ravvisato da Bertolini, sulla scorta del pensiero di Enzo Paci, come carattere intrinseco all'esperienza umana e poi da lui trasferito all'azione educativa, a rendere ancora più giustificato il ricorso alla categoria del lutto in pedagogia. L'impossibilità di tornare indietro che segna il cambiamento educativo, oltre ad essere una forte chiamata alla responsabilità dell'educatore, non può non far emergere la dimensione della perdita inscritta in ogni processo di maturazione esistenziale. Sull'irreversibilità si veda P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente intesa*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

⁷¹ Il riferimento è al racconto "L'immortale", geniale fantasmagoria di Borges in cui gli immortali vengono rappresentati come dei trogloditi, uomini che vivono in misere buche, privi della parola e dimentichi anche dell'uso della scrittura. Avendo la sicurezza della propria immortalità, gli immortali di Borges hanno perso ogni tensione vitale ed abitano, in una quiete perfetta, un mondo senza memoria e senza tempo in cui non c'è spazio per il sentimento di individualità ed appartenenza a sé: "nessuno è qualcuno, un solo uomo immortale è tutti gli uomini. Come Cornelio Agrippa, sono dio, sono eroe, sono filosofo, sono demonio e sono mondo, il che è un modo complicato per dire che non sono" (pp. 19-20). Tale incuranza nella definizione di sé si traduce anche nelle relazioni che si hanno con gli altri e col mondo. Benchè la repubblica degli immortali sia giunta al massimo grado della perfezione e della tolleranza, la mancanza dell'eventualità della morte ed il fatto di avere a disposizione un tempo infinito fanno sì che in essa non esistano meriti morali o intellettuali e che, pertanto, i suoi abitanti siano indifferenti alla virtù ed invulnerabili alla pietà. Borges ci dice che la condotta etica, insieme con la possibilità di essere soggetti, donando un senso proprio all'esistenza, ossia le ragioni principi dell'agire educativo, sono innervate e rese possibili unicamente dalla dimensione di incertezza e precarietà che contraddistingue l'agire umano. Nella possibilità sempre presente di morire risiede, dunque, il valore stesso della vita umana: "La morte (o la sua allusione) rende preziosi e patetici gli uomini. Questi commuovono per la loro condizione di fantasmi; ogni atto che compiono può essere l'ultimo; non c'è volto che non sia sul punto di cancellarsi come il volto di un sogno. Tutto, tra i mortali, ha il valore dell'irrecuperabile e del casuale. Tra gli Immortali, invece, ogni atto (e ogni pensiero) è l'eco di altri che nel passato lo precedettero, o il fedele presagio di altri che nel futuro lo ripeteranno fino alla vertigine. Non c'è cosa che non sia perduta tra infaticabili specchi. Nulla può accadere una sola volta, nulla è preziosamente precario. Ciò ch'è elegiaco, grave, rituale, non vale per gli Immortali" (p. 21). L'immortalità, più che rivelarsi come la realizzazione di un sogno di libertà, assume quindi i contorni di una terribile condanna all'indefinitezza e all'anonimato. Un simile patetico scenario viene prodotto dalla fantasia di Simon De Beauvoir in *Tutti gli uomini sono mortali*, in cui la maledizione dell'immortalità priverebbe gli uomini della loro umanità e quindi, dal nostro punto di vista della loro educabilità. Vedi J.L. Borges, "L'immortale", in *L'Aleph* (1952), Feltrinelli, Milano, 2009 e S. de Beauvoir, *Tutti gli uomini sono mortali* (1946), Mondadori, Milano, 1983.

pienamente tutti i suoi perturbanti rimandi. L'educazione diviene allora quello spazio culturale in cui devono trovare modo di essere elaborati quei vissuti di dolore e di timore, quelle "ansie metamorfiche"⁷², connesse al cambiamento, che devono essere presi in carico con consapevolezza da chiunque operi all'interno di una relazione educativa. Dal canto suo l'educatore, in quanto professionista del cambiamento, nonostante operi per promuovere una crescita armonica ed equilibrata, non può che mettere in crisi con regolarità il bisogno di sicurezza esistenziale del soggetto, proponendosi come perturbatore consapevole⁷³. Il cambiamento, infatti, si presenta come momento di problematicità, che mette in discussione il quadro precedente di riferimento e genera dubbi sulla condotta tenuta fino a quel momento. Al suo interno trova spazio il confronto tra tensioni differenti, il cui esito risulterà determinante per la forma assunta dal soggetto. Quella che è in gioco è una lotta tra continuità e discontinuità, tra unità e molteplicità, tra diversità e contraddizione, tra identità e differenza, tra appartenenza ed individuazione.

Ogni trans-formazione allude ad un mutamento di forma, ossia al raggiungimento di una configurazione identitaria nuova e diversa da parte del soggetto. Dal momento che ha a che fare con la costruzione identitaria, affrontare il cambiamento significa accettare il rischio di giungere ad una diversa percezione di sé. Ciò è impossibile senza la perdita dell'immagine che fino a quel momento avevamo conservato di noi stessi e di chi ci circondava: è impossibile senza l'elaborazione di un lutto. La nostra identità si forma attraverso una ridefinizione continua del nostro essere, in base alla quale siamo capaci di riconoscerci unici e integrati, seppure all'interno di continue trasformazioni. Un cambiamento può dirsi autenticamente educativo nel momento in cui permette di ritrovare (rifondare?) un nucleo profondo della nostra identità. Accettare di abitare consapevolmente la dinamica del cambiamento significa rinunciare ad ogni idealizzazione di noi stessi: questa è l'unica e faticosa strada per vivere nella costante tensione verso il raggiungimento di una (sempre mobile) autenticità interiore.

Educare al cambiamento. Se il cambiamento educativo è legato ad una profonda trasformazione identitaria, va detto però che, parallelamente, "ogni nostro rapporto con il rinnovamento che sortisca effetti sulla multidimensionalità del nostro Sé va incluso in un area concettuale empirica ed epistemologica di carattere pedagogico"⁷⁴. Legare il concetto di educazione a quello di cambiamento significa allora scoprire ancora una volta la stretta relazione tra educazione e vita, così come quella tra educazione e costruzione del sé. Il cambiamento è elemento intrinseco dell'esistenza, ciò che vi è di più sostanziale e durevole in essa: il cambiamento è l'unica cosa della nostra vita che non si può cambiare⁷⁵. Nel momento in cui esso viene posto come cifra

⁷² L'espressione la si trova in P.Mottana, cit., p. 127.

⁷³ Non si può omettere un riferimento al modello educativo socratico, laddove Socrate, la cui opera consisteva inizialmente con la di messa in discussione delle opinioni socialmente accettate, definisce la sua pratica come l'azione disturbante di un tafano; Platone, *Apologia di Socrate*, 30e.

⁷⁴ D. Demetrio, *L'età adulta*, cit., p. 130.

⁷⁵ Il cambiamento è a tal punto connaturato nell'esistenza che tutti i concetti che rimandano al tema della immutabilità (per primo quello dell'immortalità) possono essere letti come reazione spaventata di fronte a questo

caratteristica dell'educazione, la pedagogia si trova a fondare la sua ragion d'essere su di una regione profonda dell'esistenza. L'esistenza umana si presenta, infatti, come tensione dinamica tra stabilità e cambiamento e la possibilità di educazione dell'uomo è legata alla sua capacità di affrontare il cambiamento a tutte le età della vita. Seguendo il cambiamento, l'educazione afferma il suo diritto ed il suo dovere di essere un aspetto permanente nella vita dell'uomo⁷⁶. Dal canto suo, la pedagogia esce dalle ristrettezze dei luoghi istituzionalizzati deputati all'educazione ed è portata ad allargare il suo orizzonte operativo fino a comprendere ogni situazione in cui si verifica una trasformazione, anche quando essa non si presenta come frutto di un'azione intenzionale.

Ecco che allora, nel momento in cui la pedagogia sembra trovare un elemento teorico-concettuale, nonché empirico, su cui fondare la sua legittimità di sapere, essa al tempo stesso si vede costretta ad allargare il terreno su cui esercitare la sua teoria e la sua prassi, tanto da dover fare riferimento ad un'idea di educazione che si riscopre *paideia*, formazione del soggetto nella sua interezza⁷⁷. Abbandonando ogni illusione di poter controllare e progettare sin nei minimi dettagli il cambiamento, fors'anche solo quello legato all'apprendimento di specifiche competenze, la pedagogia ha il dovere di accompagnare il cambiamento esistenziale, quello che, comunque sia, è di per sé già inscritto nella dinamicità della vita. L'educazione allora deve cercare di fare in modo che qualsiasi trasformazione, anche la meno desiderata, possa essere utilizzata dal soggetto per ampliare la consapevolezza che egli ha sulla posizione che occupa nel mondo. Al di là dei contenuti e dei compiti specifici che, di volta in volta, esso può assumere, si tratta di promuovere un'"educazione al cambiamento"⁷⁸, in grado di offrire la possibilità di sentirsi protagonisti di ciò che si sta vivendo e, quindi, di vivere creativamente la propria incessante trasformazione⁷⁹.

fluire continuo del tempo. Non è forse inutile allora riportare le parole di Bergson: "Dinnanzi allo spettacolo di questa mobilità universale, alcuni di noi saranno presi da vertigini. Il fatto è che sono abituati alla terra ferma; non possono avvezzarsi al rollio e al beccheggio. Hanno bisogno di punti fissi ai quali appendere il pensiero e l'esistenza. Essi credono che se tutto passa, niente esista. E che, se il reale è mobilità, esso non è già più nel momento in cui lo si pensa, è sfuggito dal pensiero. Il mondo materiale, dicono, viene a dissolversi e lo spirito ad annegare nel flusso torrentizio delle cose. Si tranquillizzino! Se consentiranno a guardarlo direttamente, senza veli interposti, il cambiamento apparirà loro ben presto come ciò che può esservi al mondo di più sostanziale e durevole", H. Bergson, *Le pensée et le mouvant* (1934), in *Oeuvres, Edition du Centenaire*, Paris, 1959, p. 1385, cit. in R. Bodei, *Paesaggi sublimi*, RCS, Bompiani, Milano, 2008, p.99.

⁷⁶ Parlare di cambiamento significa affrontare il tema della temporalità dell'esistenza e di rimando della sua intrinseca caducità. Ecco che allora fare della temporalità una dimensione educativa fondamentale (V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, cit., in particolare pp. 127-136) significa dover assumere in tutta la rilevanza il problema della finitudine, tanto della relazione educativa, quanto dell'esistenza umana nel suo complesso.

⁷⁷ Sull'idea di educazione che assume questo lavoro si rimanda al primo capitolo. Va detto però che, benché nell'organizzazione del lavoro si sia scelto di presentare per prima la concezione di educazione che fa da cornice ad esso, in realtà sono state le problematiche e gli stimoli sollevati dall'oggetto di indagine (il lutto) a rendere necessario un esercizio di ridefinizione del concetto di educazione, in grado di comprendere al suo interno anche quelle problematiche esistenziali, che spesso la pedagogia ha lasciato ad altre discipline.

⁷⁸ Il riferimento è al libro di Giovanni Maria Bertin, *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze, 1976. Benché il testo sia ormai un po' datato e sviluppi un'analisi della relazione tra educazione e cambiamento muovendo

Educare al cambiamento significa invitare a perseguire con coraggio l'originalità inscritta nella propria storia di vita. Ciò è impossibile, però, senza una parallela educazione alla perdita ed un'adequata attenzione all'elaborazione dei vissuti di lutto connessi alla trasformazione. Educare al cambiamento vuol dire porre la creatività come obiettivo educativo generale. Ciò è tanto più vero nel momento in cui proprio la possibilità di essere creativi, e quindi di appropriarsi della propria esistenza, è, sin dalle origini, la strada per una risposta originale al costitutivo problema umano della separazione⁸⁰. La costruzione di una soggettività autonoma è, da questo punto di vista, l'esito di un costante esercizio creativo di elaborazione e riconciliazione a seguito dei cambiamenti che il fluire della vita ci impone. Alla pedagogia spetta il compito di predisporre relazioni educative in cui questo decisivo gioco sia possibile.

4. La relazione educativa: creare uno spazio per l'altro

Dopo aver fondato la legittimità della categoria del lutto all'interno del sapere pedagogico, dimostrando come la separazione e la perdita siano, sin dalle origini, aspetti costitutivi per la costruzione identitaria del soggetto, nonché dimensioni ineludibili in ogni sua esperienza di apprendimento e di cambiamento, è necessario vedere come la categoria del lutto possa rivelarsi strumento concettuale prezioso per analizzare alcune dinamiche interne alla relazione educativa. In particolare, se fino ad ora abbiamo fatto riferimento alla necessità per il soggetto in formazione di fare i conti con i vissuti di perdita, sottolineando come sia decisivo per gli educatori farsi carico di questo aspetto, rivolgeremo ora la nostra attenzione sull'altro versante della diade: in che senso

dalle istanze e dalle trasformazioni sociali di un periodo specifico della storia italiana, rimangono feconde alcune intuizioni dell'autore sulla problematicità insita nella nozione di cambiamento e, soprattutto, il collegamento che viene proposto tra cambiamento e creatività.

⁷⁹ Così concludeva Bertolini il suo ragionamento intorno al cambiamento: "Ciò che semmai è importante dal punto di vista pedagogico è sapere educare al cambiamento: il che significa favorire in ogni modo nell'educando la consapevolezza di ciò che è nel mondo senza che ciò provochi paure ingiustificate o resistenze certamente dannose; e stimolarlo ad affinare tutte le capacità (e la volontà) necessarie per inserirsi nel cambiamento stesso come uno dei suoi protagonisti. Come dire che la prospettiva fondamentale dal punto di vista pedagogico è tutta da giocare intorno alla capacità di vivere e far vivere il cambiamento come qualcosa che deve caratterizzare la vita dell'uomo, ma che l'uomo (individuo o gruppo) deve saper guidare consapevolmente e sensatamente", P. Bertolini, "Cambiamento", in *Dizionario di Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit.

⁸⁰ Nel pensiero di Winnicott, che ha accompagnato da vicino l'idea di educazione come elaborazione che fa da sfondo a questo lavoro (vedi in particolare cap. "Creare spazi di elaborazione"), la creatività è elemento costitutivo della vita, a meno che questa, a causa di profonde deprivazioni ambientali, non si sviluppi in forma patologica (benchè la creatività non possa in nessun caso essere completamente estirpata dall'individuo). La creatività affonda le sue radici in quello spazio transizionale che in uno sviluppo sano si costituisce inizialmente tra madre e bambino, quindi la creatività, che si manifesta nel gioco, ma poi anche nell'esperienza culturale, è la modalità principe con cui l'individuo riesce ad andare incontro alla realtà; egli riesce a tollerare il vissuto di separazione che accompagna l'incontro con la realtà grazie al paradossale "sconfinamento di soggettività" e di "osservazione oggettiva" che trova nella creatività la sua più spontanea forma espressiva. Vedi in particolare D.W. Winnicott, "Vivere creativamente" (1970), in *Dal luogo delle origini*, Cortina, Milano, 1990, pp. 31 e seg.

affrontare la separazione ed il processo del lutto si presenta per i *caregivers* come compito fondamentale al fine di instaurare una buona relazione educativa?

Far propria l'istanza del limite. Innanzitutto è necessario muovere dall'assunto che la relazione educativa, così come ogni altra relazione, si presenta come incontro con l'alterità. Anzi, la relazione educativa, rispetto alle altre, chiama ad una maggiore responsabilità verso l'altro, dal momento in cui essa, almeno all'inizio, si qualifica esplicitamente come relazione asimmetrica⁸¹. Pertanto, se è vero che al suo interno entrambi i soggetti sono impegnati in un esercizio di riconoscimento ed accoglienza reciproca, senza dubbio è colui che si prende cura ad essere chiamato ad una maggiore responsabilità, intesa qui nell'accezione di "rispondenza", nei confronti dell'altro. Quella che deve sviluppare l'educatore è un'etica della cura, dal momento che è sempre in agguato il pericolo dell'abuso e di attuare un intervento manipolatorio ed arbitrario. Si tratta di coltivare un atteggiamento "ermeneutico", in grado di raggiungere l'alterità, preservando l'irriducibile unicità che le è propria⁸². Il processo formativo, allora, si connota in primo luogo come processo interpretativo, come incontro tra differenze⁸³, come continua e dinamica negoziazione di prospettive, al termine della quale nessuno degli attori in campo sarà più come prima.

⁸¹ Afferma Vanna Iori: "L'asimmetria è una qualificazione primaria dell'evento educativo sano, armonico ed equilibrato, ne è una componente fondamentale: non vi è educazione senza asimmetria". Tale asimmetria riguarda i contenuti, la relazione, l'interazione, ma soprattutto la responsabilità, non già la dimensione esistenziale. Per descrivere la compresenza di reciprocità e, al tempo stesso, "disparità", Borgna, riferendosi alla relazione paziente-psicoterapeuta parla di "asimmetria della condizione" e "reciprocità della dimensione personale" (E. Borgna, *Malinconia*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 175-76). In ambito pedagogico, Vanna Iori insiste: "va quindi preliminarmente chiarito che l'affermazione di asimmetria non è concepibile al di fuori dell'originale simmetria esistenziale umana e sociale". Vedi V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 116.

⁸² Emblematiche sono le parole di Gadamer rispetto all'interpretazione di quell'alterità che è un testo scritto: "Chi vuole comprendere non potrà fin dall'inizio abbandonarsi alla casualità delle proprie presupposizioni ma dovrà porsi, con la maggiore coerenza e ostinazione possibile, in ascolto dell'opinione del testo, fino al punto che questa si faccia intendere in maniera inequivocabile e ogni comprensione solo presunta venga eliminata: chi vuole comprendere un testo deve essere pronto a lasciarsi dire qualcosa da esso. Perciò una coscienza ermeneuticamente educata deve essere preliminarmente sensibile all'alterità del testo", Gadamer H.G., *Verità e Metodo* (1960), Bompiani, Milano, 1982, p. 316. L'approccio ermeneutico al testo è stato poi trasferito ed allargato, fino a divenire una precisa modalità di relazionarsi con gli altri e con il mondo. Afferma Salvatore Natoli: "...l'ermeneutica, nata come metodo dell'interpretazione, [è] sempre più divenuta una descrizione degli stati di esperienza intesi come relazione di alterità" e continua "L'ermeneutica, qualora la si intenda non come metodo e meno che mai come un genere di filosofia, ma come un abito, un comportamento, risulta più che mai congruente alla dimensione rinviante dell'esser uomo. Assunta in questi termini l'ermeneutica rende più agevole l'incontro con gli altri", S. Natoli, *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, 2006, pp.55 e 64.

⁸³ Afferma Rita Fadda: "...la cura non si fonda sulla logica dell'identità, ma su quella della differenza", ecco perché è necessario coltivare un approccio ermeneutico; R.Fadda, "Il paradigma della cura" in V.Boffo, *La cura in pedagogia*, cit., p. 50. Del resto, va sottolineato come spesso la formazione, attraverso la ripetizione e la conformazione ad un modello definito al di qua di ogni possibile negoziazione, tenti una sorta di addomesticamento delle differenze, di cui teme la natura perturbante.

Abbiamo visto, però, che, così come la percezione della propria identità separata, anche la capacità di riconoscere l'altro ed avere un rapporto "autentico" con lui⁸⁴ non è una facoltà che l'individuo ha naturalmente sin dalla nascita. Senso di identità e riconoscimento dell'alterità (momenti che appaiono tra loro inseparabili) sono l'esito di un processo mediato culturalmente sin dall'inizio tramite la cura primaria. Sia l'uno che l'altro si fondano sull'adeguata elaborazione di un originario vissuto di separazione. Individuazione e capacità di essere "realmente" in relazione con l'altro implicano un processo di lutto, che pone in primo piano il confronto con il limite. Tale processo non è mai svolto definitivamente, ma deve essere riattivato costantemente nel corso della vita. Ogni incontro con l'altro, affinché sia autenticamente tale, rinnova la rinuncia alle proprie pretese onnipotenti e costringe alla sfida ed al rischio della perdita. E' necessario il distacco dalle proprie appartenenze e dai propri legami, nonché l'accoglimento della frustrazione e dello scarto, per con-giungersi con l'altro.

Relazione e separazione appaiono indissolubili: ogni rapporto con l'alterità costringe all'abbandono delle nostre certezze. Solo così esso, esponendo al cambiamento, risulterà decisivo per la costruzione identitaria di entrambi i poli della relazione⁸⁵. Ogni volta che ci relazioniamo con l'altro, insieme al sentimento inequivocabile di una comune appartenenza, ci viene restituita l'immagine della nostra separazione e distanza da lui: l'autonomia dell'altro fonda, ed insieme è fondata, sul limite che ci separa, ponendosi come contorno definitorio della nostra e della altrui identità. Diventa allora fondamentale per l'educatore fare propria l'istanza del limite, la quale, laddove non venga accettata, pone il rischio di accondiscendere ad atteggiamenti lesivi per la libertà altrui. L'educatore ha il compito di proporsi all'educando come modello all'interno di una relazione di reciproco riconoscimento. Per fare questo egli deve assumere nel profondo il pensiero della propria caducità e finitezza. Dietro la passione del formare aleggia "un fantasma di onnipotenza e immortalità"⁸⁶, che, se non adeguatamente elaborato, può tradursi in atteggiamenti di superiorità⁸⁷ o nella proposizione di rapporti di dipendenza volti a scongiurare ogni

⁸⁴ Qui la definizione di "rapporto autentico" potrebbe essere tradotta con linguaggio winnicottiano nella capacità di "usare" l'altro, ossia riconoscerlo come esistenza separata, al di fuori delle proprie proiezioni soggettive: "se l'oggetto si deve usare, esso deve necessariamente essere reale, nel senso di essere parte di una realtà condivisa, e non un fascio di proiezioni. E' questo, io penso, che crea l'enorme differenza esistente tra il mettersi in relazione e l'usare"; D.W. Winnicott "L'uso dell'oggetto e l'entrare in rapporto attraverso identificazioni" (1968), in *Gioco e realtà*, cit., p. 142.

⁸⁵ Il legame di reciprocità tra relazione e separazione si rivela anche in un altro senso. Infatti, solo chi sa "morire a sé" è in grado di incontrare l'altro, e colui che è capace di incontrare autenticamente sarà in grado di accettare la separazione, quando sarà necessario. Della separazione come esito della relazione educativa parleremo nel prossimo paragrafo.

⁸⁶ Vi fa riferimento R.Kaes nel suo *Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare*, in AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicanalisi e in pedagogia* (1973), Armando, Roma, 1991, p. 10.

⁸⁷ Afferma Jaspers, la cui prospettiva filosofica ci è servita per introdurre la nostra idea di "pedagogia terapeutica" (vedi capitolo 1): "[il medico] solo se preserva la sua bontà originaria, nonché la consapevolezza circa la fragilità della natura umana, e pertanto circa la propria caducità e la propria insufficienza, può anche sottrarsi al pericolo connesso

esito di separazione. Si tratta di un gioco sottile, in cui, per entrare in contatto con l'altro, è necessario rimettere in gioco le proprie sicurezze. Queste sono certamente sicurezze professionali e di ruolo, ma, all'interno di una professione che, forse più di ogni altra, chiama ad un profondo coinvolgimento esperienziale, non possono che riguardare anche quelle più propriamente identitarie.

Il buon educatore⁸⁸ deve saper dislocare il proprio sguardo da se stesso per cercare di identificarsi con colui di cui intende prendersi cura. E' necessario un difficile lavoro di rinuncia, tanto nei confronti dell'immagine di compiutezza che si tende a proiettare sull'altro⁸⁹, quanto di una propria ideale (ed idealizzata) sovranità su se stessi, la quale viene messa radicalmente in discussione proprio dalla dinamica relazionale. La conoscenza dell'altro, infatti, si configura come rinnovato esercizio di ri-conoscimento di sé. Per i due attori della relazione educativa si tratta di entrare in uno "spazio potenziale in cui sia messo tra parentesi, temporaneamente il sé consolidato, e in cui possa nascere e separarsi il sé rinnovato"⁹⁰. Entrambi questi movimenti (di conoscenza dell'altro e di riconoscimento di sé) richiedono un processo di elaborazione connesso al venir meno della certezza di una identità definitivamente raggiunta e di tutte le pretese autarchiche ed onnipotenti. Solo se è in grado di condurre questo duplice processo di lutto ed esporsi autenticamente all'altro, per l'educatore è possibile sopportare il graduale ed inevitabile distacco dell'educando da sé. In caso contrario, il pericolo è quello di non riuscire a instaurare la "giusta distanza", assumendo atteggiamenti che possono variare da uno stato di eccessiva e simbiotica vicinanza ad un allontanamento troppo precoce, prima ancora che l'altro abbia dimostrato la capacità di saper collaborare con le sue forze alla costruzione di una forma propria. In entrambi i casi, ciò che manca è la capacità di adattare le proprie esigenze a quelle dell'altro, di subordinare le proprie pretese egoiche alla realizzazione di un progetto comune. All'interno di questo progetto deve essere

con un rovinoso senso di superiorità", K.Jaspers, "L'idea di medico" (1950-55), in *Il medico nell'era della tecnica* (1986), Raffaello Cortina, 1991, Milano, p. 15.

⁸⁸ Parafrasando Winnicott, si potrebbe anche utilizzare l'espressione di "educatore sufficientemente buono", dal momento che, sotto questo particolare aspetto, qualsiasi relazione di cura, seppure con modalità differenti, non fa che riprodurre la relazione primaria madre-bambino. Del resto, riguardo al tema della relazione con l'altro nell'ambito della cura, pur all'interno di reciproche specificità, vi sono forti analogie tra quanto affermato dall'osservazione clinica e dalla teoria psicanalitica, la riflessione heideggeriana sulla cura, l'approccio ermeneutico, nonché la prospettiva fenomenologica, con particolare riferimento alla teoria dell'empatia. Un presentazione dettagliata di queste differenti prospettive esula dall'intento di questo paragrafo, il quale comunque cerca di avvalersi di quegli aspetti che, pur provenendo appunto da paradigmi avvicinati ma differenti, consentono una disamina il più possibile coerente del tema.

⁸⁹ Vi è infatti una naturale aspirazione pedagogica affinché l'altro, attraverso l'azione educativa, raggiunga quella forma compiuta e definitiva che era stata pensata per lui. Benchè questa tensione pedagogica sia una forza necessaria per intraprendere il progetto formativo, è necessario che, proprio nell'incontro con l'altro, essa emerga con chiarezza, in modo da inserirla consapevolmente nel gioco di negoziazione tra educatore ed educando.

⁹⁰ P.Mottana, *Formazione e affetti*, cit., p. 139

costruito e salvaguardato lo “spazio potenziale”⁹¹ affinché possano emergere i bisogni e i desideri dell’educando, quel territorio all’interno del quale egli sarà libero di esprimere la propria creatività.

L’educatore come mediatore tra il soggetto e la sua differenza. Nell’entrare in contatto con l’altro è inevitabile andargli incontro con i propri pregiudizi, le proprie aspettative, le proprie paure ed i propri desideri⁹². Il rischio è, però, che, non tollerando il vuoto connesso al riconoscimento dell’altro come esistenza separata, lo si utilizzi semplicemente come schermo bianco su cui proiettare indistintamente i nostri desideri e le nostre aspettative. In tal modo non si presta attenzione allo scarto tra ciò che viene da sé e, invece, quello che attiene alla sua reale presenza. Prevalde allora un atteggiamento “prensivo”⁹³, per mezzo del quale l’altro viene ridotto alla stregua

⁹¹ Il termine di matrice winnicottiana è stato ripreso in ambito pedagogico da Paolo Mottana, il quale definisce come “area potenziale” quell’area che “deve garantire a chi si sottopone al processo [formativo] in quanto formando che dentro a quello spazio e a quel tempo egli possa abbandonare per un poco la sua corazza di personalità e rimettere in gioco l’equilibrio fra le parti di sé in uno stato di sicurezza, che possa sbagliare senza conseguenze definitive, che possa sperimentare e creare”; sottolinea Mottana che “l’area potenziale difende anche chi forma, per esempio dalle sue ansie e dalle sue fantasie onnipotenti o predatorie, dai suoi timori e dai suoi istinti incontrollabili”, in P. Mottana, *Formazione e affetti*, cit., p.15.

⁹² Come hanno dimostrato gli studi di psicologia, la proiezione è connaturata al nostro modo di approcciarci al mondo, anzi essa è la prima modalità di conoscenza del neonato. D’altro canto, l’ermeneutica riconosce l’esistenza di pregiudizi come inevitabile punto di partenza per attivare il lavoro dell’interpretazione. Per quanto riguarda la fenomenologia, è vero che all’interno della sua concezione non trova spazio il concetto di proiezione, dal momento che fenomenologicamente la coscienza è sempre intenzionata e non sussisterebbe una netta cesura tra interno ed esterno, tuttavia l’*epochè*, prima tappa indispensabile del processo di empatia, più che come accessibile modalità di incontro, , va intesa come norma trascendente a cui si deve tendere attraverso l’esercizio. Ciò che qui si vuole sottolineare è che, dal momento che un approccio pregiudiziale ed una dinamica proiettiva sono inevitabilmente presenti nel nostro modo di rapportarci all’altro, sono proprio la realtà della separatezza ed il riconoscimento di uno scarto tra noi e l’altro a permettere di prendere coscienza del “bagaglio” con cui ci presentiamo alla “porta” dell’altro. E’ dunque il riconoscimento della separatezza, pur sempre accompagnato dal sentimento di una comune appartenenza, a far sì che ogni incontro con l’altro sia decisivo nel cammino di autoconoscenza del soggetto. Anche se, è necessario ancora una volta sottolinearlo, la possibilità di tollerare il riconoscimento di questa separatezza è connesso all’interiorizzazione di un buon ambiente di contenimento.

⁹³ La parola è mutuata dal linguaggio heideggeriano. Del resto Heidegger, all’interno della sua riflessione sulla cura, ha ben espresso i pericoli di “assoggettamento” insiti nell’aver cura. Riassumendo brevemente un discorso che meriterebbe ben altro approfondimento, si può dire che Heidegger distingue tra una modalità autentica ed una modalità inautentica dell’aver cura. La modalità autentica consiste nell’impegnarsi affinché l’altro venga reso libero di assumersi in prima persona la propria cura (“la cura autentica aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura”, M.Heidegger, *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano, 1970, p. 158). Si tratta quindi di una modalità volta all’autonomizzazione del soggetto, che si manifesta attraverso l’azione dell’“anticipare liberando”. Antitetica a questa è la cura inautentica, che si presenta attraverso la modalità del “sostituire dominando”, per cui chi cura si sostituisce all’altro prevenendo i suoi bisogni e i suoi desideri. In tal modo colui che è oggetto di cura viene sgravato dalla responsabilità di assumere in prima persona le scelte che pure riguardano la sua esistenza e viene mantenuto in una posizione di dipendenza, tanto che finirà per definire il suo essere a partire da ciò che gli altri predispongono per lui. Detto per inciso, Gadamer ha ravvisato proprio nella “previdenza autoritaria delle necessità altrui” l’origine dell’approccio distorto vigente nell’Occidente tecnocratico, tanto nel suo progetto formativo interno, quanto, va

di un oggetto di cui appropriarsi, un oggetto a cui, in fin dei conti, non si riconosce il diritto ad un'esistenza propria. All'interno di una simile dinamica, all'educando non resta che assumere un atteggiamento meramente reattivo nei confronti delle richieste provenienti dall'esterno. Si tratta di un atteggiamento volto a compiacere chi gli sta di fronte, che preclude la possibilità di tentare la strada di un autentico riconoscimento di sé. Senza una adeguata riflessione su di sé che, abbiamo detto, assume anche inevitabilmente i contorni dell'elaborazione di una perdita (giacché inscritta in una dinamica di cambiamento personale), l'educatore non sarà in grado di negoziare progressivamente le sue aspettative con quelle dell'educando e l'ambiente di cura apparirà impermeabile ad ogni istanza di differenziazione e cambiamento.

Per proporsi come mediatore tra il soggetto e la sua unicità e differenza, è necessario che l'educatore abbia per primo sperimentato profondamente su di sé il dolore connesso alla sua stessa separazione. Ciò è tanto più vero nel momento in cui il suo ruolo è anche quello di ponte tra il soggetto e la mentalità del gruppo⁹⁴. Se assumiamo l'educazione come progetto emancipativo rivolto al soggetto, ma allo stesso tempo anche come azione di trasmissione del sapere condiviso, risulta evidente che il compito dei *caregivers* sia tanto quello di mantenere il contatto con il gruppo e la sua cultura, quanto, parallelamente, quello di custodire dentro di sé uno scarto rispetto ad esso. E' solo laddove non vi è una piena ed irriflessa coincidenza tra educatore e mentalità di gruppo (sia essa rappresentata dalle richieste istituzionali, dai luoghi comuni, così come da teorie assunte acriticamente come guida della propria azione pedagogica⁹⁵), che è

aggiunto, nel suo atteggiamento nei confronti di quei popoli che, comunque sia, vengono ancora considerati arretrati lungo la strada del progresso. Nei loro confronti si ritiene necessario intervenire (anche militarmente) per portare la democrazia, piuttosto che per consentire una maggiore libertà civile. Questi scopi possono suonare nobili alle nostre orecchie, ma spesso alla prova dei fatti appaiono "calati dall'alto" su realtà culturali e sociali molto diverse dalla nostra, rivelando in ultima istanza un atteggiamento di appropriazione e di dominio. Del resto, tornando ad Heidegger, tra modalità autentica e modalità inautentica dell'aver cura vi è una profonda differenza nella relazione che si instaura tra i soggetti: mentre la forma inautentica dell'aver cura consiste nel puro essere insieme (Miteinandersein), nell'aver cura autentica lo stare insieme si realizza come con-esserci (Mit-dasein) in cui l'incontro avviene sulla base del riconoscimento di una originaria co-appartenenza al mondo. Questo è il presupposto per un atteggiamento di profonda reciprocità. La concezione heideggeriana dell'aver cura, come si sa, ha influenzato fortemente l'approccio relazionale della psichiatria fenomenologica volto, a partire da Binswanger, a scongiurare ogni modalità oggettuale ed oggettivante all'interno della relazione terapeutica. Su questi temi e le loro ripercussioni in ambito pedagogico si rimanda in particolare a Fadda R., *La cura, la forma e il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997 e Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, Franco Angeli, 2000.

⁹⁴ Ogni ruolo di cura si presenta, infatti, sin dall'inizio come mediazione non solo tra il soggetto e se stesso, ma anche tra il soggetto e il gruppo. Diventa allora fondamentale per i *caregivers*, ad ogni livello, assumere consapevolmente questa funzione di raccordo tra individuo e gruppo, tra identità ed appartenenza. Riprendiamo qui le riflessioni di matrice bioniana sul rapporto individuo-gruppo e sul ruolo dei *caregivers* sviluppate da Gaburri e Ambrosiano e già accennate altrove; vedi E. Gaburri, L. Ambrosiano, *Ululare coi lupi*, cit.

⁹⁵ E' utile sottolineare la necessità da parte dell'educatore di questi momenti di disidentificazione rispetto a teorie, luoghi comuni e idee rispetto a come "bisogna educare". Questi riferimenti, che peraltro sono spesso impliciti, impediscono un approccio "autentico" alla relazione con l'altro, che sola potrebbe fornire la direzione del proprio

possibile sostenere l'emancipazione del singolo, promuovendo la sua tensione a sviluppare la propria differenza. In tal modo, l'educatore si propone come modello di una modalità di rapporto con il gruppo non basata sull'omologazione, bensì modellata nella forma di una condivisione differenziata. Allo stesso tempo, è proprio il grado di separatezza che egli ha sviluppato rispetto alle sue appartenenze a consentirgli di offrire uno spazio interno di ascolto, il quale si traduce per l'educando in quello spazio potenziale di crescita e di autonomizzazione⁹⁶.

Compito dei *caregivers* è quindi quello di essere perennemente alle prese con un processo di rielaborazione critica rispetto ai loro nessi di appartenenza (alla famiglia, al gruppo, all'istituzione, alle teorie). Tale processo assume i contorni di un vero e proprio lavoro di lutto⁹⁷. Il lutto, infatti, predispone quello spazio vuoto in cui poter accogliere l'altro (pensiero o persona che sia) nella sua irriducibile differenza e novità. L'educatore svolge una funzione fondamentale di sostegno all'individuazione, di contenimento alla paura che produce il cambiamento, nel momento in cui, dimostrando la capacità di tollerare la caducità propria e del suo ruolo, offre una prospettiva emancipativa⁹⁸. Per coltivare questa "capacità negativa", l'educatore deve essere costantemente impegnato a ripercorrere la propria storia di vita, dal momento che essa coincide con la storia della sua stessa differenziazione⁹⁹. Senza questo lavoro, il rischio è quello di una mancata

operare. Abbandonare queste che sono certezze difensive, richiede, però, il coraggio di esporsi sino al rischio di perdersi.

⁹⁶ Il riferimento è al concetto bioniano di *reverie*, ossia quella disponibilità della mente della madre, ma poi anche dell'analista, ad accogliere elementi caotici non metabolizzati, pensieri non pensati, emozioni ancora non trasformate in affetti, parti scisse di sé, che, proiettate dal bambino (e dal paziente) trovano uno spazio vuoto in cui transitare, ed attraverso cui gli vengono restituite in una forma più facilmente "digeribile". Tale concetto, benché abbia la sua origine in ambito clinico, si dimostra a nostro parere prezioso anche all'interno della relazione educativa (a partire da una prospettiva che vede tutte le pratiche di cura derivanti dal modello dell'interazione madre-bambino). In particolare, per quanto riguarda l'ambito pedagogico, il concetto di *reverie* ben si connette alle attenzioni sviluppate anche da una prospettiva fenomenologica ed ermeneutica alla "salvaguardia dell'alterità dell'altro". Inoltre, all'interno di un sapere che studia le pratiche di apprendimento, la dimensione insatura della *reverie* permette di tollerare i limiti del sapere, presentandosi come quell'apertura all'ignoto (e quindi anche al possibile errore) necessaria ad ogni impresa di conoscenza. La *reverie* consente, dunque, di accogliere la dimensione di dolore presente in ogni esperienza di apprendimento.

⁹⁷ Ecco come viene specificata la nozione di lutto in relazione a quella di capacità negativa: "Al di là del concetto freudiano di perdita dell'oggetto d'amore, noi connettiamo il lutto alla separazione dall'appartenenza a massa [appartenenza grupppale indifferenziata] come dimensione primaria. Non facciamo coincidere il lutto con il raggiungimento della posizione depressiva, ma lo intendiamo come un lavoro che libera le risorse psichiche per la *reverie* e la condivisione differenziata", E.Gaburri, L.Ambrosiano, cit., p. 30.

⁹⁸ La *reverie* è frutto quindi di una "capacità negativa", di differenziazione rispetto alla mentalità di gruppo, che a sua volta è resa possibile dall'attraversamento di un processo di lutto. Il lutto si presenta quindi allora tappa fondamentale nel percorso di individuazione, laddove consente la nascita di un pensiero creativo ed originale, insieme alla possibilità di un autentico incontro con l'altro.

⁹⁹ Qui risiede, a nostro parere, una delle più profonde funzioni euristiche e formative dello strumento autobiografico come modalità di formazione rivolta ai formatori. L'attenzione alla propria storia di vita da una prospettiva che ne

attenzione e sensibilità nei confronti degli iniziali elementi di diversità di chi ci sta di fronte. In tal caso, gli educandi, non sentendosi in grado di produrre alcuna modificazione nel contesto di cura in cui sono inseriti, per proteggersi sono portati a costruire la propria personalità unicamente in maniera reattiva, rinunciando alla propria unicità¹⁰⁰. Dal canto suo, l'educazione si riduce in un addestramento alla con sensualità, ossia in una irriflessa pratica di assoggettamento.

Alterazioni. Del resto, è proprio l'irriducibile alterità dell'altro che dovrebbe salvaguardare l'azione educativa da ogni atteggiamento manipolatorio¹⁰¹. Seguendo Levinas, è la semplice presenza dell'altro a muovere quell'appello etico, a seguito del quale prende avvio la trasformazione da una soggettività incentrata su se stessi ad una "soggettività decentrata" e responsabile¹⁰². La sua differenza radicale ci invita ad aprirci, anzi essa stessa è apertura al possibile, richiamo all'ulteriorità ed alla trascendenza¹⁰³. Entrare in una relazione di reciproco riconoscimento con l'altro significa accettare l'alterazione della propria identità. L'altro è un richiamo al cambiamento, alla necessità della nostra continua trasformazione identitaria¹⁰⁴.

sottolinei proprio gli snodi di differenziazione dal contesto di appartenenza, offrirebbe agli educatori quella possibilità di riflessione sul proprio percorso individuativo, prezioso antidoto nei confronti del pericolo di una proposta educativa implicitamente omologante. Da queste riflessioni trae spunto la proposta formativa di secondo livello proposta nella terza parte del lavoro, che vuole essere la predisposizione di un percorso autobiografico che metta al centro il tema della separazione e del lutto.

¹⁰⁰ Il pericolo è quello che, senza un adeguato lavoro di lutto su di sé e le proprie appartenenze, gli educatori si presentino come adulti non differenziati e che quindi non siano in grado di espletare quella decisiva funzione di mediazione tra l'educando e la sua appartenenza, la sola in grado di sostenere un percorso di individuazione.

¹⁰¹ Tuttavia, va detto che la possibilità di resistenza dell'altro alle pretese annessionistiche e manipolatorie è strettamente connessa al grado di maturazione identitaria da esso raggiunta, nonché dalla sua posizione di più o meno grave fragilità all'interno delle dinamiche sociali. Sappiamo dalle cronache, nonché dall'esperienza di ogni giorno, che atteggiamenti di sopraffazione ed episodi di pratiche di cura oggettivanti e strumentali si verificano il più delle volte nei confronti degli individui deboli. Sembra quindi che l'appello proveniente dall'altro rischi di rimanere inascoltato, laddove colui che si assume il lavoro di cura non sia impegnato in un costante esercizio su di sé.

¹⁰² "L'esteriorità è primariamente e ultimamente l'alterità dell'altro uomo, l'assolutamente altro [...] E' "volto" nudo e indigente che parla e comanda e la presenza dell'altro opera il rovesciamento della mia soggettività da soggettività incentrata su se stessa a soggettività decentrata, rivolta ad Altri, responsabile di altri. In questo senso la relazione all'altro si pone come relazione etica, l'origine ultima del senso è l'appello etico che mi giunge dall'altro uomo", E. Levinas, *Totalità e infinito* (1961), Jaca Book, Milano, 1980, pp. 281-313. Secondo Levinas, dunque, l'origine della responsabilità non risiede in un atto di scelta volontaria, ma si configura come risposta obbligata alla convocazione che viene dall'altro.

¹⁰³ In questo senso si può dire, seguendo Derrida, che la nostra relazione con l'altro è possibile solo sulla scorta dell'accettazione di un lutto, dal momento che l'altro, benché ancora fisicamente presente è già in certo qual modo assente, distante. Sono questa sua assenza e questa sua distanza a fondare quello spazio vuoto all'interno del quale può nascere la relazione. J. Derrida, *Memorie di Paul de Man. Saggio sull'autobiografia* (1986), Jaca Book, Milano, 1995.

¹⁰⁴ Il riconoscimento, infatti, lungi dal presentarsi come reciproca conferma di identità statiche e definitive, è un processo dinamico ed irreversibile, al termine del quale le identità di coloro che sono coinvolti risulteranno alterate in

Emerge qui con chiarezza la dimensione perturbante della relazione educativa e con essa i timori della perdita che essa porta con sé. Per fare spazio all'altro ed entrare realmente in relazione con lui è necessario esporsi al rischio di essere trasformati. Quel che ci viene richiesto è di cambiare, ossia di morire a quell'immagine di identità che avevamo di noi stessi, prima dell'incontro¹⁰⁵. La relazione educativa si presenta allora come esperienza radicale giacché, come afferma Bataille, "la "comunicazione" non può avvenire da un essere pieno e intatto a un altro: essa vuole esseri in cui si trovi posto in gioco l'essere –in loro stessi- al limite della morte, del nulla; il culmine morale è un momento in cui si mette in gioco, si sospende l'essere al di là di se stesso, al culmine del nulla"¹⁰⁶. Per andare incontro all'altro è necessario uscire da sé, mettersi in cammino e manifestare il desiderio di incontrarlo. Si tratta di un viaggio che comporta il rischio di smarrirsi, che evoca il timore dell'ignoto e la paura della morte.

In effetti per intraprendere il viaggio della relazione è necessario un lutto ulteriore: l'abbandono dell'idea di un soggetto sovrano e padrone di sé, completamente possessore della propria identità e chiuso nella tutela di una piena ed illusoria coincidenza con se stesso¹⁰⁷. La presenza dell'altro costringe a fare i conti con l'altro che costantemente ci abita. Tramite il confronto, si apre la possibilità di entrare in contatto con quelle possibilità non attualizzate della nostra identità, ma "pur sempre latenti e virtualmente ipotizzabili", che vengono sollecitate dalla presenza altrui¹⁰⁸. In questo senso, l'altro non è qualcosa di aggiuntivo ad una nostra già definita identità unitaria, bensì è suo elemento costitutivo. Siamo di fronte ad un duplice movimento, in cui nel riconoscimento dell'altro siamo portati a riconoscere l'inquietante presenza dell'alterità in noi stessi, ma, allo stesso tempo, è solo esercitandoci nell'accettazione della nostra intrinseca molteplicità interiore che possiamo con maggiore consapevolezza esporci alla relazione¹⁰⁹.

misura più o meno consistente. Sul riconoscimento come dinamica trasformativa si rimanda a J. Butler, *Critica della violenza etica* (2004), Feltrinelli, Milano, 2006.

¹⁰⁵ E' forse questo il rischio educativo per eccellenza: un rischio connesso all'esporsi alla relazione, senza il quale non può sussistere un reale cambiamento. Esso implica in prima istanza la disposizione alla trasformazione da parte dell'educatore.

¹⁰⁶ G. Bataille, *Su Nietzsche* (1976), Cappelli, Bologna, 1980, p. 63.

¹⁰⁷ Su questo aspetto si veda E. Pulcini, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009, p. 238-39.

¹⁰⁸ E. Pulcini, *La cura del mondo*, cit., p. 214.

¹⁰⁹ Emerge con chiarezza il carico a livello psicologico che deve essere assunto dall'educatore. Scrive Jole Orsenigo: "difficile da reggere la posizione di chi si sottrae per lasciare spazio all'altro", J. Orsenigo, *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*, Unicopli, Milano, 1999, p. 34). E' proprio riferendosi alla fatica insita nel suo ruolo, in particolare rispetto alla dinamica della separazione che Pietro Bertolini ammoniva circa quello che da lui veniva definito "il problema di igiene mentale dell'operatore pedagogico". Assume un'importanza decisiva per coloro che svolgono la professione educativa godere di spazi di elaborazione su di sé e sul proprio lavoro, nonché occasioni di supervisione in cui questi aspetti latenti del lavoro educativo possano trovare il modo di essere esplicitati.

Dare contenimento al dolore della trasformazione. E' evidente che le dinamiche che si sono appena descritte, affinché si realizzino, debbano avere il carattere della reciprocità. La rinuncia delle pretese egoiche, la capacità di tollerare la separazione dalle proprie appartenenze, l'elaborazione del lutto dell'illusione di onnipotenza, quello di una perfetta coincidenza dell'altro a noi e di noi a noi stessi, sono indispensabili tanto per poter donare, quanto per poter ricevere. Eppure, è bene ancora una volta sottolinearlo, all'interno di una relazione educativa le responsabilità iniziali non sono equamente ripartite. Spetta all'educatore allentare per primo le proprie difese per creare quel clima di fiducia, che è la condizione affinché si realizzi un incontro autentico. Abbiamo visto come un apprendimento significativo porti con sé un vissuto di dolore e di perdita. L'educatore ha il dovere di presiedere a questo processo, cercando di "modulare", "contenere", "aiutare a pensare" il dolore di apprendere¹¹⁰. Nel fare ciò egli sperimenta dentro di sé parte di quella sofferenza per restituirla trasformata. Egli si pone come esempio di tolleranza della frustrazione, come modello di positiva elaborazione del lutto. E' l'io ausiliario dell'educatore a garantire l'esistenza di quel vuoto che, percepito senza eccessiva angoscia, è il presupposto del desiderio di conoscere e di relazionarsi.

L'obiettivo è quello di creare una relazione in cui educatore ed educando si trovino uniti da un comune progetto, ma insieme riconoscano vicendevolmente la propria separatezza. Almeno inizialmente, più che aggiungere e riempire, il compito dell'educatore è quello di togliere per creare spazio, di imparare ad assaporare le virtù del vuoto e del silenzio¹¹¹. Si tratta di assumere un atteggiamento di apparente passività¹¹². Ciò significa praticare un esercizio costante di

¹¹⁰ P.Mottana, *Formazione e affetti*, cit., p. 158. Il riferimento è alla concezione di apprendimento e di esperienza avanzata da Bion.

¹¹¹ Il silenzio è infatti la preconditione di ogni ascolto, per suo tramite offriamo noi stessi a colui che parla. Del resto, come insegna la Regola benedettina, il silenzio è esercizio di umiltà, giacché esso richiede la fatica di "restare un passo indietro" con la propria soggettività, per fare in modo di aprirsi all'altrui ed all'altrimenti. Saper sostare nel silenzio significa allora essere in grado di tollerare il vuoto, l'assenza (il silenzio è anche ciò che segue ad ogni commiato), sentire scorrere il tempo che passa. Afferma Jole Orsenigo: "Ogni educatore sa quanto il vuoto lavori al suo posto e non senza di lui" (J.Orsenigo, *Oltre la fine.*, cit., p. 142). In effetti il vuoto è la preconditione di ogni apprendimento, così come la mancanza è il presupposto dell'insorgere del desiderio. Va detto, però, che, affinché il vuoto assuma questo carattere produttivo, è necessario che vi sia un contenitore, uno perimetro all'interno del quale il vuoto può essere percepito. Senza confini né limiti, il vuoto è solo dispersione e annichilimento. Sul silenzio in particolare si vedano M. Pomi, "Tradire il silenzio" in *Gli stupori di Ego. Per una critica fenomenologica-esistenziale all'educazione*, Il Segnalibro, Torino, 1997; P.A.Rovatti, *L'esercizio del silenzio*, Cortina, Milano, 1992, M. Sclavi, *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano, 2002, C.Sini, *Il gioco del silenzio*, Mondadori, Milano, 2006.

¹¹² Il riferimento alla passività come qualità fondamentale all'interno delle pratiche di cura attraversa quasi tutti i testi di Luigina Mortari, in particolare si vedano L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006 e l'articolo "La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico", in V. Boffo, *La cura in pedagogia*, cit., pp.59-83. Per quanto ci riguarda ricordiamo come, secondo Winnicott, affinché il bambino sviluppi la sua capacità di stare solo, passo decisivo verso la costruzione di una soggettività autentica, è necessario che "qualcuno si trovi lì senza pretendere assolutamente niente" in A.Clancier, J. Kalmanovitch, *Il paradosso di Winnicott* (1985), Unicopli, Milano, 1986, p. 44.

“intervallo dalla [propria] soggettività”¹¹³, un morire parzialmente a sè per assumere nei confronti dell’altro una postura di ascolto autentico, in cui trovi possibilità di ricezione anche l’inaudito. Contribuire a costruire una relazione che sia trasformativa implica la rinuncia ad un ideale di forza e di controllo della realtà. Si tratta di un esercizio di sottrazione decisamente inattuale rispetto alla società in cui viviamo, la quale aborre ogni spazio vuoto, nega la separazione e rimuove il pensiero della¹¹⁴. Ciò che qui si sta prospettando è, invece, una formazione degli educatori che, attraverso la riflessione sulla morte e sul lutto, metta al centro con forza il tema della separatezza, della perdita e del limite¹¹⁵. E’ necessario fare ciò per fondare su basi nuove l’etica della cura. E’ necessario un pensiero che sappia integrare la morte con la vita per scongiurare ogni scivolamento verso una subdola acquiescenza alle dinamiche di potere¹¹⁶. Solo così la pratica educativa può configurarsi effettivamente come opportunità di autonomia e soggettivazione. Riflettere sulla caducità che in quanto esseri umani condividiamo è una chiamata alla responsabilità. All’interno della relazione educativa questo appello si amplifica, giacchè è l’assunzione dell’estinzione del proprio ruolo a porsi come stella polare dell’agire educativo.

¹¹³ Rovatti definisce il silenzio “intervallo dalla soggettività”, vedi P.A. Rovatti, “Il tempo della sospensione”, in *Esercizio silenzio*, cit., p. 88.

¹¹⁴ Come si vede il discorso che si sta cercando di condurre rispetto alle dinamiche interne alla relazione educativa trova rispondenza all’interno del panorama sociale e storico in cui viviamo (e viceversa) e che abbiamo cercato di descrivere in precedenza. Lo sguardo pedagogico conferma così la propria ragion d’essere politica e sociale. Nel caso specifico, il diniego della morte che abbiamo individuato come sintomo di una diffusa patologia sociale (vedi cap. “Morte e lutto nella società contemporanea”), trova una sua traduzione all’interno della relazione educativa, nel momento in cui lo scarto e l’errore rischiano di essere in ogni modo espunti. La proposta di mettere pedagogicamente a tema il problema del lutto e della separazione a partire dalla relazione educativa, in particolare riguardo al ruolo degli educatori e alla loro formazione personale, è congruente quindi ad un’utopia educativa e terapeutica nei confronti della società nel suo complesso.

¹¹⁵ Un’ipotesi di progetto di formazione agli educatori su questi temi si trova nella terza parte del lavoro. Lavorare sul tema del limite all’interno di un percorso di formazione degli educatori permette di relativizzare sin dall’inizio l’importanza del proprio ruolo, giacchè invita a riconoscere la parzialità della relazione educativa all’interno della storia complessiva di colui che ci troviamo di fronte. Afferma Mariagrazia Contini: “Oltre all’azione educativa, sia essa in corso o compiuta, c’è il mondo, c’è l’esistenza, ci sono gli altri e dunque, pur impegnandoci con il massimo interesse ed empatia, come se la costruzione esistenziale di quei ragazzi dipendesse unicamente da noi, non dobbiamo perdere di vista il peso e il significato di quel “come se” che, senza nulla togliere alla nostra responsabilità, circoscrive decisamente le ambizioni dei nostri obiettivi”, in *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna, 2009, p. 59. Riflettere sul tema del limite significa allora scongiurare sia i pensieri onnipotenti sia gli speculari sentimenti di impotenza davanti alle sconfitte che pure si presentano nel lavoro educativo.

¹¹⁶ Afferma Foucault: “se infine si sa che non si deve avere paura della morte, ebbene allora non è possibile abusare del proprio potere sugli altri”, *Archivio Foucault*, 3, 1978-1985. *Estetica dell’esistenza, etica, politica*, Feltrinelli, Milano, 1998, pp. 280-81.

5. La fine della relazione educativa

La nozione di lutto è stata utilizzata nella letteratura pedagogica per cercare di analizzare i vissuti di sofferenza che accompagnano la fine di un'esperienza educativa¹¹⁷. Ogni intervento educativo ha una funzione transitoria¹¹⁸: esso si struttura attraverso un inizio, uno svolgimento e una fine. Quest'ultima, il più delle volte, è prevista istituzionalmente già in avvio. Essa coincide con il momento in cui il soggetto in formazione è restituito alla realtà esterna al *setting* pedagogico, il quale rivela così la sua natura artificiale e passeggera. Ha ragione Jole Orsenigo quando afferma che ogni discorso ed ogni riflessione sul momento finale dell'esperienza formativa ne evidenziano "il carattere artificiale e speciale sullo sfondo della vita"¹¹⁹. Nel momento del congedo, la struttura del dispositivo educativo viene smantellata e si scioglie "quel legame intriso di dipendenza e di fiducia", che aveva permesso "il serio gioco della formazione"¹²⁰. Del resto, le dinamiche affettive ed erotiche sottostanti ad ogni relazione formativa sono esse stesse legittimate e consentite dall'esistenza del limite: il limite spaziale previsto dal *setting* ed il limite temporale inscritto nella durata del percorso. Tuttavia, proprio per la densità emotiva del rapporto educativo, è evidente che il momento della fine da parte di tutti i protagonisti sia connesso a profondi vissuti di paura e ad ansie abbandoniche, le quali riecheggiano il primitivo tema della separazione.

La fine ed il fine dell'azione educativa. Nella fine di un percorso educativo gioca un ruolo determinante tutto ciò che è stato costruito e condiviso nel corso del suo svolgimento, ma allo stesso tempo il modo in cui avviene la conclusione ha un peso decisivo sulla valutazione e quindi sull'esito dell'intero processo. Si tratta di un momento estremamente intenso, la cui delicatezza è inversamente proporzionale al tempo e all'impegno, che, il più delle volte viene ad esso dedicato in termini di una riflessione condivisa all'interno della relazione. Mentre una certa attenzione è rivolta alla fase istituyente del percorso formativo, il più delle volte il tema della conclusione del rapporto non viene problematizzato, anzi si può dire che intorno ad esso vige una sorta di rimozione, quando non vi sia un vero e proprio atteggiamento di diniego¹²¹. Eppure l'intera

¹¹⁷ In particolare si vedano i già citati lavori di Paolo Mottana e di Jole Orsenigo.

¹¹⁸ "Ogni relazione educativa ha una funzione transitoria ed ha per scopo quello di portare l'essere in formazione a staccarsi dall'educatore, affinché egli realizzi la propria emancipazione", M.Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro* (1979), Armando, Roma, 1986.

¹¹⁹ J.Orsenigo, *Oltre la fine*, cit., p. 60.

¹²⁰ P.Mottana, *Formazione e affetti*, cit., p.164.

¹²¹ A tutti i livelli e nei vari contesti educativi viene riconosciuta l'importanza del momento del congedo. Tuttavia, esso rimane spesso un riconoscimento di carattere teorico o intellettuale a cui non fa seguita la concreta predisposizione di adeguati spazi di elaborazione. Si apre un interessante ed, in gran parte, ancora inesplorato campo di ricerca pedagogica: quale rappresentazione hanno le figure impegnate nel lavoro di cura (dagli insegnanti, educatori fino agli psicologi ed infermieri) della fine della relazione in cui sono impegnati? Una ricerca qualitativa in questa direzione potrebbe indagare una dimensione simbolica afferente al lutto come aspetto latente e costante del lavoro di cura, oltrechè proporsi parallelamente come esperienza formativa per i soggetti interessati, contribuendo ad una maggiore riflessività su di un tema centrale del loro lavoro.

struttura del percorso formativo è costitutivamente orientata verso questo momento. Il paradosso “tragico” su cui si fonda la relazione educativa consiste nel fatto che all’impegno affettivo e cognitivo con cui l’educatore si spende, affinché si crei un sincero legame con l’educando, deve corrispondere un medesimo impegno volto a favorire lo scioglimento di quel legame così faticosamente costruito. La tendenza alla separazione abita sin dalla sua origine la relazione educativa, che ha come compito primo l’autonomizzazione del soggetto in formazione. Alla fine dell’itinerario educativo occorre restituire il formando al mondo, in modo che, forte delle nuove certezze acquisite su di sé all’interno di un campo finzionale e protetto, egli possa pienamente assumere su di sé la responsabilità del proprio percorso. Per l’educatore diventa allora fondamentale saper rimanere all’interno del confine sancito dalla (e istituyente la) struttura del dispositivo educativo. Il momento finale della relazione educativa, quindi, non è solo uno spartiacque, un momento decisivo di passaggio che necessita di essere presidiato adeguatamente dal sapere pedagogico, ma è anche un impegno etico, nonché la cartina tornasole con cui valutare l’intero itinerario.

Muovere dall’assunto che il fine di un’azione educativa coincide con la sua fine ha importanti conseguenze pratiche. Da una parte esercitarsi a riflettere costantemente sulla precarietà del proprio ruolo, dovrebbe condurre l’educatore a riconoscere la finzionalità del *setting* e quindi a scongiurare derive onnipotenti e tendenze assolutizzanti. Dall’altra, il pensiero del momento finale della relazione educativa costringe ad una riflessione profonda intorno alle finalità (appunto) che giustificano l’azione educativa. L’evento dello “scioglimento”¹²² è anche l’occasione per una valutazione dell’intero processo, per esaminare la coerenza tra obiettivi previsti e risultati raggiunti. Proprio per questo, ritengo che parte della difficoltà di mettere a tema consapevolmente il momento del congedo sia spesso connessa alla mancanza di chiarezza e di accordo intorno alle finalità dell’intero progetto educativo. Allo stesso tempo, sono proprio i timori e le paure latenti rispetto al momento della separazione a rendere più difficile lavorare senza preclusioni intorno alle finalità dell’intervento. Tuttavia, è anche opportuno non cadere nell’errore di una rigida indicazione di obiettivi prestabiliti e imm modificabili, che potrebbe a sua volta tradire una modalità difensiva per non misurarsi emotivamente con la specificità della relazione, il cui esito sarà, comunque sia, sempre unico e diverso. Affermare la coincidenza tra la fine ed il fine, infatti, significa anche che la più autentica finalità di un percorso formativo si può cogliere soltanto al termine di esso. “Per scoprire la verità non c’è miglior luce di quella del tramonto”, scrive Miguel de Unamuno¹²³: è soltanto lanciando uno sguardo all’indietro,

¹²² L’espressione volta ad indicare la fase destituente di un percorso educativo viene utilizzata da Paolo Mottana, op. cit.

¹²³ L’idea che una tale prospettiva “dal fondo” abbia un forte valore euristico si può forse ritrovare anche nel pensiero di Lacan, laddove parla di “temporalità originale dell’istante terminale”, ossia il fatto che l’osservare all’indietro un’opera finita consente uno sguardo “teatrale” che dona al tutto un senso nuovo. Per una possibile lettura di Lacan all’interno di una riflessione pedagogicamente orientata sul tema della fine della relazione educativa, si rimanda al testo di J.Orsenigo, in particolare pp.89-98.

sporgendosi insieme da una metaforica vetta nel momento conclusivo del percorso, che educatore ed educando possono rivedere l'intero svolgimento della storia educativa di cui sono stati protagonisti e le reali motivazioni di ognuno ad essa sottostanti. Il senso di un'esperienza educativa non può essere evidente sin dall'inizio, ma si costruisce gradualmente all'interno del percorso. Anzi, benché iscritto nel suo stesso limite, può forse essere pienamente colto da entrambi i protagonisti soltanto retrospettivamente, a partire dalle loro ritrovate solitudini¹²⁴. Il pensiero della precarietà della relazione educativa, risulta comunque decisivo per individuare le priorità che devono guidare l'azione al suo interno: è un invito a concentrarsi sul "qui e ora" di ciò che sta avvenendo, nonché il paradigma di riferimento su cui misurare la legittimità del proprio intervento. Dal momento che per quanto concerne l'intervento educativo il fine che lo sostiene coincide con il venir meno della sua necessità, proprio l'estinzione della funzione di educatore dovrebbe essere assunta come stella polare dell'agire educativo. La norma che ne consegue e con cui misurare le azioni dell'educatore, potrebbe essere così riassunta: "in che misura l'azione che sto compiendo va nella direzione dell'estinzione del mio ruolo?". Esercitarsi affinché questa sorta di precetto venga introiettato dovrebbe contribuire a scongiurare il pericolo che la relazione si immobilizzi in una improduttiva staticità, per restituirla invece senza timore alla sua dinamica interna.

Predisporre un passaggio di consegne. E' evidente che assumere la prospettiva della finitezza del proprio ruolo non coincide con un semplice atto di riflessione, ma deve essere fatta propria attraverso una profonda accettazione emotiva. Troppo forti sono le tensioni latenti con cui l'educatore inaugura ogni nuovo rapporto educativo perché il pensiero della sua fine non necessiti di essere adeguatamente tematizzato ed elaborato. Il compito deve essere quello di imparare a "lasciare andare", ossia esporsi ad una "morte progressiva" nel corso della relazione. Ciò significa fare i conti con i propri desideri di controllo, ma anche non cedere a comportamenti simbiotici e fusionali, i quali potrebbero apparire come facili (quanto nocive) scappatoie per sottrarsi per isolarsi dallo scorrere del tempo ed evitare il confronto con la "morte". Laddove non vi sia una seria appropriazione anche in termini affettivi della provvisorietà del proprio ruolo, il rischio è di sperimentare e far sperimentare la separazione in maniera distruttiva, rifiutando di predisporre un adeguato "passaggio di consegne". E' possibile che avvenga un brusco distacco, il quale, più o meno inconsapevolmente, punta a lasciare dietro di sé il sentimento paralizzante ed infruttuoso del rimpianto. Il buon educatore è colui che dietro di sé lascia il terreno predisposto per una nuova

¹²⁴ Scrive Jole Orsenigo: "E' la fine, l'epilogo della vicenda di formazione, che permette al ricordo di sigillarsi nella memoria e di essere sempre rivisitato"; J.Orsenigo, op. cit. p. 139. Viene sottolineato qui il decisivo ruolo elaborativo svolto dalla memoria e dal ricordo: ricordare (attraverso l'utilizzo di tutte quelle situazioni e quegli strumenti che stimolano il ritorno sul passato) ha un grande potere lenitivo di fronte alle separazioni, ma è anche la modalità cardine per fare profondamente propria un'esperienza. Afferma ancora Orsenigo: "Noi ci aspettiamo che un'esperienza educativa investa di infiniti echi la nostra vita. In fondo ci aspettiamo proprio che non finisca mai" (Ivi p. 105). La memoria quindi come risorsa nell'elaborazione del lutto, ma anche come spazio mentale attraverso cui continuare il proprio percorso di auto-formazione. Su questi temi ed in particolare sullo strumento della scrittura come veicolo di elaborazione del ricordo torneremo nella terza parte del lavoro.

e soddisfacente relazione educativa. L'assunzione della finitezza di ogni evento educativo si congiunge così ad una concezione di formazione come processo esistenziale permanente.

Come afferma Raffaele Mantegazza: "educare significa soprattutto imparare ed insegnare a finire"¹²⁵. Nel momento in cui si inaugura una relazione educativa, l'educatore mette in moto un processo in cui, se esso avrà un esito positivo, l'educando contribuisce alla sua morte. La missione dell'insegnamento risiede nell'emancipazione dei discepoli dal maestro. Dopo aver contribuito a portare avanti una tradizione, questi non potrà che assistere impotente al suo tradimento¹²⁶. Ciò avviene nella forma delle differenti infedeltà all'insegnamento, che vengono creativamente sperimentate e testimoniate dagli allievi. In questo senso è giusto dire che la morte del maestro coincide con la creatività dell'allunno e che la cultura sopravvive solo al prezzo di continue mistificazioni. Sono le infedeltà ed i tradimenti, infatti, a costituire le uniche strade attraverso cui è possibile conferire all'insegnamento una sorta di immortalità e sottrarre la figura del maestro all'oblio¹²⁷. Tutto questo è, però, possibile solo al prezzo di una profonda trasformazione.

In termini psicanalitici, la dinamica sottostante a questo cambiamento è ben rappresentata dal complesso di Edipo, che, come nota Ogden sulla scorta di Loewald, è il processo mediante il quale il bambino uccidendo i suoi genitori, grazie alla loro connivenza, crea i propri antenati¹²⁸. Il compito di un genitore, ma che poi è anche il compito che ogni responsabilità educativa porta con sé, è quello di consentire di essere uccisi dai propri discendenti¹²⁹. Tuttavia, nello stesso momento in cui il figlio uccide metaforicamente i genitori, egli li incorpora, portandoli sempre con sé nella propria struttura di individuo separato. A livello intrapsichico si tratta dell'organizzazione del

¹²⁵ R.Mantegazza, *Pedagogia della morte*, op. cit., p.126.

¹²⁶ Interessanti riflessioni sulla "nuova virtù" del tradimento in ambito educativo sono svolte da Barbara Mapelli nel suo libro *Nuove virtù*, Guerini, Milano, 2004, in particolare pp.139-152.

¹²⁷ E' scritto nel libro cinese del Tao te Ching: "il saggio non è mai dimenticato perché dimentica costantemente se stesso". Uno dei possibili significati di questa massima può significare che dimenticandosi di sé (morendo al proprio ego) per esporsi ad una relazione che metta al primo posto l'altro, vivendo l'insegnamento non come un possesso proprio, ma come qualcosa che si abita a modo proprio e che alla fine si consegna affinché altri lo possano coniugare con le rispettive esperienze, solo così il maestro rimarrà nei cuori di coloro cui ha permesso di giungere a una maggiore consapevolezza di sé.

¹²⁸ Nel mito di Edipo, l'oracolo di Delfi comunica a Laio e Giocasta che il loro figlio è destinato ad uccidere il padre. Essi quindi sanno che la vita del giovane è inconciliabile con quella del vecchio. Pensano così di uccidere il bambino, ma non hanno la forza per compiere questo atto tremendo e contro natura con le loro mani. Finiscono in tal modo per affidare il compito ad un pastore, a cui viene ingiunto di abbandonare Edipo nella foresta affinché muoia. Così facendo Laio e Giocasta colludono inconsciamente al loro stesso omicidio, offrendo ad Edipo la possibilità della sopravvivenza. Si veda T.Ogden, "Leggendo Loewald: l'Edipo riconcepito", in *Riscoprire la psicanalisi. Pensare e sognare, imparare e dimenticare* (2009), CIS, Milano, 2009, pp. 177-204.

¹²⁹ Lacan era ben consapevole della necessità dell'uccisione del maestro da parte dei suoi allievi, tanto che, utilizzando il mito di Atteone così si rivolgeva a coloro che seguivano le sue lezioni: "Io vi conduco, come i cani di Atteone, dietro di me. Quando avrò trovato il luogo riparato della dea mi cambierò senz'altro in cervo e voi potrete divorarmi, ma abbiamo ancora un po' di tempo davanti a noi", cit., in J.Orsenigo, cit., p. 89.

super-io, il quale si presenta, accettando questa prospettiva, come frutto riparatorio dell'avvenuto parricidio¹³⁰. La formazione del super-io permette all'autorità dei genitori di sopravvivere, ma non nella medesima forma che aveva precedentemente, bensì in una forma nuova e trasformata all'interno di un soggetto che "è sempre più in grado di essere responsabile di fronte a se stesso come persona autonoma"¹³¹.

Questo processo avviene anche all'interno di ogni relazione educativa, laddove "la fine del rapporto educativo non è sempre una morte serena, è una morte violenta che recupera a livello simbolico tutta la violenza dell'eros pedagogico messo in gioco"¹³². La relazione con il maestro ed il suo insegnamento si presentano come strumenti decisivi per giungere alla propria realizzazione come soggetto autonomo¹³³. L'imitazione del maestro è una tappa fondamentale per il raggiungimento della propria identità, egli assume il compito di "porta parola"¹³⁴, di testimone di un insegnamento che lo trascende. Perciò adempierà completamente al suo compito quando l'educando sarà pronto ad utilizzare la sua parola per dare voce ad un discorso proprio, diverso e distinto dal suo e ad assumerne l'esempio come modello interno nei confronti del quale misurare la propria condotta¹³⁵. In questo senso, qualsiasi forma di resistenza al proprio "trapasso" dalla

¹³⁰ Ciò significa che ci sono forti analogie tra il processo di organizzazione del super-io a seguito del superamento del processo di Edipo ed un processo riuscito di elaborazione del lutto; o meglio si potrebbe dire che il processo di Edipo, come ogni processo trasformativo, ha buon esito solo a patto di una riuscita elaborazione del lutto.

¹³¹ "Il superio recupera e costituisce una restituzione delle relazioni oggettuali edipiche" scrive Loewald e Ogden nota come la parola restituzione deriva dalla parola latina ri-stabilire, ossia stabilire nuovamente ma in un senso nuovo. T.Ogden, "Leggendo Loewald ...", cit., p. 195.

¹³² R.Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, cit., p. 129

¹³³ Ciò è evidente all'interno delle scuole di filosofia antica dove il maestro ha il ruolo di "l'operatore primo nel processo di riforma dell'individuo e svolge una funzione decisiva nel rapporto che il soggetto intrattiene con la sua costituzione di soggetto" (M.Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)* (2001), Feltrinelli, Milano, 2003, p. 113). Il maestro assurge alla funzione di mediatore tra l'ideale di saggezza, e di forma di vita buona proposto dalla scuola ed il contenuto specifico che questa assumerà nel confronto con l'individualità del discepolo. Rispetto alla figura del maestro all'interno delle scuole di filosofia antica, oltre al citato lavoro di Foucault, si rimanda ai testi di Pierre Hadot riportati in bibliografia e al testo di M.Nussbaum, *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* (1996), Vita e Pensiero, Milano, 1998.

¹³⁴ Il termine è liberamente tratto dall'espressione con cui Piera Aulagnier si riferisce al ruolo che ha la madre nel legare agiti ed espressioni di parola. Vedi P. Aulagnier, *La violenza dell'interpretazione* (1975), Borla, Roma, 1994.

¹³⁵ Spesso nelle scuole di filosofia antica, la figura del maestro veniva a sovrapporsi a quella del saggio, assumendo così, all'interno dell'insegnamento filosofico, valore di norma trascendente: tramite la contemplazione ed il confronto con il modello, il discepolo misurava il livello del suo progredire. Tuttavia, forse proprio perché all'interno della proposta di un forte ideale educativo, ai filosofi antichi non sfuggivano i pericoli insiti in questo tipo di relazione educativa. Essi erano ben consapevoli del fatto che la decisa proposizione di un esempio morale può condurre ad uno stato di passività colui che lo segue, il quale rischia di non accoglierne intimamente l'insegnamento e di non tradurlo in maniera personale all'interno della sua specifica esistenza. Allo stesso tempo, la forza ed la saggezza addebitate al maestro possono comportare uno scarso riconoscimento delle proprie qualità morali e mantenere il discepolo a continuare a percepirsi in uno stato di minorità, ostacolando il suo percorso verso l'autonomia. Per questo Seneca, ad

funzione di guida a quella di “predecessore”¹³⁶ si rivela in ultima istanza non solo inutile, dal momento che non può salvaguardare dall’inevitabile incedere del tempo (tanto del tempo cronologico della vita, quanto del tempo specifico che segna le tappe all’interno di una adeguata relazione educativa), ma ancor più dannosa ai fini di una dinamica evolutiva¹³⁷. Il rifuggire da un

esempio, insiste molto sulla necessità per l’allievo di assumere in proprio la responsabilità della propria condotta filosofica (“-Questo l’ha detto Zenone- E tu cosa dici? -Questo l’ha detto Cleante- Fino a quando ti muoverai sotto la guida di un altro? Assumi il comando e di cose degne di essere imparate a memoria, tira fuori qualcosa di tuo [...] altro è il ricordare, altro è il sapere. Ricordare è custodire una nozione affidata alla memoria; sapere, al contrario, è fare propria ogni cosa, è non dipendere da un modello e tenere sempre lo sguardo rivolto al maestro. - Questo l’ha detto Zenone, questo Cleante- Deve esserci differenza tra te e il libro. Fino a quando imparerai soltanto? Ormai è tempo che tu insegni”, Seneca, *Epistole*, IV, 33, 7-9). Anche all’interno di un modello pedagogico fondato su una forte valorizzazione della figura della guida, dunque, l’imitazione del maestro e la contemplazione della figura del saggio hanno lo scopo di condurre il praticante filosofo dall’eteroregolazione all’autoregolazione. E’ solo interiorizzando la figura del maestro egli giunge a costituire se stesso come propria guida interiore.

¹³⁶ La guida è colui che precede lungo il sentiero e orienta il cammino di coloro che non sanno ancora procedere autonomamente, il predecessore è colui che ha terminato il suo compito, si è ritirato ed ha consegnato il ruolo di guida ad altri. Questi allora non hanno più nessuno davanti a loro, e sono chiamati in prima persona a scegliere il proprio percorso. Tuttavia, nella scelta autonoma della strada da percorrere, essi porteranno il ricordo di chi li aveva guidati sin lì.

¹³⁷ E’ evidente che il discorso che si sta portando avanti in questa sede rispetto alle dinamiche interne al rapporto maestro-allievo può essere facilmente trasposto a livello politico-sociale. La dimensione “micro” analizzata nella relazione educativa dà modo di condurre delle riflessioni sulla dimensione “macro”, a cui essa è strettamente connessa. In tal modo, la pedagogia, ancora una volta, rivela l’istanza politica che la anima nel profondo. Non è certo questa la sede per un discorso approfondito in merito, ci limiteremo pertanto a proporre, a partire da una citazione di Hanna Arendt due diverse ma, in certo qual modo, avvicinati posizioni. Hanna Arendt scrive: “nell’educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa di imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti” (H.Arendt, *Tra passato e futuro* (1961), Garzanti, 1991, p. 255). Nella frase della filosofa ebrea è evidenziata la connessione tra educazione e cura del mondo, laddove l’amore per i figli consisterebbe proprio nell’introdurli mano a mano nel mondo degli adulti, ma anche nel cedere progressivamente il proprio potere affinché essi lo possano ricreare, procedendo al di là dell’insegnamento che hanno ricevuto. Si tratta di una visione dinamica della relazione educativa che si traduce in una visione dinamica della società. Non è allora un caso che i seguaci di John Dewey, all’interno di una visione progressista che teneva in gran conto il legame tra scuola e società, quando furono accusati di minare il rispetto per l’autorità, risposero che compito precipuo di un’autorità che voglia definirsi democratica è quello di fornire ad ogni nuova generazione gli strumenti generali e le risorse emotive necessarie a sfidare l’autorità esistente e a trovare un nuovo modo di vita più adatto del vecchio alle nuove condizioni di una società in continuo movimento. All’interno di una prospettiva profondamente differente tesa al progressivo venir meno della funzione autoritaria è la proposta da Wilhem Reich, il quale afferma che i rappresentanti dello Stato devono “nel senso stretto della parola, svolgere il compito di buoni educatori a cui sono stati affidati dei bambini da trasformare in adulti autonomi. Una società che tende alla vera democrazia non deve mai dimenticare il principio che il compito dello Stato è quello di smontarsi gradualmente e rendersi superfluo così come diventa superfluo un educatore quando ha svolto il suo dovere nei confronti del bambino”, (W. Reich, *Psicologia di massa del fascismo* (1933), Mondadori, Milano, p. 77). E’ forse per questa vocazione alla propria estinzione che Freud accomunava il mestiere dello psicanalista, quello dell’educatore e

confronto “fino alla morte” (per esempio tramite atteggiamenti volti a minimizzare l’asimmetricità insita in ogni relazione educativa), non consente una reale emancipazione, consegnando il tempo educativo ad una mortifera immobilità. Al contrario, la conflittualità si dimostra produttiva, poichè permette all’educando di misurare le forze su cui fondare la propria raggiunta autonomia, la quale è tanto più salda, quanto più affonda le sue radici nella memoria della forte presenza di un maestro. Solo se sarà metaforicamente ucciso, questi potrà accedere ad una stabile presenza nel ricordo. Imparare a saper “lasciare andare”, esercitarsi a “morire al proprio ego per far spazio all’altro”, lavorare sul lutto, non significa accettare con rassegnazione la propria destituzione, né tantomeno abdicare al ruolo di autorevole guida. Anzi, parte decisiva della funzione educativa risiede nel presiedere con triste fierezza al rituale del passaggio di consegne, atto apicale del proprio mandato.

Il momento del congedo. Il momento finale di ogni esperienza educativa ben riuscita porta con sé un vissuto di profondo cordoglio. Insieme alla soddisfazione e al piacere per la conclusione del lavoro compiuto, è vivo anche il sentimento della separazione e della perdita. Per l’educatore quel sentimento porta l’eco dell’intrinseca precarietà e fragilità del suo ruolo¹³⁸. Ad opera compiuta l’educatore deve ritirarsi. Questo è un compito difficile perché i propri vissuti devono essere tenuti a bada per poter accogliere e restituire, purificate dei loro aspetti potenzialmente più disfunzionali, la tristezza, le angosce e le paure che abitano l’educando¹³⁹. Questi, da parte sua, è chiamato ad uscire da un tempo e da uno spazio familiari e protetti, per assumersi con più vigore la responsabilità della propria autonomia. La fine del percorso anche per lui rappresenta una perdita, che chiama ad un difficile lavoro di ridefinizione. In questo frangente, l’educatore deve essere maestro del distacco. Lungo tutto il corso della relazione egli ha testimoniato col suo comportamento la capacità di saper “morire a sé”, nell’atto conclusivo deve essere in grado di officiarne la chiusura. La sua ultima responsabilità è quella di iniziare in coppia con l’educando, all’interno quindi dell’area protetta del *setting*, il processo di lutto¹⁴⁰. Si tratta di contenere le ansie abbandoniche, attraverso la restituzione vicendevole del senso dell’esperienza condivisa, in

quello del politico sotto la definizione di “professioni impossibili”. Quelle riportate qui in nota sono soltanto suggestioni, volte a suggerire alcune piste di riflessione e ricerca che meriterebbero per sé un lavoro a parte.

¹³⁸ In questo senso è decisivo per l’educatore non identificarsi con lo spazio ed il tempo finzionali dell’educazione, pena un alto pericolo di frustrazione e disagio. Pensare un percorso formativo e di supervisione che metta a fuoco il tema della separazione e del distacco, così come quello che viene presentato nella terza parte del lavoro, può forse essere utile in funzione del benessere degli educatori, laddove si può ipotizzare che parte del fenomeno del *burn out* sia dovuto anche al mancato riconoscimento della fatica emotiva richiesta dalle dinamiche di lutto attivate all’interno del loro ruolo.

¹³⁹ Si tratta del compito di “bonifica di uno scenario troppo carico emotivamente” che spetta al formatore in quanto garante del clima del *setting* sino alla sua decostruzione. Vedi J.Orsenigo, *Oltre la fine*, cit., p. 88-89.

¹⁴⁰ Paolo Mottana richiama l’educatore alla sua “responsabilità affettiva”. E’ evidente come tale responsabilità sia massimamente sollecitata nei momenti di più alta densità emotiva, primo fra tutti il momento del distacco; vedi P.Mottana, *Formazione e affetti*, cit., p. 13.

modo da consentire ad ognuno l'interiorizzazione di ciò che essa ha significato¹⁴¹. Prima del suo smantellamento, è decisivo rievocare la natura artificiale e finzionale dello spazio educativo, relativizzando quanto avvenuto all'interno di una visione più ampia volta, a rilanciare progettualmente verso il mondo della vita reale. Nel rivedere insieme il percorso di cambiamento effettuato, è decisivo costruire insieme all'educando un'immagine plausibile di se stesso al di fuori del percorso medesimo. L'atto finale deve certamente prevedere anche l'aspetto formale della cerimonia, ma non può essere ridotto a questa¹⁴². Esso deve presentare al suo interno tanto il significato di una chiusura che quello di un'apertura: il maestro consegna al discepolo la possibilità di essere a sua volta maestro, in primo luogo di se stesso¹⁴³.

¹⁴¹ In ambito psicanalitico è stata in particolare la scuola kleiniana ad approfondire il tema del distacco e delle dinamiche da esso suscitate al termine del trattamento analitico. Non è un caso quindi che anche gli studi pedagogici che si sono interessati di questo aspetto (in particolare Mottana e Orsenigo) facciano riferimento per le loro riflessioni a questa corrente di pensiero. Brevemente va sottolineato come secondo Melanie Klein, al termine del trattamento analitico nel paziente si riattivino le primitive situazioni di separazione e distacco (svezzamento) e che quindi "prima di decidere la fine di un'analisi devo chiedermi se nel corso del trattamento i conflitti e le angosce vissuti durante il primo anno di vita siano stati sufficientemente analizzati o rielaborati" (M.Klein, "Sui criteri per la conclusione di un trattamento psicoanalitico" (1950), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 454). E' decisivo pertanto che per finire un'analisi si sia riusciti a pervenire ad un oggetto interno consolidato e stabile. E' quindi l'interiorizzazione di quanto avvenuto parte decisiva per affrontare con successo il processo di lutto conseguente alla fine del trattamento. Del resto, questo processo, benché sia decisivo che venga avviato all'interno del *setting* dalla coppia analitica, deve essere successivamente portato avanti dal paziente in solitudine: "Il concludersi dell'analisi, come abbiamo rivelato, suscita sentimenti dolorosi e riattiva angosce primitive; questo stato psichico equivale a uno stato di lutto. La fine dell'analisi rappresenta infatti per il paziente una perdita; e, una volta avvenuta, egli deve compiere da solo ancora una parte del lavoro di lutto. Nel compimento di questo lavoro, a mio parere, si trova la spiegazione del fatto che, dopo la fine di un'analisi, il paziente fa ulteriori progressi" (Ivi, p. 458). Quest'ultima riflessione kleiniana ci sembra particolarmente interessante perché, tradotta in ambito pedagogico, sembra suggerire come il senso ultimo, nonché il risultato più duraturo di un intervento educativo, si abbiano soltanto *ex post*. Di qui l'importanza di tutte quegli strumenti e quelle metodologie volte a sostenere un esercizio di auto riflessività sulle proprie esperienze formative.

¹⁴² Come abbiamo visto altrove (in particolare nel paragrafo "La fine della morte socializzata" nel capitolo "Morte e lutto nella società di oggi"), la dimensione rituale svolge un'importante funzione di sostegno all'elaborazione affettiva del lutto, offrendo un contenitore all'interno del quale si possono trovare gesti e parole per esprimere il proprio dolore. E' bene quindi che anche all'interno del percorso formativo vengano mantenuti e, dove essi non siano previsti, appositamente creati dei cerimoniali di chiusura. Tuttavia è importante che essi siano l'apice di un percorso elaborativo sul tema della fine sviluppato lungo tutto il percorso e non si riducano ad una mera valutazione delle conoscenze apprese. Al loro interno essi devono contemplare lo spazio per una rielaborazione personale dell'intero percorso e per l'espressione di quella dimensione affettiva, che ha sostenuto il processo. Ciò deve valere tanto per l'educando, quanto per l'educatore. Benché si conservino momenti di cerimoniale al termine del percorso formativo, il più delle volte è il tempo e lo spazio di congedo appositamente pensato per gli educatori. Ciò conferma l'atteggiamento di rimozione generalizzato intorno alla precarietà di questo ruolo, che abbiamo già notato in precedenza.

¹⁴³ In questo senso, la fine della relazione educativa non coincide con la fine dell'educazione, giacché, laddove il rapporto abbia raggiunto un livello profondamente trasformativo, l'educazione non può che trasformarsi in auto-educazione.

Il nodo della reciprocità. E' necessario a questo punto riflettere sulla nozione di reciprocità, che forse ci consente di modificare un po' la prospettiva con cui fino a questo punto abbiamo guardato il tema della fine della relazione educativa. Ogni relazione che vuole essere intenzionalmente educativa si costituisce come "relazione reciproca"¹⁴⁴. La dimensione della reciprocità sostiene profondamente dall'interno la relazione educativa. Essa è viva e pulsante per tutto il suo corso. Sulla base dell'"accoppiamento strutturale", tra maestro e allievo si crea un flusso costante di reciproche influenze. Essi dipendono l'uno dall'altro. Il loro rapporto così come mutuo beneficio può configurarsi anche come reciproco danno.

Per riuscire ad instaurare un'autentica relazione è necessario entrarvi con la propria biografia ed esporsi al rischio del cambiamento: non è possibile trasformare senza lasciarsi trasformare. La reciprocità insita nella relazione educativa rimanda alla reciprocità esistente tra cura degli altri e cura di sé. Il significato di questo assunto non è soltanto che per curare gli altri è necessario aver cura di sé. Come abbiamo visto, qui risiede il fondamento etico del lavoro di cura, giacché "è il potere su se stessi che regola il potere sugli altri [...] perché il rischio di dominare gli altri e di esercitare su di loro un potere tirannico deriva proprio dal fatto che non si è avuta cura di sé"¹⁴⁵. Un altro aspetto del legame indissolubile tra cura degli altri e cura di sé è che agendo sugli altri si agisce anche su di sé. Dando forma all'altro si dà forma anche a se stessi. La cura di sé, dunque, trova la più propria espressione nell'andare incontro agli altri¹⁴⁶. E' nell'interazione e nella reciprocità che è possibile mettere alla prova se stessi. Maestro e allievo sono, l'uno per l'altro, l'occasione per comprendere se stessi. Scrive Kirkegaard: "essere maestro non significa dire: -E' così-, non significa neanche impartire lezioni, e simili, no: essere maestro significa, in verità essere discepolo. L'insegnamento comincia quando tu, maestro, impari dal discepolo, quando tu ti trasferisci in ciò che ha compreso, e nel modo in cui ha compreso"¹⁴⁷. All'interno della relazione educativa il ruolo di guida e quello di discepolo sono sperimentate dinamicamente ed alternativamente. Ciò è vero anche nelle fasi di più acuta dipendenza e bisogno, ma diviene via via più evidente col progredire del rapporto, sino all'atto conclusivo del passaggio di consegne.

Risulta allora decisivo il riconoscimento di tutti quei momenti in cui l'educando si è fatto a sua volta maestro. E' in questo modo che ci si prepara vicendevolmente al momento del congedo. Secondo la prospettiva della reciprocità, educatore ed educando si trovano uniti all'interno di un percorso comune. Essi procedono, insieme ma diversi, verso il medesimo obiettivo: quello di un maggior grado di consapevolezza e soggettivazione. Tale finalità non può essere né pensata né raggiunta separatamente, ma si pone come approdo di un itinerario condiviso. Il progredire dell'uno coincide con quello dell'altro. Pertanto il senso della relazione educativa, che è poi il suo

¹⁴⁴ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., p. 177.

¹⁴⁵ Archivio Foucault, 3, 1978-198, cit., pp. 280-81.

¹⁴⁶ Della dimensione psicagogica ed educativa che sostiene la filosofia antica abbiamo già parlato nel primo capitolo.

¹⁴⁷ S. Kirkegaard, *Der Gesichtspunkt für meine Wirksamkeit als Schriftsteller*, in *Die Schriften über sich selbst. Gesammelte Werke*, vol. XXXIII, Dusseldorf-Köln, 1951, p. 40, cit. In P. Hadot, *Esercizi spirituali*, p. 97.

fine, è qualcosa che va oltre le rispettive singolarità prese separatamente. A ben vedere, dunque, parlare di sacrificio dell'io, di morte del maestro ha senso solo all'interno di un'ottica dicotomica. Nella prospettiva della reciprocità perdono il loro significato. Come afferma Paci: "Un incontro non ha uno scopo solo per l'uno o per l'altro. Lo scopo trascende chi s'incontra. E' nel senso del rapporto. Vivono ambedue per il significato. Sono se stessi, e davvero se stessi, se nessuno dei due è soltanto se stesso"¹⁴⁸. Quando suona questa armonia, questa composizione di differenze in vista di un fine comune, significa che è stato riconosciuto qualche cosa di superiore al proprio ego, ma che pure lo contiene. Si tratta di quei momenti felici all'interno della relazione educativa in cui si ha la percezione che non vi siano un io e un tu separati, ma viene ad occupare la scena educativa il "noi"¹⁴⁹. Questi momenti sono eventi rari e devono essere preparati da un costante esercizio di autolimitazione. E' in essi, però, che è contenuto il valore ultimo del lavoro educativo. Solo se riconosciamo questa prospettiva di reciprocità (ciò che è bene per l'altro è bene anche per me), se facciamo nostro profondamente il significato dell'interdipendenza (io dipendo dall'altro, l'altro da me, ed insieme apparteniamo a qualche cosa che ci trascende), la fine del lavoro educativo non fa paura, giacchè essa viene integrata all'interno di un ciclo continuo di morti e rinascite.

¹⁴⁸ Paci E., *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano, 1961, p. 98.

¹⁴⁹ Si può ipotizzare che, nel corso del rapporto, il valore del "noi" muti di senso. Esso, proprio perché liberato da retaggio fusionale volto a negare la differenziazione, diviene un "noi" che rimanda ad una alleanza di cooperazione reciproca tra due individui distinti ma uniti nel profondo.

PARTE III

Lutto e scrittura di sé. Itinerari di consulenza.

*“Io trasformo “Lavoro” in senso analitico
(Elaborazione del Lutto, nel Sogno)
in Lavoro reale –di scrittura.
Poiché: il “Lavoro” col quale (si dice)
usciamo dalle grandi crisi (amore, lutto)
non deve essere liquidato frettolosamente;
per me esso è compiuto solo nella e per la scrittura”
(Barthes)*

VI. LA PRATICA DELLA SCRITTURA DI SE' NELL'ESPERIENZA DEL LUTTO

In questo capitolo la potenzialità elaborativa della pratica della scrittura di sé, già da più parti valorizzata in ambito formativo e terapeutico, verrà teoricamente declinata rispetto a quella determinata forma di sofferenza che è il lutto. L'argomentazione si svolgerà intorno a tre nuclei tematici: il ricordare, il raccontare e, appunto, l'elaborare. L'intento è quello di mostrare i reciproci rimandi e le implicite interconnessioni tra quelli che si presentano come tre decisivi compiti formativi. La prospettiva da cui ci si muove è, dunque, eminentemente narrativa. Essa riconosce al racconto, ed in particolare a quella specifica forma di racconto che è la scrittura, un fondamentale valore per la capacità del soggetto di "fare esperienza", e, in questo senso, per il suo stesso itinerario di autoriconoscimento e di costituzione di sé. In ogni percorso di fondazione autobiografica i vissuti di separazione e di perdita assumono un'importanza determinante, la memoria ed il racconto sono quelle preziose risorse che ci sostengono in questo nostro continuo processo di elaborazione.

1. Il soggetto e la memoria

Identità e memoria. Nel romanzo di Umberto Eco "La misteriosa fiamma della regina Loana", il protagonista, uscito dal coma, si rende conto di avere smarrito la propria memoria¹. Pur essendo perfettamente in grado di orientarsi nella realtà che lo circonda, Yambo non sa più quale sia il suo nome, non possiede più ricordi della propria infanzia, della propria giovinezza e non è più in grado di riconoscere moglie e figli². Inizia così per lui un viaggio a ritroso nella nebbia dei ricordi, nel tentativo di riconquistare la propria identità attraverso oggetti, fotografie, libri, canzoni e fumetti appartenenti al tempo perduto. Si tratta di un vero e proprio itinerario autobiografico (così come del resto è quello che Eco va compiendo per mezzo della scrittura del romanzo), attraverso il quale, insieme alla memoria personale del protagonista, viene recuperata la memoria collettiva di un determinato periodo storico³. L'*escamotage* narrativo usato da Umberto Eco non è originale, molte volte nella *fiction* compare il tema della perdita della memoria unito a quello della crisi di identità. Questo archetipo letterario si basa sulla convinzione che la memoria sia il nocciolo duro, la struttura profonda su cui si fonda la singolarità di ogni individuo. Per tutti noi, infatti, è facile cogliere intuitivamente che sarebbe impossibile dichiarare chi noi siamo, come pure abbozzare

¹ U.Eco, *La misteriosa fiamma della regina Loana*, Bompiani, Milano, 2004.

² Il protagonista ha perso dunque quella specifica memoria che viene definita propriamente memoria autobiografica; ossia quell'attività della mente che rende possibile la riattualizzazione del passato attraverso il ricordo di odori, sapori, luoghi, situazioni, emozioni e che risulta determinante per la continuità identitaria dell'individuo.

³ Sul tema della memoria collettiva, oltre al classico studio di J.Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche* (1992), Einaudi, Torino, 1997, si veda il lavoro di Andrea Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze, 2007.

qualsiasi pensiero autoriflettente in grado di rispondere alla domanda, senza il materiale prodotto dalla memoria. In effetti, “la memoria assicura la continuità temporale della persona”⁴, essa consente di tenere insieme le esperienze di una vita e di testimoniare in una storia ciò che vi è di più essenziale ed individualizzante. La memoria si presenta dunque come modello dell’identità personale, è grazie ad essa che è possibile per il soggetto mantenere la coincidenza con se stesso attraverso il tempo⁵. Preservare quell’ identità dell’*ipseità*, grazie alla quale diviene possibile includere il cambiamento nella coesione della vita⁶.

Non ci sarebbe propriamente un “io” senza la possibilità di attingere a quel deposito di esperienze intime e conoscenze che segnano lo specifico carattere di un’esistenza propriamente umana. Già, perché la memoria, come ci ricorda il celebre passo di Nietzsche, è quella caratteristica che distingue l’uomo dall’animale e che condanna il primo ad “essere continuamente legato al passato” e perciò sempre teso tra noia e dolore⁷. Nietzsche sottolinea il carattere doloroso dell’atto del ricordare; il filosofo tedesco sembra suggerire l’aspetto nostalgico della memoria nel momento in cui riconosce la fisiologica necessità di una certa dose di oblio. Se, infatti, la smemoratezza può gettare in una profonda crisi identitaria a seguito della quale si perde la direzione del proprio vivere e con essa il senso del più proprio stare al mondo, anche l’eccesso di memoria si rivela essere un grave problema psicologico⁸. Lo scenario sembra quindi complicarsi:

⁴ P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L’enigma del passato* (1998), il Mulino, Bologna, 2004, p. 52.

⁵ Questo aspetto fondamentale della memoria viene sottolineato in particolare da John Locke, nel suo *Saggio sull’intelletto umano*, I, cap. X e XXVII, Bompiani, Milano, 2004..

⁶ E’ Paul Ricoeur ha distinguere tra identità *idem*, nel senso identità statica e immutabile del medesimo e identità *ipse*, dinamica e attraversata dai cambiamenti del tempo. Quest’ultima è possibile proprio grazie alla funzione della memoria (*memetè*); vedi P.Ricoeur, *Tempo e racconto* (1983), Jaka Book, Milano, 1986, in particolare p. 376.

⁷ “Osserva il gregge di pecore che ti pascola innanzi: esso non sa cosa sia ieri, cosa oggi, salta intorno, mangia, riposa, digerisce, torna a saltare, e così dall’alba al tramonto e di giorno in giorno, legato brevemente con il suo piacere e dolore, attaccato cioè al piuolo dell’istante, e perciò né triste né tediato. Il veder ciò fa male all’uomo, poiché al confronto dell’animale egli si vanta della sua umanità e tuttavia guarda con invidia alla felicità di quello –giacchè questo soltanto egli vuole, vivere come l’animale né tediato né fra dolori, e lo vuole però invano, perché non lo vuole come l’animale. L’uomo chiese una volta all’animale: perché non mi parli della tua felicità e soltanto mi guardi? L’animale dal canto suo voleva rispondere e dire: ciò deriva dal fatto che dimentico subito quel che volevo dire –ma subito dimenticò anche questa risposta e tacque; sicchè l’uomo se ne meravigliò. Ma egli si meravigliò anche di se stesso, per il fatto di non poter imparare a dimenticare e di essere continuamente legato al passato”, F.Nietzsche, *Sull’utilità e il danno della storia per la vita* (1874), Adelphi, Milano, 1998, p.6.

⁸ Da più parti è stato sottolineato come la disintegrazione del senso di continuità temporale, garantito dalla memoria, caratterizzi le situazioni di alienazione psicologica; per cui a seguito della perdita di ogni collegamento e rimando tra passato-presente-futuro l’individuo vive ogni istante privo di ogni orientamento e consistenza temporale (vedi H.W.Loewald, “The Experience of Time”, in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 1972, pp. 401-10). Rispetto invece ai problemi causati da un eccesso di memoria, oltre a quelli citati nei libri di Oliver Sacks (in particolare il caso di Martin in *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello* (1985), Adelphi, Milano, 1986), il caso più eclatante è sicuramente quello descritto da Alexandr Lurija nel suo *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*

non solo ricordare e dimenticare non appaiono più come azioni antitetiche⁹, ma la memoria, che, comunque sia riguarda il passato, mostra di essere in realtà determinante nell'indicare la traiettoria del proprio esistere al futuro. Qui trovano la propria ragion d'essere le rivendicazioni volte a costruire una tradizione propria da parte di tutti i movimenti collettivi impegnati a garantirsi un futuro nella scena politica, giacché, come insegna Orwell "chi controlla il passato controlla il futuro"¹⁰. Così come emerge con forza il compito etico della disciplina storica a livello collettivo, a livello individuale assume allora un profondo valore emancipativo il possesso di un'autobiografia. Non è un caso che i replicanti del celebre film "Blade Runner", progettati dagli uomini privi di memoria, nella loro ribellione cerchino di costruirsi un passato da ricordare¹¹. Il possesso del passato è, infatti, ciò che dona consistenza al soggetto, una sorta di rifugio interno in cui scaldarsi al fuoco della nostalgia. Una patria interiore a cui poter tornare quando si voglia ed in grado di dare direzione al viaggio dell'esistenza. E' questa, forse, una delle possibili letture attraverso cui decifrare l'avventura di Ulisse. In essa, il dolce frutto dell'oblio rischia di impedire il doloroso lavoro del ricordo, che solo può guidare lungo la via del ritorno dopo lo sconvolgimento (psichico) della guerra¹². Magazzino, dimora, isola, patria, numerose sono le metafore spaziali che si usano solitamente per indicare la memoria; lo stesso romanzo da cui abbiamo avviato le nostre riflessioni se ne serve, laddove è proprio la vecchia casa di campagna di Yambo ad essere il teatro del suo viaggio alla ricerca del proprio passato. Ed in effetti, i nostri ricordi sono il più delle volte legati a luoghi che hanno segnato in maniera indelebile la nostra memoria. Tuttavia la memoria, oltre ad essere uno spazio, è anche un tempo, o meglio, come vedremo in seguito, un luogo dove si incontrano temporalità diverse. Ecco che allora alla visione statica e, in un certo senso, pacificante, della memoria, si affianca una interpretazione dinamica della stessa, certamente più

(1968), Armando, Roma, 1979. Sulle patologie del ricordo e le diverse forme che l'arte della memoria ha assunto nel corso della storia, si veda P. Rossi, *Il passato, la memoria, l'oblio*, Il Mulino, Bologna, 1991.

⁹ La necessaria complementarietà tra memoria e oblio è un assunto verificato anche dalla psicologia sperimentale "La memoria e l'oblio rappresentano due aspetti dell'attività mentale che possono essere considerati secondo due ottiche diverse: da un lato essi rappresentano i poli opposti dell'adattamento all'ambiente, dall'altro lato, essi sono in qualche modo intrecciati tra di loro e svolgono funzioni complementari", A. Oliverio, *Ricordi individuali, memorie collettive*, Einaudi, Torino, 1994, p.9.

¹⁰ Orwell nel suo capolavoro *1984*, denuncia con forza il carattere manipolatorio dell'uso della memoria nei regimi totalitari: "C'è uno slogan del Partito che riguarda il controllo del passato", disse, "Ripetilo per favore. "Chi controlla il passato controlla il futuro, chi controlla il presente controlla il futuro" ripeté Winston sottomesso. "Chi controlla il presente controlla il passato" disse O'Brien con un lento cenno di approvazione del capo. "Credi davvero, Winston, che il passato abbia un'esistenza reale? [...] il controllo del passato dipende da una sorta di educazione della memoria." G. Orwell, *1984* (1948), Mondadori, Milano, 1999, p. 260.

¹¹ R.Scott, *Blade Runner*, USA, 1982.

¹² Il riferimento è all'approdo nella terra dei Lotofagi: "Non meditavano la morte ai nostri compagni i Lotofagi, ma gli diedero da mangiare il loto. E chi di essi mangiava il dolcissimo frutto del loto non aveva più voglia d'annunziare e tornare, ma preferiva restare lì tra i Lotofagi a cibarsi di loto e obliare il ritorno", *Odissea*, IX, 92-98.

perturbante, ma che conserva in sé anche grandi possibilità trasformative. In essa i ricordi, lungi dall'essere un deposito stabile, sempre uguale a se stesso e a cui è possibile attingere a piacere, vengono ad assumere la consistenza e la mobilità di "una bolla di sapone"¹³. Ecco che allora la connessione tra memoria e identità per rimanere ancora valida deve essere reinterpretata facendo dell'una e dell'altra non un possesso stabile, ma due elementi tra loro interconnessi in continua evoluzione¹⁴.

Memoria in fieri. Il lavoro della memoria non coincide con l'entrare in un magazzino di esperienze compiute, conservate esattamente così come esse furono. Dal punto di vista neurologico un ricordo non è la ripetizione esatta di un'immagine nel proprio cervello, bensì una ricategorizzazione delle connessioni tra i diversi gruppi neuronali all'interno di mappe specifiche. Nell'atto di ricordare noi non riattiviamo semplicemente delle tracce fisse e senza vita che custodiamo all'interno della nostra mente, bensì siamo impegnati in un processo di rinegoziazione continuo, in cui ha un peso determinante la condizione emotiva in cui ci troviamo al momento presente. Infatti, nel ricordare è decisiva la dimensione affettiva, tanto quella che ha consentito a suo tempo l'iscrizione dell'evento, quanto quella del mondo interiore del soggetto impegnato nella rimemorazione. Come ogni altra forma di esperienza, si tratta di una mediazione tra il mondo reale ed il patrimonio interiore del soggetto. Anzi, il ricordo tra le sue funzioni ha anche quella di alleviare l'impatto con la realtà esterna, collocandola a quella "giusta" distanza, che rende possibile all'individuo passare da un ruolo meramente passivo ad una posizione di interprete attivo della propria vicenda. Attraverso il ricordo noi ci appropriamo di quanto ci è successo, lo rendiamo a noi stessi più familiare e digeribile. L'evento così come si svolse nella sua unicità è irrimediabilmente perso, tuttavia nel rievocarlo noi lo trasformiamo, possiamo agire su di esso. Qui risiede propriamente la dimensione terapeutica e riparativa del ricordare e la memoria si rivela essere il campo per un prezioso lavoro auto-formativo, attraverso cui modellare e rimodellare la nostra identità¹⁵. Da questa prospettiva, la memoria si rivela un efficacissimo meccanismo di difesa: tutti conosciamo il suo carattere selettivo, nel medesimo atto del ricordare parallelamente si cancella. Essa conserva in sé un enorme potenziale creativo, giacché si presenta come spazio finzionale, vera e propria forma invenzione. Tutto ciò con buona pace del principio di verità storica, che perde ogni certezza; essa tutt'al più può apparire plausibile, probabile,

¹³ D.Lessing, "Scrivere un'autobiografia" (2004), in *Il senso memoria*, Fanucci, Roma, 2006, p. 17.

¹⁴ Laddove si accetti fino in fondo la prospettiva narrativa, quale quella che andiamo proponendo in questo lavoro, è necessario abbandonare l'idea di un soggetto fondato su di un nucleo immutabile, stabile ed originario, per accogliere invece una concezione che vede la soggettività come il risultato (mai definitivo) della pluralità di esperienze che si attraversano nel corso della vita e della modalità di racconto con cui esse vengono, in misura maggiore o minore, elaborate. Si delinea in tal modo un'idea di soggettività composta da una pluralità di istanze identitarie, il cui compito principale è proprio il tentativo di una loro armonizzazione all'interno di una storia in eterno divenire.

¹⁵ L'aspetto auto-formativo del lavoro di memoria è sottolineato da Duccio Demetrio, il quale scrive: "Il passato si rivela il tutore e il depositario della nostra identità [...] la memoria è un ri-possedersi laborioso e tale da diventare un'impresa, quotidiana, di autoformazione", D.Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1995, p. 59.

comunque sia, “in continua riscrittura”¹⁶. Fantasia e ricordo appaiono, infatti, costituiti dal medesimo materiale psichico, tanto che è facile passare senza soluzione di continuità dall’una all’altro (si pensi ad esempio alla difficoltà che abbiamo nel definire a quale campo appartengono i nostri primi ricordi di infanzia). Del resto, già Hobbes notava come “immaginazione e memoria non sono che una sola cosa che prende diversi nomi secondo i diversi modi sotto cui viene considerata”¹⁷. Si tratta pur sempre di immagini, di due “forme di presenza dell’assente”: l’una che rinvia all’irreale e l’altra all’anteriore¹⁸. In questo senso, il ricordare si distingue dal fantasticare solo perché assume in sé la consapevolezza del trascorrere del tempo: “nella memoria i fantasmi sono considerati come consumati dal tempo, nella fantasia sono considerati come sono”¹⁹. Tuttavia è proprio la dimensione temporale della memoria che ora è necessario analizzare in tutta la sua complessità, giacché se la memoria, come dice Aristotele, è del passato, nel lavoro del ricordo tutte e tre le dimensioni temporali sono reciprocamente implicate.

Un’intersezione di tempi. I ricordi vanno considerati “interpretazioni” di impressioni precedenti. Si tratta di un movimento circolare in virtù del quale il passato che viene ricordato nel presente è rivissuto alla luce di tutto ciò che lo ha seguito. Accettare questa prospettiva ermeneutica del lavoro di memoria ha importanti conseguenze. In primo luogo, come detto, i ricordi cessano di essere un possesso stabile di eventi passati e per questo immutabili. Al contrario, essi si presentano come materiale in continua trasformazione. Secondariamente, all’interno di questo processo dinamico assistiamo a un contaminazione temporale tra passato, presente e futuro. Se gli eventi del passato sono soggetti ad un continua ri-significazione, essa avviene in funzione del

¹⁶ P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 18-19. Il tema dello statuto epistemologico della storia è centrale nella riflessione del filosofo francese sull’intreccio tra memoria ed oblio. L’indeterminatezza e la modificabilità della memoria, lungi dal vanificare ogni sforzo di rigore fondativo della disciplina storica, ne rinforza invece il valore etico e morale, tanto che l’autore richiama ad un compito terapeutico rivolto alla collettività proprio sulla base della “critica dell’illusione retrospettiva della fatalità”. Oltre al testo citato si veda P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l’oblio* (2000), Cortina, Milano, 2003. Del resto, laddove consideri centrale il racconto come forma propriamente umana di conoscenza, il carattere di verità non va attribuito agli eventi a cui ci si riferisce, ma risulta essere intrinseco alla costruzione narrata. Di qui la nozione di “verosimiglianza” in Bruner: “diversamente dalle costruzioni generate dalle procedure logiche e scientifiche, che possono venire eliminate mediante falsificazione, le costruzioni narrative possono raggiungere solo la verosimiglianza”. La verità, dunque, come struttura dell’esperienza soggettiva, anziché come carattere delle registrazioni oggettive. Su questo decisivo tema, declinato in ambito psicoanalitico, Spence, in alternativa al criterio di verità storica, propone il concetto di verità narrativa, intesa come strutturazione testuale dei significati basata sul criterio della coerenza interna e indipendente dall’aderenza e dal rispetto di una presunta verità esterna ed oggettiva. Vedi J. Bruner, “La costruzione narrativa della realtà”, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991, p.21 e D.P. Spence, *Verità narrativa e verità storica. Significato e interpretazioni in psicoanalisi* (1982), Martinelli, Firenze, 1987.

¹⁷ T.Hobbes, *Il Leviatano* (1651), La Nuova Italia, Firenze, 1976, p. 16. Sulle continuità e le differenze tra memoria e immaginazione vedi anche F.A.Yates, *L’arte della memoria* (1966), Einaudi, Torino, 1972, pp.32 e segg.

¹⁸ P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 12.

¹⁹ T.Hobbes, *De corpore* (1655), in *Elementi di filosofia*, Torino, Utet, 1972, p.385.

presente ed il suo riverbero giunge a lambire anche l'orizzonte futuro. Si tratta dunque, come afferma Ricoeur, di "mettere in discussione tutti i propositi sulla passività del passato, inserendoli nel quadro della dialettica dei tre orientamenti temporali"²⁰. Nel qui e ora dell'atto del ricordare, da un lato l'orientamento verso il futuro influenza la nostra percezione del passato, dall'altro la rappresentazione che ci costruiamo del passato è parte costitutiva della prospettiva con cui decliniamo noi stessi al futuro. Grazie alla memoria siamo in grado di "presentificare" il nostro passato in funzione della costruzione del nostro avvenire. Derrida riporta le emblematiche parole di Paul De Man: "il potere della memoria non risiede nella sua capacità di far risorgere una situazione o un sentimento effettivamente esistiti, ma in un atto costitutivo della mente legato al proprio presente e orientato verso il futuro della propria elaborazione"²¹. Il valore del passato rievocato non risiede nel tempo in cui l'evento si svolse, esso non è da ricercarsi tanto nei fatti richiamati alla memoria, bensì nel significato e nell'eco affettiva che essi assumono per chi compie lo sforzo di riosservarli dal presente.

Se accogliamo la concezione agostiniana del tempo²², si può dire che la memoria in realtà ha ben poco a che fare con il passato, giacché la dimensione temporale a cui ci richiama è, comunque sia, collocata nella nostra presente attualità. In ultima analisi, l'unità che cerchiamo costantemente di conferire all'esistenza individuale, in quanto condizione necessaria per la costituzione identitaria del soggetto, è proprio la capacità di connettere i tre tempi, presente-passato-futuro, in un *continuum*, all'interno del quale ognuno di essi possa essere com-preso attraverso la luce, ed anche le ombre, che provengono dagli altri²³. Giungere a vivere con coscienza la propria storicità significa prendere consapevolezza della solidarietà tra i tempi, per cui se nel passato è senza dubbio custodita la radice del nostro avvenire, allo stesso tempo è proprio quel futuro, che oggi è diventato presente, a consentire di significare il passato, riscoprendone direzionalità finora nascoste²⁴. Fare memoria vuol dire allora assumere su di sé la responsabilità etica riguardo al senso e alla direzione da dare al proprio passato; da questo punto di vista l'avventura autobiografica si qualifica propriamente come "ad-ventura", ossia come costante riapertura di senso verso il futuro. E' proprio nella messa in questione della fatalità del passato, della sua immutabilità, alla luce della rivendicazione della possibilità di una sua (potenzialmente illimitata)

²⁰ P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 7.

²¹ P.Derrida, *Memorie per Paul De Man* (1988), Jaca Book, Milano, 1995, p. 59.

²² Vedi in particolare il cap. XI de *Le confessioni*.

²³ E' questa unità dei tre tempi, all'interno di un unico processo di "temporalizzazione" che, secondo Heidegger, rende possibile l'unità dell'esistenza. Vedi M.Heidegger, *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano, 1976, p.393.

²⁴ "Se ci limitassimo all'opinione comune [...] il passato non può venir cambiato e per questo sembra determinato; secondo questa opinione soltanto il futuro può essere ritenuto incerto, aperto e in questo senso indeterminato. Questa, però, non è che la metà del vero, poiché, se i fatti sono incancellabili, se non si può disfare ciò che è stato fatto, né fare in modo che ciò che è accaduto non sia, in compenso, il senso di ciò che è accaduto non è fissato una volta per tutte", P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 40-41.

nuova configurazione di senso, che trova la sua ragion d'essere ogni prospettiva terapeutica. Ogni prospettiva tesa cioè a restituire al soggetto la libertà, ed insieme la responsabilità, nei confronti della scrittura della propria storia di vita. Ogni lavoro di rielaborazione consiste, infatti, in una presa in carico del proprio passato e nel tentativo di assegnare ad esso una nuova significazione. In questo processo, il peso del passato sul presente viene progressivamente riequilibrato da una crescente influenza delle nuove e diverse esperienze del presente sul passato, in modo che questo possa essere riconfigurato in vista di prospettive future²⁵.

La concezione psicanalitica della memoria. Sin dai suoi esordi la pratica psicanalitica si è impegnata a sviluppare tecniche che consentissero una amplificazione della coscienza attraverso la sollecitazione di ricordi sepolti, che alla vita cosciente dell'individuo sembravano scomparsi o cancellati. La memoria si presenta come terreno privilegiato all'interno del quale la dimensione conscia e quella inconscia della mente possono sviluppare quello scambio indispensabile per consentire un dialogo il più possibile armonico tra parti di sé. In un primo tempo si trattava semplicemente di trovare il modo per fare affiorare memorie dimenticate, represses o rimosse, le quali, una volta sottoposte all'esame della coscienza, avrebbero permesso la cura del sintomo²⁶. Inizialmente, dunque, la metafora sottostante a questo processo, più volte utilizzata dallo stesso Freud, era quella di uno scavo archeologico, volto a portare alla luce frammenti di memoria²⁷. Questi erano "reperti" certamente sepolti, ma tuttavia conservati intatti nel deposito mnestico del paziente, la cui veridicità non veniva in alcun modo messa in dubbio.

Successivamente, però, sulla base di ripetute esperienze cliniche e al parallelo approfondimento dello studio del linguaggio onirico²⁸, lo stesso Freud iniziò a dubitare dell'attendibilità dei ricordi e

²⁵ Scrive Ricoeur: "In un certo senso l'intera terapeutica della memoria ferita [...] poggia su questa priorità della relazione del presente con il futuro rispetto alla sua relazione con il passato", *ivi*, p. 61.

²⁶ "Dapprima, nella fase di catarsi di Breuer, si trattava di mettere a fuoco il fattore di formazione del sintomo e, per conseguenza, di agire tenacemente per indurre i pazienti a riprodurre i processi psichici di quella certa situazione, al fine di orientarli verso la scarica grazie all'attività cosciente. Far ricordare e far abregiare erano allora le mete che ci proponevamo di raggiungere con l'aiuto dello stato ipnotico", S.Freud, *Ricordare, ripetere e rielaborare* (1914), in *Opere*, vol.7, Bollati Boringhieri, Torino, 1975, p.353. In questa fase, dunque, la cura del sintomo consisteva nel recupero attraverso la memoria di certi eventi, che venivano considerati nella loro realtà la causa della patologia, e nella loro estrinsecazione emozionale (abreazione) attraverso la verbalizzazione.

²⁷ Il parallelismo tra psicoanalista ed archeologo, sottesa all'intera opera freudiana, viene esplicitata da Freud in *Costruzioni dell'analisi* (1937), dove l'analista viene descritto come un archeologo che costruisce il materiale dimenticato partendo dalle tracce lasciate dal paziente dietro di sé. S.Freud, *Costruzioni dell'analisi* (1937), in *Opere*, vol.11, Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

²⁸ In Freud il lavoro teorico riguardante la memoria prosegue, infatti, parallelo al progressivo approfondimento dello studio dell'universo espressivo del sogno. Ciò è confermato ad esempio dal saggio *Il meccanismo psichico della dimenticanza* (1898) che si presenta come un'anticipazione del modi di investigazione e smontaggio del linguaggio onirico presentato l'anno successivo con la pubblicazione de *L'interpretazione dei sogni*. Proprio in questo testo Freud scrive: "i nostri ricordi, non esclusi quelli più profondamente impressi sono inconsci". S.Freud, *Il meccanismo psichico della dimenticanza* (1898), in S.Freud, *Il sogno*, Mondadori, Milano, 1988.

a riconoscerne la “natura tendenziosa”²⁹. Da allora, il ricordare non si presenta più come un semplice riprodurre, ma piuttosto come esperienza di quella particolare relazione emotiva che la memoria interpreta e commenta. Nel ricordare ci sfugge la coesistenza virtuale di presente e passato, per cui un contesto antico non è separabile da un’emozione presente, e differenze e ripetizioni finiscono per opporsi solo in apparenza³⁰. La concezione freudiana della memoria appare complessa e ricca di rimandi, frutto come è di successivi ripensamenti strettamente connessi all’evoluzione della tecnica analitica³¹. Se da un lato Freud prende le mosse da un’idea di memoria permanente, intesa come una sorta di archivio in cui si trovano collezioni di immagini del passato³², dall’altro va gradualmente maturando l’idea di una periodica riscrittura delle tracce mnestiche sulla base di esperienze recenti³³. Il punto di svolta di questo itinerario teorico si colloca nel momento in cui Freud giunge a considerare gli episodi di seduzione sessuale infantile riportati dalle sue pazienti come racconti fantastici, privi di un collegamento con la loro reale esperienza

²⁹ La funzione inventiva e ricreativa dei ricordi viene sottolineata da Freud sin dal suo saggio *Ricordi di copertura*: “I nostri ricordi infantili ci mostrano i primi anni di vita non come essi sono stati, ma come ci sono apparsi più tardi. In questo periodo della loro comparsa i ricordi infantili non sono, come si dice usualmente, *riapparsi*, ma sono stati *formati*, e una serie di motivi, lontani dal proposito di fedeltà storica, hanno influito su questa formazione e sulla selezione dei ricordi”. Prosegue: “alla creazione di questi ricordi contribuiscono due forze psichiche, di cui una utilizza l’importanza dell’esperienza come motivo per ricordarla, mentre l’altra – una resistenza- si oppone a una tale preferenza. Le due forze agenti in maniera opposta non si annullano l’una con l’altra. Non accade mai che un motivo riesca a sopraffare, con o senza perdita, l’altro, bensì si giunge a un compromesso analogamente alla formazione di una risultante nel parallelogramma delle forze. [...] Il risultato del conflitto è dunque questo. Al posto di un’immagine mnemonica originariamente esatta, ne viene creata un’altra che è *spostata* di poco rispetto alla prima”, S.Freud, *Ricordi di copertura* (1899), in S.Freud, *Il sogno*, Mondadori, Milano, 1988. D’altra parte va ricordato che Freud non smetterà mai di sostenere che anche in ogni delirio è presente un nucleo di verità storica.

³⁰ A.M.Galdo, “Ricordo e narrazioni nella clinica psicanalitica” in M.Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991, p. 180.

³¹ Si pensi al passaggio dall’iniziale uso dell’ipnosi alla “regola aurea” delle associazioni libere, fino alla crescente importanza assunta dal contesto analitico come campo relazionale in cui hanno luogo le esperienze di transfert e controtransfert.

³² Questa interpretazione della memoria è presente ad esempio in *Progetto di una psicologia*, saggio del 1985, in cui la memoria viene descritta in termini neurologici secondo cui è l’energia nervosa prodotta da una particolare situazione a modificare in modo permanente i neuroni. S.Freud, *Progetto di una psicologia* (1985), in *Opere*, vol. 2.

³³ Emblematica è la lettera a Fliess del 6 dicembre 1896: “Sto lavorando all’ipotesi che il nostro apparato psichico si sia formato attraverso un processo di stratificazione: il materiale presente sotto forma di tracce mnemoniche è di tanto in tanto sottoposto a una nuova sistemazione, in accordo con gli avvenimenti recenti, così come si riscrive un lavoro”; in S.Freud, *Lettere a Wilhem Fliess (1887-1904)*, Bollati Boringhieri, Torino, 1986. Altrove Freud scrive: “La funzione della memoria, che immaginiamo volentieri come un archivio aperto a tutti coloro che desiderano sapere, è assoggettata a restrizioni in forza della tendenza della volontà, così come accade a ogni parte del nostro comportamento rivolta verso il mondo esterno”, S.Freud, *Il meccanismo psichico della dimenticanza* (1898), cit., p.38. E’ forse possibile sciogliere l’apparente ambivalenza che caratterizza il pensiero freudiano sulla memoria se pensiamo che Freud, in questo inserendosi in un’antica tradizione che parte da Platone e Aristotele, distingue nettamente tra traccia mnestica (trascrizione dell’evento) e rappresentazione (quella che in termini filosofici viene definita “reminescenza”).

passata. Questa constatazione segna una profonda cesura nel pensiero freudiano: la teoria della seduzione sessuale infantile come causa delle psiconevrosi viene sostituita con la teorizzazione del carattere infantile della sessualità, una sessualità “malata di ricordi, legata al passato, soprattutto fissata nelle fantasie del passato”³⁴. In questo mutamento eziologico si pone con forza il problema della relazione tra realtà interna e realtà esterna, memoria e fantasia si confondono, mentre storia e memoria si separano per sempre³⁵. Di conseguenza, il lavoro analitico subisce un profondo mutamento nell’obiettivo del suo intervento: dal tentativo di recuperare alla memoria accadimenti esterni e “reali” rimossi, esso si trasforma in un lavoro specifico sull’universo psichico interno del paziente. Compito dell’analista non è più quello di costringere il paziente a ricordare il trauma rimosso, ma si trasforma in un compito interpretativo, volto ad avvicinare il paziente stesso al proprio mondo interno. Tutto ciò è reso possibile da quell’evento relazionale complesso che è la relazione analitica. In particolare è nel transfert che il passato trova il modo per poter essere riattualizzato e, allo stesso tempo, attraverso la carica affettiva della relazione in atto, il presente può influire sul passato modificandone il racconto³⁶. Il sapere non cosciente del proprio passato, quindi, non ha più il carattere di un patrimonio da disseppellire, bensì si presenta come un sapere da reinventare attraverso l’elaborazione, un sapere, in ultimo, da co-costruire all’interno di una relazione significativa³⁷.

Una delle più feconde eredità freudiane è, infatti, la constatazione che i ricordi possono essere attivati solo all’interno di un contesto relazionale. Approfondendo questa linea interpretativa, lo psicanalista americano Thomas Ogden può affermare: “E’ necessario tenere presente che la storia di un paziente non è un’entità statica che debba essere gradualmente dissepoltata; essa è piuttosto un aspetto della concezione conscia e inconscia che il paziente ha di sé, concezione che è in uno stato di trasformazione ed evoluzione continue. In un certo senso la storia del paziente viene continuamente creata e ricreata nel corso dell’analisi. Di più, non è affatto lecito supporre che all’inizio dell’analisi il paziente abbia una storia (che è come dire, un senso della propria

³⁴ S.Giacobbi, *Storia della psicanalisi. Scuole e figure. Percorsi e nodi*, Teti editore, Roma, 1993, p. 15.

³⁵ Scrive a questo proposito Hillmann: “La scoperta cruciale di Freud, che le storie che gli venivano narrate erano accadimenti psicologici in veste di storia, sperimentati come eventi ricordati, fu il primo riconoscimento nella psicologia moderna di una realtà psichica autonoma da altre realtà; e fu anche un riconoscimento dell’autonomia della memoria dalla storia e della storia dalla memoria. C’è una storia che non è ricordata: dimenticanza, distorsione, negazione, rimozione. C’è anche una memoria che non è storica: ricordi di copertura, confabulazioni, e quelle favole di precoci traumi sessuali e scene primarie, che gli venivano raccontate senza che fossero avvenute nel passato storico letterale”, J.Hillman, *Le storie che curano* (1983), Cortina, Milano, 1984, p. 52.

³⁶ Come afferma Mauro Mancina nella relazione analitica il recupero del passato non avviene in modo unidirezionalmente retrospettivo, ma si instaura una dinamica circolare tra i tempi nel *hic et nunc* della relazione: “Nella storia psicoanalitica ciò che era è e ciò che è era. Il presente ricostruito narrativamente ha origine dal passato ricostruito narrativamente e viceversa”, M.Mancina, *Nello sguardo di Narciso. Saggi su memoria, affetti, creatività*, Laterza, Roma-Bari, 1990, p. 200.

³⁷ Sulla continuità tra psicanalisi e modello costruzionista torneremo più oltre.

storicità)³⁸. Anzi, si potrebbe affermare che la sofferenza psichica consista propriamente in un'esperienza di destoricizzazione dell'esistenza, laddove il dolore è il prodotto, ma insieme produce la rottura di quella continuità di sé attraverso il tempo, decisiva per il senso della propria identità. Il percorso analitico si rivela allora una specifica modalità dialogica di costruzione autobiografica, il cui obiettivo è quello di restituire al soggetto un senso della propria continuità temporale in funzione di un rinnovato autoriconoscimento identitario³⁹.

Insistere sull'impegno "storicizzante" della pratica analitica (di una storia che, come detto, deve pretendere per sé unicamente il valore di verosimiglianza⁴⁰), significa sottolineare la funzione terapeutica e creativa della fatica del ricordo. Attraverso l'impegno condiviso da analista e paziente nel ripercorrere gli eventi passati e dotarli di una forma nuova, si persegue l'apertura progettuale di quella temporalità che appariva inizialmente ripiegata su di sé in modo claustrofobico⁴¹. Questa opera di disinvestimento dalla storia passata orientata alla comune costruzione di una nuova biografia richiede al paziente di smarcarsi dalle storie dominanti, che fino ad allora avevano strutturato la sua esistenza. In questo senso, la loro condivisione all'interno di quel contesto emotivo specifico che è la stanza di analisi, costituisce già di per sé il primo movimento di un processo di differenziazione. Dal canto suo, l'analista è chiamato a lottare contro quelle storie per consentire all'altro un più autentico incontro con se stesso⁴². Paradossalmente,

³⁸ T.Ogden, *Il limite primigenio dell'esperienza* (1989), Astrolabio, Roma, 1992, p. 152.

³⁹ Da questo punto di vista, la psicoanalisi è, tra le diverse correnti della psicologia, quella che ha posto la storia individuale del soggetto come principio primo delle sue teorizzazioni. Sul rapporto tra psicoanalisi e autobiografia si veda G.Starace, *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004.

⁴⁰ Hillman sottolinea lo specifico carattere dell'azione storicizzante della psiche quando afferma: "mi pare che questa sia la questione psicologica più importante, che sorge dall'intuizione di Freud della "falsificazione" dei ricordi, perché questa "falsificazione" non è altro che l'attività storicizzante della psiche. E' proprio la psiche che fa "storia", una storia che è completamente romanzesca. Non stiamo semplicemente facendo storia, la stiamo costruendo per percorrerla". Nella specifica accezione di Hillman, viene evidenziato il carattere elaborativo e immaginativo del fare storia: "vi sarete accorti che sto parlando di "storia" in un altro modo, come di un equivalente del fare anima, come un'operazione digestiva. [...] Possiamo allora concepire la storia dal punto di vista dell'anima; collezionando accuratamente quel che è accaduto, la storia digerisce gli avvenimenti trasformandoli da materia del caso in materia sottile" J.Hillman, *Le storie che curano*, cit., p.56, 34 e 35.

⁴¹ "Le serie traumatiche che il racconto degli analizzandi spesso contiene, sono un primo tentativo di storicizzazione, mescolanza di eventi reali e mitici, ma si tratta fondamentalmente di una storicizzazione falsa, non tanto per gli elementi fantasmatici che contiene, quanto per la chiusura che la sua temporalità circolare produce. E' una sorta di "storia balbettata". Di contro, la storicizzazione analitica, operando un movimento retroattivo, tende a sostituire questa storia falsa con una più vera e, nello stesso tempo, a riaprire la temporalità con la sua interazione dialettica di futuro, presente e passato", M.Baranger, W.Baranger, J.M. Mom, "Il trauma psichico infantile dai giorni nostri a Freud: trauma puro, retroattività, ricostruzione" in M.Baranger, W.Baranger, *La situazione analitica come campo bipersonale* (1961-62), Cortina, Milano, 1990, p.182.

⁴² Scrive Hillman: "Le psicoterapie del profondo entrano nel passato di una persona col desiderio di modificare quel passato, e persino di disfarsene; una persona è un caso con una storia propria a causa della storia, e la terapia è una

però, l'abbandono delle storie "malate" è reso possibile unicamente attraverso la tessitura di una storia nuova e diversa. Benchè, come abbiamo visto, vi sia una innegabile tonalità nostalgica nell'atto del ricordare, si tratta di abbandonare ogni nostalgia nei confronti del proprio passato, per affrontare il rischio di rimetterlo in comunicazione con il proprio presente ed il proprio futuro, in ultima analisi per consentire ad esso di diventare storia⁴³. Vi sono, infatti, ricordi che intensamente ripetuti (tanto come immagini della memoria, quanto come azioni) si presentano come elementi scissi, perciò rimasti fuori da ogni circolarità temporale. L'intervento analitico è dunque volto a rimettere in comunicazione questi ricordi traumatici con il flusso continuo del tempo, in modo tale che, recuperati alla dinamicità elaborativa della memoria e del pensiero, possano essere trasformati in una forma più digeribile e, successivamente, possano persino essere dimenticati.

Il tempo della cura, materialmente scandito dalla durata della seduta, diviene così "quel tempo nuovo dell'esperienza psichica che interrompe la rigidità della ripetizione e dà un nome a parti di una nuova memoria"⁴⁴. Come Freud ha dimostrato, infatti, i ricordi sono strutturati dalle emozioni⁴⁵. E' solo nel momento in cui le narrazioni acquistano un colorito emozionale, alla luce del contesto relazionale in cui trovano ascolto, che diventano ricordi (etimologicamente eventi riportati nel cuore, per gli antichi sede della memoria, ma anche delle emozioni). Compito terapeutico essenziale è quindi quello di predisporre uno spazio per poter ricordare i ricordi. Giacchè, se pure Freud riconosce all'atto di ricordare una sorta di piacevolezza dovuta alla "sua stretta relazione con il conoscere"⁴⁶, seguendo le intuizioni di Bion, possiamo dire che è proprio la stessa continuità con l'esperienza dell'apprendimento a confermare l'aspetto faticoso e doloroso

sorta di *opus contra historiam*, che opera contro le influenze storiche dell'infanzia e della società per liberare il vero Sé storico e liberarlo", Hillman, op.cit., p. 36.

⁴³ Scrive Giovanni Starace: "Paradossalmente, per colui che è afflitto da una nostalgia cronicizzata, il passato non si costituisce in quanto tale, ma resta un oggetto perduto, non elaborato, sempre esterno a se stesso e senza tempo: un oggetto vagheggiato, espressione della propria carenza narcisistica e non collocato in alcun tempo della vita", G.Starace, *Il racconto della vita*, cit. p. 28. Il tempo della nostalgia è il tempo del malinconico: una "temporalità decentrata [...] il vettore prima/dopo non la governa, non la dirige da un passato verso una meta [...] fissato al passato regredendo al paradiso o all'inferno di un'esperienza insuperabile, il melanconico è una memoria strana: tutto è passato e compiuto, egli sembra dire, ma io sono fedele a questo passato, sono inchiodato ad esso, non c'è rivoluzione possibile, non c'è avvenire", J.Kristeva, *Il sole nero. Depressione e malinconia* (1987), Feltrinelli, Milano, 1989, p. 57. Sul concetto di nostalgia si veda anche il classico studio di J.Starobinski, *Nostalgia. Storia di un sentimento* (1966), Cortina, Milano, 1992.

⁴⁴ E.Gaburri, "Il tempo del cambiamento", in M.Fiumanò (a cura di), *Il tempo del transfert*, Guerini, Milano, 1989, p.46.

⁴⁵ "L'esperienza vissuta, passata, peraltro separata dal suo contesto emozionale e relazionale sta come isolata e non viene neppure riprodotta nel corso dell'attività di pensiero. L'effetto di questo isolamento è uguale a quello della rimozione con amnesia", S.Freud, *Inibizione, sintomo e angoscia* (1925), in *Opere*, vol. 10.

⁴⁶ "...data la stretta relazione tra il conoscere e il ricordare, non è arrischiata la supposizione che vi sia anche un piacere nel ricordo, ossia che l'atto del ricordare di per se stesso sia accompagnato da un sentimento di piacere di origine analoga", S.Freud, *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio* (1905), in *Opere*, vol. 5, p.109.

del ricordo. Freud ci dice che il paziente che non ricorda nulla della situazione traumatica (effettivamente traumatica o resa traumatica da un successivo sovrainvestimento emotivo) è portato a rimetterla in atto: “la “coazione” a ripetere è il suo modo di ricordare”⁴⁷. Sembra dunque che il passato che non trova accesso nel ricordo agisca in maniera disturbante sul presente⁴⁸. L’evento, benché rimosso, è al contrario costantemente presente, sotto le mentite spoglie delle diverse forme di traslazione che viene ad assumere. La coazione a ripetere è un modo (inconscio) per tenere in vita l’evento, per non affrontare quella dose di oblio che è parte integrante in ogni lavoro di rimemorazione⁴⁹. Dal canto suo, l’analisi si rivela essere un lavoro volto a consentire l’accesso dell’evento alla memoria, ossia la sua collocazione nel passato⁵⁰. In questo modo il peso del passato non passato cesserà di gravare sul presente, e la predisposizione di uno spazio di elaborazione relazionale consentirà di tollerare la sua collocazione ad una distanza temporale, in virtù della quale sarà possibile anche una sua, questa volta “sana”, dimenticanza.

La grande intuizione freudiana è, dunque, quella di avere posto in luce le reciproche implicazioni tra l’atto di ricordare e quello del dimenticare: “*Mnemosyne...Lesmosine kakon*” recita Esiodo⁵¹. L’esperienza analitica, in quanto processo di elaborazione condivisa, è tanto un lavoro di attivazione della creatività della memoria, quanto uno spazio in cui rendere possibile l’oblio, essendo l’uno e l’altro aspetti tra loro inseparabili. Ricordare significa in un certo senso “lasciare andare”: il lavoro di memoria si incontra con il lavoro del lutto.

Lavoro della memoria e lavoro del lutto. Perché un evento possa essere collocato nel passato della memoria è necessario riconoscere il fatto che esso non è più. Come scrive Giovanni Starace: “c’è un’innegabile vicinanza tra il ritorno del passato e il pensiero della morte. La percezione tangibile del tempo che passa, di un tempo che non torna, di un tempo perduto per sempre è la causa più immediata di questo pensiero”⁵². La memoria, “luttuosa per essenza”⁵³, ci proietta in un vissuto di mancanza. Derrida ci insegna che la traccia, lungi dall’essere una presenza piena, reinvia ad una

⁴⁷ S.Freud, *Ricordare, ripetere e rielaborare*, cit., p. 356.

⁴⁸ “Ci rendiamo conto infatti che lo stato morboso dell’ammalato non può cessare con l’inizio dell’analisi, e che la sua malattia non va trattata come una faccenda del passato, ma come una forza che agisce sul presente”, ivi, p. 357.

⁴⁹ In questo senso l’*acting out*, assunto come un tipo particolare di traslazione, è una memoria che, non avendo trovato un canale espressivo per esprimersi, viene costantemente riattualizzata e riproposta difensivamente, restando in una dimensione non temporalizzata.

⁵⁰ “Gli elementi della malattia vengono a uno a uno condotti entro l’orizzonte e il campo di azione della cura e, mentre l’ammalato li vive come qualcosa di reale e di attuale, noi dobbiamo effettuare il nostro lavoro terapeutico che consiste in gran parte nel ricondurre questi elementi al passato”, S.Freud, *Ricordare, ripetere e rielaborare*, cit., p. 357.

⁵¹ Nella Teogonia, Mnemosyne, colei che ci fa ricordare è anche colei che ci fa dimenticare i mali; Esiodo, *Teogonia*, v. 55, cit. in U.Curi, “Imparare a morire”, in U.Curi (a cura di), *Il volto della Gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano, 2001, p.29.

⁵² G.Starace, *Il racconto della vita*, cit., p. 85.

⁵³ J.Derrida, *Memorie per Paul De Man* (1988), cit., p. 46.

alterità di cui non fa che testimoniare l'assenza⁵⁴. La memoria come traccia è dunque memoria dell'altro che non c'è. In questo senso, il suo lavoro non ci restituisce affatto il nostro passato, al contrario, esso non fa altro che confermarne la definitiva perdita. Quello della memoria allora non è un tempo ritrovato, ma l'ingresso in un altro mondo, "un al di là, dove si trova tutto ciò che ha lasciato la luce del sole"⁵⁵. Se da un lato la memoria è ciò che consente il riconoscimento e la nascita dell'individuo in quanto tale, conferendo all'uomo quell'unicità che lo distingue dall'animale, dall'altro essa lo consegna alla consapevolezza della caducità della propria esistenza⁵⁶. Qui risiede il carattere paradossale e tragico dell'azione della memoria. Ricordare è certamente un'azione volta a contrastare l'ineluttabilità del tempo che fugge⁵⁷, un tentativo di trattenere ciò che non c'è più, il "solo frammento di eternità che all'uomo è consentito"⁵⁸. Tuttavia ciò è possibile unicamente al prezzo di un lavoro di lutto, a seguito del quale l'oggetto che se ne è andato subisce una trasformazione, diventa, appunto, ricordo. Viene cioè collocato in quella distanza temporale che, è vero, ne consente una nuova appropriazione, ma insieme ne sancisce la definitiva perdita. L'interiorizzazione sotto forma di ricordo necessita il riconoscimento del passato come perduto, questo è ciò che segna la dimensione dolorosa del lavoro di memoria. Per esso è dunque necessario predisporre un tempo adeguato: il tempo del lutto. Paul Ricoeur ha ben sottolineato la parentela tra lavoro della memoria e lavoro del lutto, affermando come "il lavoro del lutto è il prezzo del lavoro della memoria, e il lavoro della memoria è il beneficio del lavoro del lutto"⁵⁹. L'esperienza della perdita è infatti sostanziale all'attività della memoria, giacché essa è "la marca indelebile della passeggerità"⁶⁰. La rimemorazione è aspetto decisivo nel

⁵⁴ "...dice Derrida, che la traccia è il contrario della metafisica della presenza e anzi la sua contestazione. Non vi è mai presenza piena, "naturale", ma sempre un "totalmente altro" che si annuncia nella sua differenza. Qualcosa (barrare subito) che non è né identità, né semplicità, né rassomiglianza, né continuità. Assenza irriducibile, assenza di un "altro come tale"", C.Sini, *Etica della scrittura*, Il Saggiatore, Milano, 1992, pp. 67-68.

⁵⁵ Curi U.Curi, "Imparare a morire", cit., p.28.

⁵⁶ Così Nietzsche prosegue la sua riflessione sulla capacità tutta umana di avere memoria: "[al contrario dell'animale] l'uomo invece resiste sotto il grande e sempre più grande carico del passato: questo lo schiaccia a terra e lo piega da parte; questo appesantisce il suo passo come un invisibile e oscuro fardello [...] impara a intendere la parola "c'era", quella parola d'ordine con cui lotta, sofferenza e tedio si avvicinano all'uomo per rammentargli ciò che in fondo è la sua esistenza –qualcosa di imperfetto che non può essere mai compiuto. E quando infine la morte porta il desiato oblio essa sopprime insieme il presente e l'esistenza, imprimendo in tal modo il sigillo su quella conoscenza –che l'esistenza è solo un ininterrotto esser stato, una cosa che vive del negare e consumare se stessa, del contraddire se stessa", F.Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, cit., p. 7.

⁵⁷ D.Demetrio, *Raccontarsi*, cit., p. 65.

⁵⁸ P.Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma, 2008, p.143.

⁵⁹ P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 77.

⁶⁰ "L'idea della perdita è da questo punto di vista la marca indelebile della passeggerità. Se è così il non-poter agire sul passato non è che un corollario della perdita, attraverso il *los-lassen*, sulla via dell'interiorizzazione della perdita. Con ciò voglio dire che l'atto di porre il "reale al passato" (per riprendere un'espressione di Sartre), dunque come "essente

processo di elaborazione del lutto, nel momento in cui, attraverso la fatica del ricordo, possiamo riconciliarci con chi non c'è più. Benchè l'idea di traccia richiami alla passività di uno *choc* inflitto dall'evento accaduto, la nozione di lavoro, comune tanto alla memoria quanto al lutto, chiama il soggetto alla responsabilità del suo agire. Si tratta ancora una volta di invertire i rapporti di forza tra i tempi: trasformare il senso di colpa con cui il passato grava sul presente in un'azione retroattiva del futuro sul passato, grazie alla quale, attraverso il perdono, il passato possa essere reinterpretato in senso liberatorio⁶¹. Solo così, davanti alla tragica realtà della perdita, sarà possibile attraverso un "sovrappiù di lavoro di memoria" passare dalla sensazione di aver perso ciò che si aveva, a quella di possedere ciò che è andato perduto.

2. Il valore della narrazione.

Memoria e racconto. Abbiamo visto come il lavoro della memoria consista in un'intersezione di tempi (presente-passato-futuro), in una collaborazione di dimensioni della mente (conscio-inconscio), in una paradossale commistione tra rievocazione e dimenticanza, in una tensione dinamica tra passività ed attività, in un mutevole incontro tra realtà esterna e realtà interna. In ultimo, è emerso come l'atto del ricordare sia lo strumento privilegiato per l'elaborazione del carattere luttuoso dell'esistenza. Dove, però, trovano la loro espressione queste caratteristiche del lavoro di memoria? Il luogo della loro oggettivazione è il racconto.

Narrazione e ricordo si rinforzano reciprocamente. Da una parte, raccontando diamo vita ai ricordi; infatti, come ci ricorda Havelock, il meccanismo che fa scattare il processo mnemonico è di tipo narrativo⁶². Dall'altra parte, ricordando siamo sollecitati a narrare. Sono i contenuti della memoria ciò di cui si racconta. La narrazione si colloca inevitabilmente nel tempo dell'*ex post*: per narrare qualche cosa è necessario che questa sia già accaduta. In un certo senso, come afferma Ricoeur, è come se il passato, che non è più, ma che è stato, "reclamasse il dire del racconto dal fondo stesso della sua esistenza"⁶³. L'afasia del racconto, si fa così tutt'uno con il dolore del ricordo; l'una e l'altro hanno a che fare con il tema del fuggire del tempo. Peter Bichsel scrive: "...raccontare storie significa occuparsi del tempo, ed esperire la nostra vita come tempo ha a che vedere col fatto che la nostra vita ha un termine [...]. La tristezza non la si può vincere, può soltanto essere rifiutata o accettata. Il racconto di storie ha a che fare col fatto di accettarla. La

stato", passa attraverso la prova della perdita e quindi attraverso il non-esser-più: solo a condizione della separazione la distanza diviene significativa e si pone "l'essente stato", ivi, p. 11.

⁶¹ "A parte il fatto che gli eventi del passato possono essere interpretati in modo diverso, il carico morale legato al rapporto di colpa verso il passato può venire appesantito oppure alleggerito, a secondo che l'accusa imprigioni il colpevole nel sentimento doloroso dell'irreversibile, o che invece il perdono apra la prospettiva di una liberazione dalla colpa il che equivale a una conversione del senso stesso dell'evento", P.Ricoeur, op.cit., p. 41. Sul tema della relazione tra memoria e perdono con una particolare attenzione al ruolo della narrazione si veda M.Vergani, "Lo scambio delle memorie e il perdono", in *Adulità*, n.28, settembre 2008, pp.223-231.

⁶² E.A.Havelock, *Dike. La nascita della coscienza* (1978), Laterza, Roma-Bari, 1981, p. 56.

⁶³ P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 40.

tendenza degli uomini alla tristezza li fa diventare narratori”⁶⁴. Il carattere luttuoso, che abbiamo visto essere proprio della memoria, viene così trasposto all’interno del racconto.

Per raccontare è necessario trovare il coraggio di tornare su ciò che è stato e che ora non è più. E’ per questo che Paolo Jedlowski indica come necessaria la capacità di “sentire dolorosamente” il tempo⁶⁵. Tuttavia, è proprio l’inscindibile relazione tra tempo e racconto che fa di quest’ultimo lo spazio simbolico dove può aver luogo quella riconciliazione con il proprio passato, in cui consiste l’elaborazione del lutto. La dimensione di colpa, che abbiamo visto essere quella che rischia di fare del passato una prigioniera, trova nella continua riscrittura della storia la possibilità di una sua (mai definitiva) risoluzione⁶⁶. L’atto della narrazione ordina gli avvenimenti in una trama, tra di loro stabilisce nessi, collega e disgiunge; trasformando così il tempo vissuto in storia. E’ nello spazio finzionale del racconto che il lavoro di memoria può sviluppare la sua potenzialità elaborativa; ciò avviene grazie alla commistione di temporalità che nella realtà sembrano incommensurabili e distanti, ma che, invece, all’interno della narrazione, possono trovare tra loro una diversa e creativa concordanza⁶⁷.

Il racconto ha, infatti, un potere sul tempo, è in grado, per un attimo, di metterne in scacco l’incessante fluire⁶⁸. Per suo tramite accediamo ad un presente del passato, su cui possiamo agire un inaspettato protagonismo. Nella fantasia l’ottativo (il modo del desiderio) viene sostituito dal presente, nel racconto del ricordo possiamo dire entriamo nella temporalità del congiuntivo, il tempo della probabilità. Come ci insegna Bruner, ogni racconto pone, infatti, la “realtà al congiuntivo”, offrendo all’individuo una nuova opportunità per ri-pensarsi. Se pure il racconto è in grado, facendosi testimonianza, di impedire la dimenticanza del passato, restituendolo ad una nuova progettualità, tuttavia, nella ineliminabile discordanza tra realtà vissuta e realtà narrata,

⁶⁴ P.Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Marcos y Marcos, Milano, 1989, pp. 17-18, cit. in P.Jedlowski, *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, p. 120.

⁶⁵ Ivi.

⁶⁶ “...il legame della colpa al poter-essere rivolto verso il futuro libera la traccia della sua indecidibilità epistemologica. La colpa, ripetiamolo, obbliga: è al futuro del discorso che si indirizza la richiesta dell’essente-stato del passato trascorso, ed è l’inesauribile a chiedere che si ridica, che si riscriva, che si riprenda ancora e ancora la scrittura della storia” P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 40.

⁶⁷ Antonino Ferro individua proprio come peculiarità della narrazione, il fatto che la trama riesca a tenere insieme e connettere, nel qui e ora del racconto, tutto l’insieme delle temporalità esistenziali dell’individuo: “come dire che il passato viene ad essere inquadrato in modo particolare e modificato in base alle nuove narrazioni, e il futuro viene inserito in un meccanismo variabile di attese e collegato all’andamento della narrazione in atto. La storia della propria esperienza attuale non limita la sua portata al presente, ma risulta totalizzante nei confronti dell’intero cammino esistenziale ed esperienziale della persona, sia di quello già percorso, sia di quello ancora da attraversare”, A.Ferro, “Introduzione” in M.P.Arrigoni, G.L.Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi, un approccio semiologico*, Cortina, Milano, 1998, p.10.

⁶⁸ L’idea che lo spirito della narrazione presenti una qualche misura di potere sul tempo è sviluppata da Thomas Mann nel prologo del suo *Giuseppe e i suoi fratelli*; vedi T. Mann, *Giuseppe e i suoi fratelli* (1942), Mondadori, Milano, 2004.

gioca un ruolo decisivo l'oblio. L'oblio è una strategia del racconto, è consustanziale all'operazione della composizione dell'intreccio⁶⁹. Perché una storia abbia una sua coerenza narrativa è necessario selezionare avvenimenti, omettere alcuni aspetti, tralasciarne altri. E' grazie a questo "oblio attivo" esercitato nel racconto, che può aver luogo l'elaborazione del lutto, ossia quel ricordare che, solo, può consentire di dimenticare.

Costruire il racconto di sé. Paolo Jedlowski utilizza per descrivere il carattere del racconto la metafora della dimora: "la dimora di cui andiamo in cerca è costituita dalla narrativa. Raccontare è fare del mondo una casa [...] la narrativa ha qualche cosa di una dimora perché si oppone all'impermanenza della vita"⁷⁰. E' evidente quanto questa immagine sia evocativa, soprattutto in tempi di generalizzata precarietà, dove tutto sembra mutevole, nomade, dove ci viene appunto suggerito di fare nostra "l'etica del viandante"⁷¹. In questa situazione, come ben dimostra Duccio Demetrio, il racconto in prima persona, l'autobiografia, può proporsi come strategia di cura di sé⁷². Per suo tramite siamo forse in grado di costituire a noi stessi una sorta di "cittadella interiore", che certo non poggia più sulle certezze di un dogma filosofico come quella di Marco Aurelio, ma che fa comunque dell'interiorità la perturbante dimora di un consapevole eclettismo biografico⁷³.

In effetti, nota Laura Formenti, esiste nella tradizione occidentale una relazione circolare e reciprocamente costitutiva tra le pratiche di autoconoscenza e di auto-apprendimento e le teorie dell'identità e del sé⁷⁴. Le pratiche di narrazione non fanno certo eccezione. Raccontando e raccontandoci diamo forma a noi stessi. Nel momento in cui accettiamo una concezione dell'identità come costruito dinamico, mutevole equilibrio tra conscio e inconscio, esito incerto delle relazioni tra le molteplici istanze identitarie che ci abitano, dobbiamo riconoscere che l'identità stessa non è qualcosa che precede il racconto (la sua causa), al contrario essa emerge dal racconto medesimo⁷⁵. Noi diamo vita a noi stessi nel momento in cui ci raccontiamo. Nella trama narrativa prende forma quella continuità temporale, che si rivela essere il più proprio possesso che

⁶⁹ P.Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 107.

⁷⁰ P.Jedlowski, *Il racconto come dimora*, cit., p. 119-120.

⁷¹ "Una sorta di "etica del viandante" che, non disponendo di mappe, affronta le difficoltà del percorso a seconda di come di volta in volta esse si presentano e con i mezzi al momento a sua disposizione. Questo è il nostro limite, e in questo limite dobbiamo decidere", U.Galimberti, *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 439.

⁷² Tra tutti i testi dell'autore, si veda in particolare, il già citato *Raccontarsi*.

⁷³ Quella di "cittadella interiore" è una metafora che si trova nei *Pensieri* di Marco Aurelio e che Pierre Hadot riprende nel suo studio critico: P.Hadot, *La cittadella interiore. Introduzione ai "Pensieri" di Marco Aurelio* (1992), Vita e Pensiero, Milano, 1996.

⁷⁴ L.Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano, 1998, p. 20.

⁷⁵ Di qui la nozione di "identità narrativa" coniata da Paul Ricoeur. Vedi P.Ricoeur, *La persona* (1999), Morcelliana, Brescia, 1997. Da parte sua scrive James Hillman: "Non è per scoprire chi sono che devo raccontare le mie storie, ma perché ho bisogno di fondarmi su una storia che possa sentire "mia"", J.Hillman, *Le storie che curano*, cit., p. 54.

possiamo avere di noi stessi. L'identità è cercare di capire ciò che si è ora in funzione di ciò che ci siamo lasciati alle spalle e delle aspettative che si hanno per il futuro. E' nel racconto che le tre temporalità dell'esistenza possono trovare una loro connessione.

Tuttavia, benché il racconto sia una via privilegiata per un ritorno a sé da parte del soggetto, ciò non sarebbe possibile senza la mediazione dell'altro⁷⁶. Le scienze del linguaggio concordano nel sostenere che il discorso è dialogo, che esso può compiersi soltanto in presenza di due interlocutori. Il suo presupposto è dunque l'esistenza di una separazione tra il soggetto e l'altro, è in questa cesura che trae origine il linguaggio⁷⁷. Il riconoscimento dell'esistenza dell'altro da sé è dunque condizione del discorso. La narrazione sin dal suo inizio si configura come pratica relazionale, è per suo tramite che due o più persone mettono in comune una storia. Emerge qui la dimensione di rinegoziazione costante del significato e quindi della narrazione come pratica culturale sottolineata da Bruner⁷⁸. Raccontando cerchiamo di conferire un senso alle nostre vicende, ma nel far questo non siamo soli. Attraverso la narrazione creiamo legami, "facciamo comunità", ma allo stesso tempo è proprio l'esistenza di legami e di comunità ciò che consente la possibilità del racconto. Il narrare ci immette in un tessuto connettivo storico-sociale, che da un lato ci offre universo comune di appartenenza, ma a cui, nello stesso tempo, siamo chiamati a cercare di dare il nostro contributo personale. Il racconto di sé si rivela così un lavoro di continua co-costruzione, in virtù del quale al soggetto che racconta è impossibile pensarsi senza l'altro.

Il valore terapeutico della narrazione. In Occidente, sin dall'antichità la cura dell'anima è avvenuta attraverso la parola. Sia che si trattasse della *therapeia* praticata nelle scuole filosofiche antiche, sia che fosse la religiosa cura delle anime, essa presupponeva una relazione dialogica asimmetrica⁷⁹. In questo senso, la psicoanalisi, denominata non a caso dal suo fondatore *talking cure*, non è che un'evoluzione di una lontana tradizione, che ha trovato espressione in forme diverse attraverso tutte le epoche storiche e a diverse latitudini⁸⁰. Ancora oggi, qualunque forma di psicoterapia prevede l'uso della parola. L'importanza in chiave terapeutica dell'accesso all'espressione verbale di contenuti immagazzinati in forma, anche solo parzialmente, non-verbale

⁷⁶ Scrive Jedlowski: "Per quanto sia forse vero che il destinatario finale dei racconti che portano a compimento la nostra esperienza siamo noi stessi, tale destinatario è raggiungibile soltanto attraverso la mediazione di un destinatario altro da noi, che dia corso alla possibilità di parlare", P.Jedlowski, *Il racconto come dimora*, cit., p. 31.

⁷⁷ Sulle origini del linguaggio e la sua relazione con l'esperienza della separazione torneremo più oltre.

⁷⁸ Vedi in particolare J.Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (1990), Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

⁷⁹ Riguardo alla dimensione terapeutica della filosofia antica, oltre ai testi di Pierre Hadot presenti in bibliografia, si rimanda in particolare a M.Nussbaum, *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* (1996), Vita e Pensiero, Milano, 1998.

⁸⁰ Sulle origini della psicoanalisi si rimanda a F.Ellenberger, *La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica* (1970), Boringhieri, Torino, 1976.

è sottolineata da tutti gli orientamenti presenti nell'arco delle teorizzazioni psicoanalitiche⁸¹. Il presupposto implicito di ciò, è che la narrazione della propria storia sia il primo passo per lavorare sull'identità personale⁸². Di più, che la narrazione, una narrazione che sia, però, "sufficientemente buona", serva di per sé ad alleviare la sofferenza⁸³. Ciò è vero proprio per il potere che abbiamo visto esercitare dal racconto sul tempo⁸⁴. Attraverso la ri-costruzione della propria storia è possibile riattualizzare il passato, reinterpretarlo nel presente sulla base di esperienze relazionali nuove (*in primis* la relazione analitica stessa), quindi riorientarlo in chiave progettuale per il futuro⁸⁵. In tal modo si può finalmente consegnare al passato quel dolore che, con la sua

⁸¹ Per citare solo alcuni autori che abbiamo scelto come riferimento privilegiato in questo lavoro, si pensi alla dialettica tra processo primario e secondario presente in Freud e alla reinterpretazione di essa che ne fa Bion. Secondo questo autore, compito primo dell'analisi è quello di fornire, attraverso il clima emotivo sotteso all'esercizio di un racconto condiviso, un nuovo grado di rappresentazione al "non pensabile". L'introiezione della funzione analitica consisterà allora propriamente nel passaggio dalla necessità di sostegno fornita dalla narrazione condivisa alla stabilizzazione della funzione di un narratore interno in grado di dar parole ai nuclei emotivi più impellenti.

⁸² Per questa ragione la raccolta anamnestica e l'azione diagnostica non dovrebbero in alcun modo essere considerate come azioni separate dalla vera e propria terapia, che trova la gran parte della propria efficacia nella continuità tra i suoi diversi momenti. Spesso, invece, all'interno delle istituzioni sanitarie raccolta anamnestica e azione diagnostica sono affidate a persone (e a ruoli) differenti da coloro che si occuperanno della terapia. A questo proposito sembrano illuminanti le parole di Hillman: "una persona comincia a ricapitolare la propria vita in forma di storia; anche il passato viene ri-narrato e trova una nuova coerenza interna. Una diagnosi è infatti una *gnosi*, un modo di conoscenza di sé, che crea nella sua immagine un cosmo. In ogni caso clinico la storia conduce alla terapia", J. Hillman, op.cit. p. 18.

⁸³ In effetti, tra le funzioni del racconto evidenziate da Bruner vi è quella di costituire un tentativo per ricollocare all'interno del quadro di significazione a cui si appartiene un evento imprevisto. Narrare una storia, dunque, è la strategia fondamentale che da sempre gli uomini, tanto a livello di collettività, quanto a livello individuale, hanno individuato per fronteggiare la sofferenza derivata dall'irrompere dell'inatteso, che sempre è accompagnato da un certo portato traumatico. Vedi J. Bruner, *Alla ricerca del significato*, cit.. Tuttavia, sin da subito, dobbiamo evidenziare come proprio la funzione difensiva sottesa alla narrazione, può condurre alla produzione di racconti statici e cristallizzati che impediscono l'innestarsi di una autentica dinamica trasformativa. Ecco che allora, parlare di "narrazione sufficientemente buona" significa rimandare alla dimensione dialogica della pratica narrativa, all'interno della quale compito del terapeuta di storie è proprio quello di impedire il disfunzionale arroccamento in una forma di racconto chiusa nella mera conferma di sé e della propria visione del mondo. Sul tema della delicatezza necessario nell'uso della potenzialità narrativa torneremo successivamente.

⁸⁴ "E' nella figura del tempo che emerge compiutamente la funzione della narrazione e della rinarrazione, autobiografica e biografica nella terapia", R. Madera, "Mitobiografia come terapia e come ricerca di saggezza" in I. Gamelli (a cura di), *Prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano, 2003, p. 279.

⁸⁵ Roy Shafer, uno degli autori che, in ambito analitico, ha maggiormente contribuito a fornire una lettura del materiale clinico a partire dal suo essere prodotto di una narrazione, scrive: "Ogni volta, infatti, che si stabiliscono nuovi obiettivi esplicativi, e si sollevano nuove questioni, si svilupperanno nuove versioni del passato e diverranno disponibili nuove evidenze riguardo agli eventi trascorsi. Ogni costruzione costituisce allora un testo narrativo che si sostituisce al precedente, trasformandolo, attraverso variazioni interpretative che operano revisioni o riduzioni tematiche, ricontestualizzazioni, resignificazioni, rivalutazioni. Ma allo stesso tempo ogni costruzione è disponibile per una possibile nuova trasformazione", R. Shafer, *L'atteggiamento analitico* (1983), Feltrinelli, Milano, 1984, p. 136.

fantasmatica ed oppressiva presenza, teneva il presente cristallizzato nell'improduttiva staticità della ripetizione. Si può trasformare, così, un evento traumatico ancora non metabolizzato in un ricordo. Allo stesso tempo, possono emergere ricordi differenti, che consentono un mutamento di prospettiva sulla propria vicenda personale. Come pure è possibile che all'interno del contesto analitico prendano vita ricordi possibili di eventi mai accaduti, che consentono di risignificare il passato attraverso la filigrana emotiva del momento presente⁸⁶. Si tratta di creare le condizioni emotive necessarie per riattivare "l'immaginazione creatrice"⁸⁷, la "retrospezione creativa", che troveranno poi espressione in un nuovo racconto.

L'intero lavoro terapeutico si svolge, dunque, intorno ad un racconto ed è costituito dalle modalità di raccolta attraverso cui questo racconto viene prodotto ed ascoltato⁸⁸. I racconti del paziente, i suoi ricordi, le interpretazioni del terapeuta, le teorie di cui questi si serve, contribuiscono tutti a formare quel tessuto narrativo in cui consiste propriamente la terapia. Recentemente, anche alla luce delle novità epistemologiche provenienti da altri campi del sapere, la dimensione narratologica della psicanalisi è stata rivendicata con forza⁸⁹. In particolare, sono stati l'approccio

⁸⁶ Scrive Antonino Ferro: "Nel campo devono trovare accesso e trasformazione gli aspetti più primitivi delle menti [...] [che può portare] perfino alla costruzione di ricordi differenti rispetto allo stesso "fatto", e io aggiungerei anche il "ricordo" possibile di fatti mai accaduti, se non nella realizzazione emotiva dell'oggi, che vengono a risignificare brandelli di esperienze pregresse", A.Ferro, *Nella stanza di analisi. Emozioni, racconti, trasformazioni*, Cortina, Milano, 1996, p. 75. Ferro accoglie la prospettiva bioniana di un inconscio in continua trasformazione, che, quindi, "non aspetta di essere decodificato, ma continuamente trasformato e arricchito, a partire dagli accumuli di fatti indigeriti, i veri promotori di ogni narrazione"; A.Ferro, *Il lavoro clinico. Seminari di San Paolo*, Cortina, Milano, 2003, p. 15. Di qui la necessità di abbandonare ogni ricerca di oggettività anche nel ricordo, giacché esso sorge dallo stesso luogo da cui generano i sogni. Come abbiamo visto, i semi di questa direzione interpretativa si possono trovare nella complessa riflessione freudiana sulla memoria e sul linguaggio onirico.

⁸⁷ E' Romano Madera a definire "l'immaginazione creatrice" la capacità eminentemente umana di "immaginare altrimenti". Essa sta alla base di ogni impresa culturale dell'uomo, così come pure è per suo tramite che è possibile tendere a quella composizione biografica che è compito ultimo della cura di sé. Vedi R.Madera, *L'animale visionario*, il Saggiatore, Milano, 1999.

⁸⁸ "La psicanalisi sembra distinguersi da ogni altra disciplina principalmente per questo: l'analista opera su ciò che il soggetto gli dice. L'analista si impegna a studiare il discorso del paziente, a esaminarne il comportamento locutorio, fabulatorio, narrativo, affinché attraverso questo discorso si configuri gradatamente un altro discorso, supposto inconscio, che dovrà essere a sua volta pronunciato, raccontato, compreso. Dal paziente all'analista e dall'analista al paziente, l'intero processo si attua per il tramite del linguaggio" E.Benveniste, *Problemi di linguistica generale* (1966), vol. 1, Il Saggiatore, Milano, 1971.

⁸⁹ Benchè proprio Antonino Ferro, uno dei maggiori esponenti in campo italiano, così come in ambito internazionale, di questa svolta, si sia premurato dal sottolineare il pericolo di una riduttiva risoluzione della psicoanalisi nella narratologia: "La psicanalisi non è quindi una narratologia ma un metodo di cura attraverso la conoscenza e le trasformazioni emotive"; tuttavia, prosegue Ferro, per quanto concerne gli strumenti di cui dispone l'analista, "è gioco forza riconoscere che tutti gli strumenti attengono al campo investigato dalla semiologia e dalla narratologia in particolare"; A.Ferro, "Introduzione", in M.P.Arrigoni, G.Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi*, cit., pp. IX-X. Sul tema vedi anche E.Morpurgo, V.Egidi, *Psicoanalisi e narrazione. Le strategie nascoste della parola*, Il Lavoro editoriale, Ancona, 1987.

propriamente ermeneutico e l'apertura al modello costruzionista a consentire di abbandonare definitivamente il richiamo ad un'ideale di scientificità di matrice positivista e una lettura in chiave monadologia dell'uomo, che pure erano presenti nel pensiero freudiano. Franco Corrao è molto esplicito in questo senso: "Alcuni critici [...] potrebbero affrettarsi a una liquidazione sbrigativa della psicanalisi, affermando che siccome abbiamo a che fare con discorsi su discorsi, con interpretazioni e non con dati di fatto veri e propri, qualsiasi tipo di ricerca scientifica diventa impossibile; ma *il dato di fatto*, nel caso dell'analisi, è proprio l'interpretazione del discorso, che può essere assunta come tale appena ci si liberi dal modello positivista e dall'arroganza della scienza a senso unico, e si veda nel dato di fatto una sorta di circuito in trasformazione che non può essere fermato in uno stato oggettivo primariamente non ambiguo"⁹⁰.

Da una diversa prospettiva, James Hillman rivendica per la psicoanalisi l'appartenenza all'ambito della *poiesis*, più propriamente a quello della retorica, all'interno del quale la specificità dell'opera risiede nel "potere persuasivo dell'immaginare parole, [in] un'abilità nel parlare e nell'ascoltare, nello scrivere e nel leggere"⁹¹. L'incontro analitico si configura allora come una "lotta di storie", una "gara tra cantori", una "collaborazione tra narrazioni", e, proprio per questo, viene caldeggiata una maggiore contaminazione tra psicoanalisi e letteratura⁹². In entrambi i casi, si tratta di dire addio ad una concezione della conoscenza volta a pervenire ad una stabile realtà "oggettiva" ed a rivolgere invece l'attenzione al modo attraverso cui noi esperiamo il mondo, ad analizzare, cioè, l'organizzazione e l'ordine del nostro discorso. Sotto questo aspetto, la psicanalisi condivide il destino di debolezza epistemologica comune a tutte le scienze umane, per le quali non è possibile alcuna conoscenza al di fuori dell'interpretazione e del dialogo, o meglio di quell'interpretazione che è dialogo tra due testi narrativi⁹³. Di qui l'individuazione di una serie di

⁹⁰ F. Corrao, "Trasformazioni narrative", in M. Ammanniti, D. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991, 47.

⁹¹ J. Hillman, *Le storie che curano*, op.cit., p. 2. Benchè Hillman muova da un'impostazione junghiana, sottolineando con enfasi la decisiva funzione della dimensione immaginativa nell'analisi per riconoscere la presenza vivificante del mito all'interno di ogni storia, è sulla base della sua rivendicazione del carattere ermeneutico e dialogico della relazione analitica che è possibile un accostamento con le prospettive narratologiche nate all'interno della tradizione post-freudiana.

⁹² "La psicologia farebbe meglio a rivolgersi alla letteratura, anziché usarla inconsapevolmente. La letteratura ci è stata amica, assorbendo apertamente a piene mani quanto le veniva dalla psicoanalisi. I letterati sanno vedere la psicologia nella narrativa; tocca a noi, adesso, sapere vedere la narrativa in psicologia", ivi, p. 22. Tra gli studiosi di letteratura è Peter Brooks ad affermare: "c'è bisogno di una convergenza tra psicoanalisi e critica letteraria perché si sente che dovrebbe esserci una corrispondenza tra dinamiche della psiche e dinamiche della letteratura, perché almeno in un certo senso noi costruiamo e definiamo il nostro senso dell'identità attraverso le nostre narrazioni, all'interno delle pressioni d'ordine transindividuale e simbolico", P. Brooks, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo* (1984), Einaudi, Torino, 1995, p.39.

⁹³ "Da questo punto di vista la psicanalisi è una rappresentazione esemplare dello statuto che regola le scienze umane in generale: nessuna conoscenza al di fuori del dialogo, al di fuori, cioè, di un campo linguistico-discorsivo in cui un testo ne incontra un altro, si intreccia con esso, ne risulta modificato e lo modifica amplificandolo o riducendolo, o viceversa amplificandosi o restringendosi, al di là dei significati possibili o previsti, mentre il circolo ermeneutico si

convergenze tra epistemologia costruttivista ed epistemologia analitica. Questa svolta, preparata anche dalla crescente importanza attribuita al *transfert* nella tecnica analitica e, quindi, connessa alla reinterpretazione del principio di neutralità imposto dall'analista, trova la sua giustificazione all'interno del pensiero freudiano. È lo stesso Freud a definire col termine di "costruzioni" i tentativi di guarigione intrapresi da analista e paziente nel corso del trattamento analitico⁹⁴.

L'accostamento alla narratologia non ha portato un contributo innovativo solo all'interno del dibattito teorico sullo statuto della psicoanalisi stessa, ma è stato nutrito dall'esperienza clinica, giungendo ad avere delle ricadute decisive sul terreno della pratica terapeutica⁹⁵. All'interno di una prospettiva narratologica, l'attenzione è posta prevalentemente a quello che nel qui e ora dell'incontro analitico trova espressione in forma narrativa, nella convinzione di una potenzialità inesauribile della capacità di creazione di racconti da parte dell'individuo. La malattia appare allora come un'insufficienza nella capacità di simbolizzazione del paziente, mentre la cura analitica consiste proprio nell'accompagnarlo ad abitare in maniera meno dolorosa un racconto, che possa essere percepito come più adeguato a sé⁹⁶. La relazione di analitica viene a configurarsi così come relazione interattiva, all'interno della quale paziente e analista si trovano reciprocamente impegnati nella costruzione di un testo linguistico-emotivo-affettivo, che sarà il frutto dell'incontro di due menti cooperanti. Anzi, l'itinerario verso la "guarigione" è costituito da un progressivo abbandono da parte del paziente del suo "universo comunicativo e semiotico egocentrico" per

trasforma in un'ellissi a due fuochi che si costituisce incontestabilmente come il *contesto* al di fuori del quale non vi è intelligenza di senso o comprensione coglibile", F. Corrao, op. cit., p. 48.

⁹⁴ "Le formazioni deliranti del malato mi sembrano l'equivalente delle costruzioni che edificiamo durante i trattamenti analitici, cioè tentativi di spiegazione e di guarigione", S. Freud, *Costruzioni nell'analisi*, cit.. Questo passo, come nota Corrao, non solo propone una lettura del delirio come tentativo di interpretazione di fatti non metabolizzati, ma sembra suggerire che qualsivoglia tentativo interpretativo deve essere assunto come una costruzione perennemente mutevole e modificabile attraverso relazioni intersoggettive di reciprocità. Vedi F. Corrao, op.cit. p. 48.

⁹⁵ Arrigoni e Barbieri citano ad esempio l'esperienza del conversazionalismo di Lai, all'interno del quale l'obiettivo terapeutico principale è quello di individuare il motivo narrativo strutturante il racconto del paziente e agire su di esso. Si pensi inoltre a tutte le prospettive cliniche in qualche modo riconducibili alla pragmatica della comunicazione che leggono i disturbi psicopatologici in termini di comunicazione e che lavorano in funzione di una ristrutturazione del racconto. Vedi M.P. Arrigoni, G. Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi*, cit..

⁹⁶ Scrive Ricoeur: "In tal senso la malattia, per lo meno nel suo aspetto di linguaggio, consiste in una decomposizione della funzione simbolica, in una de simbolizzazione, e il compito dell'analisi, di conseguenza, è di risimbolizzare, cioè reintrodurre il paziente nella comunità linguistica [...] quella che [...] ho chiamato "de simbolizzazione" può essere considerata come una "denarrativizzazione", per la quale il paziente è incapace di costruire un racconto sulla propria vita che sia intellegibile e accettabile [...] Ma allora se c'è una specie di denarrativizzazione parallela alla de simbolizzazione, non si può, forse, considerare la cura analitica come un rientro nel linguaggio, nella comunicazione, nella verità all'interno del linguaggio?" P. Ricoeur, "La componente narrativa della psicoanalisi", in *Metaxù*, 5, 1988, p.14.

giungere, attraverso una crescente capacità di affidarsi, ad una apertura dialogica con l'analista⁹⁷. La situazione analitica è caratterizzata "dalla contemporanea presenza di due testi viventi che interagiscono tra loro trasformandosi"⁹⁸. Tra questi due testi non vi è una completa coincidenza ed è proprio l'esistenza di uno scarto a rendere possibile ad entrambi la reciproca trasformazione verso nuove direzioni di senso. Da questo punto di vista, le trasformazioni e i cambiamenti che avvengono all'interno della relazione, non possono essere attribuiti all'uno o all'altro, benché poi ognuno li re-interpreti singolarmente, inserendoli nell'evoluzione della propria personale biografia.

Il modello teorico di riferimento diviene allora un modello relazionale interattivo, che ha nella nozione di "campo bi-personale" lo strumento concettuale privilegiato attraverso cui leggere la relazione analitica⁹⁹. Il campo è il terreno transitorio e dinamico che sorge dall'interagire di due menti e che al tempo stesso le contiene e consente (o rende difficoltosa) la loro comunicazione. Tutte le trasformazioni possibili sono collegate all'ampliamento del campo: attraverso un lavoro cooperativo di approfondimento e di amplificazione di quanto è già presente al suo interno, si può giungere all'allargamento del campo tanto da includere quelle storie possibili che aspettavano solo di trovare espressione¹⁰⁰. E', inoltre, proprio nello scambio narrativo che avviene nel qui e ora dell'incontro, che si possono cercare gli elementi attraverso cui leggere lo "stato di salute" del campo medesimo¹⁰¹. Da questo punto di vista l'immagine del teatro come metafora del mondo interno di ognuno degli individui implicati nella relazione, deve essere allargata fino a comprendere lo spazio rappresentazionale dell'intera coppia. Si tratta, infatti, di un palcoscenico narrativo in cui si muovono personaggi co-costruiti: "il "personaggio"[...] oltre alle caratteristiche di "personaggio esterno" e di "personaggio del mondo interno", assume la valenza di "nodo narrativo sincretico" che concretizza, contestualizza, dà forma e nome a quanto accade nel campo [...] è il modo che il testo emotivo linguistico della seduta ha di esprimere emozioni, affetti, in

⁹⁷ Arrigoni e Barbieri sottolineano con forza questo aspetto decisivo di frustrazione egoica che trova espressione in un lento procedere verso una dimensione comunicativa realmente condivisa: "La terapia, dunque, in quest'ottica, si può inquadrare come un abbandono graduale dei vincoli egocentrici (del paziente soprattutto, ma anche dell'analista) per aprirsi consapevolmente alla logica relazionale, circolare e retroattiva che ne costituisce il tratto caratterizzante", M.P.Arrigoni, G.Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi*, cit.. 15-16.

⁹⁸ A.Ferro, *La tecnica della psicoanalisi infantile*, Cortina, Milano, 1992, p. 139.

⁹⁹ Riguardo alle origini del concetto di campo, Antonino Ferro ricorda che il concetto di campo per la prima volta viene usato all'interno della psicologia della Gestalt, e che successivamente viene elaborato nell'ambito della proposta fenomenologica di Merleau Ponty nel tentativo di fondare una psicologia in grado di comprendere i fatti psichici per il senso che essi hanno all'interno delle relazioni intersoggettive. Vedi A.Ferro, *Nella stanza di analisi*, cit., p. 57.

¹⁰⁰ Antonino Ferro fa esplicito riferimento alla concettualizzazione narratologica relativa ai "mondi possibili" per esprimere l'infinita possibilità di costruire storie insieme con il paziente. Vedi A.Ferro, *Nella stanza di analisi*, cit., p.56.

¹⁰¹ Ferro parla di "segnalatori di testo", ossia quei "derivati narrativi" attraverso cui ha luogo una rinarrazione in presa diretta delle emozioni e dei movimenti del campo, e quindi della riuscita o del fallimento delle trasformazioni dello stesso.

forma lavorata, trasformabile, narrabile, condivisibile”¹⁰². Il personaggio, infatti, reca con sé un grado di autenticità maggiore rispetto al narratore, giacché è dotato nei suoi confronti di quella autonomia che consente all’inconscio di affiorare più facilmente. Il personaggio si fa in tal modo mediatore tra narratore ed ascoltatore, decisiva spia dello stato di salute della comunicazione in atto, ma anche la via attraverso cui il paziente ha la possibilità di giocare (*to play*) le parti scisse di sé, riconoscendole e riconnettendole all’interno di uno scenario interno progressivamente più armonico¹⁰³. La narrazione diviene la via attraverso cui è possibile giungere a contatto con la dimensione affettiva che permea lo scambio comunicativo della coppia. Il racconto, che viene progressivamente sviluppandosi, per essere compreso va riportato alla sua radice emotiva profonda, senza la quale le parole assumono il carattere di lettere morte, incapaci di comunicare e dare accesso al mondo interiore dell’uno e dell’altro. Si tratta di predisporre un ambiente di ascolto accogliente, all’interno del quale l’unica verità perseguita sia quella emotiva, ed in cui pertanto i vissuti profondi possano giungere a essere narrati e quindi trasformati per via narrativa. L’obiettivo è quello di generare un accrescimento di significato, attraverso la condivisione di emozioni in una storia comune¹⁰⁴.

Narrazione e formazione. La “scoperta” della narrazione in ambito pedagogico e la sua valorizzazione in chiave formativa è legata alla fortuna di alcune specifiche prospettive filosofiche

¹⁰² A.Ferro, *Nella stanza di analisi*, cit., p. 2.

¹⁰³ “il paziente entra nel ruolo di un personaggio rappresentato, dell’attore; la guarigione ha inizio quando usciamo dall’uditorio ed entriamo nel palcoscenico della psiche, quando diventiamo personaggi di una finzione [...] ci purghiamo degli attaccamenti ai destini letterali, troviamo la libertà nel recitare parti parziali, smembrate, dionisiache, senza mai essere totali, ma *partecipando* alla totalità che è una commedia, da essa ricordati come suoi attori”, J.Hillman, op.cit., p. 49-50.

¹⁰⁴ I rischi inerenti ad un riduzionismo narrativo in psicoanalisi sono stati evidenziati, tra gli altri, da Michele Cavallo e da Antonello Correale. Cavallo si oppone con forza al pericolo di far coincidere l’azione terapeutica semplicemente con la narrazione: “Risulta evidente che non basta raccontarsi per guarire o alleviare una sofferenza: che le “trasformazioni narrative” non necessariamente portano al cuore dell’esperienza del soggetto; che l’espressione dei vissuti, delle emozioni, del proprio mondo interno, del proprio passato, della propria storia di vita, del proprio romanzo esistenziale e familiare non portano necessariamente a uno svelamento delle determinanti soggettive. Ovviamente la clinica si costituisce come campo in cui qualcuno parla, si racconta, è accolto, ascoltato, riconosciuto. Ma abbiamo visto come questo campo non sia riducibile all’atto narrativo, il quale è necessario ma non sufficiente”. All’interno di una prospettiva lacaniana, l’autore sottolinea come, a seguito della fase della narrazione e del racconto di sé indispensabili affinché il soggetto raggiunga una propria coerenza narrativa, la specificità dell’intervento analitico si configura propriamente come l’atto interpretativo di cesura volto a smascherare la retorica costitutiva sottostante ad ogni coerente racconto di sé, inaugurando quindi un faticoso e delicato, ma proprio per questo autenticamente trasformativo, processo di dis-identificazione. Per parte sua, anche Antonello Correale mette in guardia rispetto ad una “acritica valorizzazione della narrazione” ed afferma: “la narrazione sembra correre il pericolo di avvolgere paziente e terapeuta in una sorta di mutua rappresentabilità incrociata, con una possibilità di raccontarsi reciprocamente con potenzialità eventualmente interminabili, che rischia di fare della narrazione il fine in sé dell’analisi, anziché il tramite verso un’altra cosa”. Vedi M.Cavallo, “Gli inganni del narrarsi”, in *Adulità*, n.26, ott. 2007, p. 30 e A.Correale, “La narrazione in psichiatria”, relazione al convegno *Narrazione e pratiche autobiografiche*, Casalecchio di Reno, settembre 2004, cit. in D.Demetrio, *La scrittura clinica*, Cortina, Milano, 2008, p. 350.

e teorie della conoscenza. In primo luogo l'approccio fenomenologico, attraverso il concetto di "intenzionalità" della coscienza, ha portato in primo piano il ruolo giocato dal soggetto nel suo accesso alla realtà. Muovendo dal presupposto della reciprocità tra componenti oggettive e soggettive, la pedagogia fenomenologicamente orientata ha posto con forza il tema del senso e dell'attribuzione di significato da parte del soggetto in formazione al proprio vissuto¹⁰⁵. E giacché è nel linguaggio che si depositano quei contenuti di significato, che indicano il senso ed il progetto di mondo dell'individuo, ne discende una pratica formativa concentrata sull'espressività del soggetto. Di qui la ricerca di un approccio ermeneutico, attento sia all'altro come individuo uguale ma distinto da sé (dotato di una propria storia, appunto), sia all'interpretazione da parte del soggetto stesso della sua propria esperienza¹⁰⁶. Lungo questa direzione trova la sua collocazione la declinazione "introspettiva" della pedagogia di orientamento fenomenologico¹⁰⁷, la quale, in chiave più marcatamente esistenzialista, si è impegnata nella ricostruzione degli aspetti più intimi e personali attraverso cui il soggetto decifra la realtà e, contemporaneamente, le conferisce forma¹⁰⁸.

Parallelamente a questi sviluppi e non senza proficue contaminazioni¹⁰⁹, anche in ambito pedagogico è andato affermandosi l'approccio costruzionista, nutrito dalla teoria della complessità e, quindi, da un approccio sistemico¹¹⁰. Secondo questa prospettiva, la realtà appare frutto di una

¹⁰⁵ La corrente fenomenologica in ambito pedagogico ha in Piero Bertolini il suo fondatore.

¹⁰⁶ Nel descrivere questa nuova sensibilità alla dimensione interpretativa, che ha esercitato una forte influenza in tutti i campi del sapere, soprattutto nell'ambito delle scienze umane, si utilizza spesso il termine "svolta interpretativa": "La cosiddetta *svolta interpretativa* che l'ultimo ventennio ha impresso alle scienze sociali ha portato a riconsiderare l'oggetto della ricerca e a ripensare radicalmente gli strumenti ricognitivi e il significato stesso dell'indagine empirica. Se la realtà è vista come un reticolo di significati, il mondo è una costruzione a partire dai processi di attribuzione di senso dei soggetti che lo abitano, allora la ricerca sociale che in quelle situazioni rende corpo non può che essere un processo interpretativo", M.Tarozzi, *Pedagogia generale. Pedagogia come scienza.*, Guerini, Milano, 2002, p. 190.

¹⁰⁷ La definizione viene proposta da Micaela Castiglioni nel suo *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini, Milano, 2008.

¹⁰⁸ In particolare questo orientamento è quello prospettato da Duccio Demetrio, la cui ricerca da tempo è impegnata a svelare il ruolo decisivo svolto dall'interiorità nella costruzione del soggetto, si veda in particolare D.Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

¹⁰⁹ Un apprezzabile tentativo di avvicinare l'approccio fenomenologico alla prospettiva costruzionista è quello avanzato da Micaela Castiglioni, che, nel testo citato, propone una originale convergenza dei due orientamenti in direzione di un possibile "costruzionismo autobiografico", vedi M.Castiglioni, op.cit..

¹¹⁰ La posizione costruzionista è infatti coerente con le epistemologie generali attuali, fondate sul principio d'incertezza, che propongono una concezione pluralistica e relativistica degli eventi del mondo, siano essi cosmologici o antropologici, individuali o collettivi, materiali, fisici o mentali. Per la teoria della complessità il riferimento d'obbligo è al pensiero di Edgar Morin (vedi in particolare E.Morin, *Introduzione al pensiero complesso* (1981), Sperling & Kupfer, Milano, 1993; si veda anche G.Bocchi-M.Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985. Per quanto riguarda la prospettiva sistemica l'autore cardine è Gregory Bateson, vedi in particolare *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano, 1976 e *Mente e natura* (1979), Adelphi, Milano, 1984.

co-costruzione relazionale, attraverso cui si determina il significato degli eventi¹¹¹. In particolare, è stato il costruttivismo narrativista di Bruner ad indicare nella narrazione il veicolo privilegiato attraverso cui avviene la negoziazione di significati che dà vita alla realtà. Dal punto di vista educativo a ciò consegue la valorizzazione del racconto di sé (o della propria comunità) come costruzione del proprio punto di vista sul mondo e la predisposizione di spazi educativi in cui dar vita, attraverso una forma intenzionale di mediazione culturale, a nuovi significati e nuove narrazioni. E' stato soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti che queste pratiche sono state sperimentate e progressivamente declinate in direzione auto-formativa, laddove la maggiore risorsa educativa che viene riconosciuta all'individuo adulto è quella di apprendere da se stesso¹¹². La possibilità di narrarsi in prima persona, di prendere parola, *in primis* sulla propria vicenda formativa, diviene una modalità attraverso cui il soggetto può rinegoziare la dinamica di potere sottostante ad ogni relazione educativa, avocando a sé un maggior protagonismo sul proprio apprendimento.

Tutte queste prospettive sottolineano, dunque, il valore formativo della narrazione. A ben vedere, del resto, così come quelle terapeutiche, anche quelle educative si presentano come pratiche narrative. Altrove, nel tentativo di definire quali caratteristiche dovesse avere un'esperienza per potersi definire "educativa", avevamo individuato, tra le altre, proprio la capacità e la possibilità di narrarla¹¹³. La messa in racconto è una delle azioni (non l'unica e non di per sé sufficiente) che fa di un evento un'esperienza. Il racconto consente una sorta di ri-appropriazione di quanto vissuto¹¹⁴. Narrando, non solo descriviamo e registriamo la nostra esperienza, ma le conferiamo forma. L'atto di mettere in parola, infatti, non ha soltanto una funzione denotativa rispetto ai fenomeni che descrive, ma svolge anche una funzione strutturante nei loro confronti, così come pure nei confronti di colui che parla. Raccontare quanto vissuto è un'attività che dona consistenza al soggetto, una pratica che svolge la funzione di un vero e proprio io ausiliario¹¹⁵. Il racconto, infatti, è il *medium* tra il soggetto e la realtà esterna, ma lo è anche tra il soggetto ed il suo proprio mondo interiore. Conosciamo ciò che accade dentro di noi solo tramite delle narrazioni. Il racconto è la forma evoluta di quell'alfabetismo emotivo e simbolico, che coltiviamo dalla nascita e che è indispensabile per la strutturazione di sé¹¹⁶. Lo sforzo di tradurre in parola la propria

¹¹¹ Per quanto riguarda l'approccio costruzionista in pedagogia si veda L.Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

¹¹² Questo approccio è testimoniato da L.Formenti nel suo testo *La formazione autobiografica*, cit..

¹¹³ Vedi cap. "Il valore dell'esperienza", in particolare il paragrafo "I caratteri dell'esperienza educativa".

¹¹⁴ Il valore della narrazione come esercizio ri-appropriazione dell'esperienza è sottolineato da Paolo Jedlowski, nei testi più volte citati in questo lavoro.

¹¹⁵ G.Starace, *Il racconto della vita*, cit., p. 101.

¹¹⁶ Il linguaggio è infatti l'ultimo anello della catena della comunicazione umana (sensazione-percezione-rappresentazione-linguaggio), esso è ciò che permette l'enunciazione della rappresentazione, consentendone così allo stesso tempo la de-formazione e la trans-formazione.

esperienza interiore affranca l'individuo dal peso di quelle sensazioni intime che, prima che trovino espressione, non riesce a riconoscere in se stesso.

Per raccontare, però, c'è bisogno di un sufficiente livello di competenza emotiva. Prima di poter mettere in parola ciò che è avvenuto, bisogna essere stati in grado di renderlo in un certo qual modo vivibile dentro di sé. Il processo di elaborazione prosegue poi nel corso della narrazione. E' per questo che è necessaria una sensibilizzazione all'ascolto in chi riceve il racconto. Raccogliere una testimonianza significa condividere una preziosa apertura su sentimenti ed affetti. Questo è il motivo per cui gli approcci narrativi in pedagogia hanno sempre rivolto un'attenzione particolare alla dimensione emotiva e si sono spesi con forza per promuovere una seria educazione all'ascolto. Non si tratta solo di ricevere la storia altrui, ma è necessario sviluppare delle competenze interpretative che consentano di rispondere narrativamente a tale storia. All'interno di una riconosciuta reciprocità biografica, formatore e soggetto in formazione sono coinvolti in una relazione che li trasformerà nel profondo. E', dunque, necessario assumere pienamente dentro di sé la consapevolezza della delicatezza dell'incontro. La narrazione che ciascuno riesce a fare della propria esperienza, conferendole struttura in una storia, è un potentissimo strumento di trasformazione, che è necessario sapere maneggiare. Raccontando entriamo, infatti, nel dominio del cambiamento. Ciò è possibile grazie all'attivazione della memoria e all'apertura verso una dimensione progettuale. E' nella distanza temporale tra il racconto e l'evento, infatti, che risiede l'intero potenziale formativo e trasformativo della narrazione. Come abbiamo visto, è nel segno del tempo che il racconto cela il suo mistero: il passato viene richiamato nel presente nel tentativo di coglierne il significato, ma nello stesso tempo esso si fa patrimonio per la comprensione dell'oggi e per progettarsi al futuro. È attraverso a questo "atto creativo di retrospezione" che conferiamo spessore al nostro vissuto e, di riflesso, a noi stessi.

Il soggetto è l'attore fondamentale e costitutivo di questo processo di costruzione di sé. E' per questo che recuperare il valore formativo della narrazione ha significato allo stesso tempo insistere sul carattere autoformativo implicito in ogni esperienza educativa. Raccontandosi, infatti, l'individuo è introdotto in un processo di autoapprendimento che riguarda, come detto, tanto la dimensione affettiva quanto quella più propriamente cognitiva. Narrare sviluppa un apprendimento di secondo grado sulla propria vicenda, ma anche sui meccanismi che presiedono la narrazione stessa. Il racconto è la messa in sequenza di eventi all'interno di una trama. Si tratta di stabilire nessi, connessioni, ma anche omettere, tagliare, scegliere. Il soggetto si trova così alle prese con procedure interpretative, che chiamano in causa competenze di tipo metacognitivo. La narrazione si presenta così come "il paradigma chiave del processo formativo"¹¹⁷. Essa esercita la mente al pensiero razionale, ma al tempo stesso ne nutre l'attività simbolica, in modo tale da sostenere quello sforzo di significazione indispensabile a confermare il soggetto a se stesso. La narrazione, infatti, si presenta come via privilegiata verso la soggettivazione e l'autonomia dell'individuo; contemporaneamente, però, lo colloca all'interno di un universo culturale e di una

¹¹⁷ F.Cambi, "La funzione formativa della narrazione" (2007), in *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010, p. 50.

rete di relazioni che determinano la sua stessa possibilità di prendere parola. Diventa quindi importante sostenere le persone a recuperare ricordi e a costruire racconti, giacchè la possibilità di sentirsi portatori di una storia propria è il modo per farcene più responsabili nei confronti di noi stessi e degli altri¹¹⁸.

3. Una specifica forma di narrazione: la scrittura di sé.

Dal racconto orale al testo scritto. La produzione di un testo scritto rientra a pieno titolo in quel bisogno di espressione e di comprensione dell'esperienza, cui abbiamo visto rispondere la narrazione in generale¹¹⁹. Tuttavia la scrittura ha in sé alcune ineliminabili specificità. Da un lato essa potenzia alcune caratteristiche della narrazione orale, dall'altra perde alcune delle qualità proprie del dialogo; sviluppandone però altre, nuove e diverse.

Tanto nell'espressione orale che in quella scritta si tratta di tradurre la realtà esterna all'interno di un sistema simbolico. Ciò comporta il passaggio da un ordine dinamico e circolare, come quello della complessità del reale, all'ordine statico e lineare del linguaggio¹²⁰. Ogni volta che noi tentiamo di riportare verbalmente quanto ci è accaduto, inevitabilmente perdiamo quegli aspetti dell'esperienza che non possono rientrare nel sistema coerente di un racconto, quelle sfumature contraddittorie che difficilmente possono essere restituite attraverso le parole. Paradossalmente, però, è proprio la "riduzione" dell'esistenza all'interno di un ordine espressivo coeso dal punto di vista logico e semantico a consentire il principio di ogni attività autoriflessiva¹²¹. Con la scrittura l'ineliminabile "staticità" di ogni forma di discorso rispetto alla multiforme dinamicità della realtà in cui siamo immersi, e che noi stessi intimamente siamo, si trova ad essere ulteriormente confermata¹²². Se, infatti, l'oralità della narrazione mantiene un carattere più aperto e, in un certo

¹¹⁸ Vedi D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, per gli altri*, Meltemi, Roma, 1998.

¹¹⁹ Ci riferiamo in questo paragrafo al testo scritto in prosa, giacchè la scrittura poetica presenta specificità assolutamente proprie, per cui la dimensione evocativa e metaforica ha il sopravvento sull'intenzionalità analitica e razionale.

¹²⁰ Da questo punto di vista, la distinzione tra linguaggio verbale e realtà è equiparabile a quella tra sistema analogico e sistema digitale. Paul Watzlawick indica la differenza analogico-digitale come uno dei cinque assiomi della pragmatica della comunicazione. La comunicazione analogica riguarda componenti non verbali, mentre la comunicazione digitata si basa su segni arbitrari fissati per convenzione; vedi P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, D. D. Jackson, *La pragmatica della comunicazione* (1967), Astrolabio, Roma, 1971. La differenza analogico-digitale rispetto alla trasformazione linguistica della realtà di trova in M. P. Arrigoni, G. L. Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi*, cit., in particolare p. 67 e seg.

¹²¹ In questo senso si può dire che il linguaggio non tradisce affatto il pensiero e la realtà, anzi è per suo tramite che è possibile pervenire ad una autentica appropriazione dell'esperienza. Laddove il vissuto rimanesse ad un primitivo livello psichico, senza pervenire ad una sua oggettivazione, non si potrebbe parlare propriamente di esperienza. Vedi cap. "Il valore dell'esperienza".

¹²² E' in questo senso che Doris Lessing afferma che attraverso la scrittura "quanto viene vissuto come fluido, effimero, evanescente, diventa fisso e quindi inanimato, statico. [...] La memoria non è fissa ma elusiva e sfuggente. E' difficile far combaciare i ricordi della propria vita con un resoconto che fissa la nostra esperienza mettendola nero su bianco",

senso, “mobile”, la scrittura ha in sé un’ineliminabile vocazione definitoria. Essa comporta un livello più elevato di strutturazione e di organizzazione dei processi di pensiero, che ha fatto della scrittura lo strumento privilegiato della teorizzazione filosofica.

Anzi, seguendo le intuizioni di Havelock, la filosofia, così come oggi noi la conosciamo, non esisterebbe senza la rivoluzione avviata dall’alfabetizzazione greca¹²³. Una rivoluzione la cui portata risulta difficile da comprendere per noi, proprio perché è impensabile pensare ciò che vi era prima con gli strumenti di una mente plasmata da quella medesima trasformazione che vorrebbe giudicare¹²⁴. Con il lento passaggio dalla civiltà orale alla civiltà della scrittura, dice Havelock, la vista prende il sopravvento sull’udito, il pensiero astratto sostituisce quello concreto, dal dominio dell’*avere* si passa al dominio dell’*essere*¹²⁵. Sin dalle origini, dunque, aspirazione all’eterno, ricerca della determinazione, approdo al mondo delle idee. Teoria e scrittura, legate alla radice (*theorein*, etimologicamente rimanda all’atto del guardare), invitano ad una concettualizzazione che può configurarsi tanto come strumento di elaborazione, quanto come forma di difesa. La tensione alla coerenza che le contraddistingue, infatti, inevitabilmente reca in sé la tendenza a “narcotizzare” tutto ciò che non rientra nella forma unica e coesa cui sono chiamate a dare vita, a rinunciare a parte dell’apertura all’imprevisto, all’altro e dunque al possibile, presente invece nella pratica dello scambio orale.

I filosofi antichi, che pure vengono indicati come i responsabili primi della sostituzione della narrazione e della mentalità orale con il nuovo e più concettuale tipo di linguaggio¹²⁶, erano ben consapevoli della potenzialità sovvertitrice della scrittura rispetto alle pratiche che sino ad allora avevano costituito il loro stile di vita ed il loro insegnamento¹²⁷. Gran parte della diffidenza che

D.Lessing, “Scrivere un’autobiografia” (2004), in *Il senso e memoria*, cit., p. 13. E’ in questa discrepanza tra scrittura e realtà, in questa impossibilità di comprendere nel testo la dinamica complessità della vita, che risiede, però, la dinamicità della scrittura: ogni scrittura ne chiama sempre un’altra ulteriore in un gioco infinito di rimandi.

¹²³ E.C.Havelock, *La Musa impara a scrivere. Riflessioni sull’oralità e l’alfabetismo* (1986), Laterza, Roma-Bari, 2005.

¹²⁴ Su questo aspetto si veda la critica che muove Sini alle stesse intuizioni di Havelock, ritenute comunque da lui imprescindibili per avviare qualsiasi discorso intorno alla scrittura e al suo rapporto con la filosofia. Vedi C.Sini, *Etica della scrittura*, op. cit..

¹²⁵ “La scrittura introduce al dominio dell’essere, al contrario dell’oralità che utilizza forma espressive dell’*avere*; la scrittura è quindi via verso l’astrattezza e la meditazione esistenziale. Nel linguaggio della filosofia dopo l’introduzione della scrittura l’*essere*” (come forma di sintassi) cominciò a sostituire il “divenire”, E.C.Havelock, op. cit., p. 131.

¹²⁶ “Forse che l’intera missione socratica non poteva considerarsi un’impresa linguistica la cui molla propulsiva era la transizione dall’oralità alla scrittura?”, E.C.Havelock, op.cit., p. 8.

¹²⁷ Come detto, il passaggio dalla civiltà orale alla civiltà della scrittura è stata una trasformazione estremamente lenta e disomogenea che è durata decine di secoli. Il ritmo di tale evoluzione risulta fortemente segnato dalle invenzioni tecnologiche e, proprio per questo, soprattutto oggi, la direzione di questa trasformazione appare non esente da possibili inversioni di marcia. Come per ogni fenomeno complesso, dunque, è sbagliato immaginare un brusco cambiamento: mentalità legate alla scrittura e forme di mentalità orale convivono ancora oggi. Riferendosi, in particolare, al mondo antico è necessario ricordare che esso per tutto il tempo è rimasto un contesto di generale oralità. Infatti, seppure lo sviluppo delle strutture amministrative e della burocrazia durante il periodo imperiale fece

essi mostrano nei confronti della scrittura è infatti motivata da riflessioni di carattere formativo. Socrate sceglie di non scrivere per preservare la dinamicità del dialogo, l'individualizzazione dell'insegnamento, la specificità di quell'interazione erotica che, sola, può generare la trasformazione interiore dell'interlocutore. Di Platone, che pure tenta di tradurre nello scritto la vitalità del dialogo socratico, sono famose le critiche alla scrittura, colpevole di congelare il processo dinamico della critica e del dubbio, ossia il cuore di ogni insegnamento filosofico¹²⁸. Lo scritto non può aiutarsi da solo e, mancando di ogni possibilità di interazione viva con le domande del lettore, si trova ad essere esposto alla distorsione e al fraintendimento¹²⁹. Dal canto loro, le opere di Aristotele pervenute a noi sono annotazioni in funzione della preparazione dei corsi, cui si aggiungono correzioni e modifiche pensate da Aristotele stesso o scaturite dalle discussioni con altri membri della scuola¹³⁰.

Come ha mostrato Pierre Hadot, nella filosofia antica l'opera scritta ha un ruolo specifico e certamente destinato a divenire progressivamente più importante, all'interno però di un concezione che riconosce nell'incontro con l'altro "in carne e ossa" il modello principe di ogni azione formativa¹³¹. Le opere filosofiche dell'antichità non sono composte per creare un sistema, ma per produrre una certa disposizione d'animo, tanto che in esse il movimento generale del

sì che la scrittura assumesse un ruolo sempre più importante, è esagerato affermare che la civiltà greco-romana sia diventata ben presto una civiltà della scrittura. Tutte le opere scritte, anche quelle del periodo ellenistico, erano strettamente legate a comportamenti orali: la loro destinazione era quella di essere lette in pubblico ed anche la lettura solitaria necessitava della recitazione vocale del contenuto, giacché nella scrittura greca e latina le parole non erano staccate le une dalle altre ed era quindi necessaria una dose di perizia oratoria.

¹²⁸ I dialoghi platonici, che venivano letti in sedute pubbliche, devono essere considerati opere di propaganda volte ad avvicinare alla filosofia, la cui pratica ed il cui insegnamento prendevano corpo invece attraverso un rapporto di fiducia tra maestro e allievo e una vita in comune all'interno della comunità, all'insegna dell'oralità; vedi P.Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?* (1995), Einaudi, Torino, 1998, in particolare p. 71 e seg.. Non è certo questa la sede per affrontare il complesso discorso riguardo alla critica di Platone alla scrittura, all'interno della quale convergono tanto la centralità della memoria all'interno della concezione platonica della conoscenza (nel *Fedro* la scrittura viene indicata come mezzo che conduce ad un indebolimento della capacità di ricordare), come pure la diffidenza platonica nei confronti dei poeti, rappresentanti, secondo Havelock, di quella mentalità orale cui proprio il platonismo contribuì enormemente ad avviare sulla via del tramonto. I dialoghi platonici in cui si trovano critiche nei confronti della scrittura sono, oltre alla *VII Lettera*, il *Politico* (249c-300c) e il *Fedro* (275-77).

¹²⁹ "tu crederesti che [i discorsi scritti] parlino pensando essi stessi qualcosa, ma se, volendo capire bene, domandi loro qualcosa di quello che hanno detto, continuano a ripetere la stessa cosa", *Fedro*, 275d.

¹³⁰ P.Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?*, op. cit., p. 86.

¹³¹ Anche all'interno della più tarda prospettiva più eminentemente pedagogica di Quintiliano continua ad essere sottolineata il ruolo ancillare della scrittura e della lettura rispetto all'insegnamento orale: "la lettura fornisce indubbiamente degli esempi da imitare, ma la parola vivente è un alimento che nutre di più, soprattutto quando si tratta della parola del maestro nei confronti del quale i suoi allievi, se sono formati bene, nutrono affetto e rispetto", Quintiliano, *Istituzione oratoria*, II, 2, 8.

pensiero ed il suo svolgimento restano regolati dal tempo della parola orale¹³². Tuttavia, col passare del tempo, l'esercizio della scrittura viene ad assumere un ruolo sempre più importante all'interno delle stesse pratiche filosofiche. Si tratta di utilizzare la scrittura per incidere in sé stessi i dogmi fondamentali, in modo da averli sempre sottomano al momento del bisogno di fronte alle contingenze della vita¹³³. Scrivere diviene così un potenziamento del dialogo con sé: nell'atto di segnare le massime sul foglio e nell'atto di leggerle a mezza voce, si ripetono a se stessi, come se fossero pronunciate da un altro, le norme che devono guidare il comportamento. Scrittura, lettura e meditazione divengono tre movimenti di un unico esercizio, fisico e mentale insieme, di assimilazione personale della verità. I "Pensieri" di Marco Aurelio sono il massimo esempio di tale pratica, che a noi è pervenuto: è per conservare in forma viva i dogmi dello stoicismo che l'imperatore filosofo scrive "a se stesso"¹³⁴. La scrittura come *anakhoresis eis auton* permette il raccoglimento, rappresenta la possibilità di ritirarsi in sé e verso di sé. Siamo, però, ben lontani da ogni intento autobiografico così come noi possiamo intenderlo oggi¹³⁵. Piuttosto che decifrare se stessi occorre concentrarsi su se stessi: la scrittura è lo strumento attraverso cui attuare una soggettivazione del discorso vero che possa guidare all'azione giusta, non il mezzo con cui poter presentare se stessi come oggetto di analisi¹³⁶. D'altro canto, benché lo scopo sia quello di assumere dentro di sé verità universali, l'azione di oggettivazione per iscritto di pensieri crea lo spazio fisico e mentale per una attività di introspezione sempre più articolata, forse impensabile nella cultura orale¹³⁷. Sarà il cristianesimo a sviluppare in forma diversa questa attività di vigilanza

¹³² P.Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica* (2002), Einaudi, Torino, 2005, pp. 18-19.

¹³³ Afferma Epitteto: "ecco quali pensieri debbono meditare i filosofi, ed ecco quel che debbono scrivere tutti i giorni, quel che deve costituire materia di esercizio" (*Diatriba*, libro I, 1, 25) e ancora "[devi fare attenzione] ai principi generali, che devi sempre avere sottomano, e senza i quali non devi ne coricarti né alzarti, né bere né mangiare né avere rapporti con il prossimo" (*Diatriba*, libro IV, 12, 7).

¹³⁴ "come i medici hanno ogni istante sottomano gli strumenti e i ferri pronti per i casi inaspettati; in pari guisa tu devi avere pronte le sentenze fondamentali e prime", Marco Aurelio, *Pensieri*, 13, libro III.

¹³⁵ I *Pensieri* non si presentano come ricordi di vita. Ad eccezione del libro I in cui Marco Aurelio esplicita i suoi debiti di gratitudine nei confronti delle figure decisive per la sua formazione, nel testo non compare mai la prima persona singolare, bensì prevale l'uso della seconda persona dal tono esortativo, che ricalca la forma del dialogo interiore.

¹³⁶ Sia Pierre Hadot che Michel Foucault sottolineano con forza questo aspetto. Lungi dall'essere strumento per una ricognizione interiore o per la ricostruzione della propria storia, la scrittura nell'antichità è il *medium* privilegiato attraverso cui ha luogo l'interiorizzazione di sentenze vere: si tratta di "dar vita a un'appropriazione che da soggetto che pensa in modo vero, consenta di diventare soggetto che agisce come si deve", M.Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al College de France (1981-82)* (2001), Feltrinelli, Milano, 2003, p. 316.

¹³⁷ Scrive Hadot a proposito dell'opera di Marco Aurelio, riconoscendo, pur all'interno di quello che è a tutti gli effetti un esercizio di trascrizione di *hypomenmata*, la spinta, consentita dalla scrittura, verso un maggiore approfondimento interiore: "E' solamente in presenza di noi stessi che possiamo riflettere sulle cose per noi più intime. Il fatto di parlare o di dettare qualcosa a qualcuno, invece che a noi stessi, rende il nostro discorso interiore, in certo modo, banale e impersonale", P.Hadot, *La cittadella interiore. Introduzione ai "Pensieri" di Marco Aurelio* (1992), Vita e Pensiero, Milano, 1996, p. 38.

sulla propria condotta in direzione di una più marcata decifrazione di sé e delle proprie lotte interiori al cospetto di Dio¹³⁸. Si pensi a quanto le “Confessioni” di Agostino si discostino dai “Pensieri” di Marco Aurelio, inaugurando, questa volta sì, il genere autobiografico poi diffusosi in età moderna¹³⁹. Dal canto suo, la filosofia, abbandonando nella maggior parte dei casi la sua originaria vocazione pratica e psicagogica, diventerà sempre più discorso (scritto), esercizio teorico in funzione della costruzione di un sistema¹⁴⁰.

Nella modernità, esempi di scrittura di sé, che si presentano esplicitamente come forma di attenzione che il soggetto rivolge a se stesso, sono sempre più rari all'interno della produzione filosofica riconosciuta, benché in molte delle opere che presentano un sistema si possa cogliere facilmente il valore di autochiarificazione assunto dallo scrivere. La confessione, il diario intimo, l'autobiografia, anche laddove sono presenti nella produzione di un filosofo, vengono per lo più annoverati alla stregua di esperimenti letterari¹⁴¹. Ciò che viene progressivamente meno è il riconoscimento della funzione formativa ed autoformativa della scrittura insieme con l'intenzionalità formativa ed autoformativa della filosofia come pratica di vita. Proporre oggi un approccio autobiografico significa allora iscriversi all'interno di entrambe queste tradizioni rimaste sempre vive alla stregua di un fiume carsico nella storia del pensiero, ma che a livello di superficie per un certo periodo sono sembrate abbandonate.

Permanere nella distanza. L'oralità permette una comunicazione istantanea, radicata nel qui e ora dell'incontro, il più possibile non-mediata ed empatica; al contrario ordine, sintesi, coerenza, sostegno alla memoria sono i bisogni cui risponde la scrittura. Al di là di cimentarsi nel discutibile quanto inutile tentativo di stabilire l'eventuale supremazia dell'una o dell'altra forma di espressione, si tratta di cogliere le rispettive specificità, in modo da poter privilegiare l'una o l'altra

¹³⁸ Fino all'epoca ellenistica, il conoscere se stessi non si identifica ancora con la conoscenza di qualche cosa come l'interiorità, non ha nulla a che fare con l'analisi di sé e dei propri segreti. Ciò che importa è giungere a conoscere se stessi in quanto punto situato nel mondo e nella storia e accettare il sistema di razionalità che governa il Tutto. Grazie alla compartecipazione alla ragione universale il filosofo antico è in grado di comprendere le relazioni che sussistono tra lui e il mondo; e in questo senso la sua interiorità non costituisce problema. Il pensiero cristiano pur recuperando e utilizzando la tradizione ellenistica, innesta su di essa il metodo dell'analisi dell'interiorità: sono gli *arcanae conscientiae* a dover essere oggetto di investigazione. La traiettoria si è piegata in direzione dell'interiorità; sarà lungo questa linea che si giungerà alla scoperta dell'inconscio, che metterà in crisi l'idea stessa di ragione. Sulle differenze tra pensiero ellenistico e cristianesimo vedi M.Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, cit., in particolare p. 291 e segg.

¹³⁹ Duccio Demetrio sottolinea come con Agostino abbia avuto origine nella storia occidentale un nuovo prototipo di cura e di relazione con la propria interiorità, alternativo al modello dialogico che abbiamo visto essere prevalente sino ad allora. Nelle “Confessioni” viene presentata una cura che egli descrive “decisamente fonologica, ma giocoforza costretta a inventarsi un interlocutore interno: al quale confessarsi, confidarsi, svelarsi”, D. Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 95.

¹⁴⁰ Secondo l'interpretazione di Hadot è con il diffondersi del cristianesimo, il quale avoca a sé la dimensione pratica della filosofia antica, che la filosofia come disciplina finisce per diventare un supplemento puramente teorico concettuale alla teologia. Vedi Pierre Hadot, op. cit.

¹⁴¹ Si pensi alla fortuna che hanno avuto le “Confessioni” di Rousseau.

a seconda delle circostanze, o, ancor meglio, di cercare di dar vita ad una loro virtuosa interazione. Potremmo dire che se la narrazione orale evoca la dimensione, insieme materiale e simbolica, della vicinanza, la scrittura afferisce invece alla sfera della distanza¹⁴². Una distanza che si traduce in distanza nel tempo, distanza nello spazio e nelle relazioni (distanza dagli altri), distanza interiore (distanza da se stessi). La parola scritta si eternizza nell'istante in cui nasce¹⁴³. La ragione per cui l'uomo ricorse alla scrittura fu la necessità di portare memoria nel tempo¹⁴⁴. E' un bisogno di testimonianza quello che si trova alla radice dell'invenzione del segno scritto¹⁴⁵. Attraverso la scrittura quanto viene vissuto come valubile e volatile diventa fisso e statico. Lo sappiamo tutti: *verba volant scripta manent*. L'autorevolezza dello scritto, ciò che fa di esso, appunto, un documento (etimologicamente un insegnamento o un esempio) è il fatto di giungere da lontano, da un tempo altro. Esiste un carattere di irreversibilità dello scritto: ciò che è stato scritto non può più tornare alla originaria situazione parlante¹⁴⁶. Ecco perchè ci si può appellare contro la parola scritta soltanto tramite altre parole scritte. Di qui il diverso peso specifico che assumono le parole nel passaggio dall'enunciazione orale alla loro trasformazione in segni permanenti. Lo scritto rimane: esso ci richiama alle nostre responsabilità nei confronti di quanto affermato anche dopo anni. Questa capacità di attraversare distanze temporali, fa sì che scrivere porti con sé una maggiore attenzione rispetto al contenuto, così come alla forma ed alle parole, con cui ci stiamo esprimendo¹⁴⁷. La differente relazione rispetto al tempo che instaurano oralità e scrittura si traduce in una privilegiata corrispondenza tra velocità e narrazione orale, mentre l'utilizzo della

¹⁴² "Abbiamo bisogno non solo della prossimità, ma anche della distanza. Questo la scrittura regala alla mente umana in modo unico, come niente altro può fare", W.J.Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (1982), il Mulino, Bologna, 1986, p. 39.

¹⁴³ D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 39.

¹⁴⁴ Le prime scritture dell'umanità sono contratti di affitto, ossia scritture di carattere documentario, quindi di per sé

¹⁴⁵ Altrove abbiamo visto come l'idea del ricordo sia da sempre accompagnata dalla metafora della traccia, del segno: il ricordo può essere interpretato come la prima forma scritta depositata nella nostra psiche. D'altra parte la scrittura è a sua volta è una forma di ricordo, una tentativo di fare sopravvivere ciò che non è più. Sul valore della funzione di testimonianza assoluta dalla scrittura riguardo allo specifico tema del lutto torneremo in un paragrafo apposito.

¹⁴⁶ Vedi Gadamer, "Parlare, scrivere, leggere" (1983) in *Lettura, scrittura e partecipazione*, Transeuropa, Massa, 2007, p. 17.

¹⁴⁷ Rispetto all'oralità, la scrittura come forma di comunicazione indiretta implica una maggior cura nella scelta dei mezzi espressivi usati, anche perché per scrivere è necessario rispettare più regole di quelle che strutturano lo scambio verbale e manca la possibilità di usare il canale non verbale per sostenere quanto si dice e di tornare su quanto espresso laddove non venga immediatamente compreso. Scrive Duccio Demetrio: "L'atto di scrivere ci restituisce alla speranza e al mito di ostacolare l'invasione del disordine. L'oralità è esposta allo scompiglio dell'istante, la scrittura –invece- poiché attinge al silenzio pur per pochi minuti, come pure la lettura l'esige, introduce una pianificazione logica, espressiva, emotiva nel suo apparire sulle pagine", D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 24.

scrittura costringe, comunque sia, alla lentezza¹⁴⁸. Ancora oggi, nonostante le più avveniristiche tecnologiche stiano producendo la nuova categoria delle scritture-parlate, che puntano appunto a colmare lo iato tra scritto e parlato, scrivere si presenta come un'azione inattuale rispetto alla diffusa ansia di accelerazione¹⁴⁹. Oggi, infatti, la tecnologia permette di scrivere sempre più velocemente, di correggere senza quasi lasciare traccia, di usare la scrittura per entrare in contatto con persone anche molto lontane da noi.

Da sempre, del resto, la scrittura ha presupposto e consentito una qualche distanza tra gli interlocutori. Questa era la forza ed insieme la debolezza che le riconoscevano i filosofi antichi. La narrazione orale avviene in presenza, ciò consente di rivolgersi direttamente ad un destinatario che si conosce; su di lui, sulle sue reazioni, è possibile modulare quanto si va esprimendo. Si crea in tal modo uno scambio interattivo, quella co-costruzione narrativa che abbiamo visto essere il cuore della vocazione terapeutica della narrazione. Con la scrittura non è così. La relazione dialogica diretta dell'oralità è sostituita da un rapporto differito tra Sé e l'altro da Sé¹⁵⁰. Benchè, come vedremo, l'altro è in un certo modo presente nella mente di chi scrive, così come la lettura si pone a sua volta come radicale attività ermeneutica, l'incontro avviene, però, per via indiretta. Può anche capitare che il destinatario dello scritto sia uno sconosciuto: anzi, questo è propriamente ciò che si vuole ottenere attraverso l'atto di "pubblicazione". La permanenza del segnale espone dunque al rischio che i propri pensieri giungano nelle mani di chi non si vorrebbe, ma d'altro canto è proprio l'anonimità della relazione a consentire di affrontare temi che forse in una situazione *vis a vis* si oserebbe soltanto lambire.

Più che dalla scelta o meno di rendere pubblico ciò che si è scritto, il paradosso che tiene insieme nella scrittura tanto il desiderio di raggiungere gli altri il quanto bisogno di riservatezza, poggia sul fatto che, a monte di quella che è a tutti gli effetti una modalità di comunicazione, sta un gesto di ritiro dal mondo, il bisogno di concedersi una pausa di silenzio, di costruire per sé una distanza interiore¹⁵¹. E' per questo che scrivere educa alla solitudine. In questo senso, rispetto al dialogo

¹⁴⁸ Scrive Daniel Pennac: "Il tempo per leggere è sempre tempo rubato (come il tempo per scrivere, d'altronde, o il tempo per amare). Rubato a cosa? Diciamo al dovere di vivere. [...] Il tempo per leggere [e quindi anche il tempo per scrivere] dilata il tempo per vivere", D.Pennac, *Come un romanzo* (1992), Feltrinelli, Milano, 1993, p. 99.

¹⁴⁹ E' proprio in questa inattualità della scrittura che risiede a nostro parere gran parte della sua potenzialità pedagogica. La scrittura si pone intrinsecamente come spazio di elaborazione. Vedi cap. "Creare e condividere spazi di elaborazione".

¹⁵⁰ M.V.Costantini, "La Rivista come un diario", *Rivista di psicoanalisi*, 51, 2005, pp.91-95.

¹⁵¹ "I segni scritti cominciarono a mettere distanza tra chi crea parole e chi le utilizza. Diversamente dal discorso parlato, chi le scrive e chi le riceve possono essere lontani nel tempo e nello spazio, non più prossimi. Anzi chi scrive preferisce in genere essere solo. Naturalmente, ci spiegherà che lo fa proprio perché ama il prossimo: si isola per concentrarsi meglio e raggiungerlo più compiutamente con le sue frasi. Eppure, anche se lo scritto si rivolge a un tu, leggendo si sente spesso il sapore della solitudine. I contenuti creano una comunità spirituale di autore e lettore, ma tra la produzione del testo e il suo utilizzo si è già incuneata una distanza materiale", L.Zoja, *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino, 2009, p. 46.

come pratica di insegnamento, l'atto della scrittura ha una vocazione marcatamente auto-formativa¹⁵². L'ambito della distanza cui afferisce la scrittura si traduce nella possibilità che questo strumento offre di autonomizzazione e differenziazione dal gruppo¹⁵³. Mettendo a disposizione un nuovo ed economico supporto alla memoria, la scrittura ha consentito di liberare l'espressione dai canoni tradizionali che a livello di ritmo, stile e contenuto presiedevano la comunicazione orale¹⁵⁴. E' stato così possibile passare da una cultura in cui il ricordo aveva una natura esclusivamente sociale, alla facoltà singolare di ricordare¹⁵⁵. La scrittura, insieme con le innovazioni tecnologiche che ne hanno segnato la storia, da sempre ha sostenuto il processo di individualizzazione, ha potenziato la dimensione interiore del soggetto, ha amplificato, come detto, il dialogo con sé¹⁵⁶. Ciò è stato possibile perché il prodigio dello scrivere risiede nel suo potere riflettente, quello per cui il soggetto raddoppiato si ritrova davanti a un sé, che gli appare come un altro. L'oggettivazione dei propri pensieri e delle proprie emozioni in un testo, in un oggetto materiale al di fuori di sé, consente di distinguere tra soggetto e oggetto della conoscenza ed insieme di dar vita a tutti gli effetti a quel dialogo interiore, che è la via maestra dell'autoanalisi e quindi del proprio riconoscimento come soggetto separato¹⁵⁷. E' in quella distinzione che produce

¹⁵² Come vedremo è su questa vocazione auto formativa della scrittura che insiste Duccio Demetrio nella sua proposta dell'utilizzo della scrittura di sé in funzione pedagogica e clinica.

¹⁵³ Scrive Laura Formenti: "Il mezzo della scrittura ha di per sé, proprio come pratica dello scrivere, una forte valenza autonomizzante. Per i membri della cultura occidentale moderna –afferma citando Bichsel- qualsiasi cosa si intenda per emancipazione non è cetramente raggiungibile senza scrittura", L.Formenti, *La formazione autobiografica*, cit., p. 169.

¹⁵⁴ E' ancora una volta Havelock a sottolineare come nel contesto dell'oralità primaria "il contenuto funzionale è calato in forma verbali intese ad assicurare la memoria procurando piacere; le finalità sociali e quelle estetiche si danno la mano". Pertanto "la ritualizzazione diventa lo strumento della memorizzazione". Al contrario "il linguaggio alfabetizzato offriva una sua forma di libertà, persino di eccitazione [...]. Il deposito della conservazione, non più acustico, ma visibilmente materiale, era ampliabile, e inoltre il contenuto non era più costretto a riferire ciò che era già familiare e quindi facilmente revocabile [...]. La prosa divenne il veicolo di un intero nuovo universo di fatti e di teoria". E.A.Havelock, *La Musa impara a scrivere*, cit. p.59, 90, 136-7.

¹⁵⁵ Vedi J.Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche* (1992), Einaudi, Torino, 1997.

¹⁵⁶ Si pensi a che ruolo ha giocato in termini di individualizzazione, di riflessione interiore e, allo stesso tempo, in termini emancipativi del singolo l'invenzione della stampa nella rivoluzione luterana, al quale ha consentito una lettura non mediata del testo e allo stesso tempo ha permesso una più facile diffusione della declinazione interioristica dello scrivere. La connessione tra innovazioni tecnologiche attinenti alla scrittura e approfondimento della riflessione interiore è ben colto da Doris Lessing che afferma: "La psicologia arrivò con la stampa, con l'esplosione della parola scritta: Proust, Mann, Woolf, Joice furono il prodotto dell'evoluzione tipografica", D.Lessing, "Scrivere un'autobiografia", cit., p. 16.

¹⁵⁷ Scrive Romano Madera: "La scrittura non risponde direttamente, l'altro è un compagno silenzioso, discreto, infinitamente comprensivo e paziente, è il miracolo della carta e del segno che ti riparlano. Non è affatto un servo compiacente, è anzi uno specchio spietato proprio perchè non ti giudica, semplicemente ti ricorda a te stesso, e lui ti fa finalmente esistere", R.Madera, "Inscriversi", in *Adulità*, n. 26, novembre 2007, p. 15.

conoscenza, ossia nella distanza resa possibile tra conoscente e conosciuto, tra sé narrato e sé narrante, che la scrittura si conferma strumento privilegiato di conoscenza ed insieme tecnologia del sé, ossia esercizio e strumento di soggettivazione¹⁵⁸.

Nello specchio dell'inchiostro. La narrazione come bisogno di oggettivazione, di trasposizione all'esterno di ciò che è vivo dentro di noi ed impellentemente chiede di poter uscire per poter a sua volta vivere finalmente di vita propria, trova nella produzione di un testo scritto la sua massima realizzazione¹⁵⁹. La scrittura è effettiva materializzazione del nostro sentire e del nostro pensare, segno tangibile e visibile della nostra interiorità. Diventa allora possibile l'istituzione di uno spazio tra il soggetto e se stesso, che rappresenta una delle possibili declinazioni di quella capacità distanziante a cui abbiamo ricondotto la specificità dello scrivere rispetto a quella del parlare. Nella comunicazione orale il linguaggio, privilegio umano di espressione del pensiero, non è separato dalla persona che lo usa¹⁶⁰. Abbiamo bisogno dell'altro in carne e ossa davanti a noi per poter avere un ritorno di ciò che abbiamo detto e, di riflesso, dell'immagine di noi stessi che quel messaggio veicolava. Attraverso la scrittura, invece, creiamo artificialmente un altro da noi¹⁶¹. Con

¹⁵⁸ Havelock sostiene che la grande colpa di Socrate sia stata quella di aver proposto, all'interno di una società ancora prevalentemente orale, gli albori di una nuova concezione di soggetto, permessa proprio da quello che abbiamo visto essere il potere distanziante e riflettente della scrittura: "L'educazione socratica (*paideusis*) e la concezione socratica dell'io [...] ponevano problemi nel contesto della relazione oralità-alfabetismo, giacché la scoperta dell'io" poteva considerarsi parte integrante di quella separazione del conoscente dal conosciuto che veniva favorita dalla crescente diffusione della scrittura", E.A.Havelock, op. cit., p. 8. Dal canto suo Walter J. Ong afferma: "la scrittura serve a separare e distanziare il soggetto dall'oggetto della conoscenza", W.J.Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 18.

¹⁵⁹ "Quando diventa parola scritta, il vissuto pensabile diviene testo che, staccandosi dal suo autore e dalla contingenza della sua produzione, possiede una vita autonoma nello spazio (è prodotto esterno, materializzato) e nel tempo (permane a distanza di tempo). Il testo documenta il vissuto del suo autore, ma ne prescinde, parla da sé, divenuto ormai "monumento", C.Capello, *Il Sé e l'Altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p.65.

¹⁶⁰ Al contrario una volta fissato per iscritto il linguaggio, non solo esce dal dominio dell'udito finendo per essere collocato in una mappa visiva, ma viene separato dalla stessa persona che lo ha prodotto, cessa in un certo modo di essere sua esclusiva proprietà. E' questa trasformazione che rende il linguaggio oggetto visivo, accessibile a molti ed in tempi diversi ad aver reso possibile ogni indagine meta-linguistica in senso ampio, ossia ogni tentativo del pensiero di rivolgersi a se stesso.

¹⁶¹ E' evidente come l'alterità di questo altro artificialmente creato sia un'alterità contenuta, e come pertanto l'incontro di sé con sé mediato dalla scrittura difficilmente possa avere quell'effetto radicalmente dirompente (e quindi profondamente trasformativo) che può avere invece l'incontro con un altro dotato di una esistenza completamente differente dalla mia. Scrive Gian Luca Barbieri: "L'io nella scrittura autobiografica si scinde, si sdoppia, si osserva dall'esterno, ma si tratta di una scissione controllata, di uno sdoppiamento contenuto, proprio perché l'analisi è condotta di fatto in base a parametri che si possono definire tendenzialmente monodici (in senso musicale) e, per alcuni aspetti, autarchici. L'io si riflette e si osserva in uno specchio che ha costruito personalmente e che per questo gli appare adeguato [o, aggiungiamo noi, può apparirgli sempre inadeguato]. Tale conseguenza deriva dal fatto che lo specchio tende a riflettere solo ciò che l'io desidera [o solo l'immagine di sé che è abituato a proporre a sé]: la scrittura autobiografica offre, oltre alla facoltà di ricordare, anche un'elevata possibilità di dimenticare", G.L. Barbieri, "Autobiografia e psicoterapia. Stili di comunicazione, di pensiero e di rappresentazione", in *Adultià*, n. 26, novembre

questo gesto istituamo un punto di osservazione esterno a noi stessi: il sé, “utilizzando come specchio separato la memoria in cui inseparabilmente consiste, appare a se stesso come un altro”¹⁶². Questo sdoppiamento prelude ad un dialogo in cui le parti non sono però assegnate una volta per tutte. Se da una parte siamo noi che, rileggendo lo scritto, possiamo giudicare, a distanza di tempo, l’immagine di noi stessi in esso contenuta; dall’altra parte è il noi che sta sul foglio che si presenta come monumento e, quindi, come monito nei confronti di quello che ora siamo diventati¹⁶³.

La bilocazione introspettiva avviata dalla scrittura poggia tanto su di un distanziamento psicologico quanto su di uno scarto temporale, essendo a ben vedere l’un l’altro tra loro inseparabili, dal momento che ogni attività introspettiva non può che collocarsi nel tempo dell’*ex post*. Ci troviamo in presenza di due sé distinti, che sono in grado di osservarsi e ri-conoscersi proprio perché non è in alcun modo possibile una totale coincidenza tra la persona che ha scritto e quella che ora si rilegge¹⁶⁴. Come un’istantanea la scrittura ha fermato il tempo, avviando “un procedimento di osservazione interna attiva che in un tempo “altro”, rispetto all’accadere dei movimenti interiori, consente al soggetto le operazioni di osservazione, analisi e spiegazione dei meccanismi che regolano i propri atti mentali”¹⁶⁵. Ciò che la scrittura va potenziando è allora “l’attitudine storicizzante della mente”¹⁶⁶, quell’espropriazione da sé, che permette di prendere le distanze non solo dai pensieri, ma anche dalle emozioni che si provavano allora. Osservandosi nello “specchio dell’inchiostro”¹⁶⁷, possiamo avvicinare i nostri vissuti da una distanza in grado di ammorbidirne l’intensità; non già purificandoli da ogni portato emotivo, bensì offrendo le emozioni ad uno

2007, p. 170-71. Tuttavia il “compagno segreto” che ci creiamo con la scrittura, proprio perché silente, può essere ancora meno indulgente e più spietato di un interlocutore in carne e ossa.

¹⁶² A.Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia e narrazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 76.

¹⁶³ Nelle pratiche della filosofia antica che precedentemente abbiamo ricordato, almeno inizialmente, l’esercizio della scrittura nella forma di *hypomnemata* (raccolta di massime) corrispondeva maggiormente al secondo tipo di interazione che abbiamo ora descritto: la parola scritta diventava voce interiore, voce del maestro attraverso cui giudicare la propria condotta passata e pianificare quella a venire. Col passare del tempo, invece, soprattutto nelle epistole, il resoconto scritto della propria giornata forniva il materiale da soppesare alla luce di una interiore coscienza filosofica.

¹⁶⁴ Scrive Duccio Demetrio: “Se “vivere è essere altro” lo è ancor più ricordare, che stacca da noi il bambino, l’adolescente, il giovane adulto colti durante le tregue autobiografiche nella loro discontinuità p totale indifferenza rispetto a ciò che siamo ora, mentre cerchiamo di rievocare i paesaggi dell’infanzia o della giovinezza. E’ proprio appartenuto a noi quell’istante infantile? Abbiamo giocato noi a quel gioco? Siamo veramente passati per quel luogo?”, D.Demetrio, *Raccontarsi*, cit., p. 83-83

¹⁶⁵ M.Castiglioni, *Fenomenologia e scrittura di sé*, cit., p. 84-85.

¹⁶⁶ G.Starace, *Il racconto della vita*, cit., p. 21.

¹⁶⁷ L’espressione è di Leiris, citata da D.Demetrio, “Uno sviluppo personale che attraversi le terapie” in *Adulità*, n. 26, novembre 2007, p. 7.

sguardo interiore in grado di permettere una loro più completa metabolizzazione¹⁶⁸. Come spiega Julia Kristeva, non si ha l'avvento della scrittura senza un primo momento di negazione dell'affetto. La dimensione emozionale, però, non viene rimossa, essa viene trasformata, attingendo per via sublimatoria all'universo simbolico¹⁶⁹. Grazie alla scrittura e alla sua opera di oggettivazione, quel che in maniera confusa premeva dentro di noi è portato all'esterno, in modo tale che ora possiamo guardarlo. Ciò a cui ci andiamo sottoponendo, rendendoci intenzionalmente "altro", è un processo di espropriazione, che conferma l'originaria estraneità del soggetto a se stesso, ma che paradossalmente è il preludio ad una nuova e più compiuta ri-appropriazione di sé¹⁷⁰: "situarsi fuori di sé, vivendo se stesso su un piano diverso [...] soltanto a questa condizione [il soggetto] può diventare se stesso. Ma, anche, deve diventare altro rispetto a se stesso, guardandosi con gli occhi di un altro [...] separandosi da sé stesso"¹⁷¹.

La scrittura come fenomeno transizionale. Seguendo le diverse declinazioni che la categoria della distanza, cui abbiamo ricondotto la scrittura, viene ad assumere, ci siamo trovati di fronte ad una serie di paradossi, il più evidente dei quali è certamente quello che fa dello scrivere una modalità di comunicazione e, allo stesso tempo, una pratica che coltiva la solitudine¹⁷². La scrittura, lo abbiamo visto, consente di riformulare e rigiocare in modo diverso la relazione tra sé e l'altro da sé. Ciò è vero, non solo perché dà vita ad un rapporto diverso con quel destinatario che, comunque sia, rimane consustanziale all'azione dello scrivere, ma anche attraverso l'istituzione del dialogo interiore. Tutto ciò non sarebbe possibile se, accanto alla funzione distanziante, non riconoscessimo il fatto che la scrittura svolge una intrinseca attività creativa di mediazione. Distanza, paradosso, solitudine, gioco, creatività sono tutti termini, da più parti riferiti alla

¹⁶⁸ Come vedremo è in questo movimento che molti studiosi hanno individuato la potenzialità terapeutica della scrittura, giacché, come afferma Stefano Ferrari: "Nella scrittura [...] è implicita una sorta di sdoppiamento, di dualità tra l'io che soffre, che sente, che subisce (*l'io passivo*) e l'io che riflette e controlla (*l'io attivo*) [...] per il passaggio dalla condizione di passività a quella di attività e controllo [...] è indispensabile una certa distanza psichica nei confronti dell'esperienza", S.Ferrari, *Scrittura come riparazione. Saggio su letteratura e psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p. 105.

¹⁶⁹ "Alle frontiere dell'emozione e dell'atto, non si ha l'avvento della scrittura se non attraverso il momento di negazione dell'affetto, perché nasca l'efficacia dei segni. La scrittura fa passare l'affetto nell'effetto: "Actus purus" direbbe San Tommaso. Essa veicola gli affetti e non li rimuove, ne propone un esito sublimatorio, li traspone per un altro in un legame terzo, immaginario e simbolico. In quanto è perdono, la scrittura è trasformazione, trasposizione, traduzione", J.Kristeva, *Il sole nero. Depressione e malinconia*, cit., p. 184.

¹⁷⁰ Su questo aspetto vedi P.Jedlowski, *Il racconto come dimora*, cit. in particolare p. 123.

¹⁷¹ M.Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienza umana (1920-1924)*, Einaudi, Torino, 1988, p. 174.

¹⁷² E' lo stesso Duccio Demetrio, che ha fatto della vocazione solitaria e silenziosa dello scrivere il perno della sua proposta (auto)formativa ad affermare: "Possiamo non scrivere per altri, ma non possiamo dimenticare che la scrittura affonda, pur silente, pur solitaria, le sue radici nella necessità di uscire dall'assedio della solitudine, di forare il disinteresse degli altri. [non possiamo dimenticare] la natura relazionale dello scrivere [...] Lo scrivere nasce e vuol tornare alla dimensione sociale. La scrittura fugge alla condivisione, ma poi ne ha bisogno", D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p.37.

scrittura, che ci riconducono immancabilmente al pensiero di Winnicott. In che senso, come già è stato detto¹⁷³, la scrittura può svolgere la funzione di “oggetto transizionale”?

Winnicott ci dice che con il termine “oggetti transizionali” e “fenomeni transizionali” egli fa riferimento ad “un’area intermedia di esperienza a cui contribuiscono la realtà interna e la vita esterna”¹⁷⁴. Si tratta di “un’area che non viene messa in dubbio, poiché nessuno la rivendica se non per il fatto che esisterà come posto-di-riposo per l’individuo impegnato nel perpetuo compito umano di tenere separate, e tuttavia correlate, la realtà interna e la realtà esterna”¹⁷⁵. L’area transizionale ed i fenomeni ad essa riconducibili, dunque, consentono la comunicazione tra realtà interna e realtà esterna, presiedono al passaggio dal principio di piacere al principio di realtà, offrono le condizioni per una prima distinzione tra me e non me. Ciò è possibile perché essi favoriscono l’accesso ad una dimensione “illusoria” che salvaguarda la continuità dell’esperienza¹⁷⁶. Per Winnicott, il compito di accettazione della realtà non è mai completato e, benché egli sia giunto alla formulazione del concetto di fenomeno transizionale dall’osservazione diretta dell’interazione dei bambini con i primi oggetti da loro “posseduti”, l’area intermedia di esperienza cui egli fa riferimento, via via che l’individuo cresce, si estende all’ “intero campo culturale”¹⁷⁷.

Al di là della quota di tradimento inevitabile ogni volta che ci si avvicina all’opera di un autore, non ci sembra dunque di travisare eccessivamente il pensiero di Winnicott quando annoveriamo anche

¹⁷³ La definizione è proposta da Duccio Demetrio nel suo già citato *Raccontarsi*.

¹⁷⁴ D.W. Winnicott, “Oggetti transazionali e fenomeni transazionali” (1953) in *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 2006, p. 21. Va sottolineato come nella finezza del linguaggio di Winnicott, capace, come nota Ogden di tenersi sempre sul crinale del paradosso, l’aggettivo interno è accoppiato col sostantivo “realtà”, mentre esterno è legato a “vita”. Ciò che viene posto in dubbio e fatta vacillare, sin dall’esordio di questo articolo è l’ottica dicotomica secondo cui ad una realtà “oggettiva” esterna corrisponda una vita interna: il mondo interno è tanto reale quanto la realtà esterna è vitale e perciò contraddittoria. Winnicott sembra preparare il terreno ad una terza dimensione appunto in cui vitalità e realtà, interno ed esterno siano tenute insieme. Vedi T.Ogden, “Leggere Winnicott”, in *Conversazioni al confine del sogno* (2001), Astrolabio, Roma, 2003.

¹⁷⁵ D.W.Winnicott, “Oggetti transazionali e fenomeni transazionali”, cit..

¹⁷⁶ “La fiducia del bambino nell’affidabilità della madre, e di conseguenza in quella delle altre persone e cose, rende possibile la distinzione del Non Me dal Me. Nello stesso tempo, però, si può dire che la separazione è evitata colmando lo spazio potenziale col gioco creativo, con l’uso di simboli e con tutto ciò che alla fine porta alla vita culturale”, D.W.Winnicott, “Il luogo in cui viviamo”, in *Gioco e realtà*, cit., p. 187.

¹⁷⁷ Scrive Winnicott: “si prende qui per assunto che il compito di accettazione-di-realtà non è mai completato, che nessun essere umano è libero dalla tensione di mettere in rapporto la realtà interna con la realtà esterna, e che il sollievo da questa tensione è provveduto da un’area intermedia di esperienza che non è mai messa in dubbio (arte religione, ecc.). Questa area intermedia è in diretta continuità con l’area del gioco del bambino piccolo, che è “perduto nel gioco”. L’oggetto a cui il bambino sembrava inizialmente indissolubilmente legato, può perdere valore proprio perché “i fenomeni transazionali si sono diffusi, si sono sparsi sull’intero territorio intermedio tra “la realtà psichica interna” e il “mondo esterno come viene percepito tra due persone in comune”, vale a dire all’intero campo culturale”, Winnicott, “Oggetti e fenomeni transizionali”, cit. pp.36-37 e 25.

la scrittura tra i fenomeni transizionali. Soprattutto alla luce del fatto che lo stesso Winnicott insiste sul “rapporto tra oggetto transizionale e simbolismo” e sembra suggerire che proprio il linguaggio viene ad assumere la funzione di spazio simbolico di transizione tra realtà interna e realtà esterna¹⁷⁸. Del resto, a monte della parola, è stato detto che la stessa rappresentazione psichica può presentarsi “nell’immediatezza del vissuto, come un “luogo”, per così dire, non riconducibile né al mondo interno del corpo, né al mondo esterno”¹⁷⁹. Per quanto riguarda specificatamente il linguaggio, è stato Roland Gori, riprendendo esplicitamente Winnicott, a parlare di posizione transizionale del simbolo verbale: “il simbolo – e in particolare la parola- è possibile solo in questo spazio libero tra corpo e codice, la soggettività e l’oggettività”¹⁸⁰. La natura relazionale del testo scritto, infatti, non poggia solamente sul fatto che esso sia inevitabilmente costruito sulla presenza, più o meno ideale, di un destinatario (il testo costruito per l’altro), ma anche perché nessun testo è possibile in modo autonomo, senza essere citazione della parola altrui (il testo costruito sull’altro)¹⁸¹.

Ecco che allora il gioco tra appartenenza e differenziazione, che è uno dei temi chiave da cui guardare la riflessione winnicottiana, con la scrittura avviene nell’oscillazione tra il formalismo del codice linguistico, senza il quale non si dà possibilità di espressione, e la propria soggettività; ossia nella realizzazione dello stile come primo “possesso”¹⁸². Attraverso la parola scritta accediamo ad

¹⁷⁸ Nel paragrafo dal titolo “Rapporto tra oggetto transazionale e simbolismo”, dove sottolinea come una caratteristica del simbolo che non va trascurata sia proprio quella di non essere ciò a cui rimanda (il *non* essere seno dell’orsacchiotto, Winnicott scrive: “Quando viene impiegato il simbolismo, il bambino distingue già chiaramente tra fantasia e fatto, tra oggetti interni e oggetti esterni, tra creatività primaria e percezione. Ma il termine oggetto transizionale, a mio parere, apre la via al processo di diventare capace di accettare la differenza e la similarità. Io penso che sia utile avere un termine che indichi la radice del simbolismo nel tempo...”. Sulla funzione della parola come segno dell’assenza torneremo più oltre analizzando la specifica potenzialità della scrittura rispetto al lutto, aggiungiamo qui la continuità tra oggetto transizionale e linguaggio, che sembra essere suggerita più esplicitamente laddove Winnicott scrive: “Con questa definizione [di oggetto transizionale] il balbettare di un bambino e il modo in cui il bambino più grande va ripetendo un repertorio di canzoncine o di filastrocche mentre si prepara a dormire, restano nell’area intermedia come fenomeni transizionali...”, D.W.Winnicott, “Oggetti e fenomeni transizionali”, cit., pp. 26 e 20.

¹⁷⁹ Funari E., *Natura e destino della rappresentazione*, Cortina, Milano, 1984, p. 77.

¹⁸⁰ In M.P.Arrigoni, G.L. Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi*, cit., p. 63.

¹⁸¹ Su questo aspetto si rimanda a G.L.Barbieri, *Tra testo e inconscio. Strategie della parola nella costruzione dell’identità*, Franco Angeli, Milano, 2007 pp. 26 e seg.

¹⁸² “Se l’uso della parola presuppone l’adesione a un ordine regolatore, è soltanto grazie a uno stile soggettivo che ci sarebbe consentito di porci singolarmente nel discorso. Lo stile, infatti, è una modalità con cui cerchiamo di ricreare lo spazio funzionale a una comunicazione personalizzata che allo stesso tempo contenga una distanza ottimale e ci permetta di essere capiti. Bisogna che la parola promuova un’area intermedia...” A.M. Galdo, “Ricordo e narrazioni nella clinica psicoanalitica”, in M.Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, cit., p. 182. Il tema dello stile in chiave terapeutica è affrontato in particolare da Gian Luca Barbieri nel testo citato. Ricordiamo come in Winnicott l’oggetto transazionale è definito come il “primo possesso”, perché esso, pur non essendo sotto il controllo magico come l’oggetto interno, tuttavia attinge alla creatività primaria e appare al bambino anche una sua creazione.

un'area intermedia, che non è completamente afferente alla nostra realtà interna, ma nemmeno meramente coincidente col mondo esterno: è lo spazio del paradosso per cui è resa possibile quella "distanza avvicinante", che ci consente di essere capiti e, allo stesso tempo, di capirci. La scrittura, dunque, come "mezzo di mediazione tra il nostro mondo interno, il vero cuore della soggettività, e il mondo esterno"¹⁸³. Come scrive Pierre Dominicè: "la ricerca di parole che traducano con esattezza ciò che si prova rispetto al proprio passato è un'esperienza teorica fondamentale. Essa ricomponne la distanza tra pratica e testo [...]. Il mettere la propria storia in forma scritta pone i partecipanti alla procedura biografica a confronto con il problema della distanza tra interiorità ed esteriorità [...] li pone nel cuore di un dibattito centrale per la formazione, che consiste nel comunicare la dimensione sociale di un'esperienza di vita la cui verità attiene all'autenticità individuale"¹⁸⁴.

Come abbiamo già visto per la narrazione in genere, quella a cui si fa riferimento è pur sempre una verità verosimile, giacchè (anche) la scrittura autobiografica si presenta come spazio finzionale, come area protetta in cui sperimentare e sperimentarsi¹⁸⁵. Il modello di realtà presentato in un testo, rispetto alla realtà del mondo esterno, ha il vantaggio di restituirci l'impressione di esserne completamente padroni, nutrendo così la nostra illusione di onnipotenza. Allo stesso tempo, però, nel momento in cui si ricorre alla penna si è già resa necessaria, come direbbe Winnicott, "una qualche abrogazione dell'onnipotenza"¹⁸⁶. Il testo che prende forma davanti ai nostri occhi, lo abbiamo visto, non coincide mai completamente con noi. E' come se sin dall'inizio esso sfuggisse al nostro controllo, costringendo così ad un confronto con l'alterità che ci è consustanziale ed avviandoci, pur nella piacevolezza della creatività, ad un reiterato, quanto protetto, incontro con la

Allo stesso modo lo stile, che pure è esecuzione individuale della lingua (langue) comune, trova origine da quanto di più soggettivo alberga in un autore, scrive Roland Barthes: "La lingua è dunque al di qua della Letteratura. Lo stile ne è quasi al di là: le immagini, il lessico, il periodare di uno scrittore, nascono dalla sua natura fisica e dal suo passato e diventano gradualmente le stesse componenti automatiche della sua arte. Così sotto il nome di stile si forma un linguaggio autarchico che attinge solo alla mitologia personale dell'autore, in questo stadio ipofisico dell'espressione, dove si forma la prima congiunzione di termini e di cose, dove si stabiliscono una volta per tutte i grandi temi verbali della sua esistenza [...] Lo stile non è affatto il prodotto di una scelta, di una riflessione sulla Letteratura. E' la parte privata del rituale, si leva dalle profondità mitiche dello scrittore, e si espande indipendentemente dalla sua responsabilità" R.Barthes, *Il grado zero della scrittura* (1953), Einaudi, Torino, 1982, p.76.

¹⁸³ D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 269.

¹⁸⁴ P.Dominicè, *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris, 1992, p. 78, cit. in L.Formenti, *La formazione autobiografica*, cit., p.49.

¹⁸⁵ "Il testo autobiografico si pone come un luogo extraterritoriale dove la verità virtuale di una vita trova rifugio, sottraendosi ai meccanismi di identificazione e giustificazione imposti dal mondo" R.Klein, R.Bonadei (a cura di), *Il testo autobiografico nel Novecento*, Guerini e Associati, Milano, 1993, p.12.

¹⁸⁶ Descrivendo le caratteristiche dell'oggetto transazionale, Winnicott nel primo punto scrive: "Il bambino assume diritti sull'oggetto, e noi conveniamo su questo assunto. Tuttavia una qualche abrogazione dell'onnipotenza è una caratteristica sin dall'inizio", D.W. Winnicott, "Oggetti transazionali e fenomeni transizionali", cit., p. 25.

frustrazione. All'interno dell'"illusione autobiografica"¹⁸⁷, è proprio la dimensione ludica a condurre il narratore a sdoppiarsi e a moltiplicarsi, sgretolando ogni sua presupposta e pacificante coincidenza con se stesso¹⁸⁸. La scrittura offre dunque uno spazio illusorio, allusivo e finzionale in cui poter esprimere in una forma comunicativa ed estetica i propri vissuti interiori. Scrivendo nello stesso momento in cui ci esercitiamo in un'opera di auto-integrazione, attraverso le parole ci esponiamo all'altro: l'altro che precede il nostro scrivere, l'altro che il nostro scrivere ci restituisce, l'altro al quale il nostro scrivere è rivolto. E', dunque, nel suo porsi come area di mediazione e di transito tra mondo interno e mondo esterno, come luogo in incontro con l'altro da sé e quindi come spazio di elaborazione, che la scrittura a nostro parere trova la sua più propria vocazione terapeutica e formativa.

Il valore terapeutico della scrittura. La complessa relazione tra scrittura e terapia è stata analizzata da diverse angolazioni. Cercando di riassumere il variegato insieme di approcci terapeutici alla scrittura, si possono individuare grossomodo tre diverse linee teoriche e di intervento: un approccio marcatamente sperimentale, che individua nella scrittura un utile strumento di promozione alla salute; una prospettiva di carattere più eminentemente psicomotorio, nata sulla scorta degli studi che intrecciano psicanalisi e semiologia; infine un'interpretazione che riconosce nella scrittura un prezioso strumento di elaborazione dell'esperienza e, dunque, di sostegno all'impresa di costruzione identitaria, in grado quindi di interagire proficuamente con differenti modalità terapeutiche.

James W. Pennebaker ha analizzato il potere terapeutico della scrittura con gli strumenti della ricerca sperimentale, all'interno di un paradigma i cui presupposti teorici sono dati da un incrocio tra echi psicanalitici, scienze cognitive e neuroscienze. Pennebaker muove dalla convinzione che gran parte delle conseguenze negative di un trauma (o meglio ciò che propriamente fa di un evento un trauma) sono dovute all'impossibilità di elaborazione delle emozioni ad esso connesse, a causa o di un'inibizione delle funzioni mentali o della mancanza di opportunità di condivisione

¹⁸⁷ La definizione è di Giovanni Starace nel suo già citato *Il racconto della vita*, p. 21. La dimensione illusoria della scrittura è un altro elemento su cui è facile trovare una possibile continuità con il pensiero di Winnicott, il quale, con la sua paradossale e virtuosa modalità espressiva descrive il suo lavoro sugli oggetti transizionali come lo studio della "sostanza di un'illusione", D.W.Winnicott, "Oggetti transizionali e fenomeni transazionali", cit., p. 21.

¹⁸⁸ Rispetto al parallelismo scrittura di sé-gioco, nell'accezione evolutiva e determinante al rendere possibile l'esperienza di sé che ne dà Winnicott, riportiamo alcune parole di Pier Aldo Rovatti sul gioco, che ci sembrano particolarmente azzeccate anche per riassumere quanto abbiamo detto sinora sulla scrittura: "La capacità del gioco di creare spazio, e cioè di creare una distanza dalla realtà, è la capacità più efficace a nostra disposizione per trasformare la nostra realtà [...] il gioco ci insegna a scollarci dalla realtà [...] di quel tanto che ci basta [...] per acquistare una capacità di uscire mentalmente, ma in realtà non solo mentalmente, dalle chiusure in cui di solito viviamo. E' essenziale che questa cosiddetta uscita sia un'uscita libera, così come è altrettanto fondamentale che essa corrisponda a un esercizio. Ma è anche essenziale che questo libero esercizio sregolante sia qualche cosa di piacevole [...] Il gioco chiede sempre che ci si metta in gioco lasciandosi andare, e questo è il vero rischio del gioco. Ciò che il gioco sregola, producendo piacere, è il se stesso del giocatore, che non può più restare immobile in un ruolo unico e fisso, ma deve imparare a divenire mobile, ad assumere molti ruoli o a saltare da un ruolo a un altro", P.A.Rovatti, "Una scuola del gioco è impossibile?" in P.A. Rovatti, D. Zoletto *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005, pp. 27 e 30.

con altre persone¹⁸⁹. La traccia mnestica, solo parzialmente verbalizzata, rimane così “congelata”, separata dalle altre aree della mente. Ciò non rende possibile la regolazione delle emozioni ad essa connesse, la sua collocazione all’interno della coerenza di un racconto, in ultimo, la sua trasformazione in funzione di una definitiva archiviazione. L’evento traumatico, che rimane presente nella memoria a livello implicito e sub simbolico, crea una “capsula di sofferenza incistata”, la quale esercita un influsso negativo sulla salute mentale e fisica dell’individuo, nonché sulla sua spinta evolutiva¹⁹⁰. In queste condizioni scrivere dell’evento ha un duplice effetto positivo: da una parte riduce la fatica mentale precedentemente connessa all’attività di rimozione, dall’altra consente una riorganizzazione cognitiva ed emotiva dell’evento stesso, grazie alla funzione connettiva e significante della narrazione. Se inizialmente Pennebaker ha sottolineato come la semplice denominazione verbale dell’esperienza abbia una positiva ricaduta sul benessere psicologico per la sua azione disinibente, successivamente si è concentrato sui benefici specifici prodotti dalla tensione alla coerenza propria della narrazione autobiografica: “nel ricordo alcuni dettagli sfumano a vantaggio di elementi più significativi; il bisogno di coerenza e continuità che caratterizza la narrazione autobiografica, ci aiuta a ricostruire le parti mancanti, a riparare la frammentazione iniziale. A questo punto l’evento può essere dimenticato o assumere una diversa significatività, in ogni caso lo stress associato alle reazioni emotive conservate nella memoria del trauma si riduce o scompare”¹⁹¹. L’efficacia della scrittura sembra dunque principalmente legata alla possibilità di una “ritrascrizione” (appunto) dell’evento, che consente una sua migliore connessione con l’insieme di tutte le altre esperienze dell’individuo. Il suo inserimento nel telaio di una storia, insieme alla scoperta di nuove ed inaspettate connessioni causali, permette di mutare prospettiva sull’evento stesso, tanto che “scrivere cambia il modo in cui gli eventi rilevanti del trauma sono rappresentati nella memoria”¹⁹². L’esercizio della scrittura facilita la traduzione all’interno di un sistema simbolico di pensieri, immagini ed emozioni connessi a un ricordo, che in tal modo diviene più digeribile. Tale operazione non ha conseguenze positive unicamente riguardo

¹⁸⁹ Qui possiamo cogliere alcune analogie tra la prospettiva di Pennebaker e la posizione di Bowlby rispetto al lutto, che abbiamo altrove analizzato.

¹⁹⁰ L.Solano, M.Bonadies, M.Di Trani, “Per chi, quando il disagio è evidente. Applicazioni della tecnica della scrittura in popolazioni portatrici di sofferenza mentale o patologia somatica”, in L.Solano (a cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell’esperienza tra promozione della salute e ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 90.

¹⁹¹ J.W.Pennebaker, “Tradurre in parole le esperienze traumatiche: implicazioni per la salute”, *Psicologia della salute*, 2, 1999. Alcune ricerche attinenti a questa impostazione hanno infatti dimostrato che la tecnica della scrittura risulta più efficace laddove il soggetto sia portato a costruire una narrazione dell’evento, a inserirlo in una rete di nessi referenziali, vedi L.Pepe, “Una procedura inserita in un contesto: effetti di variazioni nelle istruzioni e nei tempi”, in L.Solano (a cura di), *Scrivere per pensare*, cit., p. 74.

¹⁹² J.W.Pennebaker, “Putting stress into words: health, linguistic and therapeutic implications”, *Behavior Research and Therapy*, 31, (6), 1993, p. 541. Altrove Pennebaker scrive: “l’atto di conversione in parole di emozioni e immagini cambia il modo in cui una persona pensa e organizza la sua esperienza traumatica”, J.W.Pennebaker, “Telling stories: The health benefits of narrative”, in *Literature and Medicine*, 19, 1, 2000, p. 8.

all'elaborazione dello specifico evento, ma ha effetti duraturi sulle generali capacità mentali del soggetto¹⁹³. Il senso di coerenza intrinseco al racconto scritto viene trasferito all'individuo, il quale beneficia di "un sentimento di fiducia pervasivo, durevole anche se dinamico, nella strutturazione, predicibilità e comprensibilità del proprio mondo interno ed esterno"¹⁹⁴.

Fin qui i presupposti della ricerca di Pennebaker, i quali sembrano confermare alcuni degli assunti teorici della psicoanalisi rispetto al trauma, oltre alle potenzialità trasformative che abbiamo riconosciuto alla narrazione in precedenza. Per quanto riguarda le modalità di sperimentazione attraverso cui si è tentato di giungere ad una conferma di queste ipotesi, è necessario, però, sottolineare alcuni elementi. Inizialmente Pennebaker dimostrò il potenziale benefico dell'espressione scritta delle emozioni connesse ad un evento traumatico (*expressive writing*) con un miglioramento della funzione immunitaria¹⁹⁵. Due le possibili spiegazioni: o grazie alla scrittura le persone diventavano più consapevoli della loro salute e perciò cambiavano i loro comportamenti (non sembrano, però, esserci evidenze che supportano questa eventualità)¹⁹⁶; oppure era la scrittura stessa ad avere dei benefici effetti sulla salute. Nei questionari somministrati i soggetti affermavano che, benché scrivere sulle proprie esperienze traumatiche li avesse condotti a sentirsi più infelici nelle ore immediatamente successive all'esperienza, a due settimane di distanza il loro grado di felicità era pari o maggiore rispetto a quello del gruppo di controllo¹⁹⁷. Sembrava quindi che fosse la capacità della scrittura di modificare la prospettiva (cognitiva ed emotiva insieme) su di un evento, ad essere la causa del benefico effetto riscontrato. Per dimostrare come la narrazione scritta modifichi il modo in cui l'evento viene rappresentato nella memoria, il gruppo di ricerca di Pennebaker ha allestito il *Linguistic Inquiry and Word Count*; un programma computerizzato in grado di svolgere un'analisi dei protocolli attraverso l'etichettamento delle emozioni, l'individuazione di parole appartenenti al pensiero riflessivo e causale, l'uso dei pronomi singolari o plurali¹⁹⁸. Tutti gli esperimenti di Pennebaker e del suo

¹⁹³ Riprendendo Bion, Luigi Solano parla di potenziamento della funzione alfa; vedi L. Solano, *Scrivere per pensare*, cit.. Più vicino ad un approccio esplicitamente cognitivista Pennebaker sembra suggerire che la scrittura conduca alla costruzione di un solido schema cognitivo attraverso cui rapportarsi al ricordo.

¹⁹⁴ I risultati di una ricerca effettuata in questo senso si trovano in E.Arden- Close, Gidron Y, Duncan E., "The effects of guided written disclosure of stressful experiences on sense of coherence", unpublished manuscript, 2006, cit. in L.Solano, *Scrivere per pensare*, cit., p. 26.

¹⁹⁵ Tra i soggetti sottoposti alla programma, nel periodo successivo alla sperimentazione, si segnalava una significativa diminuzione delle visite mediche e a sei settimane dal trattamento si verificava un miglioramento nella risposta ai mitogeni rispetto ai livelli base, che invece non era presente nel gruppo di controllo. J.W.Pennebaker, *Scrivi cosa ti dice il cuore* (1990), Erickson, Trento, 2004, p. 58.

¹⁹⁶ J.W.Pennebaker, "Telling stories: The health benefits of narrative", cit., p. 8.

¹⁹⁷ L.Solano, "Cosa, come e perché", in L.Solano (a cura di), *Scrivere per pensare*, cit., p. 14. Qui sembra essere confermata la "fatica dello scrivere", ossia quella parte di sofferenza psichica connessa ad ogni attività riflessiva e di apprendimento, unita però anche alla fatica del ricordare un evento doloroso.

¹⁹⁸ L.Solano, M.Bonadies, M.Di Trani, "Per chi, quando il disagio è evidente", cit., p. 113.

gruppo di ricerca sono stati effettuati su una popolazione sana dal punto di vista fisico e psicologico, che non aveva formulato alcuna domanda di sostegno né esplicita né implicita¹⁹⁹. Non si tratta quindi di sperimentazioni attivate all'interno di programmi educativi o terapeutici già avviati.

Successivamente le ricerche si sono estese, sino ad abbracciare categorie di persone diverse in particolari momenti esistenziali; esse hanno riportato risultati differenti²⁰⁰. A livello generale, è stato possibile ipotizzare che la scrittura potenzialmente può apportare maggiori benefici in quei contesti sociali ed in quelle situazioni di dolore esistenziale in cui è scoraggiata l'espressione emotiva, la quale risulta invece favorita dalla dimensione privata dello scrivere. Tuttavia, resta presupposto imprescindibile la capacità del soggetto di raggiungere un primo livello di pensiero sulla propria esperienza interiore. Il potenziamento della attitudine riflessiva in funzione dell'elaborazione del trauma, che la scrittura persegue, può aver luogo solo a condizione che la capacità di pensare, benché inibita o momentaneamente bloccata, non sia comunque compromessa²⁰¹. Ecco perché l'idea di rivolgere la scrittura in funzione terapeutica a persone in situazioni di patologia esplicita o che attraversano momenti di profondo dolore esistenziale, viene generalmente sconsigliata²⁰². Per lo specifico tema del presente lavoro, va riportato come siano state effettuate alcune sperimentazioni dell'*expressive writing* in diverse situazioni di lutto²⁰³. I

¹⁹⁹ Il primo esperimento di Pennabacker fu fatto su studenti universitari: "La tecnica di base era lineare. Gli studenti venivano portati in laboratorio e veniva loro detto che avrebbero partecipato a uno studio per il quale, nel corso di *quattro giorni consecutivi*, per un quarto d'ora al giorno, dovevano scrivere su un argomento definito. Veniva loro garantito che gli scritti sarebbero rimasti anonimi e che non avrebbero ricevuto nessun tipo di valutazione. Per quanto ne sapevano, lo scopo del progetto era di indagare più a fondo sulla psicologia della scrittura. La sola regola del compito scritto era che, una volta cominciato a scrivere, dovevano andare avanti senza fermarsi e senza fare attenzione all'ortografia, alla grammatica e alla struttura del periodo. Dopo di che i partecipanti venivano assegnati al gruppo sperimentale o a quello di controllo". Lo stimolo assegnato al gruppo sperimentale era di scrivere i pensieri e i sentimenti più riposti a proposito dell'esperienza più traumatica accaduta nella propria vita. Vedi J.W.Pennebaker, "Tradurre in parole le esperienze traumatiche", cit..

²⁰⁰ Per una rassegna delle diverse sperimentazioni si rimanda al testo di Luigi Solano già citato.

²⁰¹ "Sembra allora possibile che la tecnica della scrittura possa comportare l'attivazione di processi interni in grado di migliorare lo stato di salute dei soggetti nei casi in cui la persona disponga di sufficienti risorse per accedere ad una modalità di pensiero che risulta *inibita, bloccata, ma presente*", M.Di Triani, "Per chi? Il ruolo delle variabili individuali sugli effetti della tecnica della scrittura", in L.Solano, *Scrivere per pensare*, cit., p. 60.

²⁰² "Volendo essere più espliciti, la scrittura appare indicata quanto più un disagio attuale non è di tale gravità da indurre ad ipotizzare un aiuto professionale tradizionale, quanto più sono ipotizzabili esiti positivi o miglioramenti, quanto più il soggetto è in grado di influire su essi", L.Solano, M.Bonadies, M.Di Trani, "Per chi, quando il disagio è evidente. Applicazioni della tecnica della scrittura in popolazioni portatrici di sofferenza mentale o patologia somatica", cit., pp. 94-5.

²⁰³ Sono stati effettuati esperimenti in questo senso in individui colpiti dalla recente perdita del coniuge (D.L.Segal, J.A.Bogards, L.A.Becker, C.Chatman, "Effects of emotional expression on adjustment to spousal loss among older adults", *Journal of Mental Health and Aging*, 5, 1999, p. 297-310); colpiti dalla recente perdita di una persona cara per morte improvvisa (L.M.Range, S.H.Kovac, M.S. Marion, "Does writing about bereavement lessen grief following

risultati sono stati invariabilmente nulli. A partire da essi, Stroebe, collegandosi alla teoria di Horowitz sulle diverse fasi di risposta ad un evento traumatico, ipotizza che nelle situazioni di perdita recente la scrittura potrebbe ostacolare momenti di evitamento adattivo, costringendo prematuramente a tornare col pensiero sul trauma²⁰⁴. Una parziale conferma di questa ipotesi sembra giungere dall'altissimo tasso di rifiuti o *drop out* riportata in queste sperimentazioni, il quale si aggira intorno al 70%, laddove in condizioni ottimali il tasso tende allo zero²⁰⁵. Del resto, come abbiamo visto, anche gli studi sul lutto individuano fasi distinte nell'elaborazione e sottolineano come le prime reazioni adattive alla perdita siano collegate ad un atteggiamento di evitamento e negazione del tutto funzionale al superamento del trauma²⁰⁶.

A fronte dei risultati delle diverse ricerche a cui l'iniziale intuizione di Pennebaker ha dato origine, Solano afferma: "Tenderemmo a considerare fuori dalla cornice originaria tutti i lavori indirizzati a persone che stanno al momento attraversando una condizione traumatica, o che l'hanno attraversata talmente di recente che è difficile immaginare che non ci stiano pensando [...] sia il giudizio clinico che il senso comune ci dicono che *una persona che sta attraversando una condizione di grave sofferenza attuale vada rispettata nei tempi e nei ritmi con cui si dispone per affrontarla*, per cui in questo caso la scrittura potrebbe essere utile per coloro che la richiedono non per gli altri"²⁰⁷. Qui Solano tocca una questione fondamentale. Affinchè le preziose indicazioni provenienti da queste ricerche possano essere "rigiocate" all'interno di un paradigma di riferimento diverso da quello entro cui sono nate²⁰⁸, è necessario mettere a fuoco con forza il

sudden, unintentional death?", *Death studies*, 24, 2000, pp.115-134); ancora riguardo alla perdita recente di un coniuge (M.S.Stroebe, W.Stroebe, H.Schut, E.Zech, J. Van den Bout, "Does disclosure of emotions facilitate recovery from bereavement? Evidence from two prospective studies", *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 70, 2002, p.169-178.

²⁰⁴ M.J.Horowitz, *Stress response syndrome*, Jason Aronson, Northvale (NJ), 1986, cit., in Stroebe, 2002, cit.. Sulla stessa linea si pone anche Pennebaker, nel momento in cui afferma che difese come la negazione, la distrazione, il distanziamento, le quali vengono sfidate dalla scrittura si sé, siano del tutto adattive nelle ore o nei giorni immediatamente successivi al trauma; vedi in particolare J.W.Pennebaker, C.K.Chung, "Expressive writing, emozione upheavals, and health", in H.Friedman, Silver R. (a cura di), *Handbook of health psychology*, Oxford University Press, New York, 2007.

²⁰⁵ L.Solano, M.Bonadies, M.Di Trani, "Per chi, quando il disagio è evidente...", cit., p. 92

²⁰⁶ In particolare ci riferiamo agli studi di Bowlby e alle classificazioni di fasi del lutto sempre più specifiche che da essi hanno avuto origine.

²⁰⁷ L.Solano, M.Bonadies, M.Di Trani, "Per chi, quando il disagio è evidente...", cit., p. 91.

²⁰⁸ Scrive Lucia Zannini: "Se da un lato gli allettanti risultati degli studi citati invitano gli esperti della scrittura autobiografica e gli operatori sanitari ad attivare pratiche di scrittura, soprattutto con pazienti con patologie croniche, dall'altro essi vanno analizzati criticamente, perché sono acquisiti attraverso procedure di ricerca fondate su paradigmi (come quello sperimentale) che molto si allontanano dal modello narrativo di costruzione di conoscenza e di implementazione di cambiamenti sul quale si radica la scrittura autobiografica. In altre parole, il rischio è quello di voler a tutti i costi oggettivare e quantificare ciò che non è né oggettivabile né quantificabile", L.Zannini, *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Cortina, Milano, 2008, p. 136.

tema dell'intenzionalità che guida l'intervento. Come abbiamo visto, la prospettiva narrativa nella formazione, così come l'interpretazione terapeutica dell'educazione che fa da cornice a questo lavoro²⁰⁹, hanno tra i loro cardini quello di riconoscere la centralità del soggetto e quindi di ritenere *conditio sine qua non* di ogni proposta formativa la scelta volontaria e consapevole del soggetto di parteciparvi. Desta perplessità, quindi, la proposta di Solano di voler utilizzare i dati ricavati dalle ricerche sull'utilizzo della scrittura per valutare le possibilità di intervento efficace in ambito psicoterapeutico²¹⁰. L'analogia tra psicoterapia e scrittura che viene avanzata, benché solo in forma, appunto, di "*analogue*", si scontra non solo con le differenze riguardo al ruolo dell'altro cui abbiamo accennato analizzando le diverse specificità della narrazione orale e della scrittura²¹¹, ma soprattutto col fatto che un elemento fondante della psicoterapia risiede nella scelta consapevole del paziente di iniziare un certo tipo di percorso²¹². Allo stesso modo ogni ipotesi di intervento che voglia utilizzare il potere (trans)formativo della scrittura in situazioni di sofferenza esistenziale non può che partire da una libera decisione del soggetto di ricorrere a questo strumento, prestando particolare attenzione, questo sì, alla condizione psicologica del soggetto stesso e predisponendo un affiancamento consulenziale all'interno del percorso.

²⁰⁹ Vedi cap. "Per una rinnovata *therapeia*"

²¹⁰ "Da un altro versante il lavoro [di scrittura sul trauma] può essere visto come un tentativo di riproduzione per analogia di una situazione di psicoterapia ("espressiva" e "focale", si potrebbe specificare) [...] molti dei fenomeni invocati per spiegare l'effetto della scrittura, dalla costruzione di un racconto coerente sulla propria esistenza all'attivazione di una traduzione dal verbale al non verbale, sono stati ugualmente utilizzati nella descrizione del processo psicoterapeutico di tipo psicodinamico". Di qui Solano avanza la proposta di usare la ricerca sulla scrittura, che non presenta i problemi insiti nella ricerca sulle psicoterapie, per avanzare ipotesi sulla psicoterapia medesima. Aggiunge, però: "è necessario sgombrare il campo da un possibile fraintendimento. Ricordiamo che stiamo parlando di un *anlogue*, di una situazione analoga, non della stessa cosa. E la differenza, prima ancora che nella tecnica, sta *nei soggetti cui viene applicata*, che non sono persone che richiedono un intervento psicologico, ma rientrano nella popolazione generale". A nostro parere è l'intenzionalità del singolo a incominciare un percorso di "lavoro su di sé", che sia attraverso la scrittura o sia nell'incontro con l'altro, ad essere imprescindibile punto di partenza per un'azione che si possa definire "terapeutica". In questo senso l'*analogue* proposta ci sembra quanto mai impropria, dlla momento che nelle sperimentazioni proposte i soggetti non stavano intenzionalmente partecipando a un percorso esplicitamente orientato ad approfondire la conoscenza di sé attraverso lo scrivere. Vedi L.Solano, "Cosa, come e perché", cit., p. 31.

²¹¹ Afferma Giovanni Starace: "tra autobiografia e psicoanalisi vi sono assonanze, ma anche significative differenze. Nell'autobiografia c'è una congiunzione totale tra colui che racconta e la persona di cui si parla. Nell'analisi c'è invece un interlocutore, l'analista, che è il referente concreto del racconto e della dinamica trans ferale e che si affianca al paziente nella costruzione congiunta di una nuova storia: un analista narratore di narrazioni, che si propone a tutti gli effetti come biografo del paziente", G.Starace, *Il racconto della vita*, cit., p. 10.

²¹² A questo proposito Laura Formenti parla di "atto eroico di adultità", in seguito al quale l'individuo accetta il limite dei propri modelli interpretativi e della propria presunta autosufficienza per affidarsi ad un'altra persona cui conferire la propria fiducia; L.Formenti, "Storie di adultità, tra educazione e terapia", in *Adultità*, n.26, novembre, 2007, p. 295.

In ambito più strettamente psicoanalitico, il valore terapeutico della scrittura è stato collegato in parte all'azione interpretativa che può essere effettuata sul testo, in parte alla funzione riparatrice riconosciuta all'atto stesso dello scrivere. Non è il caso di presentare in questa sede l'importanza assunta dalla dimensione autobiografica nell'opera di Freud²¹³ e nemmeno di riportare la messe di riflessioni intorno al tema della scrittura del caso clinico. Ci sembra interessante, però, accennare di sfuggita alla posizione di James Hillmann, colui che ha coniato la dicitura di "romanzo terapeutico" per definire quello specifico genere di scrittura cui appartiene la stesura dei casi clinici. Egli, ben consapevole di quanto sia decisiva la modalità con cui si esprime un pensiero in funzione del contenuto del pensiero stesso, si domanda se non sia stato proprio lo stile dominante nel raccontare per iscritto il caso clinico ad aver generato quel particolare orientamento prevalente nella psicologia che è la psicologia dell'io²¹⁴. Per quanto riguarda Freud sappiamo della sua diffidenza nei confronti di qualsiasi tentativo autobiografico. Laddove una persona si cimenti intenzionalmente nella ricostruzione della propria storia di vita, si attiveranno automaticamente meccanismi censori e difensivi, potenziati dallo sforzo di controllo razionale cui chiama la scrittura, e sarà quindi inevitabile cedere alla mistificazione e cadere nell'autoinganno²¹⁵. All'interno del modello pulsionale, la scrittura viene annoverata tra le attività sublimatorie: la spinta al desiderio insoddisfatto trova un appagamento alternativo nella scrittura, che si configura così a tutti gli effetti come modalità difensiva.

Tuttavia, proprio la funzione difensiva della scrittura è stata approfondita, tanto che si è giunti ad individuare in essa alcune specifiche potenzialità elaborative. Secondo Stefano Ferrari, attraverso la scrittura si attuerebbe "un articolato processo di incanalamento e imbrigliamento dell'energia psichica", che consentirebbe di ordinare l'informe materia pulsionale²¹⁶. La tensione psichica impiegata nella fatica dello scrivere, verrebbe in questo modo sottratta alla sofferenza ed, invece, indirizzata in un compito autoriflessivo dal potere riparatorio²¹⁷. In tal modo si istituirebbe una

²¹³ Come l'opera di ogni pensatore anche quella freudiana è profondamente autobiografica; tuttavia è forse all'interno della corrispondenza (si pensi alla lettera con Fliess) che Freud ha sperimentato in prima persona il potere autoanalitico della scrittura.

²¹⁴ J.Hillmann, *Le storie che curano*, cit., pp. 16 e 26.

²¹⁵ La posizione freudiana sull'autobiografia è analizzata in A.de Mijolla, "Freud, la biografia, la sua autobiografia, i suoi biografi", in A.M. Accerboni (a cura di), *Storie-Narrazioni-Biografie-Costruzioni*, Edizione centro studi Gradiva, Lavarone, 1993.

²¹⁶ "Collegeremo allora il bisogno e l'urgenza dello scrivere al più generale bisogno di espressione, che a sua volta va associato all'esigenza di trasformare energia libera in energia legata: questa trasformazione, questo "legamento" infatti coincide per certi aspetti coll'attuarsi stesso della nostra psichicità, intesa naturalmente in quella dimensione autoriflessiva che si realizza soltanto nel momento dell'espressione, cioè nel passaggio dal processo primario al processo secondario", S.Ferrari, *Scrittura come riparazione*, cit., p. 4-5.

²¹⁷ "Torniamo ora alla prospettiva iniziale di una *scrittura come riparazione* – lo scrivere cioè come occasione e mezzo per superare, per elaborare l'*affetto* connesso a determinate esperienze percepite come traumatiche. La scrittura, considerata nella sua elementare essenzialità grafica, ha infatti [...] la funzione di oggettivare, di estrinsecare, di duplicare l'originario bisogno che l'uomo ha di *esprimersi*: esiste una sorta di grado zero della scrittura, che traduce,

“suggestiva circolarità” in virtù della quale il desiderio insoddisfatto che muove lo scrivere troverebbe nella scrittura medesima la sua riparazione²¹⁸. La scrittura è esplicitamente paragonata al lavoro del lutto, laddove gradualmente l’energia viene sottratta all’oggetto perduto per dar vita a nuovi investimenti²¹⁹. Così come il processo di lutto passa attraverso la fatica del ricordo, la scrittura autobiografica consente la ripetizione dell’esperienza traumatica attraverso il racconto, ma vi affianca delle operazioni psichiche funzionali alla sua elaborazione²²⁰. Incrementando le funzioni di concettualizzazione e verbalizzazione attive in qualsivoglia forma di narrazione, scrivere non solo consente l’esteriorizzazione del problema, l’evacuazione simbolica dei vissuti dolorosi, ma spezza il monolitico blocco del dolore²²¹. Allo stesso tempo, oggettivando i pensieri sul foglio, viene istituita quella distanza tra l’io che soffre e l’io che (scrivendo) riflette e controlla, che permette il passaggio da una condizione di passività ad una di attività. Ciò che abbiamo visto essere la chiave di ogni processo elaborativo²²².

Muovendo da una prospettiva di marca bioniana, Gian Luca Barbieri individua nel testo lo spazio elettivo in cui si rende possibile la metabolizzazione degli accadimenti della vita²²³. “Non c’è

per così dire, la funzione del grido dell’infante o dell’urlo dell’uomo (che costituiscono la reazione ad un trauma, un dolore, una pressione incontenibile) e che consente nello stesso tempo [...] sia il sollievo collegato alla scarica motoria che quello implicito nell’elaborazione psichica”; ivi p. 87,88.

²¹⁸ Prendendo come riferimento quanto dice Freud a proposito del fantasticare, Ferrari afferma: “Il bisogno di scrivere, come quello del gioco e del sogno ad occhi aperti, sarebbe dunque direttamente collegato al desiderio insoddisfatto [...] la scrittura in quanto tale, come è possibile desumere dai suoi effetti, costituisce una modalità di elaborazione e di riparazione di quello stesso desiderio che l’avrebbe per altro innescata e alimentata. Si giunge così ad una sorta di suggestiva circolarità per cui il bisogno di riparare coincide con il desiderio di scrivere, e il desiderio di scrivere coincide con il bisogno di riparare”; ivi, p. 89

²¹⁹ “Possiamo del resto parlare di un *lavoro* della scrittura del tutto omologo a quello descritto da Freud a proposito del lutto. Abbiamo già detto, infatti, che la scrittura funziona come una precisa modalità di riparazione nei confronti di quella sofferenza, quel dolore, quell’*affetto* che ha altresì innescato il bisogno di scrivere”, ivi, p. 91.

²²⁰ “Come abbiamo già detto a proposito del lutto, il lavoro di ripetizione e riparazione della scrittura passa necessariamente attraverso il ricordo. E questo è vero sia nel senso più generale che ogni scrittura dell’io, anche prima di diventare vero e proprio progetto autobiografico, è ampiamente basata sull’autoevocazione; sia nel senso più specifico che l’atto dello scrivere presuppone intrinsecamente uno scarto temporale oltre che psichico nei confronti di ciò che viene scritto. Quindi il *lavoro di scrittura* presuppone e si intreccia con il *lavoro del ricordo*”, Ivi, p. 93.

²²¹ “Il lavoro di scrittura in quanto articolato in unità verbali e sintattiche precise [...] spezza, seziona, parcellizza l’inarticolato flusso del dolore, insopportabile nella sua continuità, e lo predispone alla elaborazione”. Ivi, p.92.

²²² “Nella scrittura [...] è implicita una sorta di sdoppiamento, di dualità tra l’io che soffre, che sente, che subisce (l’io passivo) e l’io che riflette e controllo (l’io attivo) [...] per il passaggio dalla condizione di passività a quella di attività e controllo [...] è indispensabile distanza psichica nei confronti dell’esperienza”, S.Ferrari, *Scrittura come riparazione*, cit., p. 105.

²²³ “il testo è il modo attraverso cui ciascuno di noi elabora, pensa, si rappresenta gli eventi e i conflitti della realtà. Senza una strutturazione testuale, i contenuti della mente, quindi le emozioni, le sensazioni, le esperienze di ogni tipo, non sono pensabili. Se come sostiene Bion, il pensiero preesiste alla capacità di essere pensato, e questa capacità

pensabilità al di fuori del testo”, egli afferma, e fa di esso l’“oggetto esclusivo” su cui sperimentare le modalità interpretative proprie del contesto psicoanalitico²²⁴. Barbieri parla di “inconscio testuale”, riferendosi a quella dimensione semantica sfuggente, implicita, latente a cui ci si può accostare attraverso l’analisi a livello espressivo e formale, per penetrare “al di là dei contenuti di superficie”²²⁵. Come si può vedere ci troviamo di fronte ad una prospettiva interpretativa, all’interno della quale il modo in cui si dà forma alle vicende della propria vita è la via privilegiata per cogliere alcune modalità di funzionamento mentale del soggetto. Ad esempio, tramite la disarticolazione della narrazione, l’analisi di alcune sue sequenze, nonché l’attenzione alle scelte espressive effettuate, si può scoprire come le strategie narrative utilizzate agiscano e caratterizzino gli assenti mentali della persona che ha subito un trauma. In particolare è lo stile, ossia il dispositivo attraverso cui il mondo interno esprime se stesso, ad essere il canale per giungere a cogliere la dimensione inconscia²²⁶. Nello spazio che separa le due sfere del codice e del messaggio, della lingua e dello stile, infatti, “si materializza uno scarto che sfugge al controllo della razionalità dell’autore e che permette al suo preconscious e inconscio di lasciare tracce che aspettano di essere colte e interpretate”²²⁷. Lo stile come espressione del preconscious individuale svolge una funzione di regressione per l’individuo e offre la possibilità di recuperare la dimensione

dipende da un “apparato per pensare i pensieri”, ci sentiamo di affermare che quest’ultimo deve consistere in un *apparato generatore di testi*, in una funzione della mente che rende possibile la trasformazione dell’informe in una “forma pensabile” che assume la struttura di un testo”, G.L.Barbieri, *Tra testo e inconscio*, cit., p. 22.

²²⁴ “si è trasposta senza modifiche significative una modalità di analisi funzionale ad un contesto clinico bipersonale all’interno di una realtà come quella testuale che è organizzata e strutturata in modo diverso [...] l’oggetto esclusivo dell’indagine è il testo, non il suo autore. L’analisi non viene condotta sui contenuti testuali per far emergere tracce dell’inconscio o del rimosso dell’autore, con lo scopo di redigerne un ritratto psicologico (o psicopatologico), ma viene centrata sul linguaggio e sulla struttura per individuare un possibile scarto tra il significato manifesto e l’ipotetico significato latente (del testo stesso, o più spesso di sue singole sequenze o frammenti) e per evidenziare i meccanismi di difesa che hanno orientato e condizionato la sua redazione”, G.L.Barbieri, *Tra testo e inconscio*, cit., p. 39.

²²⁵ G.L.Barbieri, “Emozioni e difese nella scrittura autobiografica”, in *Adulità*, n.26, novembre 2007, p. 179.

²²⁶ “il punto di partenza diventa lo stile del racconto, il modo in cui questo viene prodotto, per risalire successivamente alle problematiche interne: si parte cioè dall’esperienza narrativa per approdare alla dimensione psichica vera e propria, dalla rappresentazione dell’evento e dalla configurazione del materiale autobiografico per arrivare all’analisi dell’organizzazione psicologica”, G.Starace, *Il racconto della vita*, cit., p. 46. Da parte sua, Ferrari sottolinea come, al di qua di ogni suo utilizzo in chiave psicoterapeutica, il potenziale terapeutico della scrittura risiede proprio nella creatività dello stile: “Ho sottolineato, infatti, come il potenziale ripartivo della scrittura vada ricercato nella specificità della sua dimensione e della sua vocazione intrinsecamente letterarie, che dunque tendono a escludere ogni subordinazione a un orizzonte diverso, a partire dai condizionamenti di un contesto specificatamente psicoterapeutico: la dimensione “terapeutica” della scrittura fa parte integrante della sua libertà espressiva e ricreativa, dove le emozioni e gli affetti vengono contenuti, controllati ed elaborati attraverso il lavoro dello “stile” e la logica del “correlato oggettivo” che, come noto, consente di innescare una modalità di comunicazione e condivisione del proprio mondo interno”, S.Ferrari, “L’autonomia della scrittura” in *Adulità*, n.26, novembre, 2007, p. 197.

²²⁷ M.P.Arrigogni, G.L.Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi*, cit., p. 61.

simbolica del significato delle parole²²⁸. Allo stesso tempo, esso consente di “rompere l’infatuazione identitaria” che pure la scrittura rischia di promuovere, consentendo di accedere ad una sfera trascendente ogni egoica pretesa di auto appartenenza da parte dell’individuo²²⁹.

Al di là delle diverse sfumature, è la possibilità di accesso e potenziamento dell’attività di simbolizzazione che la scrittura offre, il suo costituirsi come possibilità di “ricreazione simbolica di sé”, l’elemento comune che ci sembra di rintracciare nelle diverse prospettive fin qui presentate. Così come l’espressione orale, la scrittura consente la trasformazione dell’evento in esperienza, tramite l’accesso al linguaggio²³⁰. Costantini sostiene che l’atto dello scrivere, introducendo una dimensione spaziale accanto a quella temporale del vissuto, ne favorisce il ricostituirsi in una dimensione tridimensionale più ricca e articolata²³¹. Il nuovo spessore assunto dall’evento si traduce in un nuovo e diverso senso di consistenza che l’individuo ha di sé. “L’attività della scrittura – scrive Enzo Morpurgo – tende ad alimentare la produzione di alcuni nuclei pertinenti alla soggettività profonda, e profondamente multipla; e a convertire questi nuclei in figure oggettivate. [...] L’unità formale dell’opera, in qualche modo sempre “chiusa”, costituirebbe la garanzia della non dispersione del soggetto-che-descrive”²³².

Ed è proprio sulla base della sua “qualità gestaltica”, che la scrittura è stata sperimentata come strategia per fronteggiare l’“attacco all’identità” portato dalla malattia. Oltre al vero e proprio genere letterario delle *autobiographies*, ossia scritture dell’esperienza della malattia²³³, la scrittura è stata utilizzata in situazioni di malattia cronica all’interno degli *hospice*²³⁴. In questi casi, accanto

²²⁸ Ivi.

²²⁹ Questa è la radicale prospettiva decostruzionista applicata ad esempio da Michele Cavallo secondo una prospettiva lacaniana; vedi M.Cavallo, “Gli inganni del narrarsi”, in *Adulità*, n.26, novembre 2007, pp.25-44.

²³⁰ “Chiunque abbia cercato di dare un *senso* alla propria esperienza attraverso l’*espressione scritta* del lavoro letterario può cogliere molto bene, credo, la portata di tale inversione; così come è in grado di coglierla chi abbia cercato di dare un senso alla propria esperienza attraverso l’*espressione orale* del lavoro analitico. Ciò che vi è di comune a queste due *vie del senso*, se così le si vuol chiamare, è infatti la comune subordinazione dell’esperienza all’espressione, dell’essere alla parola, tale per cui in entrambi i casi l’essere che ne deriva è un essere attraverso la parola, un *etre par lettre*”, A. Sormano, “Esperienza, espressione, narrazione” in C.G.Barbisio (a cura di), *Il recupero dell’esperienza attraverso la narrazione*, Tirrenia Stampatori, Torino, 1994, p.51, cit. in G. Starace, op. cit., p. 100.

²³¹ M.V.Costantini, “La Rivista come diario”, *Rivista di psicoanalisi*, 51, n° speciale, 2005, p. 91-95.

²³² E.Morpurgo, “Parola letteraria e parola analitica”, in E.Morpurgo, *Fra tempo e parola. Figure del dialogo psicoanalitico*, Franco Angeli, Milano, 1988, p. 156.

²³³ Su questo tema si rimanda a L.Zannini, *Medical humanities...*, cit., p.170-174.

²³⁴ In particolare, all’interno del paradigma della medicina narrativa, si devono a Bolton e a Colin Archer alcune significative sperimentazioni negli *hospice* inglesi. Vedi C.Archer, “Final fictions? Creative writing and terminally ill people”, in C.Hunt, Sampson F. (a cura di), *The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*, Jessica Kingsley Publishers, London Philadelphia, 1998; G.Bolton, “Writing or pills? Therapeutic writing in primary health care”, ivi; G.Bolton, “Stories of dying: Therapeutic writing in hospice care”, in T. Greenhalgh, B. Hurwitz (a cura di), *Narrative-Based Medicine: Dialogue and Discourse in Clinical Practice*, BMJ Books, London, 1998;

al suo esser canale per l'esplicitazione e la comunicazione di vissuti dolorosi, è la dimensione testimoniale del testo scritto a svolgere un'importante funzione pacificante. La scrittura è una modalità attraverso cui lasciare traccia di sé.

Tuttavia, proprio perché scrivere di sé implica fatica di pensiero ed insieme di memoria, rimane evidente che davanti ad una sofferenza dal deflagrante effetto destoricizzante difficilmente essa possa porsi come risorsa immediata²³⁵. Se la scrittura è apparato di supporto per "pensare i pensieri", spazio illusorio di gioco e trasformazione, per accedere ai suoi benefici è necessario che l'individuo sia in grado di giocare, sappia tollerare la sofferenza psichica del pensare. Ecco perché la scrittura di sé deve sempre essere "consapevole della propria pochezza, minorità e insufficienza agli effetti di ogni guarigione"²³⁶. Essa può rivendicare per sé una funzione importante come strumento di cura di sé all'interno di quella concezione terapeutica dell'educazione cui sin dall'inizio andiamo facendo riferimento, ma non può in alcun modo sostituirsi ad un incontro esclusivo e protetto con l'altro, nel caso in cui questo si presenti come necessario. La scrittura di sé come pratica di autoriconoscimento può tuttavia affiancare e interagire con interventi esplicitamente clinici, giungendo così a costituire uno spazio di autonomizzazione e valorizzazione del paziente, ossia, in ultima analisi ponendosi come "dimensione educativa del lavoro psicoterapeutico"²³⁷.

G. Bolton, *The Therapeutic Potential of Creative Writing. Writing Myself*, Jessica Kingsley Publishers, London-Philadelphia, 1999.

²³⁵ Scrive Giovanni Starace: "La sofferenza produce un'opera di de storicizzazione dell'esistenza; colui che si trova immerso nel dolore può scorgere soltanto altra sofferenza nei suoi orizzonti più prossimi. Per questo sono abbastanza rare le testimonianze autobiografiche di persone che parlano della propria vita nel vivo della sofferenze [...] altre forme espressive hanno assunto meglio questo compito, come ad esempio le arti figurative e la poesia. La narrativa autobiografica ha bisogno di una maggior organizzazione della memoria e del pensiero per potersi esprimere a pieno, e in una situazione di grande sofferenza è difficile che questo possa accadere", G.Starace, *Il romanzo della vita*, cit., p. 102.

²³⁶ Scrive Duccio Demetrio, aggiungendo: "Poiché ogni danno psichico è riconducibile a un dramma relazionale, a fantasmi ed esperienze reali di violenza, vessazione, mancanza, nessuna scrittura riuscirà mai a colmare definitivamente quel che può trovare un sollievo, una riabilitazione ed emancipazione soltanto nella riparazione, anche simbolica, dell'incontro finalmente accettabile, sopportabile, con gli altri" (D.Demetrio, "Uno sviluppo personale che attraversi le terapie", in *Adulità*, n.26, novembre 2007, p. 8). Altrove presentando la sua proposta di "scrittura clinica" su cui torneremo, lo stesso Demetrio afferma: "L'autobiografia clinica non si prefigge necessariamente lo scopo di fare guarire, perché non definisce pazienti coloro verso i quali dirige la propria attenzione e perché essa stessa ritiene che la scrittura non posseda poteri tali da risolvere i problemi di una fragilità esistenziale dovuta a motivi di ordine intrapsichico, ovvero dovuti a fattori di ordine socio-patogeno", D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 269.

²³⁷ La definizione è di Chiara Borgonovi, che ha individuato questo spazio di intervento per la scrittura rispetto alle psicoterapie attraverso una ricerca qualitativa effettuata nel 2006 presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari in cui sono state analizzate le scritture sul tema della relazione scrittura e terapia di 18 persone che nel corso della loro vita avevano intrapreso percorsi di psicoterapia e allo stesso tempo avevano partecipato a proposte strutturate di formazione autobiografica. La ricerca è riportata sul numero monografico di *Adulità*, "Scrittura e terapia", n.26, nov. 2007.

Scrittura e formazione. Abbiamo visto come nella proposta di Pennebaker venga sottolineata, insieme con la decisiva funzione di disinibizione emotiva, l'importanza che lo scrivere assume in termini di potenziamento cognitivo²³⁸. Amplificando la tensione significativa propria di ogni forma di narrazione, scrivere impegna il soggetto nell'esercizio di costruzione coerente di un racconto, in cui l'individuazione di nessi causali, l'organizzazione sequenziale degli eventi, il riconoscimento e la descrizione delle emozioni hanno un peso fondamentale²³⁹. Si tratta dell'attivazione di un livello metacognitivo di pensiero, grazie al quale il soggetto da passivo ricettore e ripetitore di stili cognitivi può prenderne maggiore consapevolezza, imparare cioè a pensare i propri pensieri²⁴⁰. E' evidente che in ambito pedagogico, inizialmente, sia stato proprio questo aspetto ad essere maggiormente sottolineato. L'esercizio della scrittura di sé costringe la mente alla concentrazione, al ragionamento, alla connessione di aspetti differenti; in una parola alla riflessività²⁴¹. Dal momento che ogni apprendimento implica una certa distanza, il potere distanziante che abbiamo riconosciuto alla scrittura non può che apportare un miglioramento anche in questo senso. Del resto, questa attitudine della scrittura a sollecitare il ragionamento è rivendicata anche dai più lontani programmi scolastici.

La novità (che, però, abbiamo visto essere in realtà pratica antichissima) è quella di rivolgere intenzionalmente il potere riflessivo della scrittura alla propria storia di vita. Unire, dunque, la fatica dello scrivere a quella del ricordo. In tal modo la funzione analitica dello scrivere si traduce nel potenziamento del pensiero retrospettivo ed introspettivo insieme, ossia nello sviluppo di quella che è stata definita "intelligenza autobiografica"²⁴². L'eccedenza di pensiero prodotta serve così a dilatare i confini della propria interiorità. Se scrivere è strumento elettivo per "apprendere dall'esperienza" e se in età adulta il più fecondo bagaglio di esperienze è quello che ci si porta

²³⁸ In molti esperimenti sull'uso della scrittura effettuati secondo il "modello Pennebaker" è stato monitorato anche i risultati "scolastici" degli studenti ed è stato rilevato un miglioramento delle *performances* di coloro che si erano sottoposti alla sperimentazione.

²³⁹ Sempre Pennebaker ha potuto notare come la sintassi, la grammatica migliorassero costantemente l'efficacia narrativa dei testi che via via venivano prodotti, oltre ad aver monitorato i risultati universitari degli studenti sottoposti all'esperimento, constatando un miglioramento nei voti, J.W.Pennebaker, M.Francis, "Cognitive, emotional, and language processes in disclosure", *Cognition and Emotion*, 10, 1996, pp.601-626.

²⁴⁰ Se accettiamo gli assunti del costruttivismo cognitivo, ciascuno di noi è l'insieme di costrutti mentali, di modelli cognitivi che nel corso del tempo si costruisce, negozia con altri. Il lavoro di scrittura di sé si pone allora come quello spazio in cui poter prendere consapevolezza e rinegoziare ulteriormente tra sé e sé i modelli di pensiero che sino lì avevamo seguito implicitamente.

²⁴¹ L'importanza della scrittura come strumento per coltivare la riflessività nell'ambito della stessa ricerca pedagogica, viene, ad esempio, rivendicata con forza da Luigina Mortari, nel suo *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.

²⁴² Il termine è stato coniato da Duccio Demetrio, proprio per indicare la commistione prodotta dalla scrittura di sé tra pensiero retrospettivo, in grado di rivitalizzare la memoria e pensiero introspettivo, quello attraverso cui poter sviluppare una propria "educazione interiore". Vedi D.Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1996; e *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, RCS Libri, Milano, 2000.

dietro nella memoria, è chiaro il motivo per cui l'approccio autobiografico ha trovato il suo privilegiato campo di applicazione nella formazione degli adulti. E' in questo campo che, enfatizzando il protagonismo del soggetto rispetto al proprio apprendimento, l'approccio autobiografico si pone come moderno erede dei principi fondanti della scuola attivista: "l'autobiografia diventa un mezzo per istituire una presa di distanza, che permetta al soggetto della formazione di farsi perturbare dalle differenze che emergono dentro la sua stessa vita. E' un mezzo, in poche parole, per creare processi di auto-osservazione, praticando l'arte della distinzione, e cioè autointerrogandosi in termini di differenze. Ad esempio, potremmo chiederci: come eravamo prima di una certa esperienza o evento apicale, e come siamo dopo averlo attraversato?"²⁴³. Il soggetto adulto si trova così impegnato in un continuo sforzo meta-interpretativo, che consente di rivedere interiormente i significati sin lì attribuiti alla propria esperienza²⁴⁴. Ancora una volta emerge con chiarezza come un lavoro di questo tipo, producendo profonde modificazioni emotive e cognitive, coinvolge l'intera sfera identitaria del soggetto, e, pertanto, non possa essere riconducibile ad una lettura esclusivamente pedagogica. Abbiamo visto quanto il tema della memoria sia consustanziale a quello della soggettività; ecco che allora la scrittura di sé si pone decisamente come esercizio di soggettivazione, giacché essa è inevitabilmente "compartecipe della costituzione del sé del quale vorrebbe scrivere"²⁴⁵. Ne consegue che l'approccio autobiografico, comunque sia, porta ad un rafforzamento dell'io, nello stesso momento in cui ne rivela le debolezze, le fragilità e, quindi, l'ineliminabile relatività. Nello scrivere di sé e per sé, siamo dunque chiamati ad un gioco continuo di costruzione-decostruzione-ricostruzione della nostra soggettività, nel tentativo continuo di confermare la nostra appartenenza a noi stessi. Dal punto di vista educativo, si tratta di mettere al centro il soggetto ed il suo protagonismo, di "enfaticare la dimensione soggettiva del vivere"²⁴⁶, dando vita ad un progetto eminentemente autoeducativo, all'interno del quale la prima, così come l'ultima, autorità

²⁴³ M.Knowels, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee* (1989), Cortina, Milano, 1996.

²⁴⁴ M.Castiglioni, *Fenomenologia e scrittura di sé*, cit., p. 124. La stessa autrice, all'interno della sua prospettiva di "opzione fenomenologica, rivisitato in chiave costruzionista", individua alcuni movimenti attivati dalla scrittura autobiografica: "produrre collezioni non disgiungibili di fatti, contenuti, ricordi secondo opzioni rivisitabili e quindi parallela e costante apertura di approcci di "lettura" diversificati, tra loro; "ricollocare" "tracce" e particolari", anche minimi, di racconto, compreso quello interiore, all'interno di "quadri di insieme" sempre ridisegnabili; "ri-dare voce" a vissuti ed emozioni già provate che possono essere avvicinate diversamente dentro di sé; "intrecciare" "passato, presente e futuro" alla ricerca di una "personale" e "intima" logica narrativa da conferire alla propria vita, compresa quella interiore; "avvicinare" tramite un punto di vista sempre "in divenire" la propria esistenza e il configurarsi del proprio mondo interiore, secondo una personale "versione" di "verità interna" che: si produce necessariamente quando i fatti sono intrecciati all'interno di una logica narrativa che ne illumina alcuni e oscura altri", ivi, p. 117.

²⁴⁵ Così scrive Romano Madera, aggiungendo: "allora scrivere di sé comincia ad apparire un sintomo, non di una malattia, o non soltanto, piuttosto di una condizione, storica e quindi esistenziale. Noi scriviamo di noi perché al fondo non ci ritroviamo, non sappiamo più chi siamo", R.Madera, "Inscriversi", in *Adulità*, n.26, novembre 2007, p. 13.

²⁴⁶ D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 221.

magistrale riconosciuta è quella del sapere racchiuso nell'unicità di ogni singola esistenza. Come scrive Duccio Demetrio, nella formazione autobiografica "scopo prioritario è rimettere radicalmente le persone [...] nella condizione di tornare a se stesse, di istituire con se stesse una relazione sempre più affidabile, in un progetto più generale di promozione della propria libertà e autonomia dagli stessi strumenti che possono averla aiutata a delinearci"²⁴⁷. Nel momento in cui si sia disposti a rischiare questa "accezione ad alta personalizzazione dell'educazione"²⁴⁸, diviene presupposto etico, nonché fondamento epistemologico, che anche il ricercatore pedagogico, l' "educatore auto(bio)grafo"²⁴⁹, il consulente autobiografico siano chiamati in prima persona a interrogare la propria storia di vita attraverso la parola scritta. Ecco perché non si dà consulenza autobiografica senza una parallela e approfondita formazione ai formatori²⁵⁰.

Nell'approccio "clinico" di Duccio Demetrio la vocazione distanziante della scrittura è declinata radicalmente. In esso il soggetto nella sua irriducibile singolarità viene riconosciuto come destinatario e protagonista unico dell'intervento formativo, il quale ha il diritto di essere considerato tale solo nel momento in cui è volto a rafforzare l'autonomia personale, il senso di indipendenza, quindi, la differenziazione. In una parola ogni azione che voglia essere autenticamente educativa è destinata a sciogliersi nell'autoformazione²⁵¹. Risiede nell'interiorità, che la scrittura coltiva e difende, quanto di più proprio ognuno di noi porta con sé, ciò che si costituisce come estremo luogo di resistenza all'omologazione dilagante²⁵². La scrittura di sé si

²⁴⁷ D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 271.

²⁴⁸ D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p.11.

²⁴⁹ D.Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano, 1999.

²⁵⁰ Di qui il senso delle proposte di intervento che sono delineate nell'ultima parte del presente lavoro, in cui ad un progetto di intervento "in situazione" all'interno di un contesto educativo già strutturato, si affianca un percorso di formazione di secondo livello dedicato ai formatori stessi.

²⁵¹ Scrive Demetrio: "Il soggetto singolo, umano, non comparabile a chicchessia, non degradabile a valore numerico e statistico, non espropriabile della sua storia, è il destinatario unico e il principio di ogni clinica. Né la circostanza, né – per usare un concetto foucaultiano- il dispositivo di potere (istituzionale, sociale o naturale) che produce una forma di vita complessa, costituiscono dunque l'oggetto della clinica. Poiché lo spazio, il tempo, i corpi de-personalizzati, privati del loro potere-diritto a dire di sé non hanno senso alcuno, dal momento che è il loro incarnarsi in una mente biograficamente esistente, pulsante nel presente a costituire la ragion d'essere della clinica", D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p.322.

²⁵² Continua: "La clinica, insomma, è scienza, filosofia, poetica ed etica dell'individualità e individuazione di come questa si è costituita, si è andata formando; è reazione a ogni tentativo di omologazione tanto delle persone, che delle pratiche volte a intrattenerle, ad ascoltarle, a conoscerle, a guarirle, a educarle. [...] E' quindi il sapere clinico un modo circolare, prima che specialistico, volto a introdurre intenzionalmente la componente soggettiva (che rinvia all'imponderabilità dell'umano) ora nell'oggetto della ricerca, ora nelle finalità e nei metodi della pratica. Non solo essa accetta, ma anzi fa sì che chi analizza e chi interviene entri a far parte, a propria volta, di quel che intende osservare o agire [...] un'etica dell'azione, che si prodiga: a) l'approfondimento, la valorizzazione, la rivendicazione della soggettività in ogni circostanza socialmente condizionante b) il miglioramento delle concrete condizioni di vita di

insinua ed approfondisce quello scarto tra senso comune e vissuto, segnando la via per una più vigile e consapevole assunzione del proprio personale destino²⁵³. E' questa ritrovata distanza, la quale, come vedremo, non può che condurre anche ad una relativizzazione di sé, ciò che rende possibile una rinnovata comunione, all'interno della quale sia rispettata la differenza di cui ognuno è portatore²⁵⁴. Esercizio di singolarizzazione per eccellenza, la scrittura di sé allo stesso tempo porta a cogliere il legame che ci unisce agli altri, rilevandoci, in ultima analisi, nemica di ogni assolutizzazione egoica. All'interno di questa prospettiva, anche le esperienze più dolorose possono, proprio perché collocate all'interno di una storia, essere fonte di maturazione, giacché in esse è inscritta l'appartenenza ad un destino comune. La fragilità, lungi dall'essere una "modalità psichica", una temuta esperienza emotiva da allontanare e negare, si configura al contrario come una "forma transitoria" di esistenza che "va aiutata proprio perché tale si riveli"²⁵⁵. Laddove vi sia la possibilità di accompagnarlo, ampliando lo spazio di pensabilità, anche il dolore può diventare esperienza di senso. La scrittura di sé può essere, allora, definita terapeutica, in quanto, al di là delle amare contingenze della vita, è in grado di rivitalizzare il potenziale creativo, mai definitivamente sopito, che alberga in ognuno di noi, offrendo la possibilità per un rinnovato riconoscimento della propria capacità di auto-dirigersi²⁵⁶.

coloro che, in coerenza con la dizione più consolidata di clinica, domandano di essere riconosciuti e aiutati a scoprire, a raccontare, a vedere apprezzata la loro assoluta, irriducibile, traccia". Ivi p.323.

²⁵³ Seguendo le intuizioni di Havelock sulla scrittura ed utilizzando il linguaggio foucaultiano, Demetrio definisce la scrittura come "tecnologia d'esistenza soggettiva", sottolineando il suo ruolo nella costruzione di un pensiero autonomo dalla schiavitù del gruppo: "Il pensiero interiore divenne figlio dello scrivere così come l'amore per la conoscenza. La storia dell'individualità umana, al maschile e al femminile, fu così l'epopea immane contro chi, nella varietà della macro e micro storie di potere, ha sostenuto e sostiene il predominio della memoria collettiva, delle "origini" (imperiali o popolari; nazionali o mistiche) contro il diritto ad avere memorie personali che aspirano a decidere, semmai, a quali memorie collettive, a quali tradizioni, a quali comunità appartenere", D.Demetrio, , *La scrittura clinica*, cit., pp. 85 e 90.

²⁵⁴ "La scrittura affina l'intelletto, il sentire e il trovare una qualche (almeno una: la scrittura stessa persino) ragione di esistere, dischiudendoci al pensiero inattuale. Non perché, per suo tramite, si voglia ancor più affermare il proprio egotismo, quanto perché ci aiuta a circoscrivere i limiti del nostro essere, che è sempre un essere con gli altri che fanno, pensano cose pur diverse dalle nostre. Dai quali le distanze prese dono fonte di un ritorno ispirato. O, viceversa, di un'identificazione rassicurante. La scrittura ci aiuta a capire [...] quanto sia fragile la nostra naturale finitezza, quanti e quali siano i nostri confini e, di conseguenza, a rispettare le reciproche differenze personali", Ivi, p. 66.

²⁵⁵ Il tema della fragilità è affrontato esplicitamente da Demetrio nelle pagine 62-64 del testo più volte citato.

²⁵⁶ Al di là di alcune aperture che a nostro parere possono dare adito a delle estremizzazioni "autarchiche" nell'attraversamento dell'esperienza del dolore ("Però, se nella terapia si cerca l'altro, il suo aiuto e conforto, la sua sollecitudine, rappresentano una forma già di cura. Nella scrittura si è disposti – anche perché nessuno vi è intorno-, si impara, a farne a meno finché sopportabile. Si deve procedere da soli, talvolta aggiungendo malattia alla malattia; eppure è proprio questa consapevolezza acquisita in compagnia della sola penna, che diventa nondimeno filosofia di vita, della sopravvivenza, dell'assenza, a generare cura e una visione, pur amara e tragica, dell'esistenza stessa", D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 20), nonché di quella che, ai nostri occhi, appare come un'eccessiva fiducia nel

*La scrittura di sé come pratica filosofica*²⁵⁷. Via via che ci siamo addentrati nell'analisi dettagliata della scrittura di sé, è emerso come, accanto al suo connotarsi come prezioso strumento per pervenire ad un salutare rafforzamento identitario, essa sia in grado di mettere in contatto con i significati più profondi ed universali dell'esistenza²⁵⁸. Quanto più a fondo ci si rivolge alla propria personale individualità, tanto più si giunge in contatto con l'universale che ci fa da fondamento e in questo modo si riattiva la matrice affettiva che accomuna tutti gli uomini e che consiste nel riconoscimento reciproco dell'irripetibile individualità che ognuno di noi è. La scrittura di sé si configura quindi come forma di autoterapia, non solo in quanto pratica di autoriconoscimento, ma perché, tramite la distanza da cui consente di gettare uno sguardo su di sé, suggerisce un altro modo per stare in relazione con gli altri. La vocazione filosofica di questa pratica introspettiva, oltre ad essere testimoniata dalla sua storia, è intrinsecamente connaturata alla tensione verso la significazione che muove ogni forma di narrazione. E, a ben vedere, è nell'essere consapevole scelta di in-scrizione alla domanda di senso, che va ricercato il valore terapeutico della narrazione²⁵⁹; così come è nel momento in cui la scrittura di sé diviene esercizio, allorchè essa si fa stile di vita, che si dispiega pienamente la sua attitudine filosofica.

potere curativo della ragione ("La valenza curativa della scrittura autoanalitica sta nel potere della ragione: fare autoanalisi significa fare razionalità. E questo a partire certo dagli affetti, ma rispetto ai sentimenti e agli affetti tu acuisce la tua sensibilità razionale (non razionalistica); tu colleghi, combini, connetti, capisci. Sostanzialmente è un razioncinio di carattere interpretativo e quindi ermeneutico", D.Demetrio, *Scritture erranti. Dall'autobiografia all'autoanalisi*, EdUP, Roma, 2003, p.83) e che, invece, la necessità di un dialogo costante e consapevole tra pratica educativa e sapere psicoanalitico, caldeggiata da questo lavoro, punta a mitigare, il valore di questa prospettiva rimane decisivo per chi voglia accostarsi con un approccio "educativo" al tema del lutto. E' infatti l'intuizione per cui il potere curativo della scrittura viene ricondotto alla sua capacità di educare alla separazione, che consente di vedere nell'approccio autobiografico una preziosa risorsa anche per l'elaborazione della perdita.

²⁵⁷ In questo paragrafo si intende il termine "pratica filosofica" secondo la definizione hadotiana di "sforzo finalizzato a prendere coscienza di noi stessi, del nostro essere al mondo, del nostro essere insieme all'altro [...] uno sforzo per raggiungere una visione universale, grazie a cui saremo capaci di metterci al posto degli altri superando la nostra propria parzialità", P.Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?* (1995), Einaudi, Torino, 1998, pp.264-65.

²⁵⁸ "Dalla scrittura di sé alle risonanze del mondo, della vita in generale, dentro di sé il passo è breve. Non c'è scrittura autobiografica che non accenda interrogativi e domande di senso, che non riavvicini dilemmi che non coinvolgano soltanto la propria esistenza", D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 236.

²⁵⁹ Scrive Romano Madera, sottolineando come nella terapia la tensione alla trascendenza del medesimo io che narra sia determinante per giungere alla formulazione di un racconto "che cura", ossia capace di tracciare una via, un percorso di senso, in cui poter più consapevolmente iscriversi: "Tuttavia ciò che cura, che dentro e oltre la cura della patologia si può prendere cura del senso di una vita, non può lasciare isolate la ricostruzione del legame e la riattivazione delle capacità simboliche: la cura del senso avviene là dove gli eventi suscitati dall'incontro si raccolgono in una narrazione, in quella narrazione particolare che tende a tracciare una via, dunque nella narrazione, che racconta le vicende di senso, e che, narrandole, lo dispiega", R.Madera, L.V.Tarca, *La filosofia come stile di vita*, Mondadori, Milano, 2003, p. 38. E' dunque nella comune postura interrogante che si incontrano narrazione terapeutica e filosofia.

E' vero, la scrittura autobiografica si caratterizza eminentemente per la sua postura "clinica", per il suo essere forma di ripiegamento su di sé, percorso di approfondimento delle proprie vicissitudini interiori. Tuttavia, "scrivere di sé non è mai pratica autoreferenziale soltanto"²⁶⁰, giacchè, sin da subito, accanto ad un movimento concentrico volto ad enfatizzare la singolarità della propria biografia, si sviluppa un movimento opposto e compensatorio, che invita alla trascendenza all'interno di un orizzonte più ampio. Più ci addentriamo nella specificità ed "istantaneità" della nostra storia, più giungiamo a confrontarci con quei temi universalmente validi che, però, trovano una loro concreta declinazione solo nelle differenze delle singole biografie²⁶¹. L'estremo paradosso della scrittura di sé si rivela dunque essere quello di tenere insieme l'esperienza della concentrazione su di sé e quella della conversione da sé. Nel momento in cui, scrivendo, entriamo sempre più nella nostra interiorità, siamo allo stesso tempo chiamati ad uscire da noi stessi, per accedere ad una prospettiva "dall'alto"²⁶². Grazie alla bilocazione introspettiva che ne costituisce l'elemento caratterizzante, la scrittura autobiografica ci può educare ad evitare, tramite la distanza, l'identificazione unilaterale con il nostro io. E' proprio laddove venga sino in fondo accettato e con abnegazione perseguito l'assetto intimamente dialogico istituito dalla scrittura di sé, che può verificarsi il progressivo abbandono di una prospettiva meramente egoica²⁶³. Infatti, quel dialogo di sé con sé, in cui consistono autocoscienza e pensiero autobiografico, ci rimanda inevitabilmente alla necessità che abbiamo dell'altro per ri-conoscerci. La nostra interiorità è un dono che ci è stato fatto, essa nasce per mimesi dal comportamento che gli altri hanno tenuto con noi: sono io che, mettendomi al posto dell'altro che mi chiama per nome, posso iniziare un dialogo interiore, sviluppare cioè un pensiero autoriflessivo²⁶⁴.

²⁶⁰ D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 11.

²⁶¹ Kafka afferma che il gesto della scrittura "stacca il piede dal fatto vissuto" e "innalza nel puro, nel vero, nell'immutabile" (F.Kafka, *Confessioni e diari*, Mondadori, Milano, 1972, pp. 208 e 588). Stefano Ferrari sottolinea come consista proprio nella sua capacità di astrazione parte della capacità ripartiva della scrittura in grado di trasmutare la sostanza stessa del dolore in "un'atmosfera mentale ormai completamente rarefatta"; S.Ferrari, *Scrittura come riparazione*, cit., p. 93.

²⁶² Un parallelismo tra esercizio filosofico dello sguardo dall'alto e autobiografia si trova in M.Mapelli, "La conversazione autobiografica come pratica filosofica", nel numero monografico di *Adulità*, n. 27, aprile 2008, pp.101-110.

²⁶³ Per ri-scoprirne la vocazione filosofica, si tratta dunque di approfondire la dimensione dialogica della scrittura autobiografica, erede diretta di quel dialogo con sé, presupposto ed insieme approdo per ogni autentico incontro con gli altri. Scrive Pierre Hadot, rintracciando proprio nel suo essere eminentemente dialogica la caratteristica di ogni pratica filosofica: "solo colui che è capace di un vero incontro con gli altri è capace di un vero incontro con se stesso, e l'inverso è ugualmente vero. Il dialogo non è vero dialogo se non in presenza di altri e di sé. Da questo punto di vista ogni esercizio spirituale è dialogico, nella misura in cui è esercizio autentico di presenza a sé e agli altri", P.Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, cit.,p. 46.

²⁶⁴ Si noti come i bambini non comincino a parlare in prima persona, ma per chiamarsi utilizzano il nome che gli altri hanno stabilito per loro e che diviene il punto di partenza su cui edificare la propria individualità. Io, mettendomi al posto dell'altro (colui che mi chiama per nome) oggettivo me stesso, imparo a comportarmi con me stesso verso un

Addentrando poi nella nostra storia personale, possiamo vedere come nelle pieghe più segrete di ogni singola biografia sono riposti i segni della nostra intima essenza relazionale. La domanda identitaria che guida ogni pratica autobiografica conduce così inevitabilmente al di là del soggetto che la solleva: essa “si sporge sulla vita che [lo] precede, che [lo] accompagna, che [lo] seguirà”²⁶⁵. La storia della nostra biografia prende le mosse da racconti altrui; essa stessa continuerà in altrui biografie. Il linguaggio stesso con cui raccontiamo è patrimonio collettivo, così come gran parte delle memorie che ci abitano e che noi stessi abitiamo. E’ la logica portante del racconto che rivela il nostro essere inseriti in una infinita trama di reciproche dipendenze; essa ci conduce di fronte ad “una realtà nuova, a figure che stanno al di là dell’esperienza privata del singolo”²⁶⁶. Il percorso di differenziazione che la scrittura promuove consiste nello scoprire quanto ogni esperienza consapevole della singolarità presupponga la corrispettiva dilatazione della propria personale prospettiva sino a com-prendere quello stesso specifico punto di vista da cui era partita. E’ la stessa soggettività autobiografica che risulta essere in certo modo trasformata, trasfigurata nel segno della trascendenza. Essa diviene singolarità soggettiva che ospita il mondo, senza però limitarlo a sé, anzi sentendosi espressione condizionata di esso e riconoscendosi determinata sin dall’inizio dalle relazioni che la costituiscono²⁶⁷. Questa scoperta, lungi dal condurre ad un atteggiamento di fatalistica rinuncia di fronte ad una “storia già data”, è l’unica via attraverso cui è possibile immaginare un futuro realmente “proprio”, costruito cioè attraverso un costante confronto con il passato e con le responsabilità che ci legano al futuro²⁶⁸. Il dislocamento da sé, che la propria oggettivazione sul foglio inaugura, diviene allora presupposto per accedere ad una più profonda e vera auto-appartenenza. Relativizzando se stessi a partire da un orizzonte più ampio è possibile persino trovare una diversa collocazione per il proprio dolore, quello che tocchiamo con mano nella quotidiana esistenza, ma che possiamo ora riconoscere nella sua

altro e quindi posso iniziare un dialogo interiore. E’ imparando dagli altri che si sviluppa il sé riflessivo. Su questo tema si veda G.H.Mead, *Mente, sé e società* (1936), Giunti e Barbera, Firenze, 1972.

²⁶⁵ P. Jedlowski, *Il racconto come dimora*, cit., p. 87.

²⁶⁶ S.Vegetti Finzi, *Il romanzo della famiglia*, Mondadori, Milano, 1992, p.40.

²⁶⁷ Questa tensione dinamica presente nella scrittura autobiografica tra ricordo di sé e destituzione di ogni riduzionismo individualista in funzione di un ritrovato senso di appartenenza è rappresentata in modo emblematico dalla scrittura ascetica di Tolstoj; nelle “Confessioni” lo stesso potere com-prensivo della ragione esercitato con estrema dedizione attraverso la scrittura diaristica diventa la via attraverso cui spogliarsi dei limiti dell’io che su quella medesima ragione fonda la propria esistenza. Vedi M.Cavallo, “Gli inganni del narrarsi” in *Adulità*, n.26, novembre 2007, p. 37.

²⁶⁸ Sottolineando come sia proprio l’intrinseca storicità del pensiero autobiografico a porre le premesse indispensabili la condizione per una nuova ri-appropriazione di sé da parte del soggetto, Romano Madera scrive: “è proprio nel rintracciare l’essenziale storicità della nostra esistenza che si libera il passaggio all’innesto, sulla vecchia pianta, del ramo nuovo, della nuova declinazione che il mito può assumere nella rivisitazione, narrazione e rinarrazione che una biografia consapevole opera sulla tradizione ricevuta”, R.Madera, “Che cos’è l’analisi biografica ad orientamento filosofico?”, in *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Mondadori, Milano, 2006, p.81.

universalità²⁶⁹. Il dolore di noi stessi come singoli non potrà più essere separato dal dolore di tutti, cessando così di essere questione meramente privata e privatistica, ma facendosi radicale interrogativo di senso.

4. *Writhing thought: scrivere la perdita.*

Nel segno dell'assenza. Proporre la scrittura come strumento di elaborazione del lutto vuol dire fare appello alla capacità di simbolizzazione propria dell'uomo. In particolare si tratta di confidare nel potere sublimatorio del linguaggio e nella funzione riparatoria svolta dalla tensione alla coerenza che permea il testo scritto. Scrivere significa ribadire il proprio accesso all'universo dei segni. In termini psicoanalitici ciò vuol dire saper tollerare quella quota di frustrazione connessa all'accettazione della perdita originaria e, con essa, la limitazione della propria onnipotenza. All'interno dell'impostazione kleiniana, Hanna Segal ha sottolineato con forza come lo sviluppo della funzione simbolica implichi una preliminare perdita, ma, allo stesso tempo, esso si regga sulla tolleranza di questa perdita medesima²⁷⁰. E' nel corso della graduale separazione dalla madre che il bambino sviluppa progressivamente la capacità di simbolizzazione, di cui il linguaggio è l'estrema evoluzione. Di fronte alla mancanza il bambino inizialmente è portato ad allucinare l'oggetto per riuscire a mantenere un rapporto con esso anche nell'assenza: la "rappresentazione di cosa" sarebbe considerata dal bambino come l'equivalente dell'oggetto perduto²⁷¹. Successivamente il bambino produce o utilizza oggetti e vocalizzi che possono essere considerati come il momento aurorale della capacità di simbolizzazione²⁷². Quindi, attraverso la parola ("rappresentazione di parola"), il bambino impara a sostituire l'oggetto concreto con un simbolo. Grazie alla mediazione di coloro che si sono presi cura di lui e gli hanno "in-segnato a parlare", egli è in grado di produrre nella sua interiorità un elemento astratto che non coincide più

²⁶⁹ E' Salvatore Natoli a sottolineare come il "culmine dell'autobiografia" possa essere individuato nel "dislocamento" grazie a cui è possibile "coglierci come parte di un tutto" e quindi "relativizzare se stessi" e le proprie pene. Lo scrittore, quindi, come catarsi tragica, attraverso cui "in ogni momento si parla di sé senza mai parlare di sé", giacché nella propria sofferenza risuona il grido di dolore del cosmo intero ed è questa ritrovata appartenenza il presupposto di ogni tentativo di elaborazione. Vedi S.Natoli, "Il saper dimenticare, il dover ricordare", in I. Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico*, cit., p.41-49.

²⁷⁰ Vedi in particolare H.Segal, "Note sulla formazione del simbolo"(1957), in H.Segal, *Scritti psicoanalitici. Un approccio kleiniano alla pratica clinica*, Roma, Astrolabio, 1984.

²⁷¹ E' nel suo saggio *l'Inconscio* del 1915 che Freud distingue tra rappresentazioni di cosa e rappresentazioni di parola: le prime, completamente afferenti al sistema inconscio, sarebbero caratterizzate da un rapporto (allucinato) più immediato con l'oggetto; le rappresentazioni di parola, invece, implicano un grado superiore di presa di coscienza, in esse non vi è più la completa equivalenza tra oggetto-assente e rappresentazione, ma sarebbe già in atto una qualche consapevolezza della sostituzione della cosa operata attraverso il simbolo verbale. Su questo vedi anche A.N. Cesaro, "Rappresentabilità e narrabilità di sé nello sviluppo" in M.Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.

²⁷² Qui si inserisce la riflessione di Winnicott sullo statuto dell'oggetto transizionale, che egli definisce come "radice del simbolismo nel tempo"; D.W.Winnicott, "Oggetti transizionali e fenomeni transizionali", cit., p.26.

allucinatoriamente con l'oggetto esterno che non c'è, ma ad esso corrisponde: dal mondo delle equivalenze è così passato all'universo dei simboli. Questo "attraversamento" ha portato con sé un cambiamento cruciale. Attraverso il linguaggio, il bambino è ora in grado di evocare l'oggetto all'interno di un mondo artificiale di cui può sentirsi padrone.

Julia Kristeva sottolinea con grande efficacia questo passaggio, laddove segnala che "il trionfo sulla tristezza" è reso possibile da un cambiamento nella sfera dell'identificazione: il bambino non si identifica più con l'oggetto perduto (così come era nella fase allucinatoria), ma con una "terza istanza" che gli conferisce la posizione di artefice del proprio mondo²⁷³. Tramite il linguaggio, in un certo senso, è possibile padroneggiare la situazione traumatica (l'abbandono, la mancanza) attraverso un atto di ri-creazione simbolica; in tal modo si attua quell'inversione da una condizione di passività ad una condizione di attività, che è la chiave di ogni processo ripartivo. In altri termini, "si tratta di passare dal registro del bisogno al registro del desiderio senza perdere la relazione. In questo senso il linguaggio è davvero il mezzo di superamento dell'angoscia depressiva e la base della costruzione del mondo del soggetto. Attraverso la funzione simbolica è possibile limitare la circolazione degli affetti collegati all'esperienza della "perdita" e al contempo ricreare all'interno quella presenza andata perduta"²⁷⁴. E' qui che risiede la potenza sublimatoria del linguaggio, che la scrittura da parte sua amplifica.

Scrivere significa ripercorrere ogni volta questo itinerario nel segno dell'assenza. La parola scritta, in quanto simbolo, nasce dunque da uno spazio vuoto, affonda le sue radici nell'esperienza della perdita. E benché essa, all'interno dello spazio finzionale che inaugura, rivitalizzi il senso di onnipotenza, restituendoci, in maniera traslata, l'oggetto perduto, ciò è possibile solo sulla scorta di un'ulteriore conferma del processo di lutto²⁷⁵. L'oggetto perduto, infatti, non è più lo stesso, ha cambiato il suo statuto, è stato, appunto, ri-costruito in un ordine diverso. A ben vedere attraverso la scrittura non si tratta di compiere una vera e propria elaborazione, ossia pervenire ad una presa

²⁷³ "...ciò che rende possibile un tale trionfo sulla tristezza è la capacità dell'io di identificarsi non più questa volta con l'oggetto perduto bensì a una terza istanza –padre, forma, schema. Condizione di una posizione di rinnegamento p maniaca ("non, non ho perduto: io evoco, significo, faccio esistere grazie all'artificio dei segni e per me stesso ciò che è separato da me") questa identificazione che possiamo definire fallica o simbolica garantisce l'ingresso del soggetto nell'universo dei segni e della creazione", J.Kristeva, *Il sole nero. Depressione e malinconia* (1987), Feltrinelli, Milano, 1989, p. 28.

²⁷⁴ P.Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993, p. 72.

²⁷⁵ È in questo ritrovato senso di onnipotenza che risiede la natura narcisistica dell'atto creativo; tuttavia questo investimento narcisistico non solo nasce sotto il segno della separazione originaria (che può essere più o meno elaborata), ma attraverso l'oggettivazione in un artefatto si mobilita il narcisismo a favore di un'attività esterna all'io, offrendo così al soggetto un'ulteriore possibilità evolutiva di trascendenza all'interno del percorso differenziativo. Lo stesso sentimento di onnipotenza suscitato dall'attività creativa della scrittura cambia in realtà statuto se, come afferma Racalbutto: "la riparazione, come processo strettamente legato alle spinte creative, assume i contorni non solo di una restaurazione dell'oggetto, ma anche di un'autoriparazione, in virtù della quale all'onnipotenza si sostituisce la potenza creativa", in G.Giaconia, A.Racalbutto (a cura di), *I percorsi del simbolo*, Cortina, Milano, 1990, p.79.

di coscienza della cause inter e intrapsichiche della sofferenza (tutt'al più lo scrivere può costituirne una premessa), la trasfigurazione del dolore operata sul foglio pertiene invece a una soluzione catartica nel segno della creatività²⁷⁶. Quel che è avvenuto è, appunto, una restaurazione dell'oggetto. Il linguaggio così si rivela ancora una volta spazio transizionale: esso rende possibile il paradosso di una negazione della perdita fondata sulla sua stessa accettazione²⁷⁷. L'illusione creativa e creatrice che nutre il linguaggio è segnata *ab origine* da quella frattura che esso è chiamato a trasfigurare nell'orizzonte della possibilità, ma che nel farlo ogni volta riconferma. Ecco perché per attingere alla potenzialità riparativa del linguaggio è necessario che l'individuo sia stato accompagnato nell'infanzia ad abitare come "posto di riposo" il codice simbolico, il quale, solo a questa condizione, può svolgere nei momenti di sofferenza una impareggiabile funzione di sostegno. Laddove sia possibile tollerare il richiamo arcaico dell'assenza che il gesto porta con sé, scrivere nell'esperienza della perdita può configurarsi come una modalità attraverso cui mantenere una continuità di relazione, sperimentando insieme alla nostra sopravvissuta dipendenza, anche una nuova capacità di autonomia²⁷⁸. Ciò proprio per il fatto che l'atto della scrittura rinnova quella primigenia risposta sublimatoria, che è forse la più preziosa risorsa nei confronti del dolore che l'uomo ha a sua disposizione²⁷⁹.

²⁷⁶ Nel suo saggio, Julia Kristeva operando un confronto tra letteratura e psicoanalisi scrive: "Questa rappresentazione letteraria non è un'elaborazione- non è cioè "presa di coscienza" delle cause inter-intra psichiche del dolore morale; in ciò essa si distingue dalla via psicoanalitica, che mira alla dissoluzione di questo sintomo. Tuttavia, questa rappresentazione letteraria (e religiosa) possiede un'efficacia reale e immaginaria, giacché dipende più dalla catarsi che dall'elaborazione; essa è un mezzo terapeutico utilizzato da tutte le società nel corso dei secoli. Se la psicanalisi ritiene di averne sviluppato uno più efficace, in particolare rafforzando le possibilità ideative del soggetto, essa ha anche il dovere di arricchirsi prestando maggiore attenzione a queste soluzioni sublimatorie delle nostre crisi, per essere non un antidepressivo neutralizzante, bensì un contro-depressivo lucido". J.Kristeva, *Sole nero*, cit., p. 29.

²⁷⁷ "Il linguaggio prende avvio da una negazione della perdita, oltre che, contemporaneamente dalla depressione occasionata dal lutto. "Ho perduto un oggetto indispensabile che si trova ad essere, in ultima istanza, mia madre" sembra dire il parlante "Ma no, io l'ho ritrovata nei segni, o, piuttosto, proprio perché accetto di perderla non l'ho perduta (ecco la negazione) e posso recuperarla nel linguaggio", J.Kristeva, *Sole nero*, cit., p. 45.

²⁷⁸ La creatività individuale cui la scrittura fa appello si pone come strategia di superamento del dolore della perdita, ma allo stesso tempo senza che si sia ristabilita una maggiore sicurezza nel mondo interiore essa è inattingibile. Nel suo linguaggio, la Klein afferma: "Quando perciò si riduce il senso di persecuzione, contemporaneamente all'odio di riduce anche l'osteggiata dipendenza dall'oggetto, e le difese maniacali si allentano. Anche lo struggimento per l'oggetto d'amore perduto comporta dipendenza, ma si tratta di una specie di dipendenza che opera da stimolo alla restaurazione e alla preservazione dell'oggetto. Al contrario di quella retta dal senso di persecuzione e dall'odio, questa dipendenza è creativa e produttiva perché dominata dall'amore", M.Klein, "Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi" (1940), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006, p.343.

²⁷⁹ Scrive Kafka: "non riesco a capire come a quasi tutti coloro che sanno scrivere sia possibile, nel loro dolore, oggettivare il dolore, di modo che io, per esempio, nella sventura e forse anche con la testa che mi brucia, posso sedermi e per iscritto comunicare ad altri che sono infelice. Anzi posso andare oltre e con diversi svolazzi, secondo il talento che pare non abbia niente a che vedere con l'infelicità, fantasticarne semplicemente o per antitesi o con intente orchestre di associazioni di pensiero. E non è affatto menzogna né assopisce il dolore, ma è semplicemente la grazia di

Una risposta creativa al dolore. Il potere di riparazione della scrittura rispetto al dolore della perdita risiede in prima istanza nella capacità creativa che essa sollecita. La spinta creativa, che abbiamo visto essere consustanziale ad ogni attività di rappresentazione ed in particolare nel linguaggio, trova nella scrittura un'espressione concreta, una propria materiale oggettivazione. Scrivere di sé si configura come attività artistica, nel momento in cui per suo tramite l'individuo è in grado di trasformare i fatti della propria esistenza in artefatti. La tensione estetica, del resto, è connaturata all'atto stesso dello scrivere ed, anzi, ne costituisce un ulteriore elemento riparativo. La ricerca di una "buona forma" non solo convoglia energie psichiche sottraendole alla sofferenza, ma il mettere al mondo un oggetto, ai nostri occhi credibile e coerente, rinforza la fiducia nella nostra creativa potenza. Con meno enfasi potremmo dire che scrivere è a tutti gli effetti un lavoro artigianale, giacché grazie alla tecnologia povera della penna l'individuo è in grado di manipolare la visione che ha della propria esistenza²⁸⁰.

Quel che è certo è che l'espressione sul foglio di alcuni elementi della propria vita consente di rivendicare per sé un ruolo autoriale che difficilmente nella contingenza degli eventi è stato possibile riconoscersi. Si tratta di reinventare almeno un poco il proprio destino con un estremo e prometeico atto di libertà²⁸¹. Se l'esperienza dolorosa "si configura come male per quel tanto che realizza un ritirarsi dell'attività ed un crescere della passività"²⁸², la scrittura può presentarsi come spazio ludico in cui questa relazione può essere, almeno parzialmente, rovesciata. Non si tratta di negare il dolore, ma di trasporlo su di un piano metaforico, in cui dichiarare la propria ultima responsabilità nei confronti della dimensione interpretativa dell'esperienza. Quel che ha luogo è il graduale abbandono della fissazione ossessiva nei confronti di ciò che ci ha colpito e su cui non potevamo né possiamo esercitare alcun controllo, a favore invece della concentrazione sui vissuti interiori con cui abbiamo reagito, i quali, scrivendo, possiamo lentamente modificare.

Questo approfondimento della riflessività sulla propria storia di vita in funzione della ricerca di nuovi orizzonti interpretativi è il cuore di ogni intervento educativo e terapeutico²⁸³. La scrittura lo

energie esuberanti nel momento in cui il dolore ha palesemente consumato tutte le mie forze fino al fondo del mio essere che esso sconvolge. Che specie di esuberanza sarebbe dunque?". F.Kafka, *Confessioni e diari*, cit., p.585.

²⁸⁰ Afferma John? Goody: "chi scrive è dotato di una tecnologia dell'intelletto con la quale possiamo modificare la nostra composizione del mondo e il nostro modo di manipolarlo", J.Goody, "La scrittura, la società, l'individuo", in Bocchi Ceruti, *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Mondadori, Milano, 2002.

²⁸¹ Scrive Duccio Demetrio: "la scrittura nasce da una ribellione antica. Dal bisogno di infedeltà e trasgressione a un testo che non vogliamo più pedissequamente ricopiare", D.Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 7. Da parte sua, Saverio Tutino conferma questa tensione ri-vendicativa che muove la scrittura autobiografica quando constata che la maggior parte dei diari o delle memorie personali da lui raccolti testimoniano la percezioni da parte degli autori di una menomazione dell'autonomia nel determinare il proprio destino personale; vedi S.Tutino, "Scrivere di sé: storie e memorie", in Q.Antonelli, A.luso (a cura di), *Vite di carta, l'ancora del mediterraneo*, Napoli, 2000.

²⁸² S.Natoli, *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale* (1986), Feltrinelli, Milano, 1995 p. 107.

²⁸³ Ecco come Pietro Bertolini descriveva l'azione dell'educatore: "Necessario far sì che [l'utente] ricostruisca non solo una serie di eventi ma soprattutto i significati che egli vi aveva attribuito e gli schemi in base ai quali aveva prodotto

consente in virtù del suo essere “fenomeno transazionale”. Chi scrive allestisce per sé un mondo allusivo e finzionale che ha una sua concretissima realtà in termini cognitivi ed emotivi, ma che si rapporta unicamente per analogia, e quindi non attraverso una completa corrispondenza, al mondo reale. Attraverso la simbolizzazione operata dalla scrittura gli eventi perdono il loro rigido carattere dell'*in sé* per attingere allo spazio mentale del *come se*²⁸⁴. In tal modo da soggetti passivi che hanno subito l'evento diventiamo soggetti attivi del racconto. Questo ingresso consapevole (ma mai riconosciuto fino in fondo) nell'area finzionale certifica la rinuncia di ogni pretesa fedeltà all'evento e con essa un primo e decisivo movimento verso l'accettazione della perdita. Ciò che è stato non può più tornare, l'ammissione di questa verità è ciò che consente di attingere al potere trasformativo e consolante della scrittura. Se tramite la rappresentazione scritta di quanto avvenuto possiamo non solo sperare di rintracciarvi un senso nuovo, ma anche “ripristinare dialoghi perduti”²⁸⁵, ciò è possibile solo al prezzo di un parziale tradimento della propria memoria, la quale per essere ritrovata è stata mutata in immaginario. Come afferma Stefano Ferrari, il processo riparativo innescato dalla scrittura “avviene nonostante, o forse grazie, ad una duplice occasione di scarto tra scrittura e realtà: una inerente all'inevitabile infedeltà della memoria, che tende inevitabilmente a correggere e a tradire, quindi la realtà; l'altra relativa allo stesso carattere della scrittura che, come sappiamo, sembra a volte sfuggirci di mano, obbedire a leggi sue proprie, seguendo ispirazioni e percorsi autonomi che finiscono anche essi per eludere la realtà”²⁸⁶. In questo senso è necessaria una prima defezione dalla fedeltà nei confronti di chi non c'è più: la scrittura è possibile solo laddove sia stato compiuto questo primo e decisivo passo del processo di lutto.

Allo stesso tempo, è proprio in virtù del fatto che quanto rappresentato non è in alcun modo omologabile a quanto vissuto, che è possibile guardare il nostro dolore da quella distanza necessaria ad ogni successiva elaborazione. La scrittura dà avvio ad uno spazio-tempo altro in cui

quelle particolari interpretazioni [...] il luogo in cui operare non è dunque solo il reale oggettivo (presente o passato) ma quello schema di significati in base al cui questo è stato interpretato: nel momento in cui [l'utente] diventa consapevole che quella visione del mondo è il prodotto di un determinato incontro tra se stesso e quel mondo reale in cui ha vissuto, essa perde quel carattere di immediatezza e di definitività che possedeva [...] [così potrà] usufruire di una nuova chiave interpretativa della sua storia da accostare alla precedente [...] la rielaborazione della propria storia di vita è un processo che si articola in due direzioni: da un lato esso comporta la consapevolezza dell'insieme di significati attribuiti alle proprie esperienze del passato, dall'altro l'individuazione di nuovi significati possibili alla luce di una diversa interpretazione”, P. Berotolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (1993), La Nuova Italia, Firenze, 2004, 178-179.

²⁸⁴ G. Starace, *Il romanzo della vita*, cit., p. 47.

²⁸⁵ E' Luise Kaplan a sottolineare come l'arte, cui nel nostro lavoro stiamo comparando il lavoro della scrittura di sé, sia una delle modalità per tenere in vita i dialoghi interrotti dalla perdita: “noi non possiamo capacitarci che un oggetto sia davvero “perduto” per sempre [...] qualsiasi dialogo, perfino quello che porta con sé qualche forma di sofferenza, è meglio dell'assenza di dialogo”, vedi L.J. Kaplan, *Voci dal silenzio. La perdita di una persona amata e le forze psicologiche che tengono vivo il dialogo interrotto* (1995), Cortina, Milano, 1996, p. 48 e 51.

²⁸⁶ S. Ferrari, *Scrittura come riparazione*, cit., p. 104.

racconti veri, ma non veritieri, consentono l'avvicinamento e l'esplicitazione dei più profondi nodi di sofferenza. Emblematica è la testimonianza di Carolyn Ellis: "Ogni fase della scrittura e della rilettura del mio testo mi ha consentito di rivivere la morte di mio fratello da una distanza estetica, da un luogo che mi permette di vivere l'esperienza, ma con la consapevolezza di non essere di nuovo dentro la situazione e così raccolgo il coraggio di continuare ad affrontare il lutto"²⁸⁷. Il foglio scritto si trova così ad essere il territorio intermedio in cui la morte reale (finzionale) e la negazione della morte (reale) si incontrano, consentendo di abitare il paradosso al riparo dalle richieste di non contraddittorietà provenienti dagli altri così come da noi stessi. Allo stesso tempo la "distanza estetica" istituita dalla scrittura permette di ripensare una nuova relazione di noi stessi con coloro che non ci sono più; scrivendo, "possiamo rendere vera una trama nella quale noi diventiamo realmente, interpretandone il ruolo, i superstiti"²⁸⁸. Nel dolore straziante del lutto si vive un'esperienza di estraneità radicale, in cui si sente di essere agiti anziché essere coloro che agiscono. La scrittura, attingendo alle fonti interiori della creatività che ognuno di noi porta in sé, può trasformare una situazione emotiva di impotenza in una di potenza relativa. Solo attraverso la riscoperta della propria creatività è possibile resistere al dolore della perdita. D'altro canto, solo rinnovando l'esperienza della perdita è possibile essere creativi.

Lasciare testimonianza. Abbiamo visto come nell'esperienza del lutto sia fondamentale la dimensione del tempo. Il dolore della perdita colloca l'individuo in una temporalità altra, quasi immobile; tanto che buona parte dell'elaborazione consiste nel reinserire l'evento nella durata, ossia in un'operazione di ri-storicizzazione del trauma. Lo stesso processo di lutto necessita di un certo periodo di tempo, scandito da fasi e tradizionalmente sancito da norme sociali. Come mostra mirabilmente Thomas Mann, il pensiero della morte è inevitabilmente un pensiero sul tempo: al suo contatto salta ogni pretesa oggettività di misurazione ed emerge con forza la varietà soggettiva del tempo vissuto²⁸⁹.

²⁸⁷ C.Ellis, "There are Survivors:Telling a Story of Sudden Death", *Sociological Quarterly* 34, n. 4, 1993.

²⁸⁸ Ivi.

²⁸⁹ Il tema del tempo è posto sin da subito in evidenza ne "*La montagna incantata*". Le prime righe della premessa recitano: "La storia di Hans Castorp che ci accingiamo a raccontare [...] è molto lontana nel tempo, è, diremo così, già tutta coperta di nobile patina storica e va assolutamente raccontata nel tempo del più remoto passato. Per una storia di questo genere non sarebbe un danno, ma piuttosto un vantaggio; le storie infatti devono essere passate, e sono passate, si potrebbe dire, tanto meglio per esse in quanto storie e per il narratore, il mormorante evocatore del passato remoto. Essa però viene a trovarsi in una condizione nella quale si trovano oggi anche gli uomini e tra questi non ultimi i narratori di storie: è molto più vecchia dei suoi anni, la sua età non si può calcolare a giorni né la sua anzianità a giri di sole; deve, insomma, la misura del suo passato non proprio al "tempo"... Affermazione con la quale si vuole alludere e accennare di passaggio alla problematicità e alla singolare duplice natura di questo misterioso elemento". Il protagonista Hans Castorp vive la sua esperienza di malattia al sanatorio proprio come una lenta e inevitabile trasformazione della sua percezione del tempo a fronte di un confronto sempre più profondo con l'umano destino di morte. T.Mann, *La montagna incantata* (1924), Corbaccio, Milano, 2007, p.1.

Del resto il tempo si presenta come una delle categorie pedagogiche di base, tanto che si può dire che l'efficacia di un'azione educativa si misuri sulla sua capacità di agire sul tempo²⁹⁰. Avanzare una proposta di un intervento educativo rispetto alla perdita per mezzo della scrittura significa confidare nella relazione privilegiata che sussiste tra quest'ultima e la memoria. Vuol dire da una parte pensare alla scrittura come mezzo di conservazione del passato, dall'altra investire sulla capacità del racconto di aprire ad una temporalità nuova e trasformativa. Di fronte all'esperienza della morte la valenza testimoniale della scrittura diventa decisiva²⁹¹. Tra morte, memoria e scrittura sussiste innegabilmente una reciproca solidarietà, tanto che Martin ha interpretato le più antiche sepolture come il primo indizio della vocazione umana alla scrittura²⁹². Tombe, lapidi, sepolcri sarebbero i segni di un primitivo alfabeto con cui si è tentato di sfidare il carattere transeunte dell'esistenza²⁹³. Infatti, è attraverso la memoria che è possibile sottrarsi, almeno in parte, alla potenza della morte, il cui terrore è direttamente proporzionale alla paura di dimenticare e di essere dimenticati²⁹⁴.

²⁹⁰ Scrive Vanna Iori: "il tempo non può essere trascurato dalla riflessione pedagogica, poiché l'educazione si presenta densa di memoria, attese e di previsioni: è quindi sempre nel tempo ed è pure situazione fondamentale di elaborazione del tempo", V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006, p. 124.

²⁹¹ Ecco cosa scriveva Roland Barthes nel suo "Journal de deuil" iniziato nel 1978, il giorno dopo la scomparsa della madre: "Scrivere per ricordarsi? Non per ricordarmi, ma per combattere la lacerazione dell'oblio *così come si annuncia in quanto assoluta*. L'imminente "più nessuna traccia", da nessuna parte, in nessuno. Necessità del "Monumento". *Memento illam vixisse*", R. Barthes, *Dove lei non è. Diario di un lutto* (2009), Einaudi, Torino, 2010, p. 116.

²⁹² Secondo questo autore, benché la scrittura non risalga a più di cinquemila anni fa, l'*homo scribens* già appare migliaia di anni prima quando si iniziò a dare sepoltura ai morti, in quanto il grafismo esprime un bisogno di testimonianza che attraversa il tempo. Vedi H.J. Martin, *Storia e potere della scrittura* (1988), Laterza, Roma-Bari, 1990.

²⁹³ "Le più antiche tracce, i più antichi segni e scritture dell'uomo, quelle pietre che circondano il cranio e le ossa, il tumulo che le ricopre, sono appunto tracce di morte, cioè scritture di civiltà: primi segni della voce universale. Il cadavere è in tutti i sensi lo scritto, lo scritto che non può parlare e non ha voce: lettera morta. Le tombe sono le prime scritture concettuali", C. Sini, *Il silenzio e la parola*, Marietti, Genova, 1989, p. 56. Una puntuale analisi storica delle scritture funebri si trova in A. Petrucci, *Le scritture ultime. Ideologia della morte e strategia dello scrivere nella tradizione occidentale*, Einaudi, Torino, 1995.

²⁹⁴ Una delicata e struggente rappresentazione della possibilità di sopravvivenza dell'individuo nelle sue opere è quella proposta da Gianni Rodari nel racconto "Il muratore della Valtellina". Nella favola, Mario, emigrato italiano a Berlino muore sul lavoro cadendo in una gettata di cemento mentre venivano costruite le fondamenta di un nuovo palazzo. Tuttavia dall'interno del pilastro Mario "potè perfino aprire gli occhi e guardare la casa che cresceva intorno a lui. Era proprio come se fosse lui a reggere il peso dell'edificio, e questo compensava la tristezza di non poter più dare notizie di sé a casa, alla povera fidanzata". Dalla sua "privilegiata" posizione Mario può sentire scorrere su di sé la vita del palazzo: "la vita della casa era la vita di Mario, le gioie della casa, piano per piano, e i suoi dolori, stanza per stanza, erano le sue gioie e i suoi dolori". Mario può così sopravvivere finché la guerra, vera tragedia perché dispensatrice di morte innaturale decisa dagli uomini, distruggerà il palazzo: "fu soltanto allora che Mario morì davvero, perché era morta la casa nata dal suo sacrificio". Vedi G. Rodari, "Il muratore della Valtellina", in *Favole al telefono*, Einaudi, Torino, 1993, pp. 101-102.

La scrittura ha intrinsecamente un carattere postumo non solo perché si scrive sempre ciò che è già stato vissuto, ma soprattutto perché per suo tramite si vuole lasciare una testimonianza indelebile della propria e dell'altrui esistenza²⁹⁵. Scrivere, dunque, è fare memoria per non dimenticare; compito etico e politico insieme, ma che assume un valore terapeutico per il singolo individuo che si confronta con il dolore della perdita²⁹⁶. Si tratta di un gesto di restituzione e gratitudine nei confronti di chi non c'è più, il cui ricordo, attraverso la parola scritta, trova un'espressione tangibile, viene nobilitato all'interno di una storia²⁹⁷. Per chi rimane questo atto di riconoscenza è un modo per re-istituire il legame, ma allo stesso tempo l'occasione per conoscere di nuovo i propri sentimenti e rivedere nella pagina scritta l'immagine di se stesso che l'altro veicolava. Si tratta di un percorso volto a cercare di comprendere il significato assunto dalla mancanza di quella persona per la propria vita, ricomponendo tutti gli aspetti presenti nella nostra relazione con lei. In questo senso il miracolo della scrittura è fare esistere ciò che non c'è più o meglio ciò che c'è ancora dentro di noi, ma che non trova più all'esterno il destinatario cui era rivolto. Scrive Aldo Gargani: "E così chi racconta, chi si mette a scrivere è uno che cerca di *fare esistere* quello che c'è, c'è l'amore, ma *non esiste*, e allora uno che scrive è uno che cerca di farlo esistere; nessuno scrive per raccontare quello che nemmeno c'è, *ma quello che non è ancora abbastanza, e allora si scrive per farlo esistere*"²⁹⁸. E' in quel surplus di artificiale di esistenza che

²⁹⁵ Presentiamo solo due testimonianze della vocazione testimoniale della scrittura da parte di due autori diversi per genere e per periodo storico in cui sono vissuti. Scriveva Giacomo Leopardi: "Uno dà maggiori frutti che io mi propongo e spero dà miei versi, è che essi riscaldino la mia vecchiezza col calore della mia gioventù; è di assaporarli in quella età, e provare qualche reliquia dei miei sentimenti passati, messa quivi entro, per conservarla e darle durata, quasi in deposito". Risponde Isabel Allende: "Per mezzo della fotografia e della parola scritta cerco disperatamente di sconfi-ggere la fuggevolezza della mia vita, di catturare gli attimi prima che svaniscano, di rischiarare la confusione del passato". Vedi G. Leopardi, *Zibaldone*, Garzanti, 1991, p. 4302 e I. Allende, *Ritratto in seppia* (2000), Feltrinelli, Milano, 2002, p. 267. Sul valore postumo della letteratura rinviamo a G. Ferroni, *Dopo la fine. Sulla condizione postuma della letteratura*, Einaudi, Torino, 1996.

²⁹⁶ Il valore etico e politico di un'educazione alla morte fondata sulla memoria e sulla testimonianza è stato sottolineato da Raffaele Mantegazza, il quale scrive: "educare alla morte significa educare alla testimonianza [...] la morte accenna al di là di se stessa verso un futuro possibile o si volge per indicare alle sue spalle un passato che chiede di essere narrato, denunciato e testimoniato"; R. Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, Troina, Città aperta, 2004, p.20. All'interno della nostra prospettiva la scrittura assurge tanto a questa funzione politica del "fare memoria" quanto a una funzione più propriamente terapeutica, in base alla sua capacità di inserire la ferita della scomparsa all'interno della dinamicità di un racconto.

²⁹⁷ Duccio Demetrio a questo proposito parla di "scritture della riconoscenza" e scrive: "La scrittura è fonte di non poco benessere anche quando non può placare o lenire come vorremmo il dolore. Poiché conferisce una dignità, una storia, una rimembranza a coloro di cui narra. Si rivela così un'inusuale cura e persino un apprendimento, introducendo uno "scandalo" in ogni banalità del male e della morte, per il solo fatto che ostacola ogni dimenticanza e ogni amnesia, a esse opponendosi restituendo. Ci allevia dalla sofferenza nel momento in cui quel che scriviamo non lo facciamo per noi, ma per chi non c'è più. [...] ogni storia salvata dalla scrittura è un diritto per chi non c'è più e un dovere per chi resta"; D. Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 139-140.

²⁹⁸ P.A. Gargani, *L'altra storia*, il Saggiatore, Milano, 1990, p.35.

risiede parte del potere lenitivo della scrittura. Il ricordo è però sempre accompagnato da una tonalità luttuosa, insita nel fatto che esso rimanda a ciò che inevitabilmente “non è più”. Attraverso la scrittura noi possiamo, come afferma Derrida, salvaguardare alcune rappresentazioni mnestiche “che non sono altro che frammenti staccati e dispersi, lacunosi, delle “parti” dell’altro partito, a loro volta parti di noi, inclusi in noi”²⁹⁹. Tuttavia, per quanti sforzi noi facciamo, non riusciremo mai a interiorizzare l’alterità dell’altro, che ne costituiva la sua più intima specificità. Anche la scrittura si scontra così con l’ultimo e insopprimibile scoglio per una completa e definitiva elaborazione.

Sarebbe, però, pericoloso se la scrittura si limitasse al tentativo di fermare il tempo, di immobilizzare il passato nella forma di un inerte monumento. Ciò esporrebbe al rischio di un investimento nostalgico, per cui l’unica possibilità di benessere risiederebbe in quel tempo emotivamente cristallizzato e messo al riparo nella teca del foglio scritto. Tuttavia a scongiurare questa deriva antievolutiva è l’intrinseco dinamismo ermeneutico che risveglia la pratica dello scrivere. Un altro dei paradossi della scrittura è che se da un lato essa muove dal bisogno di mettere in scacco il fluire della vita, nello stesso tempo essa la rimette al mondo, sollecitandone l’intrinseca dimensione dinamica. Riga dopo riga ci accorgiamo che né noi né l’evento rammentato coincidiamo con l’immagine che custodivamo prima di impugnare la penna. Il ricordo trasferito sulla pagina perde così la sua idealizzata fissità, perché ora che si trova oggettivato non è più lo stesso e ci sollecita il tentativo di una sua nuova e più completa trascrizione. A questo punto esso è stato immesso nel circuito rappresentativo, si è definitivamente separato dal soggetto e, dotato di vita propria, lo invita ad un dialogo potenzialmente infinito³⁰⁰. L’atto di retrospesione si rivela allora formativo e terapeutico perché consente di ri-significare il tempo trascorso. La visione panoramica che domina lo scritto presentifica il passato ed il futuro, offre un luogo in cui può manifestarsi l’assente, che però non è solo quel che era e non è più, ma anche quel che ancora non è stato. Se il passato getta una la sua luce sul presente, allo stesso tempo il futuro, che chiama, ci incalza verso una diversa interpretazione di quanto avvenuto³⁰¹. Infatti, “il passato è vivo nel

²⁹⁹ P.Derrida, *Memorie di Paul de Man* (1988), Jaca Book, Milano, 1995, p. 47.

³⁰⁰ La rappresentazione non è una semplice immagine, ma una serie di immagini e di affetti ad esse connesse. La scrittura restituendoci un’immagine di un evento o di una persona rinvia nel suo presentificare all’assenza delle altre immagini e delle altre emozioni che sono contenuti nella rappresentazione e che, dunque, sono automaticamente richiamate dall’immagine descritta sul foglio. Tutto ciò ci riporta ai limiti dell’espressione e del linguaggio. Scrive Cesaro “Il legame tra rappresentazione e parola è nel dato che la rappresentazione per enunciarsi ha bisogno della parola e attraverso quest’ultima si arricchisce e si dilata ma, al tempo stesso, la parola è proprio ciò che costituisce il limite, spesso deformante, della significatività della rappresentazione”, A.N.Cesaro, “Rappresentabilità e narrabilità del sé nello sviluppo”, cit., p. 133. La complessità della vita oltrepassa inevitabilmente ogni le possibilità espressive del linguaggio, tuttavia è solo attraverso l’imperfetto strumento del linguaggio che possiamo tentare di afferrarla.

³⁰¹ Si esplicita qui la dinamica che abbiamo riconosciuto essere costitutiva dell’esperienza: “è un doppio movimento: il passato si conserva, ma è il presente a svelarne il significato. Qui l’esperienza è un processo circolare: il permanere di ciò che è stato, ma anche il ritorno su questo di una coscienza che è carica di tutto il sapere di ciò che è seguito”, P.Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, Carocci, Roma, 2008, p. 146.

presente almeno quanto l'attesa del futuro" ed "è proprio questa estensione e connessione del tempo "vissuto" che lega la memoria e alla progettualità e che rende possibile la scrittura come pratica formativa e trasformativa"³⁰². Scrivere di sé non coincide allora con una restituzione del passato, ma pone ciò che è stato come un oggetto su cui poter esercitarsi in un continuo compito interpretativo. Ed è proprio rivelando la natura dinamica e molteplice del tempo, inserendo quindi la morte in una trama narrativa che rinvia all'orizzonte del possibile, che la scrittura di sé può porsi come pratica di cura vivificante per le persone colpita da lutto.

Un potente farmaco. La definizione di farmaco ben si adatta alla funzione che può svolgere la scrittura nelle situazioni di dolore³⁰³. La scrittura, infatti, aiuta; ma lo fa al rischio che questo potente antidoto si possa trasformare in pericoloso veleno, se il soggetto che lo assume non è sufficientemente preparato. La scrittura non cancella il dolore, anzi, il suo potere lenitivo si sviluppa a patto che si sia disposti ad attraversare nuovamente la sofferenza, a sfidare la fatica del ricordo. La scrittura può certamente essere prezioso strumento di elaborazione della perdita, giacché il suo funzionamento ricalca alcune modalità del lavoro del lutto³⁰⁴; tuttavia essa richiede che ogni volta venga confermata l'irreparabilità di quella perdita medesima. Essa ha in sé il potere di aprire al futuro ed al mondo, ma ciò che prospetta è un azzardato itinerario nelle pieghe più intime del proprio passato. Ecco perché accanto alle potenzialità "terapeutiche" della scrittura vanno segnalati i pericoli a cui essa espone; ben consapevoli del fatto che, appunto come in un farmaco, tra le prime e i secondi esiste un indissolubile intreccio.

Di fronte al dolore la scrittura sfodera la sua capacità distanziante. Attraverso l'oggettivazione sul foglio, l'io che scrive non aderisce più completamente al protagonista delle vicissitudini che vengono raccontate. Questo sdoppiamento è il primo movimento del processo riparativo che si inaugura: possiamo ri-conoscere l'esperienza traumatica dalla giusta distanza emotiva. Il dolore suscitato dalla perdita di una persona cara ha bisogno di uno spazio mentale in cui poter essere accolto. La scrittura offre un contenitore metaforico all'interno del quale poter guardare la separazione in maniera mediata e al riparo dalle pressioni provenienti dal mondo esterno. E' vero, l'elaborazione del lutto abbisogna di una mediazione sociale, ma spesso di fronte alla morte il contesto in cui ci muoviamo scoraggia l'espressione emotiva ed assume un atteggiamento colpevolizzante quando non esplicitamente punitivo. A fronte di questa scarsa capacità di comprensione ed accoglienza, ed insieme rispondendo al bisogno di ritiro che il dolore del lutto porta con sé, la scrittura si presenta come uno spazio intimo e privato, un rifugio in cui poter liberamente esprimere i propri pensieri e le proprie emozioni senza timore che siano considerati sconvenienti o poco realistici.

³⁰² D.Bruzzo, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V.Iori, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006, p. 157.

³⁰³ La nozione di *pharmakon* nella sua ambivalenza è stata esaminata con particolare profondità da Umberto Curi in riferimento ad alcune figure della mitologia greca; vedi U.Curi, *Endiadi. Figure della duplicità*, Feltrinelli, Milano, 1995.

³⁰⁴ Come abbiamo visto questa è la tesi sostenuta da Stefano Ferrari nel suo, più volte citato, *Scrittura come riparazione. Saggio su letteratura e psicoanalisi*.

La scrittura senza dubbio può servire da valvola di sfogo, ma, diversamente dalla parola orale, tramite i vincoli formali da essa posti costringe a una maggiore ritenzione delle emozioni, inserisce un intervallo tra il loro insorgere e la loro espressione. Laddove si riesca a tollerare questa dilazione si crea lo spazio per una trasformazione del proprio sentire, in funzione di una maggiore consapevolezza e padronanza. Attraverso la mediazione della parola e le regole formali del linguaggio, la disperazione, che potrebbe mettere in serio pericolo la costituzione del soggetto, trova un dispositivo culturale in grado di conferirle una forma. In tal modo, non solo il dolore del singolo viene trasferito all'interno di quella che, anche nella solitudine del gesto, rimane pur sempre una ritualità sociale, ma lo scavo interiore e la riflessione retrospettiva, che la scrittura promuove, possono restituire una consistenza nuova al soggetto stesso. Come abbiamo visto, la vocazione "artistica" dello scrivere consente di ritrovare un nuovo protagonismo creativo nei confronti di ciò che è accaduto. Allo stesso tempo è proprio la dimensione estetica a costituire uno degli elementi fondamentali della scrittura come pratica di cura: il proprio sentire viene sollecitato dallo sguardo interiore in funzione di una sua sublimazione. Tutto ciò si esplicita in un prodotto che ha l'ambizione se non di essere "bello", quantomeno di apparire autentico agli occhi dell'autore, tanto da consentirgli una tregua dal dolore.

Chi ha subito un lutto si trova ad essere combattuto tra il desiderio di ricordare per sempre quel che è stato e la tentazione di dimenticare. Attraverso la scrittura è possibile affrontare i ricordi senza evitarli ed al tempo stesso trovare un modo per omaggiare chi non c'è più, esorcizzando il senso di colpa che si prova nei suoi confronti ed insieme esercitandosi a perdonare la sua assenza. In questo senso possiamo dire che la scrittura è un modo per continuare all'interno di un diverso ordine simbolico il dialogo interrotto. Scrivendo riallacciamo il legame, ci concediamo un'ultima possibilità di rivedere i debiti, le gratitudini, gli affetti mobilitati dalla figura assente; in una parola rinegoziamo l'eredità che essa ci ha lasciato. Nel far questo ricostruiamo un'immagine più o meno edificante da poter sempre portare dentro di noi; ma al tempo stesso, proprio attraverso il perdono reciproco veicolato dalla scrittura, possiamo sentirci finalmente liberi di dimenticare. I movimenti promossi dalla scrittura nell'esperienza del lutto, infatti, sono due e tra loro complementari. Da una parte viene inaugurato uno spazio finzionale in grado di ospitare la "restaurazione dell'oggetto", ossia la costruzione, attraverso una commistione di fantasia e memoria, di un consolatorio profilo dell'assente da poter interiorizzare. Dall'altra, attraverso la trasposizione della sua immagine sul foglio, noi diamo una seconda morte a chi non c'è più, uno spazio fisico e simbolico dove collocarlo, in modo da poterci in fine consentire di voltare lo sguardo altrove.

La scrittura segna dunque una distanza, tuttavia perché si possa attingere al suo potere distanziante è indispensabile che il soggetto sia già pervenuto ad un sufficiente distacco dal dolore. La scrittura è, infatti, quel dispositivo auto formativo in grado di amplificare la riflessività interiore, ma in nessun caso essa può di per sé porre le basi per attivare la pensabilità necessaria ad affrontare la fatica del ricordo. Scrivere è certamente un modo per tramutare un evento in "esperienza", ma ciò non è possibile laddove non sia già in atto una qualche forma di metabolizzazione del vissuto, che essa, da parte sua, rafforza. Una certa consapevolezza di sé, del

proprio sentire è quindi il presupposto indispensabile per poter accedere al processo ripartivo innescato dalla scrittura. Nei momenti di crisi acuta l'attività dissodante della memoria rischia di essere assolutamente controproducente e la fragilità del soggetto non consente di esporsi senza rischio alla tensione perturbante sollecitata dalla scrittura. Scrivere è un'azione intenzionale, è necessario perciò che la tensione desiderante non sia completamente sopita, che la voglia di vivere sia ritornata, almeno per alterne folate, a far sentire la sua presenza. Per queste ragioni, così come siamo convinti che la potenzialità creativa della scrittura possa avere un effetto enormemente arricchente per compiere un'estrema trasformazione dell'esperienza della perdita in funzione di una maggiore consapevolezza di sé e del proprio modo di stare con gli altri, riteniamo che non sia utile rivolgersi ad essa nelle prime fasi del lutto. Solo quando le difese più arcaiche si sono indebolite è possibile sfruttare la sua azione sublimatoria.

Nelle esperienze di violenta sofferenza il rischio maggiore è crogiolarsi nel proprio dolore. Una delle caratteristiche del lutto patologico è quella di affezionarsi alla propria afflizione facendone un surrogato della persona che non c'è più ed allo stesso tempo il nucleo (drammaticamente doloroso ma pur sempre innegabilmente esclusivamente nostro) attorno a cui costruire il nuovo profilo identitario, che siamo chiamati a darci. In questo caso, ogni distrazione dalla tristezza appare come un tradimento dell'assente, così come una mancanza nei confronti di noi stessi. Ecco che allora lo sdoppiamento attuato dalla scrittura potrebbe finire per coincidere con il rafforzamento di un'istanza sadica, pronta a rimproverare noi stessi per ogni defezione da una completa dedizione al dolore. Allo stesso tempo, la vocazione testimoniale che abbiamo visto essere una delle funzioni fondamentali della scrittura come pratica di cura (di sé e degli altri), ben si presta a sostenere una visione idealizzata del ricordo, che potrebbe condurre ad una deresponsabilizzazione nei confronti del proprio presente e del proprio futuro. Come afferma Iona Heath, riferendosi alla sua esperienza negli ospedali: "le storie possono attribuire un significato all'esperienza e dare un senso alla sofferenza, ma se la storia è destinata a cristallizzarsi, il paziente può rimanere intrappolato nella narrazione. Una storia troppo rigida chiude le diverse opzioni e opportunità che essa offre per andare oltre un'esperienza traumatica"³⁰⁵. Il rischio è che tramite la scrittura la narrazione sia indotta a cementificarsi in un'immobile rigidità, che il soggetto ha timore a scalfire. L'immagine idealizzata del passato diviene allora una prigione che pietrifica ogni possibilità evolutiva nel presente e nel futuro, confermando un'immagine identitaria statica e suddita del trauma. La sensazione di controllo sul proprio dolore, che la scrittura porta con sé, produce in tal modo il rafforzamento di un "narcisismo negativo"³⁰⁶, una organizzazione difensiva autoreferenziale che, attraverso la reiterazione del racconto, in realtà, devitalizza il linguaggio, impedendo così la possibilità elaborativa di fare esperienza. Il racconto del proprio dolore diviene

³⁰⁵ I.Heath "Following the story: Continuity of care in general practice", in T.Greenhalg, B.Hurwitz, *Narrative- Based medicine. Dialogue and Discourse in Clinical Practice*, BMJ Books, London, 1998; cit. in L.Zannini, *Medical humanities e medicina narrativa*, cit., p. 80.

³⁰⁶ L'espressione è utilizzata da Giovanni Starace nel suo più volte citato *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*, p. 59.

una “concrezione rigida” che sposta sui fattori esterni le ragioni della sofferenza, ostacolando così la presa di responsabilità nei confronti della propria situazione³⁰⁷.

Ecco perché per non cadere nella trappola di una storia inanimata che rischia di scrivere e riscrivere incessantemente se stessa, è necessario che l’incontro con la scrittura avvenga sempre attraverso la mediazione educativa. Una figura consulenziale diviene indispensabile, non solo perché la potenza evocativa dello scrivere può smuovere delicati nuclei emotivi che necessitano di un contenimento adeguato, ma proprio per scongiurare il pericolo di una sterile esercitazione autoreferenziale. Il consulente autobiografico è chiamato a tenere sempre viva la tensione dinamica e progettuale che pure abita la scrittura. Egli si deve porre come un interlocutore affidabile, ma anche come una guida capace di aprire il racconto verso inaspettate direzioni di senso. Non basta ascoltare ed accogliere, è necessario impedire che la tessitura dei ricordi si tramuti in uno schermo protettivo, che blocca ogni evoluzione. Per fare questo è fondamentale in primo luogo che lo stesso consulente abbia svolto una formazione adeguata su di sé rispetto al tema della separazione. Egli deve sapere di volta in volta proporre delle sollecitazioni in grado di ampliare la prospettiva della persona sofferente per consentire di relativizzare il proprio dolore. In particolare riteniamo utile che venga proposta progressivamente la mediazione di specifici oggetti culturali sulla scorta dei quali il singolo può riconoscere la sua intrinseca connessione ad un universo più vasto di appartenenza. Arte, cinema, teatro, letteratura, musica possono offrire strumenti concettuali, rappresentazioni emotive, “parole vive” con cui poter dare profondità al proprio disagio, riconoscendo che esso non ci separa dagli altri, piuttosto ci mette ancora di più in relazione. Il dolore può minacciarci come qualche cosa di così violento e insostenibile che cerchiamo in tutti i modi rifugio, una tana segreta in cui trovare riparo. La scrittura può assumere il valore di una cittadella interiore all’interno della quale ricostruire la nostra identità ferita, a patto però che essa non diventi completa e prolungata assenza di confronto con il mondo esterno. Scrivere apre la via per sostare nella solitudine. Per questo nelle esperienze di lutto essa si pone come arma preziosa, ma per la stessa ragione può diventare pericolosa abitudine, giacché nei marosi di sofferenza scatenati dalla perdita forse in fin dei conti non c’è niente da capire; l’importante è condividere.

³⁰⁷ Su questo aspetto si veda G.Mariotti, “Scrittura autoanalitica e relazione analitica”, in *Adulità*, n.26, novembre 2007, pp.210-220.

VII. ITINERARI DI CONSULENZA

In questa ultima parte del lavoro, cercherò di avanzare alcune proposte di intervento volte sia a sostenere le persone colpite dal lutto nel loro difficile percorso di elaborazione, sia a predisporre percorsi formativi in grado di sensibilizzare gli educatori rispetto al tema della separazione e della perdita. Il tentativo è quello di portare ad una “concretezza operativa” quanto si è cercato di sostenere a livello teorico nelle pagine precedenti. In particolare, anche in questa sezione dedicata alle pratiche, viene riproposta la duplice concettualizzazione del lutto in chiave educativa che è emersa nel corso del lavoro. Pertanto le proposte di intervento che vengono qui presentate sono orientate in due direzioni. Da una parte, dopo una breve ricognizione su quello che già esiste nel territorio italiano riguardo ai servizi di sostegno al lutto ed aver analizzato più nel dettaglio la proposta di una realtà (l’Associazione Maria Bianchi) a cui la presente ricerca ha dedicato una lunga fase di osservazione partecipata, si cercherà di ideare quella che ho definito “una proposta di sintesi”. L’idea è quella di lanciare una possibile sperimentazione all’interno dei gruppi di auto-mutuo aiuto, in grado di valorizzare la loro rilevante funzione relazionale e comunitaria, inserendo al loro interno momenti di scrittura personale e lettura condivisa. L’intento è quello di creare, all’interno di quelle che già di per sé sono comunità narrative su base orale, uno spazio in cui la scrittura possa essere sperimentata come una modalità differente con cui relazionarsi al proprio dolore. Questa proposta si pone dunque in stretta continuità con quella parte del lavoro che ha riconosciuto nel lutto una dolorosa esperienza di carattere trasformativo ed ha indicato nella scrittura un prezioso strumento autoformativo di elaborazione. Nel successivo capitolo, invece, la proposta di intervento è volta a tematizzare la dimensione luttuosa che abbiamo visto essere costitutiva di ogni relazione educativa. Viene proposto un breve itinerario di formazione di secondo livello, dedicato non solo a coloro che nel loro lavoro si occupano direttamente delle persone che hanno subito un lutto, ma a chiunque sia coinvolto in una relazione educativa, intesa in questo caso nella accezione più ampia del termine. Una volta riconosciuto il lutto come spazio concettuale centrale per la riflessione pedagogica, si tratta di predisporre un percorso di carattere autobiografico, all’interno del quale l’educatore abbia modo di confrontarsi con i propri vissuti di perdita, i quali, come abbiamo visto, rivestono un peso rilevante nel modo in cui ciascuno di noi interpreta il suo lavoro. In questo caso, oltre alla scrittura ed agli altri strumenti di espressione autobiografica da tempo sperimentati in diversi contesti formativi, è il confronto con alcuni selezionati “oggetti culturali”, a svolgere un decisivo lavoro di mediazione nell’incontro di ognuno con la propria esperienza personale. Come si può vedere, entrambe le proposte che vengono qui avanzate fanno perno sul potere elaborativo della scrittura che si è cercato di fondare teoricamente in precedenza e di cui, insieme alle specificità, si sono evidenziati anche i limiti ed i rischi. La scrittura per adempiere pienamente alla sua funzione elaborativa, soprattutto di fronte a situazioni di dolore, ha bisogno di essere collocata in spazi formativi intenzionalmente predisposti, all’interno dei quali possano essere calibrate con attenzione le stimolazioni e dove siano

salvaguardate quelle ritualità e quei momenti di condivisione indispensabili per un avvicinamento ad essa pensato e protetto¹.

Ci preme sottolineare che le proposte che qui vengono avanzate, benché siano state in parte sperimentate all'interno di diversi contesti formativi, mantengono, appunto, il valore di proposta. Questo non certo perché ci si voglia in qualche modo sottrarre alla responsabilità cui, invece, deve sentirsi profondamente chiamato chiunque delinea un percorso educativo. Bensì proprio a partire dalla convinzione che, soprattutto laddove si lavori con vissuti emotivi profondi, è necessario opporsi alla tendenza a cercare delle ricette preconfezionate, ritenute valide ovunque, e sia invece fondamentale calibrare le sollecitazioni in base al contesto in cui si opera, facendo appello a quella sensibilità educativa e a creatività responsabile, che sono qualità indispensabili per chiunque voglia dedicarsi al serio gioco della formazione.

1. Il diario del dolore

L'esperienza della perdita di una persona cara è una delle prove più difficili della vita. Ciò è ancor più vero nella nostra società, dove sono gradualmente venute meno le diverse mediazioni sociali e culturali che un tempo consentivano al singolo di "prendere contatto" con il proprio dolore². L'evento della morte di chi ci era vicino scaraventa in un mare di sofferenza difficile da affrontare da soli.

Il gruppo di mutuo aiuto come comunità narrativa. Oggi in Italia, al di là della scelta individuale di affrontare un percorso psicoterapeutico o affidarsi ad un aiuto psicologico in seguito a un lutto, sono i gruppi di auto-mutuo aiuto a proporre un sostegno concreto nell'esperienza della perdita. Queste realtà sono ormai diffuse su quasi tutto il territorio del paese³. Al loro interno presentano orientamenti diversi riguardo alla religione, ai loro rapporti con le istituzioni locali, specificità differenti rispetto alle tipologie di lutto che tematizzano, lievi diversità nelle modalità organizzative e nello stile di "conduzione". Complessivamente, però, si possono rintracciare alcune fondamentali caratteristiche comuni, che consentono di parlare del sostegno al lutto come di una realtà sufficientemente omogenea. In primo luogo l'obiettivo che muove queste esperienze è quello di offrire uno spazio-tempo in cui ogni partecipante possa svolgere il proprio "lavoro del lutto" e possa farlo insieme ad altri che stanno vivendo situazioni simili. Livia Crozzoli Aite parla esplicitamente del lavoro del gruppo come "recupero di una ritualità di elaborazione comunitaria

¹ Le proposte che vengono avanzate in questa sezione "operativa" del lavoro hanno come modello di riferimento la concreta esperienza dell'utilizzo della scrittura autobiografica in chiave formativa che da anni viene sperimentata presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari.

² Su questo aspetto si rimanda al capitolo "Morte e lutto nella società contemporanea".

³ Una mappatura dei gruppi di auto-mutuo aiuto per l'elaborazione del lutto si trova nel sito dell'AMA www.automutuoaiuto.com; il sito segnala la presenza di 102 gruppi, prevalentemente collocati nel Nord Italia. Questa stima è da ritenere indicativa, si tratta di gruppi con una certa tradizione e solidità acquisite, giacché per la loro stessa funzione e struttura possono nascere nuovi gruppi ma funzionare per un periodo relativamente breve.

del lutto, costituendo un moderno rito di passaggio che accompagna i partecipanti da una fase all'altra della vita"⁴.

Alla radice si intrecciano, dunque, motivazioni di ordine "terapeutico": i gruppi sono rivolti al sostegno dei propri membri nell'affrontare la sofferenza della perdita; e motivazioni di ordine sociale: i gruppi rispondono a una mancanza di sostegno da parte delle istituzioni e della rete sociale e, col loro stesso esistere, modificano la realtà in cui agiscono, sensibilizzando rispetto al tema del lutto e della morte. I gruppi di auto-mutuo aiuto sono "reti sociali "artificiali", reti cioè che si creano deliberatamente per produrre aiuto/sostegno sociale. I punti di maglia di queste reti sono costituiti da soggetti portatori di un *identico* problema o condizione"⁵. Essi si formano su base volontaria e sono fondati sulla convinzione che la condivisione di esperienze possa garantire il sostegno emotivo e lo scambio di informazioni adeguati per fare fronte ad una situazione di crisi. Per accedere al gruppo è necessario un gesto di coraggio che porta a riconoscere di non essere in grado di affrontare da soli il proprio dolore e di avere bisogno, quindi, dell'aiuto degli altri. Viene svolto un colloquio preliminare per valutare la situazione psicologica del singolo, nonché la sua "compatibilità" col gruppo, laddove questo fosse già attivo. I gruppi di auto-mutuo aiuto, infatti, "agiscono come processi di autogestione della propria salute"⁶, non sono quindi diretti alla cura di gravi patologie psicologiche. Nel caso in cui fosse necessario, viene suggerito di rivolgersi a strutture adeguate. L'efficacia di un gruppo si misura anche dalla sua capacità di mantenersi in rete con le altre risorse del territorio. E', inoltre, indispensabile una certa omogeneità rispetto alla "fase" in cui si trovano le persone nel loro processo di elaborazione, solo così può aver luogo una fertile dinamica di rispecchiamento.

Generalmente i gruppi sono formati da sette o otto persone, che si riuniscono settimanalmente con incontri di durata variabile. Lo spazio degli incontri può essere quello dell'associazione promotrice del gruppo, uno spazio interno alle strutture istituzionali (ospedali, USL, parrocchie, ecc...), oppure l'abitazione privata di uno dei membri. Generalmente il ruolo di conduzione è molto limitato. Quella che ha luogo nel gruppo è una situazione di "scambio tra pari", giacché la convinzione su cui esso si fonda è che le risorse per superare le difficoltà, più che venire da qualcuno di più esperto, da un "professionista in materia", siano custodite all'interno di ciascuno e possano essere attivate attraverso lo scambio reciproco. Il conduttore il più delle volte è anch'egli portatore del problema. Anche lui ha vissuto in prima persona un'esperienza dolorosa di lutto. La sua funzione è in primo luogo quella di tenere le fila della dimensione organizzativa, assumendosi la responsabilità della formazione e del mantenimento del gruppo. Egli deve impegnarsi per

⁴ L.Crozzoli Aite, "L'attraversamento del ponte. Gruppo di sostegno per familiari in lutto", in L.Crozzoli Aite (a cura di), *Assenza più acuta presenza. Il percorso umano di fronte all'esperienza della perdita e del lutto*, Paoline, Milano, 2003, p. 256.

⁵ P.S.Silverman, *I gruppi di mutuo aiuto. Come l'operatore sociale li può organizzare e sostenere* (1980), Erickson, Trento, 1989, p.13.

⁶ L.Colusso, "Una risorsa sociale: i gruppi di auto-aiuto per l'elaborazione del lutto", in L.Crozzoli Aite (a cura di), *Assenza più acuta presenza*", cit., p. 248.

facilitarne la comunicazione interna, invitando ad un ascolto partecipe e non giudicante, evitando che gli spazi di espressione siano monopolizzati da singoli partecipanti, riportando tutti al tema della discussione a fronte di eccessive digressioni, stimolando collegamenti tra le diverse testimonianze. Il suo compito, inoltre, è quello di tenere la memoria del gruppo. Una parte importante della funzione di sostegno risiede nella costruzione di una solida identità di gruppo. Il facilitatore deve saper collegare le diverse situazioni all'interno della storia del gruppo, restituendo così il senso evolutivo del percorso in atto.

L'elemento centrale della proposta dei gruppi di auto-mutuo aiuto per l'elaborazione del lutto è, appunto, il gruppo. La condivisione con altre persone che affrontano un dolore per buona parte paragonabile al proprio ed il confronto tra esperienze simili ma differenti sembrano offrire un potenziale elaborativo maggiore rispetto a quello che si può attivare in solitudine. Affinchè chi ha subito un lutto possa nominare la difficile situazione emotiva e relazionale in cui in cui si trova, è necessario che ci sia un destinatario disposto all'ascolto. Questi, con la sua stessa presenza, è in grado di scalfire almeno un po' l'angoscia della solitudine. In un momento in cui è forte il pericolo dell'isolamento, sia perché la ferita subita porta a separarsi dal mondo, sia perché mancano le convenzioni sociali volte ad impedire un ritiro eccessivo dalle relazioni, il gruppo si pone come punto di riferimento, perché lì si sa di poter essere ascoltati senza giudizio e di poter trovare qualcuno con cui vivere la propria solitudine. Il gruppo assume la funzione di uno spazio di contenimento, in cui ogni singolo partecipante può sentirsi sufficientemente "protetto" per poter esprimere agli altri e a sé, o meglio, a sé attraverso la mediazione dell'ascolto altrui, i vissuti connessi alla perdita sofferta. In questo senso si può dire che il gruppo svolge una funzione regressiva, offrendo l'opportunità di godere di una protezione di tipo materno, grazie alla quale potersi lasciare andare più facilmente alle proprie emozioni⁷. In tal modo la situazione grupppale può facilitare ed anche accelerare il processo di lutto, dando modo di sviluppare gli strumenti psichici per elaborare la perdita e la separazione. Lo spazio fisico esterno del gruppo si trasforma così in uno spazio mentale interno, uno spazio simbolico in cui la propria tristezza può raggiungere un diverso grado di pensabilità.

Livia Crozzoli Aite si riferisce al gruppo definendolo "campo psichico"; in esso "emergono le parti sofferenti, malate e bloccate, le difese che attuiamo per contenere le paure e le angosce, ma anche le risorse, i bisogni, i desideri, le speranze verso nuove forme di vita, verso un cambiamento che si teme di non saper reggere o di non poter realizzare"⁸. Al di là delle proficue suggestioni che ci vengono da questa immagine, ciò che qui vorrei sottolineare è un altro aspetto dell'esperienza dei gruppi di auto-mutuo aiuto. Un aspetto certamente collegato a questa interpretazione, ma in un certo senso ad essa precedente. Il fatto che, come la stessa Crozzoli Aite ci dice, "il gruppo diventa il contenitore delle storie di vita di ogni partecipante e anche il contenitore della storia del

⁷ Sulla funzione regressiva del gruppo in formazione si rimanda a P.Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993, in particolare pp. 105-122.

⁸ L.Crozzoli Aite, "L'attraversamento del ponte. Gruppo di sostegno per familiari in lutto", cit., p.260.

gruppo”⁹. La prima funzione del gruppo è quella di proporsi come luogo in cui la propria sofferenza, che si pensava fosse a tal punto dilaniante da essere inaudibile, trova invece ascolto e quindi la possibilità di essere socializzata tramite racconto. Sulla scorta degli studi di Bowlby sappiamo che uno dei primi compiti del cordoglio è quello di dare espressione alle emozioni da cui ci si sente investiti¹⁰. E’ indispensabile potersi confidare, giacchè “un lutto di cui non si parla è un lutto che non guarisce”¹¹. I gruppi di auto-mutuo aiuto offrono questa possibilità di con-fidenza, perché consentono di mettere reciprocamente in comune i racconti di dolore, attraverso uno scambio profondo e fiduciario. Condividere la storia di una perdita reca sollievo emotivo e riunisce le persone in reciproco supporto. Non basta incontrarsi perché nasca un gruppo, è necessario che si crei un tessuto comune di storie che legano gli uni agli altri.

E’ per sottolineare questo aspetto che propongo di accostare ai gruppi di auto-mutuo aiuto sul lutto la definizione di “comunità narrative”. Secondo Paolo Jedlowski la comunità narrativa è “un insieme di narratori e di destinatari, o meglio di individui che accettano di scambiarsi reciprocamente le parti di narratori e destinatari [...] è la comunità di coloro che mettono in comune le proprie storie”¹². Quando muore qualcuno si è chiamati a ricordarlo, rinegoziando insieme agli altri il significato che la sua presenza ha avuto per noi. Attraverso questo processo intrinsecamente sociale, insieme alla sua, ricostruiamo anche la nostra storia. Considerando il processo di lutto come una narrazione, è possibile trovare un modo efficace per affrontare la perdita, integrando chi non c’è più in un nuovo racconto¹³. Ecco che allora il gruppo viene a qualificarsi come spazio di incontro di racconti, in cui ha luogo un reciproco gioco di rispecchiamenti in grado di promuovere il riconoscimento e l’amplificazione dei propri e degli altrui vissuti. Il gruppo, attraverso un ascolto attento, co-costruisce la storia che ogni singolo

⁹ Ivi, p. 261.

¹⁰ Sull’interpretazione del processo di lutto proposta da Bowlby si rimanda al paragrafo “Fenomenologia dell’esperienza del lutto” nel capitolo “Il lutto come ambito di intervento educativo”..

¹¹ Sforza M.G., Tizon J.L., *Giorni di dolore. Come si guarisce dalla sofferenza per la perdita di una persona cara*, Mondadori, Milano, 2009, p. 57.

¹² Prosegue Jedlowski affermando che si tratta di “una comunità lasca. Il con-essere che ci è originario vi si esprime trasformandosi nel riconoscimento reciproco della parzialità delle storie che ciascuno racconta. Raccontando e ascoltando storie, narratori e destinatari, riconoscono di non esserne immuni”, P.Jedlowski, *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, p. 96.

¹³ Riferimenti ad un approccio narrativo all’esperienza del lutto si possono trovare in J.D. Kelly, *Grief: Re-forming Life’s Story* in *The Path Ahead*, Ed DeSpelder e Strickland, pp.242-245; M.A.Sedney, J.E.Backer, E.Gross, “The Story’ of a Death: Therapeutic Considerations with Bereaved Families”, *Journal of Marital and Family Therapy* 20, N.3, 1994, pp. 287-296; J.J.Bauer e G.A.Bonanno, “Continuity and Discontinuity: Bridging One’s Past and Present in Stories of Conjugal Bereavement”, *Narrative Inquiry* 11, N.1, 2001, pp. 123-158; K.R.Gilbert, “Taking a Narrative Approach to Grief Research: Finding Meaning in Stories”, *Death Studies* 26, N.3, 2002, pp. 223-239; T. Walter, “A New Model of Grief Bereavement and Biography”, *Mortality* 1, n°1, 1996, pp. 7-25; J.A.Thorson, “Qualitative Thanatology”, *Mortality* 1, n°2, 1996, 177-190.

partecipante porta al suo interno. Esso si fa “cassa di risonanza grazie alla quale colui che è ascoltato può sperimentare la propria parola come fonte di percezione di sé, della propria soggettività, della propria identità”¹⁴. Fornisce lo spazio pubblico in cui poter sviluppare il pensare riflessivo¹⁵. Il fatto di dover comunicare ad altri pensieri ed emozioni invita ad una maggiore attenzione e consapevolezza sui meccanismi sottesi alla propria modalità di dar forma a una storia. Allo stesso tempo, l’ascolto delle storie altrui, non solo incrina ogni illusoria convinzione sull’incommensurabilità del proprio dolore, ma può testimoniare la possibilità di prospettive diverse da cui guardare la medesima esperienza e, di conseguenza, per poter trasformare il proprio racconto di sé. Non si tratta di aver trovato un “deposito” protetto a cui affidare il racconto del proprio dolore, ma di imparare gradualmente ad esporsi ad un processo autobiografico, dinamico e condiviso, in virtù del quale poter trovare una nuova consapevolezza interiore. E’ sottolineando, accanto alla loro decisiva funzione di sostegno sociale, la dimensione narrativa ed auto formativa presente nei gruppi di auto-muto aiuto che, a mio parere, si possono trovare nuove modalità di declinazione del loro mandato.

*Il servizio “Corrispondenze” dell’Associazione Maria Bianchi*¹⁶. L’Associazione Maria Bianchi di Suzzara dal 1986 si occupa di assistenza relazionale ai malati terminali e alle persone in lutto. E’ l’unica associazione in Italia a proporre un’azione di sostegno al lutto che utilizzi la mediazione della scrittura¹⁷. Dal 2000, infatti, è attivo il servizio “Corrispondenze”. Esso prevede la possibilità di accompagnamento per via epistolare (sia per posta che per mail) a coloro che si trovano ad affrontare l’esperienza dolorosa della perdita. Chi lo desidera può contattare l’associazione inviando una prima lettera in cui specifica i motivi che lo hanno spinto a chiedere aiuto.

¹⁴ Soldati M.G., *Sguardi sulla morte. Formazione e cura con le storie di vita*, Franco Angeli, Milano, 2002., p. 10-11.

¹⁵ Sulla necessità di una dimensione pubblica per incrementare la propria personale attitudine riflessiva, vedi L.Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit.

¹⁶ In questo paragrafo cercherò di restituire brevemente quello che ho potuto osservare ed ascoltare durante il periodo di ricerca svolto presso l’Associazione Maria Bianchi. Per quasi tre anni, ho personalmente partecipato ai corsi di formazione organizzati per gli operatori del servizio “Corrispondenze” e ho preso parte alle riunioni di supervisione, che periodicamente avevano luogo tra i volontari. In quelle occasioni ho potuto verificare in prima persona l’andamento del servizio e discutere insieme agli altri sull’evoluzione delle corrispondenze avviate. Una ricerca approfondita sul servizio meriterebbe sicuramente altro spazio. All’interno del presente lavoro la possibilità di affiancare allo studio teorico un costante confronto con un gruppo di “pratici”, abituati a confrontarsi quotidianamente col tema del lutto, è stata senza dubbio una risorsa fondamentale. L’esperienza condotta presso il servizio è stata il punto di partenza per le proposte che si intendono avanzare in questa terza e ultima parte del lavoro.

¹⁷ Diversi sono invece gli spazi virtuali in cui condividere le proprie esperienze di dolore. La proposta del servizio “Corrispondenze” se ne differenzia dal momento che al suo interno è previsto l’instaurarsi di una vera e propria relazione di aiuto tra utente e volontario, guidata da una esplicita intenzionalità educativa e che prevede al suo interno una chiara distinzione di ruoli e di responsabilità.

Successivamente prende avvio una relazione epistolare esclusiva tra l'utente ed uno dei volontari, che ha preventivamente ricevuto una apposita formazione¹⁸.

Inizialmente l'operatore si impegna ad accogliere il dolore dell'utente, assicurandolo di mantenere la segretezza su quanto egli scriverà ed evitando ogni atteggiamento moralistico o giudicante¹⁹. Come in un gruppo di mutuo aiuto, così anche lo scambio epistolare deve essere percepito come un luogo in cui dar finalmente voce a tutte le proprie emozioni, soprattutto quelle che non ci si sente legittimati ad esprimere nel mondo in cui quotidianamente si vive. Il primo compito del volontario è quindi quello di "risuonare", ossia creare dentro di sé un luogo di ascolto in cui le parole scritte dell'altro possano trovare un'eco²⁰. Questi deve sentire restituita l'unicità del suo vissuto di sofferenza, il cui significato resta assolutamente personale. In tal modo si può fondare un'alleanza, grazie alla quale chi scrive sa di poter affidare le proprie parole a qualcuno che se ne prenderà cura²¹. Attraverso una ripetuta rilettura, l'operatore individua il motivo di fondo che propaga dalla lettera e cerca di "sintonizzarsi" su di esso nel confezionare la risposta²². Nel corso della corrispondenza l'utente viene sollecitato da una serie di interventi volti ad amplificare quanto già scritto. In particolare lo si esorta a ricordare la persona scomparsa, ripercorrendo i momenti più intensi vissuti insieme. Si tratta di accompagnarlo a ricomporre tutti gli elementi del suo rapporto con il defunto, rivivendo, attraverso la mediazione del foglio scritto e la presenza di un destinatario fidato, l'intera storia della relazione.

¹⁸ Sin dall'inizio l'associazione si è spesa affinché alcuni dei volontari ricevessero una formazione adeguata per svolgere questo nuovo tipo di mansione. In queste occasioni ci si esercita nella lettura attenta di alcune lettere selezionate tra quelle pervenute all'associazione, e ci si sperimenta nel cercare di fornire loro una risposta attraverso la metodologia proposta. L'Associazione ha infatti messo a punto un metodo, regolarmente depositato alla SIAE che prevede alcune fasi precise con cui rispondere al dolore altrui. Oltre alla formazione iniziale sono da sempre previsti incontri di supervisione e tra i volontari ha luogo un confronto costante rispetto alle corrispondenze, in cui ognuno è singolarmente impegnato.

¹⁹ Solo nel caso in cui lo credesse opportuno e sentisse ormai instaurato un clima di sufficiente fiducia nella relazione, l'operatore può esplicitamente domandare all'utente di poter condividere parte dei loro scambi ai fini di un uso formativo interno all'associazione, di modo da poter avere ulteriori elementi da portare nei momenti di discussione comune.

²⁰ N.Ferrari, "Una proposta di sostegno alle persone in lutto: la comunicazione epistolare", in Livia Crozzoli Aite, *Assenza, più acuta presenza*, cit., p.241

²¹ La prima fase del processo innescato viene definita come quella dell'"empatia". A seguito di un attento ascolto interiore, l'operatore è chiamato a "farsi inondare" (le parole sono di una volontaria) dalle emozioni suscitategli dalle parole scritte altrui. In questo processo di "sintonizzazione", deve farsi guidare dalla consapevolezza che il dolore dell'altro lo riguarda ma non gli appartiene. E' importante restituire, insieme alla capacità di assorbimento dell'altrui sofferenza, anche la convinzione che il dolore di ognuno è cosa assolutamente personale e per questo solo il diretto interessato può avere potere su di esso.

²² Questa seconda fase, corrisponde ad un secondo livello di lettura di carattere più analitico. L'operatore, infatti, deve impegnarsi a svolgere un'analisi dettagliata delle informazioni presenti nella lettera dell'altro. Si tratta di prestare attenzione agli aspetti contenutistici, ma anche a quelli formali. E' decisivo riuscire a costruirsi un'immagine il più possibile verosimile della situazione emotiva, ma anche relazionale in cui l'altro si trova.

L'operatore deve essere attento a non colludere eccessivamente con la tendenza idealizzante sottesa alla rimemorazione della persona amata, ma al tempo stesso deve lasciare che l'altro possa esprimere tutto l'amore e la devozione che sente. L'idealizzazione è senza dubbio una forma di difesa funzionale all'elaborazione del lutto, ma non deve essere protratta troppo a lungo. È importante che l'utente sia portato gradualmente a riflettere in modo realistico sul proprio legame, giungendo così a riconoscerne anche gli aspetti meno edificanti da cui ora si può sentire liberato, senza per questo sentirsi colpevole. Nicola Ferrari, l'ideatore del servizio, è molto esplicito su un punto: non basta accogliere il dolore, è necessario "costruire la possibilità di esercitare pressioni: lievi, delicate ma ferme pressioni. Vita contro vita, idea contro idea, sensazioni, principi che si possono affrontare liberamente e pienamente nel corso dei successivi contatti epistolari, per cogliere gli aspetti topici e i nuclei essenziali che caratterizzano il vissuto di perdita e su questi restare"²³. Lo sforzo maggiore deve essere quello teso a modificare una prospettiva prevalentemente legata al passato, verso una maggiore apertura alle contingenze della quotidianità, nonché aprire a nuove prospettive plausibili di futuro²⁴. È importante valorizzare le risorse del contesto familiare e relazionale in cui il sofferente si trova inserito, indicando possibilità ancora inesplorate. Non si tratta di dare dei consigli, ma di fornire, ove necessario, informazioni su come organizzare la propria nuova condizione di "sopravvissuto"²⁵. L'obiettivo è quello che l'utente riesca a dare alla propria vita una forma narrativa coerente, che sappia tenere insieme quanto apparteneva alla situazione precedente al lutto con quello che sta vivendo ora. Attraverso le sue risposte, l'operatore deve fare in modo che ciò che si presenta ancora come mal espresso e confuso giunga ad essere sviluppato con maggiore linearità, impegnando il suo interlocutore in un lavoro di chiarificazione interiore, che trova concreta espressione nella forma del suo scritto. Se la relazione epistolare funziona, frammenti di parole tra loro scollegate o nuclei espressivi che sembravano troppo duri per poter essere sciolti, via via

²³ N.Ferrari, "Una proposta di sostegno alle persone in lutto: la comunicazione epistolare", cit., p.242.

²⁴ "Riprendere il cammino, quindi, con quei piccoli, quasi invisibili allargamenti della visuale di vita: un nuovo modo di ricordare la persona perduta, il desiderio di dedicarsi un po' solo a se stessi, la voglia ritrovata di gustare il cibo preferito, la musica amata, la passione di sempre", ivi. Si tratta per l'operatore della terza fase del processo, denominata di "microprogettualità". A fronte di una confidenza ormai consolidata è possibile "mettere la persona con le spalle al muro" (le parole sono di Nicola Ferrari) e restituirle insieme alla possibilità, anche la responsabilità di effettuare delle scelte concrete nei confronti del proprio dolore: come posso continuare ad amare chi non c'è più senza rinunciare alla mia vita che pure desidero continui?

²⁵ "L'esperienza del trattamento del lutto dimostra che finché la persona colpita non ha avuto il tempo di realizzare un certo distacco nell'esame del passato e nel modo di affrontare il futuro, i consigli fanno più male che bene. Inoltre ciò di cui la persona ha più bisogno non sono i consigli ma le informazioni. Le [sue] condizioni di vita sono in effetti diverse da quelle precedenti. Molti modi di agire consueti le sono preclusi ed essa non ha informazioni su quelli ora possibili per lei, con i loro vantaggi e svantaggi", J.Bowlby, "Costruzione e rottura dei legami affettivi", cit., p. 159. Da parte sua scrive Nicola Ferrari: "Nessun consiglio, nessuna ricetta, nessuna strada da percorrere [...] non ci sono verità salvifiche, parole consolatorie, pii consigli; si tratta piuttosto di trasmettere la convinzione di quanto sia assolutamente significativo il vissuto di sofferenza, di dolore e di lutto di chi ha scritto", N.Ferrari, cit., p.241.

trovano una più piana estrinsecazione e si sente vibrare uno stile sempre più personale e consapevole. Col tempo la frequenza delle lettere tende a diminuire. L'operatore dovrà essere in grado di accettare questa nuova distanza, pur facendo sentire la propria continua presenza o, al contrario, comunicare con la dovuta delicatezza che il percorso fatto assieme a suo parere può dirsi concluso e che considera l'altro ormai in grado di proseguire da solo il suo cammino. La corrispondenza epistolare vuole essere una forma di sostegno di medio-breve durata, focalizzata su un periodo di acuto disagio; nulla vieta però che saltuariamente i due protagonisti possano continuare a scriversi all'interno della nuova cornice di un rapporto amicale di penna.

Nell'Associazione Maria Bianchi l'idea di ricorrere alla scrittura all'interno dell'azione di sostegno al lutto, è sorta per rispondere ad un bisogno sollevato da parte dell'utenza: "Ci siamo [...] accorti come sia difficile per molte persone in lutto essere disponibili e preparate interiormente a vivere percorsi di condivisione comune e/o confronti diretti tramite i gruppi di auto-aiuto o i contatti individuali. Il livello di coinvolgimento personale, le ripercussioni emotive, l'incognita dell'altro sono ostacoli che non di rado impediscono di partecipare, pur riconoscendo il bisogno personale e l'efficacia dell'iniziativa"²⁶. Oltre a ciò da qualche tempo si stava pensando da un modo per offrire un servizio che fosse in grado di accogliere l'urgenza al di fuori dei tempi istituiti dagli incontri e dagli sportelli dell'Associazione²⁷.

La scrittura, dunque, è stata scelta per il suo essere uno strumento in grado di permettere una comunicazione a distanza, libera da condizionamenti organizzativi e di orario. Ancora una volta ciò che emerge per via indiretta è il potere distanziante della scrittura, che permette di aggirare la fatica della relazione in presenza, sia di gruppo che *vis a vis*. Ciò è vero tanto per l'utente quanto per l'operatore. Afferma Nicola Ferrari: "Credo fortemente che la scrittura possa costituire uno straordinario strumento per restare accanto a chi soffre senza esserne travolti emozionalmente"²⁸. La scrittura si presenta come uno strumento confacente ad un certo genere di persone, quelle che vivono con particolare difficoltà il carico emotivo implicito nel condividere la sofferenza a tu per tu. Non solo, essa ben si adatta solo a coloro che con lo scrivere hanno una certa familiarità, giacché per utilizzarla è necessario saper tollerare, appunto, la fatica dello scrivere. Di fronte alla richiesta avanzata da diversi utenti, i quali, dopo i primi scambi di lettere, chiedevano di passare a un tipo di comunicazione differente (tramite telefono o incontro), lo stesso Ferrari ammette: "forse per queste persone la disaffezione dalla scrittura fa vivere tale modalità comunicativa come una possibilità che, nella lieta sorpresa data dalla novità, non è in grado di esprimere e contenere

²⁶ N.Ferrari, cit., p. 238.

²⁷ Per qualche tempo l'Associazione aveva pensato a un numero di telefono, ma il costo per tenere sempre attivo un servizio del genere era troppo elevato.

²⁸ N.Ferrari, "Scrivendo barcollo. L'influenza di Emily Dickinson nel sostegno psicologico alle persone in lutto", *Adulità*, n.26, novembre, 2007, p. 124.

il vasto mondo intimo legato al doloroso momento che si sta vivendo”²⁹. Anche se la comunicazione via *mail* ha contribuito a diffondere un uso della scrittura più informale e istintivo, è chiaro che per tradurre per iscritto i propri pensieri e le proprie emozioni è necessario avere una certa confidenza con quella che è una specifica modalità comunicativa. Ciò che mi preme sottolineare è che la forza, così come il limite, della scrittura come strumento rielaborativo risiede proprio nella sua specificità. Tanto il volontario che voglia utilizzare questo mezzo, quanto l’utente che ad esso si rivolge è necessario che siano già in certo qual modo “scrittori”, ossia che amino esprimersi vergando parole sulla carta. Solo a questa condizione la scrittura può rivelare l’inusitato potere di cura che le è stato riconosciuto.

Benchè la motivazione iniziale che ha condotto alla scrittura, come abbiamo visto, sia stata di ordine diverso, gli operatori del servizio “Corrispondenze” hanno potuto verificare, attraverso gli scambi epistolari intrapresi e le affermazioni degli stessi utenti, quanto la scrittura possa consentire un’occasione di auto-interpretazione personale, diversa dalle altre³⁰. L’aspetto auto-formativo e terapeutico della scrittura, che pure via via si è dimostrato essere il cuore della proposta del servizio “Corrispondenze”, per i destinatari sembra rimanere però sullo sfondo. Per loro ciò che resta decisivo è trovare un ascolto, una presenza, un sostegno individuali. Afferma Nicola Ferrari: “La scrittura – per i destinatari del servizio- è un mezzo, un’occasione “per”, un’opportunità, e non giustifica in sé il contatto che si instaura con il volontario. Non ci sono spazi e tempi nella persona in lutto per riflettere su ciò che accade alla sua scrittura: il desiderio di comunicare non permette di porre particolare attenzione alle modalità linguistiche utilizzate (costruzione delle frasi, scelta degli aggettivi, consequenzialità dei pensieri...)”³¹. Tutt’al più ciò che sembra essere riconosciuto per via indiretta alla scrittura è il suo carattere evacuativo: scrivendo in parte ci si libera dalla propria sofferenza. Tuttavia dalle lettere degli utenti emerge spesso come il momento in cui si trova il tempo per scrivere viene ad assumere progressivamente il valore di un rituale intimo. Scrivere consente il raccoglimento necessario per intrattenersi con se stessi, diventa una personale forma di difesa non solo nei confronti delle richieste provenienti dal contesto, ma anche nei confronti del proprio dolore.

A questo punto, possiamo dunque individuare alcune specifiche caratteristiche del servizio “Corrispondenze”:

²⁹ N.Ferrari, “Una proposta di sostegno alle persone in lutto...”, cit., p.240. Non è certo questa la sede per affrontare il lungo e doloroso tema del ruolo giocato dalla scuola e dalle modalità con cui “si scrive” a scuola nel generare questa “disaffezione” alla scrittura.

³⁰ “La scrittura quindi diventa difesa perché permette di approfondire e stimola a capire, nel momento in cui la esercitiamo, ciò di cui siamo fatti, costringendoci a dare parole chiare al dolore; così accade ai genitori che hanno perso i figli per incidenti o nel loro letto accanto al biberon, agli attoniti e disperati vedovi, ai fidanzati rimasti soli all’inizio di quella che speravano un’altra vita, ai bambini che urlano al mondo presenze svanite”, N.Ferrari, “Scrivendo barcollo. L’influenza di Emily Dickinson nel sostegno psicologico alle persone in lutto”, cit., p. 126.

³¹ N.Ferrari, “Una proposta di sostegno alle persone in lutto...”, cit., p.240.

- il servizio si configura come una forma di consulenza diagrafica: si istituisce un rapporto esclusivo tra due persone, che vede nella scrittura l'unico canale di comunicazione. Non si tratta di un rapporto simmetrico, giacché uno dei due corrispondenti, seppure possa avere attraversato in prima persona il dolore del lutto e possa anche utilizzare la propria personale esperienza per "entrare in contatto" con l'altro, è chiamato a guidare lungo un percorso che ha delle tappe precise già delineate in partenza. Si può dire che, benché ci possa essere una certa simmetria rispetto ai vissuti, rimane una decisiva asimmetria rispetto alla responsabilità sull'intero processo.
- nel servizio mancano tutti gli aspetti della comunicazione in presenza (il corpo, lo sguardo, la tonalità della voce), che, benché indubbiamente portino con sé un'ulteriore fatica, hanno indiscutibili potenzialità nella modulazione del clima relazionale.
- a fronte di una esclusività-asimmetrica, manca il gruppo a volgere quella sua funzione di "contenimento", che abbiamo visto essere fondamentale invece nelle esperienze di auto-mutuo-aiuto.
- chi attinge al servizio, non lo fa perché riconosce nella scrittura uno strumento specifico di elaborazione, ma è mosso da un urgente bisogno di comunicare e di trovare un ascolto partecipe.
- chi scrive (utente e operatore) deve avere una certa familiarità con la scrittura³². La specificità del mezzo di comunicazione comporta inevitabilmente una corrispettiva specificità dell'utenza che ne fa uso.
- per scelta, il servizio non prevede interventi intenzionali di sostegno alla scrittura. La scrittura viene utilizzata come semplice strumento per comunicare. Benché di riflesso, accanto ad una funzione evacuativa, le si riconosca anche un potere elaborativo, non viene tematizzato esplicitamente il valore autoriflessivo che ha l'esercizio dello scrivere.
- generalmente le persone che scrivono al servizio "hanno già intrapreso un'iniziale forma di ricostruzione/elaborazione del vissuto doloroso"³³. Si può, quindi, ipotizzare che questo genere di sostegno abbia una maggiore efficacia nelle fasi di lutto successive al primo periodo di più acuto dolore.

Questi elementi sono stati il punto di partenza per una riflessione volta a ideare una forma nuova e diversa di sostegno alle persone in lutto, in grado di conciliare le potenzialità insite nel gruppo di

³² E' lo stesso Ferrari a dichiarare: "L'utilizzo della comunicazione epistolare può aprire per alcune persone, *non per tutte*, enormi spazi e non solo mentali", N.Ferrari, "Una proposta di sostegno alle persone in lutto...", cit., p.240.

³³ Ivi, p. 239.

auto-mutuo aiuto, con quelle presenti nell'utilizzo della scrittura proposto dal servizio "Corrispondenze".

Una proposta di sintesi: il diario del dolore. I gruppi di auto-mutuo aiuto, come recita il nome stesso, accanto alla promozione di un sostegno reciproco, investono sulle risorse che ha il singolo per aiutarsi di fronte al proprio disagio. Aiutato dagli altri ed aiutando a propria volta, ognuno aiuta se stesso. Dal canto suo, abbiamo visto come la scrittura sia un potentissimo strumento di autopromozione personale, in grado di restituire al soggetto un senso di potere sui propri pensieri e sulle proprie emozioni. L'idea, quindi, è cercare di integrare l'uso della scrittura nella consueta pratica dei gruppi di sostegno al lutto. Ciò consentirebbe di avere un collaudato spazio di contenimento, in cui sperimentare la potenza trasformativa dello scrivere. Allo stesso tempo, ciò potrebbe offrire al gruppo una modalità differente attraverso cui esprimere il materiale narrativo, che già di per sé viene prodotto al suo interno.

La proposta di inserire momenti di scrittura nei gruppi di sostegno al lutto si fonda sul riconoscimento che essi sono a tutti gli effetti spazi di narrazione. Al loro interno sono già in atto processi rievocativi, che trovano espressione in forma di racconto. La scrittura permetterebbe una loro diversa oggettivazione, dando avvio a quei processi di autoriflessività che questo movimento comporta. L'obiettivo, dunque, è quello di coniugare lo scambio interpersonale attivo nel gruppo con uno strumento in grado di potenziare il lavoro introspettivo ed esplorativo di sé. In uno spazio di condivisione di solitudini diverse, il ricorso alla scrittura istituirebbe momenti di raccoglimento personale. In questo caso la cornice gruppale, che fa da sfondo e da fondamento all'esperienza, potrebbe essere declinata in maniera diversa, in funzione di una maggiore attenzione all'autonomizzazione di ogni singolo componente. La funzione regressiva e fusionale del gruppo verrebbe compensata dalla funzione distanziante dello scrivere, che induce ognuno a cercare (e a costruirsi) "una stanza tutta per sé". D'altra parte la vocazione alla solitudine della scrittura, così come il pericolo di un suo utilizzo intellettualistico e autoreferenziale, verrebbero in parte disinnescati dal confronto e dalla condivisione con altri "in carne ed ossa", che stanno vivendo una simile situazione esistenziale.

La pratica dello scrivere, sostenuta all'interno del gruppo attraverso momenti specifici dedicati ad essa, potrebbe diventare una abitudine che ogni partecipante singolarmente coltiva anche al di fuori del gruppo. Di qui l'idea di ricorrere alla scrittura diaristica, ossia quella che, per definizione, si propone come esercizio quotidiano di raccoglimento personale. Proprio nella regolarità, infatti, risiede la potenza specifica del diario³⁴. Esso si configura come una scrittura del presente, volta a registrare ogni cosa che accade nell'incontro con il mondo e a farla sedimentare in esperienza. In particolare, nei giorni del dolore, tenere un diario significa predisporre uno spazio e un tempo propri che, benché costringano a guardare più a fondo il proprio disagio, "proteggono" dagli altri ed

³⁴ Un testo esplicitamente dedicato all'analisi dello strumento della scrittura diaristica è quello di Elena Madrussan, *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Ibis, Como-Pavia, 2009. Inoltre va ricordato il lavoro di cura esplicitamente organizzato intorno alla scrittura del diario proposto da Progroff, per il quale si rimanda a I. Progroff, *Curarsi con il diario* (1975), Milano, 1996.

allo stesso tempo sottraggono alla temporalità subita e uniforme della sofferenza³⁵. Inoltre, in un momento in cui è forte la tendenza a ritirarsi in un nostalgico pensiero del passato, il diario, che pure al suo interno si nutre di ricordi, costringe a riportare l'attenzione sulla contingenza del vivere quotidiano. Quella pressione che Nicola Ferrari pone come aspetto fondamentale dell'azione di sostegno al lutto, affinché il sofferente riesca a "riprendere possesso" della vita, che, comunque sia, sta pur continuando a vivere, potrebbe allora essere svolta dal diario. Esso, infatti, è il luogo in cui annotare e tenere memoria della banalità delle situazioni concrete, in cui il proprio dolore trova la sua manifestazione. La concentrazione sulla vita quotidiana è azione fondamentale per riconoscere una consistenza a se stessi nei momenti in cui la tristezza sembra cancellare ogni contorno della propria figura. Scrive Giovanni Starace: "È proprio alla vita quotidiana che appartengono i livelli più profondi e meno accessibili della mente. Prestare attenzione al quotidiano significa dedicarsi a tutto ciò che appare grigio, di scarto, senza interesse ...[ma] la

³⁵ Molteplici sono gli esempi in letteratura in cui la scrittura ha svolto una funzione elaborativa nei confronti di esperienza di perdita, su tutti si pensi all'intera opera di Emily Dickinson. Tuttavia tre sono gli esempi di ricorso intenzionale alla scrittura diaristica che hanno ispirato questa nostra proposta. Il primo è, appunto, "Diario di un dolore" di C.S. Lewis. Le pagine attraverso cui l'illustre medioevalista e scrittore cristiano ha condotto la sua dura lotta con il dolore causato dalla perdita della moglie. In esse troviamo una puntigliosa descrizione delle modificazioni, fisiche e psichiche che il processo di lutto comporta: le "stilette dei ricordi", gli inganni sottesi all'idealizzazione della persona scomparsa, la "pigritia del dolore" e il sorgere del dubbio capace di incrinare la fede. Lewis si interroga profondamente sull'utilità della scrittura come pratica elaborativa: "Ogni infelicità è in parte, per così dire, l'ombra o il riflesso di se stessa: non è soltanto il proprio soffrire, ma è anche il dover pensare continuamente al proprio soffrire. Io non solo vivo ogni interminabile giorno nel dolore per la sua morte, ma lo vivo pensando che vivo ogni giorno nel dolore. E se queste note servissero solo a esasperare questo secondo aspetto? A ribadire il monotono lavoro della mente intorno a un unico pensiero? Ho bisogno di un anestetico, e leggere, adesso, non è una droga abbastanza forte. Scrivere tutto (tutto? No: un pensiero su mille) mi serve, io credo, per discostamente un poco" (p.16). E finisce, dopo aver riempito il quarto quaderno vuoto trovato in casa, per decidere del tutto arbitrariamente di smettere con questa "valvola di sicurezza" che altrimenti potrebbe continuare a funzionare all'infinito. Il secondo esempio di riferimento è il "Journal de deuil" che Roland Barthes inizia nel 1977 all'indomani della morte della madre. Si tratta di note sparse in cui il grande intellettuale deposita il suo senso di estraneità dal mondo, che solo la scrittura sembra, almeno in parte, poter compensare. Aggrapparsi alla scrittura per il suo valore di testimonianza, per il suo potenziale elaborativo: "Io trasformo "Lavoro" in senso analitico (Elaborazione del Lutto, nel Sogno) in Lavoro reale –di scrittura. Poiché: il "Lavoro" col quale (si dice) usciamo dalle grandi crisi (amore, lutto) non deve essere liquidato frettolosamente; per me esso è *compiuto* solo nella e per la scrittura" (p. 134). Benché, ci rivela Barthes attraverso i suoi frammenti, di fronte al dolore della perdita anche la scrittura mostra la corda, giacché un "vero lutto [...] non è suscettibile di alcuna dialettica narrativa" (p.51). Tuttavia la parola scritta è quel che ci rimane per rendere "dicibile" una tristezza "inesprimibile" (p.177). In ultimo è stato per me punto di riferimento il libro "Tre diari", scritto a sei mani da Ingmar Bergman, Maria ed Ingrid von Rosen. Si tratta della cruda testimonianza dell'evolvere della malattia incurabile che ha porterà Ingrid alla morte. I tre diari scandiscono il percorso di dolore che attraversato parallelamente, ma secondo prospettive e ruoli diversi, queste tre figure. Nell'introduzione Bergman scrive: "Qualcuno forse si domanda perché pubblichiamo questo documento duro e grezzo. La risposta è che si tratta di una fase dell'elaborazione del lutto. Non abbiamo nemmeno cercato di nascondere o scusare i nostri fallimenti. Questa non è un'opera letteraria, ma un documento. Non un libro, ma una testimonianza", (p. 10). Vedi Lewis C.S., *Diario di un dolore* (1961), Adelphi, Milano, 2007; Barthes R., *Dove lei non è. Diario di lutto*. (2009), Einaudi, Torino, 2010; Bergman I., Von Rosen M., *Tre diari* (2004), Iperborea, Milano, 2008.

quotidianità è il cemento necessario che dà significato alle proprie idee e, di conseguenza, è il cemento della propria identità [...] La svalutazione del quotidiano è, senza mediazioni, la svalutazione di sé nell'esperienza di vita"³⁶. L'esercizio costante della scrittura diaristica, dunque, non solo permetterebbe di avere testimonianza dell'evoluzione del proprio cordoglio, ma verrebbe a costituire una efficace pratica di soggettivazione con cui fronteggiare un situazione ad alto rischio di dissoluzione identitaria.

Il diario nella sua concretezza materiale potrebbe porsi come il veicolo tramite cui avviene il passaggio dal gruppo come spazio comune, fisico ed esterno, in cui è possibile pensare il proprio dolore, alla costruzione di uno spazio di pensabilità interno e personale. Il diario diventa a tutti gli effetti l'oggetto transazionale attraverso cui il dentro e il fuori possono trovare una loro integrazione. Leggendo alcune sue parti agli altri partecipanti, posso portare la mia esperienza quotidiana, già filtrata attraverso il momento autoriflessivo della scrittura, all'interno del gruppo. Allo stesso tempo, però, è la pratica di scrittura personale, promossa all'interno del gruppo, a trovare nel diario una forma di persistenza nell'esistenza personale di ognuno. L'impegno di una scrittura quotidiana assunto da ogni partecipante al termine di ogni incontro diviene un modo in cui preservare la continuità, mantenere il legame e la vicinanza col gruppo, pur nella distanza e differenziazione. Scrivendo fuori, in quella vita che è soltanto mia, posso in un certo modo ricreare per me solo quello spazio di contenimento che ho condiviso nel gruppo. Il diario come oggetto di accompagnamento, costante presenza amicale, diviene veicolo di una mia possibile autonomizzazione dal gruppo, nel momento in cui scrivendo richiamo in me la presenza comune dei suoi componenti. La scrittura può così diventare una modalità supplementare attraverso cui svolgere l'elaborazione del lutto.

Ciò che si sta proponendo non è la trasformazione del gruppo di auto-mutuo aiuto in un *atelier* autobiografico. E' fondamentale salvaguardare l'istanza che sta alla base della formazione del gruppo: la dimensione di condivisione e confronto su di un problema comune. Nel gruppo si va per parlare, piangere, consolarsi e consolare, non per scrivere. All'interno dello spazio-tempo comune del contenitore-gruppo, alla scrittura deve essere dedicato un tempo contenuto. Possono essere i dieci minuti iniziali a venire utilizzati come momento di raccoglimento personale, in cui ogni partecipante si confronta con se stesso prima di "lasciarsi andare" all'esperienza di condivisione. Un modo in cui ognuno tra sé e sé fa il punto su ciò che personalmente sta portando dentro il gruppo. La scrittura si configura in tal modo come una forma di elaborazione individuale su ciò che si sta vivendo. Partendo da essa sarà poi possibile sviluppare la comunicazione interpersonale. Dopo i dieci minuti di scrittura, chi ne ha desiderio può leggere agli altri quanto a scritto, sia quello che ha testè prodotto, sia stralci del suo diario settimanale. Alla lettura gli altri possono reagire raccontando ciò che essa ha fatto risuonare in loro, oppure possono leggere i loro brani, o ancora possono accoglierla con un rispettoso silenzio. A partire dalla lettura prende così avvio quel processo consensuale e collettivo, in cui consiste propriamente il "lavoro di gruppo". Al termine

³⁶ G.Starace, *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004, p. 70.

dell'incontro ognuno torna alla propria vita "armato" del diario e certo del fatto che esiste un luogo dove quanto scriverà verrà accolto ed ascoltato con attenzione.

Il ricorso alla scrittura all'interno dei gruppi di auto-mutuo aiuto, pur nei termini "minimali" sopra specificati, porterebbe con sé, comunque, alcuni cambiamenti importanti rispetto alla loro struttura e organizzazione, così come alla funzione per cui essi sono istituiti. Il gruppo svolge una funzione di "spazio di ascolto condiviso", all'interno del quale ogni componente è legittimato ad esprimere quanto sente e quanto pensa della situazione di disagio, che sta individualmente attraversando. L'accento, dunque, è posto in primo luogo sulla necessità di non trattenere le proprie emozioni ed i propri pensieri, che hanno invece bisogno di essere portati in superficie. Qui risiede il carattere eminentemente sociale della proposta dei gruppi di auto-mutuo aiuto, i quali vogliono sopperire a quella "congiura del silenzio" che accompagna la morte nelle società attuali. Del resto, abbiamo visto come anche il servizio "Corrispondenze" cerchi di rispondere in prima istanza ad un bisogno di ascolto e di espressione da parte delle persone colpite da una perdita. Tuttavia, è evidente che, per la sua immediatezza, la comunicazione orale risponde meglio di quanto possa fare la scrittura al bisogno di evacuare il proprio dolore. Fatto salvo che il cuore ed il punto nodale di entrambe le proposte (tanto dei gruppi di auto-mutuo aiuto quanto del servizio "Corrispondenze") è quello di fornire ascolto a chi attraversa una situazione di sofferenza, e che questo si pone come il punto di partenza inamovibile per ogni nuova iniziativa di intervento, è necessario ribadire alcune differenze tra comunicazione orale e comunicazione scritta. Solo così è possibile valorizzare la specificità di entrambe in funzione di una loro virtuosa integrazione.

Sebbene anche la scrittura contenga in sé, soprattutto per chi è ad essa avvezzo, un valore evacuativo, il suo potere trasformativo risiede, però, nell'esercizio di "ritenzione" cui essa obbliga. La fatica ed insieme la potenza dello scrivere sta nel fatto che attraverso questo gesto siamo costretti a fermarci, a sostenere il silenzio e la solitudine. Di qui deriva un potenziamento del pensiero riflessivo rivolto a sé e rivolto al mondo: scrivendo siamo invitati ad approfondire nella riservatezza i nostri vissuti interiori. Con la voce, con la gestualità del corpo, con il linguaggio estemporaneo, possiamo esprimere con immediatezza le emozioni che ci abitano. Nel momento in cui "urliamo" la nostra emozione, riusciamo a liberarci dalla repressione affettiva. Questo è senza dubbio un passaggio decisivo nel processo di elaborazione del trauma. Tuttavia, proprio per l'immediatezza dell'espressione orale, esiste anche il rischio di essere risucchiati dal flusso stesso del proprio parlare. Allora quella che inizialmente si pone come una modalità di espressione e quindi di avvicinamento alle proprie emozioni, diventa una insidiosa forma di difesa. In questo caso, le parole ricoprono gli stati d'animo più che svelarli, diventando una coperta di nebbia, che ci rende ancora più irraggiungibili (dagli altri, ma anche da noi stessi) e perciò ancora più prigionieri della nostra sofferenza³⁷. Capita spesso che chi attraversa un dolore profondo non smetta mai di raccontarlo, sempre, a chiunque ed in ogni occasione. Questo suo racconto, sempre uguale a sé stesso, ha perso però ogni carattere evolutivo, giacché è venuta meno una caratteristica

³⁷ La duplicità e l'ambivalenza delle parole rispetto all'espressione delle emozioni è messa in evidenza da M.Lacroix, // *culto dell'emozione* (2001), Vita e Pensiero, Milano, 2002, in particolare p. 60 e seg.

fondamentale ed inscindibile dell'azione del raccontare: la capacità di ascolto. Chi produce reiteratamente il racconto di sé e del proprio disagio non si ascolta più. E, a ben vedere, non cerca nemmeno più l'ascolto altrui, se con esso intendiamo anche la capacità di un autentico confronto con l'altro. Abbandonandosi al proprio continuo fiume di parole, egli evita la fatica di soffermarsi un po' più a lungo su ciò che sente, di trasformare, attraverso un maggiore esercizio di riflessività, le proprie emozioni in sentimenti. In tal modo, però, perde l'occasione di sviluppare un ruolo più attivo sul proprio dolore. Come scrive Eric Fromm: "... parlare, il continuo sputare fuori è un'altra forma di passività. Parlare conduce a un rilassamento di tensione. Ma i pensieri, fino a che li teniamo per noi stessi, possono disturbare, ma qualcosa di fruttuoso può venire fuori da questo disturbo; se noi li meditiamo, li pensiamo, sentiamo e può accadere che un nuovo pensiero nasca da questo travaglio. Ma quando parliamo senza pensarci, quando non lasciamo che i nostri pensieri e i nostri sentimenti creino una pressione, non diventano fruttuosi. Diventiamo un sistema in cui le cose entrano ed escono continuamente dentro e fuori e dentro non c'è nulla, nessuna tensione, nessuna assimilazione, nessun io"³⁸. La scrittura ha nel suo DNA questa tensione. Essa è una forma di trattenimento, proprio per questo porta con sé la fatica del lavoro e si configura come una possibile forma di fruttuoso travaglio (elaborazione).

Se si vuole inserire la scrittura nei servizi di sostegno al lutto, è necessario avere ben presente lo sforzo psichico che essa richiede. In primo luogo le persone devono sapere sin da subito che nel percorso che viene loro proposto ci si servirà della scrittura, rivendicando esplicitamente il potere elaborativo di questo strumento. Come abbiamo visto, la specificità dello strumento porta con sé uno specifico tipo di utenza: solo chi ha sufficiente familiarità con lo scrivere può attingere ai suoi benefici. Inoltre è indispensabile valutare in quale fase del processo di lutto sono le persone coinvolte. Proprio per quanto detto in precedenza, il ricorso alla scrittura si presenta come un interessante "secondo livello" di esperienza, utile e prezioso laddove si sia ormai raggiunta una stabilità emotiva sufficiente per affrontare una sosta maggiore nel proprio dolore. Si potrebbe pensare l'inserimento di momenti di scrittura come a una delle possibili evoluzioni di un gruppo che già da qualche tempo ha avviato il suo percorso. Oppure lo si potrebbe configurare come proposta aperta di itinerario esperienziale. In questo caso, però, viene ad assumere una rilevanza ancor più decisiva il colloquio propedeutico alla costituzione del gruppo.

Con il ricorso alla scrittura, la stessa struttura del gruppo viene in parte a cambiare. In particolare, diventa necessaria una diversa interpretazione del ruolo di conduttore. A fronte della specificità e potenzialità dello strumento-scrittura, è necessario che chi conduce non solo abbia una preparazione adeguata, ma assuma su di sé un compito direzionale più marcato. Almeno inizialmente, l'introduzione di momenti di scrittura nel gruppo non può essere effettuata in un clima di scambio tra pari. Il conduttore deve saper accompagnare gli altri a (ri)avvicinarsi ad uno strumento, con cui, benché possano aver mantenuto una certa costanza d'uso, devono riprendere confidenza. Se la costruzione di un clima di ricezione non giudicante è fondamentale anche nei gruppi su base orale, ciò diviene imprescindibile premessa in un gruppo in cui si usa la scrittura.

³⁸ E.Fromm, *Psicanalisi della società contemporanea*, Edizioni di Comunità, Milano, 1960, p.183.

Questa, infatti, porta con sé un grado maggiore di identificazione tra autore e testo, e quindi un più profondo senso di esposizione al gruppo. Il conduttore deve farsi garante dello scambio comunicativo interno al gruppo, ma deve altresì proporsi come destinatario privilegiato, anche se non esplicito, delle scritte diaristiche incentivate tra un incontro e l'altro. Laddove vi sia l'assegnazione di un compito, in grado di salvaguardare la continuità tra il dentro e il fuori di una situazione formativa, è importante che all'interno ci sia qualcuno, cui sia riconosciuta l'autorevolezza attraverso cui sostenere la fatica dell'impegno di ogni singolo partecipante. In questo senso, possiamo dire che l'introduzione di momenti di scrittura comporterebbe la trasformazione del gruppo di auto-mutuo aiuto in un gruppo di esperienza³⁹. Per questo motivo è necessario che a chi conduce abbia una formazione adeguata, in grado di permettergli di gestire la complessità del compito. Non si tratta, infatti, di limitarsi a riconoscere la legittimità simbolica del dolore del lutto, ma anche di cercare di offrire, o meglio co-costruire simbolici e immaginari attraverso cui elaborare la sofferenza.

2. Percorso di secondo livello tra tre oggetti culturali

Il senso della proposta. Questa proposta formativa si qualifica come itinerario di approfondimento autobiografico intorno al tema della perdita e del lutto. Esso è pensato come un percorso di secondo livello, ossia calibrato per chi già opera all'interno di un contesto educativo o di cura e abbia avuto modo di riconoscere nel suo lavoro la centralità dei temi trattati. Dunque, benché l'idea sia nata originariamente come proposta formativa rivolta alle diverse figure che si occupano di sostegno al lutto o che lavorano a stretto contatto con le esperienze di malattia e di morte, si è preferito immaginare la sua declinazione come la più ampia possibile, nella convinzione, già altrove espressa, che quella del lutto sia dimensione costitutiva di ogni relazione educativa⁴⁰. Si tratta di fornire uno spazio di elaborazione, ma anche degli strumenti culturali ed insieme operativi, che possano essere utili ai formatori, non solo per continuare un costante, quanto

³⁹ Livia Crozzoli Aite distingue tra gruppo di auto-mutuo aiuto e gruppo esperienziale. Il primo si qualifica come una situazione ristretta in cui ciascuno è chiamato a ricevere e dare aiuto rispetto ad un problema condiviso. Il secondo, invece si connota come "metodologia di lavoro che consente di apprendere dall'esperienza vissuta e condivisa con altre persone interessate all'approfondimento del medesimo problema". Continua Aite: "all'interno del gruppo [esperienziale] vengono elaborati i vissuti emersi nelle situazioni via via proposte, utilizzando metodologie che favoriscono la partecipazione, il coinvolgimento, la riflessione, quali esperienze di visualizzazione, rilassamento, drammatizzazione e meditazione, che si svolgono individualmente o in coppia o in piccoli gruppi, ma sempre in un clima di grande concentrazione individuale", L. Crozzoli Aite, *Assenza più acuta presenza*, cit., p.393. Ci sembra che la proposta di attività di scrittura, nei termini sopraindicati, porterebbe il gruppo ad assumere la forma della seconda modalità, ossia di gruppo esperienziale, laddove la richiesta di una continuata concentrazione individuale presuppone tanto una maggiore "tenuta" personale, quanto un ruolo di direzione più marcato da parte del conduttore.

⁴⁰ L'idea della necessità di un percorso di formazione, che contemplates il confronto con differenti "oggetti" culturali in grado di ampliare gli orizzonti entro cui collocare il tema della perdita, è stata sentita come esigenza all'interno del gruppo di "Corrispondenze". Tuttavia, approfondendo nel corso del lavoro teorico il tema del lutto e riconoscendolo come spazio concettuale centrale per l'analisi dell'azione educativa in genere, si è pensato di allargare la proposta a tutte le figure educative impegnate nel loro lavoro a gestire vissuti di separazione, per sé e per gli altri.

indispensabile, lavoro autoriflessivo, ma anche per aiutarli ad ideare a loro volta percorsi, attività o modalità relazionali, che tengano viva l'attenzione su questi temi nelle rispettive aree di intervento.

La constatazione da cui muove questa proposta è che spesso di fronte all'esperienza della perdita manchino "le parole per dirlo". Davanti al nodo della separazione, l'educazione si trova in un certo qual modo afasica e priva di quel linguaggio simbolico che solo si può porre come spazio di contenimento e di elaborazione. Ciò risulta ancor più grave se assumiamo l'educazione come progetto emancipativo del soggetto, all'interno del quale, l'educatore deve essere in grado di sostenere l'individuazione la differenziazione del singolo non solo dall'universo fusionale del gruppo, ma anche dall'educatore stesso. Come abbiamo visto, il percorso di soggettivazione e di formazione di sé si rivela essere tutt'uno con un continuo processo di lutto. D'altra parte, obiettivo ultimo del buon educatore è quello di lavorare per l'estinzione del proprio ruolo. Risulta allora evidente come coloro che a vario titolo si prendono cura del processo di soggettivazione altrui, debbano a loro volta esercitarsi a tenere attivo il proprio (mai concluso) processo individuativo, rinnovando costantemente il lavoro di lutto che lo accompagna. Per poter concorrere alla scrittura del romanzo formativo altrui diviene, decisivo per ogni educatore essere impegnato in una continua ritrascrizione del proprio romanzo formativo, all'interno del quale l'esperienza del lutto e della separazione rivestono un ruolo altamente significativo. Inoltre, solo esercitandosi al pensiero della perdita, l'educatore è in grado di tollerare quello spazio vuoto e di incertezza, che si pone come sede elettiva di ogni una autentica esperienza formativa. La ragione di questa proposta, dunque, affonda le sue radici nella convinzione della necessità per chi lavora all'interno delle professioni di cura di sviluppare un processo di auto comprensione e consapevolizzazione riguardo alla propria vicenda esistenziale. Ogni relazione educativa si qualifica, come incontro di storie, all'interno del quale il formatore è sollecitato a rispondere alla storia dell'altro con la propria. Ecco perché si sente la necessità di costruire degli spazi formativi che pongano al centro la soggettività del formatore ed in cui egli possa tentare di comporre la dimensione professionale con le proprie esperienze personali pregresse. Un percorso che conduca ad ascoltare se stessi per essere successivamente in grado di ascoltare gli altri. Affrontare direttamente il tema della morte e della perdita, così come gestire all'interno di una relazione educativa il momento del congedo, significa avere a che fare con vissuti emotivi profondi. L'educatore deve fare in modo che questi siano una risorsa e non un ostacolo nel suo andare incontro all'altro. Perché ciò accada è necessario che egli abbia modo di mettere in relazione i propri comportamenti con i propri vissuti, adoperandosi ad una costante lavoro di revisione di entrambi.

In ambito educativo, la scrittura si presenta come strumento prezioso per condurre un lavoro di autoriflessione sul proprio agire e sul proprio sentire. Inoltre, come abbiamo visto, essa si qualifica per le sue specificità come una delle possibili modalità attraverso cui sviluppare il processo di lutto. Proporre un percorso di consulenza autobiografica significa riconoscere il potere elaborativo che la scrittura ha nei confronti della vita, tanto della sua dimensione professionale, quanto in quella più propriamente esistenziale. Pratica indispensabile, quindi, soprattutto laddove, come nelle professioni di cura, questi due aspetti sono tra loro inscindibili. All'interno del presente

itinerario, la scrittura, insieme con la lettura di quanto scritto, viene proposta come il canale privilegiato di espressione e di ascolto. L'auspicio è che in tal modo possa svilupparsi quella dialettica tra momenti di solitudine e momenti di condivisione, tra unione e separazione che abbiamo visto essere il cuore di ogni esperienza formativa, nonché il tema centrale dell'itinerario medesimo. L'ambizione è infatti quella di sperimentare nella pratica l'argomento su cui si va sollecitando il pensiero: affrontare il tema del lutto, offrendo ad ognuno l'occasione per sentirsi allo stesso tempo parte di un gruppo ed insieme per approfondire la conoscenza della propria differenza.

In ultimo va detto che in questo itinerario assume una funzione centrale la proposta di alcuni selezionati oggetti culturali con cui i formandi sono chiamati ad interagire. Se l'aspetto qualificante di un percorso di consulenza autobiografica è la produzione di un testo proprio (scritto, verbale, figurale o sonoro), questo obiettivo può essere raggiunto attraverso l'incontro ed il confronto con testi altrui. La letteratura, l'arte, il cinema, la filosofia sono ricchi serbatoi cui attingere per sollecitare la riflessione sui temi universali dell'esistenza. Abbiamo visto come di fronte alla morte ed al lutto il rischio sia quello di rimanere senza parole. Nei servizi di sostegno al lutto spesso si fatica ad andare oltre un ascolto accogliente. Per poter contribuire a quella conversione di sguardo sulla propria vicenda che, sola, può consentire una relazione meno devastante col proprio dolore, è necessario offrire un orizzonte più ampio in cui collocarlo. Ebbene, l'immersione nelle immagini degli artisti, il confronto con le parole di poeti e scrittori possono portare alla scoperta di un tesoro immaginativo che non si sapeva di avere, al ritrovamento di parole che non si ricordava di conoscere, alla ri-scoperta e alla risignificazione di rappresentazioni logorate dall'uso comune. La produzione culturale offre infiniti esempi di come l'uomo nel corso dei secoli ha cercato di trovare una risposta all'inevasa domanda sul perché della sofferenza. Nell'arte molteplici sono le rappresentazioni attraverso cui l'uomo ha cercato, dando forma al dolore, di offrirne una visione in qualche maniera consolatoria⁴¹. La letteratura e le arti figurative si pongono in questo senso come quello spazio finzionale e protetto all'interno del quale l'individuo può avvicinarsi agli aspetti più struggenti dell'esistenza. Un film, un racconto, un quadro costituiscono i materiali simbolici in grado di aiutare a decifrare la propria esperienza, a dare parola ai propri vissuti interiori. Entrare nei pensieri, nei sentimenti e nelle immagini altrui si pone come via privilegiata per entrare

⁴¹ La funzione riparativa dell'arte, già indicata da Freud, in ambito psicoanalitico è stata approfondita dagli studi di orientamento kleiniano; su tutti vedi i lavori di Hanna Segal: "Per un approccio psicoanalitico all'estetica" (1951) in AA.VV., *Nuove vie della psicoanalisi*, il Saggiatore, Milano, 1971 e *Sogno, fantasia e arte* (1991), Cortina, Milano, 1991. Da parte sua, Salvatore Natoli sottolinea il carattere sublimatorio dell'arte e quindi la sua funzione consolatrice: "L'arte [...] il dolore più che mai l'incentiva. Per molti versi ne è l'elemento generatore. La sofferenza stimola l'invenzione poiché, in essa, l'uomo si rende particolarmente aperto a possibilità diverse: la cessazione del dolore, o, quanto meno, un qualche modo per superare la sofferenza [...] probabilmente conoscendo le cause del dolore si può dominare la sua stesa casualità. L'arte pone vincoli al caso [...] l'uomo prima di cedere prende l'iniziativa: risponde con l'abilità, con la capacità di manipolare il mondo a proprio vantaggio [...] al dolore del mondo bisogna replicare con la risposta dell'arte come manipolazione che trasforma (tecnica) come visione che consola (poesia)", S.Natoli, *L'esperienza del dolore*, cit., p.83.

nell'intimità dei nostri pensieri, dei nostri sentimenti, delle immagini che ci abitano. Lungi dal voler privare della possibilità di riscoprire un decisivo protagonismo nei confronti della propria esperienza cercando fuori di sé i modelli di elaborazione, in questo contesto le opere culturali sono pensate al contrario per favorire il ritorno dell'individuo a se stesso. Come afferma Marcel Proust: "non esiste via migliore per giungere ad avere coscienza di quel che sentiamo di quella di cercare di ricreare in noi quel che ha sentito un maestro. In questo sforzo noi portiamo alla luce, insieme col suo, il nostro pensiero"⁴². L'opera d'arte si pone allora come oggetto mediatore tra l'individuo ed il proprio vissuto. Soprattutto davanti alle esperienze di dolore esiste il rischio concreto di produrre una storia immobile e cristallizzata. L'incontro con l'autorevolezza della creazione altrui può illuminare diversamente il nostro vissuto, consentendo così l'amplificazione della nostra esperienza ed aprendo ad una possibile ritrascrizione della storia con cui fino ad allora l'avevamo rappresentata a noi stessi⁴³. Perché ciò sia possibile è necessario, però, riconoscere l'autorità del testo, lasciarsi interrogare da lui, esporsi ad esso ed al rischio di una trasformazione a seguito del suo incontro. Si instaura una relazionalità tra l'opera ed il fruitore, che non è costituita soltanto dalla dimensione cognitiva, ma è profondamente imbevuta da componenti emotive. Sono principalmente queste ultime che presiedono al nostro avvicinamento ad un oggetto culturale, sono loro a fare in modo che una semplice fruizione si faccia esperienza. Nel momento in cui la dimensione emotiva del nostro modo di relazionarci ad un'opera non sia adeguatamente riconosciuta, viene meno quella comunicazione interiore indispensabile ad una sua autentica e completa appropriazione. Sostenere un approccio autobiografico all'oggetto culturale significa sforzarsi di riportare costantemente quanto ci viene offerto alla propria esperienza personale, predisporre momenti in cui a nostra volta siamo chiamati a rappresentare quanto l'opera ha suscitato in noi. In tal modo le immagini che ci catturano, le vicende che vengono rappresentate, i pensieri che incontriamo vengono a costituire lo scenario a partire dal quale è possibile riconsiderare la nostra vicenda e ricomporla in un ordine nuovo.

Una decisiva funzione della rappresentazione artistica è quella di rispondere al bisogno di identificazione proprio di ogni individuo. Si va alla ricerca di un luogo dell'immaginario in un tempo e in uno spazio lontani in cui poter collocare una storia troppo terribile per poter essere direttamente raccontata. Solo ad una tale immaginaria distanza è possibile quel racconto che consente il pensiero. Solo all'interno di quello che dichiaratamente si presenta come uno spazio finzionale è possibile avvicinarsi ai vissuti ed alle emozioni più dolorosi. L'oggetto culturale si configura come materiale proiettivo, attraverso cui il soggetto può prendere contatto col proprio dolore. Per suo tramite è possibile intraprendere quell'azione di autoriconoscimento, che prelude

⁴² M.Proust, *Scritti mondani e letterari* (1971), Einaudi, Torino, 1984, p. 191.

⁴³ Sul tema dell'importanza dell'autorevolezza della voce altrui sulla via dell'autoriconoscimento, illuminanti sono le parole di Simone Weil: "Accade che un pensiero, talvolta formulato nell'intimo, talaltra non formulato, scavi sordamente l'anima e tuttavia debolmente agisca su di essa. Se si sente invece formulare quel pensiero fuori di noi, da altre persone o da qualcuno le cui parole paiono degne di attenzione, esso centuplica la propria forza e può talvolta provocare una trasformazione interiore", S.Weil, *La prima radice* (1949), SE, Milano, 1990, p. 174.

ad una nuova ed autografa narrazione del proprio vissuto⁴⁴. Al tempo stesso, però, l'oggetto culturale si pone anche come ciò che può creare una frattura nell'usuale modalità di autorappresentazione che l'individuo fornisce di sé, aprendo nuove prospettive interpretative sulla propria vicenda. In tal modo è possibile interrompere quella esagerata coincidenza tra il soggetto ed il proprio racconto, che è uno dei maggiori pericoli nelle esperienze di dolore. Come abbiamo visto, infatti, in esse si è portati ad affezionarsi al proprio racconto di sofferenza tanto da percepire ogni sua trasformazione come un inaccettabile, ulteriore tradimento.

L'idea di fondo è quella di utilizzare l'oggetto culturale come materiale in grado di consentire al soggetto una riappropriazione della propria esperienza, offrendo ad essa uno spazio simbolico adeguato a contenerla ed insieme rilanciarla verso una sua possibile ulteriore dilatazione. Attraverso la predisposizione di un contesto formativo adeguato, in cui l'assunzione di una postura autobiografica si intrecci all'offerta di selezionati stimoli culturali, l'individuo può dotarsi di un racconto nuovo, all'interno del quale l'esperienza della perdita può forse trovare una sua più adeguata collocazione. A ben vedere ciò che qui viene proposto non ha in sé niente di particolarmente innovativo. L'ausilio dell'arte e della letteratura è stato già proposto in un ambito terapeutico⁴⁵ e, più specificatamente, il confronto con "buoni testi" altrui da sempre è stato utilizzato dagli studi di tanatologia per sollecitare narrazioni personali intorno all'argomento della morte⁴⁶. Del resto, fornire l'occasione per una riappropriazione in chiave autobiografica delle opere culturali ci sembra essere il compito (forse il più specifico) cui da sempre è chiamata l'educazione. La cultura per sopravvivere ha bisogno di essere vivificata a contatto con la singola biografia del soggetto. Da parte sua ogni percorso di soggettivazione sarebbe impensabile senza il confronto (ed il conforto) della cultura. L'educazione è chiamata a presiedere a questo dialogo, officiando l'incontro della tradizione culturale con il soggetto ed accompagnando quest'ultimo all'elaborazione di una sintesi personale di quanto ereditato. L'educazione è quindi storicizzazione

⁴⁴ Scrive Paul Ricoeur: "riconosciamo noi stessi mediante le storie fittizie dei personaggi storici, dei personaggi delle leggende o del romanzo. In questo senso, la finzione è un ampio campo di sperimentazione per il lavoro, interminabile, di identificazione che noi svolgiamo su noi stessi", P.Ricoeur, *La persona* (1989), Morcelliana, Brescia, 1997, p. 69.

⁴⁵ White, ad esempio, suggerisce uno studio delle "buone storie" e propone perciò una "terapia di valore letterario" che consiste nella creazione di piccoli gruppi, composti da tre o quattro persone che scelgono un romanzo relativamente noto e lo leggono, avviando poi una discussione su che cosa l'incontro col testo ha suscitato in loro, su quanto hanno sentito risuonare nella loro interiorità, vedi White M., *La terapia come narrazione* (1989), Astrolabio, Roma, 1992.

⁴⁶ Nel 1963 negli Stati Uniti, il primo corso universitario ufficiale di educazione alla morte tenuto da Fulton era intenzionalmente predisposto affinché gli studenti producessero dei racconti in prima persona sul tema della morte, aiutati dalla fruizione condivisa di materiale artistico e letterario; vedi R.Fulton, "Death, Grief and Social Recuperation" in *Omega, Journal of Death and Dying*, n.1, 1970, pp.23-28. Più recentemente, in occasione della 21st International Death, Grief, and Bereavement Conference, tenuta presso l'università del Wisconsin nel maggio 2003, Lamers ha sostenuto la funzione consolatrice e terapeutica svolta dalla poesia nei confronti del dolore del lutto, vedi intervento W.M. Lamers, "The Little Sounds of Grief. Poetry and Grief".

dell'individuo attraverso il processo di acculturazione, ma allo stesso tempo è la messa alla prova della cultura di fronte alle vicissitudini di ogni singola biografia. Dar forma al dolore significa accedere all'universo simbolico messo a disposizione da una determinata tradizione culturale e trovare la via per esprimere con parole proprie un contenuto universale.

La struttura del percorso. Il percorso prevede quattro incontri di sei ore ciascuno. In ogni singolo incontro le stimolazioni vengono proposte in maniera graduale, raggiungendo un livello di coinvolgimento emotivo progressivamente maggiore. All'interno di ognuno di essi le attività sono strutturate in tre differenti momenti: 1) rievocazione autobiografica 2) riflessione di carattere più generale attraverso la fruizione condivisa dell'oggetto 3) ritorno alla propria esperienza, interrogandola a partire dalla prospettiva d'insieme raggiunta.

L'intero percorso vuole mantenere un andamento circolare, o forse sarebbe più appropriato dire spiraleforme, visto il maggior grado di approfondimento con cui si ritorna su nodi già in precedenza affrontati e su forme di espressione già utilizzate. Inizialmente i formandi sono chiamati ad un esercizio di dissodamento della memoria e quindi ad un lavoro di autoricognizione dei loro ricordi più antichi attinenti al tema della perdita. In questo frangente viene sollecitata la dimensione figurativa e sensoriale della memoria: gli oggetti presentati sono di carattere iconografico e, parallelamente, vengono proposte attività manipolatorie. Le produzioni scritte hanno a questo livello il carattere di frammento: ricordo estemporaneo di eventi e sensazioni. In un secondo momento, grazie alla dinamica proiettiva sottesa alla fruizione di un'opera filmica (a narrazione costituita da immagini e parole insieme), i formandi sono chiamati ad avvicinarsi ad un più faticoso lavoro di composizione narrativa (racconto di una storia, tessitura di una trama). A questo punto vengono inseriti esercizi di analisi critica, sia nei confronti dell'opera che della propria produzione scritta. Il terzo incontro, pur muovendo e in fine tornando anch'esso all'esperienza autobiografica di ognuno, si propone di condurre ad una riflessione di senso di carattere più marcatamente esistenziale-filosofico (in questo caso l'oggetto proposto è propriamente un testo filosofico). Nell'ultimo incontro sarà ancora il registro immaginativo-poetico quello attraverso cui verrà confezionata la storia con cui si cercherà di restituire a se stessi ed al gruppo il significato che ha assunto per ognuno il percorso svolto.

1. Primo incontro: dar forma al dolore.

Altrove abbiamo sottolineato come sia fondamentale per il buon esito di un percorso di formazione autobiografica costruire il contesto e l'atmosfera adeguati. Dove si raccontano storie è necessario essere predisposti all'ascolto. Dove si esprimono emozioni è necessario che si instauri un clima di reciproca fiducia. Gran parte del primo incontro sarà quindi dedicata alla fase di contrattazione formativa e di costituzione del gruppo. Il formatore illustrerà a grandi linee le attività che è nelle sue intenzioni proporre e indicherà le regole fondamentali che costituiscono il *setting*. Nel caso della formazione autobiografica è indispensabile che siano rispettate poche ma decisive regole:

- la disposizione all'interno dello spazio deve essere tale da consentire ad ognuno di poter scrivere comodamente ed insieme potere vedere gli altri e dagli altri essere visto. Quello che si va allestendo è una "micro-agerà narrativa"⁴⁷, in cui tutti sono allo stesso livello, pronti a ricevere con attenzione ciò che ognuno sente il bisogno di offrire.

- durante la scrittura, così come durante gli altri lavori di produzione autobiografica, deve essere rispettata la regola del silenzio. Il canale comunicativo privilegiato non è quello orale, ma deve essere quello del segno scritto, della creazione di un "oggetto". La condivisione, laddove il formatore non inviti esplicitamente alla restituzione orale, avviene attraverso la lettura di quanto prodotto oppure l'illustrazione di quello che si è creato.

- L'ascolto delle storie altrui, come la ricezione degli altri oggetti prodotti deve essere rispettosa e non giudicante. La formazione autobiografica può aver luogo solo laddove qualsiasi tipo di valutazione risulti sospesa. Il metodo autobiografico è antitetico ad ogni ideale performativo, giacché le storie di vita non possono essere giudicate, ma soltanto ascoltate. Ciò che interessa, al di là del contenuto di quanto espresso o proposto, è il processo innescato; in questo senso il formatore, prima di dare spazio alla condivisione di quanto si è prodotto, deve sostenere lo sguardo autoanalitico su ciò che è avvenuto, domandando al termine di ogni esercizio: "Cosa è successo? Come vi sentite? Cosa avete provato?".

- rispetto alle opere che vengono proposte non si è alla ricerca dell'interpretazione in grado di restituire la verità che portano in sé (ammesso che se ne possa riscontrare una e per di più unica). La loro funzione è quella di porsi come mediatori rispetto all'esperienza di ognuno, in grado cioè di dischiudere ulteriori orizzonti di senso. Da questo punto di vista, il formatore non è estraneo al gruppo: la sua voce è un punto di vista sull'oggetto così come quello degli altri.

- La condivisione di quanto individualmente si è prodotto non è obbligatoria; devono essere rispettati i tempi ed i modi di ognuno alla partecipazione della condivisione di gruppo.

Per quanto concerne la formazione del gruppo, prima dell'incontro di apertura è bene che ogni partecipante invii preventivamente al formatore un breve scritto, in cui siano espresse le motivazioni che lo hanno portato a scegliere di iscriversi ad un percorso formativo sul tema della scrittura e del lutto. In tal modo ognuno può sostare preliminarmente tra sé e sé sulle ragioni e sull'intenzionalità sottostanti al suo "mettersi in formazione" e, allo stesso tempo, assaggiare la fatica dello scrivere sul tema del percorso. Da parte sua, il formatore, tramite gli scritti raccolti, ha la possibilità di cogliere alcune delle caratteristiche del gruppo con cui lavorerà. All'inizio del primo incontro, ognuno dei formandi viene invitato a produrre una presentazione personale (questa volta destinata al gruppo) sulla scorta di una sollecitazione scritta. Un esempio può essere quello

⁴⁷ D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Cortina, Milano, 2008, p.275.

riguardante la storia del proprio nome: “Mi hanno raccontato che il mio nome è stato scelto perché...”, “Si dice che il significato del mio nome derivi da...”, “Secondo la mia esperienza tutti quelli che si chiamano ... sono...”. Lavorare sull’origine del proprio nome consente non solo di introdurre ad una presa di parola in prima persona, ma a riflettere sul fatto che la nostra storia, già a partire dal nome che abbiamo ricevuto è intrecciata con le storie altrui. Rispetto al tema del percorso, il nome è una delle prime eredità che abbiamo ricevuto. Spesso, infatti, è stato scelto per noi il nome di qualcuno che non c’era più: attraverso il nome il ricordo dei morti viene perpetuato tra i vivi.

Per favorire la conoscenza tra i partecipanti è possibile predisporre un momento in cui avvenga uno scambio dialogico di racconti. Si possono così formare delle coppie al cui interno ognuno partecipante è invitato a raccontare al compagno un ricordo della sua vita e successivamente ad ascoltare il racconto altrui. Dopo questo primo momento di scambio orale, ogni elemento della coppia è chiamato a mettere per iscritto il racconto dell’altro, cercando di arricchirlo e trasformarlo attraverso la sua ricezione empatica. Si tratta letteralmente di raccontare la storia dell’altro come se fossimo nei suoi panni, in modo da potergli restituire successivamente il suo ricordo visto attraverso i nostri occhi. Un buono stimolo per avviare questo esercizio ed insieme gradualmente avvicinare al tema della perdita, potrebbe essere quello di ricordare l’oggetto che da piccoli portavamo sempre con noi per affrontare i momenti di solitudine e di paura (l’oggetto transizionale di Winnicott): “Da piccolo la mia coperta di Linus era ...”. In questo primo incontro si tratta, infatti, di rievocare i primi ricordi di ognuno attinenti al tema della separazione e della mancanza.

L’oggetto. Nel primo incontro non viene proposto un oggetto culturale in sé già definito (un testo scritto, un’opera d’arte, un saggio o un film), giacché all’inizio del percorso l’aspetto più importante è che i formandi siano invitati e si sentano allo stesso tempo legittimati a parlare di sé usando parole proprie. Nonostante nel corso della vita siamo spesso chiamati ad usare la scrittura, purtroppo col passare degli anni si va progressivamente dimenticando che la scrittura può essere utilizzata in chiave autobiografica. Bisogna mettere in conto un tempo di lento riavvicinamento alla scrittura personale, in cui ognuno possa riscoprire una propria forma espressiva. Se il confronto con l’opera compiuta altrui è fondamentale per ampliare gli orizzonti del proprio pensare e del proprio sentire, nonché per incontrare modalità rappresentative illuminanti anche per esprimere il racconto della propria vicenda personale, è vero, però, che, laddove le opere vengano proposte troppo prematuramente, possono al contrario produrre una inibizione della creatività. Spesso davanti a fulgidi esempi letterari e a mirabili creazioni artistiche ci sentiamo annichiliti e troppo piccoli al loro confronto per trovare il coraggio di prendere a nostra volta parola. In questa prima fase è opportuno non saturare quello spazio in cui ognuno deve cercare di pervenire ad un contatto autentico con sé.

Pertanto l’oggetto del primo incontro è un oggetto prodotto dagli stessi partecipanti, senza alcuna mediazione con opere altrui. Dopo aver risposto per iscritto alla seguente sollecitazione: “La prima volta che ho percepito col corpo il dolore della perdita ...”, ogni formando viene invitato a produrre una piccola scultura in creta che rappresenti quella sensazione. L’approccio

autobiografico da sempre utilizza linguaggi alternativi per raggiungere l'interiorità, per consentire l'espressione delle emozioni più profonde. Per raccontare di sé (soprattutto per iscritto) è necessaria una organizzazione della memoria e del pensiero, insieme ad una competenza espressiva, che non bisogna assolutamente dare per scontata. Come abbiamo visto, l'accesso alla narrazione implica un alto grado di fatica psichica, soprattutto nel caso in cui si sia chiamati ad esprimere ricordi ed emozioni dolorose. Perciò, all'inizio di un percorso autobiografico che ha come tema quello del lutto, è utile fare ricorso alle arti figurative e invitare a sostare sulla dimensione corporea del sentire. La scultrice Suse Lowenstein, dopo aver cercato di dare forma al proprio dolore per la perdita del figlio attraverso la sua arte, ha proposto un'interessante e originale modalità elaborativa anche ad altre donne colpite da lutto. Dopo aver chiesto ad ognuna di loro di esprimere attraverso la postura del corpo il loro dolore, Suse scattava alcune fotografie. Traendo ispirazione da queste, l'artista plasmava un modello di gesso, al cui interno, prima che fosse trasformato in scultura, ogni madre poteva riporre un ricordo del figlio scomparso⁴⁸. L'intento del nostro itinerario non è certo che ogni formando raggiunga l'abilità artistica e l'inventività della Lowenstein, ma di recuperare quello che, a nostro parere, è il nucleo di questa sperimentazione. Si tratta di offrire la possibilità di ritrovare il proprio dolore rappresentato materialmente in un oggetto posto fuori da sé ed allo stesso tempo consentire ad ognuno di sentire fluire esternamente parte del proprio vissuto attraverso la manipolazione della materia.

Possibili sollecitazioni. Una volta terminato il lavoro, ognuno viene invitato a appartarsi con la propria opera per produrre una interpretazione critica della stessa: "In questa opera l'artista esprime...". Attraverso questa simulazione i partecipanti sono introdotti ad un primo lavoro di analisi critica di quanto fatto, sulla base di quello sdoppiamento tra sé e il proprio testo (in questo caso una piccola scultura) che abbiamo visto essere l'esercizio chiave di ogni riflessione autobiografica. Al termine dell'incontro verrà allestita una piccola esposizione, in cui ognuno potrà ammirare le opere altrui con le rispettive presentazioni.

2. Secondo incontro: partenze⁴⁹.

Il secondo incontro sarà organizzato intorno alla visione del film "Departures". In educazione, ed in particolare nell'educazione degli adulti, da più parti è stata sottolineata la potenzialità formativa del cinema⁵⁰. Usare un film all'interno di un percorso significa attingere alle dimensioni simbolica,

⁴⁸ La storia di Suse Lowenstein e della sua sperimentazione artistica si trova in L.J.Kaplan, *Voci dal silenzio. La perdita di una persona amata e le forze psicologiche che tengono vivo il dialogo interrotto* (1995), Cortina, Milano, 1996, p. 160-167.

⁴⁹ La proposta formativa di questo secondo incontro è stata sperimentata all'interno del corso di "Teorie e pratiche della narrazione" della laurea specialistica in consulenza pedagogica dell'Università Milano Bicocca.

⁵⁰ Non è possibile in questa sede riportare, anche solo brevemente, i contenuti di una ampia riflessione pedagogica. Ci limitiamo pertanto a indicare alcuni dei testi che hanno affrontato il tema dell'utilizzo delle opere cinematografiche in chiave pedagogica: Cappa F., Mancino E. (a cura di), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*, Mimesis, Milano, 2005; Mancino E., *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra*

affettiva ed emozionale. Tutte dimensioni che spesso non vengono sufficientemente riconosciute nei processi di costruzione della conoscenza. Allo stesso tempo, il film sollecita quelle operazioni cognitive di inferenza, di collegamento, di strutturazione indispensabili alla comprensione di quella che, pur sempre, è e rimane una storia. Il film, insomma, come dice Umberto Curi, chiama ad un “corpo a corpo nel quale siano impegnati oltre al cervello, anche il cuore e le viscere”⁵¹. Laddove non cerchi nel film una semplice distrazione o un leggero intrattenimento, bensì si predisponga a vivere il tempo della proiezione come esperienza impegnativa e totalizzante, lo spettatore è chiamato ad assumere su di sé un vero e proprio “rischio formativo”. La possibilità di un esito trasformativo di tale esperienza è direttamente proporzionale al grado di immedesimazione che egli riuscirà a sviluppare nei confronti delle vicende narrate.

Ancora una volta ci troviamo di fronte a quella paradossale commistione di distanza e avvicinamento, che abbiamo visto essere sottesa ad ogni approccio con un’opera d’arte e con qualsiasi oggetto culturale. Se, infatti, da un lato siamo posti nella condizione per certi versi passivizzante di spettatori di vicende altrui, ed, anzi, è proprio a partire da questa rassicurante posizione di immunità che possiamo lasciarci piacevolmente andare alla visione del film, d’altro lato le vicende cui assistiamo sin da subito iniziano giocoforza a interagire con le esperienze pregresse, che portiamo nella nostra memoria. L’atmosfera del cinema concorre all’abbandono delle usuali difese che accompagnano lo stato di veglia⁵². Si tratta di una regressione a una modalità di funzionamento mentale fusionale e magico, in cui, per il breve periodo della proiezione, soggetto e oggetto non si distinguono ed ogni spazio di separazione viene annullato. Un dialogo tra le immagini che vediamo trascorrere davanti ai nostri occhi e i nostri interiori vissuti inizia inevitabilmente ad aver luogo, si tratta allora di scegliere se assumerne pienamente le conseguenze e farne esperienza consapevole, oppure cercare di ritornare al più presto ad una posizione distanziante, senza ascoltare quel che ci è successo. Sotto questo aspetto la visione di un film si presenta eminentemente come esperienza educativa, giacché fondamentale risulta essere l’intenzionalità con cui si pone lo spettatore e la predisposizione di un clima di ricezione adeguato. Laddove si voglia utilizzare il film per fare emergere in un contesto protetto le dinamiche di rispecchiamento da esso suscitate, è indispensabile che il formatore non solo scelga e proponga l’opera adatta, ma concepisca un itinerario adeguato allo scopo che si è prefisso. La posta in gioco non è, quindi, la proposta di un’analisi raffinata del film, benché la riflessione analitica non debba in alcun modo essere espunta dal processo condiviso di elaborazione, ma quella di sostenere il dialogo tra il film e l’esperienza personale di ognuno dei formandi. Si tratta da un lato di interrogare il film alla luce della propria esperienza, dall’altro di interrogare la propria esperienza

lingua, Mimesis, Milano, 2009; oltre ai lavori proposti dal gruppo di pedagogia immaginale dell’Università Milano Bicocca, vedi Mottana P., *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Mimesis, Milano, 2004.

⁵¹ U.Curi, *Un filosofo al cinema*, Bompiani, Milano, 2006, p.5.

⁵² E’ Paolo Mottana ad accostare la fruizione cinematografica con la dimensione onirica del nostro fare esperienza, laddove afferma che il cinema “invita al sonno della ragione”; Mottana P., “Lo specchio di Andrei Tarkoskij”, in Cappa F, Mancino E. (a cura di), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*, cit.

alla luce di quanto emerso dal film. In tal modo sarà possibile, grazie ad un primo movimento di allontanamento e proiezione di quanto ci riguarda sulle storie altrui, un secondo movimento di riappropriazione dei vissuti interiori, i quali già sedimentavano nella nostra memoria e che attraverso la mediazione filmica siamo ora in grado di recuperare. Ha luogo un meccanismo di negoziazione di significato tra lo spettatore, la sua realtà ed il film. Tale meccanismo risulta essere amplificato nel caso in cui la visione filmica, benché esperienza nella sua essenza solitaria, sia fatta seguire dalla condivisione in gruppo di quanto risuonato intimamente in ognuno. Ed è proprio quello spazio di scarto tra la nostra esperienza e quella descritta nel film, tra i nostri vissuti e quelli altrui, a rendere possibile un mutamento di prospettiva, a poter rivelare aspetti inavvisati della nostra stessa esperienza.

L'oggetto. "Departures" è un film del regista giapponese Yojito Takita⁵³. Il film racconta la storia del trentacinquenne Daigo che, in seguito allo scioglimento dell'orchestra in cui suona, si trova improvvisamente senza lavoro. Egli si trova così costretto ad abbandonare l'ideale professionale, che sino a quel momento aveva guidato la sua esistenza. Daigo e la sua giovane moglie decidono di lasciare Tokio, per tornare nella piccola cittadina dove lui aveva trascorso gli anni della giovinezza. Qui lo attende la casa ereditata dalla madre, spazio di ricordi dal sapore agro-dolce, giacché, oltre all'amorevole presenza materna, il luogo porta ancor più indelebili i segni dell'assenza del padre, che aveva prematuramente abbandonato la famiglia per fuggire con un'altra donna. Rispondendo ad un annuncio pubblicato sul giornale con un errore di stampa, Daigo si ritrova, come per caso, a fare il lavoro del *nakan*, il tanatoesteta, colui che prepara le salme dei morti per l'ultimo viaggio. Si tratta di un lavoro che un tempo veniva svolto dai parenti del defunto, ma che ora va progressivamente scomparendo, fagocitato dai tempi accelerati della modernità. Il "capo" della ditta per cui lavora Daigo è uno degli ultimi artigiani di questa preziosa ma vilipesa professione. Grazie ad un duro apprendistato ed agli insegnamenti del maestro, Daigo progressivamente scopre di avere una reale vocazione. E' la passione per il nuovo lavoro che gli permette di resistere nonostante i pregiudizi sociali che lo circondano. Parallelamente alla costruzione della sua nuova identità professionale, Daigo è chiamato a compiere un profondo itinerario autobiografico. Questo viaggio a ritroso nel territorio dei ricordi lo porta a fare definitivamente i conti con la figura del padre ed a compiere quell'atto di perdono, in grado di sciogliere il nodo del lutto che stringeva dentro di sé. Al termine del film la fantasmatica figura del padre può ritrovare un volto e finalmente Daigo è libero di ricevere la sua eredità.

Un primo livello di analisi del film è senza dubbio quello legato ad una lucida ed ironica disamina dei pregiudizi con cui noi ci relazioniamo al tema della morte. Dico noi, perché, benché il film appartenga ad una cultura per certi aspetti molto lontana dalla nostra, come quella giapponese, in esso vengono smascherati e derisi molti degli atteggiamenti diffusi che concorrono a fare della morte probabilmente l'ultimo tabù vigente nella società occidentale. Il regista Takita sembra giocare con delicatezza, ma insieme anche con perturbante maestria, con quelle forme di negazione, di repulsa e di evitamento, presenti nell'animo dello spettatore. In particolare, ciò che

⁵³ "Departures", Takita, Giappone, 2008.

viene posto senza mezzi termini sotto i nostri occhi è la dimensione corporea dell'umana esistenza. Per scardinare al fondo il pregiudizio che concorre a esasperare la nostra paura della morte, è necessario rimetterci in contatto con la consapevolezza di essere in primo luogo un corpo. E' nella corporeità che è inscritto il nostro destino di morte. Al di là di ogni concessione ad una visione metafisica dell'esperienza della morte (o forse come unico fondamento plausibile per essa), Takita rivendica con forza la corporeità dell'essere umano. *Departures* è un film di gesti, in cui il corpo riveste un ruolo centrale: il corpo inerme e senza vita di colui che deve essere preparato per l'estremo viaggio, il corpo vivo ed i gesti attenti di colui che se ne prende cura, infine il corpo dello spettatore. Questi si trova chiamato a partecipare al film con tutti i suoi sensi. In primo luogo la vista, certo, che viene irretita dal mirabile paesaggio del vulcano Fusjiyama; ma anche l'udito (le musiche del film sono di Joe Hinashi, che ha spesso curato le musiche dei film di Miyazaki); il tatto, sollecitato dalle delicate carezze tra i corpi; l'olfatto: il film quasi ci conduce a sentire l'odore della carne putrescente, così come il profumo della primavera; e soprattutto il gusto. Il cibo si presenta come costante e vitale controcanto alle ripetute scene dei funerali che si susseguono nel film. Il maestro dell'accompagnamento è anche maestro di cucina, perché in fondo in entrambe le attività si tratta di preparare al meglio un corpo privo di vita. Altresì il maestro di cucina è anche maestro di filosofia: "gli esseri vivi mangiano gli esseri morti [...] se non vuoi morire l'unica è mangiare e se mangi, mangia bene". All'interno di questa legge di natura, a cui fanno eccezione solo le piante, i morti appaiono esistere per i vivi e non per la morte in sé. Il lavoro di preparazione della salma non è solo l'estremo atto di rispetto nei confronti di colui che se ne va, ma è l'occasione per offrire ai famigliari un'immagine del defunto in grado di essere interiorizzata, nonché uno spazio simbolico in cui poter esprimere il proprio dolore.

Departures è un film sulla morte in cui non vi sono scene di morte. Il regista porta la nostra attenzione non sul momento della cessazione della vita, che del resto è ormai talmente presente nel cinema di oggi da aver perduto ogni valore di sorpresa e con esso ogni potenzialità elaborativa, bensì su ciò che avviene immediatamente dopo, nel tempo sospeso del lutto. Attraverso la contrapposizione tra la vita veloce e denaturalizzata della città e quella più naturale e lenta, più "saporita", della campagna, ciò che il film denuncia è il venir meno di ogni rituale di elaborazione del lutto in atto nelle nostre società. Il rischio è quello di essere definitivamente irretiti da un pensiero concreto che, incapace di accettare il mistero, è portato ad allontanare e a negare qualsiasi aspetto della vita che ad esso riconduca, in primo luogo la morte stessa. Un pensiero volgarmente funzionale e pseudonnipotente, nemico di ogni sensibilità emotiva, per il quale immediata risulta essere l'equivalenza tra l'aver subito una perdita e l'essere perdente. Laddove non venga riconosciuta la comune appartenenza di ognuno ad un destino che ci trascende, è evidente come ogni rivolgimento non voluto della vita non possa che essere intimamente assunto in maniera tragica e colpevolizzante.

Quello del destino è un tema che si sviluppa per tutta la durata del film, tanto che forse è proprio la possibilità di usare senza vergogna questa parola il regalo più grande che il maestro *nakan* fa a Daigo e, di riflesso, quello che il regista Takita fa agli spettatori. Un destino non da accettare fatalisticamente, ma al contrario *il* destino come demone personale, che chiama ad una

responsabilità maggiore nei confronti della propria esistenza, soprattutto nel momento in cui si sia in grado di riconoscere in essa la presenza costante della possibilità della morte. “Se sono destinati a morire, perché fanno tanta fatica a risalire il fiume?”, si domanda Daigo guardando l’ostinato sforzo con cui sotto di lui i salmoni lottano contro la corrente. Il dolce protagonista ancora non si accorge che la forza che muove i pesci è la stessa che ha riportato lui al paese natale. Perché il nostro destino, il disegno della nostra esistenza, benché si riveli solo alla fine, è depositato nel nostro passato e ha bisogno solamente di essere raccontato per poter essere conosciuto.

Qui risiede il secondo aspetto del film, quello che, a mio parere, lo rende particolarmente adatto per un percorso di formazione autobiografica. *Departures*, infatti, può essere interpretato come un film autobiografico (quella fuori campo è una voce che narra in prima persona), come un racconto di formazione, all’interno del quale il tema del lutto si fa tutt’uno con la rivendicazione del potere elaborativo del ricordo. La vicenda narrata prende avvio con una perdita. Lo scioglimento dell’orchestra getta inesorabilmente Daigo sulla strada del cambiamento. Come in ogni processo di lutto ciò che viene sollevato con urgenza è un problema identitario: Daigo, venuta meno la carriera musicale non sa più chi è e, di conseguenza, non sa più che cosa può offrire alla sua compagna. Come in ogni processo di lutto la perdita recente richiama il dolore dei lutti passati, giacché per sapere chi siamo è inevitabile volgere il nostro sguardo all’indietro. La fine dell’orchestra proietta il protagonista, contro la sua volontà, a dover fare i conti con il dolore per l’abbandono del padre, con il quale, del resto, proprio la musica inconsciamente gli consentiva di mantenere una continua comunicazione. Daigo, liberato suo malgrado da una vita che aveva inconsapevolmente ereditato sotto forma di debito da saldare (il costo elevato del violoncello), è ora chiamato a trovare il suo vero destino. Se egli riesce a trovare la sua vocazione nell’officiare l’arte del *nakan*, ciò è possibile solo perché va progressivamente facendosi carico del vissuto di perdita, che ha segnato tutta la sua vita. La crescente dedizione con cui Daigo si dedica al lavoro di cura degli altri ricomponendo i loro corpi per l’ultimo viaggio, è resa possibile da un parallelo lavoro di cura di sé, volto alla ricomposizione del proprio itinerario autobiografico. Nel film emerge chiaramente l’inscindibile legame tra cura di sé e cura degli altri, per cui la propria ferita interiore, laddove abbia trovato nel corso dell’esistenza uno spazio, ancorché parziale, di contenimento e ascolto (nel film il bagno pubblico gestito dalla vecchia signora), può costituire il canale privilegiato per cercare di lenire le ferite altrui. Allo stesso tempo, è proprio la parzialità della propria guarigione, che spinge a cercare nell’incontro con le storie altrui la possibilità di continuare ad aver cura del dolore, che si continua a portare dentro.

In questo itinerario di crescita interiore Daigo non è solo: la moglie gli sta al fianco accompagnandolo nella casa natale, dove, grazie all’amore materno, si sono conservati quegli oggetti che gli consentono di riallacciare in forma diversa e più consapevole il dialogo mai interrotto con il padre. Ma è soprattutto grazie alla relazione esclusiva con il maestro che il protagonista trova la forza per affrontare la rabbia ed il dolore del ricordo, per dare finalmente un volto alla figura di quel padre, che sino ad allora occupava in maniera fantasmatica ed ossessiva i suoi pensieri. Il maestro si conferma magistrale accompagnatore tra il mondo dei vivi ed il mondo dei morti, nel momento in cui offre a Daigo gli strumenti per portare a termine l’elaborazione del

suo lutto. Il maestro è un nuovo padre che il destino ha posto sulla strada di Daigo, un padre che lui ha potuto scegliere ed allo stesso tempo un padre da cui ha potuto essere scelto. Il maestro è un maestro severo e silenzioso che espone l'allievo a dure prove, ma che, pur nella distanza, è capace di stargli accanto, facendo sentire il peso del suo amorevole sguardo, pronto a dare ascolto nei momenti di più acuto turbamento. La figura del maestro svolge un ruolo centrale di mediazione tra l'allievo e la propria vocazione, tra l'allievo e la sua storia, tra l'allievo e il suo dolore. Daigo può così finalmente seppellire il proprio padre accettandone l'eredità simbolica (un sasso parlante) che, attraverso il perdono, può ora essere tramandata al proprio figlio.

Possibili sollecitazioni. Giacchè l'obiettivo principale è quello di utilizzare il film in qualità di potenziale amplificatore dei vissuti autobiografici dei formandi, potrebbe essere utile introdurre la visione attraverso una sollecitazione di carattere autobiografico sul tema della perdita: ad esempio, "Quell'oggetto a cui tenevo tanto e che ora non ho più...". In questo caso non è necessario che abbia immediatamente luogo la condivisione, pertanto al termine dei dieci minuti di scrittura si può procedere con la visione del film. Al termine del film, mantenendo l'atmosfera "notturna" dei titoli di coda, il formatore può lanciare un nuovo stimolo invitando ad una scrittura automatica, senza che la penna si stacchi dal foglio: "Quel sasso parlante che conservo ancora nella mia mano...". La scrittura automatica, sfuggendo parzialmente al controllo della coscienza, consente di raggiungere i livelli più profondi della propria realtà interiori, che la visione del film ha sollecitato. Terminato il proprio scritto ognuno dei partecipanti può liberamente alzarsi ed uscire dalla sala proiezioni per una pausa. Al ritorno, avviene la condivisione in gruppo, accompagnata dalle sollecitazioni da parte del formatore volte a portare l'attenzione sul processo, ossia su quanto è accaduto nell'intimo di ognuno nel corso della proiezione. Dopo aver lavorato sulla dimensione emotiva ed autobiografica sollecitata dalla visione, è possibile guidare il gruppo ad un livello di maggiore distanziamento, portando l'attenzione sull'immagine di cura che emerge dal film e sull'esperienza della morte in esso descritta. L'ultimo movimento, infatti, consiste nel confrontare quello che il film racconta rispetto alla cura e rispetto alla morte con la propria esperienza professionale ed esistenziale.

3. Terzo incontro: l'epistola⁵⁴.

Il terzo incontro prevede un'apertura più esplicitamente filosofica nell'itinerario autobiografico intrapreso. L'obiettivo non è quello di un approccio meramente teoretico al tema della perdita e del lutto, ma è quello di attingere alla filosofia come a quel sapere pratico, che può rivelarsi utile per orientare la condotta della vita di ognuno. Si tratta di riscoprire e di rinnovare la funzione terapeutica che la filosofia ha assunto sin dai suoi esordi nella cultura occidentale, quella dimensione propriamente formativa e psicagogica sulla base della quale è possibile cogliere una

⁵⁴ Quanto proposto in questo terzo incontro è stato sperimentato all'interno dei seminari aperti di pratica filosofica tenuti presso l'Università Milano Bicocca.

forte continuità tra approcci filosofici in tempi e in tradizioni assai diverse tra loro⁵⁵. I temi con cui a differenti latitudini ed in periodi tra loro lontani si è interrogato il pensiero dell'uomo sono gli interrogativi fondamentali che ognuno singolarmente si trova poi ad affrontare nell'incontro col mondo.

In particolare, per chi deve concretamente fare fronte, a vario titolo e nelle forme più diverse, al tema del lutto, è indispensabile cercare di elaborare una visione che possa includere la morte nella vita. Una visione che sia in grado di ispirare il comportamento davanti alla prova più dura dell'umana esistenza. Ovviamente non si pensa in alcun modo di poter giungere ad una risposta definitiva su una questione di tale portata, ma si muove dalla convinzione che l'essenza della filosofia sia quella di mettere l'uomo più consapevolmente sulla strada dell'interrogazione e del dubbio, di indirizzarlo alla scuola di quella domanda di senso, che proprio le situazioni più dolorose inevitabilmente sollevano con maggiore urgenza nella vita di ognuno. La sentenza platonica secondo cui "filosofare è imparare a morire", e che ha trovato innumerevoli declinazioni nel corso della storia, indica nella relativizzazione dell'io il compito principale della filosofia. Di fronte al dolore della perdita, la riflessione filosofica può svolgere il compito di un gesto di difesa, volto a depotenziare l'esperienza traumatica attraverso la sua universalizzazione. Grazie a quella conversione dello sguardo che la pratica filosofica intende promuovere, il dolore dell'individuo viene universalizzato e oggettivato in un orizzonte più ampio, all'interno del quale la sofferenza e la precarietà del singolo perdono parte della loro impellenza. Sia chiaro, la sofferenza soggettivamente vissuta non diminuisce, ma, trasfigurata ed universalizzata, cambia di qualità. Muta anche il registro con cui viene narrata e, forse, in tal modo può essere più facilmente elaborata.

L'accesso ad una dimensione filosofica e di trascendenza non si pone assolutamente come confutazione della prospettiva autobiografica che qui viene assunta, giacché è proprio l'amplificazione dell'esperienza biografica a mettere essa stessa in comunicazione con l'universalità dei temi esistenziali. Per converso è proprio l'universalità della domanda a condurre ad una valorizzazione della specificità di ogni singola biografia. Richiamarsi alla filosofia, del resto, non vuol dire in alcun modo tradire i presupposti di una proposta eminentemente pedagogica. Si tratta, invece, di riconoscere l'intrinseca aspirazione al significato propria di ogni agire formativo ed al tempo stesso riscoprire la tensione educativa che da sempre assume in sé la filosofia.

L'oggetto. L'oggetto che viene proposto è l'epistola "A Marcia" di Seneca. Come detto, l'obiettivo non è quello di condurre un'analisi dettagliata di un'opera filosofica, benché non si possa prescindere da una sua adeguata presentazione, ma cercare di interrogare il testo rispetto a quello che esso può avere ancora da dirci oggi. In linea con l'intero itinerario che si va proponendo, si tratta di mettere in comunicazione le parole di Seneca con la singola biografia di ogni formando, prestando attenzione alle risonanze che questo incontro può generare. L'epistola si rivela

⁵⁵ I riferimenti rispetto a questa interpretazione della filosofia come modo di vivere si possono trovare nel capitolo "Per una rinnovata *therapeia*", in cui si è cercato di chiarire quale sia l'idea di formazione che fa da cornice all'intero lavoro.

interessante per due distinte ragioni. Da una parte è un esempio eloquente della funzione di direzione spirituale che la filosofia, pur attraverso diverse modificazioni, ha sempre avuto nell'antichità. Si tratta dunque di quella pratica "terapeutica" a cui il presente lavoro ha dichiarato più volte di volersi ispirare come possibile modello per una rinnovata educazione degli adulti. Dall'altra, è proprio lo specifico tema affrontato, il suo porsi come illustre antesignano di un'azione di sostegno al lutto in forma scritta a rendere l'epistola particolarmente calzante.

L'epistola "A Marcia" è stata scritta tra il 37 e il 41 d.C.. Essa è, dunque, una delle prime opere di Seneca. Marcia è una nobile donna caduta in un lutto inconsolabile alla morte del secondo figlio. Sono già tre anni che è prigioniera del suo dolore quando Seneca le dedica lo scritto⁵⁶. L'intervento di Seneca ha evidentemente una funzione educativa e terapeutica insieme. Seneca non solo ritorna su alcuni argomenti filosofici cari allo stoicismo che Marcia, attraverso il padre⁵⁷, doveva già conoscere, ma, nel fare questo, suggerisce anche precisi esercizi di pensiero che dovrebbero sostenerla di fronte al dolore del lutto. Ci troviamo di fronte ad un intervento altamente individualizzato, calibrato per un destinatario con cui Seneca dimostra di avere già una certa intimità e predisposto per far fronte ad una specifica problematica esistenziale. Di qui il ricorso alla forma dell'epistola, quella che più di ogni altra consente di restituire nello scritto la flessibilità ed il calore del dialogo orale⁵⁸. Attraverso la corrispondenza Seneca instaura un serrato confronto con il suo interlocutore in cui ciò che colpisce, oltre ad un sapiente ricorso alle figure retoriche e ad un linguaggio immaginifico in grado di sollecitare emotivamente, è il tentativo empatico di cogliere i sentimenti dell'altro, di rivolgersi con ferma delicatezza alla sua interiorità. L'obiettivo dell'epistola è quello di provocare una trasformazione interiore. Per questo, pur nella presentazione di argomenti logici inattaccabili e severi nei loro contenuti, essa deve risultare suadente e perciò retoricamente ben congeniata.

Presentiamo ora brevemente la struttura dell'opera. Nel Proemio Seneca richiama la virtù e la compostezza mostrate da Marcia davanti al dolore in altri frangenti. E' in nome della forza da lei dimostrata, oltrechè della comune frequentazione delle dottrine stoiche, che il filosofo le si rivolge. Seneca dichiara sin dall'inizio l'obiettivo del suo intervento: la guarigione da un dolore protrattosi in modo innaturale. Dal secondo al quinto capitolo dell'epistola, viene proposta un'antitesi tra due forme di dolore per la morte di un figlio: da una parte il disperato lutto di Ottavia, la sorella di Augusto, dall'altra il pacato dolore di Livia, la moglie dell'imperatore. In

⁵⁶ Per la traduzione del testo e per le informazioni sul contesto in cui è stata scritta l'opera si fa riferimento a Seneca, *Tutti gli scritti filosofici*, a cura di G.Reale, Rusconi, Milano, 1994. Per un'analisi della filosofia di Seneca si rimanda anche a G.Reale, *La filosofia di Seneca come terapia ai mali dell'anima*, Bompiani, Milano, 2004.

⁵⁷ Il padre di Marcia era il senatore Aulo Cremuzio Cordo, storiografo vicino allo stoicismo che nel 25 d.C. accusato da Seiano per aver elogiato i cesaricidi ed ormai certo della sua condanna si lasciò morire di inedia.

⁵⁸ Di questa predilezione per la comunicazione orale nella pratica filosofica si è già accennato altrove (vedi capitolo "Una specifica forma di narrazione: la scrittura di sé"), lo stesso Seneca, che pure utilizza grandemente la formula della corrispondenza nella sua funzione di guida spirituale, afferma comunque che la conversazione giova più dello scrivere, perfino dello scrivere lettere personali, "perché si insinua a poco a poco nell'anima" (Epistola 38, 1, Libro IV).

particolare Seneca, attraverso un abile artificio retorico, riproduce il discorso che Areo, il filosofo di casa, avrebbe tenuto a Livia ed invita Marcia a riportare a sé quelle parole. Nei successivi due capitoli l'epistola insiste sull'inutilità e l'innaturalità di un pianto che dura troppo a lungo e sul potere lenitivo che il tempo possiede. Quindi le riflessioni sulla caducità di tutto ciò che è terreno fungono da cornice per fornire dei veri propri esempi di meditazioni, per mostrare alcuni esercizi spirituali, alcune "tecnologie" utili per fronteggiare il dolore⁵⁹. Seguono quattro capitoli occupati da una serie di esempi di come illustri personaggi abbiano sopportato con dignità il dolore. In questo caso Seneca si serve dell'argomento *ad auctoritas* per sostenere la sua tesi. Il diciassettesimo e il diciottesimo capitolo presentano una cesura all'interno del testo: attraverso la metafora di un viaggio a Siracusa si introduce un secondo livello di riflessione e profondità rispetto al tema della morte. Potremmo dire che la prima parte dell'epistola ha una funzione propedeutica rispetto alla seconda. In quest'ultima, sullo sfondo della fisica stoica, viene introdotta quella visione cosmica all'interno della quale poter collocare il dolore individuale. Tale trasfigurazione di sguardo è il perno dell'intervento terapeutico del filosofo⁶⁰. Sulla scorta del *Fedone* platonico, che è l'opera che nell'antichità i filosofi di qualsiasi scuola tenevano come riferimento, Seneca compie una lettura della morte come liberazione dalle pene terrene e corporee. L'epistola si conclude con la descrizione della condizione delle anime dei morti, tra cui anche quella del padre di Marcia, al quale Seneca fa prendere parola, affinché possa offrire alla figlia la prospettiva sovratemporale da cui osservare l'eterno volgersi delle cose terrene, che la renda in grado di salutare definitivamente il proprio figlio.

Nel nostro contesto formativo alcuni elementi dell'epistola appaiono particolarmente interessanti per un approfondimento critico, nonché suggestivi per una loro amplificazione in chiave autobiografica. Seneca si rivolge a Marcia perché la donna è sofferente. L'intervento del filosofo Seneca è dettato da una situazione di "fragilità esistenziale". Sono passati ormai tre anni dalla morte del figlio e non si è vista alcuna evoluzione nell'atteggiamento di Marcia nei confronti della vita. Siamo di fronte a quello che oggi viene definito come lutto patologico, del quale Seneca

⁵⁹ Usiamo qui indiscriminatamente la nozione hadotiana di "esercizi spirituali" e quella foucaultiana di "tecnologie del sé", benché siamo ben consapevoli delle differenze che, pur all'interno di una forte convergenza, passano tra l'interpretazione dei due filosofi sulla filosofia antica. Sul tema si rimanda a M. Montanari, *Hadot e Foucault nello specchio dei Greci. La filosofia antica come esercizio di trasformazione*, Mimesis, Milano, 2009.

⁶⁰ E' utile ricordare come nelle scuole di filosofia dell'antichità la fisica occupasse una posizione centrale. Lo studio della fisica non coincideva affatto con il tentativo di fondare una rigorosa scienza della natura in senso moderno, ma si poneva come esercizio spirituale il cui specifico obiettivo era quello di mettere l'anima in comunicazione con l'universo. Da questo punto di vista i diversi sistemi della natura immaginati dalle varie scuole filosofiche – dal determinismo degli stoici all'atomismo degli epicurei – sono in realtà legati al medesimo scopo: condurre alla *megalopsychia*, alla grandezza d'animo. Tramite la contemplazione della natura, il soggetto sperimenta una dilatazione di se stesso, un decentramento del proprio sé che lo porta ad una conversione dello sguardo, a seguito della quale egli sarà in grado di dare il giusto peso agli accadimenti della vita. Va notato che lo studio della fisica, all'interno delle scuole antiche, era previsto solo ad un livello progredito dell'insegnamento; in questo senso l'epistola di Seneca non fa che ricalcare nel suo sviluppo la gradualità prevista dalla tradizione.

traccia una interessante fenomenologia. Quello di Marcia è un dolore che si autoalimenta⁶¹. La donna ha sviluppato una “devozione esclusiva” al proprio dolore, il quale le appare come una sorta di fedeltà al figlio defunto. Di più, il dolore è un sostituto del figlio, tanto che la prospettiva di stare meglio è sentita come una colpa, come un tradimento, come un ennesimo abbandono⁶². Si crea in tal modo un circolo vizioso in cui il dolore sembra essere l’unico lenitivo al dolore medesimo. In questo stato di prostrazione è difficile per gli altri recare aiuto, questo, non solo a causa del tabù che circonda la morte e dei timori che la accompagnano, ma anche per una chiusura del sofferente nei confronti del mondo esterno. La sofferenza si è manifestata in modo così potente e crudele che ha separato Marcia dal mondo delle persone e delle cose, ed ha incrinato la sua relazione con gli altri. Seneca come monito rammenta il dolore patologico di Ottavia in cui convivono la fissazione, il blocco di ogni prospettiva di cambiamento, la rabbia e l’invidia rispetto a chi sembra ancora ingiustamente felice⁶³. Ottavia non è stata in grado di sfruttare le ritualità sociali che fungono da contenitore al dolore, non vuole riconoscere gli altri che vivono intorno a lei. La pericolosità del dolore aumenta nel momento in cui esso consente la crescita di un muro tra l’individuo e la comunità. Seneca ammonisce esplicitamente Marcia: “*se decidi di seguire il primo [esempio, quello di Ottavia] ti separi dal numero dei viventi*”⁶⁴. Si può cogliere in questo passaggio un implicito riconoscimento dell’importanza della dimensione sociale e comunitaria per accogliere il dolore del lutto e consentire una sua trasformazione.

E’ per prevenire una recrudescenza del dolore della perdita in forma patologica che si rende necessario l’intervento del filosofo. Il lutto può infatti trasformarsi in una devastante malattia e come tale ha bisogno di una terapia dell’anima, ossia della filosofia. Nel testo di Seneca, come del resto in molte opere filosofiche del periodo, numerosi sono i parallelismi tra filosofia e medicina. In primo luogo, alla stessa stregua del medico, al filosofo è richiesto di individualizzare il proprio intervento⁶⁵. Molti sono i riferimenti alla storia personale di Marcia, agli eventi che l’hanno

⁶¹ “Anche il tempo, la medicina della natura, che riesce a placare gli affanni più gravi, contro di te ha sciupato la sua forza. Sono già passati tre anni e non si è per nulla attenuata l’originaria vivezza del tuo dolore, il lutto si rinnova ogni giorno e si rinforza, la continuità ha accampato i suoi diritti ed è giunta addirittura a convincerti che sia un disonore smettere. Come tutti i vizi si insediano in profondità, se non li schiacciamo al loro insorgere, così anche questi sentimenti, tristi, miserevoli e feroci contro se stessi, finiscono col pascersi della loro amarezza e il dolore diventa la perversa voluttà dell’animo infelice”, Seneca, *A Marcia*, 1, 6-7.

⁶² “tu tratt[ieni] e string[i] tra le braccia il dolore che vuoi che ti sopravviva in luogo di tuo figlio”; ivi 1,5.

⁶³ “Ottavia, per tutto il resto della vita, non smise mai di piangere e non accettò mai parole intese a recarle conforto; non accettò neppure distrazioni di sorta, tesa com’era ad un solo pensiero ed esclusivamente fissata in quello. Rimase per tutta la vita quella che era stata il giorno del funerale [...] Non volle avere nessun ritratto del figlio amatissimo, non permise mai che glielo ricordassero. Detestava tutte le madri ed era particolarmente astiosa con Livia [...] pratica[va] abitualmente il buio e la solitudine [...] [si asteneva] dalle cerimonie ufficiali [...] In compagnia dei figli e dei nipoti, non depose mai gli abiti di lutto, non senza risentimento di tutti i suoi, davanti ai quali, vivi e vegeti, si comportava come se fosse rimasta sola al mondo”; ivi 2,4.

⁶⁴ Ivi 3,2.

⁶⁵ “Con una persona si procede in un modo, con un’altra in un altro”, Ivi, 2,1.

segnata, ai personaggi significativi per lei. Seneca sottolinea di avere sovvertito l'ordine del discorso imposto dalla retorica per riuscire meglio a "catturare" Marcia. Egli ha modellato il suo intervento su di lei e sulla sua specifica situazione. Il filosofo terapeuta deve saper adattare il discorso al destinatario, ma anche saper aspettare il momento giusto (*kairos*) per avvicinare il sofferente. Seneca ci dice che non ha voluto avvicinare Marcia troppo presto, quando il dolore era nella sua fase più acuta, ma ha aspettato; anche se si rimprovera di aver forse aspettato troppo. Il ruolo del filosofo è quello del tafano di socratica memoria, o, potremmo dire, di un perturbatore strategicamente orientato a provocare un processo di auto-rinnovamento. Emerge chiaramente l'intento educativo, più marcatamente correttivo dell'intervento filosofico. L'obiettivo non è solo quello di accogliere il dolore altrui, ma di incalzare il sofferente al fine di provocarne un cambiamento⁶⁶. L'azione trasformativa cui mira l'opera di direzione filosofica può assumere i caratteri di un'azione violenta, che presuppone una certa pressione nei confronti del dolente: *"Non mi è possibile, ora, trattare con riguardo e delicatezza un dolore tanto persistente: lo devo spezzare"*⁶⁷. La durezza ed il corrispettivo rischio di tale azione trova giustificazione nella gravità della situazione e nella bontà del suo fine.

Un tema che viene proposto con grande acutezza nell'epistola è quello del perdono come chiave di volta di una riuscita elaborazione del lutto. Seneca è molto esplicito al riguardo: l'obiettivo cui mira è quello di assolvere la sorte di Marcia davanti ai suoi occhi⁶⁸. Si tratta in qualche modo di portare Marcia a fare la pace con il suo destino, ad aiutarla a perdonare ed insieme a perdonarsi⁶⁹. Il filosofo è in grado di con-durre il sofferente in questo difficile percorso perché, pur non essendo in grado di cambiare il passato, è in grado di agire una modificazione sul modo in cui egli si rivolge ad esso. Il suo compito è quello di restituire al dolore una giusta misura, riportarlo alla naturalità, liberandolo dai pregiudizi. Giacchè, così come il medico agisce sul corpo, il filosofo agisce sulle opinioni. Dice Seneca: *"[davanti ad un lutto] E' inevitabile una fitta, un abbattimento [...] Ma il pregiudizio aggiunge molto a quanto la natura comanda"*⁷⁰. Il pregiudizio, o meglio, l'illusione maggiore che sottende la grande sofferenza generata dalla perdita di una persona cara, è il sentimento di onnipotenza che ogni uomo custodisce gelosamente nella propria intimità. Contro tale tracotante illusione Seneca si scaglia con forza, mostrando di aver intuito la connessione tra il venir meno di un costante confronto con la natura, la perdita del senso del

⁶⁶ "Agiscano altri con carezze e smancerie: io intendo lottare contro il tuo struggimento e fermare le lacrime dei tuoi occhi, ormai stanchi ed esausti [...] collaborando tu al rimedio, se sarà possibile, altrimenti contro la tua volontà", lvi, 1,5.

⁶⁷ lvi, 1,8.

⁶⁸ lvi, 1,1.

⁶⁹ "puoi far la pace con la Fortuna, o Marcia [...] la vita è continuamente minacciata da varie disgrazie con non concedono a nessuno lunghe paci, ma soltanto stentate tregue", lvi, 16,5.

⁷⁰ lvi, 7,1.

limite e l'esposizione ad una esagerata sofferenza e paura di fronte alla morte⁷¹. Problema antico, dunque, e che certamente non si è alleviato nell'epoca contemporanea⁷². Il dolore inesauribile di Marcia deriva da una sbagliata opinione circa l'essenza dell'uomo, questo *"essere fatiscente, invalido, che ha iniziato la vita sotto l'auspicio del pianto"*, ma che tuttavia arriva a costruirsi *"illusioni di immortalità e di eternità, progetti per i figli, i nipoti ed i pronipoti e, mentre sta lavorando per scadenze lontane, la morte lo schiaccia"*⁷³. Se il dolore per la perdita di una persona amata è di per sé naturale, esso però deve avere dei limiti, deve dotarsi di una forma, ossia essere con-forme alla natura. L'uomo è portato invece a staccarsi dalla natura per via delle sue opinioni sbagliate e dei suoi pregiudizi. Ecco che allora l'azione del filosofo, ossia di colui che sa cosa è conforme alla natura, è quella di modificare le false opinioni ricalibrandole rispetto alla reale naturalità di eventi⁷⁴. La specificità dell'uomo è il pensiero, ma in esso è insito il rischio di avere opinioni errate e pre-giudizi. Ciò conduce a porsi non liberi rispetto agli eventi: influenzati da aspettative e giudizi, incorriamo in errori di valutazione.

Dopo il reiterato richiamo alla natura, espresso anche attraverso il parallelismo tra l'uomo e gli altri animali, può sembrare un paradosso quello per cui, secondo Seneca, le persone istruite mostrano maggiore fermezza nei confronti del dolore rispetto alle persone ignoranti. In realtà qui risiede un nodo cruciale per la filosofia dell'educazione. La concezione stoica che Seneca esprime (ma il discorso può essere allargato a tutta la filosofia antica) non vede natura e cultura contrapposte, bensì indica come compito dell'educazione proprio quello di insegnare ciò che è già scritto nel cosmo, di inserire la sua azione su quella spinta naturale che, se non pervertita, conduce l'uomo a contatto con la sua innata razionalità. Tutto ciò che è giusto è nella natura, tutto ciò che è naturale è giusto. Il pensiero stoico ritiene che l'insegnamento non consista nell'aggiungere nuove conoscenze e informazioni, ma soprattutto nel togliere, nel ripulire se stessi da ogni possibile contaminazione. Di qui l'immagine del filosofo come scultore che per dar forma alla sua opera toglie, anziché aggiungere. Ancora una volta emerge la funzione correttiva che fa della filosofia una azione più marcatamente ri-educativa piuttosto che educativa, ossia un'azione critica rispetto alla credenze e alle pratiche sociali correnti. Il suo obiettivo è quello di ricondurre

⁷¹ "E che cosa è questo dimenticare la condizione tua e di tutti? Sei nata mortale ed hai partorito dei mortali; sei corpo infermo e caduco, pieno di disturbi, e ti sei illusa di portare, in un materiale tanto debole, degli esseri robusti ed immortali?". Ivi, 11,1.

⁷² Rispetto alla connessione tra illusione onnipotente e negazione della morte nella società contemporanea si rimanda al capitolo "Morte e lutto nella società contemporanea".

⁷³ 11,5.

⁷⁴ "Guarda come sono impetuose le manifestazioni di dolore degli animali bruti [...] [ma] non c'è nessun animale che rimpianga a lungo i propri figli, tranne l'uomo, che aiuta il suo dolore e non ne è colpito nella misura in cui lo avverte, ma in quella che si è prestabilito". E ancora: "non è secondo natura lasciarsi abbattere da un lutto, osserva che la medesima perdita ferisce, in primo luogo, più le donne che gli uomini, poi, più i barbari che i membri di una popolazione civile e istruita, più gli ignoranti che i dotti [...] [ciò che rende] debole e impaziente (ossia non in grado di reggere la sofferenza) [è] una terrificante valutazione preconcepita di cose", Ivi, 7, 2-3-4.

ad una nuova armonia con la natura. Prosegue Seneca: *“Il nostro tormento nasce dunque da una suggestione: ciascuna disgrazia ci costa quel prezzo che noi stessi ci siamo imposti. Il rimedio dipende da noi...”*⁷⁵. Nel riecheggiare la tradizionale distinzione stoica tra ciò che dipende dall'uomo e ciò che non dipende da lui⁷⁶, Seneca, lungi dal promuovere un atteggiamento fatalistico, mostra come proprio il riconoscimento dell'esistenza di un fato a cui non possiamo comandare è il presupposto indispensabile per l'autentica libertà dell'uomo. Se, così come l'intero nostro destino, la morte di un nostro caro non dipende da noi, tuttavia il nostro modo di rapportarci ad essa è invece in nostro potere. L'accettazione del fato non sottrae al singolo il suo protagonismo di fronte al modo di condurre l'esistenza. Tale protagonismo, però, lungi dall'idea di essere artefici della propria sorte, consiste nella capacità di riconoscerla, accettarla e seguirla⁷⁷.

Nel concreto, però, quali sono gli esercizi che nell'epistola vengono proposti per affrontare il dolore del lutto? Innanzitutto Seneca sa bene che il tema della morte ha a che fare con il grande tema del tempo. L'uomo si distingue dagli altri animali per la sua capacità di pre-vedere, o, meglio, perchè riesce a immaginare ciò che gli accadrà ed insieme perchè sa ricordare in modo più consapevole e duraturo. Se da questa sua peculiarità, come abbiamo visto, gli deriva il rischio di un suo allontanamento dalla natura dovuto alla costruzione di pre-giudizi e false opinioni, è tuttavia proprio la capacità di agire col pensiero sul tempo a fornirgli la strada per fronteggiare gli inconvenienti della vita. La prima tecnologia per pre-venire le vicissitudini della fortuna è l'esercizio della *premeditatio malorum*. Scrive Seneca: *“Allora, donde viene tutta questa nostra ostinazione nel pianto, se non è legge di natura? Dal fatto che non ci poniamo davanti agli occhi nessun male prima che accada”*⁷⁸. La ferita è più dolorosa perchè non ce l'aspettiamo, giacchè rifuggiamo in maniera infantile da qualsiasi accenno a possibili disgrazie⁷⁹. Colui che invece intende condurre una vita filosofica (e perciò felice) deve allenarsi costantemente in uno sforzo immaginativo che lo porti a immedesimarsi con anticipo nelle situazioni dolorose, che il caso può riservare sul suo cammino. Di qui l'invito: *“comportati come se andassi, quasi inerme, all'assalto d'un muro o d'un caposaldo presidiato da molti nemici, su una china ripida; aspettati la ferita e pensa che quei sassi, frecce, giavellotti, che ti passano sopra la testa, erano stati scagliati contro te. Ed ogni volta che uno cade, al tuo fianco o dietro di te, grida: - Non mi coglierai di sorpresa, o Fortuna, non riuscirai a schiacciarmi, perché imprevedente e spensierato. So che cosa prepari: hai*

⁷⁵ Ivi, 19,1.

⁷⁶ La distinzione risale ad Epitteto, che la pone come esercizio fondativo per un adeguato discernimento degli eventi che lo toccano da parte dell'uomo. Sul tema vedi in particolare P.Hadot, *La cittadella interiore*, cit.

⁷⁷ Altrove Seneca afferma: *“Il fato guida chi segue, trascina chi recalcitra”*, Lettere, 107, 8-11.

⁷⁸ “A Marcia”, 9,1.

⁷⁹ “E' dunque inevitabile che il crollo risulti più grave, perchè la ferita ci coglie quando non ce l'aspettiamo; quelle che sono state previste da tempo, arrivano più lente”. E ancora: *“Questo è l'errore che ci inganna e indebolisce, al momento in cui subiamo quei mali che non abbiamo mai previsto di poter subire. Toglie ai mali che si presentano al loro forza, colui che li ha saputi prevenire”*; Ivi, 9, 2 e 5.

*colpito un altro ma miravi me*⁸⁰. E' tramite la facoltà anticipante della ragione, dunque, che possiamo tutelarci. Il vantaggio, che è insieme un pericolo dell'uomo, è il potere che il pensiero ha sul tempo, il quale consente all'uomo di entrare in un orizzonte sfasato rispetto alla contingenza dell'evento, cui al contrario restano legati gli altri animali. Noi possiamo formarci delle opinioni prima e dopo l'evento, ma è importante che tali opinioni siano conformi alla natura e non si pongano, invece, in antitesi con il corso del tutto.

Lo sforzo immaginativo che viene richiesto non è un esercizio di fantasia senza alcuna attinenza con la realtà. Si tratta di riportare a sé quello che vediamo accadere agli altri⁸¹. Guardarsi attorno permette di relativizzare il proprio dolore. Non è solo la constatazione per cui la sofferenza altrui fa percepire meno ingiusta la propria. Quella che qui viene esplicitata è l'intima connessione tra la cura degli altri e la cura di sé. Un incontro autentico con gli altri è indispensabile per una consapevole collocazione di noi stessi nel mondo, così come il raggiungimento di un più saldo equilibrio personale è il preludio per stabilire una relazione empatica con coloro che soffrono vicino a noi. Ancora una volta Seneca dimostra di aver colto un elemento fondamentale rispetto alle ragioni dell'estrema fragilità che mostriamo davanti alla sofferenza: il venir meno di un senso di comunità, di com-passione rispetto alle tragedie di quelli che ci sono accanto, oggi evidente più che mai, ci porta a percepire il nostro dolore come incommensurabile, impossibile perciò da affrontare con le nostre sole forze.

Il potere che attraverso il pensiero l'uomo ha sul tempo, lo rende non solo in grado di pre-munirsi nei confronti delle vicissitudini future, ma anche quello di poter intervenire sul passato tramite la memoria. E' con la memoria che si può in certo qual modo mettere in scacco la morte. Seneca ricorda a Marcia come lei stessa, custodendo le opere del padre, abbia *"sottratto lui alla vera morte, restituendo alle pubbliche memorie quei libri che aveva scritto col sangue [...] benemerita di lui, la cui memoria vive e vivrà"*. E' il ricordo dei vivi che consente di salvare da una seconda morte, la morte dell'oblio e della dimenticanza. Questa sì che l'uomo ha il potere di scongiurare. Il tema delle opere come eredità e pubblica testimonianza di una vita che non è più, ma che, proprio per loro tramite, può sopravvivere, si intreccia con quello della funzione elaborativa del ricordo per coloro che rimangono. Il ricordo ha un valore fondamentale nell'elaborazione del lutto. La distinzione tra dolore naturale e dolore innaturale, che attraversa l'intera epistola, si esplicita nelle due differenti modalità di rapportarsi alla fatica del ricordo esemplificate da Livia e Ottavia. Livia attraverso la mediazione sociale dei riti funebri è capace di trovare un luogo (fisico e psichico insieme) in cui seppellire il proprio figlio. In tal modo ella può recuperarlo nel ricordo. Per Ottavia questo processo è impossibile. Ecco perché lei rimane prigioniera del dolore⁸². Il processo di lutto

⁸⁰ lvi, 9,3.

⁸¹ "gira l'occhio attorno, su tutta la folla delle persone che conosci e non conosci: ti si presenterà ovunque gente che ha sofferto di più [...] non nominerai nessuna famiglia tanto disgraziata da non potersi consolare vedendo molti soffrire!", lvi, 12, 3-5.

⁸² "Con un lungo viaggio [Livia] seguì le reliquie del suo Druso; i roghi, che ardevano in tutta Italia, esasperavano il suo dolore, come se perdesse il figlio altrettante volte, ma non appena lo depose nel sepolcro, seppellì con lui anche il suo

si fa tutt'uno con un doloroso processo di memoria, laddove invece la fissazione sul momento dell'abbandono impedisce di recuperare quel possesso dei ricordi lieti, indispensabile per una riuscita elaborazione⁸³. Il momento catartico si configura come il passaggio dal pensiero fisso sulla morte della persona amata, alla possibilità di ricordare invece il tratto di strada percorso con lei. Si tratta di transitare dalla sensazione di aver perso ciò che si aveva a quella di possedere ciò che si è perso. Paradossalmente è solo nel ricordo che possiamo avere un pieno possesso dell'altro. Ecco come Seneca incita Marcia: *“Nella contemplazione di queste virtù [del figlio], riprenditi, dirò così, tuo figlio tra le braccia! Ora è maggiormente a tua disposizione, ora non ha nulla che te lo allontani, non ti darà mai ansie, non ti farà mai piangere”*⁸⁴.

Negli ultimi paragrafi l'andamento dell'epistola si fa maggiormente didascalico ed il tono assunto diviene espressamente didattico. Seneca fornisce un elenco di argomenti ed esercizi di pensiero utili nell'affrontare il lutto. L'epistola qui rivela pienamente il suo carattere di vero e proprio esercizio filosofico tanto per il mittente, quanto per il destinatario. Attraverso la scrittura Seneca può richiamare a se stesso le massime fondamentali della sua scuola ed allo stesso tempo fornire a Marcia degli appunti su cui poter a sua volta esercitarsi. Si tratta di uno scambio di *hypomnemata* (letteralmente supporti per i ricordi), ossia di quelle buone proposizioni utili da aver sottomano al momento del bisogno. In questo caso, Seneca richiama i maggiori argomenti filosofici atti a scongiurare la paura della morte: la morte è la fine dei mali, è vantaggioso morire presto, la vita è un viaggio verso la morte, la vita riserba dolorose incognite, è meglio morire giovani nel pieno delle forze e all'apice della virtù, piuttosto che assistere al decadimento del proprio corpo ed ai rovesci della sorte⁸⁵. La prospettiva di fondo è quella che vede la vita corporea come una prigione da cui è un bene liberarsi. Il testo di riferimento espressamente citato è il Fedone platonico. Costante si fa il rimando all'imponederabilità della sorte: la vita è “un albergo”⁸⁶, pertanto tutto ciò che abbiamo non lo possediamo ma lo abbiamo in prestito⁸⁷. E' la consapevolezza della

lutto”. Grazie alla mediazione del rito, Livia può dunque accedere al ricordo, riscoprendo la funzione lenitiva della memoria: “non cessò di esaltare il nome di Druso, di tenerne continuamente in vista le immagini, in privato e in pubblico, di parlare molto volentieri di lui, di sentirne parlare: visse con il suo ricordo, un ricordo che non può essere mantenuto e celebrato da chi ne ha fatto la propria disperazione”, A Marcia, 3,2.

⁸³ Qui risiede il senso delle parole che il filosofo Areo rivolge a Livia: “avvia tu stessa le conversazioni in cui si parli di lui [tuo figlio], ascolta volentieri chi te lo nomina e te lo ricorda e non ritenere ciò doloroso [...] Ora guardi soltanto gli aspetti deteriori della tua sorte; dimenticando i lati buoni: non ritorni a quando tuo figlio viveva con te, ti veniva incontro lieto, alle sue dolci carezze di bimbo, ai suoi progressi nello studio: tieni presente soltanto l'ultimo volto della vicenda e a quello, come se non fosse già da sé abbastanza orrendo, aggiungi quanto puoi”, ivi, 5,2,4.

⁸⁴ Ivi, 24,4.

⁸⁵ Rispettivamente si tratta dei paragrafi 19-23.

⁸⁶ Ivi, 21,1

⁸⁷ “Quali che siano, o Marcia, tutti questi beni avventizi che ci rifulgono attorno, i figli, gli onori, le ricchezze, gli antri spaziosi ed i vestiboli zeppi di clienti esclusi dall'udienza, la moglie nobile o bella e tutte le altre cose, appese al filo di una sorte incerta e mutevole, sono magnificenze non nostre: le abbiamo a prestito. Di tutto questo, niente è regalato.

precarietà della condizione umana che ci deve suggerire una maggiore attenzione e cura a ciò che stiamo vivendo: *“Prendete piacere dai vostri figli, e subito, a vostra volta, fatevi godere da loro, bevete fino all’ultima stilla; nessuna promessa arriva a stanotte [...] bisogna far presto [...] la vita è tutta un saccheggio”*⁸⁸. La meditazione sulla morte si fa tutt’uno con l’esercizio di concentrazione sul momento presente.

Al di là delle diverse meditazioni e dei molteplici esercizi proposti, la strategia di fondo utilizzata da Seneca nel suo intervento consiste nello spostare lo sguardo di Marcia da una concentrazione esclusiva sulla sua vicenda personale ad una prospettiva più universale. Ciò viene fatto sia, per così dire, a livello orizzontale, ossia tramite il confronto con la realtà degli altri che la circondano; sia attraverso l’assunzione di una prospettiva verticale, tramite quello che viene definito l’esercizio dello sguardo dall’alto. Il viaggio a Siracusa ed i paragrafi finali introducono il lettore alla concezione fisica e cosmica che fa da cornice all’intero discorso sulla morte. Come detto, l’ordine espositivo non è affatto casuale, ma assume una precisa finalità didattica. Seneca usa la metafora del viaggio per mare (un *topos* della filosofia antica) per indicare il viaggio esistenziale cui ogni uomo è chiamato: *“Supponiamo che [per informarlo in anticipo dei piaceri e dei disagi del tragitto] si faccia questo discorso ad un viaggiatore in procinto di partire per Siracusa...”*⁸⁹, quindi *“appliciamo l’esempio all’ingresso dell’uomo nella vita [...] Immagina che io venga a darti dei suggerimenti al momento che ti accingi a nascere”*⁹⁰. Viene descritto tutto ciò che vedrà l’anima che sta scendendo per entrare nel corpo. Si tratta di ripercorrere quel viaggio che poi compiranno a ritroso le anime dopo la morte. Quel viaggio che il filosofo tramite la ragione si esercita a fare per tutta la vita, preparandosi così all’evento finale. Seneca descrive le stelle, la luna, i pianeti; quindi i campi, monti, fiumi, foreste, poi città, porti, isole. Accanto alla visione di tante bellezze si vedranno però le pestilenze, le carestie, le tirannie, le guerre ed infine la morte di chi ci è caro così come la nostra. La Natura non è matrigna, non inganna nessuno, giacché l’esistenza del dolore sulla terra e l’inevitabilità della morte è sotto gli occhi di tutti i genitori⁹¹. Tale prospettiva cosmica,

[...] Perciò non abbiamo motivo di vantarcene, come se ci trovassimo in mezzo al nostro: è roba imprestata [...] ci è stato prestato a scadenza incerta, per poterlo restituire senza proteste. Tutti i nostri cari [...] dobbiamo amarli, ben sapendo che non ci è stata fatta promessa di sorta sulla loro immortalità, tanto meno sulla loro longevità”, Ivi 10, 1-3.

⁸⁸ A Marcia, 10,4.

⁸⁹ Ivi 17,2.

⁹⁰ Ivi 18,1

⁹¹ “La Natura dice a noi tutti: -Io non inganno nessuno. Se accetterai figli, li potrai avere belli e brutti: forse nasceranno anche minorati. Tra di loro, ci potrà essere tanto il salvatore della patria quanto il traditore. Puoi fondatamente sperare che saranno tenuti in tale considerazione, che nessuno oserà maledirti per causa loro, ma prospettati anche l’ipotesi che siano tanto svergognati, da costituire essi stessi la tua maledizione. Niente impedisce che debbano essere loro a farti il funerale ed a pronunciare il tuo elogio, ma sii anche pronto a doverne portare qualcuno sul rogo, o nella fanciullezza o nella giovinezza, o nell’età matura; in materia, gli anni non contano nulla: un funerale, seguito da un genitore, è sempre prematuro- Dopo che ti sono stati enunciati questi patti, se accetti dei figli, tu liberi da ogni possibile incriminazione gli dei, che non ti hanno firmato nessuna garanzia”. Ivi, 17, 7-8.

che è in grado di tenere insieme il bene e il male presente sulla terra, nella perorazione di Aulo Cremuzio Cordo, con cui l'epistola si conclude, giunge dilatarsi fino a comprendere tempi ed età differenti⁹². Il discorso del padre di Marcia introduce in un orizzonte in cui non esistono più vicino e lontano, non vi è più né un prima né un poi, è come se avessimo davanti agli occhi tutto il procedere della Natura simultaneamente. Da tale altezza panoramica, così come le distanze umane risultano insignificanti, il tempo di una singola esistenza, anche la più longeva, non è nulla⁹³. Nella finzione retorica di Seneca i morti parlano ai vivi per ricordare loro la meschinità dei loro desideri, l'inanità delle loro guerre, la vanità delle loro speranze⁹⁴. Nell'eterno ciclo delle trasformazioni, la morte ha sempre l'ultima parola ed ogni sogno di eternità all'uomo è proibito: *"Quando poi verrà il tempo in cui il mondo dovrà estinguersi per rinnovarsi, codesti esseri si distruggeranno con le loro stesse forze, le stelle si scontreranno con le stelle e, in una universale conflagrazione dell'essere, arderanno d'un sol fuoco tutti i corpi celesti che ora splendono in bell'ordine. Anche noi, anime felici che abbiamo avuto in sorte l'eternità, quando parrà al Dio che sia il momento della ricostruzione, divenendo nella distruzione di tutto, una piccola aggiunta al crollo immenso, ci ritrasformeremo negli elementi primordiali"*⁹⁵. Assumere questa consapevolezza dentro di sé è la sola via per non essere sopraffatti dal dolore del lutto.

Possibili suggestioni. Il terzo incontro muove dalla lettura di un testo come decisiva attività ermeneutica e trasformativa. Scrittura e lettura sono momenti tra loro inscindibili. Come insegna Gadamer, è attraverso la lettura che un testo scritto diviene linguaggio. La lettura è, dunque, cruciale momento ermeneutico, in quanto grazie ad essa è possibile che un testo, letteralmente, "ci parli"⁹⁶. Si tratta di fare dello scritto un interlocutore reale con cui dialogare, una voce esterna che ci aiuti a decifrare noi stessi. *Scriptura crescit cum legente*, recita il famoso detto di Gregorio

⁹² "[quando ero in vita]- fa dire Seneca allo storiografo Cordo- Mi piaceva raccogliere gli avvenimenti di una sola epoca, che s'erano svolti in una parte infinitesima di mondo e tra pochissimi uomini; ora è possibile vedere l'intera sequenza e l'intreccio di tanti secoli, di tante età, di tanti anni; si possono vedere i regni che attendono di sorgere e quelli che stanno per crollare, la caduta delle grandi città ed il futuro fluire del mare" Ivi, 26,5.

⁹³ "Intendo dire la nostra vita, ed è certo che scorre rapidissima. Traduci in anni la vita delle città: vedrai per quanto tempo non sono esistite nemmeno quelle che vantano antichità. Tutte le cose umane sono brevi e caduche e, nell'infinità del tempo, occupano una porzione insignificante. Se facciamo riferimento all'universo, valutiamo come un puntino questa terra [...] se paragoniamo la nostra vita all'insieme del tempo, essa occupa meno di un puntino [...] In un solo caso risulta lunga la durata della nostra vita: quando ce ne contentiamo" Ivi, 21, 1-2.

⁹⁴ "Noi, qui, ci riuniamo tutti e vediamo, non circondati dal buio della notte, che nel vostro mondo, contrariamente a quanto credete, nulla merita un desiderio, nulla è elevato, nulla risplende, ma tutto è vile, gravoso, preoccupante e vede ben piccola parte della nostra luce! Debbo dire che qui non ci sono eserciti furibondi che si contrano, flotte che si infrangono contro altre flotte, parricidi progettati e meditati, fori che strepitano processi per intere giornate, che qui nulla è nascosto, i pensieri sono palesi ed il cuore aperto e la vita si svolge in mezzo a tutti e davanti a tutti, e si ha sott'occhio e si conosce ogni età" Ivi, 26,4.

⁹⁵ Ivi, 26, 6-7.

⁹⁶ H.Gadamer, "Parlare, scrivere, leggere" (1983), in *Lettura, scrittura e partecipazione*, Transeuropa, Ancona, 2007 p. 24

Magno. Tutta la tradizione della *lectio*, che va dall'esercizio spirituale praticato nella filosofia antica sino alle trasformazioni apportate nell'ambito della cultura cristiana e monastica, testimonia la funzione modificatrice della lettura. Il movimento è duplice: se da una parte c'è un testo da comprendere a partire dalla nostra esperienza, dall'altra è la nostra esperienza a divenire oggetto di una nuova comprensione alla luce del testo⁹⁷. E' evidente, allora, che, nel momento in cui ci si sforzi ad assumere una postura autenticamente dialogante, la lettura si presenta come tappa cruciale per quell'itinerario di approfondimento autobiografico che andiamo proponendo. In un secondo momento, si tratta di ritornare alla scrittura per metabolizzare quanto letto. La voce dell'altro proveniente dal testo servirà a rafforzare la bilocazione dello sguardo su noi stessi che abbiamo visto essere l'effetto formativo cruciale della scrittura autobiografica.

All'inizio si procederà con la lettura ad alta voce del brano proposto. E' indispensabile che il testo scelto sia fruibile da parte dei formandi, che sia calibrato sulle loro esigenze. L'epistola di Seneca rimane una tra le tante possibilità, giacché la cosa importante è che il brano possa consentire l'interrogazione dei partecipanti sul proprio modo di sentire, pensare ed agire rispetto al tema della morte e del lutto. Durante la lettura il conduttore, oltre a presentare nel complesso l'opera attraverso una sua contestualizzazione, può sottolineare parti o elementi dello scritto che a suo parere sono particolarmente importanti. Successivamente ognuno è chiamato a rileggere singolarmente, individuando quegli aspetti del testo che ha percepito come maggiormente pregnanti rispetto alla propria esperienza personale. L'invito è quindi quello di produrre per iscritto una riflessione che tenga insieme le suggestioni prescelte con riferimenti autobiografici pertinenti (episodi, ricordi, pensieri, emozioni ecc...). Si procede ad una condivisione nel gruppo in cui le riflessioni di ognuno servono per illuminare ulteriormente il testo e ascoltare insieme quello che esso ha potuto dirci.

In ultimo sarà la lettera come specifica forma di scrittura a fungere da pretesto formativo per i successivi stimoli⁹⁸. La ricchezza e la specificità della scrittura epistolare risiede nel fatto che in essa è esplicito il destinatario. Il fatto di sapere a chi ci si rivolge facilita l'espressione dei propri pensieri e delle proprie emozioni, giacché consente, appunto, di indirizzare le proprie parole. In altri contesti la lettera è stata proposta per favorire un dialogo più consapevole tra la persona sofferente ed il suo dolore⁹⁹. Sulla falsariga di questi esperimenti si può invitare i formandi a scrivere una lettera a qualcuno che ora non c'è più per avere la possibilità di fargli sapere tutto quello che purtroppo non si è fatto in tempo a comunicargli di persona. Laddove il conduttore senta che vi sia il clima adatto e abbia valutato adeguata la "tenuta emotiva" dei singoli

⁹⁷ Rispetto alla *lectio*, sono qui ripresi alcuni spunti di un saggio non ancora pubblicato di Romano Madera e Uber Sossi dedicato al possibile rinnovamento oggi della *lectio filosofica*.

⁹⁸ Duccio Demetrio inserisce le lettere tra quelle che definisce "scritture egografiche minori". Lo stesso autore sottolinea come tra tutte le scritture della contingenza le lettere siano le "più dense e complesse", vedi D. Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 209.

⁹⁹ Il riferimento è in particolare all'uso della lettera come espediente finzionale nel contesto della medicina narrativa, vedi L. Zannini, *Medical humanities*, cit.

componenti del gruppo, si potrebbe aggiungere uno stimolo ulteriore e più delicato. Muovendo dal paragrafo dell'epistola di Seneca in cui prende parola il padre di Marcia, si propone di immaginare e scrivere la risposta della persona perduta a se stessi. Se invece la discussione del gruppo si sofferma maggiormente sull'analisi della relazione tra Seneca e Marcia e quindi si percepisce il desiderio di approfondire la dimensione educativa e di cura presente nell'opera, si può usare l'epistola come modello per una azione di sostegno al lutto. I formandi vengono dapprima invitati a scrivere una lettera di dolore, in cui esprimono tutta la sofferenza connessa ad una perdita subita. L'ispirazione può essere fornita dal mirabile passo delle "Confessioni" in cui Agostino descrive il suo dolore per la perdita dell'amico carissimo¹⁰⁰. Successivamente il tentativo è quello di rispondere con una lettera di conforto alla lettera di dolore. Ad ognuno è recapitata la lettera di qualcun altro, su cui egli dovrà cercare di calibrare una risposta di conforto.

4 Ultimo incontro: congedo¹⁰¹

Nell'ultimo incontro il formatore è chiamato a gestire il momento del congedo, lo scioglimento dello spazio finzionale formativo¹⁰². L'obiettivo è quello di modulare con delicatezza questo

¹⁰⁰ "Quel dolore avvolse nelle tenebre il mio cuore. Ogni oggetto su cui spostavo lo sguardo era morte. Era per me un tormento la mia città, la casa paterna un'infelicità straordinaria. Tutte le cose che avevo avuto in comune con lui, la sua assenza aveva trasformato in uno strazio immane. I miei occhi lo cercavano dovunque senza incontrarlo, odiavo il mondo intero perché non lo possedeva e non poteva più dirmi: -Ecco, verrà-, come durante le assenze da vivo. Ero diventato un grande enigma per me stesso: domandavo all'anima mia perché fossi così triste, perché mi dolesse tanto, ma essa non sapeva cosa rispondermi. E se le dicevo "Spera nel Signore", essa non mi ubbidiva, e ben a ragione, perché l'amico carissimo che le era stato tolto era più reale e più buono del fantasma che presentavo alla sua speranza. Soltanto le lacrime mi erano dolci e presero il posto del mio amico *tra i conforti* del mio spirito [...] In me era sorto un sentimento indefinibile [...], ove la noia, gravissima, della vita, in me si associava al timore della morte. Quanto più lo amavo, io credo, tanto più odiavo e temevo la morte, nemica crudelissima che me lo aveva tolto e si apprestava a divorare in breve tempo, nella mia immaginazione, tutti gli uomini, se aveva potuto divorare quello. Tale era certamente il mio stato d'animo, me ne ricordo [...] mi stupivo che gli altri mortali vivessero, se egli, amato da me come non avesse mai a morire, era morto; e più ancora, che io vivessi se era morto colui, del quale ero un altro se stesso, mi stupivo. Bene fu definito da un tale il suo amico la metà dell'anima sua. Io sentii che la mia anima e la sua erano state un'anima sola in due corpi; perciò la vita mi faceva orrore, poiché non volevo vivere a mezzo, e perciò forse temevo di morire, per non far morire del tutto chi avevo molto amato [...] Mi portavo dentro un'anima dilaniata e sanguinante, insofferente di essere portata da me; e io non trovavo dove deporla. Non certo nei boschi ameni, nei giochi e nei canti, negli orti profumati, nei conviti sfarzosi, fra i piaceri dell'alcova e delle piume, sui libri infine e i poemi posava. Tutto per lei era orrore, persino la luce del giorno; e qualunque cosa non era ciò che lui era, era trista e odiosa, eccetto i gemiti e il pianto. Qui soltanto aveva un po' di riposo; ma appena di lì la toglievo, la mia anima, mi opprimeva sotto un pesante fardello d'infelicità [...] dove poteva fuggire infatti il mio cuore via dal mio cuore, dove fuggire io da me stesso, senza inseguirmi?" Agostino, *Confessioni*, Libro IV, cap. IV-VII, trad. it., Bur, Milano 1992, pp. 171-179.

¹⁰¹ Una modalità simile di "chiusura" è stata sperimentata negli atelier residenziali interuniversitari di scrittura autobiografica condotti negli ultimi due anni dal sottoscritto e dalla dott. Elisabetta Biffi.

¹⁰² Sull'importanza di questo passaggio si rimanda al paragrafo "La fine della relazione educativa" all'interno del capitolo "Il lutto come categoria pedagogica".

passaggio. E' necessario fornire ai partecipanti la possibilità di creare una sintesi in grado di trovare un filo rosso tra le loro diverse produzioni, di condurre un'analisi critica dell'itinerario svolto ed infine consentire ad ognuno una restituzione a sé, al formatore e al gruppo sul significato che per lui ha avuto il percorso.

L'oggetto. Così come nel primo incontro, anche nell'ultimo non viene proposto un oggetto culturale definito, ma si invitano i partecipanti a produrre da soli il proprio oggetto. L'evoluzione del percorso progressivamente ha portato il gruppo ad un sempre più alto livello di astrazione ed insieme di coinvolgimento emotivo. Le stesse modalità espressive utilizzate e le stimolazioni che le hanno ispirate hanno fatto in modo di passare da un livello evocativo, sensoriale e immaginativo del ricordo, cui è corrisposto un tipo di scrittura episodica ed estemporanea, ad un grado sempre maggiore di tessitura del racconto e di riflessione razionale. Soprattutto nel terzo incontro si è giunti all'apice del movimento di astrazione ed oggettivazione del dolore attraverso la forma della scrittura argomentativa stimolata dal confronto con l'opera filosofica. Nell'ultimo incontro, si tratta invece di tornare ad una scrittura emotiva ed insatura che consenta una risoggettivazione del dolore in chiave metaforica. I canali privilegiati per permettono un'operazione di questo tipo sono la poesia, la fiaba, la creazione artistica. Allo stesso tempo, l'obiettivo deve essere quello di consentire un esercizio di ricapitolazione rispetto a tutto ciò che nel percorso è stato fatto. Pertanto i partecipanti vengono invitati a recuperare il materiale sin qui prodotto, rileggendolo in solitudine. Si chiede loro di estrapolare al suo interno le sette parole che sentono come più significative. Segue un momento di condivisione dei termini che ognuno ha individuato. Dopo averle lette al gruppo, si apre lo spazio del "mercato delle parole": ognuno può sostituire una o più parole che inizialmente aveva scelto per sé con alcune di quelle ascoltate nel gruppo. Il formatore tiene per sé la possibilità di fornire tre ulteriori parole-stimolo valide per tutti. A partire dalle dieci parole che ora si hanno, ognuno deve cimentarsi nella costruzione di una fiaba ("C'era una volta in un paese lontano...") e, successivamente, di un *haiku*¹⁰³. Le due consegne rispondono a due intenti differenti. La fiaba permette la costruzione di una storia, ponendo la fatica della tessitura di una trama in uno spazio metaforico che consente una certa distanza dai propri vissuti. In questo caso l'obiettivo specifico è guidare i partecipanti verso una narrazione dell'esperienza in forma di storia, cercando di recuperare le emozioni e i significati profondi che essa ha assunto, collocandoli in un racconto. La poesia, invece, richiama l'autore ad una stretta coincidenza con il proprio sentire e, nella forma dell'*haiku*, costringe a quell'essenzialità che ha un effetto amplificante. In questo senso il testo poetico ha un carattere maggiormente insaturo ed evocativo, in grado cioè di rilanciare il percorso fatto nel senso dell'apertura a possibili e diverse modalità di approfondimento auto formativo. Al termine del lavoro ognuno può leggere le proprie produzioni al gruppo, restituendo anche oralmente il significato che per lui ha assunto l'esperienza formativa.

¹⁰³ L'haiku è un antico componimento giapponese, tradizionalmente composto da 17 sillabe (5-7-5). Vedi L.V. Arena, *Haiku*, Bur, Milano, 1996.

CONCLUSIONE.

Educare alla perdita è un arrischiato paradosso. Non è possibile educare ad un tragico evento che, comunque sia, quando colpisce, sconvolge sin nelle più profonde certezze identitarie. E' paradossale voler richiamarsi all'intenzionalità di fronte ad uno sconvolgimento, che proprio nel suo non essere voluto trova gran parte della sua drammaticità. Da questo punto di vista, può darsi che una tesi sul lutto, in fin dei conti, non sia altro che un gioco intellettuale, un altro modo di tenere a distanza la paura della sofferenza, confinandola nel recinto della analisi dotte. Tuttavia, un lavoro di tesi è anche un lavoro personale di scrittura. Attraverso la trascrizione, l'interpretazione e il tradimento delle parole altrui, si cerca di trovare un pensiero proprio. Alla base della possibilità di "prendere parola" in prima persona, si trova il sottile gioco di appartenenza e differenziazione, fondamento di ogni faticoso percorso di costruzione identitaria. La biografia del ricercatore concorre nel plasmare ogni posizione teorica, ogni modello, ogni proposta operativa. Per loro tramite egli va costruendo la sua identità autoriale. Ecco che allora, a maggior ragione per chi ha scelto come oggetto il lutto, il percorso di ricerca non può che essersi rivelato processo di elaborazione, non solo teorico. Se è vero che il dolore in sé non ha significato, la sua percezione ed elaborazione psichiche sono invece influenzate dal significato che noi vi attribuiamo. Esse dipendono non solo dalla storia del singolo individuo, ma anche dagli strumenti culturali con cui egli si trova a scriverne il racconto. Il lavoro teorico si traduce così in una pratica autobiografica di intima trasformazione.

Educare alla perdita è certo un arrischiato paradosso, ma educare nella perdita è qualcosa di più che una semplice possibilità. E' forse da un più generale vissuto di mancanza e paura che trae parte della sua forza il tentativo di negazione sociale e culturale della morte oggi in atto. Una società che non lascia spazio al lutto è una società che sente profondamente su di sé il timore del vuoto. L'assenza di una forte definizione identitaria, speculare alla difficoltà di riconoscimento dell'altro, genera il diffondersi di forme radicali di diniego e rimozione. Tuttavia, se, come ci insegna Freud, l'esito malinconico del lutto è legato ad una dinamica narcisistica, che non consente di uscire da sé, è lo stesso processo di lutto, laddove adeguatamente sostenuto, a mettere in crisi quel medesimo circuito autoreferenziale. Richiamando al confronto con la più radicale alterità dell'altro, l'elaborazione del lutto impone una riflessività autobiografica, che, ridisegnando i contorni della propria differenza, è al tempo stesso la premessa per riscoprire emotivamente il nesso che ci lega gli uni agli altri. Lunghi dall'essere intimista e depoliticizzante, l'esperienza del dolore può porsi così come la via attraverso cui ritrovare e ricostruire un rinnovato legame sociale. Mettere a tema l'esperienza del lutto significa confidare in una possibile riforma dell'essere umano in quanto essere storico-sociale, in grado di produrre un *ethos* della mortalità su cui edificare nuove forme di convivenza.

L'esperienza della morte di una persona cara costituisce inevitabilmente un vissuto decisivo dal punto di vista esistenziale, che, proprio in quanto tale, può generare lo sviluppo di pensieri vivi in chi rimane. Per valorizzare il potenziale trans-formativo insito in tale straziante esperienza, è fondamentale, però, che le persone in lutto non siano lasciate sole. La sofferenza radicale del lutto

è ciò che più accomuna gli uomini, ma allo stesso tempo ciò che è più difficile da condividere e da comunicare. Sempre in agguato è il rischio che, davanti ad una mancata elaborazione, il dolore venga evacuato attraverso agiti distruttivi. Qui sta la sfida per l'educazione: offrire parole autentiche per la com-passione ed, insieme, creare spazi di ascolto anche per il silenzio. Di fronte alla sempre maggiore difficoltà di mediazione culturale dell'evento della morte, è evidente come una riflessione pedagogica orientata a predisporre spazi di sostegno ed elaborazione del lutto si configuri come una possibile risorsa. Tuttavia, per assolvere a questo compito l'educazione deve in primo luogo assumere su di sé il fantasma del vuoto connesso alla separazione. La dimensione luttuosa latente in ogni relazione educativa si pone come campo di ricerca ancora da approfondire. Allo stesso tempo, laddove si riconoscano nell'autonomia e nella differenza gli obiettivi dell'azione educativa, assume un'importanza decisiva per gli educatori usufruire di momenti di riflessione autobiografica sui propri vissuti di separazione. Altrimenti il rischio è che, senza un adeguato lavoro di lutto sulle proprie appartenenze, adulti non differenziati si trovino a dover gestire la decisiva funzione di mediazione tra il soggetto e la sua appartenenza, non riuscendo a sostenere l'altrui percorso di individuazione. Parlare di educazione alla perdita ha senso solo nel momento in cui significa educare alla differenziazione e al cambiamento. Tener presente la morte per invitare ad arrischiare un proprio senso della vita.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham K., "Note per l'indagine e il trattamento psicoanalitici della follia maniaco-depressiva e stati affini" (1912), in *Opere*, vol. 1, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Abraham K., "Tentativo di una storia evolutiva della libido sulla base della psicanalisi dei disturbi psichici" (1924), in *Opere*, vol. 1, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Abram J., *Il linguaggio di Winnicott. Dizionario dei termini e dei cochetti winnicottiani* (1996), Franco Angeli, Milano, 2002.
- Agostino, *Le confessioni*, BUR, Milano, 1992.
- Allende I., *Ritratto in seppia* (2000), Feltrinelli, Milano, 2002.
- Anders G., *L'uomo è antiquato, I: Considerazioni sull'anima all'epoca della seconda rivoluzione industriale* (1956), Bollati Boringhieri, Torino, 2007.
- Applegate J.S., Bonovitz J.M., *Il rapporto che aiuta. Tecniche winnicottiane nel servizio sociale* (1995), Astrolabio, Roma, 1998.
- Archer C., "Final fictions? Creative writing and terminally ill people", in C.Hunt, Sampson F. (a cura di), *The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*, Jessica Kingsley Publishers, London Philadelphia, 1998.
- Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste, 3. 1978-1985. *Estetica dell'esistenza, etica, politica*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- Arena L.V., *Haiku*, Bur, Milano, 1996.
- Arendt H., *La vita della mente* (1978), Bologna, Il Mulino, 1987.
- Arendt H., *Tra passato e futuro* (1961), Garzanti, 1991.
- Arendt H., *Vita activa: la condizione umana* (1958), RCS, Milano, 2000.
- Aries P., *Storia della morte in occidente* (1975), Rizzoli, Milano, 1978.
- Aron R., Campione F., "Morte, tempo e storia. Dialogo con Raymond Aron", in F.Campione, *Dialoghi sulla morte*, Clueb, Bologna, 1996.
- Arrigoni M.P., Barbieri G.L., *Narrazione e psicoanalisi, un approccio semiologico*, Cortina, Milano, 1998.
- Assmann J., *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche* (1992), Einaudi, Torino, 1997.
- Aulagnier P., *La violenza dell'interpretazione* (1975), Borla, Roma, 1994.
- Bachtin M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienza umana* (1920-1924), Einaudi, Torino, 1988.
- Bachtin M., *Per una filosofia dell'azione responsabile* (1920-24), Manni, Lecce, 1998.

- Balsamo M., "Spettri. L'identità, fra psicanalisi e antropologia" (pp. 55-78), in *Psiche* 1, 2002.
- Barale F., *Lutto, funzione simbolica, atteggiamento medico verso il morente*, Archivio Psicologia Neurologia Psichiatria, vol. 43, N. 2, 1982.
- Baranger M., Baranger W., Mom J.M., "Il trauma psichico infantile dai giorni nostri a Freud: trauma puro, retroattività, ricostruzione" in M.Baranger, W.Baranger, *La situazione analitica come campo bipersonale (1961-62)*, Cortina, Milano, 1990.
- Barbieri G.L., "Autobiografia e psicoterapia. Stili di comunicazione, di pensiero e di rappresentazione", in *Adulità*, , n. 26, novembre 2007.
- Barbieri G.L., *Tra testo e inconscio. Strategie della parola nella costruzione dell'identità*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Barone P. "Abitare il limite. Adolescenti e liminalità.", in Barone P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Guerini, Milano, 2005.
- Barthes R., *Dove lei non è. Diario di lutto.* (2009), Einaudi, Torino, 2010.
- Barthes R., *Il grado zero della scrittura* (1953), Einaudi, Torino, 1982.
- Bataille G., *L'erotismo* (1951), ES, Milano, 1957.
- Bataille G., *Su Nietzsche* (1976), Cappelli, Bologna, 1980.
- Bateson G., *Mente e natura* (1979), Adelphi, Milano, 1984.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano, 1976.
- Baudrillard J., *L'illusione dell'immortalità* (2000), Armando, Roma, 2007.
- Baudrillard J., *La società dei consumi* (1970), il Mulino, Bologna, 1976.
- Baudrillard J., *Lo scambio simbolico e la morte* (1976), Feltrinelli, Milano, 2007.
- Bauer J.J., Bonanno G.A., "Continuity and Discontinuity: Bridging One's Past and Present in Stories of Conjugal Bereavement", *Narrative Inquiry* 11, N.1, 2001.
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità* (2000), Mondadori, Milano, 2002.
- Bauman Z., *Il teatro dell'immortalità. Malattia, immortalità e altre strategie di sopravvivenza* (1992), Il Mulino, Bologna, 1995.
- Bauman Z., *Intervista sull'identità* (2000), Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Beauvoir S. de, *Tutti gli uomini sono mortali* (1946), Mondadori, Milano, 1983.
- Beck U., *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione* (1997), il Mulino, Bologna, 2000.

- Bella A., *Narcisismo: disturbo di personalità, patologia identitaria psicosociale o malattia mentale transitoria? Un tentativo di riflessione epistemologica sul disagio psichico dell'uomo occidentale contemporaneo*, Tesi di laurea, Facoltà di Psicologia, Università degli studi Milano-Bicocca, 2004-2005.
- Benasayang M., Shmit G., *L'epoca delle passioni tristi* (2003), Feltrinelli, Milano, 2004.
- Bendann E., *Death customs: An analytical Study of Burial Rites*, Dowson of Pall Mall, London, 1969.
- Benveniste E., *Problemi di linguistica generale* (1966), vol. 1, Il Saggiatore, Milano, 1971.
- Bergman I., Von Rosen M., *Tre diari* (2004), Iperborea, Milano, 2008.
- Bertin G.M., *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- Bertolini P., "Cambiamento", in P.Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, 1996.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (1993), La Nuova Italia, Firenze, 2004.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Bichsel P., *Il lettore, il narrare*, Marcos y Marcos, Milano, 1989.
- Binswanger L., *Per un'antropologia fenomenologica* (1955), Feltrinelli, Milano, 1970.
- Bion W., *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma, 2009.
- Bion W., *Cogitations* (1992), Armando, Roma, 1996.
- Bion W., *Il cambiamento catastrofico* (1966), Loescher, Torino, 1981.
- Bloch M., *Apologia della storia* (1993), Einaudi, Torino, 1998.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985
- Bodei R., *Erfahrung/Erlebnis. Esperienza come viaggio, esperienza come vita*, in Russo V. E. (a cura di), *La questione dell'esperienza*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1991.
- Bodei R., *Paesaggi sublimi*, RCS, Milano, 2008.
- Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006.
- Boffo V., "La cura archetipo della forma", in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006.
- Bolton G., "Stories of dying: Therapeutic writing in hospice care", in T. Greenhalgh, B. Hurwitz (a cura di), *Narrative-Based Medicine: Dialogue and Discourse in Clinical Practice*, BMJ Books, London, 1998.

- Bolton G., "Writing or pills? Therapeutic writing in primary health care", in C.Hunt, Sampson F. (a cura di), *The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*, Jessica Kingsley Publishers, London Philadelphia, 1998.
- Bolton G., *The Therapeutic Potential of Creative Writing. Writing Myself*, Jessica Kingsley Publishers, London-Philadelphia, 1999.
- Borges J.L., "L'immortale", in *L'Aleph* (1952), Feltrinelli, Milano, 2009.
- Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Borgna E., *Malinconia*, Feltrinelli, Milano, 1992.
- Borgna E., *Noi siamo un colloquio*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Borgonovi C., *Autobiografi e pazienti. L'esperienza del gruppo di studio sul rapporto tra scrittura di sé e terapia*, in *Adulità*, n. 26, novembre 2007.
- Bowlby J., "Costruzione e rottura dei legami affettivi (1977)", in *Costruzione e rottura dei legami affettivi* (1979), Cortina, Milano, 1982.
- Bowlby J., "Effetti della distruzione di un legame affettivo sul comportamento" (1968), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano, 1982.
- Bowlby J., "Effetti della distruzione di un legame affettivo sul comportamento" (1968), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano, 1982.
- Bowlby J., "Fiducia in se stessi e alcune condizioni che possono favorirla" (1970), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano, 1982.
- Bowlby J., "Il lutto infantile e le sue implicazioni psichiatriche" (1961), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano, 1982.
- Bowlby J., "Psicanalisi e cure infantili" (1956), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano, 1982.
- Bowlby J., "Separazione e perdita all'interno della famiglia" (1970), in *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano, 1982.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 3: La perdita della madre* (1980), Bollati Boringhieri, Torino, 2000.
- Brooks P., *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo* (1984), Einaudi, Torino, 1995
- Bruner J., "La costruzione narrativa della realtà", in M.Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (1990), Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

- Bruzzone D., "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in Iori V. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006.
- Butler J., *Critica della violenza etica* (2004), Feltrinelli, Milano, 2006.
- Butler J., *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo* (2004), Meltemi, Roma, 2004.
- Buzzati D., "I sette piani", in *Sessanta racconti*, Mondadori, Milano, 1958.
- Caillois R., *L'uomo e il sacro* (1939), Bollati Boringhieri, Torino, 2001.
- Cambi F., "I grandi modelli della formazione", in Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Unicopli, Milano, 1994.
- Cambi F., "La cura in pedagogia: struttura, statuto, funzione", in *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari, 2010, pp.18-34.
- Cambi F., "La cura in pedagogia: una categoria "sotto analisi", in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006, pp.101- 110.
- Cambi F., "La funzione formativa della narrazione" (2007), in *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, Utet, 2006.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Unicopli, Milano, 1994.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari, 2010.
- Camera F., "Erfahrung als Verstehen/ Verstehen als Erfahrung nell'ermeneutica filosofica di Hans Georg Gadamer", in Russo V.E. (a cura di), *La questione dell'esperienza*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1991.
- Campione F., Chiozza L., "Cancro, narcisismo e morte. Dialogo con Luis Chozza", in F. Campione, *Dialoghi sulla morte*, Clueb, Bologna, 1996.
- Campione F., *Dialoghi sulla morte*, Clueb, Bologna, 1996.
- Campione F., *Il deserto e la speranza*, Armando, Roma, 1990.
- Campo C., *La Tigre Assenza*, Adelphi, Milano, 1997.
- Canetti E., *La provincia dell'uomo. Quaderni di appunti 1942-72*, Milano, Adelphi, 1978.
- Capello C., *Il Sé e l'Altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.
- Cappa F., Mancino E. (a cura di), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*, Mimesis, Milano, 2005.

- Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Carotenuto A., *Le lacrime del male*, Bompiani, Milano, 1996.
- Casalini B. "Christopher Lash: dall'individuo narcisista al cittadino democratico", in *Teoria Politica*, 2, 1997.
- Castiglioni M., *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini, Milano, 2008.
- Castoriadis C., "L'impossibile tecnocrazia" (1987), in *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Edizioni Dedalo, Bari, 2000.
- Cataluccio F.M., *Immaturità. La malattia del nostro tempo*, Einaudi, Torino, 2004.
- Catella M., Massa R., *Prevenzione: un alibi minimalista? Pedagogia e dipendenze: a proposito di uno statuto preventivo e terapeutico delle scienze della formazione*, Centro Ambrosiano, Milano, 2000.
- Cavallo M., "Gli inganni del narrarsi", in *Adulità*, n.26, ott. 2007.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia e narrazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Cesaro A.N., "Rappresentabilità e narrabilità di sé nello sviluppo" in M.Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.
- Choron J., *Death and Modern Man*, Collier, N.Y., 1964.
- Choron J., *La morte nel pensiero occidentale* (1967), De Donato, Bari, 1971.
- Ciamelli F., *La distruzione del desiderio. Il narcisismo all'epoca del consumo di massa*, Dedalo, Bari, 2000.
- Cicerone, *Tuscolane*, BUR, Milano, 1996.
- Clancier A., Kalmanovitch J., *Il paradosso di Winnicott* (1985), Unicopli, Milano, 1986.
- Colusso L., "Una risorsa sociale: i gruppi di auto-aiuto per l'elaborazione del lutto", in L.Crozzoli Aite (a cura di), *Assenza più acuta presenza. Il percorso umano di fronte all'esperienza della perdita e del lutto*, Paoline, Milano, 2003.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna, 2009.
- Corrao F., "Trasformazioni narrative", in M.Ammaniti, D.Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.
- Correale A., "La narrazione in psichiatria", relazione al convegno *Narrazione e pratiche autobiografiche*, Casalecchio di Reno, settembre 2004.
- Costantini M.V., "La Rivista come un diario", *Rivista di psicoanalisi*, 51, 2005, pp.91-95.

- Crozzoli Aite L., "L'attraversamento del ponte. Gruppo di sostegno per familiari in lutto", in L.Crozzoli Aite (a cura di), *Assenza più acuta presenza. Il percorso umano di fronte all'esperienza della perdita e del lutto*, Paoline, Milano, 2003.
- Curi U., "Imparare a morire", in U.Curi (a cura di), *Il volto della Gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano, 2001.
- Curi U., *Endiadi. Figure della duplicità*, Feltrinelli, Milano, 1995.
- D'Ippolito B.M., "Il poeta. Il filosofo, il folle. La psichiatria fenomenologica di L. Binswanger", introduzione a L.Binswanger, *La psichiatria come scienza dell'uomo* (1957), Ponte delle Grazie, Firenze, 1992.
- De Hennezel M., *La morte amica* (1995), Bur, Milano, 1998.
- De Hennezel M., *La morte amica* (1995), Bur, Milano, 1998.
- De Martino E., *Morte e pianto rituale nel mondo antico: dal lamento pagano al pianto di Maria* (1958), Feltrinelli, Milano, 2003.
- De Masi F., *Il limite dell'esistenza. Un contributo psicanalitico al problema della caducità della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002.
- De Mijolla A., "Freud, la biografia, la sua autobiografia, i suoi biografi", in A.M. Accerboni (a cura di), *Storie-Narrazioni-Biografie-Costruzioni*, Edizione centro studi Gradiva, Lavarone, 1993.
- De Sanctis O., "Psicoanalisi e pedagogia; un rapporto mancato o un rapporto sotteso?", in O.De Sanctis, R.Fadda, E.Frauenfelder, A.Porcheddu, *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano, 1991.
- Debord G., *La società dello spettacolo* (1967), Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2004.
- Del Giudice D., "Gli oggetti, la letteratura, la memoria", in A. Borsari, *L'esperienza delle cose*, Marietti, Genova, 1992.
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano, 1999.
- Demetrio D., "I modelli pedagogici", in Marsicano S. (a cura di), *Elementi di psicopedagogia*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Demetrio D., "Uno sviluppo personale che attraversi le terapie", in *Adulità*, 26, novembre 2007, pp. 7-11.
- Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici* (1990), La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Demetrio D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

- Demetrio D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 1999.
- Demetrio D., *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*, Cortina, Milano, 2010.
- Demetrio D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Cortina, Milano, 2008.
- Demetrio D., *La vita schiva. Il sentimento e la virtù della timidezza*, Cortina, Milano, 2007.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, per gli altri*, Meltemi, Roma, 1998.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1995.
- Demetrio D., *Scritture Erranti. L'autobiografia come viaggio di sé nel mondo*, intervista a cura di A. Ciantar, Edup, Roma, 2003.
- Derrida P., *Memorie per Paul De Man* (1988), Jaca Book, Milano, 1995.
- DeSpelder L.A., Strickland A.L., *The last dance. L'incontro con la morte ed il morire* (1983), Bologna, CLUEB, 2005.
- Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Dewey J., *Esperienza a natura* (1925), Mursia, Milano, 1990.
- Dewey J., *Esperienza ed educazione* (1938), La Nuova Italia, Milano, rist. 2006.
- Di Chiara G., *Sindromi psicosociali. La psicanalisi e le patologie sociali*, Cortina, Milano, 1999.
- Di Nola A., *La morte trionfata. Antropologia del lutto*, Newton & Compton, Roma, 1995.
- Di Nola A., *La nera signora. Antropologia della morte e del lutto*, Newton & Compton, Roma, 2000.
- Di Triani M., "Per chi? Il ruolo delle variabili individuali sugli effetti della tecnica della scrittura", in L.Solano, *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Dilthey W., *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883), Bompiani, Milano, 2007.
- Dorfles G., *L'intervallo perduto*, Einaudi, Torino, 1973.
- Eco U., *La misteriosa fiamma della regina Loana*, Bompiani, Milano, 2004.
- Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi* (1998), Einaudi, Torino, 1999.
- Eibl-Eibesfeldt I., *Amore e odio. Per una storia elementare dei comportamenti elementari* (1970), Adelphi, Milano, 1971.
- Eliade M., *Occultismo, stregoneria e mode culturali* (1976), Sansoni, Firenze, 2004.
- Elias N., *La solitudine del morente* (1982), Il Mulino, Bologna, 1985.

- Ellenberger F., *La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica* (1970), Boringhieri, Torino, 1976.
- Ellis C., "There are Survivors:Telling a Story of Sudden Death", *Sociological Quarterly* 34, n. 4, 1993.
- Epicuro, *Lettera a Meneceo*, in *Opere*, Laterza, Roma-Bari, 1980, pp. 31-41.
- Epitteto, *Diatribi. Manuale. Frammenti*, Rusconi, Milano, 1982.
- Erbetta A. (a cura di), *Educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2005.
- Erbetta A., *Educazione ed esistenza*, il Segnalibro, Torino, 1998.
- Erikson E.H., *I cicli di vita. Continuità e mutamenti* (1982), Armando, Roma, 1984.
- Fadda R., "Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica", in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 17-58.
- Fadda R., *La cura, la forma e il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997.
- Fairbairn W.R., "Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi" (1941), in *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Boringhieri, Torino, 1970.
- Feifel H., *The Meaning of Death*, Mc Graw Hill Book Co., N.Y., 1959.
- Ferrari N. (a cura di), *Ad occhi aperti. La relazione d'aiuto alla fine della vita e nelle esperienze di perdita*, Libreria Cortina, Verona, 2005.
- Ferrari N., "Scrivendo barcollo. L'influenza di Emily Dickinson nel sostegno psicologico alle persone in lutto", *Adultità*, n.26, novembre, 2007.
- Ferrari N., "Una proposta di sostegno alle persone in lutto: la comunicazione epistolare" in L.Crozzoli Aite (a cura di), *Assenza più acuta presenza. Il percorso umano di fronte all'esperienza della perdita e del lutto*, Paoline, Milano, 2003.
- Ferrari S., *Scrittura come riparazione. Saggio su letteratura e psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Ferro A., "Introduzione", in M.P.Arrigoni, G.L.Barbieri, *Narrazione e psicoanalisi, un approccio semiologico*, Cortina, Milano, 1998.
- Ferro A., *Il lavoro clinico. Seminari di San Paolo*, Cortina, Milano, 2003.
- Ferro A., *La tecnica della psicoanalisi infantile*, Cortina, Milano, 1992.
- Ferro A., *Nella stanza di analisi. Emozioni, racconti, trasformazioni*, Cortina, Milano, 1996.
- Ferroni G., *Dopo la fine. Sulla condizione postuma della letteratura*, Einaudi, Torino, 1996.
- Formenti L., "Storie di adultità, tra educazione e terapia", in *Adultità*, n.26, novembre, 2007.

Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini, Milano, 1998.

Fornari F., "La morte e il lutto", in M. Spinella, G. Cassamagnago, M.Cecconi (a cura di), *La morte oggi*, Feltrinelli, Milano, 1985.

Fornari F., *Psicanalisi della guerra*, Feltrinelli, Milano, 1966.

Foucault M., "Tecnologie del sé", in Martin L.H., Gutman H., Hutton P.H. (a cura di), *Un seminario con Michel Foucault (1988)*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992

Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al College de France (1981-82) (2001)*, Feltrinelli, Milano, 2003.

Foucault M., *Nascita della clinica. Un'archeologia dello sguardo medico (1963)*, Einaudi, Torino, 1969.

Foucault M., *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico (1963)*, Einaudi, Torino, 1969.

Foucault M., *Storia della follia nell'età classica (1961)*, Rizzoli, Milano, 1963.

Foucault M., *Storia della follia nell'età classica. Dementi, pazzi, vagabondi criminali (1961)*, Rizzoli, Milano, 1963.

Fraire M., Melandri L., Rossanda R., *La perdita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

Frankl V.E., *Dio dell'inconscio. Psicoterapia e religione (1948)*, Marcelliana, Brescia, 2000.

Frazer J.G., *Il ramo d'oro. Studio sulla magia e sulla religione (1922)*, Newton Compton, Roma, 1992.

Freud E.L. (a cura di), *Lettere alla fidanzata (1873-1939) (1961)*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990.

Freud S., *Al di là del principio di piacere (1920)*, in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.

Freud S., *Caducità (1916)*, in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.

Freud S., *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte (1915)*, in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.

Freud S., *Costruzioni dell'analisi (1937)*, in *Opere*, vol.11, Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

Freud S., *Il disagio della civiltà (1929)*, in *Opere*, vol. 10, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Freud S., *Il meccanismo psichico della dimenticanza (1898)*, in S.Freud, *Il sogno*, Mondadori, Milano, 1988.

Freud S., *Il motivo della scelta degli scrigni (1913)*, in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.

Freud S., *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio (1905)*, in *Opere*, vol. 5, Bollati Boringhieri, Torino, 1981.

Freud S., *Inibizione, sintomo e angoscia (1925)*, in *Opere*, vol. 10, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Freud S., *L'inconscio (1915)*, in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.

Freud S., *L'interpretazione dei sogni* (1899), in *Opere*, vol. 3, Bollati Boringhieri, Torino, 1980.

Freud S., *L'io, l'Es e altri scritti* (1923), in *Opere*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1968.

Freud S., *Lettere a Wilhem Fliess (1887-1904)*, Bollati Boringhieri, Torino, 1986.

Freud S., *Lutto e Malinconia*, (1917), in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.

Freud S., *Noi e la morte* (1915), Palomar, Bari, 1993.

Freud S., *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico* (1911), in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.

Freud S., *Progetto di una psicologia* (1985), in *Opere*, vol. 2, Bollati Boringhieri, Torino, 1984.

Freud S., *Psicoanalisi* (1925), in *Opere*, vol. 10, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.

Freud S., *Psicologia delle masse e analisi dell'io* (1921), in *Opere*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1968.

Freud S., *Ricordare, ripetere e rielaborare* (1914), in *Opere*, vol.7, Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

Freud S., *Ricordi di copertura* (1899), in S.Freud, *Il sogno*, Mondadori, Milano, 1988.

Freud S., *Totem e tabù* (1912-13), in *Opere*, vol. 7, Bollati Boringhieri, Torino, 1968.

Fromm E., "Introduzione", in AA. VV., *Psicologia per non psicologi*, Cittadella, Assisi, 1977.

Fromm E., *Psicanalisi della società contemporanea*, Edizioni di Comunità, Milano, 1960.

Fulton R., "Death, Grief and Social Recuperation" in *Omega, Journal of Death and Dying*, n.1, 1970.

Funari E., *Natura e destino della rappresentazione*, Cortina, Milano, 1984.

Furedi F., *Il nuovo conformismo* (2004), Feltrinelli, Milano, 2005.

Gaburri E., "Il tempo del cambiamento", in M.Fiومانò (a cura di), *Il tempo del transfert*, Guerini, Milano, 1989.

Gaburri E., Ambrosiano L., *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Gadamer H.G., "L'esperienza della morte", in *Dove si nasconde la salute* (1993), Raffaello Cortina, Milano, 1994.

Gadamer H.G., "Parlare, scrivere, leggere" (1983), in *Lettura, scrittura e partecipazione*, Transeuropa, Ancona, 2007.

Gadamer H.G., *Dove si nasconde la salute* (1993), Cortina, Milano, 1994.

Gadamer H.G., *Verità e Metodo* (1960), Bompiani, Milano, 1982.

Galdo A.M., "Ricordo e narrazioni nella clinica psicanalitica" in M.Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991.

- Galimberti U., "Introduzione", in Jaspers K., in *Il medico nell'età della tecnica* (1986), Cortina, Milano, 1991.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Galimberti U., *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- Galimberti U., *Psiche e techne. L'uomo all'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Galimberti U., *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Gargani P.A., *L'altra storia*, il Saggiatore, Milano, 1990.
- Gehlen A., *L'uomo nell'era della tecnica. Problemi socio-psicologici della civiltà industriale* (1957), Armando, Roma, 2003.
- Giacobbi S., *Storia della psicanalisi. Scuole e figure. Percorsi e nodi*, Teti editore, Roma, 1993.
- Giaconia G., Racalbuto A. (a cura di), *I percorsi del simbolo*, Cortina, Milano, 1990.
- Giannakoulas A., Fizzarotti Selvaggi S., *Il counselling psicodinamico*, Borla, Roma, 2003.
- Gilbert K.R., "Taking a Narrative Approach to Grief Research: Finding Meaning in Stories", *Death Studies* 26, N.3, 2002.
- Girard R., *Il risentimento. Lo scacco del desiderio dell'uomo contemporaneo* (1968), Milano, Cortina, 1999.
- Glaser B., Strauss A., *Awareness of Dying*, Aldine pub., Chicago, 1965.
- Goody J., "La scrittura, la società, l'individuo", in Bocchi Ceruti, *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Mondadori, Milano, 2002.
- Gorer G., "Pornography of Death", in "Studi tanatologici-Thanatological Studies- Etudes Thanatologiques", Anno I, Numero I, 2005, Bruno Mondadori, Milano.
- Gorer G., *Death, Grief and Mourning in contemporary Britain* (1965), Ayer, Salem, 1987.
- Granese A., "Il concetto di formazione", in Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Unicopli, Milano, 1994.
- Granese A., *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Grinberg L., *Colpa e depressione* (1964), Il Formichiere, Milano, 1978.
- Grinberg L., Sor D., Taback De Bianchedi E., *Introduzione al pensiero di Bion* (1991), Cortina, Milano, 1993.
- Grosskurth P., *Melanie Klein. Il suo mondo e il suo lavoro* (1987), Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- Hadot P., "La filosofia come modo di vivere" (1985), in *Esercizi spirituali e filosofia antica* (2002), Einaudi, Torino, 2005.
- Hadot P., *Che cos'è la filosofia antica?* (1995), Einaudi, Torino, 1998.

- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*(1987), Einaudi, Torino, 1988.
- Hadot P., *Il saggio e il mondo* (1989), in *Esercizi spirituali e filosofia antica* (2002), Einaudi, Torino, 2005, pp.179-196.
- Hadot P., *La cittadella interiore. Introduzione ai "Pensieri" di Marco Aurelio* (1992), Vita e Pensiero, Milano, 1996.
- Hargreaves A., *Theaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Open University Press, Buckingham, 2003.
- Havelock E.A., *Dike. La nascita della coscienza* (1978), Laterza, Roma-Bari, 1981.
- Havelock E.C., *La Musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo* (1986), Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Heath I., "Following the story: Continuity of care in general practice", in T.Greenhalg, B.Hurwitz, *Narrative-Based medicine. Dialogue and Discourse in Clinical Practice*, BMJ Books, London, 1998.
- Heath J., *Modi di morire* (2007), Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- Heidegger M., *Essere e tempo* (1927), Longanesi, 1976.
- Heidegger M., *Il concetto di tempo* (1924), Adelphi, Torino, 1998.
- Heidegger M., *Segnavia* (1967), Milano, Adelphi, 1987.
- Hillman J., *Saggi sul puer* (1979), Cortina, Milano, 1988.
- Hillman J., *Storie che curano. Freud, Jung, Adler* (1983), Cortina, Milano, 1984
- Hillmann J., *Re-visione della psicologia* (1975), Adelphi, Milano, 1983.
- Hobbes T., *De corpore* (1655), in *Elementi di filosofia*, Torino, Utet, 1972.
- Hobbes T., *Il Leviatano* (1651), La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- Hobsbawm E., *Il secolo breve. 1914-1991. L'epoca più violenta della storia dell'umanità* (1994),Bur, Milano, 1997.
- Horn C., *L'arte della vita nell'antichità. Felicità e morale da Socrate ai neoplatonici* (1998), Carocci, Roma, 2005.
- Iori V. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006.
- Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano, 2000.
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006.

- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Vol. I (1934), La Nuova Italia, Firenze, 1959.
- Jankelevitch V., *La morte* (1966), , Einaudi, Torino, 2009.
- Jankelevitch V., *Pensare la morte?* (1995), Raffaello Cortina, Milano 1995.
- Jaques E., "Morte e crisi di mezza età" (1965), in E. Jaques *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Boringhieri, Torino, 1978.
- Jaspers K., "Il medico nell'età della tecnica" (1958), in *Il medico nell'età della tecnica*, (1986), Cortina, Milano, 1991.
- Jaspers K., "L'idea di medico" (1953), in *Il medico nell'età della tecnica*, (1986), Cortina, Milano, 1991.
- Jaspers K., "Medico e paziente" (1953), in *Il medico nell'età della tecnica*, (1986), Cortina, Milano, 1991.
- Jaspers K., "Per la critica della psicanalisi" (1950), in *Il medico nell'età della tecnica*, (1986), Cortina, Milano, 1991.
- Jaspers K., *Psicopatologia generale* (1959), Il pensiero scientifico editore, Roma, 1964.
- Jedlowski P., *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma, 2008.
- Jedlowski P., *Memoria, esperienza e modernità*, Mondadori, Milano, 1989.
- Jervis G., *Il buon rieducatore. Scritti sugli usi della psichiatria e della psicoanalisi*, Feltrinelli, Milano, 1978.
- Jonas H., *Il principio di responsabilità* (1979), Einaudi, Torino, 1990.
- Jones E., *Vita e opere di Freud* (1953), Il Saggiatore, Milano, 1995
- Junger E., *Filmone e Bauci. La morte nel mondo mitologico e in quello tecnico*, tr. It., in "Quaderni di Avallon", 1991, n. 25.
- Kaes R., "Il gruppo e il lavoro del preconcio in un mondo in crisi" (1996), in Contardi R., Gaburri E. (a cura di), *Enigmi della cultura e disagio della civiltà*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999, pp. 94-115.
- Kaes R., "Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare", in AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicanalisi e in pedagogia* (1973), Armando, Roma, 1991.
- Kafka F., *Confessioni e diari*, Mondadori, Milano, 1972.
- Kaplan L.J., *Voci dal silenzio. La perdita di una persona amata e le forze psicologiche che tengono vivo il dialogo interrotto* (1995), Cortina, Milano, 1996.
- Kestemberg E., "La relation fetichique à l'objet", in "Reveu Francaise de Psychanalyse", 42, 1978.
- Klein M. "Il complesso di Edipo alla luce delle angosce primitive" (1945), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.

- Klein M., "Alcune considerazioni teoriche sull'importanza della vita emotiva del bambino nella prima infanzia" (1952), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.
- Klein M., "Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi" (1935), in M.Klein, *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.
- Klein M., "Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi" (1940), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.
- Klein M., "Sui criteri per la conclusione di un trattamento psicoanalitico" (1950), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.
- Klein M., "Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa" (1948), in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.
- Klein R., Bonadei R. (a cura di), *Il testo autobiografico nel Novecento*, Guerini e Associati, Milano, 1993.
- Knowels M., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee* (1989), Cortina, Milano, 1996.
- Kohut H., *Narcisismo e analisi del sé* (1971), Boringhieri, Torino, 1976.
- Kristeva J., *Il sole nero. Depressione e malinconia* (1987), Feltrinelli, Milano, 1989.
- Kropotkin P., *Il mutuo appoggio. Un fattore dell'evoluzione* (1902), Salerno Editrice, Roma, 1982.
- Kubler Ross E., *Death, the Final stage of Growth*, Simon & Schuster, Touchstone, 1974.
- Kubler Ross E., *La morte e il morire* (1969), Cittadella Editrice, Assisi, 2005.
- Kubler-Ross E., *Domande e risposte sulla morte e il morire* (1976), Red, Como, 1996.
- Lacroix M., *Il culto dell'emozione* (2001), Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Lamers W.M., "The Little Sounds of Grief. Poetry and Grief", relazione tenuta in occasione della 21st International Death, Grief, and Bereavement Conference, università del Wisconsin, maggio 2003.
- Lasch C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti* (1984), Feltrinelli, Milano, 1985.
- Lash C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive* (1979), Bompiani, Milano, 1981.
- Leopardi G., *La ginestra, o fiore del deserto* (1836), in *Canti* (XXXIV), Einaudi, Torino, 1993.
- Leopardi G., *Zibaldone*, Garzanti, 1991.
- Lessing D., "Scrivere un'autobiografia" (2004), in *Il senso memoria*, Fanucci, Roma, 2006.
- Levi P., *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino, 1986.

- Levinas E., *Totalità e infinito* (1961), Jaca Book, Milano, 1980.
- Levison D., *The Season man's Life*, Knoghts, New York, 1978.
- Lewis C.S., *Diario di un dolore* (1961), Adelphi, Milano, 2007.
- Lizzola I., *Aver cura della vita. L'educazione alla prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città Aperta, Troina, 2002.
- Locke J., *Saggio sull'intelletto umano* (1690), I, cap. X e XXVII, Bompiani, Milano, 2004.
- Loewald H.W., "The Experience of Time", in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 1972.
- Lorenz K., *L'anello di Re Salomone* (1949), Adelphi, Milano, 1967.
- Lurija A., *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla* (1968), Armando, Roma, 1979.
- Madera R. "Freud e il male", postfazione di S.Freud, *Noi e la morte*, Palomar, Bari, 1993.
- Madera R., "Che cos'è l'analisi biografica ad orientamento filosofico?", in *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Mondadori, Milano, 2006.
- Madera R., "Filosofia come esercizio, filosofia come conversione", in Madera R., Tarca L.V., *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano, 2003.
- Madera R., "Inscriversi", in *Adultità*, , n. 26, novembre 2007.
- Madera R., "Mitobiografia come terapia e come ricerca di saggezza" in I.Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano, 2003.
- Madera R., *Identità e feticismo*, Moizzi, Milano, 1977.
- Madera R., *L'alchimia ribelle*, Palomar, Bari, 1997.
- Madera R., *L'animale visionario*, il Saggiatore, Milano, 1999.
- Madrussan E., *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Ibis, Como-Pavia, 2009.
- Madrussan E., *Per una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, In Erbetta A. (a cura di), *Educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2005.
- Mahler M.S., Pine F., Bergman A., *La nascita psicologica del bambino* (1975), Bollati Boringhieri, Torino, 1978.
- Malavasi P., *Per una pedagogia della morte*, Cappelli, Bologna, 1985.
- Mancia M., *Nello sguardo di Narciso. Saggi su memoria, affetti, creatività*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Mancino E., *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009.
- Mann T., *Giuseppe e i suoi fratelli* (1942), Mondadori, Milano, 2004.

- Mann T., *La montagna incantata* (1924), Corbaccio, Milano, 2007.
- Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1998.
- Mantegazza R., *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, Troina, Città aperta, 2004.
- Mapelli B., *Nuove virtù*, Guerini, Milano, 2004.
- Mapelli M., "La conversazione autobiografica come pratica filosofica", nel numero monografico di *Adultità*, n. 27, aprile 2008.
- Mariotti G., "Scrittura autoanalitica e relazione analitica", in *Adultità*, n.26, novembre 2007.
- Martin H.J., *Storia e potere della scrittura* (1988), Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Maslow A., *Verso una psicologia dell'essere* (1968), Astrolabio, Roma, 1971.
- Massa R. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988.
- Massa R., "La clinica della formazione", in AA. VV., *Saperi, scuola, formazione*, "Quaderni di pedagogia critica", Vol. IV, Unicopli, Milano, 1991.
- Massa R., "La clinica della formazione", in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.
- Mead G.H., *Mente, sé e società* (1936), Giunti e Barbera, Firenze, 1972.
- Melchiorre V., *Al di là dell'ultimo. Filosofie della morte e filosofie della vita*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.
- Meotti F., "Tempo, memoria e oblio nei processi riparativi ed autoriparativi", in *Psiche*, VI, n.2, luglio-dicembre 1998.
- Merlau Ponty M., *La fenomenologia delle percezioni* (1945), il Saggiatore, Milano, 1965.
- Minois G., *Storia del mal di vivere. Dalla malinconia alla depressione* (2003), Bari, Dedalo, 2005.
- Mitford J., *The american Way of Death*, Buccaneer Books, N.Y., 1963.
- Mitsherlich A., *Verso una società senza padre* (1968), Feltrinelli, Milano, 1977.
- Montanari M., *Hadot e Foucault nello specchio dei Greci. La filosofia antica come esercizio di trasformazione*, Mimesis, Milano, 2009.
- Moore T., *Un domani senza paura. Fino in fondo alla notte per ritrovare se stessi* (2005), Frassinelli, Milano, 2006.
- Moretti F., *Romanzo di formazione*, Einaudi, Torino, 1995.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso* (1981), Sperling & Kupfer, Milano, 1993.

- Morpurgo E., Egidi V., *Psicoanalisi e narrazione. Le strategie nascoste della parola*, Il Lavoro editoriale, Ancona, 1987.
- Mortari L., "La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico", in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano, 2009.
- Mottana P., "Lo specchio di Andrei Tarkoskij", in Cappa F., Mancino E. (a cura di), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*, Mimesis, Milano, 2005.
- Mottana P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1993.
- Mottana P., *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Mimesis, Milano, 2004.
- Natoli S., "Il saper dimenticare, il dover ricordare", in I. Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano, 2003.
- Natoli S., *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Natoli S., *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, 2006.
- Natoli S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale* (1986), Feltrinelli, Milano, 1995.
- Nedelmann B., *Erleben ed Erlebnis in Georg Simmel*, in Russo V.E. (a cura di), *La questione dell'esperienza*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1991.
- Neumann E., *Storia delle origini della coscienza* (1954), Astrolabio, Roma, 1978.
- Nietzsche F., *Sull'utilità e il danno della storia per la vita* (1874), Adelphi, Milano, 1998.
- Nussbaum M., *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* (1996), Vita e Pensiero, Milano, 1998.
- Ogden T., "Leggendo Loewald: l'Edipo riconcepito", in T.Ogden, *Riscoprire la psicoanalisi. Pensare e sognare, imparare e dimenticare* (2009), CIS editore, Milano, 2009.
- Ogden T., "Leggere Winnicott", in *Conversazioni al confine del sogno* (2001), Astrolabio, Roma, 2003.
- Ogden T., *Il limite primigenio dell'esperienza* (1989), Astrolabio, Roma, 1992.
- Oliverio A., *Ricordi individuali, memorie collettive*, Einaudi, Torino, 1994.

- Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (1982), il Mulino, Bologna, 1986.
- Orsenigo J., *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*, Unicopli, Milano, 1999.
- Orwell G., *1984* (1948), Mondadori, Milano, 1999.
- Ostasesky F., *Saper accompagnare* (2005), Mondadori, Milano, 2006.
- Paci E., *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano, 1961.
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Pasolini P.P., "Gennariello", in *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*, Einaudi, Torino, 1976.
- Pennac D., *Come un romanzo* (1992), Feltrinelli, Milano, 1993.
- Pennebaker J.W., "Putting stress into words: health, linguistic and therapeutic implications", *Behavior Research and Therapy*, 31, (6), 1993.
- Pennebaker J.W., "Telling stories: The health benefits of narrative", in *Literature and Medicine*, 19, 1, 2000.
- Pennebaker J.W., "Tradurre in parole le esperienze traumatiche: implicazioni per la salute", *Psicologia della salute*, 2, 1999.
- Pennebaker J.W., Chung C.K., "Expressive writing, emoziona upheavals, and health", in H.Friedman, Silver R. (a cura di), *Handbook of health psychology*, Oxford University Press, New York, 2007.
- Pennebaker J.W., Francis M., "Cognitive, emoziona, and language processes in disclosure", *Cognition and Emotion*, 10, 1996.
- Pennebaker J.W., *Scrivi cosa ti dice il cuore* (1990), Erickson, Trento, 2004.
- Pepe L., "Una procedura inserita in un contesto: effetti di variazioni nelle istruzioni e nei tempi", in L.Solano (a cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Perlini T., "La paura della memoria", in L. Ruggiu (a cura di), *Il tempo in questione*, Guerini, Milano, 1997.
- Petrucci A., *Le scritture ultime. Ideologia della morte e strategia dello scrivere nella tradizione occidentale*, Einaudi, Torino, 1995.
- Pirandello L., "Colloqui coi personaggi", in *Novelle per un anno*, vol. III, tomo II, Mondadori, Milano, 1990.
- Platone, *Apologia di Socrate*, in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano, 1991.
- Platone, *Fedone* in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano, 1991.
- Platone, *Fedro*, in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano, 1991.
- Platone, *Lachete*, in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano, 1991.

- Platone, *Politico*, in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano, 1991.
- Platone, *VII Lettera*, in *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano, 1991.
- Pomi M., "Tradire il silenzio", in M. Pomi, *Gli stupori di Ego. Per una critica fenomenologica-esistenziale all'educazione*, Il Segnalibro, Torino, 1997.
- Porheddu A., "La via ermeneutica alla formazione", in Cambi F., Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994.
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro* (1979), Armando, Roma, 1986.
- Prete A., *Il pensiero poetante. Saggi su Leopardi*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- Progroff I., *Curarsi con il diario* (1975), Milano, 1996.
- Proust M., *Scritti mondani e letterari* (1971), Einaudi, Torino, 1984.
- Pulcini E., *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.
- Pulcini E., *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.
- Quinodoz J.M., *La solitudine addomesticata* (1991), Borla, Roma, 2009.
- Quintiliano, *L'istituzione oratoria*, Utet, Torino, 1968.
- Range L.M., Kovac S.H., Marion M.S., "Does writing about bereavement lessen grief following sudden, unintentional death?", *Death studies*, 24, 2000.
- Rank O., *Il trauma della nascita e il suo significato psicanalitico* (1924), Sugar Co, Milano, 1993.
- Reale G., *La filosofia di Seneca come terapia ai mali dell'anima*, Bompiani, Milano, 2004.
- Recalcati M., *Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Recalcati M., *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Cortina, Milano, 2011.
- Reich W., *Psicologia di massa del fascismo* (1933), Mondadori, Milano, .
- Ricoeur P., "La componente narrativa della psicoanalisi", in *Metaxù*, 5, 1988.
- Ricoeur P., *La memoria, la storia, l'oblio* (2000), Cortina, Milano, 2003.
- Ricoeur P., *La persona* (1989), Morcelliana, Brescia, 1997.
- Ricoeur P., *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato* (1998), il Mulino, Bologna, 2004.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto* (1983), Jaka Book, Milano, 1986.
- Riesman D., *La folla solitaria* (1961), il Mulino, Bologna, 1999.

- Rodari G., "Il muratore della Valtellina", in *Favole al telefono*, Einaudi, Torino, 1993
- Rogers C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983.
- Rossi P., *Il passato, la memoria, l'oblio*, Il Mulino, Bologna, 1991.
- Rousseau J.J., *Confessioni*, Bur, Milano 1992.
- Rousseau J.J., *Emilio*, Laterza, Bari, 1953.
- Rovatti P.A., "Il tempo della sospensione", in *L'esercizio del silenzio*, Cortina, Milano, 1992.
- Rovatti P.A., "L'enigma dell'epochè", in Rovatti A., *L'esercizio del silenzio*, Raffaello Cortina, Milano, 1992.
- Rovatti P.A., *L'esercizio del silenzio*, Cortina, Milano, 1992.
- Rovatti P.A., Zoletto D., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005.
- Saint-Exupery A. de, *Il Piccolo principe* (1946), Bompiani, Milano, 2010.
- Saks O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello* (1985), Adelphi, Milano, 1986.
- Scheler M., "Il senso della sofferenza" (1916), in *Il dolore, la morte, l'immortalità*, Elle Di Ci, Torino, 1983.
- Scheler M., "Morte e sopravvivenza" (1933), in *Il dolore, la morte, l'immortalità*, Elle Di Ci, Torino, 1983.
- Sclavi M., *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano, 2002.
- Sedney M.A., Backer J.E., Gross E., "The Story' of a Death: Therapeutic Considerations with Bereaved Families", *Journal of Marital and Family Therapy* 20, N.3 (1994).
- Segal D.L., Bogards J.A., Becker L.A., Chatman C., "Effects of emozional expression on adjustment to spousal loss among older adults", *Journal of Mental Health and Aging*, 5, 1999.
- Segal H. "Per un approccio psicoanalitico all'estetica" in AA.VV., *Nuove vie della psicoanalisi*, il Saggiatore, Milano, 1971.
- Segal H., "Note sulla formazione del simbolo"(1957), in H.Segal, *Scritti psicoanalitici. Un approccio kleiniano alla pratica clinica*, Roma, Astrolabio, 1984.
- Segal H., *Introduzione all'opera di Melanie Klein* (1964), Martinelli, Firenze, 1968.
- Segal H., *Sogno, fantasia e arte* (1991), Cortina, Milano, 1991.
- Seneca, *Epistole*, in *Tutte le opere*, Bompiani, Milano, 2000.
- Seveso G., "Ti ho dato ali per volare". *Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica*, ETS, Pisa, 2007.
- Sforza M.G., Tizon J.L., *Giorni di dolore. Come si guarisce dalla sofferenza per la perdita di una persona cara*, Mondadori, Milano, 2009.

- Shafer R., *L'atteggiamento analitico* (1983), Feltrinelli, Milano, 1984.
- Silverman P.S., *I gruppi di mutuo aiuto. Come l'operatore sociale li può organizzare e sostenere* (1980), Erickson, Trento, 1989.
- Simmel G., *Filosofia del denaro* (1900), Utet, Torino, 1984.
- Simmel G., *La metropoli e la vita dello spirito* (1903), Armando, Roma, 1996.
- Simmel G., *La moda* (1911), Mondadori, Milano, 2009.
- Sini C., *Etica della scrittura*, Il Saggiatore, Milano, 1992.
- Sini C., *Il silenzio e la parola*, Marietti, Genova, 1989.
- Smorti A., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze, 2007.
- Solano L. (a cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Solano L., "Cosa, come e perché", in L.Solano (a cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Solano L., Bonadies M., Di Trani M., "Per chi, quando il disagio è evidente. Applicazioni della tecnica della scrittura in popolazioni portatrici di sofferenza mentale o patologia somatica", in L.Solano (a cura di), *Scrivere per pensare. La ritrascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Soldati M.G., *Sguardi sulla morte. Formazione e cura con le storie di vita*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Sontag S., *La malattia come metafora. Il cancro e la sua mitologia* (1977), Einaudi, Torino, 1979.
- Spence D.P., *Verità narrativa e verità storica. Significato e interpretazioni in psicoanalisi* (1982), Martinelli, Firenze, 1987.
- Starace G., *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004.
- Starobinski J., *Nostalgia. Storia di un sentimento* (1966), Cortina, Milano, 1992.
- Stern D., *Il mondo interpersonale del bambino* (1985), Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Stroebe M.S., Stroebe W., Schut H., Zech E., Van den Bout J., "Does disclosure of emotions facilitate recovery from bereavement? Evidence from two prospective studies", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 2002.
- Strzys K., *Narcisismo e socializzazione. Trasformazione sociale e mutamento dei dati caratteriali* (1978), Feltrinelli, 1981.
- Tarozzi M., *Pedagogia generale. Pedagogia come scienza.*, Guerini, Milano, 2002.
- Thomas L.V., *Morte e potere* (1978), Lindau, Torino, 2006.

- Thorson J.A., "Qualitative Thanatology", in *Mortality* 1, n°2, 1996.
- Tocqueville A.de, *La democrazia in America* (1835-1840), in *Scritti politici*, vol. 2, UTET, Torino, 1968.
- Touraine A., *Critica alla modernità* (1992), Il Saggiatore, Milano, 1997.
- Tramma S., *Il vecchio e il ladro. Invecchiamento e processi educativi*, Guerini, Milano, 1989.
- Tramma S., *Inventare la vecchiaia*, Meltemi, Roma, 1999.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.
- Turner V., *Dal rito al teatro* (1982), Mulino, Bologna 1986.
- Tutino S., "Scrivere di sé: storie e memorie", in Q.Antonelli, A.Iuso (a cura di), *Vite di carta, l'ancora del mediterraneo*, Napoli, 2000.
- U.Curi, *Un filosofo al cinema*, Bompiani, Milano, 2006.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio* (1909), Bollati Boringhieri, Torino, 1981.
- Vegetti Finzi S., *Il romanzo della famiglia*, Mondadori, Milano, 1992.
- Vergani M., "Lo scambio delle memorie e il perdono", in *Adulità*, n.28, settembre 2008.
- Viorst J., *Distacchi* (1987), Frassinelli, Torino, 1987.
- Voltolin A., *Melanie Klein*, Mondadori, Milano, 2003.
- Von Franz M.L., Frey-Rohn L., Jaffè A., Zoja L., *Incontri con la morte* (1979), Raffaello Cortina, Milano, 1982.
- Vovelle M., *La morte e l'Occidente. Dal 1300 ai giorni nostri* (1983), Laterza, Bari, 2000.
- Walter T., "A New Model of Grief Bereavement and Biography", *Mortality* 1, n°1, 1996.
- Watlawick P., Beavin J. H., Jakson D.D., *La pragmatica della comunicazione* (1967), Astrolabio, Roma, 1971.
- Weber M., *Il lavoro intellettuale come professione* (1919), Einaudi, Torino, 1980.
- Weil S., *La prima radice* (1949), SE, Milano, 1990.
- White M., *La terapia come narrazione* (1989), Astrolabio, Roma, 1992.
- Wiener P., "Attachement et perte, vol. 3: La perte, de John Bowlby" in *Reveu francaise de psychanalyse*, 49, 1985.
- Wilson J., "'Mental health" as an aim of education", in AA.VV: *Education on the development of reason*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1972.
- Winnicott D.W., "Concetti contemporanei sullo sviluppo dell'adolescente e loro implicazioni per l'educazione superiore" (1968), in *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2006.

- Winnicott D.W., "Il concetto di falso sé" (1964), in *Dal luogo delle origini* (1986), Cortina, Milano, 1990.
- Winnicott D.W., "Il luogo in cui viviamo", in *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 2006.
- Winnicott D.W., "L'uso dell'oggetto e l'entrare in rapporto attraverso identificazioni" (1968), in *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 2006.
- Winnicott D.W., "L'uso di un oggetto e l'entrare in rapporto attraverso identificazioni" (1968), in *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 2006.
- Winnicott D.W., "La capacità di essere solo" (1957), in *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), Armando, Roma, 1970.
- Winnicott D.W., "La distorsione dell'io in rapporto al vero e al falso sé" (1960), in *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), Armando, Roma, 1970.
- Winnicott D.W., "La funzione di specchio della madre e della famiglia nello sviluppo infantile" (1967), in *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 2006.
- Winnicott D.W., "La madre normalmente devota" (1966), in *I bambini e le loro madri*, Cortina, Milano, 1987.
- Winnicott D.W., "La posizione depressiva e lo sviluppo normale" (1954), in *Dalla pediatria alla psicanalisi. Patologia e normalità nel bambino. Un approccio innovatore*, Martinelli, Firenze, 1991.
- Winnicott D.W., "La sede dell'esperienza culturale" (1967), in *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2006.
- Winnicott D.W., "La teoria del rapporto infante-genitore" (1958), in *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), Armando, Roma, 1970.
- Winnicott D.W., "Oggetti transazionali e fenomeni transazionali" (1953) in *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 2006.
- Winnicott D.W., "Vivere creativamente" (1970), in *Dal luogo delle origini*, Cortina, Milano, 1990.
- Yates F.A., *L'arte della memoria* (1966), Einaudi, Torino, 1972.
- Zannini L., *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Cortina, Milano, 2008.
- Zapparoli G.C., "La morte elaborata", in U. Curi (a cura di), *Il volto della Gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano, 2001.
- Zoja L., *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino, 2009.