



SCUOLA DI DOTTORATO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di

Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Educazione nella Società Contemporanea

Ciclo 33°

DIRE IL MONDO  
ABITARE PEDAGOGICAMENTE LE PAROLE

UNA RICERCA FENOMENOLOGICA  
SULLA PAROLA EDUCATIVA

MUSI ELISABETTA

Matricola 832784

Tutor: Elisabetta Biffi

Coordinatore: Francesca Antonacci

ANNO ACCADEMICO 2019/2020

## Indice

### Introduzione

<b>Quello che le parole non dicono</b> .....	5
Le radici biografiche della ricerca.....	5
Seduzione.....	5
Differimenti.....	7
Il “negativo”.....	8
In dialogo col negativo.....	10
“Presupposti taciti”.....	11
Verso la focalizzazione del tema.....	13
Prime ipotesi di ricerca, criticità e incidenti di percorso.....	14
Il potenziale <i>educativo</i> delle parole.....	17

### Prima parte

#### Parole che fanno male

#### 1.

<b>L’urgenza di un problema sfuggente: il maltrattamento verbale</b> .....	20
1.1. La parola maltrattante: espressione di una violenza diffusa.....	21
1.2. Tra <i>interno</i> e <i>intorno</i> : dinamiche interiori e realtà sociale.....	23
1.3. Una dimensione problematica sottostimata.....	26
1.4. I danni causati dai maltrattamenti verbali.....	29
1.5. Il potere delle parole, il potere dell’educazione: una comune ambivalenza.....	31

#### 2.

<b>Il maltrattamento verbale come tradimento della parola educante</b> .....	35
2.1. Dove nasce la vita nascono anche le parole per coltivarla o per annientarla.....	36
2.2. Distorsioni originarie nella relazione genitori-figli.....	37
2.3. Il potere nelle parole dei genitori: tre frammenti di storie.....	40
2.3.1. Un invischiamento confusivo.....	41
2.3.2. Slealtà e complicità.....	42
2.3.3. Una legittimazione salvifica.....	43
2.3. Ristabilire i confini: prima forma di tutela e protezione.....	45
2.4. Un cambio di prospettiva necessario: dalla parola che maltratta alla parola che educa.....	48
2.5. Contrastare il maltrattamento verbale in famiglia, promuovere una sensibilità diffusa a partire dai servizi socio-educativi.....	50

### Seconda parte

#### Fondamenti teoretici per uno studio sulla parola che educa

#### 3.

<b>L’orizzonte epistemico della ricerca: l’orientamento fenomenologico in prospettiva pedagogica</b> .....	54
3.1. Perché la fenomenologia?.....	55
3.1.1. Fondamenti scientifici di una conoscenza che non estromette il soggetto.....	57
3.1.2. Il vissuto: fonte di conoscenza rigorosa.....	60

3.1.3. Il superamento della contrapposizione tra soggetto e oggetto.....	61
3.1.4. L'intenzionalità, motore di significazione.....	64
3.1.5. Per una scienza dei significati: la fenomenologia come metodo.....	67
3.1.6. Immersi in un comune mondo della vita: la realtà intersoggettiva e l'empatia.....	69
3.1.7. Il linguaggio, espressione di un'intersoggettività costitutiva.....	73
3.2. Orientamenti di un'epistemologia pedagogica fenomenologico-esistenziale.....	75
3.2.1. L'approccio fenomenologico e la complessità dell'evento educativo.....	77
3.2.2. La comprensione del vissuto, prima fonte di (auto)consapevolezza e Responsabilità.....	80
3.2.3. La volontà di significato a fondamento della realizzazione umana e dell'azione Educativa.....	82
3.2.4. L'ontologia relazionale del soggetto al cuore dell'educazione.....	86
3.2.5. Essere attenti alle parole, espressione di cura della relazionalità costitutiva dell'essere.....	90

### Terza parte

#### Fare ricerca con interlocutori esperti della parola (educativa)

<b>4.</b>	
<b>Il disegno di ricerca.....</b>	<b>95</b>
4.1. La fenomenologia in pratica: da scienza eidetica a scienza empirica.....	96
4.2. Indagare l'esperienza attraverso l'approccio fenomenologico-eidetico e l' <i>Interpretative phenomenological analysis</i> .....	100
4.3. Essere-in-ricerca: un metodo che inizia con un atteggiamento.....	103
4.3.1. Mantenere un'attenzione aperta.....	104
4.3.2. Fare epoché.....	105
4.3.3. Coltivare la fiducia in ciò che appare.....	106
4.3.4. Realizzare descrizioni fedeli all'esperienza.....	108
4.3.5. Disporsi a ricercare le essenze empiriche.....	109
4.3.6. Coltivare una disciplina riflessiva.....	111
4.4. I soggetti della ricerca: esperti della parola (educativa).....	113
4.5. I dispositivi di costruzione della conoscenza: i focus group e i questionari.....	115
4.5.1. Sollecitare il pensiero attraverso la narrazione e la metafora.....	118
<b>5.</b>	
<b>La parola in carcere.....</b>	<b>122</b>
5.1. Un focus group per sollecitare il confronto sulle potenzialità della parola.....	123
5.1.1. L'amore per una parola che fa incontrare e che umanizza i contesti più aridi.....	124
5.1.2. Il potere della parola.....	126
5.1.3. Una parola che (ri)genera il contesto.....	127
5.1.4. Dare forma all'invisibile.....	129
5.1.5. Creare ponti tra mondi lontani.....	130
5.1.6. Sorprese e guadagni imprevisi.....	132
5.2. Quando la parola in carcere è educativa?.....	135
5.2.1. Le parole non disgiunte dal corpo danno forma al contesto.....	137

5.2.2. Aver cura delle parole per sostenere altre versioni di sé.....	139
5.2.3. La parola educante/dis-educante.....	142
5.2.4. La forza evocativa e l'immediatezza comunicativa delle immagini.....	148
5.2.5. L'uso consapevole delle parole.....	149
5.2.6. Coltivare l'umanità avendo cura delle parole.....	152
<b>6.</b>	
<b>La parola nei servizi educativi e nella scuola.....</b>	<b>156</b>
6.1. Un'opportunità per riflettere sul valore costruttivo o distruttivo delle parole: il focus Group.....	158
6.1.1. Parole incoraggianti per un'educazione "esigente".....	160
6.1.2. L'educazione inizia dallo sguardo e dalle parole che lo testimoniano.....	163
6.1.3. Coltivare parole che rassicurano, che non creano ansia.....	164
6.1.4. Concentrarsi sui comportamenti, per salvaguardare l'inviolabilità della persona.....	166
6.1.5. Ponti di parole che costruiscono legami.....	168
6.1.6. Parole che educano alla verità come rispecchiamento e disvelamento.....	171
6.1.7. Dar voce alle intenzioni, per insegnare a cogliere ciò che non si vede.....	173
6.1.8. In dialogo con i limiti come principi di regolazione educativa.....	175
6.1.9. Dire "con misura": cercare la sintonia con l'interlocutore.....	177
6.2. Le ombre dell'educazione: parole ingrato.....	178
6.2.1. Interventi che confondono.....	180
6.2.2. L'ipoteca del senso di colpa.....	181
6.2.3. Squalificare attraverso i paragoni, denigrare le amicizie, non prendere sul serio.....	182
6.2.4. Al cuore delle parole che fanno male: attentare alla sacralità della persona.....	186
6.3. Aver cura delle parole nei contesti educativi e scolastici.....	188
6.3.1. Parole "scelte", che fanno bene.....	189
6.3.2. Parole vane, che disperdono il bene e diminuiscono l'altro.....	192
6.3.3. Competenze tecniche per conservare l'umano nelle parole.....	195
6.4. Un ulteriore confronto, un'occasione di verifica.....	201
<b>7.</b>	
<b>La parola in ospedale.....</b>	<b>210</b>
7.1. Nel focus group la scoperta di resistenze e diffidenze.....	211
7.1.1. Esplorare l'implicito: la valenza educativa del lavoro di cura e la sua declinazione nella medicina narrativa.....	212
7.1.2. Il peso di pregiudizi culturali e la forza di un'epistemologia debole.....	215
7.1.3. Presupposti taciti: resistenze organizzative e difficoltà individuali nel riconoscersi soggetti di storie.....	216
7.1.4. Vincere le resistenze: fare i conti con le disalleanze istituzionali e le fatiche del cambiamento.....	218
7.1.5. Nella narrazione il valore performativo e liberatorio delle parole.....	221
7.2. Quando la parola in ospedale è educativa? E quando, invece, manca il compito di Curare?.....	223
7.2.1. Parole e silenzi che creano il contesto terapeutico.....	224
7.2.2. Le parole, primi strumenti di cura.....	226
7.2.3. Aver cura delle parole per aver cura delle relazioni: con se stessi, con gli altri.....	227
7.2.4. Parole "maieutiche", che rigenerano.....	228
7.2.5. Parole "sbilanciate" verso l'altro.....	231
7.2.6. Meditare sulle parole, incontrando vuoti e focalizzando strategie.....	234
7.2.7. La parola educa quando fa bene alla relazione e al corpo.....	235

7.2.8. Dis-educano le parole distratte, che non cercano la sintonia con l'altro.....	238
7.2.9. L'uso consapevole delle parole.....	241

Quarta parte  
La costruzione di una teoria  
come guida per il pensiero e per l'azione

<b>8.</b>	
<b>Per una teoria pedagogica sul valore educativo delle parole.....</b>	<b>248</b>
8.1. Ridestarsi dalle seduzioni.....	250
8.2. Considerazioni preliminari e una comparazione eloquente.....	251
8.2.1. Le parole e il pensiero.....	252
8.2.2. Parole e spazio/tempo/corpo.....	253
8.2.3. Le parole e il contesto.....	254
8.2.4. Parole e silenzi.....	255
8.2.5. "Visibilità" e qualità delle parole.....	256
8.2.6. Prossimità e distanza tra dimensione operativa/professionale e biografica.....	257
8.2.7. Pieni e vuoti di parole.....	258
8.3. Strutture essenziali di parole situate.....	259
8.3.1. Parole "dis-educative", che diminuiscono le possibilità di essere.....	260
8.3.2. Parole che "fanno fiorire l'esistenza".....	261
8.3.3. La natura <i>mimesica</i> della parola: avvertenze per una ri-sacralizzazione.....	263
8.3.4. Aver cura delle parole.....	264
8.3.5. Educare ad aver cura delle parole.....	265
8.3.6. Inerzia vs intenzionalità.....	266
8.3.7. Stare in un rapporto pensoso, meditativo e patico con le parole.....	266
8.3.8. Parole che dicono l'essenziale.....	268
<b>Conclusioni.....</b>	<b>270</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>273</b>
<b>Allegati</b>	
Griglia di domande rivolte agli operatori in carcere.....	293
Griglia di domande rivolte agli operatori nei servizi educativi e nella scuola.....	297
Griglia di domande rivolte agli operatori in ospedale.....	301

## Introduzione

### Quello che le parole non dicono

Noi sentiamo che se anche tutte le possibili domande della scienza ricevano risposta, i problemi della nostra vita non sono nemmeno sfiorati

Wittgenstein, *Trattato logico-filosofico*

Mi piace chi sceglie con cura le parole da non dire

Alda Merini

#### **Le radici biografiche della ricerca**

Il tema della parola mi affascina da sempre. Mi affascina per la forza di attrazione e seduzione con cui le parole danzano tra le cose con un movimento di svelamento e rivelazione. Se-ducono perché allontanano il soggetto dalla propria autocentratura, ne contrastano la tendenza a ritirarsi presso di sé, dove i monologhi paiono trasparenti e totalmente comprensibili, per trascinarlo in un gioco azzardato e rischioso nel quale per soggetti diversi ai medesimi suoni non corrispondono gli stessi significati.

Come scrive von Humboldt: “Nessuno significa con una parola precisamente ed esattamente le stesse cose del vicino, e la differenza, seppur piccola, vibra, come una increspatura nell’acqua, attraverso tutto il linguaggio. Per questo ogni capire è allo stesso tempo un non capire” (von Humboldt, 1830-35, p. 439).

#### **Seduzione**

In quella apparente coincidenza in cui le stesse parole, pronunciate e udite, si saldano come i lembi di una cerniera, si trova l’accesso (o si crede di trovarlo) a mondi altrui, che – se proprio non diventano immediatamente comprensibili – almeno risultano accostabili.

Mi torna in mente una piccola pubblicazione del sociologo e filosofo Jean Baudrillard che lessi molti anni fa, dal titolo *Della seduzione* (Baudrillard, 1980). Si trattava di una esplicita critica alla società dei consumi e dei media, al processo

di degradazione e dematerializzazione che la seducente spettacolarizzazione della società stava determinando.

Le riflessioni indugiavano sulla natura subdola dei processi di seduzione, fornendo indicazioni utili ad interpretare anche altre realtà. Tra cui la parola, che nell'allontanare il soggetto dalla propria materialità, cioè conducendolo fuori di sé, lo espone al rischio di muoversi tra "simulacri" di realtà, in un ordine convenzionale e finzionale la cui universalità degli scambi è spesso intesa come condizione sufficiente per ritenerlo vero, credibile, affidabile (e qui più che mai calzano le riflessioni del filosofo francese che, se riferite alla parola, suggeriscono come questa renda problematica la stessa concezione di verità, fornendo la base di significati e credenze che occultano il fatto che non esiste *una* verità<sup>1</sup>). La seduzione è una forma di potere in grado di sovvertire l'ordine delle cose, di attentarne la stabilità. È il luogo della vertigine, dell'eclissi, dell'apparizione e della sparizione, sostiene Baudrillard. Condizioni che concorrono a comprendere il potere di attrazione e repulsione giocato dalle parole.

La parola muore e rinasce trapassando da un soggetto a un altro, da una biografia all'altra, persino da un'esperienza all'altra di uno stesso soggetto (quante parole hanno acquisito significati, sfumature, memorie che hanno dato vita a fraintendimenti, intese e inganni nel corso dell'esistenza di ognuno). Conserva la dialettica tra identità e differenza, essendo "apparentemente" identica e intimamente differente all'interno di uno stesso racconto o come espressione di convergenze tra più racconti.

### **Differimenti**

Tutto ciò che esiste e che accade è (stato) possibile in virtù di un pensiero divenuto "visibile" mediante le parole. Visibile secondo quella particolare coincidenza, non priva di ambiguità, e perciò motivo di incomprensioni, per cui un'istanza immateriale qual è quella che articola la parola in un sistema di segni e significati, il linguaggio, è al contempo riferimento comune per ampie schiere di individui, che attraverso il linguaggio (si) comunicano idee e vissuti, assumono decisioni, partecipano delle reciproche esistenze.

---

1 Più radicalmente, scrive Hannah Arendt: "Le parole come tali non sono né vere né false" (1987, p. 183), e, riprendendo Aristotele nel *De interpretatione*: "il criterio del logos, del discorso coerente, non consiste nella verità o nella falsità, ma nel significato" (*ibid.*). Non distante da queste considerazioni è l'orientamento assunto in questo studio, che non punta all'individuazione di una verità al di qua o al di là delle parole, ma al *significato* che esse assumono per il soggetto che le incontra, le pronuncia, le riceve. In questo orizzonte si colloca anche il discorso educativo. Come scrive Vanna Iori: "La ricerca di senso combatte ogni compiacimento nichilistico recuperando la dimensione positiva del *possibile*. In questa transizione dalla ricerca della verità alla ricerca del senso della verità, la comprensione del sorgere della domanda diventa prioritario rispetto ai contenuti rinchiusi nei rimandi causalistici delle risposte" (Iori, 1988, p. 6, corsivo nel testo)

Le parole si caricano così di umanità, umanizzano l'esistenza<sup>2</sup> non perché la rendano comunicabile, ma perché ne rammentano il continuo divenire, l'indomita inquietudine con cui la vita si rinnova, si mette in gioco, sfida il limite, sconfina producendo feconde contaminazioni tra il singolo e le sue parti (frammenti della sua storia che riemergono – spesso a sua insaputa – dal flusso di esperienze in cui è immerso; umori e percezioni corporee; intuizioni che segnano svolte e discontinuità nella “vita della mente” in cui si svolge “il dialogo senza voce dell'Io con se stesso”, cfr. Arendt, 1987, p. 157), tra le infinite singolarità umane, in cui l'originario essere-nel-mondo è sempre imprescindibilmente un essere con gli altri<sup>3</sup>.

In un sistema mobile in cui la parola si muove tra la ricerca di senso e la superficialità della “chiacchiera” (Heidegger, 1976, p. 211 e ss.), anche il malinteso può produrre una feconda dilatazione del pensiero, essere motivo di apertura all'incontro<sup>4</sup>, occasione di scoperte, di provvide intuizioni e fortuiti ritrovamenti.

Questo intrinseco dinamismo delle parole mi affascina perché reca con sé il monito del *differimento* riguardo all'esistenza: la vita è sempre altrove, decentrata rispetto al corpo e al presente; è proiettata verso il futuro, impegnata a cercare intese “tra” sé e gli altri, a stabilire ponti di attenzione che, come scrive Maria Zambrano, “non è altro che la ricettività portata all'estremo, diretta verso un determinato campo della percezione o del pensiero, ovvero diretta verso il mondo esterno o verso il mondo proprio, in modo riflessivo” (Zambrano, 2008, p. 51). E proprio perché la vita è sempre altrove, l'intima opacità delle parole ricorda che essa non si dà come controllabile, soggetta a meticolose e accurate pianificazioni. Va accolta mantenendosi in dialogo con l'imprevedibile, l'ignoto, l'utopia quale massima *tensione* realizzativa di un potenziale inesauribile (Musi, 2018).

In questa *tensione* autotrascendente (Bruzzone, 2001), esercizio riflessivo su quanto accade e sul proprio divenire, sta la possibilità di inveramento dell'esistenza. Inveramento sempre imperfetto e infinito. E perciò vitale.

## Il “negativo”

Un'altra questione che avverto come sottesa alle ragioni di questa ricerca sulla parola è la sua relazione col negativo. Il riferimento è all'intensa riflessione pubblicata dalla comunità filosofica femminile Diotima nel volume: *La magica*

---

2 Così si esprime a questo proposito ancora Hannah Arendt: “Dare un nome alle cose, la pura e semplice creazione di parole, è il modo dell'uomo di *far proprio* e, per dir così, disalienare un mondo al quale, dopo tutto, ognuno di noi è nato come nuovo venuto e come straniero” (Arendt, 1987, p. 169).

3 Per riprendere la formulazione di Martin Heidegger, a cui evidentemente l'espressione si ispira: “il mondo è già sempre quello che io con-divido con gli altri. Il mondo dell'Esserci è con-mondo. L'in-essere è un con-essere con gli altri. L'esser-in-sé intramondano degli altri è un con-Esserci” (Heidegger, 1976, pp. 153-154).

4 L'antropologo Franco La Cecla definisce il malinteso come “un'occasione di traduzione, una zona in cui l'incommensurabilità tra persone o tra culture arriva a patti” (La Cecla, 1997, p. 9).

*forza del negativo* (2005), in cui il negativo non è una polarità tra istanze contrapposte (“anima-corpo, vero falso, bene-male, io-non io, soggetto-oggetto, amico-nemico, vita-morte..., dualismi dai quali il pensiero, attento al vivere di creature incarnate, è costretto a cercare vie d’uscita”, Lusiardi, 2005, p. 90), né corrisponde necessariamente ad un giudizio di valore; è qualcosa che “separa, taglia, sopprime, rimuove, nega e ri-nega, esclude, isola” ma “*fa pensare*: genera il pensiero, nel senso che lo sprigiona, lo scioglie, lo libera” (Muraro, 2005, p. 2), inghiottisce con le sue ombre, ma rende più vividi i lampi di luce.

Il negativo non è qui sinonimo di distruzione o annichilimento; al contrario produce tensione, lavoro di accettazione del non essere (la sofferenza, l’insensatezza, la paura, il vuoto di significato), mentre strenua si mantiene la fedeltà all’essere. Ha implicazioni con l’Ombra per come ne parla Jung<sup>5</sup>, secondo il quale esiste una luminosità vitale del negativo.

Qui le ragioni biografiche si fanno sentire con più forza, configurando la ricerca non solo come un contributo alla riflessione pedagogica, ma un processo di chiarificazione e comprensione delle esperienze di vita, in particolare all’interno dei diversi ruoli che la vita familiare (come figlia, come madre e nel rapporto con altri genitori) induce a interpretare.

I calchi oscuri dei vuoti d’amore, degli affetti feriti, degli episodi mortificanti subiti nell’infanzia e sepolti lontano dalla memoria e dal cuore, affiorano tacitamente provocando microfratture negli anni successivi, si trasferiscono sulla vita dei figli. “E la reazione dei bambini non è di rabbia o di aggressività, ma è di ritiro in sé, di chiusura, di colpa, di cupo silenzio” (Ravasi Bellocchio, 2012, p. 56). Un guadagno di consapevolezza avviene nel momento in cui ci si dispone ad accogliere le interferenze, le mancanze, le inaspettate replicazioni di errori, di parole, gesti della propria madre o del padre che abbiamo odiato in lei, in lui o che semplicemente non abbiamo compreso, e che ora ci troviamo addosso e comprendiamo con un’indulgenza inedita (Bettelheim, 1987).

La riflessione si apre inevitabilmente su due fronti: verso la madre, il padre che abbiamo avuto e verso i figli che abbiamo: in mezzo la fatica di vigilare su quanto passa in virtù di una forza propria e quanto scegliamo di recuperare, trasformare, rifondare, fermare. Spesso le parole, le situazioni, le persone che si affacciano sulla scena “in carne e ossa”, scompigliano l’ordine interiore attraendo memorie lontane,

---

5 Nella riflessione junghiana l’Ombra riunisce svariate accezioni strettamente congiunte l’una alle altre, si collega a spiegazioni logiche e razionali ma offre anche pure suggestioni, in cui la parola cessa di essere segno per divenire “simbolo” (Jung, 2011). L’Ombra attraversa tutta l’architettura della produzione di Jung e si arricchisce dei contributi che provengono dagli studi sulle religioni orientali e sulla mitologia, che il fondatore della psicologia analitica andrà compiendo nel corso della sua lunga carriera. Per questo è difficile dare dell’Ombra una definizione univoca e sintetica (cfr. Jung 1968, 1969, 1972, 1983, 1992).

evocando situazioni analoghe seppellite in un passato più o meno recente. Si accendono associazioni automatiche.

A volte capita che chi ci sta di fronte provochi identificazioni e riattivi vissuti ad alta densità emotiva: l'eco lontana di un certo paesaggio interiore invade il campo percettivo e ci distrae dal presente. Si accende la memoria del bambino o della bambina che siamo stati, l'attenzione abbandona la relazione in cui siamo immersi e si sposta su vecchi nodi irrisolti o su episodi di vita che suscitano nostalgia.

L'ignaro interlocutore rimane in balia di un simulacro di ascolto.

Taciti e inconsapevoli desideri di riscatto, conforto, risarcimento, compensazione prendono il sopravvento su un esercizio lucido e pacato della razionalità. Il bambino, l'adolescente ferito, umiliato o semplicemente incompreso ha avuto una possibilità impreveduta per "sanare" un episodio antico, mai del tutto integrato (accettato, elaborato, trasformato) nella propria vicenda esistenziale.

La presenza, le parole, il volto dell'altro ci interpellano e chiedono di riposizionarci all'interno della nostra storia, accogliendo ciò che affiora dal profondo, senza cadervi in ostaggio.

La dinamica tra interno ed esterno implica un lavoro non semplice, a volte persino doloroso, di ascolto di sé, di rinnovata accettazione della propria biografia, di selezione dei segmenti problematici su cui portare l'attenzione, da trasformare in consapevolezza e competenze adulte (Musi, 2015, pp. 47-66).

Il processo di individuazione (Jung, 1969) non è mai del tutto concluso e comporta la fatica di distinguere ciò che ci appartiene e che non abbiamo il diritto di proiettare sugli altri.

Diversamente si corre il rischio che chi si trova nel ruolo e in diritto di aspettarsi da noi un'indicazione, una guida, un orientamento finisca per essere funzionale ad un'elaborazione che con la relazione (tanto più se educativa) non ha più niente a che vedere. La presenza e le parole che scandiscono un incontro rischiano di diventare occasioni imprevedute per stare in compagnia della *propria* storia, rispetto alla quale l'altro ha perso la propria consistenza e specificità. Ha perso cioè il suo nome proprio (Felini, 2010), risultando un essere anonimo.

### **In dialogo col negativo**

Si ereditano comportamenti come combinazione di parole e gesti (Kaës, Faimberg, Enriquez, Baranes, 1995; Kaës, 2010), ci si identifica in un lessico familiare che stabilisce appartenenze e distanze, si fa esperienza di inaspettati ritrovamenti negli incontri che la vita presenta come casuali, per poi accorgersi che un filo invisibile e resistente ha portato a riannodare trame familiari presenti e passate. Le parole allora – ascoltate, pronunciate, meditate, contestate, riconciliate - rivelano tutta la loro parzialità, la loro natura "pungolatrice" e ingannevole.

Artifici distraenti che non danno voce a un mondo sommerso, ma lo coprono con l'illusione di renderlo manifesto.

Questo “negativo” della parola non è il silenzio o il non detto che si accampa a fianco di codificazioni e pronunciamenti, ma ciò che non è trasferibile in parole per incapacità o inconsapevolezza del soggetto o anche come limite inaggrabile delle parole stesse e delle loro acrobatiche connessioni nel linguaggio, impalcatura non meno ardita e disseminata di insidie. Il negativo non è traducibile in parole, ma ne sostiene la ricerca e la formulazione.

Aver cura delle parole che emergono dal negativo non significa ratificare le convenzioni e stabilire precise corrispondenze con l'esperienza. Al contrario suggerisce di lasciar andare la pretesa di governare “la totalità nel linguaggio, accettando quello che resta fuori, il non scritto, il non-scrivibile” (Calvino, 1979, p. 181), il non detto, il non-dicibile. È proprio perché tanto può essere detto che altrettanto resta indicibile e questo è sufficiente per chiamare in causa l'educazione, investendola dell'attenzione a quanto può essere posto in luce, meditato, scelto, condiviso, pur nella consapevolezza che le parole non rischiarano mai del tutto e che nell'ombra i tumulti dell'esistenza procedono indisturbati.

Il lato oscuro delle parole coincide con il lato oscuro dell'essere, col non-ancora del suo divenire, con le ombre che ipotecano e attraversano la sua tensione alla luce, al rischiaramento, all'elevazione. In ogni caso l'opacità è intimamente irrisolvibile, il mistero dell'incodificabile rimane inestricabile, l'erranza umana è costantemente esposta al rischio dell'incomprensione e dell'insensatezza (Augelli, 2013).

Educare è avvertire la responsabilità del rischiaramento, percorrendo “selve oscure” e “chiari del bosco” (Zambrano, 1991) sapendo che anche la massima attenzione alle parole non renderà la vita esente da difetti di comunicazione e incidenti relazionali, ma che disattendere l'impegno di quanto è nelle nostre possibilità la renderà di certo meno dignitosa e onorata.

### **“Presupposti taciti”**

“Ciò che le parole non dicono” può essere riferito a molti livelli di negazione: oltre al silenzio come non detto, all'indicibile come limite delle parole, all'irriferribile come sinonimo di sconvenienza contestuale (ciò che “è bene” non dire), a quanto è inutile ai fini del discorso e tanto altro.

Una dimensione che ha una sua legittimità nel dare conto di un percorso di ricerca, è quella relativa ai “presupposti taciti” di cui parla Luigina Mortari (2002, p. 70 e ss.): in virtù della quale “noi tendiamo a stare accomodati dentro mappe che assimiliamo in modo passivo. (...) reti di presupposti che s'impongono come autorevoli perché radicati in un contesto esperienziale significativo” (*ibid.*). Attraverso l'autocomprensione la mente attiva un “movimento di

autorischiamento” (Husserl, 1968, p. 287) che in questo caso ha lo scopo di provare a rintracciare ed esplicitare il sommerso e i prerequisiti su cui la ricerca si fonda.

Nel corso della mia attività professionale, come educatrice nei servizi per l’infanzia prima e come responsabile di un Centro per le famiglie poi, mi è capitato di incontrare persone provate da vissuti di sofferenza dovuti a violenti conflitti di coppia e maltrattamenti diretti e indiretti nei confronti dei figli. Me ne sono occupata in studi e ricerche specifiche (Musi, 2006a) che mi hanno portato a indagare anche espressioni istituzionali della violenza, come quelle che avvengono in modo subdolo o manifesto all’interno del carcere e persino in contesti sanitari (Musi, 2006b; Ead., 2007; Ead., 2012a; Ead., 2012b; Ead., 2014; Ead., 2017; Ead., 2019). La percezione complessiva che ne ho ricavato è che siamo immersi in una società violenta (Arendt, 2001<sup>6</sup>; Bauman, 2013<sup>7</sup>; Francesconi, Scotto di Fasano, 2014)<sup>8</sup>, in cui le persone patiscono i colpi di un mondo assai poco tollerante e comprensivo, dove ad esempio chi ha lavoro è stretto in una morsa di competizione, minacce e ricatti più o meno velati, sotto la cappa plumbea del rischio della precarietà che diffonde diffidenza e sospetto. Si lavora sfiduciati e tesi, tesi e perciò irascibili. Chi il lavoro non ce l’ha vive spesso sentimenti analoghi a cui si aggiunge l’assenza di risorse e dunque di possibilità progettuali, di sguardi sul futuro, per sé e per i figli. In famiglia si riversano attese deluse e speranze annientate. E il dolore di esistenze ripiegate (Iori, Rampazi, 2008; Bauman, Bordoni, 2015) si trasforma in rabbia: energia che implode.

La percezione di una mancata corrispondenza tra desiderio o bisogno e sua soddisfazione crea infatti un ritorno di energia e un’alterazione dell’equilibrio non solo neurovegetativo ed endocrino, ma delle relazioni intra e interpersonali (Musi, 2011, p. 114 e ss). La rabbia dà vita a reazioni e comportamenti aggressivi che

6 L’analisi della filosofia politica arriva a sostenere che è sempre lo Stato, e le forme istituzionali del potere, ad essere violente e a generare violenza. Questa tesi nasce dall’interpretazione della violenza come connaturata alla politica. Nella prospettiva arendtiana la forza sottesa alla violenza indica l’accumulo di un’energia organizzata, presente tanto nel potere offensivo quanto in quello difensivo, come ad esempio il carcere.

7 A partire da una ricognizione critica delle posizioni che si sono affermate nel Novecento (dalla “personalità autoritaria” di Adorno alla “banalità del male” di Hannah Arendt) Bauman percorre e avvalorava il pensiero di Jonathan Littell e soprattutto di Günther Anders, sostenendo che la presa di distanza dagli esiti dei nostri atti distruttivi contribuisce a erodere la nostra sensibilità già gravemente indebolita e malcerta. Questa condizione di corrosione morale ebbe origine, secondo Bauman, a Nagasaki: dalla prima atrocità globale che tolse la speranza di poter prevenire il male e lo rese plausibile per assuefazione. In questi termini il sociologo polacco spiega come il male nasca quando il potere di produrre sia stato separato dai poteri immaginativi e creativi. Se il male in epoca passata scaturiva da voluttà, perfidia e disonestà, ora sembrerebbe dipendere da un deficit di immaginazione e quindi di *empatia* che rende asettica l’azione di schiacciare il pulsante micidiale (a conferma di questa tesi e sulla conseguente necessità di rifondare una “società dell’empatia”, cfr. J. Rifkin, 2011).

8 Per quanto vi sia anche chi sostiene che quella in cui viviamo è probabilmente l’epoca più pacifica della storia (Pinker, 2013).

alimentano la spirale del disagio e della violenza; il suo sinonimo (collera), che condivide la radice etimologica con il nome della patologia (*kholëra*) indica proprio lo “sfogo violento degli umori del corpo” (e sul corpo).

Non è una novità che nella storia della famiglia, e quindi nei vissuti di molti uomini e donne, la violenza – fisica e verbale – fosse considerata un correttivo lecito; così come nella scuola pratiche non infrequenti di sottile derisione, eccessiva confidenza, pubblica mortificazione da parte di insegnanti poco rispettosi, tuttora inducono bambini e bambine, ragazzi e ragazze a ricorrere a quello stesso registro, magari amplificato, nei rapporti con i coetanei e in generale con gli altri; per non parlare della storia della cura terapeutica e della medicina, costruita sulla concezione del corpo come insieme funzionale di organi (*körper*, cioè corpo-cosa) piuttosto che come “luogo” di vita e vitalità (*Leib*) non oggettivabile.

Queste forme di squalificazione umana, di de-umanizzazione, sono possibili solo rendendosi insensibili all’umanità altrui; tendenza che soggetti violenti mostrano con particolare evidenza (Scatolero, 2015, p. 144).

Non è difficile quindi che fin da piccoli si respiri nei luoghi più intimi e riparati un’aria tesa e pesante, a cui il mondo esterno spesso aggiunge le proprie tossine: una scuola affaticata e a sua volta performativa, gravata di attese salvifiche da parte di genitori che li cercano guide educative, allenatori disciplinari, esperti di orientamento esistenziale e di inclusione sociale. Gli insegnanti si affannano, si difendono, si ritirano, si arrabbiano. Difficile individuare zone di quiete e di elaborazione distesa delle esperienze. Rari gli adulti che si cimentano nel compito di insegnare ad affrontare gli umori negativi, a riflettere, a scegliere, ad assumersi la responsabilità di filtrare gli eccessi con la razionalità e le parole, e di testimoniare pensieri accorati e premurosi con le azioni, rendendosi eloquenti attraverso la vita (Arendt, 1997, p. 130), opponendosi alla convenienza ed esercitando un pensiero critico, illuminato da principi etici.

### **Verso la focalizzazione del tema**

I prerequisiti della ricerca affondano dunque le radici nella mia storia personale e professionale, e si legano al desiderio di interrogare la più insospettata normalità per cogliervi i germi di disagi criptati sempre più diffusi. Ad esempio la velocità che caratterizza esistenze via via più complesse ha scompigliato punti di riferimento, sottratto certezze, alimentato il senso di smarrimento (Bauman, 2009; Bauman, Bordoni, 2015). “La rabbia diventa così la passione dominante e si moltiplicano sottoculture antagoniste che, a vario titolo e nei modi più disparati, se ne fanno interpreti. Molte di queste sviluppano discorsi impegnativi e aprono conflitti su temi importanti: la politica, la giustizia, l’equità. Altre si formano e si stringono intorno a elementi più concreti e materiali, ma non meno importanti: l’economia, il lavoro, l’occupazione, la precarietà, la sussistenza. Altre, invece,

scelgono un profilo forse più basso, ma di sicuro impatto nell'immaginario e si avventurano nello scontro contro un nemico: di solito una categoria di soggetti rappresentati come nocivi per la società” (Scatolero, 2015, p. 153)<sup>9</sup>. O semplicemente più fragili, inermi, senza voce.

Comunque la si guardi, “attorno al braccio alzato c'è una cultura” (ivi, p. 142 e ss.).

Viviamo in stato di perenne eccitazione, soggetti al più colossale bombardamento di rappresentazioni violente (film, internet, videogiochi) che sia mai avvenuto, inondati da emozioni ostili in grado di favorire, in chi ne è travolto e finisce per esserne impregnato, processi di de-personalizzazione durature, che creano le condizioni per un agito violento.

Questo è ciò che porta Duccio Scatolero a scrivere che “stiamo inconsapevolmente vivendo una sorta di stagione di ‘pre-violenza’. Un momento di vita, cioè, di quiete destinato a rompersi ogni volta che si spezza un equilibrio relazionale: a quel punto (e di colpo) si scopre tutta la fragilità degli argini che ci circondano e il nostro piccolo calmo fiume diventa torrente impetuoso e tracima” (Scatolero, 2015, p. 34).

Il momento è difficile, ci muoviamo in un degrado che degrada, in una “de-regolazione delle coscienze” (Ferraro, 2014, p. 24), in cui anche il linguaggio è inquinato di violenza nei toni e nei contenuti (Priulla, 2012; Ead., 2014).

Dunque ragioni biografiche, interessi di ricerca e studi intrapresi da tempo, insieme al desiderio di esplorare le possibilità di cambiamento mi hanno portato a focalizzare l'attenzione sul potere della parola<sup>10</sup>, sui chiaroscuri delle interazioni linguistiche, sui maltrattamenti verbali e sul potenziale educativo contenuto in una comunicazione consapevole e intenzionale.

### **Prime ipotesi di ricerca, criticità e incidenti di percorso**

Sulla base di queste premesse, e del retroterra culturale che le ha sostenute, ha preso forma una prima ipotesi di ricerca, tesa a risalire alla foce della violenza, scandagliando i maltrattamenti verbali a bambini e bambine da parte dei genitori sotto forma di offese, minacce, ricatti, umiliazioni, derisioni, ridicolizzazioni. Gli studi esistenti su questo fenomeno, ancora sottostimato poiché nascosto nell'ambito

---

9 Anche il sociologo francese Marc Augé denuncia l'incremento di forme inedite di violenza, che concorrono a mantenere uno stato perenne di sovraeccitazione, di timori e ansie: le violenze economiche e sociali (nel lavoro e nella vita pubblica), le violenze politiche (il cui apice è rappresentato dal razzismo e dal terrorismo) e le violenze tecnologiche e naturali (le seconde scatenate dalle prime), cfr. Augé, 2013.

10 L'attenzione è posta innanzitutto sulla parola nel senso in cui ne parla la filologa Edda Ducci, quale fondamento umano, essenziale esistenziale, matrice di possibilità espressiva e dei dinamismi che a partire da essa si irraggiano (Ducci 2002). Da questa istanza ontologica discendono le esperienze di ben-trattamento e dal suo tradimento quelle di maltrattamento, inerenti le possibilità realizzative o al contrario profondamente lesive dell'essere dell'umano.

domestico, hanno messo in luce le conseguenze che reiterate mortificazioni psicologiche e affettive determinano sullo sviluppo della personalità, dei processi cognitivi, affettivi e relazionali.

L'urgenza di comprendere come interrompere ricorsività generazionali insieme al tentativo di contribuire ad un'educazione genitoriale non violenta ha avviato una prima ricognizione bibliografica multidisciplinare destinata a precedere una rilevazione empirica con cui analizzare testimonianze e documenti tratti dalla pratica clinica. Finalità dell'indagine: contribuire ad una più efficace prevenzione del fenomeno da realizzare attraverso strategie formative diversificate nei confronti di studenti, giovani potenziali genitori, (neo)madri e (neo)padri e di operatori dei servizi.

Quando lo studio si è fatto più sistematico e approfondito sono emersi i primi limiti di impostazione che hanno comportato una riformulazione se non proprio sostanziale, piuttosto rilevante dell'ipotesi di ricerca.

Innanzitutto la difficoltà di definire il maltrattamento verbale: quando una comunicazione può essere definita violenta? Esistono riferimenti oggettivi o le soglie di tolleranza cambiano da famiglia a famiglia in relazione alle abitudini, agli stili e ai modi consueti di interazione, che hanno a che fare con i costrutti culturali e in seno ad essi con gli strumenti familiari di quei costrutti?

Per la definizione di ciò che viene ritenuto accettabile o riprovevole tra genitori e figli occorre fare riferimento alla specificità di ogni singola famiglia. Solamente all'interno di essa le norme, infatti, i valori e le prescrizioni assumono un significato esclusivo. I comportamenti e le norme che li istruiscono rimangono in genere tacitamente agiti in abitudini e stili utili al mantenimento di un ordine interno alla famiglia e di leggi particolari che dipendono dalla sua storia.

Dunque accanto a queste prime criticità se ne sono prefigurate subito altre, di carattere pratico: come fare ricerca sulle famiglie maltrattanti? Come individuarle? Il maltrattamento verbale o è invisibile o si associa a violenze maggiori che spostano l'attenzione e l'epistemologia di riferimento. Come individuarlo, circoscriverlo, documentarlo?

Mentre si susseguivano domande e questioni sempre più difficili da trattare, si andava delineando con maggiore precisione la prospettiva da cui accostare il tema: studi e indagini deduttive, ex post, realizzate a partire dai danni "certificati" (per via di denunce, traumi e patologie) determinati dai maltrattamenti verbali (sempre associati ad altre forme, più gravi, di violenza). Questo mi ha portato a considerare pubblicazioni di carattere medico-scientifico, psichiatrico, psicologico, psicoanalitico, fondate su rilevazioni oggettive (e oggettivanti) e quantitative, sostenute da una logica tendenzialmente "predittiva" e meccanicistica (a partire dalla documentazione dei danni causati dai maltrattamenti verbali è possibile risalire ai comportamenti da evitare).

Se in termini operativi e di efficacia di risultato (prevenzione e contenimento del danno) questo approccio è certamente fondato e condivisibile, non è automaticamente assumibile da una prospettiva pedagogica, secondo la quale vanno anzitutto indagate e conosciute le condizioni di “bentattamento” del soggetto in quanto realizzative la sua piena umanità. In altre parole prima di concentrare l’attenzione sul maltrattamento verbale, è compito della pedagogia affermare le condizioni di rispetto, attenzione e cura per la persona, condizioni che si esprimono anche attraverso le parole.

È nell’area della promozione del potenziale evolutivo del soggetto, infatti, che si situano propriamente gli interventi educativi, in quali non hanno una “natura clinica, né terapeutica, né riabilitativa, per quanto possano essere complementari a questi” (Milani, 2018, p. 108).

Mentre la dimensione teorica della ricerca registrava dunque una ristrutturazione nei termini di un riposizionamento epistemologico, per l’indagine empirica era tramontata l’idea di incontrare genitori “maltrattanti”, mentre prendeva corpo l’idea di rivolgersi invece ad assistenti sociali e educatori professionali a contatto con genitori maltrattanti.

Pur con i limiti espressi in precedenza rispetto al maltrattamento verbale in famiglia, ritenevo che a partire dalle competenze, dalla sensibilità e dall’esperienza maturata a contatto con genitori “negligenti”<sup>11</sup>, gli operatori sociali potessero dare un contributo alla ricerca.

L’ambito in cui avrei svolto la rilevazione empirica era il servizio “La Cura – Centro sperimentale di sostegno ai minori vittime di violenza, maltrattamento e abuso sessuale”, di Bibbiano (Reggio Emilia), prima che la magistratura avviasse un’inchiesta per verificare irregolarità e gravi scorrettezze imputate ai responsabili politici e agli operatori del servizio.

I rapporti con i coordinatori, gli educatori e le/gli assistenti sociali, che avevano accettato di partecipare alla rilevazione, si sono interrotti bruscamente ed è stato necessario individuare un nuovo oggetto di studio, e definire un nuovo disegno di ricerca.

Dopo due anni di lavoro mi trovavo quasi al punto di partenza. Nel frattempo avevo partecipato a convegni<sup>12</sup>, sostenuto confronti, compiuto studi e letture,

---

11 Secondo la definizione che ne danno Lacharité et al.: “Una carenza significativa o un’assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte” (Lacharité, Éthier et Nolin, 2006).

12 Cfr. tra gli altri gli interventi: “L’emozione che vede: assumersi la responsabilità del sentire per dare voce a chi non ce l’ha”, al Convegno: “Rinascere dal trauma: il progetto “La Cura”, Bibbiano (RE), 10-11.10.2018; “Vecchi-nuovi tabù della violenza in famiglia”, al Seminario Universitario: “Ombre e ferite dell’educazione:violenza e maltrattamenti ai minori”, Viole-Lab. Laboratorio Pedagogico sulla Violenza ai minori, Dipartimento di Scienze Umane per la

conseguito conoscenze e maturato convinzioni che non volevo disperdere. Si trattava di rivedere l'intera impostazione del lavoro caratterizzandolo maggiormente sotto il profilo pedagogico.

### **Il potenziale educativo delle parole**

Quando le parole vengono utilizzate per umiliare, ridicolizzare, affermare un potere, schiacciare e sovrastare l'altro, dicono di un disturbo che *viene prima*: di una relazione scompensata, di ferite che affiorano e schemi operativi interiorizzati che disattendono ruoli e responsabilità. Oppure sono parole non lavorate, grezze, come materiali grossolani e non raffinati. O ancora possono essere il riflesso di cattive abitudini, insensibilità e ignoranza.

Nel primo caso riferiscono, forse, di traumi e ferite non ancora guarite; negli altri – non meno diffusi – indicano sconfitte o traguardi educativi da raggiungere. Questo suggerisce l'utilità di uno studio della parola nel suo innesto nel vissuto, nel corpo individuale e sociale, cercando di comprendere se l'invisibilità dei maltrattamenti non sia anticipata e resa possibile da altre invisibilità: là dove le parole dovrebbero far crescere e non lo fanno, dovrebbero educare e mortificano, dovrebbero portare ad espressione ma il loro utilizzo è spesso poco consapevole, svilito, sottostimato e quindi depotenziato.

Da queste riflessioni ha preso le mosse una nuova progettazione del disegno di ricerca, che si è articolata nella seguente scansione dell'elaborato:

- focalizzazione del problema (a cui è dedicata la prima parte di questo report),
- definizione di un orizzonte epistemico di riferimento (seconda parte)
- rilevazione empirica (terza parte)
- costruzione di una teoria sul valore educativo delle parole (quarta parte).

All'avvio di questo nuovo programma di lavoro un altro "imprevisto" ne ha modificato il corso: l'irruzione planetaria del Covid19 e il successivo periodo di lock down, che hanno impedito la realizzazione di focus group in cui avrei coinvolto rispettivamente alcuni formatori volontari che operano in carcere, educatori dei servizi per l'infanzia e insegnanti, professionisti di cura dei contesti sanitari.

Nello sconcerto dei primi mesi di pandemia le parole si sono rarefatte, sono andate perdute, sono morte in gola, come quando uno spavento o un grande dolore alterano così profondamente la percezione della realtà da renderla innominabile.

---

Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca, – Milano, 29.01.2018; "Rigenerare genitorialità dalle ferite dei maltrattamenti, al Seminario Nazionale SIPed - Sezione di Pedagogia della Famiglia: "Generatività. Scelte familiari e relazioni educative", Università degli Studi di Palermo, Palermo, 23 e 24 novembre 2018; "La violenza nella relazione di coppia e il femminicidio", intervento al Master di Pedagogia della famiglia, Università Cattolica di Brescia - Brescia, 22 novembre 2019.

“È come trovarsi a inseguire l’indicibile, il silenzio, l’invisibile, qualcosa che ha appunto una matrice in ciò che ancora non è stato detto” (Gargani, 2005, p. 36). Ne siamo ancora storditi, assorti nel tentativo di capire cosa (ci) sta accadendo. Catturati dall’emozione che Emil Dickinson tratteggia in una sua poesia giovanile:

Talora ho udito un organo cantare,  
nella navata di una cattedrale,  
senza capir parola,  
ma trattenendo sempre il mio respiro,

e poi mi sono alzata, ed ero, uscendo,  
una fanciulla più assorta,  
benché ignorassi cosa mi era accaduto  
nell’antica navata benedetta.

E. Dickinson, *Tutte le poesie*

Prima parte

Parole che fanno male

## L'urgenza di un problema sfuggente: il maltrattamento verbale

Non è guardando la luce che si diventa luminosi, ma immergendosi nella propria oscurità. Spesso però questo lavoro è sgradevole, dunque impopolare

C. G. Jung

La parola “instaura una realtà immaginaria, anima le cose inerti, fa vedere ciò che ancora non esiste, riconduce qui ciò che è scomparso...”

Non esiste potere più alto e, a ben pensarci, tutti i poteri dell'uomo derivano senza eccezioni da quello”.

É. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*

Le parole danno forma all'esistenza, rischiarano le opacità della vita emotiva, sono strumenti di connessione nell'orizzontalità e nella verticalità delle relazioni. Si incaricano di nominare la realtà e in quel modo la istituiscono. Se da un lato “patiscono” l'eccedenza del reale, a cui non trovano mai assoluta corrispondenza, dall'altro ne rivelano aspetti sempre nuovi e diversi a seconda delle prospettive ermeneutiche, culturali e disciplinari da cui lo accostano. In questo senso moltiplicano mondi. E questo è un arricchimento ma anche un problema.

Il pensiero si dispiega attraverso le parole, prefigurando scenari possibili.

Le parole sono dunque strumenti di potere e forme del pensiero che riscattano dai percorsi in cui a volte si incaglia la vita. Ma possono anche violare l'umano con una corrosività insospettata e quotidiana, forse più totalitaria del passato perché meno vistosa e brutale.

Per questo riflettere sulle parole, sul rapporto che stabiliscono tra noi e il nostro corpo, tra noi e i nostri desideri, tra noi e il tempo, gli altri... rende l'esistenza più umanamente abitabile. Ma soprattutto riflettere sulle parole in relazione a chi ne è stato anzitutto considerato privo (*in-fans*), e ritenuto quindi privo di pensiero, di un proprio punto di vista, del diritto di portare un proprio particolare contributo alla

vita comune, riflettere sul male che è possibile compiere attraverso le parole, mette in luce cortocircuiti, collusioni, ambivalenze, ombre dell'ordine simbolico in cui siamo immersi. Di cui anche l'educazione è profondamente impregnata.

### **1.1. La parola maltrattante: espressione di una violenza diffusa**

Stiamo vivendo tempi violenti: una crescente insofferenza per l'altro sempre più spesso sfocia in violenza fra culture e gruppi sociali differenti, in atti di terrorismo ad opera di fondamentalismi e persino in politiche xenofobe (Pulcini, 2009; Girard, 1999; Dei, 2005; Priulla, 2012).

Una crescente cultura della violenza si propaga alimentata da un utilizzo spesso irresponsabile dei media (Piromallo Gambardella, 2004; Ziccardi, 2016). Il progressivo aumento di tensione e conflittualità nelle relazioni di coppia, nei contesti domestici, nei rapporti tra genitori e figli produce un proliferare di scenari violenti e spesso invisibili. E quando la violenza è profonda, diffusa e crescente fra gli adulti, sono innanzitutto le bambine e i bambini a finire per esserne vittime, dirette e indirette. Vittime *dirette* di maltrattamenti, abusi, non solo sessuali, e sfruttamento, costretti al lavoro minorile, impiegati in azioni di guerra e in attività illecite, mercificati nelle reti della prostituzione e della pedofilia; ma anche vittime *indirette* perché costretti a crescere in un mondo violento, a subire le conseguenze delle povertà e delle guerre, ad assistere alla violenza degli adulti su altri adulti in famiglia, a subire l'indifferenza di genitori distratti e incapaci di arginare la presa di mondi virtuali, nuove frontiere tecnologiche di discriminazione, umiliazione, manipolazione e cattiveria.

L'accettazione di certe forme di violenza, quelle ammesse nelle relazioni educative come espressione di punizione/correzione legittima, e dunque contemplata nei contesti affettivi e domestici, l'autorizza anche fuori, producendo prima una insensibilità della percezione e poi una legittimazione all'esercizio. Si crea così una circolarità di rinforzi e di connessioni che consolidano un sistema inquinato e corrotto, fondato anzitutto sul linguaggio. Come scrive la sociologa Graziella Priulla: "Il nesso metaforico tra la vulnerabilità linguistica e quella fisica (parole che feriscono, parole che colpiscono, assalto verbale) la dice lunga sul senso da attribuire al linguaggio aggressivo, che può non sostituire la violenza ma è esso stesso violenza, poiché infligge dolore" (Priulla, 2014, p. 65).

Paolo Peticari, collegando la violenza ordinaria e sommersa esercitata in nome dell'educazione, con le peggiori tragedie dell'umanità – stermini, genocidi, torture... –, sostiene che: "Lasciare fuori, come si sta facendo ora, dagli studi sul potere e sul male, proprio il male privato che si fa ai bambini, in nome dell'educazione e della civilizzazione moderna, è un forma di ignoranza da correggere" (Peticari, 2016, p. 21). Di opinione analoga anche Raffaele Mantegazza, in un'intervista di Mario Schermi: "c'è un filo rosso che lega il padre che picchia i figli con l'idea che l'unico modo di risolvere le controversie

internazionali sia la guerra (proprio la stessa guerra che l'art. 11 della Costituzione ripudia, mostrando che i costituenti avevano in mente un mondo diverso e una diversa idea di educazione) (Mantegazza, in Schermi, 2016, 151).

La psicologa e psicoanalista Alice Miller, nota per il suo lavoro sulle cause e gli effetti dei traumi infantili, osserva che “ancora oggi vi è chi raccomanda le botte quale strumento educativo: ventidue stati dell’America del Nord, paese che si propone come modello di democrazia e progresso, consentono le punizioni corporali a scuola e con sempre maggior forza difendono il ‘diritto’ di educatori e genitori a fare altrettanto. È assurdo – aggiunge – pensare che sia possibile insegnare la democrazia ai bambini mediante la violenza”. E conclude: “Da ciò deduco quanto sia esiguo il numero di coloro che nel mondo sono sfuggiti a questa forma di educazione” (Miller, 2005, p. 76).

Il “male privato” ha dunque un’incidenza pubblica: può avere origine negli spazi chiusi della vita domestica, ma le sue conseguenze si ripercuotono inevitabilmente all’esterno.

“Per quanto [la casa] sia un ambiente in cui l’agire sia inestricabilmente *movente* lungo legami intimi, caldi, custodisce comunque un ‘ordine interno’ e prepara a un ‘ordine esterno’. A fronte di queste responsabilità, quando gli ordini risultano pregiudicati, ecco che si ricorre ai richiami, alle forzature, fino alle punizioni. Quando il punire risponde in questi paraggi appare comunque *implicato* nelle dinamiche sentimentali, *segnato* dalla introversione domestica dei significati e, altresì, *orientato* all’estroversione dei sensi del crescere” (Schermi, 2016, p. 79, corsivi nel testo).

Occorre dunque cercare di spezzare “la catena invisibile del veleno che provoca le inaudite regressioni attraverso cui si genera quel fenomeno misterioso, perché ancora inspiegato, che accompagna il processo di civilizzazione con forme di inaudita regressione e crolli di civiltà che vanno dalle punizioni ai bambini e proseguono talvolta senza fermarsi davanti a niente” (Peticari, 2016, p. 25).

La legge si esprime contro le violenze, gli abusi, la pornografia, lo sfruttamento ai danni di bambini e bambine, ma non arriva a produrre uno sforzo culturale efficace per cambiare la mentalità sottesa alla violenza sui minori. Si ferma sulla soglia del reato, ma ciò che lo determina è esattamente quanto sta prima: ridicolizzazioni, minacce, intimidazioni che incutono paura, squalificazioni, mortificazioni. Queste forme di controllo e di potere entrano nella consuetudine sempre meno sensibile di chi le esercita, ma determinano sofferenze sempre nuove in chi le riceve.

Lo sconforto e il senso di smarrimento di fronte alla corruzione, alla generale insensibilità per scorrettezze e maleducazione, per la pervasività degli abusi di potere (Di Lernia, 2008), rischiano di indurre a ritenere che il cambiamento sia fuori dalla portata del singolo, dalle possibilità di azione di ognuno; in questo modo si finisce per colludere con l’esistente, confermandolo.

Le parole, poi, sono spesso usate senza accortezza. L'immaterialità che le connota probabilmente lascia pensare che il loro peso in chi le riceve o le ascolta sia sostanzialmente irrilevante. E così, "Poiché il linguaggio quotidiano si è fatto più pesante, la carica offensiva di certe espressioni è diminuita e sono tollerate dalla coscienza sociale" (Priulla, 2014, p. 71).

## **1.2. Tra *interno* e *intorno*: dinamiche interiori e realtà sociale**

La violenza si insinua nelle trame più profonde della vita interiore e non di rado collude con rabbie represses, disagi mal tollerati, ricordi di mortificazioni che ancora pulsano nascosti e si riattivano in virtù di nuove sollecitazioni. Il dialogo con questi riverberi di sofferenza è non solo inevitabile, ma deve essere assunto intenzionalmente perché reazioni irriflesse non prendano il sopravvento.

Tematizzare questa dimensione invisibile e corrosiva della violenza, attraverso autoesplorazioni della propria storia (Demetrio, 2003; Biffi, 2016) e confronti con quella altrui, può contribuire a disattivarne la presa nelle relazioni affettive e nei circuiti educativi, potenziando al contempo una sensibilità verso ciò che è lesivo per gli altri, in particolare per i bambini, e può avere effetti non immediatamente manifesti, ma irreversibili e prolungati nel tempo. La ricostruzione di per sé non salva, né l'interpretazione disattiva spinte propulsive. Decisivo è invece il lavoro di cogliere i frammenti del nonsenso che manda la vita in pezzi, e la volontà di tenerli in vista comunque, perché quella e non un'altra è (stata) la nostra storia.

Nel nostro percorso di figli, durante il processo educativo, siamo stati incoraggiati ad accettare alcune parti di noi e a disapprovarne altre. Gli aspetti rifiutati li abbiamo confinati nell'ombra, nell'inconfessata illusione che l'ombra li dissolva (Bly, 2015). In realtà tracce di black out affettivi, di sentimenti feriti, episodi mortificanti subiti nell'infanzia e sepolti lontano dalla memoria e dal cuore, affiorano tacitamente provocando microfratture: brucianti graffiti scalfiscono di nuovo la normalità, inducendoci a sguardi che manifestano delusione, parole che umiliano, reazioni che allontanano. Come scrive Lella Ravasi Bellocchio: "il maltrattamento normale, quello che non finisce sui giornali o in tribunale come violenza o abuso, è negli sguardi che manifestano la delusione, nelle parole che umiliano, nei gesti sgarbati, intolleranti. È nelle frasi minacciose che cambiano la madre in matrigna, come se avesse il potere di trasformare i figli in statue di pietra o in nanetti da giardino. E, spesso, la reazione dei bambini non è di rabbia o di aggressività, ma è di ritiro in sé, di chiusura, di colpa, di cupo silenzio. A questo punto può anche darsi che il genitore 'normale' senta di avere svolto perfettamente il suo compito, di avere 'domato' la ribellione e reso adeguato alla vita, cioè all'idea che lui stesso ne ha, il figlio, 'sbagliato' perché non identico ai suoi imperativi. È un maltrattamento strisciante, perverso, definitivo" (Ravasi Bellocchio, 2012, p. 56; cfr. inoltre Dolto, 2010).

Ogni bambino con cui entriamo in relazione risveglia la presenza in noi di dosi massicce di quel materno e paterno che abbiamo fuggito, inventato, idealizzato, modellato in funzione dei nostri desideri, delle nostre speranze, dei nostri fantasmi. Che a volte incontriamo nelle altre madri e negli altri padri, come se uno specchio ce le rivelasse. Dare voce a spettri del passato e a nuove paure non è certo immediato né facile, ma nemmeno impossibile. Le parti della nostra personalità che non hanno ricevuto sufficiente attenzione ci diventano ostili e interferiscono con le scelte adulte (che non sono sempre frutto di maturità), anche le più importanti: il lavoro, il/la partner, lo stile genitoriale...

Lo ha spiegato il neuropsichiatra statunitense W. Hugh Missildine, famoso per il suo approccio centrato sul “bambino del passato” esposto nel libro *Your inner child of the past* (pubblicato nel 1962, continuamente ristampato in più lingue ed edizioni, tradotto in Italia nel 2004 col titolo: *Il bambino che sei stato. Un metodo per la conoscenza di sé*). L'autore sostiene che riconoscere in se stessi gli stili relazionali e gli atteggiamenti del bambino o della bambina che siamo stati è decisivo per comprendere l'ombra del passato di figli sul presente di adulti: il passato infatti continua ad agire nella nostra vita causandoci spesso sofferenza e difficoltà<sup>13</sup>.

Nelle genealogie e nelle relazioni familiari si celano infatti memorie implicite, zone buie e segreti, che poi danno forma all'identità di ciascuno.

Scrivendo a questo proposito Missildine: “Puoi benissimo sforzarti di essere responsabile e maturo, ma non potrai mai gestire adeguatamente i sentimenti e le azioni del bambino che ti porti dentro solo buttandoteli alle spalle. Sono parte di te e li devi accettare prima di dedicarti ai tuoi progetti di adulto” (Missildine, 2004, p. 26). Imparare a leggere con lucidità dentro di sé, tentando connessioni tra passato e presente, aiuta a leggere con altrettanto disincanto anche la realtà esterna. Incontrare ferite e zone buie nei propri paesaggi interiori, nella consapevolezza che questo impasto indissolubile tra bene e male è una delle forme dell'ambiguità umana, di cui tutti siamo impregnati, aiuta ad uscire dall'imbozzolamento determinato dalla sofferenza. “Non esisterebbero le tragedie, o i miti, o le trame delle fiabe, se non si trovassero dentro di noi tracce delle ambiguità di cui siamo fatti, di dolore e di amore, di buio e di luce, mescolati assieme, inestricabili” (Ravasi Bellocchio, 2012, p. 112).

Riconoscere l'ineludibilità del male non significa arrendersi alla sua presenza. Imparare ad accettarlo è il primo passo per riuscire a contenerlo, a riconoscerlo come parte di sé. Non è negandolo che si annienta.

“Solo riconoscendo l'enigma e il mistero dell'esistenza, in cui il male è parte di noi, e solo andando fino in fondo al nostro destino, alla ricerca, all'assurdo [...]

---

<sup>13</sup> “Nel mio lavoro di psichiatra e neuropsichiatra troppo spesso ho visto il paziente adulto ancora in lotta con gli atteggiamenti dei genitori con cui era cresciuto e che continuava ad adottare nei confronti di se stesso” (Missildine, 2004, p. 20).

possiamo, nonostante tutto, provare a viverla questa nostra vita, anche quando la violenza ci sta addosso e le visioni di rovina e distruzione si stampano nel nostro inconscio con il marchio della morte” (Ravasi Bellocchio, 2012, p. 88).

Il male è presente in noi, lo riceviamo e – che piaccia o meno – difficilmente riusciamo a disattivarlo completamente.

Se “le immagini del passato vanno oltre noi, eppure rimangono, e devono essere accolte per poter vivere oltre l’Ombra” (Ravasi Bellocchio, 2012, p. 50), significa che noi veniamo al mondo ricevendo “impressioni di esperienze”, memorie e ombre del passato, eredità nascoste di presenze che ci hanno preceduto e che guidano sottotraccia i nostri passi, solo parzialmente rispondenti alla nostra volontà (Musi, 2015). È noto infatti che l’inconscio non rimosso resiste nelle profondità della nostra esistenza<sup>14</sup>, ci segue come un’ombra, custodito nella sensorialità e malcelato nei sogni, nella produzione di immagini e suoni (Mancia, 2007). Stare in dialogo con le ombre che ci abitano può renderle meno distruttive, allentarne la presa sul presente. Forse.

Spesso sono proprio le parole, il loro potere evocativo a scompigliare l’ordine interiore attraendo memorie lontane, evocando situazioni analoghe seppellite in un passato più o meno recente, suscitando associazioni automatiche. A volte capita che chi ci sta di fronte provochi identificazioni che gettano fasci di luce su anfratti incrostati di frammenti biografici, pertugi polverosi sottratti alla memoria, squarci di vita ad alta densità emotiva. Accade allora che l’eco lontana di quel paesaggio interiore invada con prepotenza il campo percettivo. Difficile controllare gli input emotivi che come la pallina del flipper si rincorrono senza sosta, cambiando intensità e traiettoria ad ogni urto di sponda. Il nostro ignaro interlocutore ha risvegliato versioni di noi inquiete che compongono silenti la nostra poliedrica identità; l’attenzione abbandona la relazione del momento e si sposta su vecchi nodi irrisolti o al contrario su episodi di vita che suscitano nostalgia.

Il bambino, la ragazza o il genitore che ci stanno di fronte evocano ricordi che assorbono l’attenzione e determinano reazioni incontrollate, lasciando l’ignaro interlocutore in balia di un simulacro di ascolto.

I comportamenti che seguono queste risonanze, non di rado rispondono a logiche del tutto diverse da quelle che si dispiegano nella relazione. Taciti e inconsapevoli desideri di riscatto, conforto, risarcimento, compensazione prendono il sopravvento su un esercizio lucido e pacato della razionalità. Il bambino, l’adolescente ferito, umiliato o semplicemente incompreso ha avuto una possibilità imprevista per “sanare” un episodio antico, mai del tutto integrato (accettato,

---

14 Lella Ravasi Bellocchio parla a questo proposito di “memorie implicite”, definendole come quelle che appartengono ai primi tempi di vita e che si radicano nelle sensazioni fisiche del nostro primo stare al mondo (Ravasi Bellocchio, 2012, p. 116). Il concetto è stato precedentemente trattato e approfondito dal neurofisiologo e psicoanalista M. Mancia, (2004).

elaborato, trasformato) all'interno della propria storia. Anche nelle relazioni educative queste dinamiche sono tutt'altro che rare.

L'educazione ha lo scopo di favorire nel soggetto la conoscenza di sé e la sua piena realizzazione umana, così che educare e favorire il disvelamento di sé (il rischiaramento dell'ombra di junghiana memoria) arrivino a coincidere<sup>15</sup>. Quando si dice che educando ci si educa si intende proprio questo: la presenza, le parole, il volto dell'altro ci interpellano e chiedono di riposizionarci all'interno della nostra storia, accogliendo ciò che affiora dal profondo, senza cadervi in ostaggio.

Non si tratta di ripescare le esperienze educative del passato per trasferirle ai soggetti di cui siamo responsabili. La dinamica tra interno ed esterno implica un lavoro non semplice, e a volte persino doloroso, di ascolto di sé, di rinnovata accettazione della propria storia, di selezione dei segmenti problematici su cui portare l'attenzione, da trasformare in consapevolezza e competenze adulte (Erikson, 1999). Diversamente si corre il rischio che chi si trova nel ruolo e in diritto di aspettarsi un'indicazione, una guida, un orientamento finisca per essere funzionale ad un'elaborazione che con lui non ha più niente a che vedere.

Se si vuole comprendere la violenza, il maltrattamento, l'uso corrosivo delle parole, si deve dunque interrogare innanzitutto ciò che vi sta attorno, fino a scorgerne l'estensione tentacolare che ha attraversato o almeno lambito la nostra storia, accostare il tema da più angolature, risalire a vincoli e connessioni, scandagliare gli ambiti in cui essa si nasconde e si mimetizza con la "normalità", guadagnare una prospettiva non puramente conoscitiva e teorica, ma pratica e trasformativa. Occorre muoversi nei territori della riflessione critica e del cambiamento, delle competenze tese a rinnovare conoscenze e responsabilità, delle ragioni esistenziali alla base dell'azione politica, dei fondamenti dei diritti e della loro contestualizzazione. Si tratta di passare dalla denuncia del problema alla focalizzazione delle condizioni che ne contrastino l'insorgere. E questo conduce naturalmente nei territori della pedagogia e dell'educazione.

### **1.3. Una dimensione problematica sottostimata**

Maltrattamenti verbali (ma anche fisici, come forma di punizione e "correzione") a bambini e bambine hanno da sempre accompagnato la storia dell'educazione, specie quella quotidiana, familiare (Rutschky, 2018). L'aggressione verbale, quale forma di comunicazione distruttiva tesa a danneggiare il concetto di sé di un'altra persona, può essere considerata una modalità di

---

<sup>15</sup> La similitudine tra psicoanalisi ed educazione è suggerita dalla psicoanalista junghiana Silvia Montefoschi: "La psicoanalisi nasce già come metodo terapeutico e come una teoria del conoscere, cosicché in essa la cura e il processo conoscitivo arrivano a coincidere. Questa coincidenza non va intesa nel senso ovvio che colui che cura prende conoscenza, in quanto soggetto, dell'oggetto della sua azione terapeutica quale altro da sé, ma nel senso completamente nuovo, che colui che viene curato non può guarire se non conoscendo" (Montefoschi, 1985, p. 155).

comportamento usata intenzionalmente per controllare o manipolare soggetti più deboli.

Urla, imprecazioni, colpevolizzazioni, insulti, manipolazioni, minacce, umiliazioni... - ovvero tutti quei comportamenti agiti con l'evidente scopo di incutere timore, soggiogare, annientare - rappresentano un'espressione potente di maltrattamento<sup>16</sup>, che tuttavia costituisce un oggetto di ricerca ancora sottostimato poiché nascosto innanzitutto nell'ambito domestico, intrinsecamente sfuggente e di difficile rilevazione. I motivi, come si può intuire, sono molteplici. Il primo dei quali consiste nel capire quando una comunicazione può essere considerata maltrattante.

I primi studi che si occuparono di maltrattamento verbale ritenendolo un'espressione di violenza dalle conseguenze gravi e prolungate nel tempo, si riferivano alla violenza sulle donne<sup>17</sup>. In seguito la ricerca si è estesa fino a comprendere diversi tipi di destinatari, tra cui anzitutto i bambini, in relazione ai quali si è progressivamente articolato il discorso su maltrattamento e violenza, portando all'individuazione di molteplici forme di sopraffazione (Kempe & Kempe, 1980; Malacrea, Lorenzini, 2002; Shiva Kumar, Mehta and Nandakumar, 2017).

Il maltrattamento verbale si configura come una caratteristica intrinseca delle relazioni, che via via ne normalizzano la regolarità, al punto che col passare del tempo la consuetudine con cui si presentano le aggressioni viene trasformata in "organizzazione" psichica, comportamenti attesi interiorizzati e patologicamente coerenti con il Sé (Di Blasio, 2000, p. 37).

L'U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau ha pubblicato un documento in cui, considerando numerosi studi e molteplici fonti, distingue diverse forme di abuso e maltrattamento nei confronti dei bambini (2013). In particolare definisce Emotional abuse (or psychological abuse): "a pattern of behavior that impairs a child's emotional development or sense of

---

16 Queste forme di maltrattamento rientrano tra i cosiddetti "abusi emozionali" (Di Blasio, 2000).

Non tutti sono d'accordo tuttavia nel considerare gli abusi emozionali e gli abusi psicologici come sinonimi (cfr. O' Hagan, 1995, pp. 449-461).

17 Così Kathy Bosch, dell'University of Nebraska Cooperative Extension: "Verbal abuse finally is being recognized as a form of domestic violence and as the behavior that usually precedes physical violence. There has been little support for individuals who are verbally abused because it's not as readily visible as a black eye or bruise. However, many individuals, particularly women, suffer with verbal assaults from their partners", e più avanti: "Individuals who are emotionally or verbally abused may feel more confused, demeaned, or self-blaming than those who have been physically beaten. A person with a swollen lip or bruised stomach knows she has been abused. Emotional or verbal abuse is so complex and bewildering that it is difficult to name and take action against. If it cannot be clearly defined, the assaulted person may believe she's imagining it, or even worse, causing it. [...] Recovery from abuse begins with its recognition" (Bosch, 2004; cfr. inoltre Johannes, 1995; Evans, 1996; Di Blasio, 2000; Krug, Dahlberg, Mercy et Al., 2002, pag. 59).

selfworth. This may include constant criticism, threats, or rejection, as well as withholding love, support, or guidance. Emotional abuse is often difficult to prove, and therefore, child protective services may not be able to intervene without evidence of harm or mental injury to the child. Emotional abuse is almost always present when other types of maltreatment are identified” (Child Welfare Information Gateway, 2013, p. 4).

Un'altra, più ampia e articolata definizione riconducibile al maltrattamento verbale, così lo descrive: “any act including confinement, isolation, verbal assault, humiliation, intimidation, infantilization, or any other treatment which may diminish the sense of identity, dignity, and self-worth.”<sup>1</sup> Emotional abuse is also known as *psychological abuse* or as “chronic verbal aggression” by researchers. People who suffer from emotional abuse tend to have very low self-esteem, show personality changes (such as becoming withdrawn) and may even become depressed, anxious or suicidal” (Healthy Place, 2016).

Dunque urlare o bestemmiare, insultare, minacciare, umiliare, deridere, ignorare, escludere, spaventare, colpevolizzare, ingannare, accusare falsamente, disprezzare, diffamare, sottrarre informazioni importanti, manipolare, criticare eccessivamente, squalificare, trattare in modo servile, sminuire, enfatizzare fragilità e carenze, negare la verità... sono forme di maltrattamento che tuttavia risultano difficili da dimostrare: sia perché spesso chi le subisce ne avverte dolorosamente gli effetti pur non riuscendo a comprendere – e dunque a denunciare - la malvagità degli atti (i bambini maltrattati, persino quelli abusati, ritengono all’inizio accettabile il comportamento dei propri genitori, la cui autorità indiscussa porta a pensare che ogni azione risponda ad un principio di bene o di necessità, e comunque trovi giustificazione nelle proprie provocazioni e nei propri comportamenti, che quindi determinano sensi di colpa nelle stesse vittime); sia perché l’invisibilità delle ferite che queste forme di maltrattamento provocano, rendono indimostrabili le cause; e ancora perché le soglie di tolleranza cambiano da famiglia a famiglia in relazione alle abitudini, agli stili e ai modi consueti di interazione, che hanno a che fare con i costrutti culturali<sup>18</sup> e in seno ad essi con gli strumenti familiari con cui è possibile accedere a quei costrutti. In altre parole la percezione della violenza di un atto – includendo negli atti anche le parole, definite propriamente “atti” linguistici - è soggettiva, legata alla cultura di appartenenza (Walters, Parke, 1964, pp. 231–276). Ogni famiglia ha un proprio lessico, uno stile comunicativo, un utilizzo di espressioni verbali specifico e particolare che stabilisce – per differenza con altre famiglie e con la generalità delle situazioni – ciò che i singoli membri di quella famiglia potrebbero considerare consueto e quindi “normale”, inoffensivo o al

---

<sup>18</sup> Come si legge nel Report di Save the Children, già “Il termine maltrattamento evoca un pensiero diverso dal termine violenza, più facilmente associato a quadri di aggressione fisica o abuso grave, e allarga lo sguardo a comportamenti che forse un tempo non venivano considerati come maltrattanti” (Save the Children, 2017, p. 5).

contrario lesivo e dannoso. È una regola di base della linguistica, relativa a una lingua viva e plastica, in grado di produrre “parole nuove, inaudite” (De Mauro, 2002, p. 68) ma anche di alterare il senso delle parole producendo un “lessico familiare” riconoscibile e inoffensivo ai membri di quel contesto e irritante per gli altri o viceversa. Come scrive Tullio De Mauro a questo proposito: “a seconda degli ambienti familiari, regionali, sociali, di lavoro e di studio ognuno costruisce un proprio vocabolario ricettivo e produttivo che solo nel nucleo delle parole di più alta frequenza e più disponibili e comuni tende a essere lo stesso di altri della stessa comunità linguistica, differendone per altri aspetti” (De Mauro, 2002, p. 69). In questo senso il sistema linguistico, i vocaboli e le frasi di una lingua sono – dal punto di vista del singolo locutore – una costruzione sempre aperta, che può accrescersi, cancellare espressioni lasciandole cadere in disuso, censurarne altre, caricarle di significati e connotazioni, talune abbinandole a comportamenti minacciosi e temuti. E questo contribuisce non poco a rendere oscillanti e imprecise le condizioni e i termini del maltrattamento verbale; quindi non facilmente generalizzabili.

La lingua è un codice identificante e predicativo, ma al contempo umbratile e dissimulante poiché dinamico, plastico: secondo i principi della “plurideterminabilità dei significati”, la “violabilità di ogni previa determinazione” (definita anche “indeterminatezza semantica” che è la matrice della “ampliabilità semantica delle parole”), “dell’onniformità semantica”, non vi sono a priori limiti alla “dicibilità”, cioè al campo di cose dicibili in e con una lingua (ivi, p. 97).

Dunque, come già aveva dimostrato la linguistica strutturale a partire dagli studi di Jakobson, non si può capire alcun fatto linguistico se non si tiene conto del sistema a cui appartiene (Jakobson, 1973). E tuttavia questa non è ragione sufficiente per trascurare il potenziale distruttivo o educativo delle parole solo perché difficilmente riconducibile a parametri oggettivi o comprensibile all’interno della cultura (anche familiare) in cui è immerso il soggetto.

#### **1.4. I danni causati dai maltrattamenti verbali**

I maltrattamenti verbali lasciano cicatrici invisibili nei bambini, influenzando negativamente sul loro sviluppo psicologico, cognitivo ed emotivo (Pedrocco, Soavi, 2009; Logsdon, 2018; Ruggeri, Massi, 2020).

Le conseguenze traumatiche della violenza sono inversamente proporzionali all’età: più un bambino è piccolo, più gravi sono i danni sullo sviluppo psico-fisico ed emotivo. Lo sappiamo dalle ricerche internazionali e nazionali, e dall’esperienza diretta degli operatori dei servizi socio-sanitari. Il maltrattamento subito nei primi tre anni di vita si verifica in un periodo considerato cruciale per lo sviluppo psicofisico e di tutte le potenzialità (Irwin, Siddiqi, Hertzman, 2007; Save the Children, 2017).

La ricerca scientifica offre interessanti stimoli di riflessione sulla correlazione tra maltrattamento verbale intrafamiliare (riconducibile anche agli abusi emotivi) e compromissioni nello sviluppo psichico. Una breve panoramica di studi di carattere clinico-terapeutico può mostrare la rilevanza del fenomeno. Ad esempio una ricerca comparativa di Brandom E. Gibb e John RZ Abela dimostra che le esperienze di abuso emotivo da parte dei genitori determina stili inferenziali negativi che contribuiscono alla vulnerabilità psichica e all'insorgenza di patologie depressive (Gibb, Abela, 2007). Inoltre il maltrattamento verbale familiare incide significativamente sulla presenza di pensieri automatici negativi in età adulta (Gibb, Benas, Crossett, Uhrlass, 2007), contribuendo così a soggetti fragili, vulnerabili, inclini al pessimismo, ovvero carenti di risorse nel fronteggiare le avversità. Abusi emozionali producono ferite nella mente che danno luogo a rallentamenti, arresti nello sviluppo cognitivo (Gibb, Abela, 2007) e ad una strutturale, persistente suscettibilità, così come inducono somatizzazioni e patologie (Morton, Schafer, Ferraro, 2012; oltre ai noti studi di A. Lowen, in particolare 1997; Miller, 2005), in cui si incista, in forma "criptata" una memoria che si sottrae alla vigilanza della razionalità e scava in profondità, producendo disturbi della personalità e del comportamento (Johnson, Cohen, Smailes, Skodol, Brown, Oldham 2001) e reiterazioni in prospettiva transgenerazionale o ricadute intergenerazionali (de Zulueta, 2003). In particolare l'esposizione alla violenza verbale familiare può devastare lo sviluppo di circuiti neurali sottostanti i meccanismi di base dello sviluppo affettivo e cognitivo (Teicher, Andersen, Polcari, Anderson, Navalta, Kim, 2003).

I bambini che sono vittima di frequenti aggressioni verbali mostrano più alti tassi di problemi interpersonali, aggressione fisica, e persino delinquenza (Vissing, Straus, Gelles, Harrop, 1991). L'abuso verbale può anche avere conseguenze più durature di altre forme di abuso (Ney, 1987), per quanto la principale letteratura scientifica di riferimento, di carattere medico-psichiatrico, si concentri maggiormente sull'impatto dei maltrattamenti fisici (percosse e/o altre forme di violenza fisica) o abusi sessuali (Glaser, 2002).

Ampiamente documentate sono le conseguenze psichiatriche relative all'esposizione infantile alle aggressioni verbali, alla violenza domestica, all'abuso fisico e all'abuso sessuale, vissute da sole o in combinazione: Toth e Cicchetti hanno proposto una sequenza di eventi interpersonali nei bambini maltrattati che inizia con insicure relazioni di attaccamento, si sposta su modelli rappresentativi negativi del sé e del sé in relazione agli altri, si combina ad un funzionamento sociale più povero e ad un significativo abbassamento dell'autostima (Toth, Cicchetti, 1996).

A queste manifestazioni Monteleone e Di Blasio aggiungono difficoltà nei processi di adattamento e nelle competenze sociali, problemi comportamentali, compromissione delle abilità cognitive e di problem solving, e nei percorsi di

apprendimento scolastico (Monteleone, 1999; Di Blasio, 2000). Anche le ricerche di Crittenden (1992) hanno confermato che l'esposizione all'abuso e alla negligenza influisce sui modelli di attaccamento e sulle strategie di coping.

Assistere a scene violente nel proprio contesto familiare può inoltre essere causa di depressione, ansia, inquietudine, aggressività, crudeltà verso gli animali (Jaffe, Wilson, Wolfe, 1990; Moore, Pepler, 1998). E ancora alcuni studiosi hanno notato una più alta predisposizione a soffrire di disturbi fisici, come cefalee, allergie, disturbi del sonno (Humphreys, Campbell, 2004).

Subire stili educativi violenti costituisce inoltre un apprendimento negativo e resistente: piccoli che sono ripetutamente esposti a modalità relazionali violente possono imparare che l'uso della violenza è normale nelle relazioni affettive.

### **1.5. Il potere delle parole, il potere dell'educazione: una comune ambivalenza**

Un'idea ingenua di educazione, la considera intrinsecamente "buona", e dunque giustificabile anche negli eccessi di severità sconfinanti nel maltrattamento ai danni dell'educando, come testimonia la stessa storia dell'educazione (Ariès, 1968; Cambi, 2000; De Mause, 1983).

L'adulto è chiamato a promuovere e orientare la crescita del soggetto, a esercitare le funzioni educative di contenimento e regolazione, svolgendo un'azione di limitazione della libertà del minore. Accentuando la dimensione "prescrittiva" e "contenitiva" dell'educazione, questa finisce per essere intesa (e interpretata) come una disciplina che *plasma* gli individui al fine di renderli "buoni" figli, scolari, cittadini, lavoratori... ovvero forgiati per conservare l'ordine sociale. A questa tensione al "buono" come principio di omologazione, Piero Bertolini associa il concetto di antipedagogia, là dove scrive: "a fronte di chi intende per pedagogia (e per pedagogico) la capacità di comprendere e quindi di aiutare ad impostare l'azione educativa con atteggiamento aperto, critico, dinamico, lontano da ogni comoda e facile sicurezza – sicché la sua prospettiva sarebbe il raggiungimento di una personalità il più possibile libera ed autonoma; sta chi, al contrario, per pedagogia (e per pedagogico) intende la capacità di condurre per mano un individuo (un educando?) su una strada già ben delineata, nella convinzione che, così facendo, costui potrà vivere una vita sicura, tranquilla, lontana dai rischi più pericolosi. Di conseguenza, nel primo caso il termine di antipedagogia corrisponderebbe ad un modo di pensare e poi di stimolare una educazione del tutto negativo, in quanto fondato su un 'imbrigliamento' dell'esperienza educativa in schemi rigidi pensati come definitivi. Nel secondo caso, quello stesso termine corrisponderebbe ad un importante e positivo atteggiamento di lotta contro ogni tentativo di immiserimento dell'esperienza educativa in forme pesantissime di condizionamento o di omologazione (ovviamente dell'educando), come è facile immaginare assai comode alla classe

sociale dominante in quanto tutte centrate su una intenzione conservatrice e quindi perpetratrice di privilegi ed esclusioni” (Bertolini, 2001, pp. 131-132).

È possibile cogliere in questa riflessione la debolezza costitutiva dell’epistemologia pedagogica, la sua apertura a esiti differenti, addirittura opposti, e dunque l’intrinseca ambivalenza dell’educazione, la sua natura “relazionistica” (come di nuovo Bertolini ha messo in luce richiamando E. Paci a proposito della prospettiva fenomenologica con cui mantenersi il più fedeli possibile alla complessità dinamica del reale; cfr. Bertolini, 2001, pp. 94-95), che si appella al rigore morale e al senso critico del soggetto con responsabilità educative: in questo sta la sua forza, ma anche la sua pericolosità. Si può infatti tendere alla “buona educazione” perseguendo forme di “condizionamento”, “imbrigliamento”, “omologazione” tese a conservare i privilegi della classe dominante, oppure impostare una “buona” azione educativa con atteggiamento aperto, critico, dinamico, lontano da ogni comoda e facile sicurezza, la cui prospettiva sarebbe il raggiungimento di una personalità il più possibile libera ed autonoma.

Nel primo caso l’ordine sociale – e i privilegi della classe dominante avvantaggiata, ovvero il mondo adulto – si serve dell’educazione per conservare se stesso, ammettendo anche modalità lesive per il singolo ma subordinate al “maggiore interesse” del sistema, della collettività; nel secondo caso l’educazione svolge un’azione critica e di vigilanza anzitutto su di sé, visti i precedenti storici relativi alle sue implicazioni violente, al fine di promuovere nell’educando la liberazione delle proprie risorse e potenzialità, e sostenerlo con fiducia in un processo autorealizzativo.

Quindi l’ambivalenza della “buona educazione” affonda le radici, a ben vedere, in quella dose di impliciti e non detti che rispondono non tanto alla domanda: “in vista di *cosa* educo?”, quanto piuttosto: “per *chi* educo?”. Per l’omologazione o la libertà? Per il mantenimento dell’ordine sociale, che quindi sarà disposto a legittimare il ricorso a mezzi eticamente riprovevoli, o per la promozione e protezione del singolo, di ogni singolo, che in vista dell’imprevedibilità e della novità che lo qualificano come unico potrebbe anche attentare, mettere in pericolo l’ordine (e il soggetto) dominante?

Su questa strada, quando le finalità educative spostano il baricentro del soggetto verso un principio d’ordine indifferente alla sua soggettività (ai suoi desideri, alla sua sensibilità, alla sua volontà...) si sono già delineate le condizioni per la degenerazione del potere nel maltrattamento e nella violenza.

La stessa asimmetria su cui si fonda la relazione educatore-educando istituisce le premesse per un esercizio di potere e di autorità nei confronti del soggetto educativo, in modi spesso nascosti e sottili, ammantati magari di filantropia e altruismo, come ha evidenziato Michel Foucault, che ha analizzato il potere a partire dalla quotidianità dei suoi effetti.

Il potere è presente in ogni rapporto sociale (relazione insegnante-alunno; educatore-educando; medico-paziente; genitore-figlio...) e non si esprime solamente nelle forme eclatanti della repressione e della sottomissione. Esiste anche un “potere disciplinare”, come lo ha definito il filosofo francese, che ha le caratteristiche di essere discreto, dissimulato, operante mediante il controllo e la disciplina, appunto.

Questa forma di potere è difficilmente identificabile perché non è riconducibile ad una persona o ad un’istituzione. È ramificato e avvolgente come una fitta rete, pervasivo, agisce come un principio organizzatore e un dispositivo di sorveglianza. Foucault lo definisce “biopotere” (Foucault, 1988), in quanto si riversa anzitutto sul corpo, immesso in un ingranaggio “che lo fruga, lo disarticola e lo ricompono” (Foucault, 2005, p.150).

Uno degli strumenti con cui agisce questa forma di potere è il linguaggio, che, parafrasando il filosofo francese, può riversarsi sul soggetto “frugando” nei recessi più profondi e intimi della sua identità, “disarticolando” e “ricomponendo” la sua trama di relazioni.

Esiste infatti una “dimensione nascosta” nel linguaggio. È quella che lo rende strumento di vicinanza, canale di trasmissione di affetto, amicizia, solidarietà o al contrario lo investe di una carica umiliante, distruttiva, respingente. Accade quando le parole sono scelte con cura, soppesate per le impressioni che possono suscitare o al contrario quando sono usate come coltelli, o più semplicemente sono buttate in faccia all’altro senza attenzione, con superficialità e leggerezza.

Lo psicologo statunitense Marshall Rosenberg, ideatore della Comunicazione non violenta (CNV o Linguaggio giraffa), che dell’impegno per sensibilizzare ad un uso corretto del linguaggio ha fatto la cifra della sua vita (Rosenberg, 1997; Id., 1999; Id. 2005; Id., 2006; Id. 2016), ha intitolato un suo libro: *Le parole sono finestre o muri* (Rosenberg, 2017), evidenziando come le parole possono aprire varchi, mettere in comunicazione mondi, illuminare paesaggi interiori, ma anche respingere, delimitare, chiudere, stabilire barriere, isolare, imbruttire, offendere, mortificare...

È questione di intenzionalità e buona volontà (che sta alla base delle buone abitudini), di comportamenti rispettosi perseguiti con determinazione fino a diventare “stile” relazionale positivo, ma anche di conoscenza dei danni che possono fare le “parole-muri”.

Le umiliazioni e le offese che si infliggono con le parole sono forme di annientamento dell’altro: atti finalizzati a negarne la dignità, agendo nei suoi confronti una squalificazione che lede il suo senso di identità, il suo valore, l’autostima.

Le persone che sono vittima di queste forme di disprezzo, specie se per periodi prolungati, tendono ad assumere stabilmente atteggiamenti difensivi, eccessivamente remissivi e di chiusura, mostrando un’alta suscettibilità, una

eccessiva tendenza alla sottomissione, una generale diffidenza verso gli altri, fino a strutturare una percezione di sé depotenziata, incapace di resilienza, emotivamente instabile, incline a scivolare in comportamenti infantili e autocentrati (Missildine, 2004), in aperto contrasto con quelli che, in età adulta, dovrebbero essere i compiti che la maturità e soprattutto l'assunzione di un eventuale ruolo genitoriale richiederebbero.

In educazione il potere può promuovere l'umano ma può anche trasformarsi in dominio, sopraffazione, abuso educativo (Riva, 1993). E poiché il potere ambivalente dell'educazione si riverbera sugli strumenti di cui essa si avvale, l'uso delle parole deve essere presidiato da uno sguardo critico e risoluto. Se infatti il buono o cattivo utilizzo delle parole ha alla base ristagni di pensiero e irrigidimenti della coscienza, è forse dalla cura delle ferite originarie, da una riattivazione del pensiero e da una rinnovata sensibilità della coscienza che è possibile interpretare con più attenzione la loro irriducibile ambivalenza.

D'altra parte, come fa notare Piero Bertolini, "il fatto di essere un'esperienza in situazione comporta anche la conseguenza che l'esperienza educativa [...] non è mai e per nessun motivo un'esperienza 'sicura', priva di rischi. Al contrario, proprio per la sua connotazione relazionistica essa appare sempre instabile, ambigua nel senso in cui Maurice Merleau-Ponty definì ambigua la vita stessa dell'uomo" (Bertolini, 1988, p. 94). Dunque poiché ambivalente è la condizione originaria dell'essere, l'esperienza educativa, in quanto a sua volta originaria (Bertolini, 1988, p. 52 e ss.) non può che possedere quella stessa connotazione.

## Il maltrattamento verbale come tradimento della parola educante

È vero, non mi hai praticamente mai picchiato. Ma le tue grida, la tua faccia paonazza, le bretelle slacciate e tenute pronte sulla spalliera della sedia, erano quasi peggio.

Franz Kafka, *Lettera al padre*

La famiglia, questa isola di sicurezza, può essere al tempo stesso il luogo della violenza estrema.

Boris Cyrulnik

L'invisibilità delle ferite e dei danni prodotti dai maltrattamenti verbali, e la difficoltà di fissare criteri oggettivi e misurabili, se da un lato ne rende difficoltosa la denuncia e la rilevazione (il maltrattamento verbale risulta precedere e accompagnare le altre forme di maltrattamento, quelle cioè che arrivano ad essere documentate mediante denunce o per l'intervento del servizio sociale; ma rimane invisibile e dunque non contrastato in tutte quelle situazioni, probabilmente assai più diffuse, che non vengono intercettate), dall'altro richiede che aumenti l'attenzione sulla "normale" quotidianità educativa, a partire da quella familiare, principale contesto in cui il ben trattamento di cui ha diritto chi si affaccia alla vita, può tragicamente trasformarsi nel suo opposto. Il che rafforza il compito e le

responsabilità della pedagogia, responsabilità che inizia dalla capacità di vedere, oltre e attraverso il visibile.

### **2.1. Dove nasce la vita nascono anche le parole per coltivarla o per annientarla**

La parola nasce con la vita. E come la vita, la parola nasce in una relazione, da una relazione. Le sue origini, i suoi pronunciamenti sono inestricabilmente legati al corpo: al corpo che produce parole e al corpo che le riceve nell'ascolto, le conserva nella memoria, le assorbe nelle modificazioni neuronali che l'ascolto produce.

Le parole escono dal corpo e ritornano al corpo, modificandolo.

Le parole di chi trasmette la vita, possono accogliere una nuova creatura con gioia, sostenere lo sviluppo del soggetto in crescita, incoraggiarlo favorendo l'espressione del suo potenziale evolutivo, o al contrario possono limitarne l'espressione, sottrargli spazi di esplorazione e libertà, costringerlo in mondi asfittici e chiusi, indurlo a ripiegarsi su di sé.

Le prime parole che il soggetto riceve lo avvolgono come un nido, gli costruiscono un mondo intorno, lo esortano a prendere parte allo scambio, ad entrare in quell'universo simbolico che ha le sue trame nel linguaggio. Oppure possono incombere come una mannaia, imporsi come un macigno che sbarra la strada o gravare sul capo rabbiando tutto intorno con la loro ombra.

Le parole stanno corpo a corpo con l'esistenza, possono essere fonti di benessere o di malessere, riflettere un buon trattamento o un maltrattamento.

Lo studio della parola in ambito pedagogico è sostanzialmente finalizzato a coglierne la valenza educativa, intesa come ciò che concorre alla fioritura dell'esistenza<sup>19</sup>, o a denunciarne l'effetto maltrattante, quando essa offende e mortifica chi la riceve, tanto più se privo di forza e strumenti con cui difendersi. Questo primo approccio alla parola come strumento che dà forma alla vita, non può dunque essere disgiunto dal contesto in cui essa ha origine: la famiglia.

La famiglia è espressione di una progettualità esistenziale, di un'unione elettiva scaturita dalla reciprocità di un dono d'amore, dove la condivisione di un tempo-durata traduce la promessa di dialogo e condivisione in apertura al cambiamento. È il luogo della generatività biologica e sociale, in cui la vita si espande, si moltiplica e genera mondi. La generatività si esprime al suo grado più alto nel dare la vita, nel chiamare alla vita chi non ha scelto di esistere, ma che a quel punto ha diritto di poterla abitare con agio e soddisfazione, potendo contare su una cura fatta di carezze e premure, di affetti e di doni, tra cui le parole. Parole nutrienti come il latte

---

<sup>19</sup> La prima filosofa ad utilizzare l'espressione "fioritura" riferita all'esistenza è Elisabeth Anscombe (1958), come traduzione del greco *eudaimonia* usato da Aristotele. In ambito pedagogico Luigina Mortari, recependo la lezione della filosofa britannica, ha approfonditamente parlato dell'educazione come promozione della fioritura dell'essere (2017, pp. 91-105; Ead., 2015, p. 20 e ss.; 2019).

materno, promettenti come il sole al mattino, protettive e lungimiranti come un faro nella notte.

Dare alla luce comporta il compito e la responsabilità di rischiarare il cammino (Musi, 2014, p. 172).

Cosa accade invece quando il sorriso di un figlio per l'attesa di parole buone si trasforma in un'espressione di angoscia per la paura di parole che fanno male? Quando l'illusione candida e genuina di sentirsi al centro del mondo trapassa nella delusione di accorgersi di non avere nemmeno un angolo di mondo in cui sentirsi al sicuro? Il capovolgimento è talmente innaturale e drammatico che anche le Scritture lo richiamano come paradossale, come un'eventualità illogica che rasenta l'impossibile: "Quale padre tra voi, se il figlio gli chiede un pane, gli darà una pietra? O se gli chiede un pesce, gli darà al posto del pesce una serpe? O se gli chiede un uovo, gli darà uno scorpione?" (Lc, 11,11-12).

Le parole hanno la stessa caratteristica del *pharmakon* (dal greco φάρμακον, che significa "rimedio, medicina", ma anche "veleno"): se usate con attenzione, delicatezza, sapienza possono curare (nella doppia valenza del *to care* e *to cure*), ma se utilizzate sconsideratamente possono anche fare male, avvelenare.

L'importanza del compito che ha una famiglia di iniziare alla parola - a partire dall'ascolto che diventa apprendimento, habitus, stile relazionale - insieme alla responsabilità che si assumono due genitori nel presentare al proprio figlio il mondo mediante la parola, portano il padre e la madre a lasciare un segno profondo e incancellabile nella mente e nel cuore del figlio. Quelle prime impressioni diventeranno calco e filtro per quelle che seguiranno, specchio rifulgente o deformante.

## **2.2. Distorsioni originarie nella relazione genitori-figli**

Quando la violenza ferisce i soggetti più fragili di una famiglia, le responsabilità genitoriali sono probabilmente disattese da tempo e i figli, percepiti (più o meno consapevolmente) come ostacolo alle aspirazioni di uno o entrambi i genitori, sono ridotti a "cosa" (Scatolero, 2015, p. 19)<sup>20</sup>, cioè hanno perso quella sacralità di persona che sta alla base dell'inviolabilità e del rispetto.

Molteplici e mai del tutto decifrabili sono le ragioni che potrebbero contribuire a illuminare pienamente questi comportamenti.

Ma, al di là del fatto che una quota di irrazionalità – non ponderabile e diversificata per ognuno – e di imprevedibilità nel corso degli eventi contribuisce a determinare comportamenti e vicende umane, non si intende qui sostenere che la

---

<sup>20</sup> Scrive letteralmente al proposito il criminologo Duccio Scatolero: "la normalizzazione e diffusione dei meccanismi di oggettivizzazione dell'uomo è uno dei più importanti malesseri del nostro attuale vivere". Questa desensibilizzazione della coscienza, induce a considerare la persona a cui è diretta l'azione violenta come "cosa senz'anima" (Scatolero, 2015, p. 19).

conoscenza di un fenomeno sia sufficiente a individuarne le cause e a definire con chiarezza le condizioni da evitare per prevenirlo o contrastarlo. Troppi sono i limiti di una logica meccanicistica e positivista applicata all'umano: la sua propensione ad escludere il dubbio, il mistero, la particolarità delle situazioni a favore di una loro generalizzazione e della possibilità di prevedere esiti e conseguenze, rende i guadagni di quella logica assai inferiori ai rischi a cui può esporre. Al proposito già Sergio De Giacinto, suggeriva una "prudenza metodologica" rispetto alla tentazione di elaborare riflessioni certe e definitive in ambito pedagogico: "La definitività confina con il determinismo, ed una teoria pedagogica che pretendesse nella sua totalità ad una capacità di ottenere infallibilmente certi risultati dovrebbe essere più temibile che auspicabile. [...] La pedagogia non può servire per creare un mondo deterministicamente prestabilito" (De Giacinto, 1977, pp. 15-16).

Quando l'uso della parola in famiglia ammette il maltrattamento come esercizio s-considerato di potere (in cui il genitore individua il comportamento del figlio come alibi per legittimare la propria incapacità di contenere rabbia e aggressività, perdendo la sensibilità verso ciò che è sostenibile da parte del figlio senza che sia distruttivo), la corrosività dei messaggi contenuta in "parole tossiche" (Priulla, 2014) è riflesso del fatto che sono anzitutto saltati i confini tra sé e l'altro, quei confini che all'inizio dell'esperienza genitoriale erano pressoché inesistenti, poiché un figlio nasce *dentro* un ventre, dentro un progetto, un desiderio, un'altra storia, è "carne della *stessa* carne, sangue dello *stesso* sangue", è continuità ed estensione nel tempo dei genitori, che "gli passeranno il testimone". Se non viene percepito come dono della vita alla coppia (cfr. Musi, 2007, p. 145 e ss.), ma dono della coppia a se stessa o, peggio, "contributo" della coppia alla vita sociale, la venuta di un figlio è espressione di una volontà ingegneristica.

Se l'esperienza generativa è intesa come tappa biografica che attesta il corso "naturale" delle cose, espressione di "normalità", omologazione e inclusione sociale, l'inversione di prospettiva è evidente.

Nel primo caso, nella logica del dono, un figlio è una grazia, una presenza non scontata da accogliere e accudire col rispetto che si conviene a ciò che è sacro, nell'altro un possesso, una proprietà di cui disporre secondo la propria volontà.

Secondo la prima prospettiva un figlio racchiude il mistero di pensieri, emozioni, scelte che risultano imperscrutabili anche ai familiari più prossimi e che quindi vanno accostate con prudenza, contemplate dall'esterno per quanto si lasciano leggere, limitatamente a quanto lasciano cogliere. Quando invece un figlio è percepito come un'estensione di sé, ritenuto conosciuto nel suo mondo interiore e nelle reazioni – superficiali o profonde – che parole e gesti dei genitori possono suscitare, ha già perso il diritto fondamentale ad un'alterità come principio di "individuazione" unica e particolare (Jung, 2013). È ancora una questione di confini.

Si può dire allora che la parola maltratta quando ha perso la memoria dei confini, quando riferisce di confini violati. Può essere una parola urlata, dileggiante, sarcastica (quindi alterata nei modi), o squalificante, umiliante, ridicolizzante (offensiva nei contenuti). Racconta di un malessere sovrabbondante nel genitore che esonda e invade il figlio. È di nuovo una questione di confini.

Porre il problema del maltrattamento verbale in famiglia in questi termini, non ne consente automaticamente una comprensione più nitida e aperta a prospettive di intervento di sicura efficacia, anzi come vedremo immette in altre e non meno complesse questioni. Ma lascia intravedere esplorazioni promettenti e riposizionamenti fecondi per la ricerca pedagogica.

Intendere la parola maltrattante e violenta come corollario di violenze fisiche e abusi documentati attraverso denunce e altri atti formali, induce ad affrontare il problema per approssimazione, in assenza di studi mirati e fonti dirette.

Inoltre, accostando la parola maltrattante in famiglia collegata a violenze e abusi “certificati”, e assumendo come principale letteratura di riferimento quella medico-psichiatrica, giuridica e criminologica, è necessaria una conoscenza di strumenti concettuali e teorie assai distanti da quelli di cui si avvale la ricerca pedagogica, che quindi di quegli studi specialistici potrebbe beneficiare molto limitatamente.

Ma è soprattutto la prospettiva epistemologica della pedagogica che chiede un diverso approccio al tema. La pedagogia si occupa dell’educazione secondo alcuni ambiti di riflessione: quella “connessa ai corsi di vita ‘normali’ che ha la sua principale tradizione di riferimento nella scuola; quella connessa ai corsi di vita ‘speciali’ caratterizzati dal superamento di una certa soglia di disagio (del soggetto e/o sociale) e che ha nella varietà dei servizi socioeducativi una rilevante tradizione di riferimento; quella che riguarda l’educazione intenzionale (progetto, servizi, teorie di riferimento) e quella non intenzionale, sociale, diffusa, informale” (Tramma, 2015, p. 44). Per nessuno di questi ambiti l’intervento educativo punta a “curare” o “riparare” una compromissione del soggetto a cui è destinato; mentre in ognuno dei contesti indicati l’azione educativa è finalizzata a individuare, promuovere, sostenere, potenziare le risorse – evidenti, esplicite o latenti, sopite, depotenziate – del soggetto a cui l’azione è rivolta. Il compito della ricerca pedagogica è pertanto quello di interrogare la realtà cogliendone elementi critici e problematici, ovvero “straordinari”, a partire dall’analisi di quei contesti “ordinari” e a quelle situazioni apparentemente “normali” in cui la devianza, lo straordinario si nascondano e, non visti, “proliferano”.

L’origine di squilibri e iniquità si radica molto prima della violenza e delle sue zone rosse di allerta e pericolo, di scandalo ed eccentricità, interroga l’educazione nella sua responsabilità di applicarsi all’analisi dei processi che determinano conoscenze ed esperienze, alle logiche sottese alla costruzione dell’ordine simbolico, di quel mondo sfuggente e dinamico, perché continuamente in divenire,

che si pone nelle zone del “tra”: tra una comunicazione accesa e una violenta, tra una “punizione educativa” (Schermi, 2016) e un abuso, tra un conflitto “utile e formativo” e uno distruttivo.

La normalità può essere espressione di una omologazione al contesto, ovvero di una insensibilità del soggetto per assuefazione al clima culturale che dispensa e confonde visioni e rappresentazioni (Berger, Luckmann, 1969, p. 179 e ss.).

Focalizzare lo sguardo sulla degenerazione dell’uso delle parole porta l’attenzione sul compito di “riparare”, o curare (*to cure*), mentre del pedagogo è la responsabilità di leggere con senso critico e disincanto la realtà per coglierne indizi *evolutivi* (prima che degenerativi), procedendo con ipotesi, interrogazioni e azioni di promozione del positivo presente o latente. La sua forza è una “costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell’agire educativo, una costante messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, delle esperienze di vita, degli obiettivi, dell’universo dei soggetti ritenuti destinatari e/o co-costruttori dell’azione educativa” (Tramma, 2008, p. 12).

La necessità di riposizionare il tema della violenza verbale in famiglia secondo una prospettiva propriamente pedagogica, sposta l’attenzione dai contesti e dai soggetti (i genitori) patologici o fortemente compromessi (psicologicamente o per condizioni di degrado materiale e sociale) e perciò più facilmente esposti a comportamenti dannosi nei confronti dei figli, a situazioni di “ordinario” disordine relazionale nel legame genitori-figli, che rischiano di passare inosservate, assunte come prassi “normale” nelle dinamiche familiari e trascurate anche dalla riflessione pedagogica. Ed è appunto sulle condizioni di “normale” bentrattamento mediante le parole che deve concentrarsi anzitutto la riflessione pedagogica, per cogliere e possibilmente prevenire quelle di “ordinario” e trascurato maltrattamento.

### **2.3. Il potere nelle parole dei genitori: tre frammenti di storie**

Le parole hanno il potere di dare forma al reale, di renderlo leggibile e intellegibile, di legittimarlo o censurarlo, ma anche di istituirlo, di determinare il corso degli eventi, rifondandoli, producendo svolte.

La parola violenta mortifica un soggetto incrinando una relazione, viceversa una parola caratterizzata da una tensione generativa schiude spazi di libertà e occasioni realizzative.

Attraverso il racconto di tre spaccati di storie di vita che riferiscono di un intreccio inestricabile tra eredità nascoste nei vissuti familiari (Ravasi Bellocchio, 2012) e comportamenti genitoriali scorretti, vorrei declinare il maltrattamento come espressione di violazione di diritti educativi fondamentali del soggetto. Tali violazioni esprimono un tradimento del ruolo e dei compiti connessi con le responsabilità genitoriali quale forma subdola e assai frequente di maltrattamento.

Nei casi oggetto di analisi, la parola riferisce di una relazione, né potrebbe essere altrimenti; riferisce di sovvertimenti di ruolo, di confini indebitamente valicati. Suggestisce di inquadrare il problema in una cornice più ampia rispetto a quella familiare, in relazione al “clima culturale” di un’epoca, ai ruoli educativi e alle funzioni stesse dell’educare, che, forse, se fossero meglio conosciute, comprese, potrebbero limitare l’esonazione del disagio genitoriale nelle vite dei figli sotto forma di eccessi anche “solo” verbali.

### 2.3.1. *Un invischiamento confusivo*

Le violenze più subdole sono quelle che passano inosservate, che attengono ad esempio ad una trascuratezza di certe forme di confidenza e complicità che i genitori agiscono nei confronti dei figli. Provo a spiegarmi con una situazione che mi fu riportata anni fa e che mi fece molto riflettere. La mamma di una ragazzina di diciassette anni, proponendosi come la migliore amica della figlia e incontrando la sua lusingata attenzione, aveva preso a confidarle le frustrazioni della sua vicenda matrimoniale e l’attenzione di altri uomini, a cui non si sentiva del tutto indifferente. La figlia sembrava gratificata da quelle confidenze, che pure ponevano il padre in una ignara condizione di squalificazione e disprezzo.

Un giorno la figlia, per uno screezio di poco conto con la madre, ebbe un’incontenibile crisi isterica, con manifestazioni irrefrenabili di ribellione e violenza, tanto che i genitori chiamando la guardia medica, videro la ragazza trasferita al reparto ospedaliero di “Diagnosi e cura”.

Quando il padre le andò a far visita, la trovò sedata dai farmaci e comprensibilmente poco lucida, eppure quello stato non impedì alla ragazza di raccontare al genitore tutto quello che nel tempo aveva appreso dalla madre. Quest’ultima ebbe gioco facile nel dire che si trattava del delirio connesso al trattamento farmacologico, ma in questo modo la figlia ristabilì un ordine nei ruoli che le confidenze indebite della mamma-amica avevano sovvertito.

Non si è trattato di una vera e propria violenza (per quanto le parole possano fare danni e arrecare dolore anche quando non sono offensive, come in questo caso), né di un’intenzionalità manipolatoria e soggiogatrice (quante volte i genitori, mossi da pur buone intenzioni, hanno detto ai figli: “Vorrei essere un amico/un’amica per te”?) e tuttavia il rischio di un invischiamento confusivo indica un’invadenza indebita, una trascuratezza del diritto della figlia ad essere preservata da vicende intime tra i genitori, da una complicità che gettava discredito e squalificazione sull’altro genitore. Probabilmente gli scrupoli e il desiderio di approvazione o almeno di comprensione che la madre aveva implicitamente chiesto alla figlia ha fatto saltare i confini, e i ruoli che dovevano garantire delle distanze di sicurezza sono stati tacitamente traditi e sovvertiti.

Si tratta di una situazione eclatante nell'esito, ma non così rara nelle dinamiche relazionali tra genitori e figli. Dice infatti delle fragilità degli adulti, della loro ricerca di attenzioni, di conferme e apprezzamento da parte dei figli; i quali si trovano, così, implicati in responsabilità, aspettative e ambivalenze per le quali non hanno adeguati strumenti di gestione e soprattutto non sono nel ruolo di farsene carico.

La lusinga della complicità che produce invischiamenti e collusioni è un'attrazione a cui è difficile resistere, come si coglie anche nel racconto che segue.

### 2.3.2. *Slealtà e complicità*

In un anonimo pomeriggio di sabato, Sofia, 14 anni, si presenta in cucina pronta per uscire: è il fatidico giorno del "giro in centro" con le amiche, per il quale anche il dettaglio apparentemente casuale e trascurabile, è frutto di un'accurata valutazione. Lo sguardo della mamma cade su quel che resta di un paio di jeans, talmente sforbiciati da invitare l'occhio ad infilarsi nei generosi squarci di tela.

- "Come cambiano i tempi, esordisce la mamma prendendola alla lontana – quando ero giovane io un paio di jeans lisi erano sinonimo di ristrettezze economiche. Non che ci si vergognasse, ma se ci si vestiva per uscire, si faceva attenzione a non scegliere proprio i vestiti più logori e usati. Ora invece..."

- "Stai dicendo che non approvi come mi sono vestita?", taglia corto Sofia.

- "In effetti credo che quei pantaloni abbiano esaurito la loro funzione. Magari usali per stare in casa..."

L'ultima frase deve aver tradito qualche preoccupazione recondita, che suscita la reazione indispettita della figlia.

- "Immagino che preferiresti vedermi vestita con una gonna sotto il ginocchio e una camicettina di pizzo o forse con un 'tailleurino' abbottonato. Lo dico sempre che le mie amiche sono molto più fortunate con le loro mamme e neanche lo sanno. E tu devi ritenerti fortunata ad avere una figlia come me che neanche apprezzi. Ti dico solo che quando ci troviamo a casa di Camilla e viene anche Carlotta, che ha una mamma come te, ci troviamo a discutere su come siano fuori dal tempo i vostri divieti. Pensa che una volta anche la mamma di Carlotta era talmente d'accordo con noi, che ha detto a Camilla: "Se vuoi metterti qualcosa che la tua mamma non vuole, non stare a litigare, lo infili nella borsa, vieni qui e ti cambi". Da allora Camilla esce di casa in un modo, ma poi si cambia da Carlotta chiedendo consiglio a sua mamma: lei sì che ci sa fare..."

Giorni dopo la mamma di Sofia, incontrando quella di Carlotta, porta sommessamente il ragionamento sull'abbigliamento delle figlie, sfiorando il tema dei divieti e delle autorizzazioni. L'altra non fa cenno alle complicità con le amiche della figlia, ma più in generale conclude...: "non credo che ci

si possa più scandalizzare, oggi, di shorts e minigonne, se penso a quanto mi hanno fatto patire i miei invece...”.

Verrebbe da dire: cosa c'è che non va? La scena è talmente ordinaria da rasentare la banalità. Il contenuto di così scarsa rilevanza da non suscitare alcun clamore. Addirittura *demodé*, per restare in tema. E tuttavia proprio il rischio di non coglierne il disordine relazionale deve far riflettere: la mamma di Carlotta non è un'amica delle amiche della figlia, ma un'altra mamma. La sua complicità nei confronti dell'amica della figlia, indebolisce l'autorità della mamma di Camilla. Possibile che non se ne accorga? Sì, è possibile, se il desiderio di suscitare ammirazione e apprezzamento è maggiore della capacità di stare in una posizione scomoda, solidale con la mamma di Camilla, all'oscuro di quanto accade ogni sabato. Non solo: per la mamma di Carlotta la possibilità di autorizzare all'amica della figlia quanto invece le è stato negato in gioventù (“quanto mi hanno fatto patire i miei”) è l'occasione per un riscatto. Sebbene inconsapevole e tardivo. La sua condizione adulta e il suo ruolo di mamma dovrebbero indurla a sentirsi responsabile anche delle figlie di altre mamme, specie quando entrano nel suo raggio di azione. E tuttavia interferenze più forti di ogni evidenza alterano tacitamente le relazioni, sbilanciano gli scambi, inducono segreti.

In questo caso non c'è ombra di maltrattamento, né verbale né in altra forma. Le parole non suscitano sofferenza e paura, non umiliano, né offendono, non creano restrizioni distruttive, non chiudono relazioni, anzi sembrano aprire nuovi fronti di dialogo e di confronto.

Non dicono nemmeno di una relazione patologica o lesiva (i conflitti che Sofia lascia intravedere sullo sfondo rientrano in una fisiologica mediazione sulle regole come “normalmente” si dà tra genitori e figli, specie in adolescenza, e più ancora tra una madre e una figlia adolescente), né autorizzano a fare previsioni sul futuro.

Dicono tuttavia di nuovo dell'indebolimento dei ruoli, di un sovvertimento delle distanze protettive che i ruoli dovrebbero garantire, lasciando intendere che la domanda: “è giusto comportarsi così? Come onore e avvalorò il ruolo educativo (non solo proprio, ma anche di altri genitori) e le responsabilità che comporta?” è ormai sbiadita e non svolge alcuna funzione regolativa, tantomeno etica e protettiva.

### 2.3.3. *Una legittimazione salvifica*

La terza vicenda conferma quanto esposto fino qui: la parola di un genitore (che può determinare sofferenze e confusione di ruoli, come è stato evidenziato nelle due narrazioni precedenti) è in grado di orientare scelte e comportamenti, di mettere fine a una violenza, come nessun'altra parola è in grado di fare. È una parola potente, che come sa scompigliare, può anche rimettere ordine, rivelandosi

decisiva persino in situazioni fortemente compromesse, come quella di questa storia. Protagonista è Jamilah, una ragazza di origini nigeriane, venuta in Italia non ancora maggiorenne al seguito di promesse di una vita migliore da parte di un “conoscente” di famiglia, e poi indotta con l’inganno alla prostituzione. Le assistenti sociali che l’hanno aiutata a uscire dalla “strada” ne hanno registrato alcuni pensieri in un diario professionale che è stato analizzato insieme ad altri documenti di operatori sociali in una ricerca sulle narrazioni familiari (Iori, 2008):

Sono tornata [sulla strada] perché non è facile<sup>21</sup> ... [uscirne] Quando ero andata via avevo una guerra interiore. Pensavo a quello che stava succedendo a me qui in Italia e dove vive la mia famiglia, in Nigeria. Mi ero nascosta ma avevo molta paura: paura che mi trovassero, e paura per i miei genitori. Piuttosto che vivere nella paura sono tornata indietro. Ma questa volta proprio non ce la facevo più. E ho chiamato i miei genitori: “Ci hanno detto che sei andata via di casa, perché?” mi hanno chiesto; ...guarda che ti stanno cercando, hanno chiamato anche qui. È venuto quell’uomo con cui sei andata via. Perché sei scappata? Torna indietro, torna a casa!”. Ma loro non sapevano niente. “Mamma, papà, voi non sapete niente!”. “Come non sappiamo niente, lavori, no?”; “No, non è lavoro, io sto ferma tutto il giorno in un posto per gli uomini che vengono a scopare con me”. Mia madre: “Cosa hai detto? Non ho sentito bene”. Mio padre aveva preso la cornetta del telefono e diceva anche lui: “Cosa dici?” “Sì, papà sei tu? È questa la cosa che mi fanno fare qui”. “Mamma mia, per l’amor di Maria! Non devi mai più tornare là. Stai dove sei, capito? Tu sei in pericolo, ci hanno detto che ti vogliono venire a prendere. Non dire a nessuno dove sei”. Poi ho chiamato Lorena e le ho detto che avevo veramente bisogno del suo aiuto. Allora lei è venuta a prendermi. Mi sentivo libera e adesso dormivo tranquilla perché i miei genitori sapevano e mi hanno dato la forza. Poi c’erano la mia amica Lorena ed un’altra, Roberta, che mi davano coraggio.

La parola di un genitore può fare male, ma può anche interrompere il male, come in questo caso. Le parole in famiglia hanno una forza che può cambiare, nel bene e nel male, il corso della vita di un figlio.

Al termine di questa breve rassegna di storie, si può dire ancora una volta, che è difficile stabilire con certezza, univocamente, quando la parola in famiglia maltratta: molte sono le variabili in causa (stili comunicativi, sensibilità, percezione...), inoltre è difficile stabilire gli effetti di comportamenti scorretti e offensivi negli anni, per cui una parola recepita come traumatica e rimossa o non avvertita come particolarmente squalificante al momento, può riemergere e avere effetti negativi nel tempo. E tuttavia è forse possibile azzardare alcune ipotesi: la

---

21 Jamilah aveva già cercato una prima volta di uscire dal circuito della prostituzione, senza riuscirci.

parola di un genitore verso un figlio inizia a degenerare (quindi ad aprire la strada al maltrattamento) quando contravviene al compito di educare, quando esprime scarsa attenzione per il vissuto del figlio, per il suo contesto di vita e per il suo cammino, quando non è avveduta circa gli effetti che può determinare nel tempo in chi la riceve, quando è indifferente al dolore che provoca, quando costituisce sostanzialmente uno “sfogo” per chi la pronuncia, e non la preoccupazione di adoperarsi per il bene dell’altro.

Il ragionamento apre a molte diramazioni, una delle traiettorie che paiono più centrate e feconde per la riflessione pedagogica è in relazione ai confini.

### **2.3. Ristabilire i confini: prima forma di tutela e protezione**

La fine degli anni Sessanta, coi suoi movimenti contestativi ed emancipazionisti ha segnato uno spartiacque nella storia della famiglia e dei rapporti tra le generazioni. Si è passati da una “famiglia etica e normativa” a una “famiglia affettiva” (Pietropolli Charmet, 2012, p. 200; Scabini, Cigoli, 2000; 2012). La prima caratterizzata da un’ autorità indiscussa del padre e dalla trasmissione di valori, norme e stili di vita alle generazioni discendenti; la seconda fondata sugli affetti più che sulle regole e le sanzioni.

Mentre nella famiglia etica la preoccupazione dei genitori era sostanzialmente quella di fornire principi e indicazioni per favorire l’ingresso nel mondo da parte dei figli, preparandoli ad una vita di fatiche e sacrifici; nella famiglia affettiva la maggiore preoccupazione dei genitori è quella di favorire la realizzazione e la felicità dei figli, risparmiandoli da tutto ciò che potrebbe turbarle (Pietropolli Charmet, 2000).

L’educazione nei due sistemi e ordini sociali è nettamente differente: nel primo caso si fonda su un’etica della responsabilizzazione, nel secondo sull’autorealizzazione (Lanz, Iafrate, Marta, Rosnati, 1999; Lanz, Iafrate, Rosnati, Scabini, 1999; Claes et al. 2005), con differenti conseguenze riguardo all’autostima, alla prevenzione e al contrasto di depressione e irritabilità, alla percezione di una vita soddisfacente da parte dei figli (Alfieri et al., 2014, pp. 61-78).

Genitori eccessivamente concilianti e accondiscendenti disattendono un’educazione alla responsabilità e all’impegno, necessari per introdursi nella vita adulta (Maiolo, Franchini, 2003; Vallario, Giorgi, Martorelli, Cozzi, 2005), finendo con l’indebolire i figli, sempre più incapaci di accettare ed elaborare rifiuti, sacrifici e frustrazioni.

E così, oscillando tra ipercelebrazioni e oblio, i figli di oggi rischiano di essere abbandonati a se stessi, alle prese con un universo respingente del quale percepiscono di non possedere le chiavi. Un universo ostile e un tempo cupo che

non riescono ad assumere con convinzione e protagonismo e in cui faticano a collocarsi. Diventano essi stessi un'ombra.

Su di loro pesano come macigni le aspettative della società e del futuro.

Essi si trovano, così, ad avere il compito di risplendere nella loro singolare individualità quando ancora non hanno gli strumenti per capire se stessi e il proprio posto tra gli altri.

Da figli del desiderio (Gauchet, 2010), bambini e bambine, ragazzi e ragazze sono diventati il risultato di una volontà ingegneristica che continuamente si ridisegna in funzione dei progetti, delle aspirazioni, delle mancate realizzazioni dei genitori.

Quando i ruoli si confondono, si sovvertono, colludono non è solo un principio d'ordine che salta, ma gli spazi vitali che fagocitano, si comprimono, annientano, creano mostri...

La riflessione sui confini, sui loro spostamenti che squilibrano le relazioni, riferisce di una dominanza del soggetto educativo a fronte di una malcelata fragilità dell'adulto con responsabilità educative. Così ne parla Mario Schermi a proposito della controversa relazione tra educare e punire: la punizione gode oggi di uno scarso credito pedagogico, senza che vi sia alcun confronto sul suo valore regolativo: "Negli ultimi decenni segnati in pedagogia dalla più marcata centralità del *crescente*<sup>22</sup>, dalle più sicure tecnicità delle *scienze dell'educazione* e dalle più sospettose prospettive *critiche* [...], gli 'orientamenti regolativi' delle educazioni (comprese le pratiche punitive) sono apparsi più sfumati, se non anche cancellati, sotto il peso delle preoccupazioni circa le eventuali derive autoritarie, dirigistiche, normative a cui potrebbero essere esposte le esperienze del crescere a cura educativa. E così, mentre il mondo prende congedo dagli dei, dalle ideologie, similmente nel perimetro pedagogico dei mondi domestici (famiglia, scuola) si segnala la scomparsa dei codici normativi, delle funzioni regolative, dei 'padri'" (Schermi, pp. 130-131, corsivi nel testo).

Creare un confine è un compito di cura, che tutela e preserva, è un atto generatore di realtà, che dà forma al mondo introducendo una discontinuità dove prima c'era omogeneità, è un atto di forza ma anche di conservazione della vita di fronte all'anarchia che produce rischi.

Zygmunt Bauman diceva che nella contemporaneità si ha la sensazione che vengano attivati molti giochi simultaneamente e che durante il gioco cambino le regole di ciascuno (Bauman, 1999; cfr. inoltre Augé, 2007).

Siamo lentamente scivolati in una vertigine quotidiana in cui dobbiamo continuamente rinegoziare tutto. Abbiamo puntato alla conquista di una libertà

---

22 L'Autore definisce "crescente" il soggetto educativo in crescita, e in nota specifica: "In quel cammino che dal *puerocentrismo* degli inizi del Novecento conduce fino alla formulazione di una 'pedagogia dell'ascolto'" (ivi, nota 1).

sempre maggiore (le grandi avventure colonialiste, i moti contestativi, il Concilio Vaticano II...), per cui ci sentiamo *vertiginosamente* liberi e pensiamo che tutti gli ostacoli siano esterni. Questo porta a pensare che la libertà come assenza di vincoli e legami sia sempre qualcosa di positivo, di auspicabile, da perseguire e garantire. Le regole, i limiti, i confini paiono un attentato alla libertà e per questo sono continuamente messi in discussione.

Questa condizione alimenta il disorientamento e l'incertezza e riguarda tutti: cittadini, genitori, educatori, insegnanti. Anche i bambini. Un tempo le regole si esprimevano sotto forma di appartenenze a istituzioni, di cui si assumevano i codici di comportamento e riconoscimento, ora tutto questo va continuamente rifondato.

Dare troppo valore alla libertà come possibilità di s-confinamento produce condizioni ingestibili nelle relazioni: i genitori delegano e poi controllano educatrici e insegnanti; si propongono come guide dei figli dai quali si attendono però continue conferme e approvazioni; gli insegnanti limitano il confronto con le famiglie su questioni tecnico-disciplinari (legate ai processi di apprendimento, all'acquisizione di competenze, ai successi e agli insuccessi nelle prestazioni), nella difficoltà di prendere esplicita posizione sui temi relativi all'educazione.

Ma la libertà è innanzitutto interdipendenza matura e responsabile (Hoffmans-Gosset, 1994), riconoscimento di relazioni. Nessuno è libero in assoluto, sciolto da ogni vincolo.

Educare oggi implica la fatica e il compito di ricostruire continuamente i contesti, che non sono più dati, ma da riconquistare ad ogni passo.

Ridefinire i confini è un'arte collettiva, ha a che fare con la costruzione della polis, con la realizzazione di una trascendenza che governi: ponga norme, gerarchie, non come sfruttamento degli uni ai danni degli altri ma priorità di obiettivi e organizzazione funzionale a conseguirli. Gerarchia deriva da *ieros*: sacro e indica un aspetto della struttura della coscienza, legato allo sforzo di creare un mondo che abbia significato. Un significato condiviso, su cui costruire la coesione e l'ordine.

Occorre che ognuno si prenda cura del "noi". Diversamente la vertigine crea violenza. Se non si ha il senso del collettivo è difficile gestire i confini (e gli inevitabili conflitti). Quando ci si orizzontalizza nelle relazioni – anche e soprattutto in quelle formali, istituzionali, tradizionalmente gerarchiche, ma anche in quelle "private" familiari – non si riconoscono più le differenze, e sfumano le condizioni del debito e del credito, della riconoscenza e della restituzione (Stoppa, 2011).

La caduta delle gerarchie, della verticalità delle relazioni ha indebolito i limiti del rispetto. L'indifferenziato – processo che va al di là delle intenzioni individuali – è disfunzionale al principio d'ordine nell'esistenza individuale e collettiva: non si

riesce a regolamentare nulla. Va dunque ripristinata qualche forma di autorità e di gerarchia riconoscendo all'educazione un valore collettivo.

Da questo sguardo a quanto è accaduto *intorno* a noi, è possibile scendere all'*interno* di noi, attraverso le parole dello psicoanalista Massimo Recalcati: “il nostro tempo è il tempo della crisi simbolica della funzione dell'autorità genitoriale. [...] è il tempo dell' “evaporazione del padre”, perché è il tempo dell' “evaporazione della Legge della parola” come ciò che custodisce la possibilità degli umani di vivere insieme. I sintomi di questa evaporazione sono sotto gli occhi di tutti [...]: difficoltà a garantire il rispetto delle istituzioni, frana della moralità pubblica, eclissi del discorso educativo, caduta di un senso della vita condiviso, incapacità di costruire legami sociali creativi, trionfo di un godimento sganciato dal desiderio... è un indebolimento del senso della Legge che ha come suo tratto fondamentale quello di sostenere la vita umana che è imprescindibilmente caratterizzata da mancanza, e senso del limite, da una impossibilità di autosufficienza. [...] La legge della parola non abolisce le asperità delle relazioni umane, ma rende possibile la loro inclusione in un discorso” (Recalcati, 2016, pp. 59-62).

La Parola, intesa come il divieto edipico, l'autorità simbolica, l'ordine... dirige le relazioni, stabilisce priorità, fonda la civiltà, orienta i pensieri e le energie, finalizza le esperienze in un progetto di senso. Ripristinare il senso dell'autorità non è affliggere i bambini con un'educazione minacciosa e punitiva, ma dare direzione alla loro esuberanza pulsionale, emotiva e cognitiva. È offrire un limite (l'*holding* di cui parla Winnicott, 1990, p. 121), un “ponteggio”, un'impalcatura (*scaffold*) affinché possano organizzare proficuamente le proprie risorse (*scaffolding*). Queste due chiavi di lettura (autorità e limite) aiutano a individuare uno dei compiti prioritari dell'educazione in questo tempo: un compito che è necessario aver chiaro all'interno del proprio ruolo educativo, per costruire un'alleanza effettiva ed efficace, rispondente ad un bisogno realizzativo profondo, in cui individuale e collettivo convergono.

#### **2.4. Un cambio di prospettiva necessario: dalla parola che maltratta alla parola che educa**

Essere genitori oggi è “mestiere” particolarmente complesso, gravato di situazioni e sollecitazioni senza precedenti, che isolamento e solitudine rendono difficilmente sostenibili. Sfumano i confini, come si diceva, si confondono i ruoli, si creano disordini negli assetti familiari (Migliarese, 2011). Aspettative e rivalse mal poste (è il caso di genitori che inducono i figli a compiere esperienze – ad esempio sport, attività extrascolastiche – che avrebbero voluto realizzare nella propria infanzia ma non hanno potuto; o che misurano la propria riuscita genitoriale

dal successo dei figli), o sovvertimenti di responsabilità tra genitori e figli<sup>23</sup> sono mancanze e tradimenti ai danni di minori con effetti a lungo termine (Anda, Felitti, Bremner, Walker, Whitfield, Perry and others, 2006; Norman, Byambaa, Butchart, Scott, & Vos, 2012).

Come è stato documentato nel primo capitolo, anche i maltrattamenti verbali possono produrre ferite nella mente che danno luogo a rallentamenti, arresti nello sviluppo cognitivo, somatizzazioni e patologie, disturbi della personalità, reiterazioni intergenerazionali. Hanno cioè conseguenze gravi e irreversibili.

Ma se la denuncia di un problema o una criticità attivano inevitabilmente risposte tardive, secondo una logica “ex post” da cui hanno origine interventi “riparativi”, inevitabilmente intempestivi rispetto ai danni, è un approccio “ex ante” che può avere maggiore probabilità di evitamento o limitazione del danno.

Conoscere l’entità di un problema, i fattori di rischio che ne rendono probabile l’insorgenza non è condizione sufficiente per evitarlo o contrastarlo. Concentrarsi su interventi di *protezione* o di *prevenzione*, ancorché necessari, rischia di indurre a trascurare le risorse di un contesto, di portare ad accostarlo e conoscerlo secondo una logica difettiva, prestando attenzione anzitutto alle sue possibili criticità, piuttosto che ai suoi punti di forza.

Occorre invece intensificare interventi che *promuovano* le positività esistenti, magari sopite, di contesti *potenzialmente* educativi – quindi in primis quelli familiari – affinché diventino *effettivamente* educativi. Favorire il pieno sviluppo dei bambini richiede di accompagnare e sostenere i loro genitori, cominciando col costruire le condizioni perché essi possano contribuire positivamente alla crescita dei figli. Ne consegue che il tema di fondo non è solo quello di affiancare i genitori a “ben educare” i loro bambini, ma anche di costruire “comunità ‘bentraktanti’ che, in quanto tali, generino al loro interno le condizioni, appunto, affinché le diverse figure genitoriali possano esercitare il loro ruolo genitoriale” (Milani, 2018, p. 95).

Se è vero che bambini e bambine, ragazzi e ragazze sono “la prua del mondo” (Arminio, 2017), l’attenzione alla loro crescita, il rispetto dei loro diritti, la possibilità di vivere in contesti sereni costituiscono una corresponsabilità collettiva finalizzata alla creazione di “nicchie ecologiche” (Milani, 2018, p. 96) favorevoli al loro sviluppo.

Difficilmente le famiglie che ricorrono ai maltrattamenti verbali come prassi educativa sono raggiungibili e recettive a modifiche degli stili di comportamento

---

<sup>23</sup> È quanto viene raccontato ad esempio nel film *L’albero delle pere*, di Francesca Archibugi (Italia, 1998), in cui il protagonista, un ragazzino di 14 anni, è costretto ad occuparsi completamente della sorella, a causa della madre sola, tossicodipendente, ancora persa in percorsi giovanili irrisolti. Il film mette in scena una non improbabile inversione di ruoli: i genitori sembrano abdicare alle loro responsabilità per inseguire percorsi adolescenziali mai conclusi, carriere e ambizioni, e i figli, che crescono nell’arte quotidiana di arrangiarsi, sono investiti di responsabilità superiori alle loro forze.

con un'operazione di "chirurgia sociale", che preveda azioni mirate di politiche familiari con cui sensibilizzarle circa i danni che il maltrattamento produce. Difficilmente la diffusione delle informazioni sui danni produce ravvedimento e revisione.

Le famiglie sono oggi particolarmente gravate di compiti, aspettative, preoccupazioni, che creano affaticamento, e questo contribuisce alla loro chiusura, al loro ripiegamento su di sé.

Raramente cercano luoghi e percorsi in cui formarsi, scarsi sono i tempi e le energie di cui dispongono o che decidono di investire per rafforzare conoscenze e competenze educative.

Per questo occorre forse cercare di raggiungerle in altro modo, cominciando col pensare che le questioni educative non riguardano solo i genitori e gli addetti ai lavori e che l'attenzione a stili relazionali più rispettosi può forse contaminare positivamente anche se non proprio "bonificare" completamente i contesti in cui il maltrattamento verbale è maggiormente radicato.

Se la parola maltrattante è espressione di una degenerazione<sup>24</sup> relazionale, una cultura delle relazioni può forse alzare il livello di consapevolezza e attenzione riguardo al maltrattamento verbale "ordinario".

Si tratta di pensare l'educazione come un'azione estesa ad una molteplicità di categorie di soggetti e con esiti che solo in parte sono riscontrabili nel breve periodo. Come scrive Paola Milani: "È necessario consolidare una cultura dell'educazione, tornare a parlare di educazione come di una priorità della società nel suo insieme, come dovere etico e civico irrinunciabile da cui dipendono le fondamenta della crescita individuale e sociale" (Milani, 2018, p. 96).

## **2.5. Contrastare il maltrattamento verbale in famiglia, promuovere una sensibilità diffusa a partire dai servizi socio-educativi**

Il contesto familiare disatteso nelle sue responsabilità educative investe di un surplus di responsabilità i contesti educativi istituzionali, formali e informali.

In genere la famiglia maltrattante non chiede aiuto; anzi spesso i genitori che ricorrono a violenze verbali non ritengono il proprio comportamento particolarmente dannoso per il figlio. D'altra parte il bambino vittima di maltrattamento non è in condizione di nominare e denunciare quello che subisce. Per questo occorre che siano gli adulti della comunità in cui vivono i bambini – e in particolare i professionisti dei servizi educativi, scolastici e sociali – a "rilevare i casi di minori che patiscono e tacciono" (Cirillo, 2005, p. 15) e ancora prima, in

---

<sup>24</sup> Preferisco parlare di *degenerazione* piuttosto che di *patologia* come si può essere tentati di pensare perché, al di là della difficoltà di definire una parola patologica, l'idea di degenerazione conserva quel margine di arbitrio che sta alla base di scelte e responsabilità, a differenza della dimensione patologica, in cui agenti "esterni" al soggetto (gli agenti patogeni, appunto) sono spesso invocati a giustificazione di comportamenti devianti.

un'ottica promozionale e preventiva, a rendere consapevoli i futuri genitori o i neogenitori (compito che potrebbe essere svolto ad esempio dai consultori, nei corsi di preparazione alla genitorialità, o dalle educatrici dei nidi d'infanzia) a prendere atto delle latenze presenti nell'educazione ricevuta (Musi, 2015) o dello stile relazionale vissuto nella famiglia d'origine e dei possibili "trasferimenti" nelle pratiche educative rivolte ai propri figli (Crivillé, 1995; Cirillo, Di Blasio, 1989; Cirillo, 2005).

A questo proposito le raccomandazioni contenute nel Rapporto di Save the Children sulla violenza ai minori e rivolte al Ministero della salute, al MIUR, all'ANCI, alle Regioni e agli enti locali insistono proprio su azioni di sensibilizzazione rivolte anzitutto ai professionisti della cura, affinché possano trovare nei percorsi curricolari efficaci supporti formativi sul tema del maltrattamento ai danni di "bambini, bambine e donne incinte, sui temi della diagnostica, presa in carico e recupero". Esplicito è anche l'invito a intensificare la formazione nei confronti dei genitori, promuovendo "modalità innovative di servizio all'infanzia che contemplino la possibilità di veri e propri hub educativi, dove alla componente strettamente educativa si integri un'attività costante di sostegno e promozione della genitorialità, anche a scopo di prevenzione di comportamenti maltrattanti e violenti all'interno della famiglia" (Save the Children, 2017, p. 54).

La riflessione sulla parola in famiglia, dove la vita ha origine e la parola si investe della sua fioritura o esprime la sua forza annichilente, ha mostrato che il contesto domestico è il luogo in cui i maltrattamenti possono essere più profondi e incisivi ma al contempo che è anche il luogo più sfuggente per la ricerca e spesso impermeabile a raccomandazioni educative.

Diversa è la condizione dei contesti istituzionali, che – oltre ad essere più facilmente leggibili riguardo a pratiche, vincoli, culture organizzative e norme, visibilizzate in codici, autorizzazioni e divieti formalizzati – possono incaricarsi di aumentare l'attenzione e il rigore riguardo all'uso accorto delle parole, contribuendo a creare una cultura e una sensibilità diffuse, in grado forse di aumentare anche il livello di sensibilità e attenzione in famiglia. La trascuratezza relazionale, il ricorso a forme verbali mortificanti, l'indifferenza ai vissuti altrui, sono comportamenti radicati nel quotidiano, e creano le condizioni per atti via via più gravi (derisione, bullismo, cyberbullismo, stalking...).

Per questo è quanto mai urgente e necessario iniziare a riconoscere e contrastare i germi della violenza nelle relazioni interpersonali quotidiane, a partire dai servizi educativi, dalla scuola e nell'incontro con i genitori.

Quando la scena pubblica (programmi televisivi, pubblicità, addirittura l'agone politico) ricorre a - e indirettamente legittima - espressioni volgari nei rapporti interpersonali, concorre ad un generale degrado relazionale, proposto e alla fine

accettato, come inevitabile, abbassando il livello della sensibilità e dell'indignazione (Priulla, 2014).

Riportare l'attenzione sui modi degli scambi interpersonali, comunemente ritenuti questione di pura forma, contribuisce invece significativamente alla loro sostanza.

Politiche sociali e familiari illuminate dagli studi sulle conseguenze del maltrattamento verbale possono contribuire ad un cambiamento nei vissuti e nell'ordine degli scambi comunicativi, immettendo negli ambiti diversificati della vita individuale e collettiva un pensiero più accorto e consapevole.

Abbiamo iniziato a leggere e a decostruire dinamiche lesive e dolorose nelle trame familiari, ma questo è solo l'inizio di un lavoro lungo da perseguire con costanza, che chiama in causa la coscienza e il fattivo contributo di tutti. Tali interventi, e la cultura che li sottende, possono concorrere a bonificare sacche di sofferenza nei rapporti familiari tra le generazioni, in un tempo in cui la violenza pare pervasiva e diffusa nella quotidianità (si pensi al drammatico aumento di violenze ai danni delle donne, oltre a quelli verso bambini/e e ragazzi/e). Come suggerisce Mario Schermi in una riflessione che interseca il maltrattamento e l'educazione, "se occorre un pensiero per la decostruzione, ne occorre anche un altro per la ri-costruzione" (Schermi, 2016, p. 171).

Seconda parte

Fondamenti teoretici  
per uno studio sulla parola che educa

## L'orizzonte epistemico della ricerca: l'orientamento fenomenologico in prospettiva pedagogica

La cecità rispetto alle idee è una sorta di cecità dell'anima; a causa di pregiudizi si è divenuti incapaci di trasferire sul piano giudicativo quello che si possiede nella sfera dell'intuizione

E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*

“Noi non pensiamo da nessun luogo, ma dal perimetro di una rete di costruzioni simboliche ben definite; pensiamo a partire da una ringhiera di idee” (Mortari, 2002, p. 70). Queste idee si formano nell'ambiente umano e culturale in cui si cresce, soprattutto in quella nicchia costituita dalle relazioni più importanti, e funzionano quale matrice di un'auto-eco-poiesi che porta ad assumere come evidenti i “presupposti taciti” da cui scaturisce il pensiero. Intraprendere un percorso di studio vuol dire anzitutto disporsi a interrogare quelle inclinazioni della mente che rischiano di rimanere non osservate mentre esercitano un forte potere performativo sul processo di elaborazione dei mondi di significato. Vuol dire rilevare come il modo con cui si abita l'esistenza, con cui ci si rapporta alle sue questioni fondamentali incide sulla ricerca di una costruzione teorica del sapere e della conoscenza in grado di comprendere quelle posture di pensiero. E dichiararlo apertamente. Significa infine cogliere l'occasione per coltivare un movimento autoriflessivo e di “autorischiamento” (Husserl, 2002a, p. 297) con cui confermare o rivedere gli strumenti attraverso i quali l'esistenza diventa narrabile. Se la ricerca non è mero esercizio di competenza intellettuale ma una delle forme

con cui si interpreta la vita e, mai come in questo caso, si assegna valore alle parole, dichiarare da quale “ringhiera di idee” ci si sporge sull’esistenza quando la si osserva, è la prima operazione di carattere metodologico che occorre compiere poiché esplicita la posizione del ricercatore nella costruzione della conoscenza, e al contempo introduce i presupposti ontologici della ricerca (nomina la natura delle cose), etici (ne ipotizza il dover essere), epistemologici (individua ed esplicita i criteri con cui stabilire la verità) e politici (prefigura ipotesi di mondi desiderabili e possibili).

### **3. 1. Perché la fenomenologia?**

Assumere un oggetto di ricerca per comprenderlo più profondamente vuol dire interrogarsi sulla sua natura, sugli approcci e sugli strumenti (dispositivi di pensiero, punti di avvistamento, categorie concettuali, mezzi tecnici per l’indagine) che meglio permettono di dare conto dei suoi diversi aspetti, della sua complessità. Il mio interesse per la parola, assumendo e superando le frontiere del visibile e considerando lo studio dei suoi movimenti all’interno delle relazioni, vuole affondare lo sguardo in quell’invisibile di cui il visibile è superficie, versione “in luce” di realtà incommensurabili (Merleau-Ponty, 2003, p. 159), come ho avuto modo di dire nell’Introduzione.

Dunque il primo criterio che mi ha guidato nella focalizzazione di un approccio di studio che percepissi adeguato e fecondo per questo tipo di indagine è stato il desiderio di dichiarare e accreditare apertamente la mia soggettività come fonte di conoscenza, coi suoi limiti, la sua parzialità, ma anche la sensibilità umana e culturale maturata in anni di studi e di ricerche. Può sembrare ovvio o presuntuoso, in realtà risponde ad un principio metodologico secondo il quale “non si può parlare che di ciò che si *vede*, di cui si è in grado di fare personalmente esperienza. Questa forma ricorda in ogni momento che chi scrive, come chi legge, non dispone d’altra vita che della propria per fare esperienza delle cose di cui si parla” (De Monticelli, 1998, p. 13, corsivo nel testo).

In seconda istanza la continua constatazione delle zone d’ombra che accompagnano le parole, non solo come latenze foriere di insidie, inganni, travisamenti, ma come abissi di significato che ne costituiscono la profondità, mi ha guidato nella ricerca di un approccio di indagine in grado di accogliere l’indicibile, il precatégoriale e, pur nell’impossibilità di risolverlo in qualche forma di traduzione, lo contemplasse, non lo ignorasse.

Questi criteri regolativi mi hanno condotto naturalmente ad un’idea di conoscenza che non consideri la soggettività del ricercatore come limite, e l’irrazionalità presente in ogni fenomeno umano come incrostazione da epurare. Mi hanno condotto cioè nel territorio della fenomenologia di matrice husserliana, le cui

coordinate hanno costituito dunque l'epistemologia di riferimento, una guida per il pensiero e la cornice della ricerca.

Data la complessità dell'approccio fenomenologico e la difficoltà di assumerlo con assoluto rigore e precisione nello studio della realtà (il che presupporrebbe non solo di conoscere l'orientamento fenomenologico nei suoi molteplici e controversi aspetti – al punto che vi è chi parla di fenomenologie più che di un'unica corrente di pensiero – ma di dichiarare preliminarmente quale prospettiva si assume riferendosi ai concetti utilizzati, che ricevono dai diversi autori coloriture a volte molto differenti), mi limito ad accogliere in questa sede una postura di pensiero che si esplicita in alcune idee guida ritenute particolarmente utili e promettenti per lo studio della relazione che il soggetto stabilisce con la parola e le sue implicazioni in ambito pedagogico, rispetto al quale l'orizzonte di pensiero a cui intendo riferirmi è quello tratteggiato da Piero Bertolini e dalla sua allieva – e mia Maestra – Vanna Iori.

Discende dalla filosofia fenomenologica, qui declinata in prospettiva pedagogica, il *metodo* fenomenologico come un'espressione particolare della ricerca qualitativa nelle scienze sociali, la cui validità epistemica poggia su alcuni presupposti sostanziali: la fenomenologia assume quale oggetto d'indagine i vissuti, che sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali; a guidare la fenomenologia è la tensione a costituirsi come scienza rigorosa, e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa tesa a conseguire una chiara credibilità scientifica; la qualità propria della fenomenologia è di essere un metodo filosofico, e poiché la ricerca educativa è orientata all'individuazione di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento (Mortari, 2010, p. 144).

Sono consapevole di arrischiarmi tra impalcature di pensiero e concetti che meriterebbero ben altra trattazione. Ugualmente mi sembra che i lunghi e appassionati confronti con studiose, studiosi e colleghe/i che come me ravvisano nelle aperture della fenomenologia una generatività di pensiero e una guida ampia e illuminante per la comprensione della realtà, abbiano contribuito a forgiare il mio sguardo sulle cose e, in occasione dell'esercizio di riflessione sotteso a queste pagine<sup>25</sup>, mi sembra corretto provare a darne conto.

Nei paragrafi che seguono sono illustrati alcuni assunti di base della fenomenologia, che nel progredire della trattazione contenuta in questo capitolo, assumono sempre più una curvatura pedagogica, fino a concentrarsi in particolare sul valore educativo della parola.

---

25 Riguardo all'esercizio del "riflettere", assumo l'indicazione di Roberta De Monticelli, che scrive: "Riflettere, nel senso rigoroso del termine, è svolgere in una modalità di coscienza *esplicita* o *tematica* un'attività cosciente, ma che non necessariamente era esplicita o tematica, vale a dire *auto-cosciente*" (De Monticelli, 1998, p. 23).

### 3.1.1. *Fondamenti scientifici di una conoscenza che non estromette il soggetto*

L'idea ancora piuttosto diffusa della scienza è quella di una conoscenza le cui teorie derivano da fatti empirici acquisiti mediante l'osservazione e l'esperimento (induzioni scientifiche), la misurabilità e la replicabilità. Sinonimo di conoscenza è il raggiungimento di un prodotto autonomo rispetto al soggetto che lo produce, che ha validità in sé, oggettivamente. Come scrive Chalmers: "La scienza si basa su ciò che è possibile vedere, udire, toccare; il pensiero speculativo, le opinioni personali o le preferenze non vi trovano posto poiché la scienza è oggettiva. La conoscenza scientifica è attendibile appunto perché oggettivamente dimostrata" (Chalmers, 1979, p. 13).

Questa concezione di conoscenza si fonda sul primato della ragione come strumento di intellegibilità del reale e come principio in grado di organizzare il mondo in un sistema governabile e prevedibile.

A partire da Bacone, dalla fisica galileiana, ma soprattutto con Cartesio, fino alla rivoluzione scientifica del XVII secolo, con le scoperte di Newton, l'oggettività si afferma e resta un valore fondamentale della scientificità; è perseguita come indice di conoscenza sicura, definitiva, incontrovertibile; e come tale continua a rappresentare un obiettivo non solo per le scienze naturali, ma anche per quelle umane (Iori, 1988, pp. 17-23).

Tale enfasi posta sulle scienze esatte come modello unico e assoluto di conoscenza scientifica, porta a trascurare il fatto che non esiste *un* solo metodo scientifico corretto in *ogni* tempo e per *ogni* oggetto di studio, ovvero che la costituzione di un corpus conoscitivo autonomo dal soggetto è insensato (e, soprattutto in alcuni ambiti di studio, impossibile). Oltre al fatto che il ricorso a schemi logici universali non coglie l'originalità dell'esistenza umana nella sua libertà, che solo se intesa come non riducibile a oggetto della ragione scientifica può essere difesa da pericolose manipolazioni della razionalità tecnica.

Queste posizioni si fanno strada con l'inizio del Novecento evidenziando l'inadeguatezza della ragione (o di questo concetto di ragione) a rendere conto della complessità dell'esperienza umana. Inadeguata si è rivelata anche la costruzione di sistemi ideali rigidi e astratti per comprendere l'esistenza, e il tentativo di leggere ogni sua manifestazione con schemi precostituiti.

L'esperienza catastrofica della guerra ha portato alla presa di coscienza definitiva della crisi europea e degli strumenti con cui governarla, evidenziando l'impercorribilità pratica delle sintesi logiche e ottimistiche dell'idealismo, così come ha reso evidenti gli esiti negativi di una politica di potenza all'insegna del progresso.

E tuttavia, per quanto il trionfo della ragione logica e tecnico-scientifica avesse condotto l'umanità in un vicolo cieco, sul piano scientifico resisteva il nesso tra

conoscenza-oggettività-esattezza-misurabilità matematica, con la conseguente squalificazione di altre possibilità di conoscenza non rinvenibili all'interno di un paradigma scientifico costruito su parametri numerico-quantitativi.

Sarà la decisa presa di posizione di Edmund Husserl a denunciare con particolare efficacia la crisi della cultura europea e i limiti di una concezione di ragione tecnico-utilitaristica incapace di cogliere la complessità del soggetto e la varietà delle sue dimensioni.

La fenomenologia di Husserl muove dalla preoccupazione che la scienza e la tecnica non perdano il fine delle loro operazioni, cioè l'essere umano, il suo bisogno di dare significato a ciò che fa, la sua ricerca di senso.

Lo schema classico di esercizio della ragione, procedendo per opposizioni, aveva cristallizzato la riflessione in dicotomie rigide e contrapposte, senza risolvere il rapporto tra il soggetto e il mondo, né tantomeno l'intrinseca ambiguità di questo rapporto (Merleau-Ponty, 2003).

La conoscenza scientifica non può mai astrarsi da quel mondo-della-vita in cui si realizza l'esperienza del soggetto; a maggior ragione le scienze umane, aventi per *oggetto* di indagine il *soggetto* umano, non possono estromettere la stessa soggettività o snaturarla riducendola a "cosa" (Iori, 1988, p. 17). Come scrive efficacemente Karl Jaspers, interrogandosi come filosofo e come medico, e mostrando l'efficacia pratica del riposizionamento proposto da Husserl: "Io sono un medico grazie alla mia competenza, e la competenza presuppone oggettivazione, l'oggettivazione distacco. Se questa oggettivazione è riferita all'uomo stesso, ecco che si pone la duplice questione di metodo: di che genere di oggettivazione si tratta qui?" e più avanti: "Solo la soggettività del medico è effettivamente in grado di venire incontro alla soggettività del malato. [...] È vero che il soggetto, meglio, la personalità del medico al pari di quella del malato, sono essenziali nell'agire umano del medico, e che ciò va chiarito filosoficamente" (Jaspers, 1996, pp. 28-29).

Anche Vanna Iori, assumendo la prospettiva fenomenologica e declinandola in un orizzonte pedagogico, giunge a conclusioni non troppo distanti: "Un'epistemologia idonea all'indagine dell'umano mette in questione la pretesa 'oggettività' della conoscenza, e l'assurda estromissione del soggetto dalla scienza. Può il soggetto obbiettivizzare se stesso? Può produrre quella scienza che lo oggettivizza? E, così facendo, a quale conoscenza di sé giunge? Ad un sé 'cosalizzato' attraverso uno schema di dati misurabili matematicamente, ad un sistema di leggi e verifiche che, paradossalmente, più risultano 'scientifiche' ed 'obbiettive', più perdono di vista il soggetto come originario oggetto della loro ricerca" (Iori, 1988, p. 17).

Applicando il modello della conoscenza scientifica matematizzante al mondo relazionale, emotivo, psichico del soggetto, ciò che si perde è esattamente quello che si intenderebbe conoscere in modo certo e inequivocabile: quel mondo

*soggettivamente* esperito che si offre alla percezione come un fluire inesausto di *senso*, ovvero come un'illimitata possibilità di mondi che nessun sapere può circoscrivere.

Pertanto se la conoscenza applicata all'umano vuole darsi uno statuto scientifico, può farlo solo preservando i significati delle percezioni e dei pensieri che intende spiegare. Mentre qualora la preoccupazione della scienza sia quella di giungere ad una quantificazione/misurabilità oggettiva dei fenomeni, libera dai limiti della soggettività, non può applicarsi all'umano che, per definizione, non può né escludere l'unicità/imprevedibilità di ogni essere, né fare a meno della soggettività del ricercatore.

Per contrastare un modello forte di sapere e di scienza rappresentato dal pensiero oggettivo, Husserl propone il ritorno "alle cose stesse!" (*Zu den Sachen selbst!*, Husserl, 1965, p. 271), riscoprendole nella loro "datità" originaria. Questo porta il padre della fenomenologia a recuperare la soggettività come valore nel processo di conoscenza e nella formulazione di un'idea di scienza non indifferente all'umano; di più: lo porta addirittura a formulare l'idea di un'etica come scienza (Ferrarello, 2010).

La fenomenologia di Husserl non è, dunque, un rifiuto della tecnica e delle scienze particolari, ma un monito affinché scienza e tecnica nella loro applicazione non perdano di vista l'umanità.

Il ritorno al soggetto è, per Husserl, ritorno al mondo dell'esperienza (*Erfahrungswelt*), dell'esperienza vissuta in prima persona così come essa si dà, antecedente ogni costruzione teorica filosofica, ritorno cioè al mondo precategoriale e al mondo della vita (*Lebenswelt*).

Questa concezione permette al filosofo tedesco di prefigurare una *oggettivizzazione* di nuovo tipo, tesa a non neutralizzare né la soggettività indagante, né quella dell' "oggetto" di studio delle scienze umane. "La fenomenologia ci libera dal vecchio ideale obiettivistico del sistema scientifico, della forma teoretica delle scienze naturali matematiche, e ci libera perciò dall'idea di un'ontologia dell'anima analoga a quella fisica" (Husserl, 2002a, pp. 283-284).

Superare l'obiettivismo naturalistico consente di fondare una scienza che non esclude la soggettività dalla conoscenza, poiché da essa ha origine ogni comprensione e si compiono sempre nuove evoluzioni di senso (ivi, p. 286).

"Il metodo fenomenologico fonda così un rigore, una apoditticità ed una razionalità scientifica che non si esime dal problema fondamentale del recupero dell'oggettività e, insieme, restituisce alla scienza il suo oggetto" (Iori, 1988, p. 41).

La proposta di Husserl non si limita alla denuncia della crisi, ma suggerisce gli strumenti per il suo superamento e, ancor di più e proprio alla luce della crisi,

indica una postura etica per l'esercizio della ragione in una rinnovata idea di scienza, più responsabile del destino dell'uomo.

Si può dire, dunque, in termini molto generali, che la fenomenologia procede verso una "rigorizzazione" del campo di indagine della filosofia (Husserl, 2005c), sulla base di un nuovo criterio di scientificità, con cui cogliere la soggettività nel suo rapporto conoscitivo con il mondo. La "rigorizzazione" della filosofia implica per Husserl un ripensamento del problema gnoseologico, attraverso la definizione di una razionalità fenomenologica.

### 3.1.2. *Il vissuto: fonte di conoscenza rigorosa*

La proposta del filosofo tedesco punta a riportare la scienza nel suo contesto naturale del "mondo della vita" e, oltre a invocare una maggiore apertura mentale verso tutte le forme dell'esperienza, indica la strada teorica e pratica (metodologica) per un profondo rinnovamento della scienza, puntando in questo modo ad un superamento della crisi dell'umanità occidentale.

A differenza della scienza naturalistica che, secondo Husserl, analizza il mondo in maniera ingenua, postulandolo acriticamente come esistente, la fenomenologia ricerca un modo di fare scienza che supera l'illusione di poter conoscere la realtà oggettiva ed esistente in sé, e riconsidera i fenomeni così come essi si danno alla coscienza immediata, tornando "alle cose stesse!". L'esperienza e la storia personale acquisiscono, così, una posizione di primo piano in una riflessione che pone il fenomeno al centro del proprio orizzonte. Componenti essenziali e ineliminabili per la determinazione della conoscenza sono dunque la soggettività e il vissuto personale.

Il vissuto è il punto di innesto del corpo in un ambiente e in una situazione, dello psichico nel fisiologico, punto di incontro in cui oggetto e soggetto si contaminano reciprocamente.

Il nostro essere al mondo esprime un'inscindibile relazione tra corpo e mondo che si dà originariamente nella *presenza*. La presenza è "questa apertura originaria che precede ogni distinzione tra soggetto e oggetto, tra interiorità ed exteriorità, tra conscio e inconscio" (Galimberti, 1984, p. 138).

Ritrovando la centralità del corpo nell'esperienza vissuta, la fenomenologia ne ha riscattato la sensorialità come fonte di conoscenza e di senso (Iori, 2009). La sua posizione critica non riguarda "le indiscusse possibilità aperte alla conoscenza dalle scienze matematiche, statistiche, biologiche, ecc., quanto la loro pretesa *assolutizzazione* o esaustività, che rischierebbe di paralizzare la dimensione euristica" (Iori, 1988, p. 30, corsivo nel testo).

Dal potere dispotico della ragione e di un progresso senza coscienza che aveva portato l'Europa alla deriva, ne era scaturito un "disinvestimento del corpo" (Rella,

1980, p. 79). Ma in questo modo, inascoltato nella loquacità dei suoi sensi, il corpo diviene senza senso.

Sull'oggettivazione del corpo si innesta la genesi del mondo oggettivo, contro la quale si scaglia Merleau-Ponty in *Fenomenologia della percezione* (Milano, 1975), in cui il filosofo francese tenta di sottrarre la corporeità a quegli schematismi della fisiologia meccanicistica e della psicologia sperimentale che avevano ridotto il corpo a "cosa tra le cose", espressione di riduttive contrapposizioni tra anima e fisicità, natura e coscienza, mente e sentimenti.

Come Husserl, Merleau-Ponty rifiuta la concezione di corpo-oggetto e propone quella di corpo *proprio*, cioè fenomenico vissuto (Merleau-Ponty, 1979). Così scrive: "Abbiamo reimparato a sentire il nostro corpo, abbiamo ritrovato sotto il sapere oggettivo e distante del corpo quest'altro sapere che ne abbiamo perché esso è sempre con noi e perché noi siamo corpo. Ugualmente si dovrà risvegliare l'esperienza del mondo così come ci appare in quanto noi siamo al mondo in virtù del nostro corpo, in quanto percepiamo il mondo con il nostro corpo. Ma riprendendo così contatto con il corpo e con il mondo, ritroveremo anche noi stessi, giacché, se si percepisce con il proprio corpo, il corpo è un io naturale e un soggetto della percezione" (Merleau-Ponty, 1975, p. 281).

Dall'esperienza *vissuta* (*Erlebnis*), che Husserl distingue dall'esperienza come sperimentazione (*Erfahrung*), scaturisce ogni intuizione: è questo il punto di partenza del processo conoscitivo fenomenologico. Ma "l'intuizione non è soltanto intuizione del concreto, dell'oggetto dato individualmente nella sfera spazio-temporale della percezione sensibile, bensì anche dell'astratto. Anzi l'intuizione dell'astratto, degli 'oggetti generali', è fondamentale, nella prospettiva fenomenologica, rispetto all'intuizione del concreto, dell'oggetto empiricamente dato come reale, così come la conoscenza del possibile è fondamentale rispetto alla conoscenza del reale" (Raggiunti, 2002, p. 27).

Quindi la concezione di esperienza vissuta (*Erlebnis*) non coincide con quella auspicata dall'empirismo (*Erfahrung*), né ha alcunché di puro, assoluto o essenziale, ma si configura come il correlato soggettivo della percezione del mondo, radicato nell'esistenza del singolo, con il suo concreto e corporeo esserci.

L'esperienza vissuta si può cogliere mediante l'intuizione che conduce all'essenza della realtà come presupposto *soggettivo*, mentre l'essenza si configura come contenuto dell'intuizione (presupposto *oggettivo*). Il vissuto non è semplicemente "quello che provo io", ma è il modo di darsi di un fenomeno, a partire dal quale posso ricostruire il tipo di atto intenzionale con cui quell'oggetto si può dare.

Ogni oggettività particolare infatti rinvia ad una forma, ad un'essenza che le corrisponde, e che viene definita come forma costitutiva di questa oggettività.

Nella quinta ricerca logica Husserl precisa il carattere non solo sensoriale del vissuto: “La manifestazione della cosa (il vissuto) non è la cosa che si manifesta (‘ciò che ci sta di fronte’ presuntivamente nel suo essere in se stesso, in carne e ossa). Noi ‘viviamo’ le manifestazioni come appartenenti al nesso della coscienza, mentre le cose ci si manifestano come appartenenti al mondo fenomenale. Le manifestazioni stesse non si manifestano, esse vengono vissute” (Husserl, 2005c, p. 142).

Dunque, pur riservando una rinnovata attenzione al vissuto corporeo e alla soggettività, l’oggetto di ricerca della fenomenologia non è l’esperienza vissuta concreta e particolare, ma è l’assunzione dell’esperienza in vista di ciò che è essenziale, immutabile. La visione eidetica è l’intuizione intellettuale delle essenze, intuizione e percezione che porta il soggetto *dentro* l’oggetto osservato.

L’*eidos*, nel suo carattere di generalità specifica, essenzializza e riassume tutte le esperienze passate e anticipa quelle future. In questo senso si può dire che la conoscenza a cui approda la ricerca fenomenologica è rigorosa e oggettiva.

Risulta decisiva, inoltre, la questione fenomenologica del recupero di un’esperienza *vissuta*, laddove le scienze oggettivanti estromettono la soggettività dalla costruzione di una conoscenza affidabile, universalmente certa, credibile e vera.

Riconoscere validità conoscitiva all’esperienza vissuta porta a individuare un principio di *oggettività* nella *comune* esperienza del mondo: il soggetto umano non è mai chiuso in un universo irrelato ma subito esposto alla realtà che lo circonda, teso a sporgersi fuori di sé. Tutti i sensi che gli consentono di adattarsi al proprio ambiente di vita hanno questa funzione di apertura e collegamento tra l’io e il contesto in cui vive.

Le esperienze di ognuno non si esauriscono dunque in un orizzonte solipsistico, ma nella loro matrice comune – ci introducono nella vita per la mediazione di un corpo – stabiliscono un principio di universalità (quale verità oggettiva non scollegata dalla soggettività), che fonda una rinnovata concezione di scienza applicata all’umano.

### **3.1.3. Il superamento della contrapposizione tra soggetto e oggetto**

Husserl vede nella storia della filosofia e delle scienze europee un occultamento di quella soggettività che la fenomenologia si incarica di riabilitare contro ogni possibile e pericolosa alienazione, promuovendo il dispiegamento della razionalità immanente la stessa soggettività, sottratta a forme dogmatiche di conoscenza. Come spiegano Costa, Franzini e Spinicci: nel pensiero di Husserl “conoscere significa rapportarsi alle cose, ma il nostro rapporto con ciò che è avviene necessariamente sul terreno della soggettività. [...] gli oggetti in quanto sono rappresentati (conosciuti, voluti, ecc.) dalla soggettività sono entità intenzionali,

oggetti che in-esistono intenzionalmente nella coscienza” (Costa, Franzini, Spinicci, 2002, p. 59).

L'intenzionalità di cui parla Husserl nelle *Ricerche Logiche* (soprattutto nella V) è la tensione per cui un fatto di coscienza è “coscienza di” qualche cosa, vi si riferisce, pur non essendo tale cosa necessariamente reale o esistente. Tutti i vissuti che presentano questa proprietà essenziale si definiscono vissuti intenzionali, intenzionalmente riferiti a questo qualcosa.

Un oggetto, quale che sia il suo contenuto, come “accadimento psichico detto vissuto” o “esistente reale della natura detto oggetto”, non può che essere oggetto di una coscienza.

Dunque l'atto di coscienza non è pensabile e analizzabile se non in relazione all'oggetto, e l'oggetto non è pensabile che in relazione al soggetto, alla coscienza.

Non si dà realtà oggettiva senza un soggetto che la percepisca e percependola, la istituisca.

Se non ci fosse una tensione continua che dalla coscienza approda al mondo reale e concreto, non ci sarebbe correlazione tra io e mondo. Il mondo rimarrebbe un regno inesplorato e privo di inerza con un soggetto che vuole conoscerlo. L'io rimarrebbe segregato nella propria chiusura solipsistica privo della possibilità di conoscere e di conoscersi.

In questo modo Husserl supera il dualismo di cartesiana memoria: “Soggetto e oggetto non sono due cose, sono una sintesi, una totalità” (Vanni Rovighi, 1958, p. 203). Sul piano dell'intenzionalità avviene la risoluzione della contrapposizione tra oggetto e soggetto; tale “sintesi” è costitutiva del piano conoscitivo, ma anche etico (Ferrarello, 2010).

In altre parole l'intenzionalità non è una attività di connessione col mondo che si aggiunge in un secondo momento a una coscienza che sarebbe già se stessa. Quando si dice che la coscienza è sempre coscienza di qualcosa non si fa che prendere atto di una struttura originaria dell'esperienza. La relazione intenzionale non si instaura a posteriori, non è da pensare nei termini di un “ponte” tra un “interno” psichico chiuso in se stesso e l'“esterno” della realtà.

Come scrive Di Martino: “Se l'intenzionalità è il titolo di una relazione originaria, questo significa che non vi sono ‘vissuti’ e ‘oggetti’ dapprima non-intenzionali che successivamente entrano in relazione e si coordinano fra loro, ma che tra mondo e coscienza di mondo, tra i modi di darsi delle diverse oggettualità e i modi dell'intendere soggettivo, tra il ‘come’ dell'*intentum* e il ‘come’ dell'*intentio*, tra il ‘noema’ e la ‘noesi’<sup>26</sup>, come anche li chiama Husserl, vi è per

---

26 Husserl chiama *noesis* l'atto della coscienza che si dirige verso l'oggetto e *noema* il modo in cui l'oggetto è presente alla coscienza. L'oggetto è il polo attorno al quale si vengono a raccogliere i noemi dei fenomeni soggettivi. Dedicato a questa declinazione dell'intenzionalità è la seconda Meditazione cartesiana, che ha come scopo quello di analizzare le strutture

così dire una coordinazione originaria, una indeducibile co-appartenenza, una connessione assoluta, una correlazione che non è istituita a posteriori, ma precede e consente qualsivoglia istituzione. È propriamente questo che Husserl nomina con ‘apriori universale della correlazione’. Ora, tale correlazione rappresenta la struttura stessa della manifestatività, giacché noi non abbiamo un altro mondo essente che quello che si manifesta e ottiene senso a partire dalle nostre manifestazioni e intenzioni” (Di Martino, 2007, p. 42).

Secondo questo ragionamento si può dire che la soggettività si concepisce come co-originaria al mondo, e quest’ultimo si dà come realtà istituita dalla soggettività, che non può quindi disattendere il mondo se non tradendo se stessa, venendo meno alla propria relazionalità fondativa.

L’intenzionalità, dunque, non è per Husserl una caratteristica psicologica della coscienza, non è descrivibile nei termini di un decorso psichico o di una proprietà di natura psico-fisica, ma rappresenta la struttura formale e *trascendentale* della relazione tra soggetto e oggetto, la proprietà essenziale generale della coscienza.

Questa dimensione *trascendentale* identifica la fenomenologia di Husserl come lo studio delle strutture essenziali che si rivelano alla coscienza. E a proposito di quest’ultima Husserl distingue tre significati del termine coscienza: il primo indica il complesso di quei fatti o processi o accadimenti (*Ereignisse*) che costituiscono l’io empirico, ovvero l’individuo psichico; il secondo indica una percezione interna, un “interno rendersi-conto (*Gewabrwerden*)”, l’accorgersi dei propri atti

---

trascendentali dell’intenzionalità, ossia appunto della coscienza in quanto “coscienza di”. Come scrive Diego D’Angelo nell’Introduzione a Husserl, *Le conferenze di Parigi. Meditazioni cartesiane*: “Il primo ritrovamento fenomenologico, derivante immediatamente da una descrizione immanente delle strutture di coscienza, è che l’ego cogito identico (in quanto polo di tutti gli atti), l’io penso, pensa qualcosa, è pensiero di qualcosa. La vita cosciente fluisce cioè in una sequenza di vissuti (*Erlebnisse*) che costituiscono il *cogitatum* delle singole *cogitationes*, ossia il “pensato” dei singoli “pensieri” – e “pensiero” significa in questo caso qualunque atto di coscienza, che si tratti di percezioni, giudizi, immaginazioni, e così via. Abbiamo dunque una triplice struttura del campo coscienziale: all’ego cogito si aggiunge il *cogitatum*. Da qui sorgono i due possibili indirizzi fondamentali dell’analisi fenomenologica: l’analisi noematica (dal termine greco νόημα, il pensato, il contenuto del pensiero), che analizza appunto il “cogitatum” puramente in quanto esso è tale, e che dunque non è né l’oggetto mondano esistente realmente (nel lessico husserliano: *real*) in sé, né una sorta di “immagine nella testa”, ossia non è un contenuto psicologico reale (*reell*). D’altra parte, la struttura correlativa dell’intenzionalità di coscienza può dirigersi non solo verso i contenuti degli atti, ma anche verso gli atti stessi. In questo caso si parla di analisi noetica, cioè delle singole *cogitationes* (dei singoli atti di coscienza in quanto distinti l’uno dall’altro). Un esempio di analisi noetica è l’analisi dell’atto percettivo non in rapporto al suo contenuto (al fatto, cioè, di percepire un oggetto materiale, un essere umano ecc.), ma unicamente ad altri atti di coscienza, ad esempio distinguendo la percezione dal giudizio e dall’immaginazione. Evidentemente, lo stesso noema, lo stesso “pensato”, può essere il contenuto di diverse noesi, ad esempio un albero, una volta come albero percepito, l’altra come albero immaginato (D’Angelo, 2020, pp. 16-17).

psichici; il terzo indica la coscienza nel suo carattere *intenzionale* (letteralmente: “designazione comprensiva degli ‘atti psichici’ o dei ‘vissuti intenzionali’ di qualsiasi genere”) (Husserl, 2005b, p. 138).

La fenomenologia si occupa dei rapporti essenziali, vale a dire dei nessi di fondazione o, il che è lo stesso, delle relazioni necessarie tra coscienza intenzionale e oggetto intenzionato.

L’intenzionalità è il rapporto che la coscienza instaura con la realtà: “è ciò che caratterizza la coscienza in senso pregnante e consente nello stesso tempo di indicare l’intera corrente di vissuti come corrente di coscienza e come unità di un’unica coscienza” (Husserl, 1965, p. 209).

In definitiva, Come scrive Husserl nella prima *Ricerca Logica*: “tutti gli oggetti ed i riferimenti all’oggetto sono per noi ciò che sono solo in virtù degli atti dell’intenzionare, che sono da essi essenzialmente diversi e nei quali essi ci sono presenti e si trovano di fronte a noi appunto come unità *intenzionate*. Per la considerazione puramente fenomenologica non vi è null’altro che un tessuto di tali atti intenzionali” (Husserl, 2005a p. 308, corsivo nel testo).

#### 3.1.4. *L’intenzionalità, motore di significazione*

I soggetti assegnano un significato ai vari eventi della vita quotidiana e al tempo stesso la loro coscienza subisce un’influenza da essi. In altri termini i soggetti intenzionano gli oggetti, gli altri soggetti e se stessi. È nel significato che si determina la direzione verso l’oggetto e ciò che dell’oggetto è propriamente inteso. Il significare è appunto un atto intenzionale, e i vissuti intenzionali sono gli atti in virtù dei quali qualcosa diviene oggetto per noi: l’aver senso delle espressioni linguistiche si accompagna al loro essere riferite a un oggetto. L’oggetto è colto e pensato a partire dalla relazione intenzionale (significante) che si dà negli atti della soggettività.

Husserl scrive di questo movimento nella sesta *Ricerca Logica*, dove spiega l’unità linguistica tra “espressione” e “intuizione espressa”. Questo uno dei passaggi centrali: “Quando un atto di intenzione significativa si riempie in un’intuizione, diciamo anche che ‘l’oggetto dell’intuizione viene conosciuto mediante il suo concetto’ oppure che ‘il nome corrispondente trova la propria applicazione nell’oggetto che si manifesta” (Husserl, 2005c, p. 332).

Subito dopo il filosofo tedesco spiega come il “mero pensare” (il mero concetto, la mera significazione) si costituisce innanzitutto come “intenzione significativa insoddisfatta”, che solo successivamente si aggiudica un “riempimento”.

“Il pensiero si arresta soddisfatto nell’intuizione del pensato che, proprio in forza di questa coscienza di unità<sup>27</sup>, si afferma come il pensato di questo pensiero,

---

27 La coscienza di unità si intende tra “riconoscimento” di quello che nelle pagine precedenti Husserl aveva indicato come “generalità dei significati delle parole” e “riempimento” di

come ciò che in esso è inteso, come lo scopo intellettuale che è stato più o meno completamente conseguito” (ivi, p. 333). Quindi il riempimento di un significante non è semplicemente dato dal significato che automaticamente vi è contenuto (che Husserl definisce come un “processo di autorimpimento” nel senso di un “inerte essere riempito”, una coincidenza statica tra pensato e riempimento, tra “oggetto intuito” e “denominato”, cfr. *ibidem*, “Nota aggiuntiva” pag. 334), ma presuppone una ricerca, una tensione alla conquista del riempimento che personalizza e avvalorata i significati delle parole, una intenzionalità.

L’atto di riempimento è un atto mentale intenzionale. “Il pensiero (*Gedanke*) ‘concepisce’ la cosa, esso è il suo ‘concetto’” (ivi, p. 334).

Dunque l’atto mentale per Husserl è un atto conferitore o donatore di significato. Un proferimento linguistico in quanto tale non è un atto mentale: è l’essere informato da un atto mentale che gli conferisce significanza. Questo atto mentale conferitore di significato (o di senso) non sta dietro l’atto fisico di produzione delle parole, ma è frutto di una tensione, di una ricerca, che porta all’unità tra pensato e riempimento come risultato.

Non è la soggettività a *creare* il senso, per quanto senza una soggettività che lo persegua (come tensione dinamica), o che lo recepisca (come inerte recezione di significato generale), non si manifesterebbe alcun senso.

La costruzione di una conoscenza rigorosa assegna alla soggettività non tanto il compito della creazione di un significato, quanto l’*intenzionalità* di conferire ai fenomeni un senso. “Ogni vissuto intenzionale è caratterizzato da un aspetto soggettivo, e l’atto del pensare è inteso come atto intenzionale che conferisce senso” (Sità, 2012, p. 16).

Conferire alle cose un senso, permette di organizzare le singole sensazioni attorno a un significato. Questo, dunque, non è una costruzione soggettivistica. Il senso emerge all’interno dei decorsi fenomenici, e se c’è un decorso, ciò che decorre si lega e, legandosi, dà origine a dei legami. Questa capacità sintetica è ciò che permette al senso di apparire alla coscienza.

“L’intenzionalità è l’intuizione che vede e si raffigura qualcosa che non esiste e che attraverso le figure possibili che vede (possibili e non sempre realizzate nell’esistenza) dà un senso e un significato al discorso, alla scienza, alla vita. Senza l’intenzionalità e le figure proiettate dalla coscienza, scienza e vita sono prive di significato (e, infine, anche di valore) [...] Intenzionare significa ‘andare oltre’, vedere qualcosa oltre la realtà vissuta, vedere una possibilità, intuire nelle figure l’essenza e il senso del mondo” (Sini, 1965, pp. 36-37).

Legare la formulazione del linguaggio, il conseguimento dei significati pur in una generalità di convenzioni, all’intenzionalità, significa ancora una volta portare al centro della realtà, della sua organizzazione e simbolizzazione, la responsabilità

---

significato.

del soggetto, che può collocarsi nel linguaggio (e nel pensato) in modo passivo e “inerte” o attivo e costruttivo (con questa prospettiva la ricerca husserliana pare recepire le ultime posizioni di Saussure<sup>28</sup>, che, dopo aver studiato il linguaggio come *prodotto* della simbolizzazione collettiva, ne rileva l’imprescindibilità dal soggetto che continuamente lo formula e lo attualizza, lo modifica. Qui avviene una svolta a cui si legheranno in particolare gli studi di Merleau-Ponty<sup>29</sup>).

Come sintetizzano Costa, Franzini e Spinicci: “le proposizioni sono unità linguistiche che ci parlano dei fatti del mondo solo perché constano di significati e solo perché i significati sono le forme determinate che consentono ai termini del linguaggio di intendere in vario modo gli oggetti.

La teoria del significato dovrà dunque legarsi fin da principio a una più generale teoria degli atti intenzionali, stringendo in un nodo complesso linguaggio, pensiero ed esperienza percettiva – un nodo che siamo invitati a stringere riflettendo innanzitutto sulla possibilità che ha il linguaggio di dire proprio ciò di cui possiamo percettivamente prendere atto. E lungo questo cammino che dall’ontologia formale ci riconduce al giudizio e dal giudizio alle forme intenzionali del significare la critica husserliana alle interpretazioni psicologistiche della logica trova la via per riguadagnare il terreno della soggettività, anche se ora rivolgere lo sguardo al soggetto e alla sua esperienza non significa più indagare la genesi psicologica dei concetti e delle regole di cui ci avvaliamo, ma descrivere il terreno che ci permette

---

28 Per quanto riguarda i rapporti tra Husserl e la linguistica strutturale, inaugurata da Saussure, alcuni studiosi affermano che, “se non si riscontra, almeno dal punto di vista storico, alcun contatto tra l’opera di Saussure e quella di Husserl, è altrettanto vero che è possibile rintracciare, invece, numerose convergenze, sia a livello storico che teorico, tra la fenomenologia husserliana e l’attività scientifica di Jakobson e degli altri membri del circolo linguistico di Praga, fondato nel 1926 dal linguista ceco Mathesius e considerato, insieme alla scuola di Copenaghen, il luogo in cui lo Strutturalismo assume la sua fisionomia più rigorosa e definita. È certamente Jakobson l’autore che, in misura maggiore, trapianta le istanze proprie della fenomenologia husserliana, e soprattutto delle *Ricerche Logiche* pubblicate nel biennio 1900-1901, sul terreno della nascente linguistica strutturale, tanto che è possibile collocare all’origine del pensiero linguistico di Jakobson, accanto all’opera di Saussure, proprio il testo pubblicato da Husserl all’inizio del secolo scorso” (Aurora, 2014, pp. 21-37). In particolare, oltre a condividere il medesimo contesto di emergenza e i principi chiave del paradigma sorto in opposizione all’episteme ottocentesca, i punti di contatto tra Fenomenologia e Strutturalismo novecentesco possono essere schematicamente ridotti, sulla scia di Holenstein, ai seguenti: l’antipsicologismo; l’idea di una grammatica pura universale e di una teoria delle forme; la teoria del significato; la costituzione intersoggettiva del linguaggio.

29 Al termine dei suoi studi già Saussure arriva a superare la contrapposizione tra una lingua intesa come oggetto naturale in sé esistente ed esterno ai soggetti, e una lingua situata all’interno della coscienza. Su questo punto si innestano gli studi di Merleau-Ponty (il testo *Corso di linguistica generale* viene in più circostanze ripreso e discusso dal filosofo francese), che in *Fenomenologia della percezione*, ma soprattutto negli scritti successivi, degli anni Cinquanta, Merleau-Ponty affronta il linguaggio come gesto corporeo. Per la loro facoltà di essere corpo e al contempo emanazioni del corpo, le parole abitano ubiquitariamente i territori interiori ma anche quelli dell’interazione comunicativa.

di introdurli in modo esemplare, esibendoli nella determinatezza del loro senso” (Costa, Franzini, Spinicci, pp. 73-74).

### 3.1.5. *Per una scienza dei significati: la fenomenologia come metodo*

In *Idee per una fenomenologia pura* Husserl affronta quello che definisce “il mistero della conoscenza”, al fine di conseguire una conoscenza “certa” del reale.

Il punto di partenza per una conoscenza scientifica secondo un’accezione di scientificità più ampia e comprensiva di quanto non abbiano proposto il positivismo e lo psicologismo naturalistico con cui Husserl è in aperta polemica, è una radicale “sospensione del giudizio” (o *epochè*, espressione che Husserl recupera dalla tradizione scettica) che indica la “messa tra parentesi” del mondo quotidiano che ci circonda per sospenderne la validità, e cioè la supposta indipendenza oggettiva, e focalizzarne invece l’essenza di “fenomeno”, ovvero di manifestazione che colpisce la coscienza.

Mediante l’epochè si sviluppa un atteggiamento che permette ai fenomeni di venire alla coscienza nella loro forma di datità originaria. Questo atteggiamento si fonda su un procedimento di *riduzione* che è precisamente una sistematica, transitoria sospensione di credenze rispetto a ciò che si sta esaminando, una messa in questione del nostro abituale discorso riguardo a qualcosa, un mettere fuori gioco la struttura preventiva che costituisce lo sfondo onnipresente della vita quotidiana. Si tratta, in pratica, di un metodo che espone il soggetto conoscente in prima persona, non consentendogli più di celarsi all’ombra di strumenti di misurazione ritenuti obiettivi in quanto indiscutibili.

L’epochè rappresenta una neutralizzazione di tutte le credenze naturali e gli interessi pratici: non si tratta di dubitare dell’esistenza della realtà (come nel dubbio metodico cartesiano), ma di sospendere ogni idea preconcepita, ogni precomprensione o asserzione preliminare nei suoi riguardi. La vita della coscienza non è così soppressa, anzi si manifesta allo stato puro, nella sua intenzionalità costitutiva (coscienza trascendentale), nell’infinita trama delle sue possibilità.

L’epochè chiama in causa la soggettività poiché punta a mettere in questione tutte le conoscenze che si danno per ovvie, per poterle riacquisire dopo aver dimostrato il loro valore.

Epochizzare le verità ovvie permette di analizzare l’atto del pensare e il suo contenuto. Si constata così che ognuno è in grado di conoscere il mondo, poiché esso esiste in funzione della soggettività che lo coglie. Sospendendo infatti l’affermazione preventiva della realtà del mondo, il mondo diviene un insieme di fenomeni che si danno alla coscienza e ai quali la coscienza si rapporta come ad oggetti che essa intenziona nei propri atti.

Per giungere a questa obiettività per mezzo della soggettività, occorre apprendere a guardare le cose nel loro costituirsi come fenomeni in relazione agli

atti di rappresentazione, di percezione, di ricordo e così via, cioè in relazione alle esperienze vissute (*Erlebnisse*), in cui esse si danno. “L’epochè rende accessibile il terreno trascendentalmente purificato della coscienza”, scrive Carlo Sini (1965, p. 50), per questo verrà chiamata epochè trascendentale, e consente di guardare le cose dal punto di vista contemplativo dell’osservatore disinteressato. Solo in tal modo permette di conseguire una evidenza rigorosa.

Dunque, per conseguire un’evidenza rigorosa, il filosofo tedesco delinea un nuovo modo del soggetto di rapportarsi al mondo, mediante lo strumento metodologico della riduzione<sup>30</sup>: fenomenologica prima, trascendentale poi. Grazie alla prima, al centro della trattazione di *Idee I*, Husserl segna il confine fra atteggiamento naturale (che dà per scontata e ovvia l’esistenza di tutto ciò che è) – e che costituisce il metodo “ingenuo” delle scienze naturali – e l’atteggiamento fenomenologico, grazie al quale si può tornare al mondo, mediante la messa fuori causa di tutto ciò che è costantemente “qui” e “alla mano”. Husserl dichiara di non voler permanere nell’atteggiamento naturale, ma di volerlo radicalmente mutare.

Attraverso la riduzione fenomenologica si perviene ad una ricerca non più ingenua della “genesì del senso” (Costa, Franzini, Spinicci, 2002, p. 116) sostituendo all’atteggiamento naturale quello fenomenologico, nel quale ogni tesi già data, con tutti i predicati di validità che a quest’ultima ineriscono, non va immediatamente e ingenuamente assunta. Lo sguardo deve invece iniziare a rivolgersi ai dati fenomenologici, “alle cose stesse”, cioè alle cose da un punto di vista *essenziale*.

Mediante la riduzione trascendentale, poi, si guadagna la pura trascendentalità dell’io, fonte di evidenza apodittica. La coscienza si dispiega così *trascendendo* se stessa e mettendosi intenzionalmente in rapporto con un oggetto (sia che si tratti di un “oggetto” interno, che “esterno” come destinatario di attenzione). Ciò che rimane, una volta messo da parte il mondo con le sue costruzioni culturali e sociali e il proprio io psicologico, sono i vissuti dell’io, a partire dai quali è possibile cogliere le strutture essenziali della soggettività, le qualità nel loro valore universale, che hanno la caratteristica di obiettività. Se si riduce ulteriormente rimane un residuo irriducibile, che è la coscienza di sé e della propria intenzionalità.

Il processo di riduzione eidetica, e l’*epoché* che ne costituisce la parte fondamentale, possono essere visti come gli strumenti che consentono di cogliere la dimensione del significato, del vissuto e dell’intenzionalità. La “riduzione fenomenologica” è pertanto lo strumento metodologico che consente di accedere al

---

30 Nell’ambito della fenomenologia husserliana il termine “riduzione” rinvia di norma alla riduzione fenomenologica o epoché, sospensione del giudizio, messa tra parentesi: differenti espressioni che indicano, a grandi linee, la medesima operazione metodologica (Franzini in Costa, Franzini, Spinicci, 2002, p. 115).

puro fenomeno, rispetto al quale sia il polo oggettuale, sia quello della coscienza sono dei presupposti non evidenti che devono essere ridotti. Tornare alle cose stesse significa descrivere la datità del fenomeno che si mostra a partire da sé all'*Ego* trascendentale e indagare dunque i modi del suo apparire per cogliere in essi delle “visioni di essenze”.

Le essenze non si colgono direttamente mediante l'esperienza, bensì mediante un'attività originaria della mente, l'intuizione eidetica, che costituisce la vera conoscenza. L'intuizione delle essenze è coscienza di un oggetto universale, ma presuppone l'intuizione empirica, che è coscienza di un oggetto individuale. La scienza fenomenologica, in quanto ricerca di essenze, non occulta né ignora le esistenze e la loro individualità. L'essenza indica ciò che si trova nell'essere proprio di un individuo come suo *quid*. Ma ogni *quid* può essere trasposto in idea. Una intuizione empirica o di qualcosa di individuale (*individuelle Anschauung*) può essere trasformata in un vedere eidetico (*Wesensschauung*, ideazione) (Husserl, 1965, cap. 1).

Collegando alla riduzione fenomenologica quella eidetica, così da sostituire alla considerazione delle cose naturali l'intuizione delle essenze, si giunge a delineare la fenomenologia come una scienza d'essenze.

### 3.1.6. *Immersi in un comune mondo della vita: la realtà intersoggettiva e l'empatia*

Attraverso la riduzione eidetica l'individuo giunge alle sue proprie essenze, si costituisce come “universo” e diventa paradigma di tutti gli individui.

La fenomenologia di Husserl, mediante l'intuizione, si prefigge di giungere alla conoscenza intrinseca non solo della coscienza individuale, bensì anche di quelle degli *alter ego* che interagiscono con noi nei modi e nelle circostanze della quotidianità.

L'alterità si rivela così costitutiva della coscienza trascendentale, co-costruttrice di senso.

In questo modo Husserl pone i fondamenti metodologici non solo della coscienza individuale, ma anche della comunità universale. Il soggetto che esperisce il mondo, individuandone il senso (*der Sinn*), non è un demiurgo che crea oggetti o conferisce loro un particolare statuto ontologico, poiché essi esistono in virtù di un *Leitfaden* (filo conduttore) trascendentale che unifica la molteplicità delle coscienze.

La sfera della ragione viene così estesa dalla dimensione soggettiva a quella universale, dalla percezione immediata dell'*altro* alla conoscenza di un numero infinito di tipologie di altri *ego*<sup>31</sup>, con cui ci relazioniamo mediante modalità differenti, tra le quali una delle più esperite è l'*Einfühlung* (letteralmente “sentire

---

31 Cfr. su questo tema l'approfondimento di L. Caputo (2012).

dentro”, tradotta anche con l’espressione “entropatia”, più comunemente “empatia”, meno frequentemente “immedesimazione”).

Nella V *Meditazione cartesiana*, Husserl giunge a delineare il tema dell’intersoggettività, con cui contrasta definitivamente il rischio di una costruzione solipsistica del sapere fondata sulla certezza di un Ego puro, ma singolare (Husserl, 2017).

Nelle *Meditazioni* che precedono la V, Husserl ha preparato il terreno metodologico e sistematico in cui si rende possibile (e necessario) superare la critica secondo la quale l’ego “trascendentalmente ridotto” sarebbe un *solus ipse*, ossia un soggetto trascendentalmente solitario senza possibilità di relazionarsi in alcun modo agli altri io, e, anzi, senza neppur poterli esperire (D’Angelo, 2020, p. 22).

L’ego della soggettività non scivola dunque in derive soggettivistiche e irrelate, poiché, pur “ridotto”, ottiene un accesso, radicato nell’esperienza originariamente intuita, all’altro io.

L’altro nella sua datità, nel suo modo di manifestarsi a me, si manifesta non come “cosa tra le cose”, ma come soggetto che ha un corpo con una coscienza trascendentale e con il suo flusso di vissuti (*Leib*). Questa corporeità viva, analoga alla mia, emerge ora propriamente come un altro io, ossia – essendo il risultato della riduzione trascendentale – come *alter ego*.

Costitutivo dell’Io è il suo rapporto con l’altro, soggettività e intersoggettività sono indissolubilmente unite.

L’ego trascendentale, che diviene conscio di sé stesso nella riduzione trascendentale, coglie se stesso sia nel suo essere proprio originario, sia nell’esperienza estranea dell’altro; quindi coglie già gli altri ego trascendentali (Husserl, 2017, § 62).

La possibilità del discorso scientifico in quanto basato sull’oggettività delle asserzioni e sulla pretesa di queste asserzioni di essere vere (valide) per tutti è giustificata fenomenologicamente dalla natura stessa del soggetto, caratterizzato dalla facoltà di entrare in una comunicazione intersoggettiva. “È infatti proprio questa oggettività ad essere resa possibile dall’intersoggettività trascendentale. Le affermazioni di un io isolato (si badi: non le affermazioni sull’io, ché queste hanno scientificità fenomenologica) su oggetti nel mondo sono infatti necessariamente relative a questo soggetto che le esprime, basate unicamente sul suo campo d’esperienza radicalmente individuale. Solo attraverso la possibilità di ‘mettere in comune’ le esperienze, ossia di comunicarle ad altre soggettività, è possibile giungere all’oggettività di queste stesse esperienze. La verità oggettiva è dunque intesa, in ambito fenomenologico, come ciò che è valido per tutti: l’oggettivo si basa sull’intersoggettivo” (D’Angelo, 2002, p. 28).

Husserl rifonda dunque l'oggettività su altre basi rispetto alla formulazione espressa dalle scienze esatte, senza rinunciare al principio del rigore scientifico. Oggettivo è ciò che è esperibile e dicibile identicamente da molteplici soggetti. La possibilità di una intersoggettività trascendentale permette dunque di giustificare un principio di oggettività della verità per tutti.

La fenomenologia di Husserl fornisce in questo modo una fondazione filosofica (ontologica ed epistemologica) alle scienze, ricorrendo alla funzione originariamente manifestante dell'intuizione (secondo la quale, come recita il "principio di tutti i principi": "Nessuna immaginabile teoria può cogliere in errore nel principio di tutti i principi: cioè, che ogni visione originariamente offerente è una sorgente legittima di conoscenza, che tutto ciò che si dà originariamente nell'intuizione, per così dire *in carne ed ossa (leibhaft)* è da assumere come essa si dà"; Husserl, 1965, § 24).

L'oggettività della verità è perseguibile da tutti i soggetti (e questo ne fonda l'universalità: è valida per tutti) poiché tutti, attraverso la riduzione fenomenologica, hanno accesso alla realtà per come essa si dà.

Tutti possono cogliere nei "fatti" l'essenziale mediante l'intuizione. Ogni fatto rivela così l'*eidōs*, a cui perveniamo se ci liberiamo da ogni pregiudizio e se descriviamo quello che vediamo *come lo vediamo*.

La prerogativa dell'ego trascendentale di cogliere gli altri ego trascendentali e comunicare con loro, è possibile grazie all'empatia (*Einfühlung*), che a sua volta presuppone la corporeità (*Leiblichkeit*) inscindibilmente intrecciata con elementi culturali, con cui ogni soggetto costruisce la propria unicità (limitare la fenomenologia dell'intersoggettività husserliana alle dinamiche corporee significherebbe infatti farla risultare da meccanismi troppo "automatici", mentre mediante l'empatia si danno le condizioni di possibilità di più alti momenti di intersoggettività<sup>32</sup>).

La modalità attraverso la quale facciamo esperienza dell'alterità è quindi innanzitutto di tipo corporeo, e avviene a partire dall'osservazione del corpo altrui e dei suoi movimenti: l'apparire del corpo fisico dell'altro all'interno del mio campo percettivo è una condizione senza la quale non avrei alcuna esperienza interpersonale.

Il ruolo del corpo nell'intersoggettività, mediante la quale Husserl fonda una nuova oggettività e persegue con sistematicità e metodo una conoscenza

---

<sup>32</sup> La complessità dell'empatia sta nel suo darsi attraverso percorsi che possono subire interruzioni, anche molteplici, già a partire dalla percezione e dal riconoscimento corporeo stesso. Nel processo empatico è sempre insito un elemento di armonia e di analogia, ma anche uno di rottura dell'accordo e della comprensione. L'empatia infatti non è un fenomeno semplice, al punto che Husserl stesso, in *Logica formale e trascendentale*, la definisce come un "enigma oscuro e tormentoso" (Husserl, 1966, p. 295). Il rapporto con l'altro dà vita a tutti quegli interrogativi che proprio la fenomenologia ha saputo formulare.

scientificamente valida, è pertanto centrale, e contribuisce al superamento del dualismo soggetto-oggetto di cui si è detto in precedenza. Osservando il corpo altrui, che richiama per analogia il mio, “avviene infatti una trasposizione grazie alla quale considero l'altro come dotato a sua volta della bilateralità delle cinestesi, ovvero della capacità di percepirsi sia da un punto di vista esterno, come soggetto, sia da un punto di vista interno, come soggetto senziente. Mentre il corpo dell'altro rimarrà sempre cosale, oggettivo - seppur portatore di vissuti, che però non potrà mai esperire da una prospettiva in prima persona -, il mio corpo non è solo osservabile dall'esterno, ma procura sensazioni di movimento interne, dette cinestestiche” (Bizzarri, 2015, p. 2).

L'altro, come essere psico-fisico separato da me, si presenta nella mia sfera percettiva e viene riconosciuto come alter-ego in base ad un'analogia, che si caratterizza prima di tutto come associazione passiva, come mero riconoscimento tramite rinvio tra il mio *Leib* e quello altrui (che intuisco nel suo *Körper* di cui ho percezione).

Lo sviluppo in senso dinamico dell'analogia porta Husserl ad affermare che l'empatia si fonda su concrete possibilità di partecipazione al punto di vista dell'altro (l'empatia rende possibile un incontro tra presenti viventi: l'altro è parte del *mio* presente vivente, ma rappresenta, a sua volta, un *altro* presente vivente), non solo in senso figurato o metaforico, ma in virtù di un corpo *simile* al mio.

L'empatia è, in definitiva, la presa di coscienza di una consonanza (*Einstimmigkeit*) circa ciò che appare, ovvero è la presa di coscienza del fatto che tutti abbiamo innanzitutto come riferimento la medesima *Welt* - la *Welt* è infatti una per tutti, è intersoggettiva – su cui si innestano vissuti di armonia o di rottura della comprensione.

L'empatia permette la percezione del vissuto della coscienza dell'altro, per quanto si tratti evidentemente di una percezione indiretta. L'oggetto dell'empatia, infatti, il vissuto che viene percepito non è presente “in carne e ossa” nel soggetto che lo percepisce (in questo senso non è originario), ma ha il carattere di “ri-presentazione”, come nel caso del ricordo e della fantasia.

Il soggetto percepisce l'altro mediante l'evocazione, la chiamata a sé di propri vissuti analoghi, consonanti a quelli che percepisce dall'altro. La ri-presentazione riguarda lo stato d'animo altrui con cui l'altro mi permette di partecipare al suo vissuto pur essendo estraneo. Si realizza in questo modo quello che Luigina Mortari descrive definendo l'empatia: “il lasciare il proprio essere vibrare dal sentire la qualità del vissuto dell'altro” (2015, p. 195).

Attraverso la ri-presentazione si attua la possibilità di cogliere l'essere umano, che si manifesta in una particolare dialettica di appartenenza/estraneità, per cui è simile a me, ma contemporaneamente è altro da me.

Il pensiero non può non correre a Edith Stein, allieva di Husserl, che nella sua tesi di dottorato affronta appunto il tema dell'empatia. Nell'atto empatico, sostiene Edith Stein, non si ha la ri-presentazione di un mio stato d'animo, bensì la ri-presentazione dello stato d'animo estraneo (Stein, 2009, p. 147 e ss.).

Il vissuto intersoggettivo che si può sperimentare nell'atto empatico apre la strada all'incontro con l'alterità: il diverso da me. L'empatia è dunque quell'atto e quel vissuto che ci relaziona al mondo della vita (*Leib*) di cui parla Husserl, poiché ci fa uscire da noi stessi e ci fa cogliere ciò che accade nell'estraneità che in questo modo è data ed è preservata nella sua peculiarità.

### 3.1.7. *Il linguaggio, espressione di un'intersoggettività costitutiva*

Il linguaggio riflette e custodisce l'enigmatica complessità dell'umano. Ne conserva l'inedere del tempo, in quello stratificarsi di significati di cui è scrigno l'etimologia delle parole, trattiene la memoria di incontri tra i popoli e le loro culture, incontri che producono modificazioni, fusioni e contaminazioni, come riferisce la filologia, crea inesauribili connessioni tra segni e significati, che la semiologia e l'ermeneutica si incaricano di studiare.

Comune denominatore di tutte queste prospettive con cui è possibile analizzare il linguaggio è il soggetto, le sue dinamiche relazionali, il suo divenire. La lingua che parliamo istituisce un ordine, una struttura che rende leggibile l'indistinto flusso d'esperienza. Questo fa sì che il mondo ci appaia come la lingua lo ha strutturato.

Ma non è la lingua che riflette la struttura del mondo reale, è il mondo reale che riceve dalla lingua ordine e struttura (Caronia, 1992, p. cap. 4). A sua volta la lingua riceve ordine e struttura dal soggetto umano, ed è proprio l'appartenenza di tutti ad una comune umanità, che rende convergente la produzione simbolica in un sistema comunicativo esteso e partecipato.

Già Saussure diceva che il linguaggio si configura come *atto* (atto linguistico), cioè è espressione di atti storici e umani, vive in una dimensione concreta, fattuale, contingente, dà forma all'esperienza, che a sua volta lo rende significativo. E poiché l'esperienza del soggetto umano è innanzitutto quella di condividere un "con-mondo", direbbe Husserl, la fenomenologia ben si presta a cogliere le implicazioni del linguaggio nell'esperienza umana, che per "natura" è relazionale, intersoggettiva (in riferimento al *Mit-Dasein*).

Nell'Appendice III de *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* Husserl scrive infatti: "Come me, ogni uomo ha l'orizzonte degli altri uomini, e proprio per questo può venir compreso da me e da chiunque altro; in quanto egli annovera se stesso tra gli altri, egli ha, in generale, un'umanità, e sa, vivendo, di rientrare in essa. La lingua generale rientra appunto in questo orizzonte, nell'orizzonte dell'umanità. L'umanità è sempre presente alla coscienza come una

comunità linguistica immediata e mediata. Evidentemente soltanto attraverso la lingua e attraverso le sue ampie documentazioni, in quanto comunicazioni possibili, l'orizzonte umano può essere illimitato come di fatto è sempre per l'uomo [...]. L'umanità, che costituisce per ogni uomo l'orizzonte del noi, è per lui la comunità di una possibilità di pronunciarsi in un modo che normalmente è del tutto comprensibile" (Husserl, 2002a, p. 385).

La trama dell'intersoggettività che consente la costruzione di una comunità e di una comunicazione tra i soggetti, è significativamente sostenuta dal linguaggio, che trasferisce il vissuto sul piano simbolico contribuendo a renderlo vicendevolmente comprensibile.

Le parole vivono nell'uso interattivo inteso come un reciproco agire tra chi produce espressioni e chi le intende e le riceve.

L'interattività semiotica (De Mauro, 2002, p. 39) esprime e riflette l'apertura intersoggettiva che sostiene la comunicazione, la comprensione reciproca, la co-costruzione della verità e della conoscenza, consente di accostarsi alle rappresentazioni di mondo abitate da altri soggetti, e concorre a istituire le condizioni per sentire risuonare la loro esperienza in sé.

Le parole portano alla coscienza una polifonia semantica e semiotica, e rendono presente l'altro anche in sua assenza. "L'uso delle parole infatti è un agire e interagire non solo quando produciamo parole per farci intendere, ma anche quando ci appelliamo a esse [...] per intendere le espressioni altrui o quando le richiamiamo dalla memoria e le impieghiamo in un colloquio puramente interiore per ragionare mentalmente" (De Mauro, 2002, pp. 39-40).

Secondo l'indicazione contenuta nella lingua greca l'agire usando le parole può essere considerato un agire "poietico", che come tale trascende la datità e fende ciò che sta oltre (per questo il linguaggio è suggestivo, trasfigurativo, immaginifico e anche possibile fonte di ambiguità e incomprensioni).

Il soggetto scopre in sé l'esperienza altrui, insieme alla sua, perché "ogni anima è anche nell'accomunamento con le altre, in quanto è legata ad esse intenzionalmente e ognuno, nel suo commercio con gli altri, nella sua coscienza del mondo, ha insieme coscienza degli estranei nella loro presenza singola, sorprendentemente la sua intenzionalità penetra in quella degli altri e viceversa, perciò l'autocoscienza e la coscienza dell'estraneo sono inseparabili a priori" (Husserl, 2002a, pp. 258 e 272-273).

La connessione fra il segno e il senso operata dagli altri a cui pure ognuno accede implica un atto intenzionale di attenzione, un'attenzione aperta, non esclusiva e selettiva, ma sostenuta da quell'atteggiamento di ricettività passiva, non pre-ordinata di cui parla Luigina Mortari riprendendo il pensiero di Maria Zambrano (Mortari, 2019), così che l'altro possa trovare posto in noi, nei nostri pensieri e nei nostri sentimenti secondo il suo essere.

La possibilità di accedere ai significati che gli altri attribuiscono alle cose del mondo, significati che si accendono in noi per la mediazione delle parole, è sostenuta dall'empatia, "virtù" relazionale che permette di sporgerci fuori di noi, su altri orizzonti di significato, tenendoci ancorati al linguaggio come primo riferimento per la costruzione del senso. Come scrive Renzo Raggiunti, "L'esame linguistico, compiuto sul piano della fenomenologia, giunge, perciò, all'essenza delle espressioni e degli enunciati, colti direttamente in una intuizione essenziale" (Raggiunti, 2002, p. 23).

L'empatia assume il dato empirico – l'esperienza vissuta – anche attraverso il linguaggio, quale tramite individuale di uno specifico processo di costituzione del senso. Grazie all'*Einfühlung* e all'attività intenzionale a partire dal dato empirico, la vita dell'ego trascendentale, la sua esperienza, non è più quella empirica, ma una moltiplicazione di intuizioni che riempiono la vita psichica (*Seelenleben*) di nuovi contenuti.

Il linguaggio, nella sua dimensione intersoggettiva, contribuisce a rendere possibile l'*Einfühlung* presentificando la vita psichica che non è mai solo privata, né si esaurisce nella dimensione di un monologo interiore. La vita psichica ha la forma fondamentale dell'accessibilità e della verificabilità intersoggettiva, che ha come sua voce principale il linguaggio in tutte le forme che permettono la comprensione di contenuti.

### **3.2. Orientamenti di un'epistemologia pedagogica fenomenologico-esistenziale**

Come si è detto in precedenza, l'indomani della crisi delle idee che hanno portato l'Europa a cadere nella tragedia e nel disincanto, si è andata affermando una nuova idea di ragione, che non rifugge l'irrazionale, il non senso ma li comprende, accreditando quel sapere dei sensi ritenuto per secoli ingannevole nel rappresentare il reale.

Questa idea di ragione è in grado di comprendere e di fornire chiavi di lettura per quelle dimensioni dell'umano che si sottraggono a dimostrazioni oggettivanti e incontrovertibili, sostenute da una pretesa di perfezione e esattezza<sup>33</sup> che poco si concilia con l'imperfezione umana. Come scrive Vanna Iori: "La fenomenologia costituisce un possibile strumento di accesso scientifico alla realtà, in grado di schiudere una fondamentale apertura del concetto di scienza: da un'accezione rigida, causale, deduttiva, empirico-oggettiva o astrattamente intellettuale, ad un'accezione che comprenda anche l'incertezza, l'intuizione, l'immaginazione, il silenzio, lo scorrere vivo dell'*Erlebnis*" (Iori, 1988, p. 4).

La fenomenologia si incarica di mettere in guardia dai rischi a cui può portare un atteggiamento irriflesso della scienza, si incarica cioè di alimentare la

---

33 A questo proposito Husserl senza mezzi termini scrive che "tutte le scienze sono imperfette, persino le tanto ammirate scienze esatte" (2005, p. 5).

consapevolezza e la responsabilità del coinvolgimento del soggetto umano nel mondo come condizione che dà origine alla conoscenza. D'altra parte, spiega Husserl: "L'apprendimento scientifico non è mai l'accettazione passiva di una materia estranea allo spirito, esso poggia sempre sulla spontaneità (*Selbsttätigkeit*), su di una riproduzione interiore delle evidenze razionali (*Vernunftseinsichten*) ottenute da spiriti creatori, secondo principi e conseguenze" (Husserl, 2005c, p. 5).

Se la conoscenza scientifica non è frutto di un atteggiamento passivo, significa non solo che il soggetto esercita un ruolo attivo nella costruzione dei saperi, in cui interviene con la complessità del suo essere – e quindi con le proprie ambivalenze, contraddizioni, incertezze, intuizioni – ma che questi stessi tratti dei fenomeni umani possono essere oggetto di conoscenza scientifica. Come scrive Jacob Needleman, nella sua introduzione a *Essere nel mondo* di Ludwig Binswanger, "il mondo oggettivo, il mondo della *res extensa* è il mondo da cui sono state rimosse la coscienza e l'ipseità. Il metodo scientifico non può ridurre ciò che attua la riduzione: coscienza, pensiero, percezione-di-sé" (Needleman, 1973, p.47).

Cominciano quindi a darsi i presupposti di una concezione di conoscenza scientifica in grado di applicarsi all'evento educativo. "Il sapere scientifico-naturalistico o logico-formale non prevede vie conoscitive verso i fenomeni caratterizzati da contraddittorietà, instabilità, dissidio; eppure queste sono caratteristiche del fenomeno educativo. Razionalismo ed empirismo sono responsabili della svalutazione o della vera e propria elusione di quegli elementi incerti, paradossali, non 'verificabili' (e perciò non tollerati) da una logica ordinata matematicamente" (Iori, 1998, p. 1). L'importanza di formulare la riflessione pedagogica come conoscenza scientifica - rigorosa, non esatta<sup>34</sup> (Bertolini, 2001, p. 98) - mira a evitare il rischio di derive approssimative e di fragilità di pensiero in relazione all'evento educativo. Come scrive Piero Bertolini: "solo il raggiungimento di un livello scientifico può comportare il superamento delle semplici intuizioni, non importa quanto felici, per accedere a giustificazioni extra individuali (ma non extra-soggettive) di ciò che si afferma e per evitare così estemporaneità improvvisazione superficialità, spesso assai pericolose" (Bertolini, 2001, p. 97).

La rilevante attenzione posta dalla fenomenologia alla soggettività e all'intersoggettività permette di cogliere con particolare efficacia l'evento educativo, in cui l'io e l'altro, l'educatore e il soggetto educativo (o i soggetti educativi) si implicano vicendevolmente giungendo a costituire un intreccio fitto e

---

34 Questo è ciò che contribuisce a fare della pedagogia una scienza costitutivamente debole, "perchè le sue strutture portanti o le sue forme essenziali sono appunto delle direzioni intenzionali e non dei principi rigidi o delle leggi causalisticamente connotate", questo giustifica il suo essere scaturigine "di una educazione forte nel senso di consapevole della sua rilevanza sociale e della sua possibilità di svolgere una funzione eminentemente rivoluzionaria rispetto a prassi sociali pericolosamente sclerotizzate" (Bertolini, 2001, pp. 100-101).

complesso di relazioni e interazioni (Iori, Caroni, 1989; Iori, 1988, p. 149 e ss.; Ead., 2000, p. 109 e ss.; Ead. 2005; Bertolini, 1988, pp. 77-81 e pp. 140-142; Id., 2001, p. 235 e ss.).

Ad attivare tali dinamiche intersoggettive e la co-costruzione di percorsi di crescita è l'intenzionalità, che finalizza gli scambi e le azioni verso una progettualità esistenziale, ovvero un divenire trascendente, evolutivo.

La realizzazione di questa tensione progettuale che caratterizza l'evento educativo accade sempre in una esperienza concreta e situata, storicamente definita, prolungata e continuativa nel tempo, per quanto dagli sviluppi non lineari.

Per dare vita ad un'esperienza con valore educativo e coglierla nel suo pieno sviluppo sono controproducenti schemi precostituiti e omologanti, inadatti a valorizzare le particolarità e l'unicità di ognuno; mentre imprescindibile è l'esercizio di un ascolto patico, personalizzato, impregiudicato e aperto al possibile, ovvero anche al rischio di insuccesso (Iori 1988, p. 118; Ead., 2000, p. 127 e ss., Ead. 2006, p. 159; Bertolini, 2001, p. 96). Un ascolto che presupponga la capacità di esercitare un movimento autenticamente entropatico: imparando a mettere momentaneamente fuori gioco le proprie personali chiavi interpretative del mondo, l'educatore è proteso e interessato a decifrare e a sintonizzarsi col senso di ciò che il soggetto educativo mostra espressamente o lascia intendere tacitamente, imparando a entrare nei suoi orizzonti di significato e a usare il suo linguaggio (Bertolini, 1988, pp. 1-84).

Già in queste poche battute si coglie come i fondamenti dell'approccio fenomenologico alla costruzione della conoscenza<sup>35</sup> sostenga efficacemente la riflessione pedagogica, come guida per l'azione educativa.

Ne discende una particolare attenzione ai soggetti implicati nella relazione, alla loro storia (Biffi, 2010), ai contesti di vita e di esperienza a cui si applica la ricerca e si realizza l'intervento educativo, contesti concretamente declinati in spazi, tempi e corpi vissuti (Iori, 2006).

Tutte condizioni che contribuiscono significativamente a fornire chiavi di lettura efficaci per esplorare la valenza educativa della parola negli ambiti oggetto della ricerca.

### 3.2.1. *L'approccio fenomenologico e la complessità dell'evento educativo*

La pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini, così come quella di Vanna Iori, costituiscono proposte di pensiero e di azione promettenti al fine di cogliere la *complessità* umana, rinunciando a letture lineari che escludono contraddizioni e ambiguità.

---

35 Primato della dimensione soggettiva e intersoggettiva, intenzionalità, esperienza vissuta, epoché, relazione empatica, ricerca di senso e tensione etica, a cui sono stati dedicati i paragrafi precedenti.

Anche Luigina Mortari evidenzia questo aspetto della pedagogia fenomenologica parlando del principio di complessità: “Non solo il mondo umano, ma anche il resto della natura per essere compreso chiede che si adotti il principio di complessità, secondo il quale, essendo il reale non comprimibile entro le logiche epistemiche ordinarie, compito del ricercatore è quello di superare certi schematismi e certi riduttivismi semplificatori innanzitutto rompendo con le spiegazioni lineari, la ricerca di prevedibilità e di generalizzazioni” (Mortari, 2003a, p. 37).

D'altra parte l'approccio fenomenologico si caratterizza proprio per una particolare attenzione alla complessità umana, essendosi posto da subito in dialogo in modo proficuo con i campi del sapere che si occupano del soggetto e che maggiormente resistono alle istanze riduzioniste, e avendo messo in evidenza le aporie cui conduce la pretesa di indagare la sfera umana applicandovi soltanto le categorie della misurabilità e della casualità deterministica (Sità, 2012, p. 14).

La complessità dell'evento educativo consiste nel fatto che la soggettività umana, in quanto caratterizzata da dinamismo e discrezionalità (volendo evitare il termine, assai equivoco, di libertà) è costitutivamente aperta al cambiamento, al possibile, all'imprevedibile ovvero ad una molteplicità di incognite e variabili, e l'esito della loro combinazione non è prevedibile a priori.

In chiave pedagogica alla complessità umana corrisponde “l'educazione come sistema” (De Giacinto, 1977; Iori, 2000, pp. 109-111), aperta cioè ad un “sistema di sistemi”, “ipercomplesso” (Bertolini, 2001, p. 122), per “gli elementi che non sono né quantificabili né oggettivabili proprio in quanto rinviano direttamente alla soggettività dei suoi protagonisti e alla loro capacità di intenzionare” (ivi, pp. 122-123). E la postura che si addice allo sforzo di accogliere e stare in ascolto di questa complessità è la disponibilità alla problematizzazione, con cui è possibile tentare di comprendere e orientare l'esperienza umana.

“Della fenomenologia – scrive Bertolini – è corretto rivendicare una fondamentale capacità di problematizzare” (Bertolini, 2001, p. 32), con cui è possibile accostare l'evento educativo che per sua natura si caratterizza per “un alto tasso di problematicità” (Mortari, 2003b, p. 9), in quanto il soggetto umano si costituisce anzitutto come “problema vivente”, condizione ribadita anche dalla filosofa spagnola Maria Zambrano: “Tutta la vita si vive inquieti; nessuna vita, mentre la si vive, è calma e tranquilla, per quanto lo si desidera” (Zambrano, 1996, p. 80).

L'inquietudine di scoprirsi continuamente in bilico tra una gettatezza vincolante e l'aspirazione alla trascendenza, tra l'imprevedibile e l'autodeterminazione ci ricorda che “l'uomo è una creatura non formata una volta per tutte, ma neppure incompleta e con un limite stabilito. Non siamo stati terminati e non ci è chiaro che cosa dobbiamo fare per completarci [...]. Siamo cioè problemi viventi, in un tempo

che non smette di passare e con un'esigenza urgente, anche se per nostra sventura può essere disattesa" (ivi, p. 84).

In risposta alla dimensione della problematicità, l'essere umano muove alla ricerca di orizzonti di senso e condizioni di vita via via più soddisfacenti ma che invariabilmente si rivelano caratterizzate da inquietudini e nuove criticità.

In questa tensione evolutiva ad essere "di più" (Freire, 2011, p. 73 e ss.), il soggetto fa esperienza del rischio, della fatica, della necessità di compiere scelte e selezioni, distillando ciò che più conta, e al contempo fa esperienza del proprio potenziale che si attualizza, di latenze che si rendono manifeste e dunque disponibili, di risorse che alimentano l'espansione del sé.

La progettazione esistenziale, di cui si incarica l'educazione, impedisce al soggetto di perdersi nel contingente, nella superficialità dell'inessenziale, nell'inautenticità del già dato.

La prefigurazione del possibile guida infatti l'orientamento educativo, il cui cammino è illuminato dalla speranza, che costituisce una delle strutture portanti della condizione umana (Borgna, 2005). Essa consente al soggetto di accogliere e superare il proprio limite, guardando oltre i confini dell'utilità e della necessità. "La speranza è la spinta vitale alla trascendenza, perché ogni inizio – di conoscenza, di pensiero, di azione, di relazione con altri – è sostenuto dalla speranza [...] che è tensione all'ulteriore" (Mortari, 2002, p. 95).

La tensione all'ulteriore apre il tempo al futuro irrorandolo del desiderio di dare forma all'esistere, giustifica e sostiene la responsabilità di una ricerca di perfezione, sempre insoddisfatta e per questo sempre in atto (Pati, 2006).

Disporsi all'ulteriore – ciò che il pedagogista problematicista G. M. Bertin indica come "inattuale"<sup>36</sup> (1977) – vuol dire dunque radicarsi nella condizione della ricerca come *proprium* dell'umano, resistere alla tentazione di indugiare presso

---

36 Il contributo pedagogico di G. M. Bertin, a supporto di un orientamento sostenuto dalla ricerca di significato, in grado di corrispondere all'intrinseca educabilità del soggetto umano, si declina come sostegno alla progettualità esistenziale, come rappresentazione e sperimentazione di possibilità esistenziali ancora da scoprire e del modo in cui l'educazione può promuoverle. Ciò che sostiene questa progettualità – suggerisce Bertin, seguendo il ragionamento di Nietzsche - è l'amore per il Possibile, per la perfettibilità, per il divenire autotrascendente. Esortazione che ognuno ha da rivolgere a sé e che più che mai costituisce l'essenza dell'educare, dove amare le possibilità evolutive dell'altro non significa ignorarne la condizione attuale, ma coglierne in filigrana il suo più alto compimento. Come scrive lo stesso Bertin: "l'idea pedagogica, in quanto tale, dev'essere *inattuale*: altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia. Inattuale nel senso nietzschiano: nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti. In quando *idea*, essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo fa valere (al loro interno o contro di esse) istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate dall'*attualità*" (Bertin, 1977, p. 6).

confortanti quanto sterili certezze, confermare la condizione di essere interrogativi viventi, accettando l'inevitabilità di lasciarsi trapassare dalle domande.

### 3.2.2. *La comprensione del vissuto, prima fonte di (auto)consapevolezza e responsabilità*

Husserl si impegna a più riprese, nelle *Ricerche logiche* 1 (2005a) e negli anni successivi, fino alle riflessioni degli anni Trenta, a porre in modo efficace la centralità della dimensione volitiva, in una fenomenologia della volontà che, pur assumendone il carattere problematico<sup>37</sup>, ne descrive la specificità irriducibile rispetto alle altre dimensioni dell'umano agire.

Il soggetto, in quanto essere continuamente intenzionante, è sempre un io-che-vuole, che dà forma alla sua avventura esistenziale attraverso scopi volontari e nel mutamento delle modalità del volere<sup>38</sup>.

Gli scopi che finalizzano il suo divenire ne sostanziano l'intenzionalità verso un "non ancora" (un "aver-da-essere") che se da un lato evidenziano i limiti dell'esistenza, dall'altro costituiscono quella tensione trascendentale che induce il soggetto a superare la gettatezza originaria verso una progressiva evoluzione (dire che la coscienza è essenzialmente intenzionale significa affermare che essa rinvia a qualcosa fuori da sé).

In altri termini i limiti che caratterizzano la condizione umana, la sua ineludibile imperfezione e finitudine (Musi, 2007, p. 63 e ss.), sono alla base di un'insopprimibile inquietudine esistenziale che muove il desiderio come riflesso della percezione di un senso di mancanza. Scrive al proposito Bertolini: "l'esistere storico dell'uomo, si fonda da un lato sulla assoluta *autoinsufficienza* di quest'ultimo e, dall'altro lato, sulla sua forza o *capacità progettante* mediante la quale egli ha saputo affrontare e risolvere, peraltro mai definitivamente, i problemi

---

37 Per il filosofo tedesco la volontà infatti è continuamente incalzata e messa alla prova da pressioni, "pulsioni", "inclinazioni" e persino "affetti": "Ciò che contraddistingue l'essenza dell'uomo è la possibilità di essere preda in maniera passiva e non libera delle proprie pulsioni (delle proprie inclinazioni e dei propri affetti), di essere pertanto mosso dagli affetti nell'accezione più ampia del termine, di 'agire' liberamente e attivamente, a partire da sé, dal centro del proprio Io [von seinem Ich-Zentrum aus] [...]. Questo significa che l'uomo ha la facoltà di 'inibire' gli effetti del suo fare passivo (essere spinto in maniera consapevole) e dei presupposti che lo motivano passivamente (inclinazioni, intenzioni), di metterli in questione, di sottoporli a esame e di prendere una decisione volontaria [...]. In quest'ultima il soggetto è in senso pregnante soggetto di volontà" (Husserl, 1999, p. 29). La possibilità di emanciparsi dalla mera pulsione avviene mediante l'intervento attivo dell'io, che Husserl indica con l'espressione fiat. Il fiat della volontà è il momento che inaugura ogni volta una dimensione inedita, un orizzonte nuovo, e per questo suo carattere inaugurale è definito da Husserl come un momento di autentica creazione (Husserl, 2002b, p. 122).

38 "L'essere-Io è un costante divenire-Io" (E. Husserl, 2009, p. 102), e il motore di questo divenire, di questo perenne sviluppo di sé e della propria personalità è la volontà, che porta a compiere scelte, a prendere decisioni. La volontà è quella forza che di volta in volta schiude per l'io rinnovati orizzonti di azione e di possibilità.

esistenziali (a partire da quelli di sopravvivenza) che ha incontrato e che continua ad incontrare. Un'autoinsufficienza che mette in evidenza il suo stato strutturale di mancanza, ed una capacità progettante che rinvia all'intenzionalità intesa come un significare attivo proprio della coscienza, per il quale il *mondo della vita*, che è alla radice di ogni nostra esperienza e che è nel medesimo tempo fonte di ogni nostra conoscenza, è *strutturalmente relazionale*. Come dire che l'essere dell'uomo si precisa solamente nel suo *esistere*, ovvero nel *come dell'essere* e dunque nel risultato dell'incontro inevitabile tra la coscienza (intenzionale, appunto) del soggetto e l'oggetto esterno" (Bertolini, 2001, p. 203, corsivi nel testo).

La coscienza intenzionale assume la mancanza come primo motore di inveramento a cui il soggetto è chiamato a *rispondere* non con l'assoggettamento, ma con la soggettivizzazione. Da questa capacità di *risposta* discende ogni forma ed espressione di *responsabilità*.

L'enfasi posta dalla fenomenologia sul recupero della soggettività, incontra una delle principali preoccupazioni della pedagogia, che guarda alla relazione educativa come fondamentale per la realizzazione dell'essere umano, contro ogni forma di alienazione, di passiva acquiescenza ed eterodirezione.

“La prima indicazione forte contenuta nella proposta teoretica della fenomenologia, e che consente di pervenire ad una lettura dell'esperienza educativa di straordinario interesse pedagogico, consiste nel richiamo che essa ha fatto perché l'uomo sappia *(ri)guadagnare la propria soggettività* sia a livello individuale sia a livello comunitario” (Bertolini, 2001, pp. 93-94 corsivo nel testo). Riguadagnare la propria soggettività significa non solo essere consapevoli del proprio coinvolgimento nella costruzione della storia personale e sociale, ma a quel coinvolgimento concorrere intenzionalmente. Appartiene infatti all'impostazione fenomenologica – e non di meno alla sua curvatura pedagogica – l'affermata necessità per l'essere umano di “(ri)prendere coscienza del proprio responsabile coinvolgimento nel costituirsi della storia personale e non, della propria *responsabilità esistenziale*” (Bertolini, 2001, p. 133, corsivo nel testo), orientando verso una ricerca di senso quella tensione volitiva che si manifesta in modi e forme molteplici, e che funziona come principio di organizzazione e di integrazione tra le diverse esperienze di vita, secondo una ontologia della psicosfera, che permette uno sviluppo armonico e coeso di tutte le dimensioni della vita personale: quella del corpo, della mente, degli affetti e dello spirito.

In ogni momento l'io vuole, desidera, tende alla realizzazione di determinati scopi e tutto ciò in modalità sempre nuove.

L'atto volontario forgia la personalità del soggetto, scolpisce la memoria e quotidianamente dà forma all'abitudine, che in quanto frutto di una scelta esprime il protagonismo del soggetto anche nella sfera passiva e apparentemente inconsapevole della vita dell'io: l'atto volontario “lascia dietro di sé una

sedimentazione nell'ambito dell'abitudine, che poi a sua volta agisce di nuovo nella prassi futura, come per esempio ogni buona volontà, ogni atto dello sforzo etico, aumenta nella psiche il capitale di energia per ogni ulteriore buona prestazione, così come ogni cattiva volontà lo diminuisce" (Husserl, 2009, p. 9).

L'intera esistenza è costellata di intenzioni, il cui traguardo – fa notare Norberto Galli – sono (o almeno dovrebbero essere, secondo uno sviluppo via via più maturo e responsabile, come indicato anche da Bertolini) i valori, mai completamente raggiungibili nelle loro pienezza, per l'irriducibile divario esistente tra i desideri, i progetti, gli ideali, e i limiti delle possibilità concrete (Galli, 1979, pp. 98-101).

Il soggetto ha bisogno di una struttura di valori, di una filosofia della vita: così infatti come la salute del corpo e la percezione della sua energia vitale costituiscono le condizioni per la piena realizzazione del suo potenziale fisico ed esperienziale, la prefigurazione di un orizzonte teleologico guida e sostiene il compimento dello sviluppo spirituale.

Lo stesso progetto di vita – a cui l'educazione contribuisce – rappresenta una condizione imprescindibile per l'inveramento dell'umanità del soggetto, che richiede uno sforzo adeguato per la sua attuazione, attraverso lo sviluppo di un sistema di ideali che coinvolga direttamente l'individuo, affinché cresca secondo un'immagine ideale di sé positiva, realistica e soddisfacente. "Con parole diverse – precisa ulteriormente Galli –, egli deve volere il bene in virtù non di contingenze esterne di fattori socioculturali bensì di un'interiore obbligazione, che abbia come riferimento il valore. Si tratta di un processo [...] connesso con la maturazione delle funzioni razionali, culminante nella 'consapevolezza del dovere automotivato', che delinea la coscienza matura, criticamente aperta a nuovi contributi, disposta a comprometersi per i valori interiorizzati, incline a compiere altre integrazioni" (*ibid.*).

### 3.2.3. *La volontà di significato a fondamento della realizzazione umana e dell'azione educativa*

L'orientamento pedagogico declinato in prospettiva fenomenologica, problematizza in chiave educativa l'esperienza, per disporsi a rilevare le strutture essenziali, il senso dei fenomeni e dei processi educativi, colti nella loro emergenza vitale (Nanni, 1986, p. 23).

Un punto di incontro decisivo tra pedagogia e fenomenologia è costituito dall'indirizzare la ricerca di un senso educativo verso quel mondo-della-vita che indaga l'esistenza dell'essere umano in interazione con il contesto vitale: con la comunità (l'altro, gli altri), con la natura e con l'Altro nella sua realtà assoluta che è Dio.

In questa prospettiva "Il significato dell'educazione consiste nel sollecitare continuamente la volontà di significato, nel suscitare le domande esistenziali di

fondo [...], e soprattutto nel formare alla capacità di valutare e scegliere, essendo la decisione la chiave di volta di un'esistenza autentica e sensata" (Bruzzone, 2007, p. 36).

Orientarsi nel tempo, conquistare una direzione e un'andatura sensata nel mondo implica decidersi, etimologicamente "tagliare via", dare un taglio, definire. Tagliare via l'inessenziale, per evitare che "vivere si immiserisca in un orientamento esistenziale 'facilistico', ingenuamente ottimistico e quindi alla distanza incapace di 'pagare' a livello di un'esistenza realmente significativa" (Bertolini, 1988, p. 186). Decidersi per le verità di significato: quelle a cui mira il pensare (Mortari, 2002, p. 54), difficili da porre a priori perché si disvelano solo nella ricerca e nella conquista individuali, mai compiute e per questo sostenute da una tensione all'utopia (Musi, 2018, pp. 111-130).

Scrivo riflessioni a queste consonanti Salvatore Natoli: "La verità non è mai compiuta, ma non è per questo arbitraria: la si incontra strada facendo, scoprendo come alcune cose si possono fare e altre non si possono fare; e, infine, ci sono cose che si possono anche fare, ma che tornano a svantaggio di alcuni o di tutti. E allora non si devono fare, perché fanno male: sono 'male', sono 'cattive'. La verità la si definisce strada facendo, tra successi e insuccessi, dal momento che importante non è l'arrivare quanto il sapersi condurre lungo il cammino in compagnia degli uomini e in particolare di coloro che il tempo e il caso ci hanno posto accanto" (Natoli, 2008 pp. 12).

Non c'è verità di significato, dunque, che possa attecchire o emergere senza essere rifondata nell'orizzonte esistenziale del soggetto.

In questo l'educazione assolve a un compito fondamentale: quello di aver cura della vita della mente come luogo in cui prende forma il processo di pensiero che sostiene la conoscenza dalla quale trae significato l'esistere. Processo inesauribile, incerto e dagli approdi provvisori, poiché sempre aperte e controverse sono le domande di significato che orientano l'esistere.

La conquista delle verità di significato non è infatti un'operazione meccanica né un atto di fiducia verso conoscenze presentate come *vere* e maturate altrove, da altri; ma l'esortazione a mettersi in ricerca<sup>39</sup> per scoprire e ricostruire rappresentazioni e conoscenze a partire dalle proprie risorse cognitive, emotive e culturali.

L'interazione educativa ha il compito di portare quelle possibilità ermeneutiche alla consapevolezza, invitando il soggetto in crescita ad esprimersi, cioè a prenderle in considerazione e ad assumere una decisione rispetto ad esse.

---

39 A fondamento dell'espressione certamente suggestiva ma forse un po' abusata di "mettersi in ricerca", rinvio alle riflessioni di L. Pareyson sul carattere inesauribile della verità (che sostanzia la ricerca), il quale tra l'altro coglie un nesso importante tra verità e parola: "Solo come inesauribile la verità si affida alla parola che la rivela, conferendole una profondità che non si lascia mai esplicitare completamente né interamente chiarire" (Pareyson, 1971, p. 18).

Ci si sta progressivamente avvicinando ad un'idea di verità di significato di chiara rilevanza ontologica ed etica, ovvero inerente all'essere del soggetto umano e al suo fine, in grado di fare luce sulle istanze più profonde dell'umano problematico esistere.

In questa accezione educare alla ricerca di significato ha una portata autorivelativa<sup>40</sup>: del soggetto al cospetto di sé e rispetto alla sua implicazione nelle vite altrui.

La condizione in cui vive il soggetto è “deiettiva” (Heidegger, 1976, p. 273), critica, esposta al rischio dello smarrimento, dell'insensatezza e della resa alla corrente degli eventi.

Stereotipi, parvenze di realtà (Baudrillard, 1980), luoghi comuni si presentano come un “già pensato” che dispensa il soggetto dalla fatica di portare nel mondo il proprio particolare punto di vista, frutto di quella novità, unica e particolare, che lo caratterizza e con cui il mondo può darsi un nuovo inizio (Arendt, 1997, p. 134).

Questa condizione impersonale e inautentica è il modo con cui il soggetto si chiude alla verità<sup>41</sup>.

Al contrario educare alla verità di significato come pratica di disvelamento del possibile divenire umano significa promuovere nel soggetto evolutivo la scoperta delle proprie potenzialità e implica l'esercizio della facoltà di giudizio con cui egli impara a valutare il grado di corrispondenza tra ciò che avverte come bene per sé e la sua effettiva concretizzazione.

Dunque, in quanto rivelativa il poter essere del soggetto evolutivo, la verità si configura come apertura progettuale<sup>42</sup>, cioè processo euristico e scoperta delle risorse di cui il soggetto dispone, che l'educazione ha il compito di sottrarre al “nascondimento” (Heidegger, 1976, p. 273).

Chi infatti si assume la responsabilità di affiancare qualcuno nel suo percorso di crescita, si adopera per suscitare in lui il desiderio di portare a compimento il proprio poter essere (Mortari, 2002, p. IX), il proprio disegno di vita, che si realizza nell'intraprendere esperienze adeguate e buone, cioè equilibrate rispetto alle sue capacità (ovvero che non risultino banali per non demotivare né eccessivamente complesse per non mortificare) e ispirate ad un orientamento axiologico (cioè riconducibili ad una progettualità esistenziale eticamente fondata).

Questa è la conoscenza più alta a cui l'essere umano può tendere – secondo l'imperativo socratico γνῶθι σεαυτόν –, in grado di portare al “disvelamento”

---

40 “Se la verità ha a buon diritto una connessione originaria con l'essere, il problema della verità finisce per cadere nell'ambito della problematica ontologica fondamentale” (Heidegger, 1976, p. 264).

41 “Essendo l'Esserci essenzialmente deiettivo, esso, a causa della costituzione del suo essere, è nella ‘non verità’ ” (Heidegger, 1976, p. 273).

42 L'indicazione è di evidente matrice heideggeriana: “Della costituzione d'essere dell'Esserci fa parte il progetto, cioè l'aprente essere-per il proprio poter-essere»”(Heidegger, 1976, p. 272, corsivo nel testo).

ontologico (Heidegger, 1976-1980, p. 10). In tal modo le potenzialità latenti diventano disponibili, determinando un'espansione del sé (è quanto si intende comunemente con l'espressione "crescere") che comporta un incremento di libertà, ovvero di autodeterminazione e di incisività anche nella vita altrui, corrispondentemente ad un aumento della responsabilità che una più ampia facoltà di scelta comporta.

La verità come autorivelazione del proprio poter essere rappresenta la direzione, il fine attraverso il quale l'esistenza si avvalora. A partire dalla *situazione* in cui il soggetto si trova a nascere (corpo, tempo, spazio, relazioni...) egli ha la facoltà di poter essere altrimenti e altrove, *decidendosi* così per la propria libertà. Come sintetizza efficacemente Pareyson: "la rivelazione della verità, in quanto interpretazione personale di essa, è atto originario di libertà, e non c'è atto di libertà più originario che la stessa decisione per l'essere" (Pareyson, 1971, p. 106).

La verità come intuizione ontologica reclama la *scelta* che si manifesta nell'azione, "per cui l'uomo deve scegliere se identificarsi con la propria situazione, riducendosi a mero prodotto storico, o conferirle un potere rivelativo, elevandosi a prospettiva vivente sulla verità, se conferire al pensiero insito in ogni attività umana un carattere strumentale e prassistico, chiudendolo nella mera tecnica, o insignirlo d'una portata ontologica e d'una capacità rivelativa, aprendolo alla verità. [...] Inoltre la rivelazione della verità, implicando il coraggio di dare la propria formulazione del vero, e quindi assumendo più il carattere d'una testimonianza che quello d'una scoperta, coincide con la decisione per l'essere, cioè coincide con l'esercizio di quella libertà radicale e profonda con cui l'uomo fa dell'essere il termine d'un consenso o d'un rifiuto" (*ibid.*).

La relazione educativa è la via d'accesso alla verità, quale modalità privilegiata con cui l'essere-nel-mondo fa esperienza concreta e riflessiva della sua realtà più profonda, in cui verità e bene coincidono. La progettualità esistenziale, che l'azione educativa è chiamata a promuovere, sollecita il soggetto ad essere-per-la-propria-libertà, che, secondo gli imperativi categorici della morale kantiana, realizza contestualmente anche quella altrui. "È la libertà di quello che possiamo chiamare *l'animale normativo*: che cioè, nella maggior parte delle circostanze della sua vita, agisce non per 'istinto' ma in base a norme interiorizzate, nella stragrande maggioranza dei casi implicite – *conformandovisi, o trasgredendole* –, tanto che è solo in base a questi impliciti standard che ciò che facciamo ci appare o no ben fatto, o bello, o opportuno [...]. Che la nostra sia per eccellenza la specie neotenica, cioè quella che ha bisogno di più tempo perché i suoi piccoli raggiungano l'indipendenza, significa precisamente che noi impariamo a stare *come si deve* mediante tradizione o cultura, non soltanto mediante attivazione di programmi iscritti nei nostri geni, o istintivamente (De Monticelli, 2010, p. 170, corsivi nel testo).

In quanto attività modificatrice tesa a promuovere lo sviluppo della personalità, l'educazione esprime così la sua essenza teleologica, dispiegandosi in-vista-di un obiettivo realizzativo.

Essa può essere considerata un criterio metodologico operativo il cui scopo è facilitare il compimento di quel *possibile* costruttivo insito in ogni essere umano. E questo avviene soltanto nella relazione, con l'aiuto e il rispetto di altri esseri umani (Iori, 1988, p 142).

Educare alle verità di significato implica dunque un esercizio critico ed eticamente orientato al discernimento della realtà, in relazione al quale le proprie decisioni trovano concreto riscontro. Nella capacità di rendersi *testo* leggibile a dimostrazione del proprio amore per la verità, sta la responsabilità di chi educa, offrendo dell'autenticità una *testimonianza* esemplare.

La saggezza educativa non sta nel "forgiare" il comportamento altrui in forza di precetti o prescrizioni, ma nel promuovere una coscienza critica nel campo della conoscenza, e soprattutto dei giudizi di valore e di dovere. "Sono quelle decisioni nelle quali ciascuno esercita quella libertà che ci costituisce persone: cioè quel potere che ciascuno ha, e all'esercizio del quale giorno dopo giorno non si può sottrarre, di decidere di sé con un sì e un no. Di sì e di no è fatta la nostra vita quotidiana: i nostri consensi e dissensi diventano abituali e impliciti e fanno la sostanza dei nostri *mores*" (De Monticelli, 2010, p. 171).

All'educatore spetta dunque il compito di "farsi prospettiva vivente sulla verità" e al pensiero "la possibilità di essere una rivelazione personale del vero" (Pareyson, 1971, p. 17).

Ciò che si viene a delineare, alla fine, è una *pedagogia dell'esistenza* che intende l'intervento educativo finalizzato a promuovere le possibilità di esistenza e di progetto a partire dalle concrete situazioni di vita in cui si trova il soggetto, e nell'impedire che questo rinunci ad esplorare le proprie facoltà cognitive, emotive, sensoriali, spirituali, a investirle di un moto di espansione della propria identità, sostenuto dal desiderio di un'esistenza autentica, intesa etimologicamente come espressione della *capacità di esistere* (pensare, decidere) a partire da sé, nell'assunzione responsabile della propria vita e delle sue direzioni di senso (Bruzzone, 2007, p. 117, nota 4).

#### 3.2.4. *L'ontologia relazionale del soggetto al cuore dell'educazione*

Poiché si viene al mondo quale frutto di una relazione, la relazione costituisce l'essenza e la struttura profonda dell'essere umano, la condizione del suo divenire e del suo sviluppo. Non si è soli nell'apprendere ciò che serve a vivere, né si può prescindere da una relazione per imparare a conoscersi, immettendo nell'incontro con gli altri ciò che proviene dal profondo di sé.

Ognuno di noi infatti è costantemente chiamato a stabilire un punto di equilibrio

tra quanto apprende nelle incessanti interazioni con il mondo circostante, e quanto non può che affrontare in una *immediatezza solitaria* (il rapporto col proprio corpo, con il dolore, con la morte, con le scelte fondamentali della vita...)⁴³.

C'è un movimento circolare tra questi due piani della soggettività che si sviluppano in una duplice direzione: introversa, cioè rivolta al proprio mondo interiore, ai propri "paesaggi dell'anima" Galimberti, 1998)⁴⁴, ed estroversa, orientata al cospetto degli altri.

L'ampiezza dei paesaggi interiori sostiene e alimenta la profondità con cui lo sguardo porta l'io fuori dai propri confini fisici incontrando l'alterità e tornando a sé più arricchito.

Il pensare e il sentire che si limitano allo spazio intrasoggettivo, si depotenziano, perdono linfa vitale (la quale può passare solo dove ci sono canali di connessione, in un sistema chiuso non c'è ricambio né stimoli vitali), e alla fine annichiliscono. Mentre ciò che muove gli umani a interagire è la volontà di rispondere ad un innato desiderio di unione, "l'unico capace di sconfiggere la tentazione della solitudine ed il pericolo dell'anonimato" (Mollo, 1986, p. 365).

Ma solitudine e anonimato sono la motivazione difettiva, la ragione in ombra dell'insopprimibile attitudine individuale e universale all'apertura agli altri. La quale ha, invece, come motore principale non la paura di scadere ad un livello di vita inferiore, ma la necessità ontologica di concepire l'esserci di ognuno come coesistenza.

L'essere singolare è infatti sempre compartecipato, poiché è sempre l'essere-insieme-agli-altri che struttura e dà fisionomia all'essere-individuale.

Emmanuel Mounier sostiene a questo proposito che la persona non si realizza che nella comunità (Mounier, 1990, pp. 87-111), in cui il divenire di ognuno non è rappresentabile come un co-esistere per giustapposizione, ovvero come "un'architettura immobile, che vive e dura nel tempo" (ivi, p. 89); al contrario la sua struttura è più simile ad "uno sviluppo musicale" (*ibid.*), dove il suono di ogni strumento si accorda con quello altrui e concorre ad un'orchestrazione complessiva.

Questa propensione all'apertura si mostra in quella "socievolezza incontenente" descritta da Wallon (1949; cfr. inoltre Galli, 1971) e riferita al secondo semestre del primo anno di vita del bambino, in cui si avvia quel processo di interazioni tra "coscienza introiettiva e coscienza eiettiva" (Mounier, 1990, p. 600), che rende possibile l'esperienza della socialità. Il rapporto interpersonale assume quindi significato e orientamento nell'orizzonte di senso della "comunitarietà" (Mollo, 1986, p. 135), ovvero nella tensione verso un significato condiviso in base al quale si pongono le premesse del vivere insieme, nel dialogo, nello scambio e nella

43 L. Mortari parla a questo proposito della "solitudine inaggirabile dell'esistenza singolare, in cui ciascuno si trova a sopportare da solo la fatica di esistere" (Mortari, 2002, p. 104).

44 Questa immagine è ripresa ed esplorata sotto un profilo pedagogico da Demetrio, 2000; Id., 2003.

reciprocità.

La vita comunitaria non è allora semplice condizione materiale in cui si organizza la convivenza, ma costituisce anzitutto una dimensione *interiore*, un modo di concepire le cose e di contestualizzare concretamente il problema dell'essere.

D'altra parte “è il sentirsi iscritti in una dimensione comunitaria che può produrre un continuo sforzo comunicativo” (ivi, p. 137), poiché il riconoscimento di una condizione sostanzialmente analoga è ciò che rende possibile e armonico il dialogo tra le differenze, ovvero tra identità in incessante ristrutturazione, in vitale cambiamento evolutivo. L'a priori dell'identità individuale è dunque la relazione: sia sul piano biologico sia su quello ontologico.

L'allentamento del legame sociale, la sua perdita di forza coesiva, è il riflesso dell'incapacità degli individui di frequentare la differenza nell'identità, ritenendola non fonte di co-implicazione ma di estraneità, a cui guardare con distacco. Questo fenomeno determina una dispersione di saperi e risorse di cui patisce l'individuo e la collettività intera. Al contrario, promuovere la socialità implica una pratica relazionale fondata sul riconoscimento che l'alterità è parte della mia identità; se io nego, trascuro l'altro, nego e trascuro anche una parte di me.

Insieme all'altro realizzo la mia individualità scoprendo la mia dimensione plurima. Io sono più individuo, più me stesso, nel momento in cui sto insieme ad altri.

Questo è anche principio di creatività, e di una solidarietà che ha le sue radici in una dimensione fattuale. Non c'è infatti un mondo dei valori in sé, ma una produzione sociale dei valori. I valori sono veri nella misura in cui sono condivisi e strutturati in una pratica che li incarna. Solo se diventano significati incarnati e contrastano l'espansione illimitata della ragione illuministica – dalla quale nasce l'idea dell'individuo-atomo a cui è da ricondurre la volontà di dominare razionalmente ogni cosa (corpo, natura, altri) – si riuscirà a produrre un cambiamento.

Centrale è l'esperienza dell'incontro, che sottrae il discorso sull'altro alla retorica, al rischio dell'astrattezza, rimettendolo al suo essere particolare, al suo riconoscimento. Su questo insiste instancabilmente Lévinas quando parla del volto: il volto non è un'idea, un concetto o un ideale. È la manifestazione di una presenza particolare; la sua espressività è memoria – impressa e leggibile nelle pieghe della carne – del suo modo di abitare il mondo. “Il volto si esprime nel sensibile” (Lévinas, 2000, p. 203).

L'esperienza è la condizione con cui l'altro si rende prossimo, accessibile ad una conoscenza vissuta, con cui il fluire del tempo si tematizza. È la personificazione attraverso la quale il con-mondo (il comune mondo-della-vita) diviene, nel respiro vitale che rende l'io concavo e convesso, straniero e conosciuto (Ricoeur, 1993),

ospitante e ospitato. Comunque errante, come l'articolata etimologia di esperienza (da *ex-per-ire*) suggerisce.<sup>45</sup>

Comprendere questo significa entrare in rapporto con il particolare, imparare la grammatica dello sguardo, la sintassi dei gesti, l'eloquenza della postura. "Il volto è presenza viva, è espressione. [...] Il volto parla. La manifestazione del volto è già discorso" (Lévinas, 2000, p. 64): lo sanno bene i bambini, tentano di dissimularlo gli adulti, che così ne smarriscono la capacità di lettura, vi si rassegnano i vecchi, che ai segni del volto affidano la testimonianza del tempo e una sommessa richiesta di attenzione.

Coniugare alterità e prossimità vuol dire sentirsi interpellati dalla presenza dell'altro, anche in assenza di alcuna richiesta esplicita. La "nudità del volto" (ivi, p. 204) indica l'essenzialità della sua chiamata. Che sollecita la libertà con cui mi muovo nel mio spazio vitale (Nanni, 2002, p. 58).

Alterità e prossimità costituiscono dunque lo sfondo di natura ontologica e antropologica sotteso alla piena realizzazione umana, impegnata nei processi di interazione, condivisione, compartecipazione. "La relazione con gli altri è una modalità generale dell'esistenza umana di cui la relazione educativa è una modalità particolare" (Iori, 2000, p. 110).

In seno ad essa ha origine il linguaggio, che quindi non è solo mero strumento comunicativo ed educativo, ma estrinsecazione ontologica in cui fenomenologicamente prende forma ogni significatività. Come scrive Ruggenini: "l'uomo può abitare soltanto lo spazio dischiuso dalle parole che gli consentono di condividere con altri l'esperienza di un mondo. Dove manca la parola [...] non si apre nessuno spazio abitabile, ma ciascuno si trova contenuto entro limiti che gli restano indifferenti, nel senso che non producono la sua differenza rispetto agli altri e alle cose di cui si occupa. La collocazione fuori dello spazio abitabile – fuori dello spazio della parola – è in realtà l'omologazione di ciascuno con ciascuno e con ogni cosa che occupa il vuoto di un'estensione meramente calcolabile (Ruggenini, 1991, p. 75). In assenza di parole buone con cui abitare l'esistenza non si può che vagare smarriti, senza punti di riferimento, e questo rende lo spazio improgettabile.

Senza parole che gettino un ponte tra l'interiorità umana e il mondo esterno,

---

45 Il latino *ex-per-ire* significa "venire da" e "passare attraverso", per cui l'esperienza è ciò che io nel presente attraverso provenendo dal passato. L'esperienza "si nutre tanto di un rapporto con il passato quanto di una assunzione di responsabilità verso il futuro. Richiamarsi all'esperienza è richiamarsi a un desiderio di 'spessore', o alla ricerca di una 'presenza' che non sia assoluto smarrimento. Chi ha esperienza, diceva Benjamin, è capace di narrare, e di prestare ascolto a ciò che gli altri narrano. Non solo questo: è capace di prendere atto di 'ciò che sta attraversando', e dunque di orientarsi. [...] l'idea di esperienza di cui abbiamo bisogno non è tanto quella di un vissuto 'eccezionale', quanto quella di un percorso, o di un ritmo, che colleghi le molteplici sfere di vita in cui abitiamo, le molteplici avventure di cui siamo protagonisti" (Jedlowski, 1994, pp. 101-149).

questo resta irrimediabilmente altro, inabitabile, inagibile, disabitato. Intrigo indecifrabile di segni resistenti ad ogni processo di addomesticamento (nel senso letterale di ricongiungimento con il proprio mondo, di familiarizzazione del mondo portandolo a sé), ostili a concedere riparo al soggetto e a lasciarsi condurre nella sua casa senza porte né finestre.

### *3.2.5. Essere attenti alle parole, espressione di cura della relazionalità costitutiva dell'essere*

Le parole rivelano il nostro rapporto con l'esistenza, dicono di derive e smarrimenti o al contrario di brillanti signorie e fiere padronanze. Le parole denunciano la posizione del soggetto rispetto alla sua stessa vita, e sempre le parole rappresentano possibili varchi con cui contrastare chiusure, isolamenti, solitudini, disagi (Lai, 1993).

Mancare di parole con cui dire di sé, del proprio rapporto col mondo, è mancare di presa sul reale.

Il patrimonio verbale di cui disponiamo per dire il mondo, ci definisce.

Le parole che immettiamo nella relazione, contribuiscono ad alimentarla o a mortificarla, e nel contempo delineano il nostro profilo, la nostra identità.

Ci sono parole che aprono prospettive e parole che chiudono, parole che danno aria, ossigenano, parole definitive e parole sospese, che dilatano gli orizzonti, sfuocano i contorni del presente perché altre forme di vita – più adeguate e fedeli ai moti di espansione del sé, del divenire – possano rivelarsi.

Dopo un incontro, una condivisione ciò che resta non è solo il ricordo dei volti, dei gesti, del luogo, impregnati di una coloritura emotiva che ne accentua la significatività, ma sono le parole – e qualche volta i silenzi – a rendere la reminiscenza ulteriormente loquace. Esse costituiscono un'estensione della presenza, dilatando il tempo e lo spazio della con-presenza.

Un'estensione della presenza avviene non solo tramite la memoria, di cui le parole si incaricano e sollecitano, ma nella percezione delle molteplici identità che albergano il sé e che si rendono "visibili" attraverso il processo di nominazione. Dare un nome ai molti io che convivono in noi, consente di scoprire versioni insospettate della personalità, permette all'identità di articolarsi entrando nelle pieghe del mondo e scorrendovi direzioni di percorrenza.

Attraverso le parole, dunque, è possibile schiudere nuove ipotesi di sé che suscitino la nostalgia di un poter essere appena intravisto e via via sempre più definito e desiderabile.

Chi sceglie di dedicarsi ai compiti educativi e di cura, lo fa ponendo anzitutto attenzione alle parole con cui il soggetto rappresenta se stesso e il rapporto con la realtà che lo circonda. È dal racconto che si coglie la sua centratura nell'esistenza o la sua marginalità, il suo protagonismo o lo sfinimento di un vivere che è resa alla

corrente, sopraffatto da sferzate e scuotimenti a cui non riesce a tenere testa.

Aver a cuore le sorti di qualcuno tanto da avventurarsi con lui in una relazione sincera – che implica per i soggetti coinvolti una messa in discussione di sé, un cambiamento – richiede la disponibilità a farsi concavi per accogliere, a fare spazio nei pensieri, nei sentimenti, nei progetti alla presenza dell'altro (Cavaliere, 2007), a intrecciare la trama della propria narrazione con quella altrui.

La cura delle parole – proprie, con cui ci si rivolge all'altro; e dell'altro, nella testimonianza comunicativa con cui egli si rende leggibile – esprime ad un tempo la capacità di affacciarsi su altre storie, altre biografie, oltre i propri consueti paesaggi, al di fuori dei territori più familiari e rassicuranti, e di esporsi all'ignoto, all'imprevedibile, al rischio di perdere l'equilibrio garantito dal mantenersi fedeli al proprio baricentro.

D'altra parte non si riesce a capire l'epistemologia particolare di un soggetto se non si colgono le sue categorie mentali, e per far questo occorre calarsi nel suo mondo, coglierne il sistema delle percezioni, delle rappresentazioni, dei dispositivi semantici, delle coloriture emotive.

Il linguaggio è questo dispositivo situazionale-esistenziale, poiché consente alla persona di collocarsi nell'ordine simbolico dell'esistenza, in cui la vita di ognuno si rende narrabile in una fitta trama di interdipendenze e reciprocità. Accogliere l'altro attraverso l'ascolto significa consentirgli di annidarsi nei nostri pensieri, trattenere il ricordo non oleografico della sua presenza, e a quello rivolgere un'attenzione interrogante.

Paulo Freire, che vedeva nella parola la possibilità di iniziazione e realizzazione umana, ovvero la possibilità di dare un nome al mondo umanizzandolo e di coltivare un pensiero critico con cui liberare oppressi e oppressori da una logica disumanizzante per entrambi, scrisse che “per un'educazione concepita come pratica della libertà il dialogo comincia non quando l'educatore/educando si trova con gli educandi/educatori in una situazione pedagogica, ma piuttosto quando quello si domanda su che cosa dialogherà con questi” (Freire, 2011, p. 83). In quel domandarsi che anticipa l'incontro, le parole fanno spazio all'altro, e creano un'attesa in cui troverà posto la sua presenza.

Aver cura delle parole nella relazione educativa, significa allontanare ciò che ingombra per dare ascolto alla differenza, a contrasto dei “condizionamenti psicologico, socio-politici e culturali da cui l'individuo è pressato nella sua realtà storica e in ogni aspetto del quotidiano” (Bertin, Contini, 2004, p. 29).

Accogliere l'altro componendo con le note della sua esistenza una partitura a due voci, è condizione di partenza ma non sufficiente per realizzare una relazione autenticamente educativa. La presenza e le parole ricevute chiedono di essere ricambiate, ovvero restituite arricchite da una “differenza” di vita, o da una riflessione in cui l'altro possa riconoscersi, rispecchiarsi e, rivedendosi,

confermarsi o divergere dalle scelte compiute. Ancora, attraverso le parole è possibile presentificare nuove versioni del soggetto che gli risultino desiderabili, bagliori di un sé possibile sulle cui tracce mettersi in cammino. Si tratta di ritratti promettenti per i quali si è trovato un alfabeto, momenti trascendenti di apertura imprevista.

Le relazioni autenticamente educative scavano in profondità e lì depositano immagini, insegnamenti, parole che continuano a pulsare, ad accendere nuovi pensieri, a suscitare emozioni, a ispirare decisioni, comportamenti, progetti, a dare forma alla vita anche quando le vicende dell'esistere sciolgono la relazione senza tuttavia dissolverne il ricordo. Anzi proprio l'assenza rende ancora più incisiva la memoria, lo scambio, gli apprendimenti.

L'assenza distilla la memoria in comprensioni essenziali e guadagni esistenziali, evidenziando ciò che resiste agli urti del tempo e dà seguito al dialogo interiore contrastando l'oblio.

Disporsi ad una relazione educativa significa accogliere l'altro consentendogli di annidarsi nelle emozioni e nei pensieri, trattenendo l'eco avvolgente delle sue parole.

L'altro si annida in noi attraverso l'impressione che la forza della sua esistenza, la particolarità della sua storia, l'impressione che i suoi silenzi lasciano nella nostra interiorità, modificando la percezione del mondo che ci circonda, dell'umanità particolare di cui facciamo esperienza.

Le parole che ci affida in custodia rappresentano un fascio di luce della sua presenza che ci attraversa. Consentire loro di scendere al fondo della nostra interiorità vuol dire accompagnarle nel superare lo stadio della reattività istintiva e meccanica, della razionalità strumentale e performativa fino ad incontrare le facoltà di un sentire che si identifica con l'ordine del cuore (De Monticelli, 2003), essenza etica e profetica dell'umano.

In questa profondità, in cui l'umanità particolare di ognuno incontra e si riconosce in quella universale di tutti, il vissuto altrui diviene trasparente, intuibile a chi lo accosta con "premura e devozione" (Heidegger, 1976, p. 248). È questa l'esperienza di comprendere e sentirsi compresi, per la mediazione delle parole.

Connessa alla capacità di accogliere, la parola che si incarica di una valenza educativa è una parola arrischiata, che favorisce l'emergere dell'unicità dell'interlocutore, proponendosi come strumento critico, demolitore di luoghi comuni e precomprensioni che standardizzano i rapporti e predefiniscono le aspettative<sup>46</sup>.

È una parola che agisce una forza destabilizzante e creativa nei confronti del sé,

---

46 "Il nuovo, il progettato, rispetto alla stereotipia ripetitiva del disordine e della dispersione esistenziali, possono affermarsi solo attraverso una *tensione* che apra le maglie del tessuto esistenziale e razionale. E per questo il mutamento è anche sofferenza: perché esso esige che si costruisca su un terreno in qualche modo liberato" (Bertin, Contini, 2004, p. 40).

dell'altro e del sistema di relazioni che il soggetto stabilisce. È una parola *inattuale*, una parola "porosa" (Mortari, 2002, pp. 120-122), permeabile, continuamente sospinta da un'irrequietezza problematizzante, da pluralità, complessità, contraddizioni, lacerazioni. Combatte la ripetitività e la noia, l'apatia e l'indifferenza, la banalità che appiattisce l'incontro e spegne lo sguardo. È una parola di soglia eppure capace di attraversamenti, critica in quanto "inquietante e inquietante quanto mai, in perenne ricerca di strade nuove, 'differenti', non sistemabili nel sapere concettuale" (Bertin, Contini, 2004, p. 39), che percepisce la crisi come ampliamento di orizzonti, messa alla prova, provocazione.

È una parola non pacificatrice ma nemmeno istigatrice, misurata e capace di tollerare le eventuali conflittualità emergenti da potenzialità differenti. È votata alla sperimentazione comunicativa, in questo senso è sempre giovane, costitutivamente immune da sclerotizzazioni e irrigidimenti. Schiude all'interesse per l'altro verso il quale la sospinge la passione per l'umano nella fiducia di poter comprendere anche le situazioni più inconsuete e lontane.

Vivere la parola come strumento educativo, significa conservare l'indicibile che sta al cuore di ogni discorso, recedere da smanie definitorie con cui ridurre l'esperienza nelle consuete misure linguistiche.

Come l'essenza dell'esistenza affonda le proprie radici nell'irriducibilità del mistero, così l'indicibile della parola educativa è l'anima in cui si custodisce l'inedito.

## Terza parte

Fare ricerca con interlocutori esperti  
della parola (educativa)

## Il disegno di ricerca

Ogni ricerca avviene sempre dentro la cornice di un paradigma, da intendersi come un insieme di assunzioni o premesse che ‘guidano l’azione’ epistemica

L. Mortari, *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*

Poichè la ricerca non comincia con un metodo a priori ma con un problema specifico, è il problema che determina il metodo

De Giacinto, *Educazione come sistema*

Se una ricerca non ha connessione alcuna con i problemi delle pratiche educative non appartiene all’ambito della ricerca pedagogica

M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*

A lungo si è ritenuto che per realizzare una ricerca pedagogica propriamente scientifica fosse necessario adeguarsi ai modi delle scienze fisiche applicate all’esperienza dei soggetti, secondo il paradigma positivistico.

Poi la constatazione che questo modello di ricerca non permette di comprendere adeguatamente i fenomeni dell’esperienza umana, ha portato alla progressiva affermazione della ricerca qualitativa, con cui conseguire concettualizzazioni rigorose, affidabili e in quanto tali “certe”: non desumibili da procedure algoritmiche, ma altrettanto valide. Come scrive Chiara Sità: “La ricerca qualitativa, per la quale non sono applicabili le forme di controllo e

standardizzazione proprie delle inchieste e delle ricerche sperimentali, non è tuttavia un approccio ‘antimetodico’, ma richiede l’adozione di una razionalità che consenta di condurre processi inferenziali che portino a risultati giustificati, fondati su criteri condivisi e non vincolati ad angolature parziali o soggettivistiche. In assenza di questo tipo di attenzione, si rischia di produrre un sapere sterile e autoreferenziale, impossibilitato al confronto con altre epistemologie e conoscenze” (Sità, 2012, p. 33).

La ricerca scientifica riferita all’umano si è dedicata con un crescente interesse ai modi con cui studiare l’esperienza soggettiva, cercando di cogliere i fenomeni non dal punto di vista del ricercatore, ma dalla prospettiva dei soggetti e delle loro visioni del mondo. Questo anche nell’ambito delle scienze dell’educazione, con l’obiettivo di costruire una conoscenza pratica, da assumere come guida per l’agire. “Ogni forma di educazione, infatti, implica un lavoro con l’esperienza dei soggetti e richiede di accostarsi al loro sguardo e alla loro prospettiva sul mondo” (Sità, 2012, p. 9).

Il lavoro di indagine e di costruzione della conoscenza descritto nei capitoli che seguono si inserisce nel solco della rilevazione qualitativa, in relazione alla quale vengono qui enunciati e problematizzati i principi epistemici a fondamento di un metodo rigoroso per la ricognizione pedagogica in chiave fenomenologica.

La ricerca di matrice fenomenologica guarda all’esperienza soggettiva e alla sua significatività intersoggettiva, da cui discende l’individuazione e la descrizione delle *strutture* di esperienza (Robinson, 2014).

Un percorso di conoscenza condotto con queste modalità si presta efficacemente a illuminare e sostenere il discorso educativo, inteso innanzitutto quale processo continuo di riflessione e confronto tra le prospettive di diversi soggetti sul significato delle esperienze che essi realizzano.

#### **4. 1. La fenomenologia in pratica: da scienza eidetica a scienza empirica**

La cornice teoretica ed epistemologica illustrata nel cap. 3 (*L’orizzonte epistemico della ricerca: l’orientamento fenomenologico in prospettiva pedagogica*), mi ha fornito gli assunti teorici per compiere la ricognizione empirica e per analizzare la valenza educativa delle parole.

Mi sono stati di conforto in questa operazione l’esortazione di Roberta De Monticelli, secondo la quale la migliore introduzione allo studio della fenomenologia è quella di iniziare ad agirla (De Monticelli, 1998) e, sulla stessa lunghezza d’onda, le parole di Carlo Sini, secondo il quale “La fenomenologia è un esercizio ed un’esperienza che deve essere ‘vissuta in prima persona’, è una ricerca concreta che ognuno deve rifare per proprio conto e non un sistema concettuale” (Sini, 1965, p. 18).

L'esercizio pratico dell'approccio fenomenologico implica due passaggi chiarificatori preliminari: anzitutto la focalizzazione degli assunti teoretici in chiave operativa, aperta ad una rilettura critica con cui verificare se e a quali condizioni la fenomenologia come scienza eidetica possa configurarsi quale scienza empirica. Secondariamente occorre esplicitare i principi epistemici fondamentali desunti dal metodo fenomenologico che qui costituiscono il riferimento per conseguire una ricerca pedagogica affidabile.

In sostanza la questione è: la fenomenologia come scienza eidetica può essere considerata anche scienza empirica? Può essere assunta come una cornice epistemologica per una ricerca in grado di indagare la relazione tra soggetto e mondo? Relazione che è "fatta di strutture essenziali e condizioni di possibilità condivisibili intersoggettivamente pur nella variabilità delle esperienze individuali" (Sità, 2012, p. 15). E infine: l'epistemologia fenomenologica può costituire il fondamento della ricerca empirica educativa?

Nel fondare la fenomenologia come scienza eidetica, Husserl punta a cogliere le essenze di quanto accade ed è vissuto dai soggetti, essenze che sono da intendere quali strutture costanti e generali dell'esperienza. In questo senso la fenomenologia, come suggeriscono Gallagher e Zahavi, "non ha tanto come scopo la descrizione dell'esperienza in senso idiosincratico, del qui e dell'ora che ciascuno inevitabilmente esperisce, quanto piuttosto tenta di catturare le strutture stabili dell'esperienza" (Gallagher, Zahavi, 2009, p. 43). Strutture che individuano ad un tempo ciò che è essenziale di un'esperienza e le fonti di significato per come si danno in ciò che appare applicando la riduzione fenomenologica.

Come già avevano intuito gli strutturalisti, la struttura è la fonte del significato, che può essere colta mettendo fuori gioco le precomprensioni e le conoscenze anticipate. In questo modo si giunge al mondo delle invarianze, oggetto di studio della fenomenologia eidetica e obiettivo della ricerca fenomenologica. È possibile seguire questo stesso procedimento anche per indagini realizzate in ambito educativo?

La ricerca educativa, che ha le qualità di una scienza di esperienza, è interessata a cogliere la specificità di ogni situazione, i tratti unici e individuali di ogni oggetto (soggetto, relazione, situazione), ha a che fare con la realtà sempre mutevole e imprevedibile del divenire; studia il fenomeno in sé, nella sua unicità concreta e irripetibile.

Dunque come conciliare la propensione della ricerca eidetica, tesa a cogliere nell'oggetto di studio le sue qualità ideali, e la ricerca pedagogica, che si interessa dei tratti individuali specifici con cui si presenta l'evento educativo?

Il punto d'incontro sta nella reciproca implicazione tra essenza ed esperienza, ovvero in quel mondo della vita, fatto di persone, situazioni, società, istituzioni,

artefatti umani... che costituisce la realtà quotidiana a cui la ricerca fenomenologica e la ricerca pedagogica guardano.

Le essenze infatti non esistono indipendentemente dal mondo e dal soggetto che le coglie, poiché, secondo l'orientamento fenomenologico, coscienza e mondo sono legati in un'unità strutturale. Dunque ricercare l'essenza significa anzitutto calarsi nell'esperienza, accoglierne le particolarità e l'unicità, ma anche intuirne la sua costituzione fondamentale e invariabile, che per Husserl rappresenta il fondamento ontologico delle scienze empiriche. Come spiega Luigina Mortari: "Cercare l'essenza significa andare oltre il contingente, la qualità unica e singolare di un fenomeno, per individuare i predicati essenziali. Il concetto di essenza è rilevante in ambito epistemologico, poiché cogliere l'essenza significa cogliere qualcosa d'essenziale" (Mortari, 2010, p. 145).

I tratti costitutivi (essenziali) delle pratiche educative, ovvero le invarianze, le qualità fondamentali che identificano un'esperienza come educativa sono individuabili attraverso la variazione immaginativa, identificando cioè le caratteristiche dell'oggetto di studio senza le quali l'oggetto stesso non si darebbe.

Seguendo l'orientamento fenomenologico, Piero Bertolini e Vanna Iori hanno focalizzato le condizioni che qualificano una relazione come propriamente educativa.

L'evento educativo si caratterizza anzitutto come "*relazionistico*" (Iori, 2000, p. 109), in cui educatore ed educando sono in una relazione di interdipendenza reciproca, implicati in un'intenzionalità educativa in virtù della quale si sincronizzano tra loro nell'individuazione di fini e valori generali o particolari da perseguire insieme (Iori, 2000, pp. 111-112; Bertolini, 1988, p. 130 e ss.). "Il valore pedagogico dell'intenzionalità configura la relazione educativa come una specifica modalità di rapporto intersoggettivo comprensibile nell'orizzonte di una prospettiva teleologica" (Iori, 2000, p. 127).

L'*asimmetria*, poi, struttura e dinamizza l'evento educativo, pur all'interno di una simmetria esistenziale umana e sociale (Iori, 1994) e si caratterizza per un "livello di contenuti (ciò che ognuno sa), di relazione (in base al ruolo che ognuno ha), di interazione (ciò che ognuno fa)" (Iori, 2000, p. 116, corsivi nel testo).

La *comunicazione* costituisce il tramite fondamentale della relazione educativa, ed è sostenuta da una tensione progettuale, ovvero trasformativa della situazione iniziale (Iori, 2000, p. 117 e ss.).

E poiché l'intenzionalità si esprime "negli atti della trascendenza", ovvero nell'insopprimibile volontà umana di dare un senso alla vita (Frankl, 1972; Id., 1983; Bertolini, 1988, p. 94; Id. 2001, p. 102 e ss.), l'essenza del fenomeno educativo si connota nella *temporalità* (Iori, 2000, p. 127), che, insieme alla dimensione *spaziale* (Iori, 1996; 1998a), costituisce da sempre un elemento fondamentale dell'esperienza educativa: "Benché l'evento educativo sia sempre *hic*

*et nunc* ed esiga risposte immediate, che non possono essere rinviate (Bertolini, 1988, p. 148 e ss.), è nel futuro che in ogni caso si proiettano le finalità e gli obiettivi che muovono l'azione presente" (Iori, 2000, p. 128). Il sé, come soggettività propria, cioè come totalità vivente, è radicato in una dimensione storica – temporale e concreta – dell'esistenza e presuppone sempre l'alterità, non come estraneità contrapposta ma come condizione costitutiva, poiché il soggetto è generato e quindi caratterizzato da una relazionalità originaria. La sua costruzione identitaria e l'espressione delle sue potenzialità avvengono in una dimensione intersoggettiva che rinnova continuamente il dialogo tra identità del soggetto e alterità.

L'interazione educatore-educando punta infatti a superare la condizione deterministica di "fatticità" (Iori, 2006, p. 156 e ss.) e traduce la possibilità più propria dell'essere umano, il suo essere poter-essere-se-stesso (Iori, 2006 p. 156), consentendogli di rendersi libero per il proprio *progetto* (Bertolini, 2001, p. 150 e ss.), di scegliere e scegliersi, decidendosi per la propria esistenza (Iori, 2000, p. 137 e ss.).

Queste, in estrema sintesi, le qualità essenziali per cui un'esperienza può dirsi educativa, qualità che, come scrive Bertolini, vanno conosciute e poi poste tra parentesi perché la percezione, l'osservazione e lo studio dell'esperienza non ne siano condizionati. Così per ogni questione si ponga il ricercatore, impegnato a interrogare la realtà, ad analizzarla seguendo un metodo che garantisca di pervenire a conoscenze rigorose, "oggettive" e certe, pur limitatamente a quella situazione.

In questo modo è possibile cogliere la dinamica di un'interazione virtuosa e generativa tra scienza eidetica e scienza empirica, per quanto la fenomenologia non abbia assunto su questo punto una posizione esplicita e risoluta. Come infatti ha notato criticamente Luigina Mortari, "l'errore della fenomenologia come scienza eidetica è stato quello di non ammettere che a sua volta una scienza eidetica ha necessità dei dati forniti dal pensiero che sta nell'esperienza, i quali possono costringere ad una riformulazione delle determinazioni strutturanti una essenza eidetica. La conoscenza umana non sta scissa in mondi distinti: l'astratto e il concreto, ma costruisce il sapere attraverso una dialogica ricorsiva e cogenerativa fra i due campi del pensare" (Mortari, 2020, p. 155, nota 1).

Le scienze d'essenza forniscono gli strumenti concettuali con cui accostare l'esperienza, per mettere ordine nel pensare la realtà, ma si tratta appunto di strumenti che comportano una serie di accorgimenti metodologici. In questo modo si evita di scivolare nell'errore, più volte segnalato da Husserl (1965), di intendere il ritorno "alle cose stesse" come semplice esercizio di intuizione applicato all'esperienza, a cui ricondurre la fondazione della conoscenza. Né le essenze eidetiche né le conoscenze empiriche sono afferrabili mediante un atto di pura intuizione, poiché il sapere è sempre un'azione di co-costruzione e cooperazione

con la realtà, un lento pervenire all'elaborazione della conoscenza, che non si identifica con l'intuizione immediata. L'esperienza, come pure il conoscere che cerca di comprenderne la profondità e il divenire, accadono nel tempo e si costruiscono progressivamente. Per questo il sapere dell'esperienza a cui si perviene è sempre localmente e temporalmente situato.

#### **4.2. Indagare l'esperienza attraverso l'approccio fenomenologico-eidetico e l'*Interpretative phenomenological analysis***

La ricerca di matrice fenomenologica punta l'attenzione sull'esperienza soggettiva e sui significati che il soggetto le attribuisce. La descrizione che un soggetto compie del proprio vissuto di esperienza (impressioni, emozioni, ricordi, significazioni...) permette al ricercatore di coglierne le strutture essenziali. Come scrive Chiara Sità: "L'essenza o la struttura di un fenomeno è colta a partire dall'intenzionalità della coscienza personale dei soggetti coinvolti ed emerge nella sua natura di sintesi tra esterno e interno: il mondo 'la fuori' è conosciuto come fenomeno che si presenta alla coscienza, cioè nella sua interazione con il 'dentro' della coscienza e con i processi di memoria e costruzione di significato di cui il soggetto è protagonista" (Sità, 2012, p. 17).

Nella ricerca empirica una traduzione coerente col pensiero husserliano prevede una raccolta dell'esperienza personale da parte di diversi soggetti assunta secondo un processo di riduzione fenomenologica. L'elaborazione delle informazioni raccolte dovrebbe condurre ad un inquadramento del fenomeno oggetto di indagine in risposta alla domanda di ricerca e alla prospettiva disciplinare di riferimento. L'analisi delle evidenze qualitative raccolte dovrebbe poi portare all'individuazione della struttura essenziale di quel particolare tipo di esperienza, che sarà quindi concettualizzata ad un livello più alto e raffinato rispetto alla descrizione iniziale fornita dai partecipanti.

Il metodo di ricerca empirica di matrice eidetica mira a cogliere il significato di un'esperienza dal punto di vista del soggetto. Il resoconto del soggetto o dell'insieme dei soggetti su qualcosa che è stato vissuto direttamente e che costituisce il campo di indagine, va oltre la singola soggettività, e punta anzitutto a focalizzare il fenomeno di cui la situazione parla.

In questo caso il punto di vista dei vari interlocutori intervistati<sup>47</sup> sul valore educativo della parola ha l'obiettivo di portare alla luce le caratteristiche della parola educativa nei contesti che sono stati presi in considerazione.

---

47 Non è propriamente corretto parlare di intervistati, dal momento che i soggetti coinvolti nella ricerca non sono stati sottoposti a interviste, ma ad altre forme di raccolta di impressioni ed esperienze che essi hanno fornito in gruppo (focus group in presenza) e individualmente (mediante questionari inviati online). Ugualmente si utilizza in questo contesto l'espressione "intervistati" per indicare il ruolo attivo dei soggetti e la posizione intenzionalmente marginale del ricercatore.

Il fenomeno costituisce il punto di incontro tra realtà e coscienza soggettiva, e il significato – che non è l'esito di supposizioni ma è già presente nell'esperienza vissuta – si rende manifesto e comunicabile attraverso la descrizione.

Del fenomeno oggetto di studio si cercano le componenti essenziali mediante una lettura metodica che conduce all'analisi del testo: si inizia col leggere tutto il materiale raccolto per avere una visione di insieme, in seguito una lettura analitica consente l'individuazione “di unità di testo capaci di dare conto del significato che i partecipanti attribuiscono all'esperienza descritta” (Sità, 2012, p. 20).

Le informazioni e le riflessioni raccolte nell'incontro con i partecipanti alla ricerca sono state oggetto di interpretazione, nella convinzione che ogni conoscenza è inevitabilmente interpretativa e che “la stessa ricchezza dell'esperienza del mondo di un soggetto dipende dallo spazio dialogico in cui questa è condivisa e risignificata” (Sità, 2012, pp. 22-23). In questo il metodo fenomenologico-eidético ha recepito l'apertura all'interpretazione suggerita dall'IPA (*Interpretative phenomenological analysis*), ascrivibile all'orientamento ermeneutico e assunta come *prospettiva* con cui affrontare il compito specifico dell'analisi qualitativa dei dati (Larkin, Watts, Clifton, 2006, p. 104).

L'obiettivo di fondo che accomuna l'approccio fenomenologico-eidético e l'*Interpretative phenomenological analysis* è l'attenzione al vissuto individuale e ai tentativi messi in atto per dare senso all'esperienza (Shinebourne, 2011; Smith & Shinebourne, 2012).

Seguendo la convergenza di questi orientamenti, il lavoro interpretativo ha inteso interrogare in profondità i contenuti offerti dagli intervistati, cercando di connetterli secondo prospettive di senso e desumendo dalle parole e da eventuali altre forme espressive (comunicazione non verbale, riflessione sulle parole utilizzate, ricorso a metafore...) ulteriori significati non immediatamente evidenti o intenzionalmente espressi dai soggetti incontrati.

In questo modo l'ascolto, la competenza riflessiva e la sensibilità del ricercatore si saldano alla disponibilità narrativa degli intervistati per dare conto del loro punto di vista nel modo più fedele possibile. Si attiva così un processo partecipativo, come prevede l'*Interpretative phenomenological analysis*, che non solo sostiene e promuove l'attivazione degli intervistati, ma perviene a risultati che si evidenziano proprio grazie alla sintonia tra ricercatore e intervistati. Chi conosce e quanto viene conosciuto non sono infatti sostanze isolate, ma si presentano dentro una relazione, in cui si costituisce il *sensu* del fenomeno all'interno di un più ampio “orizzonte di senso”, sostenuto dal comune mondo vitale - come struttura essenziale dell'esperienza umana - e dalla dimensione dell'intersoggettività.

In queste fasi l'attenzione del ricercatore è volta a controllare il rischio di proiettare o confondere i propri significati con quelli espressi dai partecipanti. Salvaguardando la comprensione dal rischio di contaminazioni confusive, egli si

impegna a individuare eventuali relazioni tra le unità di significato e a integrare le intuizioni di senso, per giungere ad una descrizione più ampia e approfondita del fenomeno oggetto di ricerca.

In riferimento alla ricerca che qui viene presentata, gli accorgimenti metodologici suggeriti dall'approccio fenomenologico-eidetico e dall'*Interpretative phenomenological analysis* sono stati assunti come guida per lo studio delle descrizioni e delle narrazioni fornite dai soggetti intervistati sull'utilizzo delle parole nelle pratiche professionali. Questo ha comportato anzitutto una lettura complessiva e ricorsiva dei testi descrittivi e narrativi, lettura che ha inteso perseguire i principi di evidenza e trascendenza fenomenologica, secondo i quali: nulla appare invano, ma non tutto ciò che una cosa è, appare realmente<sup>48</sup>. In altre parole: "ogni cosa reale è una fonte infinita di informazioni, ha una profondità nascosta, non è mai tutta data o presente" (De Monticelli, 2008, p. 225). Tale procedimento ha permesso di portare in evidenza temi e strutture portanti dell'esperienza e coglierne i nuclei generativi.

L'esito di questo processo è un'interpretazione più approfondita e concettuale di quanto le parole iniziali degli intervistati non consentissero, che permette una lettura critica dell'esperienza narrata, assunta da altre e diverse prospettive. L'impostazione è coerente con l'approccio fenomenologico, secondo il quale è possibile comprendere l'esperienza di un altro, il suo mondo vissuto, muovendo da ciò che è visibile sia per cogliere legami con ciò che non lo è, sia per approfondire le implicazioni di ciò che è visibile, implicazioni che si estendono in un'orizzonte di ipotesi, deduzioni, scavi concettuali. Come scrive Roberta De Monticelli, si tratta di seguire il profilo evidente delle cose per delinearne quello nascosto, facendosi guidare dal profilo in evidenza (De Monticelli, 1998, p. 57).

Il significato delle cose quindi non è costruito dal ricercatore e non rischia sovrimpressioni di idee pregresse, ma, nel dialogo che si instaura col reale, è portato alla luce in quanto già presente (è l'"a priori" di cui parla Husserl, in *Idee I*). In questo modo l'atto interpretativo è messo al riparo dal rischio di imporre alle cose un significato che viene da altrove rispetto al fenomeno stesso.

In sintesi l'orientamento che si è inteso perseguire per la realizzazione di questa ricerca, è riconducibile ai seguenti tratti essenziali: gli atti cognitivi sono considerati centrali nel processo di ricerca, che si avvale di descrizioni e di interpretazioni; imprescindibili sono anche la sensibilità e la formazione del

---

<sup>48</sup> Precisa a proposito del principio di evidenza, Roberta De Monticelli: "Ogni tipo di cosa ha un modo specifico di darsi a conoscere, ovvero di apparire per quello che è, essenzialmente". Mentre così definisce il principio di trascendenza: "Ogni tipo di cosa ha un modo specifico di trascendere la sua apparenza, ovvero di non apparire per quello che è, realmente". E prosegue: "questi due Principi esprimono quello che la fenomenologia considera essenziale del rapporto fra fenomeni e realtà, apparenza ed essere. Nulla si mostra invano, ma la reciproca non vale: non tutto quello che una cosa è, realmente appare" (De Monticelli, 2008, pp. 224-226).

ricercatore, che contribuiscono alla costruzione del dato; l'esito prefigurato del processo di ricerca è costituito da essenze o strutture generali dell'esperienza oggetto di indagine.

Questi accorgimenti metodologici contribuiscono a dare concretezza ad una pedagogia come scienza che studia la coscienza intenzionale del soggetto e costruisce le condizioni per una sempre più mirata e precisa progettualità educativa e formativa.

#### **4.3. Essere-in-ricerca: un metodo che inizia con un atteggiamento**

Se in ogni attività di ricerca la postura cognitiva è decisiva per esplorare la realtà con rigore e attenzione, cercando di cogliervi nuovi elementi di conoscenza, nella prospettiva indicata dalla fenomenologia l'atteggiamento con cui il ricercatore interroga il proprio rapporto con l'oggetto di indagine è parte integrante del metodo di ricerca. L'orientamento fenomenologico, infatti, è una postura di pensiero con cui guardare la realtà, un habitus mentale che riferisce del modo con cui chi ricerca interroga le questioni di cui si occupa, accostate nella concretezza e nella ineludibile, dinamica problematicità del loro darsi.

La metodologia fenomenologica sostiene e guida questa ricerca "situata", che esclude generalizzazioni, nelle quali "l'essenza singolare si diluirebbe" (Mortari, 2003a, p. 55). D'altra parte la conoscenza di realtà complesse – come l'esperienza educativa e, in seno ad essa, la valenza delle parole come sua pratica costitutiva – non può che condurre a verità particolari, rispetto alle quali ogni forma di generalizzazione sarebbe riduttiva. Roberta De Monticelli parla a questo proposito di "nostalgia dell'individuale" (1998, p. 14), il cui paradigma è la conoscenza che facciamo delle persone (ivi p. 15). Ciò che qualifica questa conoscenza è la relazione col soggetto conoscente e la stessa individualità del soggetto conoscente, in grado di cogliere in ciò che conosce qualcosa di essenziale (ivi p. 51).

L'educazione condivide con la fenomenologia questa attenzione alla concretezza storica in cui si situa il soggetto. È infatti sempre situata, si svolge in un luogo e in un tempo definiti, risponde a un appello che proviene dal passato e dalla cultura di una comunità, quale possibilità di interpretazione dei significati che aprono linguisticamente al riconoscimento e alla ricostruzione dei tracciati biografici e culturali. La fenomenologia esprime il suo interesse per il soggetto a partire dalla "gettatezza" (*Geworfenheit*) in cui è storicamente collocato, e l'educazione lo esorta non solo a divenir cosciente del carattere storico della propria situazione, ma anche alla possibilità di avviare la propria progettualità come apertura al senso del proprio sé e del con-vivere comunitario.

Husserl contrappone allo spirito scientifico, dimentico della soggettività del singolo, un'attenzione alle strutture dell'esistenza soggettivamente connotate. Questa attenzione definisce l'atteggiamento del ricercatore, impegnato anzitutto nel

compito di liberare la mente dai pregiudizi per aprirla alla recezione della realtà che si disvela nel suo apparire.

In particolare, relativamente all'indagine in oggetto, è possibile arrivare a conoscere l'essenza della parola educativa nei contesti considerati seguendo alcuni principi epistemici che forniscono indicazioni di metodo per la ricerca pedagogica: l'attenzione aperta, l'*epoché*, la descrizione fedele all'esperienza, la ricerca delle essenze empiriche, la disciplina riflessiva.

#### 4.3.1. *Mantenere un'attenzione aperta*

La filosofa Roberta De Monticelli per spiegare quale deve essere l'atteggiamento fenomenologico "di chi guarda la realtà per portare alla luce dell'evidenza ciò che vede e che forse non tutti vedono", riprende l'espressione di Edith Stein: "guardare il mondo con occhi spalancati" contenuta nell'*Introduzione alla filosofia* (1988), che spiega con queste parole: "L'immagine giusta è quella degli occhi sgranati del bambino piuttosto che quella dello sguardo indagatore del detective o dello sguardo circospetto dell'uomo prudente, o perfino dello sguardo potenziato dalla lente del microscopio. Quello sguardo esprime meraviglia e candore, oltre che la gioia di scoperte ancora tutte nuove; l'atteggiamento che gli corrisponde è l'affidarsi fiducioso allo spettacolo del visibile, con l'abbandono contemplativo del tutto ignaro di fretta e di altri impegni" (De Monticelli, 2008, p. 221).

La metafora dello sguardo è ciò a cui più frequentemente i fenomenologi ricorrono per spiegare il loro approccio alla conoscenza della realtà. D'altra parte Husserl fu il primo a riferirsi ad un "vedere fenomenologico" (Husserl, 1965), come disposizione a lasciarsi investire dal reale senza filtri cognitivi. Si tratta di un vedere perspicuo, in grado di sottrarre l'essenza delle cose al nascondimento, una sorta di sguardo sull'essere che Heidegger definisce *Ein-sehen* (Heidegger, 1991, p. 58), ovvero un "considerare che vede-dentro", un "penetrare con lo sguardo" che vede l'esistenza nella sua nudità (*ibid.*)<sup>49</sup>. Fino ad accorgersi che in quella profondità "Essere e Apparire coincidono" (Arendt, 1987, p. 99).

Per arrivare a questa profondità di sguardo occorre coltivare un'attenzione non intenzionata, cioè non selettiva, non orientata a cogliere ciò che il pensiero si attende. L'intenzionalità, così importante nell'approccio fenomenologico, non è in questo caso disattivata, è piuttosto indirizzata a trattenere precomprensioni che limitano la percezione della realtà.

Lo stile fenomenologico invita ad andare sul campo "senza teorie precostituite, attuando il principio di contestualizzazione, che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alle qualità con cui le cose appaiono" (Mortari, 2003a, p. 53). Imparare a cogliere distintamente le qualità del

---

<sup>49</sup> Per un approfondimento del tema dello sguardo in Heidegger, cfr. L. V. Distaso, 2002.

reale richiede uno sguardo disciplinato alla concentrazione e all'attenzione, un apprendimento "che richiede un'educazione specificatamente intesa" (Mortari, 2015, p. 180).

Se l'attenzione è la disposizione della mente a intuire i modi con cui l'oggetto si manifesta, allora ciò che consente di conseguire una conoscenza vera in quanto affidabile e valida, sarà proporzionale alla capacità della mente di mantenersi aperta nel tempo, "disponibile e permeabile al modo proprio del fenomeno di venire incontro allo sguardo" (Mortari, 2010, p. 152). Questa disposizione d'animo è ricezione incondizionata, che permette di accorgersi della realtà per quello che è, da cui partire per avviare processi di trasformazione.

#### 4.3.2. *Fare epoché*

Fare epoché significa entrare in una postura circospetta e critica, cioè innanzitutto sottratta alla soggezione, al condizionamento o a generalizzazioni superficiali e frettolose che possono essere indotte da teorie predefinite, acquisizioni precedentemente conseguite, oppure persino dalle proprie migliori esperienze.

Il monito fenomenologico di tornare "alle cose stesse" non indica un atteggiamento naturale inteso come immediato e spontaneo, ma un processo metodicamente perseguito che permetta di giungere alla purezza delle cose stesse. Si tratta di rendere problematico ciò che, per l'autoevidenza con cui si impone, rischia di rimanere congelato nell'ovvietà. Come scrive Giuseppe Semerari nella Prefazione del volume di E. Husserl *La filosofia come scienza rigorosa*: "c'è atteggiamento naturale tutte le volte che ci collochiamo innanzi alle cose e le assumiamo, sia a fini conoscitivi che a fini pratici, come ovvietà dalle quali prendere le mosse senza, però, metterne in discussione l'essenza e il senso" (Semerari, 2005, p. X). L'ovvio, fonte di insidia per il pensiero poiché lascia nell'impensato quanto sembra darsi come scontato, costituisce una sorta di patina opaca che non permette di arrivare al cuore dell'oggetto di ricerca. Fare epoché significa disporsi a ripulire le cose dal velo di polvere che le ricopre per conoscerle nella loro essenza. La funzione dell'epoché è così anche quella di disimpegnare energie, rendendole disponibili per altro.

"Tornare alle cose stesse", lasciar parlare "i puri fenomeni", accredita ciò che appare effettivamente alla coscienza, a prescindere da ogni pregiudizio teorico, per recuperare il senso perduto della realtà. Per fare ricerca accogliendo l'esperienza altrui per come l'altro la descrive e la rende manifesta, occorre liberare la coscienza da tutte le stratificazioni di giudizi e concetti, riguadagnare uno sguardo originario e pre-categoriale, al fine di attingere alla visione del mondo del soggetto e coglierne il suo particolare punto di vista.

L'interesse si sposta dunque sul vissuto, in relazione al quale il problema metodologico è quello di trovare le modalità di ricostruzione della visione del mondo dei soggetti coinvolti nella ricerca. Questo richiede al ricercatore una disponibilità particolare all'*epoché*, che non è solamente una generica disposizione all'ascolto empatico, ma è un procedimento teoretico, un “gesto cognitivo che lavora a silenziare ogni conoscenza alla mano, a sgombrare la mente, ad alleggerirla per renderla capace di essere massimamente ricettiva della realtà delle cose” (Mortari, 2010, p. 152).

Si tratta di sospendere la propria rappresentazione del mondo, fatta di valori e di paradigmi teorici di riferimento, riuscire a circoscriverli, a limitarne l'incidenza<sup>50</sup>, a metterli fuori gioco.

L'oggetto di una ricerca fenomenologicamente fondata è tutto ciò che resta dopo questa pratica *epochizzante*.

Si tratta di un materiale grezzo, indefinito, costituito da frammenti di esistenza ed esperienze vissute, che attende di essere reso eloquente per la stessa sensibilità del ricercatore. Questa, formata al metodo fenomenologico, non è pura reattività alle sollecitazioni esterne, ma ricerca di sintonia profonda con esse, che poggia sulla certezza dell'esistenza “in sé di relazioni tipiche essenziali con tutto il resto” (Paci, 1973, p. 11).

#### 4.3.3. *Coltivare la fiducia in ciò che appare*

Se chi indaga l'esperienza secondo un approccio fenomenologico si impegna anzitutto a mantenere un'attenzione aperta è perché ha fiducia in ciò che appare. Ha fiducia che la realtà nella sua evidenza si mostri esattamente nell'essenza di ciò che è (De Monticelli, 1998, p. 58).

Il ritorno all'esperienza viva delle cose proposto dal metodo fenomenologico si fonda sul presupposto che nell'esperienza ci si offra tutto ciò che esiste (Bruzzone, 2012, p. 38); pertanto ciò che è richiesto al ricercatore è di accogliere senza filtri e sospetti ciò che gli si presenta, nelle forme con cui questo si presenta. In questo modo la realtà parla di sé ad una mente capace di ascoltarla.

Allo sguardo fenomenologico che esprime meraviglia e candore per scoperte ancora tutte nuove, corrisponde l'atteggiamento cognitivo dell'affidarsi fiducioso allo spettacolo del visibile, per portare all'evidenza l'intuizione diretta delle cose.

---

50 Come scrive Chiara Sità: “per un ricercatore l'accostamento alla realtà a partire dalla sospensione delle prospettive abituali, più che un obiettivo concretamente realizzabile in qualsiasi momento come se potessimo accendere o spegnere a piacimento il portato di cultura, saperi, credenze, risposte che accompagnano la nostra esperienza del mondo, costituisce un ideale regolativo che orienta il processo di conoscenza e offre al ricercatore uno strumento per essere vigile nei confronti degli automatismi che tendono inevitabilmente a sovrapporre alle cose i meccanismi interpretativi cui siamo abituati” (Sità, 2012, p. 38).

È ancora la filosofa Roberta De Monticelli a confermare la correttezza di questa posizione: “noi dovremmo parlare, in relazione alla fenomenologia, di fiducia: fenomenologico è l’atteggiamento in cui prendo per buona la cosa che mi si dà, così come mi si dà. [...] Il fenomenologo descrive ciò che è dato per quello che mostra d’essere. Ma [...] la fiducia in ciò che si vede non è senza il sentimento della profondità di ciò che non si vede – e del valore della sua esistenza” (De Monticelli, 2008, p. 231). Ciò che appare illumina per contrasto anche ciò che rimane in ombra: “il mistero delle cose e la profondità del valore della loro esistenza” (Scheler, 1999, p. 172).

Per la fenomenologia la conoscenza non avviene come scoperta di una realtà indipendente dalla mente del soggetto, ma nasce nell’incontro tra la coscienza intenzionale e ciò di cui il soggetto fa esperienza (anche esperienza di pensiero).

Il fenomeno ha luogo nella coscienza, dove i contenuti si danno nella loro essenza. Il ricercatore si limita a renderli espliciti, documentando nella ricerca le modalità del loro apparire.

Significativo a questo proposito è il pensiero di Heidegger, che ascrive all’apparire una valenza ontologica, come disvelamento dell’essere, che la fenomenologia permette di accostare: “La fenomenologia è il modo di accedere a e di determinare dimostrativamente ciò che deve costituire il tema dell’ontologia. L’ontologia è possibile soltanto come fenomenologia. Il concetto fenomenologico di fenomeno intende come automanifestantesi l’essere dell’ente, il suo senso, le sue modificazioni e i suoi derivati. [...] L’essere dell’ente non può assolutamente essere inteso come qualcosa ‘dietro’ cui stia ancora alcunché ‘che non appare’. ‘Dietro’ i fenomeni della fenomenologia non c’è essenzialmente nient’altro, a meno che non vi si celi qualcosa di destinato a divenire fenomeno. È proprio perché i fenomeni, innanzi tutto e per lo più, non sono dati, che occorre la fenomenologia. Esser-coperto è il concetto contrario di ‘fenomeno’” (Heidegger, 1976, p. 56).

Il ricercatore ha il compito di disvelare ciò che non si mostra perché coperto, e in questo disvelare lascia che la realtà si mostri, venga in evidenza.

Nella ricerca educativa, l’analisi – e il disvelamento – dei fenomeni si configura come una ricerca di senso. “Il senso – come scrive Vanna Iori – è ciò che e-merge dalle sovrastrutture, dai pregiudizi e dalle imposizioni dell’ovvietà dominante. Il *Si* della dimensione impersonale, non si preoccupa, nel suo ‘prendersi cura incurante’ del senso dei fenomeni. È invece fondamentale il recupero del senso del rapporto educativo come evento che offra un *telos*, che indichi una direzione, che sia carico di intenzionalità” (Iori, 1988, p. 6).

Il rapporto educativo non è solo quello che lega educatore e educando, ma anche quello che quest’ultimo stabilisce con tutte quelle dimensioni dell’esistenza che lo rendono essere relazionale, sociale, potenziale, tra cui le parole.

Indagare le parole, le loro costruzioni sintattiche, intenzionali, creatrici di contesti relazionali contribuisce a svelare il senso del divenire del soggetto, divenire che prende forma o che può venire colpevolmente deformato.

Il pensiero di Enzo Paci può illuminare ulteriormente il concetto: “Ha senso ciò che viene spogliato dalle false apparenze e dai pregiudizi, che io ritrovo come mio, come avente un’origine in me, negli altri, nell’umanità. Ha senso ciò che si svela, che diventa chiaro da nascosto che era, che ha una direzione significativa non imposta ma vissuta da me come autonoma. La perdita del senso è la perdita dell’intenzionalità e nella perdita del senso tutto diventa equivalente (il vero è uguale al falso, il buono al cattivo, il reale al fantastico, e così via” (Paci, 1963, p. 480).

Perdendo il *sensio* delle parole e della loro incisività nella vita delle persone, si perde inevitabilmente anche la *sensibilità* al loro utilizzo.

#### 4.3.4. Realizzare descrizioni fedeli all’esperienza

Come è stato più volte ribadito, ritenendo insufficiente e limitato il modello epistemico delle scienze esatte e il metodo geometrico-algebrico come fonte di scientificità – specie se applicato all’umano – la fenomenologia di Husserl è arrivata a delineare una nuova oggettività: dinamica ed empatica (in cui si punta a comprendere un’esperienza così come è interpretata da quelli che la vivono; van Manen, 1990, pp. 23-29), dove il ricercatore mette in campo una ragione *intera*, non più scissa tra intelletto e sentimento, utilizzando la propria esperienza per giungere ad una conoscenza più articolata, comprensibile e comunicabile *intersoggettivamente* (Husserl, 1965, p. 276 e sgg.). Ne ricava conoscenze qualitative che non vanno intese come espressione di approssimazione, imprecisione e poca esattezza, ma di un’esattezza differente, “un’esattezza cercata pazientemente rifinando le parole che descrivono la realtà per dire con precisione il variare dei modi di essere dei fenomeni esperienziali. Nessuna scienza esatta è adeguata a conoscere una realtà di forme non esatte” (Mortari, 2010, pp. 150-151), nessuna scienza matematica e geometrica può assolvere adeguatamente il compito di produrre una descrizione capace di cogliere le sfumature dell’umano, i diversi gradi di essere, i modi sempre cangianti in cui si rinnova e diviene l’esistenza.

Ciò che rende unico ogni soggetto sono le modulazioni particolari con cui egli vive l’esperienza e questo non può essere espunto tout court dalla ricerca, per quanto ne costituisca una condizione problematica.

Dunque “La fenomenologia, nel suo cercare un metodo fedele alla datità del reale, mostra come il mancare di afferrare un certo tipo di concetti, quelli matematici e geometrici, non debba essere concepito come un limite, perché le descrizioni pazientemente costruite stando quanto più possibile aderenti alla qualità delle cose, permette di accedere ad un tipo di concettualizzazione adatto a mettere

in parola una realtà continuamente mutevole qual è l'esperienza. Poiché la qualità fluente dell'esperienza educativa si presenta in una chiarezza oscillante o in una oscurità intermittente, da cercare è una descrizione capace di rendere le qualità proprie dell'esperienza nel suo fluire senza pretendere di cristallizzarla in concetti che perseguono un'esattezza incapace di afferrare la datità del reale" (Mortari, 2010, p. 150).

Il ricercatore-fenomenologo mira ad acquisire una profonda comprensione del fenomeno indagato lasciando risuonare in sé quanto appreso, ascoltato, osservato, ovvero meditando sull'ascolto delle parole con cui vengono descritti i fenomeni, le esperienze, in modo da farsi cassa di risonanza, espandendo la comprensione in ulteriori parole e pensieri che dispieghino quanto percepito, senza accontentarsi di confezionamenti preformulati che sollevano dalla fatica di pensare da capo, di pensare a partire da sé, da quel momento di vita.

In questo senso egli persegue parole fedeli all'esperienza, che si legano al suo divenire perché nascono con lei e la seguono nel suo evolversi. È quanto Van Manen pare suggerire quando parla di una "penetrante descrizione del modo in cui il fenomeno è percepito dal soggetto che lo vive" (Van Manen, 1990, p. 9). Ciò che infatti il ricercatore avverte nella sua esperienza di realtà non si esaurisce in un mondo chiuso in se stesso e incomunicabile, ma è parte di un mondo costituito intersoggettivamente, a cui anche gli altri accedono. Chi lo ha vissuto e reso eloquente ai fini della ricerca – in questo caso i soggetti intervistati – ne offre una angolatura, descrivendo ciò che vede da quel particolare punto di avvistamento.

Il ricercatore, in virtù della comune appartenenza a quel mondo-della-vita che rende le esperienze comunicabili e comprensibili, percepisce lati dell'esperienza a cui l'intervistato può non avere accesso dalla propria postazione e li porta fuori dal nascondimento. L'intervistato gli ha fornito la chiave d'accesso alla propria esperienza e nel raccoglimento con cui custodisce e contempla il racconto accolto, opera un decentramento e una ricentatura del punto prospettico per mettersi in sintonia con le parole altrui e, comprendendone empaticamente l'essenza, pone le proprie stesse parole al suo servizio.

#### *4.3.5. Disporsi a ricercare le essenze empiriche*

Una ricerca fenomenologicamente fondata non guarda né all'oggetto né al soggetto, ma alla loro relazione, cioè alla facoltà propria dell'oggetto di "rivelarsi a" e a quella della coscienza di essere "coscienza di". Essa va a scandagliare la capacità del soggetto di attribuire senso al mondo, cioè la sua intenzionalità.

La ricerca fenomenologica persegue un paradigma indiziario di brillanti tracce noetiche. Come ha scritto Duccio Demetrio, "con la fenomenologia non si interpreta il mondo, ma soltanto si cercano le tracce, gli indizi, i segni che ci consentono di delineare, osservare e descrivere non le verità assolute, quanto le

manifestazioni appariscenti (o in ombra) di ‘cose’, ‘emozioni’, ‘circostanze’, ‘esperienze’, ‘simboli’” (Demetrio, 1990, p. 52).

La prospettiva di una pedagogia fenomenologica consiste nel cercare di individuare, all’interno dell’esperienza educativa, storicamente definita e quindi rilevabile empiricamente, quei significati originari<sup>51</sup>, quelle “unità di senso originarie” (Bertolini le definisce “direzioni intenzionali originarie”, cfr. 2001, p. 99) che abbiano la funzione di strutture portanti della realtà oggetto di studio, in grado di attraversare una pluralità di eventi analoghi, pur con il carattere della dinamicità e della varietà (Bertolini, 1992, cap. 1).

Le strutture portanti identificate nella ricerca, per poter essere considerate “essenziali” devono infatti essere presenti nell’esperienza di una pluralità di soggetti (Sità, 2012, p. 47). Questo non significa ricondurre l’analisi dei dati ad una misura quantitativa o statistica, né assumere il criterio della “maggioranza” di risposte ricorsive o analoghe per stabilire cosa è rilevante e cosa non lo è. “Nella ricerca fenomenologica la struttura essenziale del fenomeno è costituita dagli elementi che sono al tempo stesso rilevanti per poterlo definire e presenti in una molteplicità di esperienze, come pure quelli che hanno connotati differenti” (Sità, 2012, p. 47).

Le ricorsività sono da intendere quali “strutture primarie”, mentre i dati di esperienza presenti solo in casi specifici, con significati e motivazioni diverse, costituiscono le “strutture secondarie” che contribuiscono ad una descrizione ricca e sfaccettata del fenomeno preso in esame<sup>52</sup>.

Obiettivo primario della ricerca è quello di avvalorare la constatazione per cui è possibile cogliere empiricamente il valore educativo delle parole, attraverso l’individuazione delle loro caratteristiche desunte dalla relazione interpersonale che le qualifica appunto come intenzionalmente educative, per poi procedere secondo un’analisi di tipo eidetico, che consiste nel tentare di cogliere le essenze (strutture di senso), rendendo ulteriormente eloquente quanto si consegue come evidente, anche nell’articolazione delle sue variazioni.

Ciò che interessa è comprendere il significato che tutti i soggetti forniscono della loro esperienza. E “poiché il significato si struttura attraverso le parole, allora il linguaggio, cioè il modo in cui si rende conto della propria esperienza facendone

---

51 Al proposito Bertolini precisa che la qualifica di “originario” definisce un punto di partenza (non oggettivistico ma nemmeno ingenuamente soggettivistico) dal quale prendono le mosse tutte le altre costituzioni di senso. Inoltre la ricerca dei significati originari “consente di non chiudersi nella singolarità e di passare dalla singola soggettività alla intersoggettività, che è una condizione imprescindibile perché si possa pervenire alla costituzione di una scienza” (Bertolini, 2001, p. 100).

52 Si precisa fin da ora che questa distinzione tra strutture primarie e secondarie è scarsamente significativa in ricerche che prevedono un numero contenuto di soggetti intervistati, come in questo caso. Per questo quanto emerso nei focus group e nei questionari è stato quindi valorizzato e analizzato senza distinzioni.

un fenomeno indagabile, diventa l'oggetto d'indagine privilegiato" (Mortari, 2003a, p. 55).

In relazione alla ricerca che qui viene presentata, l'esperienza di cui le persone intervistate sono state invitate a rendere conto sono le parole e questo in alcuni casi ha determinato cortocircuiti e difficoltà, innanzitutto per l'impossibilità di distinguere l'oggetto di ricerca (le parole) dagli strumenti con cui è stato indagato (le parole), condizione che ha azzerato quella distanza che rende lo sguardo e la mente più liberi di muoversi tra diversi piani prospettici. "Il rischio è quello di rimanere intrappolati dentro un pensare che sta corpo a corpo con la propria esperienza senza guadagnare una postazione critica di analisi" (Mortari, 2003b, p. 110).

Ma proprio questa particolarità ha evidenziato come sia importante continuare a riflettere sulla parola e a riflettere *insieme* sul suo carattere performativo, sulla sua prerogativa di dare forma all'esperienza e alle relazioni, come le intervistate hanno più volte rimarcato.

Anche Luigina Mortari lo conferma: "A facilitare l'emergenza di uno sguardo disincantato è il confronto con altri, perché quando è vissuto con spirito aperto facilita lo sviluppo di una mentalità allargata che è la condizione per l'esercizio del giudizio critico. Non si apprende il pensiero critico al di fuori di uno spazio pubblico, dove l'incontro col pensiero di altri, che consente di considerare l'oggetto anche da altri lati, rende possibile l'applicazione di canoni critici al proprio punto di vista" (Mortari, 2003b, p. 110).

La ricerca fenomenologica assume una distanza critica attraverso quel pensare insieme che si avvale di diversi dispositivi di ricerca (in questo caso il focus group) e realizza descrizioni di descrizioni attraverso le quali mira a cogliere, in relazione all'oggetto di ricerca qui considerato, l'essenza della parola educativa e gli atti epistemici compiuti nell'individuare e utilizzarla.

#### 4.3.6. *Coltivare una disciplina riflessiva*

Nella concezione del metodo fenomenologico la riflessività è resa possibile dall'epochè, che consente di indagare il mondo a partire da un atteggiamento con cui cogliere il significato di ciò che appare nei modi con cui si manifesta alla coscienza. E poiché nella ricerca di matrice fenomenologica, ma per la verità in generale in ogni ricerca qualitativa, il principale strumento di ricerca è il ricercatore stesso (Sità, 2012, p. 46), la sua soggettività, con tutto il suo portato biografico, di convinzioni, impalcature teoriche, dispositivi per l'azione e la sua stessa operatività mentre fa ricerca, devono costantemente essere oggetto di rilettura e analisi critica.

L'approccio fenomenologico richiede dunque un continuo impegno autoriflessivo da parte del ricercatore, chiamato a vigilare sul rischio di scivolare in comprensioni anticipate, pensieri già pensati, inclinazioni personali che possono

produrre rimozioni o selezioni, inquinando la percezione della realtà con le proprie rappresentazioni di significato.

Le conoscenze a cui conduce la ricerca non sono disgiunte dall'atto stesso della conoscenza, che quindi deve costantemente essere monitorato, divenendo a sua volta oggetto di riflessione.

Questo incedere vigile incrementa la disposizione alla pensosità (Van Manen, 1990, p. 56) e mantiene il pensiero ad un tempo estroflesso e retroattivo, così che mentre il soggetto si dispone a conoscere la realtà che lo circonda, persegue in qualche misura anche la conoscenza di sé.

Non a caso questa stessa ricerca è iniziata con una nota biografica: la scelta dell'oggetto di indagine non è mai effettuata nel vuoto, ma reca con sé un background teorico e talora, come in questo caso, anche implicazioni profonde con le vicende della vita, con istanze problematiche e oscure che mi hanno spinto ad intraprendere questo percorso di studio, a trasformare la ricerca di senso in un'occasione di conoscenza.

Questa operazione non deve sembrare illegittima, al contrario permette di comprendere perché il pensiero si è impigliato proprio in quella domanda di ricerca e, comprendendo questo aggancio, può accoglierlo come stimolo propulsivo per poi distaccarsene liberando il processo di conoscenza da un sovraccarico di domande e aspettative. "Il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa" (Mortari, 2010, p. 154).

A questo proposito anche Moustakas suggerisce che quando si avvia una ricerca su un'esperienza vissuta è corretto iniziare proprio col tematizzare il significato che quell'esperienza ha per il ricercatore (Moustakas, 1994).

Come un fil rouge che attraversa una serie di cerchi concentrici, l'esercizio della riflessività guida il ricercatore a chiarirsi e a dichiarare le proprie implicazioni con la ricerca da un punto di vista esistenziale e culturale, lo sostiene nella messa a fuoco e nella esplicitazione del sistema di valori in base al quale agisce, gli permette di tenere monitorato il proprio operato coerentemente coi principi enunciati.

Dal punto di vista del rigore metodologico si tratta di accompagnare l'azione di ricerca con "la riflessione scientifica sull'essenza del procedimento stesso" (Husserl, 1965, p. 160), per valutare il grado di attendibilità dei processi euristici attivati, nonché la qualità degli atti cognitivi compiuti.

Se nell'azione di ricerca dirigiamo lo sguardo sugli oggetti per conoscerli, la riflessione si concentra sugli atti epistemici compiuti come oggetti d'indagine, per portare a perfetta chiarezza ed evidenziare i modi di attuazione del processo epistemico. Per questa ragione "il metodo fenomenologico si muove completamente in atti della riflessione" (Husserl, 1965, p. 184) ed è la riflessione

su tali atti a rendere possibile una fondazione logicamente rigorosa del metodo (ivi, 160-161).

#### **4.4. I soggetti della ricerca: esperti della parola (educativa)**

La domanda di ricerca che ha guidato la riflessione teoretica nella prima parte del lavoro e ha accompagnato la successiva rilevazione empirica, ha una gestazione lunga: coincide con l'attività di formazione che svolgo da anni in diversi contesti educativi, "ri-educativi" e di cura socio-sanitaria.

La parola ha una rilevanza fondamentale nella costruzione di relazioni educative e di aiuto, "è capace di dare corpo a un discorso ospitale" (Mortari, 2015, p. 188), e produce in chi l'ascolta "un processo trasformativo del sé" (ivi, p. 187).

Per questo ho pensato di individuare tre contesti di ricerca in cui la parola ha una funzione implicitamente o espressamente trasformativa:

1. il carcere,
2. i servizi educativi per l'infanzia,
3. l'ospedale,

in relazione e in rappresentanza dei quali sono stati condotti alcuni focus group, rispettivamente:

- con le conduttrici e i conduttori di laboratori di narrazione e di scrittura autobiografica in carcere,
- con un gruppo di educatrici di nido e docenti di scuola dell'infanzia,
- con un gruppo di medici e infermiere che ho avuto la possibilità di frequentare per alcuni mesi in occasione di un percorso di ricerca-formazione teorico-pratico di medicina narrativa.

In tutti e tre i casi si è trattato di un "campionamento per convenienza" (Marradi, 2007; Trobia, 2010), in cui i soggetti sono stati individuati per la loro accessibilità, in quanto parte della cerchia di conoscenze dirette e indirette. Gli strumenti con cui è stata condotta la ricerca sono stati il focus group e il questionario, come si dirà più approfonditamente in seguito.

La rilevazione – configurandosi come indagine esplorativa – si è attestata su una dimensione "meta", promuovendo tra i componenti dei tre gruppi una rilettura critica sull'uso spontaneo, inintenzionale o al contrario mirato delle parole, sulle consapevolezze maturate nel corso dell'attività professionale, sulle ombre che un uso sciatto e disattento delle parole può gettare sui soggetti, sulla propria percezione di sé, sul potere rigenerativo che assume la parola quando schiude orizzonti impregiudicati di ri-conoscimento interpersonale.

L'attenzione per l'utilizzo delle parole da parte di chi alle parole affida la costruzione di relazioni con valenze espressamente o implicitamente educative (in carcere, nei servizi educativi, in ospedale), ha inteso perseguire una scientificità rigorosa nei termini espressi dall'orientamento fenomenologico, secondo il quale:

- ciò che costituisce l'oggetto di studio e di ricerca va assunto così come si dà ed entro i limiti in cui si dà. Su questo principio si fonda la possibilità della "descrizione fenomenologica", che impone di dire ciò di cui il ricercatore fa esperienza così come lo sperimenta, di descrivere ciò che appare: il fenomeno colto secondo la soggettività di chi fa ricerca;

- la conoscenza che se ne acquisisce non deriva la propria natura da alcuna conoscenza precostituita, al contrario tutte le conoscenze in merito sono inizialmente sospese affinché la percezione di ciò che appare sia priva di condizionamenti.

La postura del ricercatore è quella di partire dall'evidenza, ovvero dalla presenza dei fenomeni di cui concretamente fa esperienza. In questo caso l'ascolto e la trascrizione di quanto emerso nei focus group e di quanto ricevuto nei questionari compilati online costituiscono le fonti dei fenomeni sperimentati<sup>53</sup>.

Nel focus group il confronto allargato stimola la riflessione e permette di raccontarsi seguendo il flusso delle suggestioni e nel rispetto di quanto si viene via via comprendendo di sé per la mediazione degli altri; questa pratica di concentrarsi insieme (nei focus group) su uno stesso oggetto di ricerca amplia gli orizzonti della riflessività creando un contesto di ricerca di senso attraverso la parola e la costruzione di spazi di pensiero condiviso. Le riflessioni scritte guidate da uno schema (i questionari), invece, sostengono una maggiore riflessività raccolta e approfondita, nel rispetto dei tempi personali di compilazione.

Dopo che il fenomeno è stato compreso nella sua essenza, il frutto di questa comprensione è stato collegato con elaborazioni già compiute.

L'attenzione nei confronti del fenomeno non comporta infatti un passivo accomodamento tra le conoscenze già possedute, ma sollecita l'esercizio del senso critico, della riflessione e dell'interrogazione, e pone in questione, problematizza quanto già è dato – per esperienze e conoscenze pregresse – nella sua significatività.

La costruzione dei questionari sull'utilizzo consapevole, intenzionale, educativo delle parole e sulla percezione del loro potere lesivo nei confronti della relazione è

---

53 Il fatto che mi rapporti a scritti piuttosto che a persone in carne e ossa non inficia la verità delle conoscenze che conseguo, né il rigore del processo con cui giungo a quelle conoscenze, perché posso essere presente a ciò che mi appare attraverso differenti modalità (leggere, ricordare, riflettere, immaginare, osservare...) che quindi si rendono eloquenti secondo la loro diversa natura e a cui sono presente con tutta me stessa: nell'esercizio dei miei sensi non meno che con la mia vita della mente, la mia vicenda biografica, la mia spiritualità ecc. Questi atti della percezione in tutte le sue forme istituiscono il mondo-della-vita (*Lebenswelt*), cioè il mondo delle operazioni viventi, che precede ogni riflessione o teoria (è pre-riflessivo e pre-categoriale, rispetto allo scorrere dell'esistenza) ed è partecipato da tutti gli esseri umani. La fenomenologia permette in questo modo di perseguire livelli via via crescenti di consapevolezza dell'esistenza. Nel mio essere di questo mondo ne partecipo attivamente attraverso l'esercizio di una riflessione ricorsiva e infinita che progressivamente si esplicita. In questo modo io vivo il mondo e il mondo vive in me, in una inerenza profonda e inesauribile.

avvenuto, oltre che mediante domande aperte che sollecitassero la riflessione, attraverso il ricorso a due registri narrativi: la richiesta di condivisione di brevi frammenti di autobiografia professionale e l'invito all'utilizzo di metafore.

#### **4.5. I dispositivi di costruzione della conoscenza: i focus group e i questionari**

Assumere l'esperienza della realtà dal punto di vista dei soggetti che la vivono permette di comprendere le situazioni dall'interno, puntando alla costruzione di un sapere per la pratica educativa che si misura continuamente con gli orizzonti di significato dei soggetti coinvolti nei processi educativi. La conoscenza che si persegue è quella di chi si racconta a partire dai propri mondi vitali.

Lo studio dei contesti e delle relazioni educative richiede approcci e strumenti che permettano di avvicinarsi al mondo di esperienza dei soggetti e cogliere il loro punto di vista sulla realtà. Compito del ricercatore è dare voce a quei vissuti di esperienza raccogliendoli fedelmente, evitando il più possibile che la comprensione sia condizionata da convinzioni personali, presupposti e chiavi di lettura predefinite.

Questo è possibile attraverso strumenti di ricerca che aprano vie di accesso all'esperienza vissuta. In questo caso sono stati proposti il focus group e successivamente una raccolta di riflessioni e brevi narrazioni raccolte in una griglia trasmessa online e caratterizzata da schemi da compilare e domande aperte.

Con questa modalità di ricerca si è cercato di riconoscere e leggere le infinite variazioni di un'esperienza che per ciascun soggetto è unica e irripetibile, assumendola al contempo come oggettiva secondo l'accezione di oggettività intersoggettiva indicata dalla fenomenologia. "Ogni esperienza è connessa con una soggettività", scrive Chiara Sità (2012, p. 12), questa tuttavia non è chiusa in un universo soggettivistico, ma è comunicabile e comprensibile da parte di altri soggetti, per il fatto che tutti abitano un medesimo mondo della vita e hanno accesso vicendevolmente a vissuti che non risultano mai, dunque, totalmente estranei gli uni agli altri.

##### *Il focus group*

Il focus group, nella definizione proposta da Corrao è "una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità" (Corrao 2000, p. 25).

In questo caso sono stati individuati tre gruppi di operatori attivi nei tre contesti considerati – carcere, servizi educativi, ospedale – ai quali sono state sottoposte alcune sollecitazioni iniziali (il proprio rapporto personale e professionale con le parole, il loro valore formativo e educativo nel proprio ambito lavorativo).

Dopo aver informato i partecipanti riguardo alle finalità del confronto, gli incontri sono stati impostati come un’“intervista di gruppo” guidata, di carattere esplorativo e conoscitivo, in cui sono stati proposti rilanci e stimoli ai partecipanti, seguendo il filo delle loro riflessioni.

Nella logica dell’approccio fenomenologico, in cui è rilevante cogliere l’orizzonte di significati e la cultura organizzativa con cui chi parla si accosta ad un oggetto di ricerca, è stato lasciato ampio spazio ai partecipanti di proporre esempi e affondi autobiografici da cui attingere per appropriarsi del tema evidenziandone le connessioni con i propri vissuti personali e professionali.

Con questa modalità si è inteso perseguire un approccio di ricerca di tipo eidetico, in cui “il ricercatore cerca il più possibile di lasciare spazio alla descrizione da parte degli intervistati dell’esperienza, presupponendo che questa possa essere tracciata attraverso un discorso in prima persona nel quale il ricercatore interviene al solo scopo di facilitare l’esposizione” (Sità, 2012, p. 57). L’obiettivo era quello di lasciar emergere le diverse epistemologie di riferimento all’interno dei tre gruppi di interlocutori, e di comprendere, almeno in parte, le ragioni di una diversa attenzione tra un gruppo e l’altro all’uso delle parole, nonché di una differente percezione della loro valenza educativa all’interno dei tre contesti educativi.

Tutti e tre i focus group hanno avuto una durata di circa due ore e sono stati registrati o, laddove i partecipanti hanno mostrato una certa reticenza alla registrazione, sono stati oggetto di appunti contestuali e successivi all’incontro.

Gli stimoli sono stati di tipo verbale e proposti secondo la modalità dell’intervista non direttiva, caratterizzata da una bassa standardizzazione e direttività (con reiterazione delle domande, riformulazioni delle risposte per accertarne la comprensione, richieste di chiarimento o conferma) focalizzata sull’esperienza dei partecipanti, così come questi la descrivevano.

Dalle risposte ai primi stimoli è scaturita di volta in volta la discussione. “La caratteristica, che poi è anche il grande pregio del focus group, sta proprio nell’interazione che si crea tra i partecipanti, interazione che produce idee in misura assai maggiore rispetto all’intervista singola sia a livello di quantità sia a livello di qualità di approfondimento” (Stagi, 2000, p. 71).

L’interazione, oltre a fungere da dispositivo di ampliamento della pensabilità, sostiene quella validazione intersoggettiva della conoscenza, la quale, secondo la prospettiva fenomenologica, è una componente costitutiva della soggettività trascendentale, in grado di accedere alla visione delle essenze (Husserl, 1994).

### *Il questionario online*

L’emergenza sanitaria, imponendo il distanziamento sociale e limitando drasticamente le possibilità di incontro e interazione, ha comportato una revisione

dell'impostazione strumentale della ricerca, per la quale in un primo momento era stato pensato il ricorso all'intervista semistrutturata<sup>54</sup>, caratterizzata da una definizione ex ante dei temi da analizzare, flessibile e aperta alla ricezione di eventuali ulteriori tematiche introdotte dalle persone intervistate e non previste dall'intervistatore. Poichè molta parte dei soggetti da intervistare si è dichiarata indisponibile ad una intervista online, in un momento in cui il lock down ha comportato per tutti la necessità di fare fronte a disagi e difficoltà personali, familiari e professionali, richiedendo una riorganizzazione della vita privata e lavorativa che probabilmente non ha lasciato spazio ad altro, sono state formulate tre tipologie di questionari da inviare per posta elettronica agli operatori e alle operatrici dei contesti individuati.

Le tre versioni di questionari erano caratterizzate da:

- una struttura analoga con piccole variazioni in ordine alla declinazione e contestualizzazione delle domande corrispondentemente alle peculiarità dei diversi contesti. L'analogia della struttura di fondo dei questionari ha inteso permettere una comparabilità dei risultati emersi<sup>55</sup>,

- una progressione di domande da generali a sempre più specifiche in ordine al contesto operativo considerato. In questo modo l'intervistato è stato accompagnato nell'individuazione di temi e prospettive di significato attinenti alla sua personale esperienza,

- il ricorso a diversi registri espressivi e comunicativi (definizione, spiegazione, descrizione, narrazione biografica e professionale, metafora). Questi possono aiutare a mettere in luce i diversi modi con cui si pensa e si elabora l'esperienza, per arrivare non a dati ordinati e uniformabili, ma ad un "prisma di prospettive che si raccolgono intorno ad alcuni nuclei tematici che sono l'oggetto della ricerca: ciò che conta è il modo personale, carico di tensione emotiva e incertezza, in cui i soggetti trattano le esperienze, i contesti e il ruolo di altre persone significative" (Sorzio, 2005, p. 107).

Nella lettera di accompagnamento dei questionari è stata comunicata la mia disponibilità a colloqui e confronti mediante interazioni online, a cui tuttavia nessun soggetto coinvolto è ricorso.

---

54 Con l'intervista semistrutturata si intendeva proporre uno strumento di rilevazione contemplato e sovente utilizzato, seppur in modo estremamente flessibile, nella ricerca fenomenologica che si rifà all'approccio eidetico e nell'Interpretative phenomenological analysis (Eatough, Smith, 2008).

55 L'analogia strutturale delle tre tipologie di questionari ha inteso favorire la descrizione delle evidenze del fenomeno analizzato (structural description), in questo caso la valenza educativa delle parole. "Questa descrizione poggia su un processo di analisi che individua e confronta le unità di testo rilevanti al fine della comprensione dell'esperienza descritta dal soggetto e ne cerca gli invarianti, che sono elementi di esperienza costitutivi, cioè necessari affinché quell'esperienza abbia luogo" (Sità, 2012, p. 20).

Il questionario, permettendo una compilazione concentrata e distesa, corrispondente ai tempi necessari per l'intervistato, si è proposto come strumento riflessivo sulla pratica: “capire e riconoscere le proprie comprensioni intuitive, infatti, aiuta a rimettere in discussione gli assunti di fondo che guidano l'agire e ad accostarsi con consapevolezza ai processi di pensiero, propri e altrui” (Schön, 1993, p. 92). In questo modo è stato possibile sollecitare una sorta di riflessione sull'azione differita (*ibid.*), “in un contesto in cui l'azione è rievocata e ripercorsa e i pensieri che la accompagnano hanno il tempo di essere sedimentati e resi espliciti” (Sità, 2012, p. 55).

#### 4.5.1 *Sollecitare il pensiero attraverso la narrazione e la metafora*

Nei focus group e nei questionari è stato lasciato ampio spazio alla narrazione professionale e personale e, specie nelle sollecitazioni scritte, è stato esplicitamente proposto l'uso di metafore. Questo nella convinzione che più che da una logica esplicativa o dimostrativa, il pensiero è sostenuto dal desiderio di riattraversare un vissuto mediante l'investimento di altre facoltà percettive e cognitive – la memoria, l'intelligenza emotiva, l'intuizione, l'ascolto, la fantasia – che gli strumenti proposti potevano recepire con particolare efficacia.

#### *Il pensiero narrativo*

L'esperienza è sempre eccedente ogni sua trascrizione, e il desiderio di fermarla, trattenerla, custodirla nelle parole - nelle parole scritte in particolare - implica inevitabilmente un “tradimento”. Ma affrontando la difficoltà di operare una traduzione in forma di parole, ci si esercita nella riflessione, nell'individuazione di significati fedeli al sentire. Quel “tradimento” diventa così trasposizione in altra forma, appropriazione, ricerca dell'essenziale. È possibile allora scoprire la fecondità di un *implicito* che attende espressione per entrare attivamente nei processi di costruzione della conoscenza, mantenendo un legame profondo con la realtà e gli umori che la abitano (Pourtois, Desmet, 2005).

Con questa finalità il questionario ha sollecitato piccole narrazioni relative ai vissuti professionali, aprendosi ad un approccio – quello narrativo – che, se pure non rappresenta la modalità più propria della ricerca fenomenologica, ne costituisce comunque una combinazione possibile (Mortari, 2009). Il pensiero narrativo esprime il modo particolare con cui l'esperienza prende forma, e suggerire il racconto di piccole storie permette di organizzare la comprensione dell'esperienza attraverso codici eloquenti, flessibili, altamente comunicativi.

La narrazione è la condizione essenziale affinché l'esperienza possa essere ripensata, rielaborata e trasmessa: comunicata con rigore nel rispetto di quelle situazioni singolari e specifiche che caratterizzano l'esperienza vissuta, e che spesso vengono invece considerate eccezioni o più semplicemente sono ricondotte

alla “media”, nella logica delle formalizzazioni standardizzanti. Attraverso la narrazione è possibile “tornare nei pressi di quello che è accaduto e dirlo con parole vive, trovare le parole con cui la realtà vorrebbe essere pronunciata” (Mortari, 2007, p. 287).

Quindi la narrazione aiuta nel distillare sapere dall’esperienza (Iori, Augelli, Bruzzone, Musi, 2010), contribuendo alla (ri)costruzione del senso sotteso a questioni complesse. Nel suo dipanarsi il racconto porta in evidenza una “verità narrativa” (Bruner, 1992) di cui i soggetti sono autori e protagonisti.

La narrazione riconduce l’esperienza ad un testo leggibile e comunicabile, ma soprattutto solleva dalla preoccupazione di dover concorrere ad una conoscenza universalmente valida, modellizzabile ed estendibile.

La pratica narrativa lambisce un registro “suggestivo” in cui intuizioni e significati profondi non sono comunicati direttamente, ma si trovano appena dopo il racconto: “e-vocano”, “suggeriscono” (portano il pensiero a cogliere ciò che “sta sotto”, come indica l’etimologia *suggèrere*), sollecitano comprensioni latenti. Come scrive Robert Atkinson: “La narrazione rende esplicito l’implicito, porta alla luce ciò che è nascosto, dà forma a ciò che non ha forma, e porta chiarezza dove c’era confusione” (Atkinson, 2002, p. 13).

In questo modo essa si configura come una “realtà manifesta” a cui fa da contraltare una “realtà invisibile” costituita dalle dinamiche di relazione e influenza, dalle preoccupazioni e dalle difese, dalle aspirazioni, dalle ambivalenze e contraddizioni (Gabriel, 2000), e soprattutto da quel propulsore delle pratiche educative a volte implicito e sempre fondamentale che è l’intenzionalità.

### *La metafora*

L’invito a raccontarsi in forma di metafora ha inteso suggerire un ulteriore dispositivo narrativo con cui superare quell’insufficienza delle parole nel fornire spiegazioni che era stata rilevata nei focus group, in occasione dei quali le partecipanti al confronto più volte hanno denunciato la difficoltà di raccontare in modo efficace quanto andavano intuendo.

Questo se da un lato ha confermato una certa desuetudine a pensare le parole, le combinazioni con cui abitualmente vengono articolate e organizzate, il loro effetto sugli interlocutori; dall’altro ha indotto a ipotizzare che il pensiero si arrestasse al limite del codificato, oltre al quale poteva essere utile fornire l’accesso ad un altro ordine rappresentazionale: quello delle immagini, che rinuncia a dire secondo una “comunicazione numerica” (Watzlawick, 1978), per suggerire attraverso l’accostamento figurativo.

Tra la fine della “parola numerica” e l’inizio di quella “analogica” si crea uno scarto, uno spazio di movimento che dà ossigeno al pensiero; e questo può

consentire una felice sintonia tra l'intuizione suggerita dall'immagine di chi l'ha pensata e pronunciata (o scritta) e l'intuizione di chi la ascolta o la legge.

Pertanto in alcuni passaggi delle domande del questionario è stato suggerito il ricorso alle metafore. Come già ha mostrato Aristotele che si è espresso sulla metafora nella *Poetica* e nella *Retorica*, la metafora consiste nel trasferire (*epiphorá*) a un oggetto il nome che è proprio di un altro.

Grazie a questo trasferimento la metafora fa apparire le cose davanti agli occhi (Aristotele, *Retorica*, III, 10, 1410b, 20), e rende visibile ciò che non lo è, presta un'immagine a ciò che ne è costitutivamente privo.

Scriva inoltre lo stagirita “il fare buone metafore è vedere ciò che è simile” (Aristotele, *Poetica*, 22, 1459a, 5-10) e proprio questa caratteristica di costituire un riferimento intersoggettivo nel suo essere ponte con l'invisibile, ha portato a considerare la metafora una figura retorica efficace, un dispositivo linguistico e poetico promettente per cogliere le essenze dei fenomeni analizzati.

Secondo Ricoeur il fenomeno della *epiphorá*, cioè il processo di trasferimento, di movimento che porta alla sostituzione, mette in moto una dinamica dell'ordine semantico che ridecrive l'ordine categoriale (Ricoeur, 1981, p. 15): il figurativo, che costituisce un riferimento noto e condiviso, diventa predicativo di ciò che, essendo invisibile, più facilmente rischia l'equivoco e il fraintendimento.

Nella metafora si esprime la soggettività e la sensibilità di chi l'ha formulata che, indifferente ad ogni pretesa di oggettività, intercetta la sensibilità di chi la recepisce e la medita.

In questo senso la metafora assomiglia alla poesia – e infatti spesso abita la poesia – che dando voce alla profondità dell'umano ne lambisce gli universali esistenziali.

Come hanno dimostrato Lakoff e Johnson (1980), e dopo di loro molti altri studiosi, in particolare Kövecses (2005), le espressioni metaforiche presentano dei tratti “universali”, comuni a più lingue e culture, sono il riflesso superficiale di una struttura concettuale più profonda, “incarnata” nel modo in cui gli esseri umani sono fatti.

La metafora, come la poesia, “è la possibilità di risolvere un'esistenza straniera nella nostra [...] in una nuova visione dell'infinita ricchezza e pluralità del mondo e del soggetto che è ovunque a casa in esso” (Rella, 1987, p. 52).

Da sempre il soggetto si è rapportato al mondo attraverso immagini poetiche, comunicando attraverso la loro mediazione ciò che si dà come inesprimibile. Per questo la raffigurazione del visibile propria della metafora è sempre anche rappresentazione dell'invisibile. E l'accostamento di immagini a parole rarefatte, stentate, in tensione reciproca, le rende più forti e significative.

Le metafore sono alla base della possibilità di comprendere le idee su cui si costruiscono le conoscenze. Sono una particolare forma di linguaggio “in cui il

movimento del discorso riesce a essere immagine del movimento delle cose” (Travaglini, 2009, p. 10).

In un ricerca in cui il confine tra visibile e invisibile, tra dicibile e inesprimibile si dà come peculiare e significativo, la metafora è sembrata uno strumento concettuale particolarmente promettente.

In sintesi l’iter di ricerca si è articolato secondo i seguenti step:

Fasi	Domande
Focalizzazione tematica	Perché questa ricerca? Qual è l’oggetto di ricerca? Quali obiettivi persegue?
Coinvolgimento dei soggetti	Su quali contesti si concentra la ricerca? Come individuare i partecipanti? Che livello di coinvolgimento prevedere?
Raccogliere i vissuti e le pratiche professionali	Quali strumenti di indagine utilizzare coerentemente con l’approccio di studio seguito?
Cogliere i significati	Quali sono le evidenze che emergono dall’indagine? Vi sono temi dominanti o unità di testo che si prestano ad approfondimenti e ulteriori comprensioni?
Individuare le essenze	Quale rete di concetti esprime la struttura generale del fenomeno?

Lo schema è tratto (e adattato) da: Sità, 2012, p. 66.

## La parola in carcere

In carcere la sceneggiatura è già scritta, i ruoli sono definiti dall'inizio. Lo spazio è circoscritto e il tempo della rappresentazione dura 24 ore al giorno. Rito e obbligo... visto che siamo nel dominio della punizione. La prigione è un teatro nel quale tutti i ruoli si assomigliano e si ripetono. È inoltre un teatro che pochi esterni vengono a visitare. Nonostante si reciti a biglietteria chiusa

Marc De Maeyer<sup>56</sup>

Vi sono nella nostra civiltà ore tremende; sono i momenti in cui la penalità pronuncia un naufragio. Che istante funebre quello in cui la società si allontana e compie l'irreparabile abbandono di un essere pensante!

Victor Hugo, *I Miserabili*

Le parole in carcere patiscono il contesto forse più che in altre situazioni. In particolare nell'incontro tra detenuti e operatori sociali le parole sono gravate di tensioni emotive e aspettative date dalla compressione dello spazio, dalla mortificazione del corpo e dalla dilatazione del tempo, indicato spesso come un tempo "sospeso", che non passa mai. Sono in genere parole rarefatte, per la difficoltà di comprensione linguistica, per l'impossibilità di preparare e curare gli incontri con tempi e spazi adeguati, per l'assenza di privacy con cui accogliere le parole più dolorose.

---

<sup>56</sup> Marc De Maeyer è collaboratore della Cattedra UNESCO in Ricerca Applicata per l'Educazione in Prigione, referente per il progetto "Rapporto sullo stato permanente dell'educazione nelle carceri di tutto il mondo" (<https://www.cmv-educare.com/en/>).

Questa rarefazione a volte produce chiusura, superficialità, a volte fa emergere l'essenziale, crea spazi per l'autentico. Da qui è forse possibile schiudere percorsi educativi, di rilettura critica di sé, di cambiamento.

Spesso mancano occasioni di verifica, dopo scambi significativi di parole, cioè manca la possibilità di rilevare come cambia il rapporto con sé stessi e con gli altri, come cambia la capacità di dar forma all'esperienza.

Questo è un altro motivo che depotenzia le parole in carcere. E tuttavia è solo dal pensiero divenuto parola che ha inizio una nuova considerazione di sé, in quello spazio in cui possono emergere versioni della propria identità positive accanto a quelle che la detenzione cementa e stigmatizza.

Sulla funzione e il potere della parola in carcere mi sono soffermata con gli operatori che hanno accolto l'invito a confrontarsi.

### 5.1. Un focus group per sollecitare il confronto sulle potenzialità della parola

Carla, Laura, Marco e Brunello: un piccolo gruppo di volontari che da anni opera in carcere conducendo laboratori narrativi e di scrittura autobiografica. Si conoscono bene, a volte lavorano insieme anche se non abitano tutti nella stessa città, alcuni hanno compiuto gli stessi percorsi formativi. Tessitori di umanità, costruttori di *contesti* in cui ospitare storie di vita, *testi* biografici emozionati e intensi.

Li ho incontrati in un pomeriggio d'autunno nel 2019, nella sala riunioni del Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Scienze della formazione, in Università Cattolica, a Milano.

La ricerca stava acquisendo una nuova configurazione rispetto a quella iniziale, come ho avuto modo di spiegare nell'*Introduzione*, e l'incontro con operatori che fanno della parola il perno della loro attività, mi ha permesso di raccogliere da chi opera sul campo questioni, stimoli e riflessioni sollecitate dall'esperienza, e di preparare, in questo modo, il lavoro di ricognizione sulla parola educativa, realizzato mediante la successiva somministrazione online di questionari maggiormente mirati.

#### Presentazione dei partecipanti al focus group

Carla	63 anni	Laureata in Lettere	Giornalista e formatrice	Dal 2001 impegnata volontaria in carcere	“Attualmente coordino una redazione di persone ristrette in Alta Sicurezza e propongo laboratori autobiografici in contesti penitenziari anche molto differenti tra loro dal nord al sud dell'Italia”.
Laura	62 anni	Laurea in	Traduttrice,	Opera in carcere	“Ho condotto e conduco

		Lingue e Letterature Straniere e Moderne	biografa	come volontaria da 10 anni	<i>laboratori di lettura, laboratori di scrittura autobiografica, corsi di italiano per stranieri, attività di gruppo legate all'ascolto e alla comunicazione</i>
Marco	52 anni	Dottorato di ricerca in italianistica	Docente di lettere (liceo)	Opera in carcere come volontario da 10 anni	<i>“Sono responsabile, in conduzione, di laboratori di lettura e scrittura”</i>
Brunello	61 anni	Laurea in sociologia	Coordinatore progetti socio-educativi	Opera in carcere come volontario dal 1990	<i>“Da anni ho un incarico per rappresentare l'ente locale al fine di organizzare iniziative di vario genere a favore di persone detenute. Oltre ad indirizzare correttamente i finanziamenti per il reinserimento soprattutto lavorativo di detenuti ed ex detenuti, ho svolto e continuo a svolgere una funzione di mediazione tra l'istituzione comunale e l'istituzione carcere della città in cui vivo. Inoltre a titolo di volontariato ho preso parte a gruppi di approfondimento soprattutto sul tema della genitorialità in alcuni istituti di pena della Lombardia”</i>

Li ho ascoltati raccontare l'esperienza dei gruppi di narrazione condotti con detenuti di diversi istituti penitenziari; li ho visti entusiasarsi per i ricordi che emergevano, per i sentimenti che quei ricordi suscitavano. Lo stupore, la gratitudine, la passione per la condivisione in forma di parole di vite ferite di giovani, uomini maturi o attempati, figli, padri detenuti mi ha colpito quasi più delle stesse storie.

Per questo ho chiesto se fossero disposti a raccontarsi, per provare a mettere in parola l'effetto della loro presenza in carcere.

#### 5.1.1. *L'amore per una parola che fa incontrare e che umanizza i contesti più aridi*

La realizzazione di gruppi di narrazione in carcere ha avuto origini e motivazioni diverse: per Marco ha rappresentato l'evoluzione del laboratorio di lettura e scrittura condotto da tempo: “Lo strumento della parola è un mio strumento da tanti anni. Non mi interessa un tema in particolare, ma la sua

rappresentazione narrata; le potenzialità che custodisce”. Potenzialità che “si esprime nel lasciare emergere parti di sé che non si conoscono”, dirà in seguito.

Laura invece utilizza la narrazione per dare forma al tempo e ai confronti in carcere: “Stare in carcere è davvero faticoso, non è come transitare. È qualcosa di opprimente, la narrazione crea comunità momentanee che hanno un grande peso su di me, come guadagno di consapevolezza di chi ero e sono”.

Anche per Brunello la scelta di operare in carcere e di occuparsi della narrazione si intreccia con le proprie vicende autobiografiche: “Il mio papà era un cancelliere del tribunale e sono convinto che la curiosità mi ha portato a voler conoscere più profondamente un mondo carico di aspetti affascinanti e misteriosi che già faceva parte della mia vita.

In carcere ci devi proprio voler andare, perché di per sé non è un luogo attraente, non è gratificante: né sotto il profilo professionale, né come volontariato. Se sono rimasto e ancora non ho un calo di interesse è perché ho trovato che il mio andare avesse senso. Le persone mi aspettavano. Ho compreso che i percorsi narrativi non sono solo una cosa che facevo per me, ma servivo a qualcosa, e nel sociale non è così frequente”.

Infine per Carla gli incontri che già realizzava in luoghi maschili di detenzione hanno dato vita a riflessioni e domande che si sono tradotte nell’ipotesi di un percorso dedicato specificatamente all’elaborazione del rapporto col proprio padre da parte delle persone detenute: “Il tema della narrazione, e della narrazione della paternità in particolare, è stata un’esperienza cogente nel mio impegno in carcere. Quando ho iniziato a operare in carcere avevo appena perso mio padre e assistevo alla paternità di mio figlio: due esperienze molto diverse, ma ugualmente intense. Inoltre sono cresciuta tra sole donne e volevo conoscere di più e meglio l’universo maschile, che nei laboratori di narrazione e scrittura autobiografica è emerso con una generosità e freschezza imprevedibili.

Qualche tempo dopo un papà detenuto a Piacenza mi ha regalato una lettera terribile che gli aveva inviato il figlio, dicendomi: ‘Mio figlio è peggio di un magistrato’. Si trattava di uno scritto che esprimeva molta rabbia e delusione per una promessa e una speranza tradite: ‘Pensavamo fosse tutto finito, ma tu, papà, non cambi mai’.

Da lì ho pensato che a questi padri manca uno spazio di maturazione. Sono maldestri, non sanno creare relazioni adulte. Sono accomunati dalla delusione che hanno suscitato nei figli. La narrazione e la scrittura possono offrire uno spazio di ascolto per tutti, a differenza del solo confronto verbale, che penalizza chi è più timido e non riesce a raccontarsi.

La scrittura in particolare permette di andarsi a rileggere, sostiene una sorta di autorieducazione”.

### 5.1.2. *Il potere della parola*

Il lavoro di narrazione e di scrittura in carcere è un lavoro di ricerca di parole non usurate, non banali, che possano custodire l'autentico, l'essenziale. Accompagnare a scoprire il proprio mondo interiore, nella certezza che i paesaggi dell'anima sono così affascinanti da non richiedere alcuna illusione cosmetica, ma attendono di essere raggiunti ed esplorati, significa dare parole, vocaboli, strumenti per potersi esprimere e intimamente comprendere. Come sostiene Heidegger distinguendo tra chiacchiera e parola, quest'ultima è autentica e significativa quando conduce ad una "comprensione originaria" (Heidegger, 1976, p. 211 e ss.), quando risale agli essenziali, affronta ferite, vuoti d'amore, rende riconoscibili emozioni e sentimenti deprecabili e distruttivi come parte di sé, della propria storia. "La chiacchiera, che chiude nel modo descritto, è la modalità d'essere della comprensione sradicata dell'Esserci." (ivi, p. 214)

Percorrere insieme l'universo visibile provando a coglierne, dietro ogni superficie, una profondità inesauribile, aiuta a passare dal "così-si-dice" di parole logorate dall'abitudine e dalla trascuratezza a parole "primigenie", gravide di mistero, del *proprio* mistero, mai del tutto risolvibile ma da imparare a guardare, interrogare.

Il compito di chi ascolta e attende con pazienza parole autentiche contrasta quell'oblio dell'essere che genera alienazione e perdita: scomparsa di frammenti di sé non nominati: "nessuna cosa è dove la parola manca", scrive Heidegger citando il poeta Stefan George (Heidegger, 1973, p. 129). La narrazione e l'ascolto assumono così una valenza maieutica e poetica<sup>57</sup>: permettono di "portare alla parola qualcosa di cui mai ancora si è parlato" (*ibid.*).

La parola si interfaccia con l'indicibile e lo porta a nominazione, rischiarandolo almeno in parte; contribuendo a dare forma all'esperienza essa esprime il proprio valore formativo e performativo. Come è accaduto nei laboratori di scrittura e narrazione, che "hanno permesso di fare esperienza di una libertà interiore e di silenzio. Cose che in carcere sono impossibili da trovare. Soprattutto il silenzio. Quello che ha stupito tutti, anche i detenuti, erano quei 10 minuti di silenzio e concentrazione durante la scrittura, in seguito alla quale si condivideva la lettura di ciò che ognuno aveva scritto. Il fatto che persone detenute stiano in silenzio e accettino di mettersi a nudo è una cosa particolare. Il carcere infatti induce a coprirsi. Il corpo è visibile ma l'anima viene gelosamente nascosta. I detenuti in genere proteggono la loro intimità, invitarli a scoprirla, darle voce, condividerla è stata la sfida più grande, che in molte occasioni ha prodotto stupore, commozione" (Laura).

---

57 Scrive ancora il filosofo tedesco: "la verità come illuminazione e nascondimento [...], accade in quanto è *gedichtet*, poetata" (Heidegger, 1968, p. 56.).

Narrare la propria storia permette di ri-conoscerla attraverso l'ascolto che gli altri le dedicano. E questo ascolto permette di acquisire nozione del suo significato. È una riappropriazione che produce un cortocircuito emotivo nella forma della commozione perché svela il "chi" del protagonista alla sua stessa coscienza.

### 5.1.3. *Una parola che (ri)genera il contesto*

Le parole, dunque, pur nella loro impalpabilità, hanno la forza di scontornare i limiti della situazione e creare un altro ordine di realtà, come racconta Marco: "Ho vissuto i momenti di narrazione come qualcosa che mi ha fatto riflettere sulla parola, la parola come costruttrice di contesti. Sono arrivato in carcere con la mia storia in cui avevo imparato che degli ultimi occorre farsi carico, ma lì ho imparato che tutti hanno qualcosa da dare, da scambiarsi, di cui arricchirsi. Desideravo fare qualcosa in un contesto affascinante, in un mondo sconosciuto, che ha esplorato parti di noi che in genere non ammettiamo, a cui facciamo fatica a dare voce.

In carcere la parola è soffocata, denigrata, umiliata. È tecnica, ha un valore strumentale, per lo più è al servizio della burocrazia e del diritto. Ma forse può anche diventare libera: sgrammaticata, in dialetto, senza quelle maschere con cui si presenta all'avvocato, all'agente penitenziario, persino al volontario, sciolta dai vincoli: semplicemente a misura e immagine di chi la pronuncia.

In carcere infatti parli se vuoi, leggi se vuoi, scrivi se vuoi, consegna il compito se vuoi... Forse questo consente una parola non finta, mascherata...

Questo piccolo margine di scelta offre l'opportunità di godere di un relativo spazio di libertà. L'unico possibile" (Marco).

La parola può dunque permettere una forma non fittizia di libertà: "I confronti tra le storie di vita, tra i vissuti familiari consentono un esercizio di sincerità meraviglioso. Questa è la forza dei confronti. Una cosa che succede sempre, infatti, è che non ti aspetteresti mai di dire tutto quello che dici. Le parole si susseguono come se avessero vita autonoma.

Il contesto ridefinisce l'identità di ognuno, determina aperture inaspettate, favorisce la condivisione di cose molto belle e profonde. Le persone si staccano dalla versione più nota e consueta di sé e accedono a parti inesplorate della storia e dell'identità personali" (Brunello).

Le parole ridisegnano le geometrie degli spazi, fluiscono in trame sottili che uniscono, si intrecciano, rendono visibili insospettite consonanze: "Nel fluire dei racconti emergono facilmente e spontaneamente molti punti di contatto, in cui le persone, pur venendo da storie diverse, entrano in una sintonia profonda.

A questo concorrono significativamente parole proposte con cura e attenzione, parole misurate, soppesate nelle reazioni e nelle conseguenze che possono determinare. Senza particolari sforzi e strumenti culturali è possibile parlarsi in profondità e scambiarsi qualcosa di unico.

Non vi è questa consuetudine al racconto nell'universo maschile e questo rende la narrazione particolarmente interessante, schiude spazi di incontro e comprensione abitabili da tutti i partecipanti. Tutti in genere rispondono ad una ricerca e condivisione di intimità.

È come apparecchiare una tavola in cui ognuno può metterci qualcosa. Ogni volta ognuno ha messo qualcosa di profondo e di personale” (Carla).

Accanto alla parola orale, dunque, quella scritta; maturata in una solitudine silenziosa e riflessiva e poi condivisa. “Scrivere con i partecipanti ai gruppi di narrazione autobiografica è sempre un'emozione e una sfida. Anche noi ci siamo messi in gioco. Ai detenuti è arrivato il messaggio: non sono qui a fare i maestri che ci insegnano come vivere, ma sono persone che lavorano con noi e si espongono come ci esponiamo noi. Questo non è così scontato. È un atto di partecipazione che gli ospiti apprezzano e che abbassa le barriere. Ci si trova ‘alla pari’, in attesa che succeda qualcosa di bello. È una sensazione di benessere e tranquillità, di completezza in una comunione di vissuti. È una cosa utile e bella per loro e per noi. Che dà dei risultati. Questo mi ha sempre dato serenità: le parole non andranno perse nel vuoto, una parte rimarrà in loro e in me. È una consapevolezza che mi dà la sensazione di trovarmi bene in quel posto.” (Laura).

Sostenere la narrazione di sé significa portare alla luce ciò che è presente nell'oscurità, cioè mettere al mondo, dare legittimità di cittadinanza. “Dà al tuo dolore le parole che esige – raccomanda Shakespeare nel Macbeth – [perché] il dolore che non parla, sussurra bensì a un cuore troppo affranto l'ordine di schiantarsi”. Il ricorso alla parola proferita e ascoltata rende possibile stendere una mappa genetica dell'anima per capire come le azioni abbiano qualificato il “chi è” di ognuno senza esaurirlo (Arendt, 1997, p. 127 ss.). Si schiude così lo spazio per un divenire dei volti che trova riconoscimento e legittimità nell'incontro tra gli sguardi. Una parola di questo tipo è profetica, rende possibile un avvenire generativo di nuove azioni rispetto al passato, figlie di una nuova considerazione di sé, della scoperta di versioni inedite e preferibili. Il profeta è “colui che parla a favore di”, la parola profetica parla a favore di ciò che è più segreto, inosservato, disprezzato, fragile perché “al confine con il silenzio” (Clément, 1999, pp. 74-76).

Lo spazio del racconto schiude così sentieri impreveduti, come scrive Vanna Iori: “Il racconto è una via d'accesso a sé stessi, è una via di accesso alla verità. Esso non insegna nulla di ciò che insegnano le scienze esatte, non aiuta a *misurare*, a *calcolare*, a *definire* combinazioni e tuttavia è indispensabile strumento di conoscenza. È forse anche strumento privilegiato poiché insegna elementi di un sapere non secondario o inferiore a quello scientifico: le relazioni umane, il tempo, la memoria, i segreti, le lacrime, la *rêverie*. Il racconto è carico di una responsabilità conoscitiva che lo rende spesso un indispensabile ‘supporto’ della

filosofia e della scienza, là dove queste non riescono a rappresentare alcunché” (Iori, 1994, p. 43, corsivi nel testo).

#### 5.1.4. *Dare forma all’invisibile*

L’impegno a raccontare, a rendere manifesto ciò che nel mondo interiore si rincorre e si fonde senza soluzione di continuità – ricordi, suoni, parole, sensazioni, emozioni... – realizza quella pratica di palesamento dei legami, degli scambi, dei rispecchiamenti e rimandi di cui ha così bisogno una cultura che si è articolata, specializzata, ampliata, attraverso un frazionamento del sapere, attraverso la perdita di una visione di insieme e l’affermazione di un principio d’ordine imperniato sulla contrapposizione, la disgiunzione, l’organizzazione gerarchica della conoscenza (Morin, 2001, p. 24).

Possono essere dunque proprio i contesti formativi, come quelli che hanno permesso di riconsiderare, di dare nuova forma alla propria storia, a rifondare il modo in cui si costruisce il proprio personale rapporto col mondo, contrastando la tendenza a “ridurre il complesso al semplice, [...] a separare ciò che è legato”, a “scomporre e non ricomporre, eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto” (Morin, 2000, p. 7). La narrazione contrasta l’indistinto e permette di perseguire con maggiore lucidità comprensioni, acquisizioni. Condensa significati in disegni comunicabili che accendono la facoltà immaginativa e, originando nuove raffigurazioni, creano composizioni a più voci.

Carla: “La cornice narrativa, la condivisione di storie ha portato alla luce ricordi sepolti nel passato: un papà detenuto raccontò un episodio della sua adolescenza in cui dava una risposta polemica al padre e invece di prendersi la sberla che si aspettava, ha visto il padre in lacrime. Un altro papà disse che dopo la morte della madre apprese da suo padre che non era il padre biologico.

Un papà di Catanzaro ha scritto una lettera al figlio morto ucciso dicendogli che sperava facesse un’altra vita e che anche lui è morto un po’ col figlio. Un papà di Verona ha raccontato di essersi trovato, da piccolo, in una casa che non era la sua, col padre che baciava una donna che non era la sua mamma. ‘Io volevo scrivere altro – disse – ma è stato un impulso fortissimo’.

Nel cerchio di parole hanno preso vita storie di grande sofferenza, che nello spazio intimo e protettivo della narrazione hanno trovato legittimità e riconoscimento per essere comunicate, condivise. L’ascolto reciproco ha permesso di fare scoperte. Ad esempio scrivendo insieme, i papà detenuti hanno scoperto che spesso anche i ‘papà-fuori’ hanno i loro stessi problemi”.

La scrittura disegna nuove geometrie tra le relazioni, è cassa di incubazione della parola orale: la prepara, la carica di energia, le conferisce personalità. Marco: “Nella parola scritta ho incontrato la tenerezza dei ricordi: delle persone che si sono raccontate, ma anche miei. Nello scrivere e leggere di me, infatti, scelgo alcune

‘istantanee’ della mia storia e mi accorgo che le persone rispondono con immagini in antitesi, comunque collegate. Ne scaturiscono ricordi dolorosi ma anche ristrutturanti. Come un ordito che si tesse insieme, ognuno col suo filo, che nell’accostamento con gli altri trova una propria posizione.

A volte si ascoltano ricordi minori che pur a distanza di tempo riferiscono di stralci densi di emozioni che il sistema carcerario soffoca”.

Laura: “Attraverso la scrittura, che comporta un grado di riflessività e concentrazione maggiori della parola orale, i detenuti che ho incontrato hanno mostrato di riscoprire risorse dimenticate. Nessuno si è chiuso; molti all’inizio erano un po’ diffidenti poi sono fioriti, sbocciati”.

Brunello: “Inaspettatamente sono persone che raccontano, che si raccontano. Ad esempio si riconoscono fieri di essere padri, di aver avuto quel figlio lì e di poterlo condividere. A volte si tratta di figli che li hanno insultati, abbandonati, ma questo non limita il sentimento di orgoglio. Esprimono verità tutte loro – come un detenuto che raccontando di aver spaccato uno zigomo a qualcuno, disse che quella non era violenza, ritenendo violenza probabilmente l’uso di armi o la possibilità di ferire più profondamente e di uccidere... – ma di quelle versioni della ‘verità’ occorre tenere conto; da lì si parte per accrescere la consapevolezza, promuovere un cambiamento...”.

Carla: “Il tema della rinascita non è mai stato oggetto di confronto e scrittura, ma di fatto la narrazione e la scrittura hanno dato vita a piccole svolte. Ad esempio a Catanzaro un papà ha scritto una lettera al proprio padre che non c’è più. E ha concluso dicendo: mi sono liberato. In effetti dopo quattro mesi non era lo stesso uomo: era diventato più sereno, più bello, più in ordine. Ha scritto una lettera di ringraziamento che è giunta inaspettata, in cui spiegava di essersi liberato di un peso che non riusciva a far uscire perché temeva di soffrire troppo. Di fronte a quella dichiarazione il gruppo si è mostrato molto solidale, e questo è stato un guadagno, un effetto collaterale assolutamente imprevisto.

Con la narrazione, in forma orale o scritta, noi accendiamo una luce; tramettiamo il messaggio: ci sei, sei ancora un uomo, una persona...”.

Laura: “A volte è capitato che i partecipanti mettessero a posto alcuni pezzi della loro vita, li rispolverassero, come se emergessero parti sconosciute di sé; lampi improvvisi”.

#### 5.1.5. *Creare ponti tra mondi lontani*

Se, secondo la lezione di Don Milani, essere poveri significa anzitutto essere indigenti di parole, la narrazione, specie quella autobiografica e soprattutto in contesti asfittici, ha lo scopo di far scaturire parole, immagini, metafore che aiutino a portare alla luce l’essere delle cose. Non solo: ha il delicato compito di evidenziare contraddizioni, produrre accostamenti di per sé generativi. Come scrive

Leopardi: “Natura umana, or come / se frale in tutto e vile, / se polve ed ombra sei, tant’altro senti?”<sup>58</sup>.

La parola traccia fili esili e robusti tra interno e esterno: “Uno degli elementi di forza dell’esperienza narrativa è stato il dispositivo: l’interno e l’esterno che si incontrano. Questo ha permesso di vivere rapporti sani, normali, in cui la persona veniva prima del ruolo. Non come quando i detenuti incontrano un avvocato o un magistrato. Nel gruppo di scrittura e narrazione non si parla dei reati, non si sa il reato dell’uno e dell’altro. Questo sgombra il campo da atteggiamenti morbosi e lascia spazio anche a banalità (fa caldo, fa freddo...) che contribuiscono a ‘normalizzare’ le conversazioni” (Marco).

In questo modo interno e esterno si mescolano, si confondono, reinterpretano prossimità e distanze, scontornano i ruoli, interrogano su quanto si porta di sé all’incontro, quanto si è disposti ad affidare alla custodia altrui...: “Ogni volta porto tutto quello che ho. Non lascio fuori nessuna valigia. Alla fine sono esausta. In questo posto estremo sento che devo mettere in gioco tutto quello che ho imparato: competenze, studio, pensiero... Le volte che per stanchezza non lo faccio, si vede, si sente, si percepisce. E resta una delusione. Il tempo limitato induce a dare il meglio, il massimo. È lecito avere dei segreti, avere parti di intimità da proteggere. Ma tutto il resto lo metto lì. E di questo le persone si accorgono. Non ci sono barriere. Condivido le mie competenze, che non sono specialismi e saperi tecnici finalizzati a fare emergere vissuti profondi, ma competenze umane che promuovono umanità” (Carla).

“Sì, dietro ad una apparente semplicità ci sono tante competenze: abbiamo imparato a relazionarci con i diversi soggetti presenti in una struttura carceraria, sappiamo ascoltare, riconosciamo i momenti in cui è possibile dire e fare qualcosa e i momenti in cui non si può che stare in presenza. Questo costa una gran fatica, poi si procede spediti. Occorre continuare a studiare perché le competenze aumentino, ma questo consente una crescita in tutti i piani di vita” (Laura).

“In carcere porto me stesso, la mia storia, le mie capacità, le mie ferite. Questa è stata una conquista lenta e progressiva. All’inizio entravo in carcere principalmente come insegnante, con l’intento di presentare una lezione, di condividere un frammento di cultura. In questi ultimi anni ho imparato a portare un atteggiamento diverso: l’importante è essere lì. Prima ero concentrato sui testi, ora sono in un’ottica di intersoggettività. Spesso le proposte vengono fatte a prescindere dalle persone, in realtà occorre chiedersi: quali sono i bisogni di una persona che ha un ergastolo? Posto che sono un insegnante e posso parlare di letteratura, il modo con cui se ne parla può fare la differenza, si può contrattare. Se c’è un gruppo di lavoro minimamente stabile le scelte si fanno insieme, nella certezza che i risultati dei

---

58 Leopardi G., *Sopra il ritratto di una bella donna scolpito nel monumento sepolcrale della medesima*, vv. 50-52.

laboratori rimangono all'interno del gruppo di lavoro. Raccogliamo gli scritti, li restituiamo, non si interviene sulla forma, non si correggono. A S. Vittore ho percepito di svolgere una funzione sociale. Erano presenti molti stranieri... E il fatto che fossimo lì ad ascoltare i loro sfoghi ha avuto un significato non solo umano ma propriamente politico. In alcuni casi mi è sembrato di percepire che se il detenuto straniero fosse uscito dall'incontro con l'idea che non tutti gli italiani sono razzisti sarebbe stato già un risultato apprezzabile. Perché questo vincerà le chiusure e le resistenze, prima o poi" (Marco).

Promuovere cambiamenti, nuovi sguardi e consapevolezza è un modo per riscattare il tempo dal tedio e dall'insensatezza.

"Il tempo in carcere assume un peso diverso da come lo si vive fuori... Personalmente penso di aver portato in carcere il valore del tempo, una mezza giornata di significato. Cosa ho trovato? Una immane tristezza. Quando esci, ti senti invaso da una enorme fatica esistenziale: pensi che tu esci e gli altri restano lì, inoltre hai la sensazione che con certe persone non avrai altri contatti. Questo continua a essere un esercizio doloroso, dove però il dolore ha un senso. In più ti accorgi della dignità in cui tanti detenuti vivono il loro dolore: mi sono reso conto infatti che nel gruppo c'erano persone che stavano male e ci dicevano che tutto andava bene. Queste persone, con un numero di relazioni molto limitato, hanno la dignità di cogliere il bello della rarefazione degli incontri. Nei loro volti, nei loro meta-messaggi si capiva che avevano piacere che io andassi, che ci fosse una comunicazione tra noi. Era come se mi dicessero: noi abbiamo un appuntamento, te lo ricordi?! Questo percorso è una cosa che stiamo facendo insieme: vieni, vero?"

Una volta, vicino a dove lavoro, sono stato fermato da due ragazze, due tossicodipendenti. Temevo mi chiedessero soldi ma una avvicinandosi mi disse: 'lei non si ricorda di me... lei una volta è venuto in carcere a farci vedere un film e per me è stata una bella giornata'. Quell'episodio è come se avesse dato risposta ad una mia domanda" (Brunello).

#### 5.1.6. *Sorprese e guadagni imprevisti*

Raccontare, dare voce ai vissuti, scrivere insieme... sono modi per *pensare* con gli altri, "tirandosi fuori" (Iori, 1988, p. 53)<sup>59</sup> rispetto al senso comune e scontato delle cose, rispetto alle condotte abitudinarie e irriflesse, rispetto al mondo impersonale del "si dice" e del "si fa" (la condizione neutra, inautentica dell'Esserci "nel mondo comune, scoperto al livello della medietà", Heidegger, 1976, p. 166).

---

59 "Solo all'uomo appartiene la possibilità della esistenza come ex-sistere (cioè 'uscire-sa', oltrepassare la realtà situazionale verso la possibilità) nei modi (esistenziali) di progettarsi il proprio poter essere" (Iori, 1988, p. 53).

La parola rende visibili rappresentazioni che possono essere scambiate. Questo attiva un sistema di interazioni, in cui ognuno ha qualcosa da portare ricevendone in cambio riconoscimento e dignità. Chi non vive in carcere è investito della responsabilità di farsi testimone di quanto ha visto e percepito. I testi diventano così una sorta di lascito testamentario da parte di chi non può uscire.

Carla: “Sento fortissima la responsabilità di gestire i laboratori di narrazione orale e scritta perché sono convinta che chi anima questi momenti complessi debba essere robusto per accogliere quanto succede. Personalmente non mi emoziono mai fino ad arrivare alle lacrime. Sento di essere lì, pienamente ferma per accogliere l’onda emotiva che si alza. Ma so che devo ‘tenere’. Le persone osano quando sanno che qualcuno li potrà contenere. Questa è la responsabilità più forte e cogente. A volte intuisce che quella scrittura semina indizi ma più di tanto non puoi spingerti a chiedere, perché quei sassolini portano in un posto in cui non si può andare. Occorre capire fin dove si può osare, dove ci si deve fermare. La scrittura non è finalizzata a indagare la storia, ma a dire: ci siete, non siete dei numeri”.

Le parole e il silenzio di chi ascolta istituiscono dunque limiti difensivi, esprimendo la saggezza di lasciar essere quel tanto che si può contenere, condividere, osservare insieme: la prefigurazione di conseguenze possibili, per le quali non ci sono forse parole adeguate.

In carcere si rischia di diventare invisibili, relegati in un luogo chiuso, sottratti alla vista, dimenticati. Isolati dai familiari, magari impossibilitati a presenziare alle visite. E allora la solitudine diventa assoluta e inappellabile, come racconta Brunello: “Una volta in cui il carcere apriva a pranzo alle famiglie degli esterni, avevo chiesto a mio figlio di 25 anni, capo scout, se voleva venire. Ci siamo seduti ad un tavolo di persone che non avevano i parenti a trovarli. Abbiamo mangiato insieme. Non si può immaginare una situazione del genere: solitudini assolute”.

Lo sguardo di chi sostiene con benevolenza, di chi resiste alle pressioni del silenzio e dell’invisibilità, può rimettere al mondo, custodire la vita e la dignità. Come sostiene Roland Barthes: senza uno sguardo che sa impreziosire, tutto diventa opaco e muto frammento (Barthes, 1979, p. 61). La narrazione è traccia di questo presidio, è memoria di sguardo umanizzante.

Chi fa spazio a narrazioni si assume il compito di aiutare a vedere l’invisibile; al contempo esplorando i sentieri dell’essere – fin dove è permesso, come avverte Carla – attraverso l’ascolto e la parola, aiuta a cogliere nelle cose quanti più significati possibili, fino “a leggere la vita in una maniera che comprenda il maggior numero di possibilità” (O’ Connor, 2010, p. 67).

Nell’oscurità di una domanda senza risposta, di una solitudine che attenta ai legami affettivi, di una concentrazione di condizioni alterate e disumane, la parola narrativa spinge a vedere più in là, in una regione interiore, dove è possibile

ospitare e patire le domande, i silenzi, gli aneliti di felicità, la speranza che ri-significa il tempo dilatato e insensato del carcere (Musi, 2017).

La parola organizzata in un discorso o in una scrittura risponde alla necessità di fare ordine, soprattutto là dove questioni destinate a rimanere irrisolte o quanto meno intricate, interrogano la vita tanto da scompigliarla continuamente.

La scrittura è trasgressione e provocazione: *chiama* il reale a manifestarsi al sentire e traduce il sentire in un altro ordine di realtà: quello simbolico delle parole, che porta nell'ordine del leggibile ciò che ha radici altrove. Un ordine che muta lo sguardo sulle cose ed è pertanto trasformativo.

La scrittura induce e accompagna, visibilizza, consolida il cambiamento a fronte della naturale propensione a ritornare all'ordine conosciuto delle cose (il noto esercita infatti una forza d'attrazione che contrasta l'affermazione del nuovo, anche quando questo è motivo di scoperta positiva e arricchimento).

Scrivendo, disponendosi cioè a cambiare sguardo sulle cose, non si incide nel vissuto dell'altro ma nella qualità della relazione che con lui si instaura. Anche questo fa del lavoro sulla parola un investimento formativo.

Scrivere è in-scrivere: trovare spazio in sé – *tra sé* – per una parola che dilata le pareti del mondo interiore. La vitalità della scrittura sta in quel “tra” che calca gli interstizi di uno stare-attraverso: tra il mio mondo e quello altrui, tra il dicibile e l'indicibile, tra la luce e l'ombra.

Scrivere, soprattutto quando si riferisce al sentire, è *tra-durre*. Condurre l'indicibile ad una forma che permetta di starne al cospetto.

L'indicibile non si piega alle parole, ma si lascia lambire. Come scrive Benjamin “tradurre è una forma” (Benjamin, 1995, p. 40), nella forma si rende intuibile una storia, che trova spessore nella pienezza di un senso collocato sempre al di qua e al di là delle parole.

Le parole sono i modi cangianti con cui gli umani *interpretano* la vita, vi stanno dentro (inter). È sempre Benjamin a scrivere: “solo quando si riconosce vita a tutto ciò di cui si dà *storia* e che non è solo lo scenario di essa, che si rende giustizia al concetto di vita” (ivi, p. 41).

Scrivere di sé, scrivere della relazione che incornicia la soggettività, implica la fatica di uscire dall'anonimato e dall'ombra, comporta il coraggio di assumersi la responsabilità del proprio io mancante, parziale: “Per riconoscersi unico o unica, singolare manifestazione di soggettività, è necessaria sia la capacità di identificarsi che di accettare la propria parzialità: irripetibile io tra altri irripetibili” (Mapelli, 2004, p. 98).

Parlare, scrivere di sé esprime la ricerca della propria voce, della propria corda unica e originale, il proprio stile con cui interpretare l'esistere.

La scrittura è ricerca di nessi, di legami, funge da strumento “meditativo” che fa sintesi, seleziona, costruisce orizzonti simbolici in cui sia possibile abitare. Tiene in

contatto la dimensione individuale e quella sociale, poiché consente di stare in quello che accade, che *ci* accade. Prendendone consapevolezza, modificandolo, forgiandolo in un divenire non solitario, ma memore dell'essere insieme, impegnati in un cammino comune. Dentro e fuori dal carcere.

## 5.2. Quando la parola in carcere è educativa?

Al focus group è seguito un questionario con domande aperte che hanno inteso approfondire la valenza educativa della parola in un contesto in cui i dialoghi e le scritture tracciano un ordito tra contraddizioni e paradossi, tra l'aspirazione a promuovere nei detenuti una revisione di sé con finalità (ri)educative e la condizione limitante e deresponsabilizzante (antieducativa?) che gli ambienti e le regole (esplicite e implicite) su cui si fonda la struttura carceraria determinano.

Unanime è la convinzione che la parola incida “moltissimo” nel lavoro in carcere. A questo proposito, per quanto tutti e quattro i partecipanti al focus abbiano intrapreso il volontariato in carcere in età matura e con buone competenze culturali di base, date dagli studi universitari, hanno ugualmente avvertito la necessità di affinare saperi e competenze in relazione all'uso educativo delle parole<sup>60</sup>.

Aver cura delle parole, conservarle e riportarle con rispetto e fedeltà negli incontri di gruppo, trattenerle nella memoria senza travisarle, sovraconnotarle o interpretarle, intuire le risonanze emotive che possono suscitare, sono competenze che non si improvvisano, competenze etiche prima che cognitive o linguistiche, che non si assumono con l'acquisizione di conoscenze e dispositivi formali, ma che comportano la disponibilità a mettere in cammino la propria umanità verso l'altro, a cercare ciò che accomuna, che avvicina mediante il linguaggio.

In effetti alla domanda: “Quali conoscenze e competenze hai conseguito nei percorsi formativi che hai seguito?” è all'attenzione alla persona nella sua

---

60 Carla: “...all'università avevo fatto un esame che aveva a che fare con l'educazione (...). Ma, riflettendo un po' più a fondo, posso dire che anche la formazione al coaching ha come strumento irrinunciabile la parola, in particolare la parola che produce scoperta e movimento”; Laura: “Ho frequentato il corso annuale “Graphein” presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, oltre ad un laboratorio di scrittura di esperienza con Lea Melandri, un Corso di formazione per raccoglitori di storie tenuto da docenti della LUA nell'ambito del progetto “Ti racconto una storia, la tua”; o poi partecipato ad un Laboratorio di scrittura “La materia del dire. La scrittura di sé come silenzio stupefatto” tenuto da Emanuela Mancino e al Workshop “Il potere delle storie” tenuto da Anna Traini (Osservatorio storytelling)”. Marco: “Ho partecipato a vari corsi della LUA (per es. al seminario presso la Certosa di Torino, al corso che si è tenuto a Milano per raccoglitori di storie); alla Scuola di autobiografia 2019 presso la Casa della cultura di Milano; a vari seminari di scrittura autobiografica; al corso triennale presso la scuola Atc di Milano”; e infine Brunello: “Ho preso parte a corsi di scrittura sia in presenza concreta (in più occasioni) che online (un solo percorso). A questi studi aggiungo due corsi di preparazione al volontariato internazionale e vari seminari sul tema dell'animazione socio-culturale”.

integralità che gli intervistati fanno riferimento, in particolare alla sua dimensione esistenziale ed etica.

Carla: “Lungo il percorso di formazione autobiografica credo di aver sentito e intuito – ancor prima *con il cuore* che con la testa – la potenza delle parole scritte, ancor più se scritte a mano. Con la fatica e la lentezza del gesto della mano. Credo di aver imparato a *stare nell’ascolto senza giudizio e a non agitarmi nei momenti critici*. A sostare senza ansia di prestazione. Un apprendimento straordinario.

Con la pratica del *coaching* ho sperimentato l’impatto che anche una sola parola, pronunciata con il tono giusto e lanciata nel silenzio, può provocare nella persona a cui è diretta”.

Sulla stessa linea la riflessione di Laura: “Ho imparato a dare dignità alla parola e a saperla utilizzare con modalità diverse in base al contesto di lavoro. Una maggiore competenza nella gestione delle attività di un gruppo e nella creazione di un ambiente di lavoro coeso e immaginifico. Ho maturato la consapevolezza di chi ero e di chi sono e di quali siano le mie aspirazioni e le mie capacità. Ho acquisito degli strumenti adatti a favorire la conoscenza di sé e degli altri e la capacità di metterli in atto. Ho imparato che si possono buttare giù sentimenti e idee come vengono, alla rinfusa, su pezzi di carta senza che abbiano necessariamente una coerenza e una struttura... L’improvvisazione nasce dalla preparazione”.

Queste ultime espressioni ricordano le riflessioni di Ludwig Binswanger sulla “trovata”<sup>61</sup>, che non è espressione di una felice casualità, ma autosuperamento dopo un apprendimento e l’esercizio di competenze perseguito con rigore e diligenza.

E, sempre con tensione etica, particolarmente significativa è anche la riflessione di Brunello: “Prima di tutto ho conseguito la conoscenza del potere della parola scritta a diversi livelli: evocativo, consolatorio, motivazionale e altro, molto altro. Poi le tecniche di utilizzo da intendersi non come strumenti (che chiamerei in molti casi scorciatoie) ma come capacità di ricercare i termini più produttivi e più portatori di senso e valore. A livello di competenze quella di essere in grado di

---

61 Egli racconta descrivendo un intervento fisico agito su una sua paziente che in occasione delle mestruazioni manifestava sempre forti crisi di singhiozzo: “Dopo tanti tentativi infruttuosi non mi ripromettevo molto nemmeno dall’ipnosi, a prescindere dalla mia diffidenza di principio per questo metodo. D’altra parte non potevo attardarmi ad approfondire la vita della malata e la storia delle sue sofferenze. Nonostante il monito di Freud, mi son così visto costretto a un intervento attivo: un esempio questo di come le esigenze di una concreta *situazione psicoterapeutica* possano essere più forti dei dettami teoretici dei nostri maestri. In questi casi sono il sereno coraggio del medico e la sua fiducia nel successo ciò che conta, e non la teoria. Ricordo che d’improvviso mi venne una “trovata” [*Einfall*] o, se si vuole, una ispirazione: mi avvicinai tranquillamente alla giovane sdraiata sul letto, le misi le dita della mano destra intorno al collo e premetti tanto forte sulla trachea da farle mancare il fiato e da indurla al tentativo di liberarsi, in modo che, quando allentai la presa, compì un forte atto di deglutizione. Il singhiozzo si interruppe di colpo e, dopo due o tre manovre analoghe, scomparve definitivamente” (Binswanger, 1935, pp. 129-130).

ascoltare e quella di sospendere il giudizio: tali competenze non sono acquisite una volta per tutte ma in qualche modo vanno coltivate in continuazione”.

Le parole accolgono l’anima, la sensibilità di chi le pronuncia. Ne sono testimoni, se ne fanno portavoce. Il lavoro sulle parole rimanda al lavoro su di sé: dal lavoro su di sé scaturiscono “parole non consumate” (Zamboni, 2001), che portano ad una condizione sorgiva, aurorale, in cui – senza dimenticare quanto già esiste e ci condiziona con la sua presenza – è comunque possibile inventare, scoprire forme del dire che portino alla luce porzioni di essere sconosciute anche a sé.

### 5.2.1. *Le parole non disgiunte dal corpo danno forma al contesto*

Se educare significa suscitare nuove possibilità di essere, migliori e più soddisfacenti, e sollecitare il desiderio di riuscire a realizzarle (Bertolini, 1993; Musi, 2017, p. 147 e ss.), il soggetto deve potersi ascoltare e fare esperienza di altri modi di stare al mondo. E questo è possibile anzitutto costruendo un contesto, come già i soggetti intervistati hanno evidenziato nel focus group.

Ma che relazione c’è tra le parole e un contesto educativo? In che modo le parole possono contribuire nel sostenere una relazione educativa? (Questa la domanda del questionario: “Nella tua esperienza quanto peso hanno le parole per costruire un *contesto educativo*, una cornice, un clima sufficientemente attento, protetto, di fiducia all’interno del quale promuovere l’ascolto e il confronto?”).

L’educazione è frutto di azioni e comunicazioni che circolano all’interno di una relazione asimmetrica, (Caroni, Iori, 2000), sbilanciata ma generativa nel suo sbilanciamento.

La parola riceve vita (intenzionalità, motivazione, fiducia, speranza, incoraggiamento) e concorre a rendere educativo un messaggio, un’esperienza, un contesto. Non solo. Chi opera nei luoghi di detenzione sa di doversi muovere in un regime di ristrettezze, di privazioni, di essenzialità... che si riversa anche nelle parole. In carcere le parole sono distillati di comunicazioni: risicate, diffidenti, rarefatte. Carla: “le parole in carcere sono particolarmente importanti perché le persone – specialmente in Alta Sicurezza dove lavoro da quasi quattro anni – non sono proprio abituate a sprecarle”; e più avanti: “In carcere le parole hanno un peso diverso da fuori, dalla vita libera; non si buttano e non si lanciano. Le persone ricordano quello che noi ‘esterni’ diciamo e questo ci impegna a essere molto più consapevoli e responsabili di quanto esce dalla nostra bocca”. Analogamente si esprime anche Brunello: “In carcere le parole sono preziose, non vanno sprecate. A volte occorre tempo perché la comunicazione vera inizi ma quando il dialogo è reale ci si rende conto che anche un saluto, un augurio riveste un valore straordinario”.

Chi le usa con finalità educative fa leva sul loro potere destrutturante: scontornano una realtà impregnata di disincanto e sfiducia, contrastano lo squallore di luoghi per lo più anonimi e trascurati e cercanointonie, arretrano per guadagnare un po' di confidenza con altri orizzonti simbolici, altre fonti di esperienza: "La prima volta che incontro un gruppo, per conoscere le persone cerco sempre di capire come si pongono sicuramente ascoltando le loro parole, ma osservando come si relazionano con gli altri e con me e cercando di capire il loro interesse. Il primo passo è far sì che loro si fidino di te e degli altri" (Laura).

Ma soprattutto le parole creano contesti di attenzione e ascolto – prerequisiti per il cambiamento – quando stanno "corpo a corpo" con chi le pronuncia e le ascolta, quando vengono lette insieme a tutto ciò che le accompagna. Forse proprio perché i corpi sono tenuti in un ozio artificiale e forzato, le parole si incaricano di riscattarne l'immobilità, l'impoverimento espressivo: "la comunicazione non verbale nel contesto detentivo è altrettanto importante. Le parole, gli sguardi, la postura e il comportamento hanno necessità assoluta di essere allineati. Per quanto è possibile a noi esseri umani, fragili nonostante le nostre competenze" (Carla). Così anche Laura: "Le parole dette o scritte hanno indubbiamente un grande peso, ma devono essere accompagnate da atteggiamenti, sguardi, modulazione della voce, capacità di comunicazione e di interazione. Se così non fosse, rimarrebbero parole inascoltate o incomprese". Allineare corpo e parola offre una superficie riflettente che aiuta a mettere ordine. Come scrive Patrizia Magli: "il corpo è un emittente multicanalizzato di segni che veicolano simultaneamente, su diversi livelli, uno stesso messaggio, tuttavia è anche il luogo degli scambi e delle corrispondenze simboliche tra codici diversi: il corpo permette di significare. Solo su questa superficie si origina il senso dei rituali interattivi. Simbolizzare per il corpo vuol dire innanzitutto ordinare i segni sparsi, iscriverli in se stesso, tradurre gli uni negli altri (Magli, 1980, p. 15).

L'allineamento col corpo, le distanze tra i corpi, diventano prossimità e allontanamenti esistenziali tra i soggetti, movimenti in forma di parole: "Le parole in carcere sono fondamentali: sono le parole con cui ci si presenta, con cui cerco di eliminare la distanza che c'è tra la mia storia di vita, la mia preparazione culturale e quella delle persone che incontro. È una parola che intende generare un contesto di sincerità e di protezione, al fine di riattivare le risorse della persona, colta nella sua identità e dignità" (Marco).

Come scrive Carlo Sini: "La parola si intreccia col mondo e con le cose del mondo proprio come, e proprio perché, si intreccia anzitutto col corpo vivente e percipiente del locutore" (Sini, 1989, p. 11).

Le parole estendono le vibrazioni dei corpi e polarizzano l'intensità comunicativa fino a fermare il tempo: "Le parole in carcere sono sempre accompagnate ai gesti, ai silenzi, alle pause. Non esistono e non possono essere

scollegate dai climi che si stanno vivendo. Le parole in carcere possono anche fermare il tempo” (Brunello).

Il corpo è il luogo in cui avvengono le trasformazioni e gli scambi, in cui il vissuto delle esperienze modifica i pensieri fino a dare forma ad aspettative, ipotesi di mondo e progetti di esistenza: “il corpo è apparso come il luogo delle trasformazioni, tutte quelle trasformazioni ‘reali’, per le quali il sensibile diviene intellegibile e viceversa, il biologico diventa mentale e viceversa, il naturale e il culturale si riversano l’uno nell’altro. Il corpo è il grande trasformatore, traduttore, luogo delle trasposizioni, dei trasferimenti. [...] Il campo che contiene il gioco delle parti” (Marsciani, 2008, pp. 189-193).

Forse anche per questo le parole in carcere faticano a stare in ricerca e al cospetto della verità: la verità è frutto di ricerca e scoperta, di un confronto senza sconti con criteri di esistenza diversi dai propri, criteri violati, negati o rifuggiti; la verità è una conquista: tanto più perseguibile e accettabile – specie se amara – quanto più è mantenuta in relazione con progetti di esistenza.

Il corpo implicato nell’esperienza vissuta registra un ampliamento di coscienza, il formarsi di “complessi inconsci” (Eco, 1985, pp. 38-44), mentre il *confinamento* del corpo produce parole asfittiche e atrofizzate.

Anche secondo le neuroscienze e ancora prima secondo gli autori dell’attivismo pedagogico, si impara facendo esperienza e poi si dispone nell’esperienza delle conoscenze così ottenute.

L’esperienza che il soggetto fa del mondo è quella che anzitutto il suo corpo gli permette. È pur vero che si possono immaginare e desiderare realtà di cui il corpo non ha fatto esperienza diretta, ma in assenza di “esperienze concrete di avvicinamento”, manca la strada per raggiungere e realizzare quei desideri.

I soggetti “sono sempre definiti dal loro spazio sociale e ne sono, al tempo stesso, la sua coscienza definitoria” (Hastrup, 1995, p. 12). L’esperienza ancora la percezione del mondo al possibile, l’esperienza negata o fortemente limitata riduce drasticamente l’immaginabile possibile, concreto, accessibile per sé. Pensare è sempre un pensare con il corpo e produrre pensieri nuovi deriva dalla possibilità di fare nuove esperienze. Ma se la parola si disincarna – nella burocrazia, nella stigmatizzazione, nell’oggettivazione che insidia il soggetto attraverso meticolosi rituali di spersonalizzazione (Goffman, 2001) – la ricerca della verità è sempre più difficile.

### 5.2.2. *Aver cura delle parole per sostenere altre versioni di sé*

Staccate dal corpo, immemori dei vissuti, sganciate dall’esperienza, le parole si dissanguano e muoiono. Ennesima espressione degli esiti annichilenti del carcere.

Come scrive Laura: “Spesso in carcere le parole si riducono all’ossessiva narrazione del percorso criminale e dell’iter processuale, diventano linguaggio

burocratico, infantilizzante, ripetitivo e, soprattutto, sono parole inascoltate. Occorre ridare autenticità e dignità alle parole e dare dignità alla persona che tali parole utilizza”.

Così anche Marco, che sembra rilevare come l'immissione di inautenticità alimenti rappresentazioni diffuse false e ingannevoli: “Le condizioni della detenzione si riflettono anche sulle parole: spesso le avverto false, stereotipate (come nel caso della lamentela sulle condizioni della detenzione, della giustificazione del reato o della lamentela per una pena ritenuta eccessiva), tese a secondi fini (compiacere il volontario, far arrivare indirettamente un messaggio positivo all'istituzione sulla propria rieducazione, inviare al gruppo messaggi impliciti o rimarcare il proprio protagonismo). Sono parole che riflettono storie di vita, relazioni con il corpo proprio e altrui. Sono parole che chiedono un contesto di ascolto, di confronto con i pensieri altrui, di incontro con le parole dei libri, che per i più risultano o inedite o, per chi è lettore abituale, significative fonti di compagnia, di riscoperta di un sé capace di pensiero ed emozioni, non solo confinato nella categoria del detenuto”.

Sono stati versati fiumi di inchiostro per ribadire che il soggetto umano non si esaurisce in una condizione fisica (differenza di genere, colore della pelle, disabilità...), in uno stato sociale (povero, giovane, sposato, disoccupato), in un orientamento sessuale, un ruolo o un'esperienza (ad esempio di migrazione). Sembrerebbe pleonastico eppure il passaggio da una concezione decontestualizzata, fondamentalista e statica dell'identità ad una relativistica, situazionale, dinamica ha segnato un cambio di paradigma epocale e una svolta culturale (Lasch, 2004; Gargani, 1985; Melucci, 1992), per quanto soggetta a non poche resistenze. Un cambiamento non ancora compiuto. Lo conferma la reiterata tendenza a identificare l'individuo con qualche sua particolarità, anomalia o azione. È quello che Goffman ha contribuito a spiegare col concetto di “stigma sociale” (Goffman, 1968). E che altri hanno rimarcato schierandosi apertamente contro l'ideologia dell'identità (Lai, 1999; Remotti, 2007, Id., 2010; Maalouf, 2005).

Il ricorso a sintesi linguistiche – efficaci per la comunicazione mediatica, immediata e “ad effetto” ma spesso dannose per il carico di stereotipi e pregiudizi a cui si prestano – di contro a più articolate e prudenti perifrasi, ha portato all'abuso di sineddoche, nella forma di una parte (condizione, ruolo, esperienza, orientamento sessuale...) per il tutto (la persona nella sua complessità e integralità).

Questa prospettiva, assai poco funzionale a interpretare la complessità del nostro tempo, ma ancora più radicalmente a comprendere la complessità umana (Bocchi, Ceruti, 1994; Moravia, 1996, pp. 122-123) non aiuta a cogliere nei soggetti le molteplici sfaccettature della loro identità, tantomeno a riconoscere le loro risorse e possibilità di cambiamento. Un immigrato continua ad essere innanzitutto uno straniero, un omosessuale un “diverso”, un disabile un soggetto “da includere”:

perché nasce e rischia di crescere “fuori” dal sistema sociale, con le sue relazioni e opportunità.

E se un’ingente profusione di energie (pubblicazioni, politiche, progetti, finanziamenti) a fatica guadagna qualche grado nell’ampliamento della visuale in riferimento a situazioni che non suscitano particolari resistenze (per cui ad esempio non si fatica a riconoscere che un ospite della pediatria è innanzitutto un bambino; e che un povero, un uomo di colore, un disabile sono anzitutto persone), là dove a caratterizzare un soggetto è un comportamento riprovevole (ad esempio violento, criminale) o considerato deviante (come nel caso dell’omosessuale), scarsa o nessuna attenzione viene riservata alla valenza performativa del linguaggio e delle conseguenze che questo può avere nell’autopercezione personale (si pensi ai casi di dileggio orale o “virtuale” nelle forme del cyberbullismo, che hanno causato concretissimi suicidi) o nell’immaginario collettivo. Perciò un detenuto rimane innanzitutto un criminale, un ladro, uno spacciatore, un omicida..., un ergastolano o un “fine pena mai”. Raramente ci si ricorda che è stato un bambino, che è un figlio, forse un padre, una persona che certamente ha sbagliato, anche molto, ma che non si esaurisce negli errori commessi, per quanto aver perseverato in azioni malvagie, specie durante gli anni della formazione, induca ad abitudini difficili da sradicare<sup>62</sup>.

Nell’uso esclusivo di espressioni totalizzanti (detenuto, carcerato, galeotto, ergastolano) si consuma la sottile vendetta delle parole: reiterate condanne senza replica e senza appello, appiattimento della vita in un’ombra che non lascia margini da cui possano emergere altre versioni di sé<sup>63</sup>. La speranza di fare luce su queste altre versioni identitarie è in fondo il principio che anima l’educazione in situazioni-limite. Ma se non si ammette la possibilità di uno *scarto* tra il male compiuto e quello che di buono si può ancora conservare nel profondo di sé, la vita stessa diventa uno “scarto”.

Un modo – non l’unico, non sufficiente – per portare alla luce frammenti buoni di un’identità dannata è quello di iniziare a nominarli. La storia dell’umanità ha avuto origine dalla parola, non è azzardato dunque pensare che un nuovo inizio possa giovare di parole nuove con cui dare voce a dimensioni inesplorate di un io plurimo e sfaccettato.

Se l’essere umano è organicamente connesso al contesto in cui vive, contesto che non si configura come il *contenitore esterno* entro cui si producono determinati fenomeni o processi, ma come una dimensione costitutiva della stessa

---

62 Efficace a questo proposito è la definizione che Sergio Moravia attinge da Dilthey, secondo il quale l’essere umano “è la risultante, aperta, del suo passato personale” (Moravia, 1996, p. 135).

63 Come scrive efficacemente Ferraro: “Chi sta in carcere non parla e non scrive e non si rivolge a persone, perché non è considerato persona. Non basta che uno mantenga, comunque, in vita l’altro perché l’altro sia una persona. La pena è quando non ci sono persone intorno a te” (Ferraro, in Musumeci, Ferraro, 2014, pp. 35-36).

individuazione del soggetto (Moravia, 1996, p. 122), intervenire sull'ordine simbolico – linguistico, nominale – della rappresentazione di sé, può avviare possibilità di riflessione (e forse di cambiamento) insperate, aiutando a indirizzare lo sguardo su aspetti positivi della storia personale e del profilo identitario. Non si tratta di narrazioni destinate a stabilire la “verità giudiziaria”, ma a sostenere una riflessione più ampia sulla propria vicenda, sulle sue implicazioni nella vita degli altri, portando alla luce impliciti e ombre (Musi, 2015b). Narrazioni finalizzate a contrastare la presa immobilizzante dello stigma<sup>64</sup>.

### 5.2.3. La parola educante/dis-educante

#### *La parola che educa*

A questo punto le domande si sono maggiormente concentrate sulla funzione educativa delle parole (“Quando, a tuo avviso, una parola educa? È possibile individuare elementi essenziali, fondamentali in relazione alla sua valenza educativa?”), come riporta lo schema di sintesi sottostante, che riunisce le risposte di tutti le/gli intervistate/i, rispettando la disposizione in cui sono state riunite (sotto il “titolo”: “La parola educa quando...” e A esempio...):

	La parola educa quando...	Ad esempio...
Carla	Quando ha il coraggio dell'onestà	Ad esempio quando, di fronte a una domanda difficile ha la forza di dire la verità
	Quando non è giudicante	Tutte le volte che rinuncia a tracciare la linea tra giusto e sbagliato e si apre a domande “pulite”, al servizio non della propria curiosità, ma per sostenere l'altro nella scoperta della sua verità
	Quando incoraggia e sostiene	Ad esempio quando sa accogliere i momenti di sfiducia e stimolare la svolta
	Quando è creativa, non banale, né scontata	Ad esempio tutte le volte che riesce a provocare sorpresa e a mettere in movimento, quando stimola la persona a uscire da una situazione di blocco
Laura	La parola educa quando è empatica,	

<sup>64</sup> Sull'importanza di dare corpo, nominandole, ad altre versioni del soggetto recluso oltre alla sua condizione di criminale cfr. la ricerca di Corey, 1996, pp. 57-75.

	<p>quando suscita desiderio di conoscenza e voglia di narrare e di narrarsi. Una parola che innesti una serie di reazioni a catena, come quando si getta un sasso in uno stagno. Spesso è una parola semplice, per esempio “cibo”, che però rappresenta una grande collante tra le persone, una parola stimolante che spinge anche i più ritrosi a scrivere e raccontare e, soprattutto, a comunicare e interagire.</p> <p>Ognuno ha dentro di sé un “magazzino di parole” non dette, che si accumulano e rimangono lì silenti, la parola che educa dovrebbe essere lo stimolo per farle uscire.</p>	
Marco	È pacata nel tono	È lenta, non è urlata
	È limitata	Non soffoca l’altro con la sua prolissità, permettendo così i giusti tempi per la comprensione ed eventualmente il dialogo
	È chiara e semplice, cioè non vuole segnare una superiorità rispetto a chi la ascolta o confonderlo/ingannarlo	
	Esprime riflessioni o propone racconti capaci di dare valore universale all’esperienza del singolo	Talora sono così le parole della letteratura
	Non si sovrappone alla parola altrui	È espressione di un pensiero non imposto, che anche quando ha funzione didattica (ti insegno i contenuti di cui sono esperto) lascia aperta la possibilità di critica e di rielaborazione personale
Brunello	Quando non giudica	Se rinuncia a tracciare la linea tra giusto e sbagliato, tra innocente e colpevole.
	Quando non chiude	Se non pretende di essere definitiva e quindi statica
	Quando è carica di sincerità	Quando oltrepassa gli slogan e i luoghi comuni.
	Quando è modificabile	Se non cerca soluzioni ma si sforza di essere generativa.

Per quanto alcune espressioni richiederebbero ulteriori approfondimenti per essere adeguatamente comprese (com’è la parola “che ha il coraggio dell’onestà?”, cosa si intende con “verità”<sup>65</sup>?, la parola quale “svolta” può stimolare? cosa si

65 Il problema della verità è particolarmente cruciale in carcere, come ho avuto modo di precisare altrove (Musi, 2017, pp. 139 e ss.), basti pensare ad una “verità giudiziaria” che quasi mai trova

intende per sincerità? com'è la parola empatica? cosa caratterizza la parola generativa? Etc.), la tendenza che tante definizioni evidenziano è quella di una parola in grado di mettersi al servizio dell'altro, secondo tre movimenti: 1) accoglie e sostiene (si fa concava per offrire contenimento e alleggerimento); 2) stimola, smuove, attiva energie; 3) traspira, è permeabile<sup>66</sup>, crea vuoti e sospesi perché si possano compiere scoperte insieme, evitando semplici trasmissioni e trasferimenti (di conoscenze, di intuizioni) ma spostando gli obiettivi a cui tendere fuori dalla sfera di ogni soggetto, così da essere stimolanti e attraenti per tutti. Essere “alla pari” nella ricerca – evitando posizioni di superiorità/inferiorità – rende infatti le conquiste occasioni di arricchimento e di crescita per entrambi i soggetti coinvolti.

In altri termini la parola educa quando sa mantenere l'attesa, quando è insatura, quando è vuota di aspettative e pre-visioni e accetta l'altro come e quando si presenterà. Come scrive Chiara Zamboni: “La consapevolezza che l'essere è metamorfosi porta a porsi in un atteggiamento di attesa e non di fuga [...] L'aprirsi di un reale impreveduto” (Zamboni, 2001, p. 91). La parola che educa tiene aperto lo spazio perché si manifesti un “reale impreveduto”, pronti ad accogliere la “novità” dell'altro (Arendt, 1997, p.129), che proprio in prospettiva educativa si identifica con l'inedito che la libertà rende possibile, col potenziale portato ad espressione, il divenire autotrascendente, la progettualità evolutiva che dà forma all'esistenza.

Imparando a (ri)conoscere e a “frequentare”, attraverso un “possibile” reso in parte “visibile” dalle parole<sup>67</sup>, altre dimensioni di sé, dimensioni non irrimediabilmente compromesse, ritrovando nella fiducia che altri hanno depositato senza interessi la forza di scommettere su una vita diversa, è possibile per chi abita il buio del carcere gettare un flebile raggio di luce in un viluppo di esistenza ancora chiusa alle sue stesse potenzialità. Divenendo permeabili allo sguardo altrui è forse possibile ritrovare aspirazioni vitali, a lungo ormeggiate lontano da sé.

Esplorando altre versioni della propria identità, che la condizione detentiva attenta con l'anonimato e l'oblio, è possibile tenere in vita e coltivare una relazione di cura nei confronti di sé riaprendosi, forse, anche ad una nuova attenzione agli altri. In una circolarità arrischiata e incerta, ma certamente virtuosa.

---

corrispondenza in quella del soggetto degli stessi atti giudiziari.

66 La suggestione ricorda la “parola porosa” di cui parla Luigina Mortari, secondo la quale per dare respiro alla mente non basta cercare la parola che sa dire l'essenza dell'esperienza, “quella che sa descrivere la conformazione degli eventi nel loro accadere, ma [occorre] al contempo cercare anche la parola porosa. Quella che lascia il pensiero sospeso, in attesa d'altro. Imparare a stare in attesa, a non cercare. A chi sa stare in ascolto, sottraendosi alla tendenza a risolvere ogni questione dentro le rappresentazioni abituali, la verità spesso viene come di sorpresa. [...] Lo spazio della parola porosa, leggera, ha il tempo dell'attesa, durante la quale non solo si mantiene aperta la mente alla parola nuova, ma si lavora sui propri tessuti mentali per disinquinarli dalle parole incapaci di nominare la datità essenziale dell'esperienza” (Mortari, 2002, p. 121).

67 Come ricorda Merleau-Ponty, “la significazione univoca è solo una parte della significazione della parola. C'è sempre, al di là, un alone di significazione che si manifesta in modi di impiego nuovi e inattesi” (2003, p. 117).

Queste le riflessioni suscitate dalle parole di Carla, Laura, Marco e Brunello, ai quali è stato richiesto uno sforzo ulteriore: quello di descrivere la relazione tra la parola educativa e il carcere.

È emersa anzitutto la preoccupazione di difendere la parola educativa, di non colludere, di non lasciarsi contaminare da “slang”, espressioni volgari, opacità di cui è intessuta la comunicazione spesso ambigua e squalificante che circola in carcere (Gromi, 2017, pp. 72-90): “Direi che il contesto carcerario mi ha educato a un uso più attento delle parole, ma soprattutto mi ha formato a usare parole pulite, chiare, non allusive. A non colludere, quindi, con il linguaggio proprio del penitenziario che è sempre molto filtrato, che aspetta che tu capisca senza darti strumenti chiari di lettura. In tanti anni di frequentazione del carcere mi sono sempre sforzata (e tuttora lo faccio) di trovare una coerenza tra la mia interiorità e le parole da usare, cercando di scegliere le più oneste e le più autentiche” (Carla).

Marco sembra suggerire che i valori con cui si dà anima alle parole possano filtrare impurità e ostacoli alla comprensione: “Credo che nel contesto carcerario la parola necessiti più che altrove di una dimensione di sincerità. La persona detenuta spesso si adatta, recita una parte, utilizza il linguaggio anche per manipolare. Solo se tra due interlocutori c'è fiducia, si può giungere all'incontro, talora profondo, a una parola che sia espressione del proprio sentire di quel momento”. Tener fede ad una parola educativa implica la capacità di districarsi tra una stratificazione di comunicazioni che allontanano e fanno degli scambi un simulacro di comunicazioni, dice in sostanza Brunello: “In carcere come altrove esistono molti gerghi, molte allusioni, molte volgarità, molte scorciatoie anche linguistiche. È impossibile stare nel carcere senza avere a che fare con i suoi slang. È importante non farsi assorbire da questi. Inoltre non si deve cedere alle tentazioni dell'intrattenimento e dell'essere collusivi. Per questo occorre domandarsi spesso verso quali obiettivi stiamo tendendo e se sono ancora validi”.

Laura pone l'attenzione sul rispetto: “in carcere le persone hanno un vissuto che tengono volutamente celato. Creare un clima di fiducia significa accettare e dare credito a quanto accettano di mettere in comune, mettendosi in gioco a propria volta”. Alzare il livello del rispetto, attraverso il quale passano il riconoscimento, la fiducia, il credito, significa prendere le distanze da espressioni volgari utilizzate nei rapporti interpersonali con leggerezza e disinvoltura, gesti offensivi ritenuti normali, un generale degrado relazionale percepito come inevitabile e accettato con rassegnazione. Condizioni che producono una pericolosa desensibilizzazione. I modi degli scambi interpersonali (Sichel, 1983), comunemente ritenuti questione di pura forma, sono invece fondamentale sostanza. Di questo sono evidentemente consapevoli gli intervistati, che sembrano ravvisare nei modi della parola una prima forma di cura della relazione con l'altro: “In carcere la parola educa quando è espressa con calma e chiarezza, è semplificata nella sua formulazione, è pronta al

confronto (questo accade se per esempio un progetto non viene calato dall'alto dall'istituzione o dai volontari, ma deciso a partire dai bisogni delle persone o ridiscusso in alcune sue componenti) dà espressione ai propri ricordi, alla narrazione della propria storia, per esempio nella forma della scrittura autobiografica” (Marco).

### *La parola che dis-educa*

Non esiste, nel pensiero comune, ma nemmeno nella riflessione pedagogica, una chiara rappresentazione della parola “dis-educante”. Mentre la parola che non educa può essere percepita come una parola indifferente, che semplicemente non contribuisce ad un processo educativo ed evolutivo, la parola che dis-educa pare recare con sé il significato di un diritto negato, di una privazione, di un depauperamento che alla fine produce dis-agio, persino, forse, de-vianza.

Esplicitando agli intervistati questa ambiguità e chiedendo loro di assumerla per provare a definire la parola “dis-educante”, sono state raccolte le risposte riunite nello schema seguente.

	La parola dis-educa quando...	Ad esempio...
Carla	Quando chiude le porte	Tutte le volte che blocca una narrazione o uno sfogo; questa parola timorosa, respingente esprime un rifiuto, un'indifferenza, un fastidio o una paura.
	Quando tira le somme	Quando è impulsiva e blocca la parola dell'altro, la interpreta, in qualche modo la violenta
	Quando è distratta, scontata e ripetitiva	Quando è poco pensata, sciatta e non tiene presente la personalità del soggetto a cui è rivolta. Parole che vanno bene per alcuni, sono inutili o addirittura dannose per altri
Laura	La parola dis-educa quando è frettolosa, buttata lì senza un contesto, slegata da un comportamento. Una parola che tende a sminuire e criticare e provoca chiusure anziché aperture. In sintesi, una parola che allontana invece di avvicinare	
Marco	È espressione di un pensiero personale ritenuto vero e infallibile e come tale imposto all'altro	
	È chiusa in un proprio godimento narcisistico	
	Non rispetta la condizione dell'altro (il suo stato emotivo, la sua preparazione culturale)	

	Procede per generalizzazioni	(sempre, mai, tutti/e...)
Brunello	Quando non ha dimensione narrativa	Tutte le volte che impedisce la comunicazione o meglio quando ogni partecipante segue una propria linea e non la condivide con gli altri

L'impressione complessiva che si ricava dalla lettura delle risposte è di una parola che non permette la relazione: chiude, blocca, limita, allontana, esprime rifiuto, indifferenza, è poco pensata, non sintonizzata con la persona a cui si rivolge, slegata dal contesto, autocentrata, invadente, generalizzante. È una parola ossimorica, che *crea un vuoto* di essere, un avvitrimento repulsivo. Se è vero, come scrive Heidegger, che “Solo quando c'è la parola per dirla, la cosa è” (Heidegger, 1990, p. 174), una parola che toglie parole e respinge, impedisce a qualcosa (a qualcuno) di essere.

Anche in questo caso all'invito a riflettere sulle caratteristiche generali della parola dis-educativa, è seguito un approfondimento legato al contesto: quando la parola in carcere dis-educa? Le risposte, che in parte riprendono i pensieri precedenti, lasciano intuire che la degenerazione della parola in carcere avviene quando è compiacente col potere, quando nasconde alleanze “furbe” e vantaggiose ai danni di chi il potere lo può soltanto subire: “In ambito carcerario la parola dis-educa ogni volta che è banale, furba, inadeguata. Ogni volta che è compiacente e ambigua. Lo sforzo empatico, ovviamente, non ha nulla a che fare né con la compiacenza, né con l'ambiguità” (Carla).

Analoghe le parole di Brunello: “la parola dis-educa ogni volta che è furba, non intelligente, finalizzata a ottenere un beneficio”.

Non è più quindi solo questione di parole – va dritto al punto Laura – ma di intenzionalità, di cui le parole sono espressione e strumento: “È facile diventare noi stessi dis-educatori, quando utilizziamo parole condiscendenti, quando interagiamo in modo algido, quando diciamo ‘troppe parole’ e ci dimentichiamo di ascoltare”.

La parola dis-educa quando dis-torce, quando viola i contesti per tradurre le differenze “orizzontali” (le diverse possibilità di parola, di azione, di scelta...) in principi d'ordine gerarchico: [la parola di-educa] “quando è urlata, quando spersonalizza, quando conserva espressioni ridicole e proprie del contesto carcerario, talora ancora in uso nonostante il tentativo di rinnovarle (domandina, spesino, scopino, lavorante), quando diviene incomprensibile per la burocrazia o per i tecnicismi del diritto. Quando non è ascoltata (capita che la partecipazione agli incontri sia fortemente ritardata perché le “domandine” vanno costantemente perdute o non ricevono risposta), quando vuole ferire o delimitare gerarchie. Rischia di diventare a mio avviso diseducativa anche la parola dei progetti eterodiretti, imposti a individui che talora sono disposti ad accettare di tutto pur di

uscire da una cella o dal contesto della sezione... Ha senso leggere Shakespeare o Pirandello in carcere nella misura in cui il percorso di lettura è realmente condiviso, teso a incrociare l'esperienza umana di chi legge, disposto a ricalibrarsi sulle esigenze del gruppo" (Marco).

#### 5.2.4. *La forza evocativa e l'immediatezza comunicativa delle immagini*

La parola confina col silenzio. A volte è una resa al silenzio, quando i limiti del linguaggio come dispositivo simbolico e cognitivo non consentono di rendere intellegibile l'astrazione del pensiero. Le metafore servono allora per dare un nome alle cose o agli eventi che non riusciamo a descrivere. Una delle funzioni per cui maggiormente vi si fa ricorso è infatti quella esegetica: quando non comprendiamo qualcosa o quando vogliamo comunicare un'intuizione particolare che non si avvantaggia di acquisizioni condivise, le immagini delle metafore aiutano a dare forma ai pensieri, a sostenere la costruzione di riferimenti univoci e la produzione di nuove idee.

Le metafore amplificano le possibilità del linguaggio ordinario di evocare immagini mentali, capaci di vincolare l'interpretazione e di concorrere alla costruzione di un patrimonio concettuale condiviso (Ervás, Gola, 2016), contrastando la solitudine e l'autoreferenzialità.

La carrellata di immagini che seguono contribuiscono dunque a dare fisionomia alle parole che educano e che diseducano, fuori e dentro il carcere.

La parola che educa è come...	La parola che dis-educa è come...
<p>Un filo rosso che guida verso l'uscita dal labirinto (Carla)</p> <p>La parola che educa è come una scintilla che accende il fuoco dell'entusiasmo e illumina all'improvviso la scena (Laura)</p> <p>Un seme gettato su un terreno sconosciuto, un tono di voce che accarezza e culla, il "mormorio di silenzio sottile" dell'Oreb, una mano che accarezza (Marco)</p> <p>Una bombola di ossigeno utilizzata da un subacqueo che scende in profondità o da un alpinista che si arrampica molto in alto (Brunello)</p>	<p>Un pugno nello stomaco (Carla)</p> <p>La parola che dis-educa è come un drappo nero, che tutto copre e spegne qualunque scintilla (Laura)</p> <p>Una secchiata d'acqua; una lama che ferisce e induce l'altro a usare a sua volta violenza; il rumore ossessivo di un monitor d'ospedale (Marco)</p> <p>Un componente di un gruppo che denuncia/tradisce i suoi compagni per soldi (Brunello)</p>
La parola che educa in carcere è come...	La parola che diseduca in carcere è come...
<p>Una finestra spalancata da cui entrano aria e luce (Carla)</p> <p>La parola che educa è come il gioco del "rimbalzello", se scegli i ciottoli piatti giusti potrai fare e far fare molti rimbalzi (Laura)</p>	<p>Un boccone avvelenato</p> <p>La parola che dis-educa è come il sassolino sulla rotaia che fa deragliare il treno</p> <p>Un rumore che rimbomba, un corridoio infinito (Marco)</p>

Un ruscello che scorre, un cerchio di persone che parlano tra loro, un libro aperto che lascia uscire le sue parole (Marco) I muscoli che fanno male dopo un lungo cammino che ti ha condotto alla meta (Brunello)	Adeguarsi a qualcosa -tipo non lavarsi i denti o il viso (Brunello)
---	---

Non emergono peculiarità e particolari differenze tra le parole che educano e diseducano dentro e fuori dal carcere. Probabilmente il desiderio di individuare tratti specifici delle parole, pone sullo sfondo il contesto, che infatti non viene mai menzionato. Anzi, com'è proprio della metafora, vengono evocati contesti noti e di cui è probabile che tutti abbiano fatto un'esperienza diretta. Come suggerisce Aristotele, la metafora contiene un movimento, in questo caso anche colori e sonorità; ma soprattutto una tensione trasformativa, liberatrice (“guida verso l'uscita dal labirinto”, “scintilla che accende il fuoco dell'entusiasmo e illumina all'improvviso la scena”, “finestra spalancata da cui entrano aria e luce”, “ruscello che scorre”, ciò che “conduce alla meta”) o, al contrario, annichilente, mortifera (“pugno nello stomaco”, “ drappo nero, che tutto copre e spegne qualunque scintilla”, “secchiata d'acqua”, “lama”, “boccone avvelenato”, “corridoio infinito”).

#### 5.2.5. *L'uso consapevole delle parole*

Gli operatori raggiunti dai questionari sono accomunati non solo dall'interesse per le parole, ma dal loro uso cauto e sapiente in laboratori di scrittura autobiografica. Alla distinzione tra parola orale e scritta, alle diverse caratteristiche e finalità è stato pertanto riservato uno spazio specifico:

La parola orale	La parola scritta
La parola orale è più impulsiva, parla insieme al tono della voce e alla postura del corpo. Prende vita con il tono della voce e la postura del corpo (Carla).	La parola scritta è definitiva, resta, è testimonianza incancellabile. Richiede coraggio e capacità di cercare, di scavare. La parola scritta è più lenta, è frutto di una scelta (Carla).
La parola orale si serve dell'intonazione della voce, della gestualità, delle espressioni del viso. Una parola detta non può più essere ritirata. È più spontanea ma non per questo più immediata (Laura).	La parola scritta può essere uno strumento eccezionale perché ti permette di scrivere su un foglio ciò che magari non hai il coraggio di dire ad alta voce a te o agli altri. Ti obbliga però a cercare le parole e a modificare ciò che hai scritto d'impeto (Laura).
È immediata, si incarna nel mio tono di voce, nelle mie espressioni del viso, entra sempre in relazione con la parola altrui (Marco)	È più meditata, invita a un raccoglimento in se stessi, diviene fisica, depositata su un foglio, può essere conservata e regalata (Marco)
Ha un suo spazio. È diretta e collegata al bisogno di sfogarsi, urlare. È propedeutica alla parola scritta (Brunello).	Ha uno spazio immenso. Richiede uno sforzo non naturale e immediato. A volte è in grado di esprimere i sentimenti meglio della parola orale

	(Brunello).
<b>Approfondimento: il valore educativo della parola scritta in carcere</b>	
<p>In carcere (come fuori, d'altronde) la parola scritta educa nella misura in cui è autentica; se ha il coraggio di svelare, di forzare le chiusure, di ricercare tracce di verità, allora educa, porta fuori, si apre a nuove possibilità. Altrimenti è sfoggio sterile, compiaciuto, spesso del tutto inutile (Carla).</p> <p>In carcere la scrittura è quasi sempre manuale, si corregge tracciando una riga ed esprime il pensiero immediato.</p> <p>In carcere spesso la parola è scritta in una lingua straniera o “detta” con un disegno, nel caso degli analfabeti. Lasciare questa libertà di espressione è fondamentale, soprattutto in carcere.</p> <p>La scrittura può dare una forma limitata o illimitata al tempo e allo spazio.</p> <p>L'attività dello scrivere fa sempre bene, permette di trasformare le idee in scrittura e, a volte, di chiarire ciò che era nebuloso. Talvolta, le persone detenute fanno questa scoperta, scrivendo e ascoltandosi durante la lettura o ascoltando gli scritti dei compagni (Laura).</p> <p>Richiede tempo, che solitamente viene connotandosi come tempo per sé, di riscoperta di ricordi e di risorse (“sono ancora in grado di scrivere qualcosa”). È un tempo che solitamente acquisisce valore, appare diverso da quello sospeso, lento, sempre uguale della carcerazione.</p> <p>La parola scritta necessita di silenzio, condizione rara in un carcere, apprezzata e ancor più potente se vissuta in gruppo.</p> <p>La parola scritta conduce in uno spazio interiore che è tutto mio ma che posso anche scegliere di condividere con un'eventuale lettura ad alta voce. È scendere dentro per riportare all'esterno un pensiero spesso più intimo e lessicalmente/concettualmente/metaforicamente più elaborato di quello che si esprime nella comunicazione orale (Marco).</p> <p>Più che la parola trovo decisiva la combinazione delle parole, il desiderio di mettere insieme le parole. Questo corrisponde anche al tentativo di dare ordine ai propri pensieri, al proprio sentire, al proprio vivere (Brunello).</p>	

La distinzione tra parola scritta e orale è riferita sostanzialmente al tempo (quella orale è più immediata, impulsiva) e alla irreversibilità, anche se a ben vedere entrambe sono irreversibili e “definitive”: la parola scritta perché resta nel tempo, la parola orale perché, una volta pronunciata, non può più essere ritirata. La parola orale inoltre è più fisica, fa tutt'uno col corpo, lo rende loquace in una comunicazione inestricabile tra espressività fisica e sonorità linguistica; è parola incarnata e corpo parlante.

Per focalizzare l'attenzione sull'utilizzo intenzionale delle parole nella relazione con i detenuti è stato chiesto agli intervistati di riferire ulteriori considerazioni ed eventuali situazioni ritenute particolarmente significative:

	Nella mia attività in carcere uso la parola nella relazione con i detenuti per...:	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa
--	--	---	--

Carla	Per creare una relazione che sia il più possibile onesta e libera	È una parola adulta e sincera, rispettosa ed empatica, mai ambigua	Per esempio, in risposta alla domanda molto molto delicata che tuttavia le persone detenute mi hanno posto spesso: “Cosa pensi di noi?” Cerco sempre con grande cura di fare una netta distinzione tra la loro persona e il loro reato. Mi sforzo di essere il più possibile chiara, senza tuttavia essere respingente. Accogliere fino in fondo, comprendere ma non giustificare il male commesso. Non è semplice ma su questo linguaggio di confine in genere trovo le parole. Anche se non sempre sono quelle desiderate dai miei interlocutori.
Laura	Cominciare a creare un rapporto di conoscenza e attivare le capacità di interazione con lo scopo di creare un gruppo in grado di lavorare pur nelle molteplici diversità	Immediata, autentica, in grado di sollecitare interesse e ascolto.	Spesso nei laboratori di lettura al primo incontro chiediamo che cos'è per loro la parola e perché leggono o scrivono. Fondamentale è partecipare con loro, scrivere e leggere quanto si è scritto. Insegnare e apprendere reciprocamente, questo deve essere il piano di interazione .
Marco	Presentarmi	Dice di me, inizia a porre un ponte con l'altro	
	Salutare	Sottolinea il mio essere qui, aperto a quanto accadrà nell'incontro	
	Presentare un'attività, un'ipotesi di lettura e/o scrittura	Dà il senso dello spazio che si condivide	“In questo gruppo si legge e si scrive, insieme, in libertà: legge ad alta voce chi lo desidera, scrive chi lo desidera, condivide i propri pensieri chi desidera farlo. Senza giudizi da parte di chi ascolta”
	Decidere insieme il percorso	È parola non definitiva, ma	

	e le modalità dell'attività di gruppo.	aperta alla risposta altrui e disposta a mettersi in discussione	
	Interagire con la parola dell'altro	Conferma che si è ascoltato l'altro, può diventare occasione per dare riconoscimenti	
Brunello	Iniziare la relazione/Sondare il terreno	È molto difesa. Ha momenti di sbilanciamento molto limitati	Il momento dell'autopresentazione, quasi sempre collegato a dati anagrafici
	Rilanciare/chiedere di non interrompere	È importante che faccia trasparire sincerità cioè interesse sincero	Uno parla senza essere interrotto se non perché gli si chiede di spiegare, di far capire meglio
	Far comprendere che ci saranno altre occasioni  Chiudere un incontro fissando un nuovo appuntamento preferibilmente a breve	In alcune occasioni ci si accorge che l'esperienza si sta concludendo	Mi vengono in mente alcune situazioni vissute in cui si usciva dopo un incontro e ci si girava indietro consapevoli che alcune persone sapevano benissimo che non sarebbero mai uscite dal carcere

Emergono parole “prudenti”, che tastano il terreno, chiedono il permesso di procedere e consentono ai soggetti di avvicinarsi, stabiliscono taciti patti di investimento reciproco in una relazione che implica scelta, motivazione e diligenza. Sono parole sgravate dalla preoccupazione di ottenere/pretendere/estorcere, convincere, dimostrare, compiacere. In questo senso paiono non subordinate ad altro che non sia l'interesse dei partecipanti a conoscersi, mettersi in gioco, provare a dirsi. E forse, così, facendo, consentono un piccolo esercizio di libertà a chi ne patisce la privazione.

#### 6.2.6. *Coltivare l'umanità avendo cura delle parole*

Le ultime domande hanno inteso verificare la presenza di un livello metariflessivo, cioè la capacità di “osservarsi” mentre si pensa e si scelgono le parole da dire (Mortari, 2002, p. 72). Tutti gli intervistati hanno confermato l'importanza di un presidio costante sulla vita segreta delle parole.

Ti capita di riflettere sul valore delle parole?

“Sì, molto spesso, in tutte le circostanze e le relazioni della mia vita. Cerco sempre di stare attenta a quello che dico ma, quando le emozioni prevalgono, bé anche allora accetto e rifletto sulle parole che sono uscite” (Carla).

Come suggerisce Donald Schön (1993), c'è una riflessione finalizzata ad essere vigili e presenti alla propria coscienza quando si parla, ma – se le emozioni prendono il sopravvento e le parole escono di bocca come sospinte da una forza autonoma – è utile e possibile riflettere su quanto affiorato, riappropriandosi di frammenti di “non self” (Kaës, 2016) divenuti “visibili”.

“Ponderare le parole, questo mi è stato insegnato (...). Ho scoperto poi il valore dell'immediatezza. Le parole non dette rimangono spesso nel cuore e fanno più male” (Laura).

Anche trattenere ha una sua fatica, comporta *sacrificio* (negare qualcosa perché altro emerga e diventi *sacro*) e dolore per quanto implode senza dissolversi.

Rimangono dentro schegge e cocci. A volte taglienti.

Alla richiesta se vi fossero accorgimenti particolari nell'utilizzo delle parole è emerso forte il tema della coerenza tra la parola e la vita: “le parole devono essere coerenti con le persone che le pronunciano” (Carla); “cerco di non nascondere il mio pensiero, anche quando può generare conflitto con le parole, con i giudizi espressi dall'altro. Nel gruppo cerchiamo di esercitare una parola ‘vera’, che possa permettersi – quando c'è un certo grado di conoscenza reciproca – di discutere un pensiero o di sottolineare che non è accettabile fare una certa affermazione (‘qui non importa a nessuno di noi, fa tutto schifo’)” (Marco); dovrebbero inoltre essere coerenti non solo con la propria vita, ma sintonizzarsi con quella altrui: “Penso che le parole dovrebbero uscire da un'attenta osservazione della persona, dovrebbero essere scelte e calibrate in base a quello che conosciamo di lei (o lui), dovrebbero essere poche e molto curate. Non credo alle prediche, ai sermoni. Credo piuttosto alle metafore, alle storie, agli esempi.

La parola che ha la pretesa di educare dovrebbe tener conto del linguaggio dell'altro e soprattutto essere coerente con le emozioni, i sentimenti e le convinzioni di chi la pronuncia. Deve essere una parola democratica, autorevole ma non autoritaria, generosa, attenta. In sostanza è fondamentale conoscere il più possibile le persone e le loro storie, aver tanto osservato e ascoltato, essere accoglienti ma non collusivi coi comportamenti scorretti. Saper porre dei confini, senza emarginare chi sbaglia. Offrire una seconda possibilità, incoraggiare e valorizzare i cambiamenti positivi, anche i gesti più piccoli e impercettibili. Avere il coraggio di affrontare le criticità senza sperare che si risolvano da sole. Confrontarsi spesso. Se possibile, anche leggere, studiare, continuare ad imparare. Infine è importantissimo per me sapersi mettere in discussione, saper ragionare anche sui propri sbagli” (Carla).

Ma se ciò che rende efficaci, educative le parole in carcere è una coerenza di fondo tra la parola e la vita, per dare forza e incisività alle parole occorre coltivare l'esistenza, aver cura di ciò che ci rende umani: vulnerabilità, limiti, errori,

desiderio di gratificazione, di apprezzamento, d'amore. L'allenamento di cui parlano Brunello, Marco e Carla, allora, non è solo strumentale (la parola come strumento), ma indica l'impegno a diventare "esperti in umanità" (Bruzzone): "credo che occorra un certo allenamento" (Brunello); è necessario "un lavoro su di sé. Personalmente sento la mancanza di parole meditate, intelligenti e che sappiano provocare la mia intelligenza: bisogna rimettere al centro e discutere parole pesanti come reato, trasgressione, pena, perdono, cambiamento..." (Marco); "non credo affatto a una postura educativa che non parta dall'osservazione attenta e libera di sé, delle proprie reazioni, delle proprie paure, dei propri limiti. Non credo a un metodo universale, credo di più a valori universali che hanno il compito di incarnarsi nelle parole ma anche nella voce e nello sguardo, nella postura e nei limiti di chi imposta la relazione educativa" (Carla).

Per questo occorre "Capire dove ci si trova, quali persone si hanno davanti e ciò che si vuole costruire" (Laura).

Questo viene indicato come il primo passo per guidare "in itinerari di consapevolezza del reato e delle sue conseguenze, di rilettura della propria storia di vita, di definizione dei propri desideri attuali, in vista di un possibile cambiamento, dell'individuazione di un nuovo percorso da intraprendere. La consapevolezza e l'assunzione di responsabilità in luogo del vittimismo e della falsità" (Marco). La seconda mossa rifugge tattiche e strategie per fare leva ancora su una dimensione etica, quella legata all'umiltà: "Occorre avere voglia di fare un'esperienza più dolorosa che faticosa; essere consapevoli che non necessariamente si arriverà da qualche parte; essere fermamente convinti che se le cose non funzionano è soltanto per colpa nostra (e se funzionano è per merito nostro solo parzialmente), occorre accettare che la conversazione a volte produce stanchezza o meglio parole stanche" (Brunello).

Se è vero che, come ha scritto Oliver Sacks, tutti abbiamo un racconto interiore che siamo noi stessi e che dobbiamo continuamente possedere e ripossedere per diventare sempre più noi stessi (Sacks, 1986, pp. 153-154), questo vale ancora di più in un luogo come il carcere, che conserva il passato in modo tenace e lo fa irrompere continuamente nel presente. La storia dei reclusi è fatta – forse più che per altri – di errori, atrocità, rabbia, amarezza; narrare e scrivere di questi momenti, decidendo cosa dire, cosa tenere celato e cosa raccontare attraverso un eteronomo o una metafora, aiuta a ricomporre la trama dell'esistenza rinvenendo quel senso rimasto a lungo nascosto. Questo lavoro su di sé è sicuramente tortuoso e difficile perché, come tutti i cammini educativi, si presenta disseminato di ostacoli, contrassegnato da "fallimenti" o cadute, da attimi di immobilità e da mutazioni impercettibili ma fondamentali.

Trovare spazi di dialogo e di riconoscimento come uomini e donne, è essenziale per contrastare l'autocommiserazione e inventare nuove strategie per essere e

sentirsi persone. Incontrare interlocutori esterni al contesto carcerario aiuta a dirsi *altrimenti*, mette alla prova la forza delle parole con cui lasciare un segno nei pensieri e nei sentimenti altrui e almeno in ragione di quell'annidamento riuscire a varcare i cancelli del carcere.

I detenuti si trovano a confrontarsi con parti sconosciute di sé di cui prendere consapevolezza; devono giungere nella propria più profonda intimità per incontrare le ferite ricevute ed inflitte e riuscire a interrogarsi.

Non possono essere lasciati soli in questo percorso perché rischiano di perdersi o aggravare la propria situazione di disagio e insofferenza. Se la parola non si ferma allo strato più superficiale, aiuta a rielaborare il proprio passato gettando le basi per costruire il presente e il futuro.

## La parola nei servizi educativi e nella scuola

... mi sembra che il linguaggio venga sempre usato in modo approssimativo, casuale, sbadato, e ne provo un fastidio intollerabile. Non si creda che questa mia reazione corrisponda a un'intolleranza per il prossimo: il fastidio peggiore lo provo sentendo parlare me stesso. Per questo cerco di parlare il meno possibile, e se preferisco scrivere è perché scrivendo posso correggere ogni frase tante volte quanto è necessario per arrivare non dico ad essere soddisfatto delle mie parole, ma almeno a eliminare le ragioni d'insoddisfazione di cui posso rendermi conto.

Italo Calvino, *Lezioni americane*

Quando si insegnano le prime parole, si consegna al soggetto l'accesso ad un mondo che inizia ad essere percorso in quei labirinti che sono i suoi linguaggi.

La scoperta e l'apprendimento dei significati in forma di suoni articolati sono tutt'uno con le esperienze da cui questi traggono origine, con gli umori che li accompagnano, con le impressioni che essi lasciano.

Tutto può essere continuamente modificato e rimodulato, lo stesso vivere è modellarsi ed essere rimodellati incessantemente, e tuttavia ci sono esperienze che lasciano nella memoria impressioni in forma di parole che suscitano distanze e chiusure, o ispirano apertura e gioia.

Chi si interfaccia con la vita all'inizio, ha il compito e la responsabilità di aver cura delle origini nella loro tenera fragilità, consapevole che il loro ricordo avrà l'incisività del capolettera nel diario dell'esistenza.

Una sapienza sottile che caratterizza il lavoro educativo e di cura - ma che risulta trascurata dal sapere pedagogico ufficiale, e che pare indisponibile come riferimento comune - è quel “saper stare vicino all’inizio”, di cui parla Cristina Mecenero (2004, p. 182 e ss.).

Saper stare in silenziosa e vigile prossimità di quanto compare per la prima volta agli albori di un’esistenza è compito essenziale di educatrici e insegnanti della prima infanzia.

Una pratica educativa *iniziale* (che presuppone la capacità di stare accanto a bambini che *iniziano* a parlare, a camminare, a giocare insieme, a ragionare, a ipotizzare, a pensare, a lasciare traccia di sé nei primi scarabocchi, e poi a scrivere, a problematizzare...; e a genitori che *iniziano* a loro volta ad assumere compiti e responsabilità educative) costituisce dunque la specificità del nido e della scuola dell’infanzia, a cui si collega una pedagogia “di soglia”, tesa cioè a mettere in parola un potenziale educativo interstiziale ma non secondario, che si istituisce nel “tra” della relazione: tra linguaggio verbale e non verbale, tra il mondo emotivo-cognitivo degli adulti e quello di bambini e bambine, tra le storie incarnate nei corpi, tra il lavoro delle educatrici e la presenza dei genitori. Una pedagogia iniziale sa cogliere il nuovo senza mortificarlo sovrastandolo col già noto; assume l’inizio come rispettoso “non ancora” o “non definitivamente”, ovvero come transizione da una situazione a un’altra, punto prospettico da cui avvistare il possibile.

Una pedagogia di soglia coltiva una sapienza di sguardo, guida il gesto e illumina l’intuizione; crea spazi di silenzio che accolgono parole timide, in formazione; intercetta l’intenzione che dà vita ai primi scambi affettivi, sostiene la capacità di trattenersi dal completare una frase o un’azione in attesa che i tentativi di chi arranca nell’apprendere i codici comunicativi arrivino a compimento.

Stare sulla soglia di un mondo in costruzione è seguirne le prime evoluzioni mantenendosi a distanza, presenti senza invadere, accessibili senza anticipare. Soglia è qui sinonimo di discrezione, limite non come chiusura o impedimento ma espressione di una misura su cui vigilare, zona periferica di sé, del proprio mondo, proiettato all’esterno.

Una pedagogia *liminare*<sup>68</sup> osa l’incerto, sapendo produrre e accogliere domande (da parte di bambini e bambine, dei loro genitori, di educatrici e insegnanti) più di quanto non sia in grado di fornire risposte, e pur tuttavia senza perdersi e disperdere energie in un domandare sterile e fine a se stesso, tenta punti di incontro e non li presuppone, propone continui riposizionamenti affinché ognuno possa sentirsi compreso, cerca spazi di intesa frutto di un continuo lavoro su di sé, sulle ragioni che sostengono il proprio esistere e innervano l’attività professionale.

---

68 Per la riflessione sul limite non come una frontiera difensiva, ma come lo spazio intermedio che ci consente di cogliere la stessa cosa come una costellazione di eventi e di possibilità, come zona di confine che consente l’attraversamento di distanze, la connessione di mondi, la costruzione proteiforme della conoscenza, cfr. Rella, 1987.

Una pratica educativa tesa ad accogliere e sostenere l'inizio scorge e schiude possibilità, sa sottrarsi alle acquisizioni di un rigido sapere disciplinare per accreditare le conoscenze guadagnate dall'esperienza viva, custodisce una dimensione di ricerca permettendo un maggiore contatto con sé stessi, ha fiducia nel cambiamento, nella possibilità che sempre si rinnova di assistere a grandi trasformazioni nell'*essere* delle creature piccole.

### **6.1. Un'opportunità per riflettere sul valore costruttivo o distruttivo delle parole: il focus group**

Nel corso di un incontro di formazione rivolto a educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia Fism<sup>69</sup> di Parma e provincia sul rapporto tra scoperte scientifiche e linguaggio, mi è capitato di fare cenno a questa ricerca, ancora alle sue battute iniziali. Al termine dell'incontro una coordinatrice pedagogica mi ha avvicinato chiedendomi se potevo parlare della ricerca nel suo gruppo di lavoro. Non ero ancora in grado di portare una riflessione compiuta, tanto più che stavo ancora raccogliendo i dati. Ma forse proprio la ricognizione empirica in cui ero impegnata poteva costituire un'occasione di confronto, coinvolgendo quel gruppo di lavoro in un focus group che ci avrebbe permesso di affrontare insieme il tema della parola educativa.

Così nelle settimane successive, poco prima che il lockdown limitasse gli spostamenti, sono stata invitata ad un incontro di plesso, con tutte le otto docenti della scuola dell'infanzia "A. M. Granelli – I. Devodier Malvezzi" di Noceto, in provincia di Parma.

Non ho proposto una traccia di riflessione particolarmente articolata. Il confronto si è concentrato subito sulle caratteristiche della parola educativa, attivando un fitto intreccio di incursioni autobiografiche nel passato e di riflessioni sulla propria dimensione professionale. Quando la conversazione ha esaurito la sua carica propulsiva, e gli interventi hanno perso ritmo e intensità, ho proposto di portare l'attenzione sulla parola dis-educativa. Ne è scaturita una riflessione altrettanto vivace e un percorso scandito da dicotomie e contrapposizioni piuttosto nette.

Le partecipanti si sono messe in discussione con entusiasmo e generosità, costruendo continui collegamenti tra il proprio ruolo di figlie, di madri e di insegnanti, dichiarando la fatica di elaborare una riflessione critica su uno strumento privilegiato del lavoro educativo, a cui – hanno riferito al termine

---

69 La FISM, Federazione Italiana Scuole Materne, riunisce 7.600 scuole dell'infanzia pubbliche paritarie, non-profit, cattoliche o di ispirazione cristiana. Sul territorio di Parma sono presenti 47 Scuole dell'infanzia e 16 servizi per bambini e bambine di 0-3 anni. Nelle scuole per l'infanzia lavorano 217 docenti con 2.713 bambini/e, mentre nei servizi 0-3 sono presenti 280 bambini/e con 48 educatrici.

dell'incontro – si sono accorte in quella occasione di non aver mai pensato così approfonditamente.

Sono emersi molti vissuti autobiografici, a conferma del fatto che da un lato l'uso della parola si innesta sulla "lingua che ci è madre" (Thüne, 1998), la lingua che proviene "dal luogo delle origini" (Winnicott, 1990) e da quel mondo riceve linfa ma anche condizionamenti; dall'altro che ciò che ci è più consueto e immediato, nella vita come in ambito professionale, si presenta come ovvio, banale, scontato e quindi poco interessante, rimanendo così impensato, privo di riflessione.

Questo suggerisce alcune considerazioni preliminari.

Integrando la dimensione normativa con quella affettiva è possibile proporsi come educatori in grado di mantenere direttività e calore nella guida alla crescita di bambini e bambine. Questo implica la disponibilità ad affrontare e rileggere con senso critico gli schemi operativi e relazionali del passato, della propria vicenda familiare, imparando a conoscersi più in profondità, interpretando più proficuamente la propria esistenza, le relazioni interpersonali e il rapporto con se stessi. Imparando a trarre forza anche dal negativo (Diotima, 2005): ciò che *non* siamo stati, *non* abbiamo accettato, *non* abbiamo ricevuto.

I rigurgiti della nostra storia fanno continuamente capolino nel presente e lo condizionano. Ombre lunghe affiorano dagli abissi delle origini (individuali, ma anche collettive: cfr. Jung 1968; Id., 1983; e transgenerazionali: Mancina, 2004; Kaës, Faimberg, Enriquez, Baranes, 2005), oscurano la visuale, confondendo il passo. Impossibile sottrarsi alla loro presa.

Se impariamo a scorgere la presenza di antiche ipoteche, potremo sottrarci alla tirannia del loro potere, ampliare i margini di saggezza educativa, guadagnare leggerezza.

Il passaggio all'età adulta implica lutti e trasformazioni. Non saper distinguere i propri bisogni da quelli altrui può fare danni, soprattutto nei contesti in cui il desiderio di fare del bene può nascondere anche l'esigenza di prendersi cura di sé.

Trovarsi in relazioni educative senza avere adeguate competenze per gestirle può esporre al pericolo di bruciarsi o, peggio, di fare del male a soggetti in crescita, particolarmente sensibili e vulnerabili. Eppure in nome della buona volontà, della dedizione, della disponibilità di tempo ed energie, si rischia di trascurare saperi e competenze specifiche, specie se velati dalla consuetudine e dall'ovvietà, a cui è soggetto l'uso della parola, saperi che si acquisiscono continuando a formarsi, a confrontarsi, a mettersi in discussione. Per chi si assume compiti educativi si tratta di diventare progressivamente sempre più accorti dei propri modi di essere, di relazionarsi e comunicare (Cappello, Fenoglio, 2005). Se non *pienamente* consapevoli, il che è evidentemente impossibile (fino alla fine rimarremo "problemi viventi", come aveva ben compreso S. Agostino: *quaestio mihi factum sum*),

almeno determinati ad approfondire quell'autoesplorazione che l'altro suscita in noi e che di rimando ha riverberi anche sulla sua vita.

#### 6.1.1. *Parole incoraggianti per un'educazione "esigente"*

Dopo aver spiegato le finalità della ricerca in cui si inserisce il focus group e gli obiettivi ad esso sottesi, la domanda sulle caratteristiche della parola educativa ha attivato immediatamente diversi interventi, che tuttavia fin dalle prime battute hanno mostrato incertezze e difficoltà, come se ci fosse una forte discontinuità tra l'intuizione e la sua traduzione in parole.

“Quando secondo voi la parola è una parola educante? Quali sono le sue caratteristiche? Quando, nel vostro lavoro, vi accorgete che state porgendo una parola che educa?”

Lucia:

Dipende dal contesto, nel senso ... da mamma, a casa, le parole educanti sono sicuramente nei momenti in cui vedo mio figlio, mia figlia, rispettivamente di cinque e un anno e mezzo ... cioè si differenziano anche a seconda delle fasce d'età, le parole educanti, e .... e a volte c'è anche una difficoltà nell'utilizzo, a seconda della fascia d'età, nel senso che se io spiego a mio figlio e ... e provo a educarlo nell'aver più sicurezza in se stesso anziché dirgli ... adesso provo..., è difficilissimo spiegarlo.

Allora faccio un passo indietro e faccio *outing*: nella mia esperienza personale, anche se ho avuto dei genitori meravigliosi a volte sbagliavano a usare le parole per educarmi. Ad esempio: io volevo giocare a pallavolo assolutamente, mio padre continuava a dire che io non ero capace di giocare a pallavolo, nonostante io comunque mi impegnassi tantissimo, voleva che io facessi karate, ... e lui continuava a dirmi: no, ma guarda, non serve a niente pallavolo, è inutile che tu ti impunti, perché tanto tu non sarai mai capace, perché tu non sei alta, e quindi io dicevo: ma... scusa, non mi hai mai fatto provare, perché? E ho sempre vissuto con questa cosa perché io non ho mai fatto pallavolo e, di conseguenza, agli occhi di mio padre, io ho sempre sentito questa difficoltà nel sentirmi all'altezza di fare qualcosa, per lui.

Lucia è riuscita a uscire dall'impasse dell'inizio, in cui si è resa conto probabilmente della difficoltà di dare voce alle intuizioni, ricorrendo ad un triplo espediente: un cambio di prospettiva (la domanda sollecitava competenze professionali), il distanziamento temporale e l'utilizzo della contrapposizione (cosa *non* è la parola educativa).

Il suo racconto compie un movimento emotivo e di ruoli interessante, attraversando in poche battute più piani: quello di figlia, quello di madre e infine quello di insegnante, lasciando intendere che la percezione delle parole educative si radica negli apprendimenti profondi, nei vissuti emotivi familiari.

Quindi, adesso che ho 36 anni, ovviamente ho capito, ovviamente con l'esperienza che non era quello che lui intendeva dire, in realtà, magari lui preferiva che io facessi karate perché era uno sport più completo rispetto alla pallavolo. Ma è un esempio stupido quello della pallavolo. Però era per dire che mio padre non ha

capito quanta passione volessi metterci in quello sport e che magari, anziché dirmi che non ero sufficientemente alta, sufficientemente brava, poteva usare altre parole per ... anziché distruggermi l'autostima, in un certo senso, farmi riflettere sul fatto che quel tipo di sport poteva essere più consono per me.

Stessa cosa sto cercando di non fare con mio figlio: lui spesso si arrabbia quando non riesce a fare le cose e la parola educativa nel mio caso specifico di mamma è: aspetta prima di dire che non sei capace, provaci, non è che non sei capace, adesso non ci riesci, provandoci poi ti verrà. E dopo lui ha imparato, adesso sta imparando e pian piano sta riacquisendo, non so perché non ce l'abbia avuta prima, fiducia nelle sue capacità, ma questo è anche probabilmente caratteriale.

Stessa cosa succede anche a scuola, ci sono dei bambini che magari hanno, in un determinato periodo della loro vita, un momento in cui dicono "non sono capace", allora la parola educativa è: non è che non sei capace, provaci, prova, vedrai che non riuscendo prima o poi troverai i mezzi, io ti aiuterò, a fare bene questa cosa.

Analogo è il contributo di Daniela alla riflessione: "occorre cercare sempre di non dare parole negative, cioè sempre di dare spiegazioni, motivazioni: 'vedrai che se non ce la fai adesso ce la fai più avanti'".

Per abbozzare una prima definizione della parola educativa, Lucia è tornata agli albori della sua storia educativa, alle parole che l'hanno ferita e condizionata, di cui da adulta ha colto l'ambivalenza (evidenziando la relazione inquieta tra intenzionalità e sua espressione, ovvero tra manifestazione di parole, comportamenti e loro comprensione) e che l'hanno portata, una volta diventata mamma, a prestare attenzione ai modi della comunicazione nella relazione educativa. Questa ricostruzione impregnata di emozioni ancora vive ("poteva usare altre parole per ... anziché distruggermi l'autostima"), le ha consentito di tornare al suo ruolo professionale e di pronunciarsi sul tema con maggiore chiarezza. Questa strategia di entrare e uscire dalla narrazione autobiografica ha caratterizzato da subito il focus group, in misura sensibilmente maggiore rispetto agli altri due (con i volontari del carcere e con i professionisti della cura sanitaria).

I motivi possono essere diversi; la quantità di piccoli indizi disseminati nei testi e confermati da evidenze emerse negli altri focus e in molta parte dei questionari portano ad avvalorare due ipotesi: l'utilizzo educativo della parola non è motivo di studio e riflessione professionale, manca di parole e forse anche di pensiero profondo; per questo ciò che pare attivarlo nell'immediato è il ricorso ad una condizione di cui ci si sente esperti: il vissuto personale, retrospettivo, ad alta densità emotiva. D'altra parte "le parole hanno un alone denso – fa notare Chiara Zamboni –. È come se portassero con sé un potenziale che va oltre le parole stesse. Il visibile del linguaggio scambia nel dire un invisibile, che ha la qualità impalpabile di un'atmosfera e imparenta le parole di una lingua con parole di un'altra. Le parole portano memoria come i cerchi concentrici sull'acqua portano memoria di una pietra andata sul fondo per sempre" (Zamboni, 1998, p. 117).

La ricostruzione compiuta da Lucia suggerisce dunque una prima caratteristica della parola educativa, che è tale quando è esigente, ma al contempo anche

incoraggiante. E questo pare trasferire sull'uso delle parole un tratto proprio dell'educazione, che è anzitutto un'apertura al divenire secondo due movimenti essenziali: la disponibilità ad accogliere l'altro *per quello che è*, e l'impegno umile, sapiente e generoso a sostenerlo nella realizzazione di ciò che *potrebbe e vorrebbe diventare*.

Nello spazio che si estende tra queste due direttrici si muove l'educatore affinché il percorso finalizzato alla piena realizzazione del soggetto educativo tenga conto di limiti e risorse, sia assiologicamente fondato, co-costruito e sostenuto da una pedagogia critica che pone la ricerca di senso in capo a ciò che si fa.

Questa apertura coglie l'anelito di libertà che ispira l'educazione: si educa per aiutare l'altro ad esprimere il proprio potenziale evolutivo, per aumentare in lui la consapevolezza di sé, per consentirgli di autodeterminarsi e dunque imparare a scegliere, in una conquista di libertà che si rinnova ogni giorno, smarcandosi da ignoranza, paure e limitazioni che trattengono e impediscono di crescere. Ma questa stessa apertura, che dà forza e sostiene il lavoro educativo, è anche motivo di vertigine e timore quando si percepisce il peso della discrezionalità in ciò che si fa, la responsabilità del potere che si esercita, l'incidenza che si può avere sulla vita altrui. Una delle fatiche di educare, infatti, è quella di dare forma a qualcosa che tende ad essere informe, poiché custodisce l'imprevedibilità dell'umano, la sua grandezza e il suo mistero.

Questo "corpo a corpo" con la vita, esposto e proteso al suo "non ancora", rende l'educazione perennemente incompiuta, impegnata in una inesauribile ricerca di senso che la progettazione istruisce e realizza. "Questo procedere si snoda dalla 'condizione data' alla 'direzionazione prescelta', in un orizzonte di possibilità che legittima la progettazione esistenziale di ciascun soggetto, ma non la garantisce: successo e scacco hanno le stesse percentuali di probabilità e, dunque, non è perché si è certi dell'esito di un progetto che lo si elabora e lo si persegue, ma perché attraverso l'impegno del progettare – nel mondo, con gli altri – si può attribuire senso alla propria esistenza" (Contini, 2007, p. 14).

Coinvolto in un incedere cauto e prudente accanto al soggetto in crescita, l'educatore si propone dunque come il compagno di viaggio che sa accogliere i limiti dell'altro e ne promuove il superamento; in questo senso è "esigente": esercita l'empatia per sintonizzarsi con le risorse del soggetto educativo, per intuirne il potenziale latente al fine di *spingerlo fuori (ex agere, da cui esigere)* dalla coltre dell'inconsapevolezza e quindi dell'inaccessibilità. Così facendo promuove quell'autoesplorazione che consente di accogliere e considerare imperfezioni e carenze, ma anche di scoprire qualità inesprese che attendono riconoscimento. Questo era il lavoro profondamente educativo di Socrate, che cercava di procurare le doglie del pensiero ai suoi interlocutori affinché uscendo da sé, dalle proprie ristrettezze mentali partorissero la verità. E questo è il lavoro, a

volte ingrato – doloroso come le doglie – non sempre efficace, come ha rilevato Lucia nella sua storia di figlia, eppure potenzialmente generativo dell'educatore.

#### 6.1.2. *L'educazione inizia dallo sguardo e dalle parole che lo testimoniano*

“Lo sguardo fenomenologico è la prima modalità con cui l'educatore ‘sensibile’ deve confrontarsi, perché il primo gesto di cura educativa consiste proprio nel rivolgere all'altro uno sguardo capace di vederlo” scrive Daniele Bruzzone (2016, p. 45, e Id., 2012). Le parole sono attivate dai sensi e a loro volta attivano i sensi: la sensorialità corporea introduce il senso degli altri, il sentirsi implicati nella loro vita, la capacità di custodire la loro presenza in noi. In particolare educare comporta uno sguardo ampio e profondo, capace di includervi anche ciò che non è ancora visibile, che non è immediatamente evidente. Scrive al proposito Merleau-Ponty: “vedere è, per principio, vedere più di quanto si veda, accedere a un essere di latenza” (Merleau-Ponty, 2007, p. 11). Vedere è accreditare il progetto esistenziale del soggetto affinché, atteso, venga alla luce.

Dalla profondità di sguardo quale combinazione di intenzionalità e lavoro su di sé, sulla propria sensibilità percettiva, è possibile giungere ad una sintonia unica e particolare per ogni bambino, come rileva Daniela, sintonia in grado di stabilire limiti e autorizzazioni, e che quando accende lo sguardo altrui, quando è accolta come un'illuminazione, si esprime in forma di parola educativa: “giusta e corretta”.

Per me la parola educativa è quando vedo in uno dei miei figli o comunque nei bimbi che sono qui che la mia risposta data a una loro domanda o a un loro problema ma anche magari le parole dette a loro come ‘stop’, perché in quel momento c'era il bisogno di fermarli, fanno partire dentro di loro, e si vede, si percepisce, comunque un ragionamento.

[...] Ecco, secondo me è educativa la parola quando, comunque, anche a lungo termine, capisci che qualcosa hanno pensato, capisci che la tua parola è servita per far partire un ragionamento o quanto meno una riflessione.

Ovvio che i bambini dai tre a sei anni fanno un certo tipo di riflessioni, [quando diventano] più grandi le riflessioni sono un po' più strutturate. Però questa riflessione si ritrova poi un po' in quello che fanno, come reagiscono in quello che provano a fare nei giorni seguenti.

Penso a P., un bambino scoraggiato perché appunto non riesce a fare qualcosa, oppure perché non riesce ad agganciare l'amico che desidererebbe. A volte la parola educativa, secondo me, può essere quella parola che, di ritorno, lo aiuta.

Però anche nei piccoli lo vedi, cioè si accendono gli occhi quando tu dici loro una cosa che probabilmente è servita, si accendono gli occhi e li vedi che iniziano a pensare, allora forse quella parola che si cerca sempre di far sì che non sia negativa, che non sia umiliante, che non sia... insomma che sia giusta e corretta nei loro confronti allora, forse, quella è la parola educativa.

La parola educativa è inoltre quella che fa pensare, dice Daniela, e “anche a lungo termine fa partire un ragionamento”. È una parola che semina, e come la semina è sostenuta dalla speranza che buoni frutti coronino l'attesa. È una parola che germina nel nascondimento e nel silenzio, e nel nascondimento si trasferisce da

chi la pronuncia a chi la riceve, per poi fertilizzare nell'invisibilità e tornare a rivelarsi trasformata.

Dopo aver conseguito una competenza di sguardo, che guida le parole e conferisce loro una direzione, il passaggio successivo è quello di sollecitare nell'altro una competenza analoga, come suggerisce ancora Daniela: "A volte lo dico alle mie figlie: guarda che non ti sto dicendo chissà cosa, ti sto dicendo di guardare questa situazione, di cui mi hai parlato in modo negativo perché credo che tu abbia torto, ma per aiutarti a provare a vedere se anche tu hai una parte di causa, di colpa in questa situazione, bisogna provare a vedere da un altro punto di vista".

Educare non significa solo "condurre fuori ciò che è dentro" (cioè il potenziale evolutivo del soggetto), come si è soliti definire l'educazione risalendo alla sua etimologia, ma anche portare altrove, invitare a compiere un percorso, per accedere ad altri piani di realtà, guadagnando un nuovo punto di avvistamento, come in questo caso. Da lì la visuale si amplia, e anche la comprensione della complessità del reale. "Dopotutto il mondo è intorno a me, non di fronte a me", nota Merleau-Ponty (1989, p. 42). E combinando i diversi punti di vista è possibile apprezzare la feconda parzialità della propria prospettiva, che si dilata aumentando lo spazio di movimento, e si arricchisce di nuovi punti di vista, di ulteriori sguardi, partecipando ad altre possibilità di essere.

La tensione realizzativa della natura relazionale dell'umano ha lì il suo compimento: allorché giunge alla comprensione di ciò che lo ri-guarda come riflesso di una verità intersoggettiva.

### 6.1.3. *Coltivare parole che rassicurano, che non creano ansia*

Indugiare sui vissuti emotivi ha dato voce ad un "sentire intenerito" (Musi, 2011, p. 44), che non è molle sentimentalismo né arrendevolezza acritica, ma duttilità di un pensare insieme che si realizza nello scambio dialogico. E "il costituirsi di relazioni autenticamente dialogiche, dove si pratica quella parola (*λόγος*) che passa attraverso (*διά*) le menti legandole in uno sforzo comune, richiede che la mente sia disponibile ad accogliere punti di vista differenti. Perché questo accada è necessario che si coltivi fra gli altri anche il sentimento della *tenerezza*. La tenerezza è quella tonalità emotiva che consente alla mente di protendersi verso (*tenerum*) l'altro ammorbidendo (*teneritia*) ogni asperità discorsiva: intenerire i tessuti della mente per farsi luogo aperto che fa posto all'alterità" (Mortari, 2002, p. 98, corsivi nel testo).

La capacità di intenerirsi è qualità propriamente educativa in quanto generosa espressione di sensibilità: di permeabilità e accoglienza, di plasmabilità e disponibilità a rivedersi. Attraverso la tenerezza le emozioni dell'altro entrano in noi, la prospettiva con cui egli guarda il mondo può trovare posto nella mappa delle

nostre postazioni, la sua impronta esistenziale trova risonanza nel nostro sentire e lascia una traccia che continua a vivere in noi.

La tenerezza è un'emozione educativa perché induce ad ammorbidire le strutture identitarie (e talora difensive) del soggetto, che diventa permeabile ai bisogni taciti del soggetto educativo e li sa cogliere prima che vengano comunicati.

La tenerezza è un comunicare pudico, discreto, attento alle fragilità altrui che protegge con cura, ponendole al riparo da ipoteche e aspettative che inibiscono. Queste le indicazioni contenute nelle parole di Katia:

penso che le parole educanti siano quelle che stimolano, che tirano fuori, che non frenano e che non creano ansia. Sì, io a volte purtroppo, ci sono caduta perché, una cosa banale, dopo quarant'anni comunque, a volte, si cade ...

Io non sono una che alza la voce o ché, però mi è scappato detto: però, dai, questo bambino è un bambino grande ma che ha ancora tanta voglia di giocare. Quindi lui mi ha detto: ma dopo giochiamo subito, eh? Allora ho detto: abbiamo giocato fino adesso, cinque minuti facciamo questa cosa, che è un gioco, poi torni a giocare. Perché l'anno prossimo, e via che tiro fuori la tiritera, ma senza rendermene conto e con lui, ho detto: guarda che l'anno prossimo giocherai un po' meno... adesso non ricordo bene. Però stamattina è arrivata la mamma e mi ha detto: sai, Katia, stamattina lui non voleva venire perché, non capisco... cos'è successo. Lì mi si è accesa la lampadina, ho detto: eh! Colpa delle mie parole, perché, molto probabilmente, ho creato in lui questo stato... Diceva: non voglio più andare alla scuola elementare. Dopo tutto tranquillo, tutto ...però, sì, ... dobbiamo stare molto attenti alle parole che usiamo coi bambini. Ecco. Parole non che frenano, non che... ho messo un po' di ansia in questo bambino che non ne aveva bisogno. Mi è dispiaciuto molto, poi mi è servito per riflettere e, comunque ci si cade spesso...

La dinamica che viene descritta evidenzia ancora una volta il potere che un adulto può esercitare su un bambino attraverso le parole, ma soprattutto l'azione di "modellamento" che le parole degli adulti compiono su quelle dei bambini, rifuggendo l'esercizio del dubbio o la ricerca dell'interlocuzione diretta, che invece porterebbe ad uscire dal proprio mondo di proiezioni e rappresentazioni.

In questo caso l'insegnante spiega la resistenza del bambino a tornare a scuola a causa dello scenario che gli ha prefigurato ("guarda che l'anno prossimo giocherai un po' meno..."). Ma questo avrebbe dovuto fargli apprezzare maggiormente la scuola del momento, rimandando in seguito le resistenze verso la scuola primaria. Invece il suo rifiuto è immediato, e probabilmente è diretto a qualcosa o qualcuno che agisce ora.

Forse un moto di rabbia e delusione l'ha portato a prendere le distanze da chi ha il potere di ipotecare con una cappa minacciosa quel futuro già di suo un po' temuto e un po' desiderato. Si tratta di supposizioni per le quali non ci sono indizi e conferme nel resto del racconto. Ma ciò che colpisce è proprio l'assenza di un confronto diretto, del desiderio di capire e, nel caso le supposizioni siano fondate, l'assenza di rassicurazioni, condizione che viene predicata proprio come uno degli aspetti della parola educativa.

“Dopo tutto torna tranquillo”, dice Katia, e questo è sufficiente per non sollevare più la questione con l’interessato.

Katia ne trae un monito per sé (“dobbiamo stare molto attenti alle parole che usiamo coi bambini ... ho messo un po' di ansia in questo bambino che non ne aveva bisogno”) e un’indicazione per la ricerca (“penso che le parole educanti siano quelle che stimolano, che tirano fuori, che non frenano e che non creano ansia”), ma al contempo conferma la natura ambivalente dell’educazione – irriducibilmente caratterizzata da luci e ombre – e la persistente tendenza che porta gli adulti a *interpretare* i bambini piuttosto che a *interpellarli* e ad *ascoltarli*, esaurendo in sé i moti di ravvedimento, nel chiuso di una riflessione solitaria (“Mi è dispiaciuto molto, poi mi è servito per riflettere...”).

#### 6.1.4. *Concentrarsi sui comportamenti, per salvaguardare l’inviolabilità della persona*

L’attenzione ai comportamenti ha suggerito alle insegnanti di puntualizzare una distinzione che dovrebbe sempre caratterizzare la comunicazione interpersonale, tanto più la relazione educativa, e cioè di concentrarsi sulle *azioni* piuttosto che sulla *persona*, soprattutto qualora sia necessario far osservare ad un bambino un comportamento inadeguato.

Katia:

tu dici: sei bravo, sei monello invece di *sei* bravo, *fai* il monello, ... a volte ci scappa.

Daniela: ... non sei tu che sei monello è il tuo comportamento che ...

Lucia:

sì esatto, ... non sei monello, *hai fatto* ... Esatto, però a volte ti viene, sei monello, invece in realtà ti blocchi e dici: no, hai fatto il monello! Perché poi capisci che loro interiorizzano la tua parola di educatrice, di mamma poi..., loro, secondo me, sentono tantissimo... anche ... la figura educativa e il peso che dà... noi siamo stati cresciuti così, ... cioè ... ma non è una giustificazione...

Paola:

no, è vero, ... però io, se facevo una monellata, ero una monella ... E spesso e volentieri ... Quindi cioè, al tempo era così ... Noi forse sapevamo anche che ... che non era per cattiveria che ci dicevano queste cose...

Katia:

Però è difficile, ... noi ce lo diciamo sempre ... non diciamo così però ...

Paola:

a volte capita ... ci viene difficile dire: non sei tu, è il tuo comportamento ... non so ...

Lucia:

quando fai così...ti comporti da monella ... e a volte ci capita ...

Paola:

viene detto anche dagli altri, quando gli altri bambini ti dicono: perché lui è un monello ... no non è un monello, a volte lo fa a volte no... come te, più o meno...

Lucia:

ah, sì, si risponde così.

Lo scambio mette in evidenza l'importanza delle fonti nel determinare l'incisività delle parole (“loro interiorizzano la tua parola di educatrice, di mamma...”) e un cambiamento generazionale di attenzione e sensibilità nella comunicazione (“però io, se facevo una monellata, ero una monella ... al tempo era così. Non era per cattiveria che ci dicevano queste cose”).

Le parole cercano di catturare l'identità di un soggetto, strutturalmente in divenire e dinamica, stabilendo connessioni con ciò che ne costituisce dei riferimenti statici: la provenienza, i luoghi, o – come in questo caso – le azioni compiute. In effetti le scelte compiute, le azioni realizzate contribuiscono a rendere manifesta l'identità di un individuo, ma non la esauriscono, perciò le definizioni che discendono dalle azioni (“se facevo una monellata, ero una monella”) non hanno il diritto di ipotecare il futuro, sottraendo al soggetto la possibilità di essere e di farsi conoscere diversamente.

Qualificare un soggetto assolutizzando i suoi comportamenti non solo trascura il diverso peso che le stesse parole hanno per chi le pronuncia e per chi le riceve, ma nasconde il contributo e dunque la responsabilità di chi partecipa alla relazione nel costruire la rappresentazione dell'altro rimarcando *una* versione della sua identità.

La reiterazione del racconto assolutizza, esaspera una versione del soggetto, che si radica con sempre maggior forza nella percezione di sé e nella rappresentazione altrui.

La dimensione inferenziale del linguaggio, se per un verso risponde ad un'economia di pensiero, permettendo collegamenti e associazioni che ampliano le informazioni e costruiscono sistemi rappresentazionali, d'altro canto è soggetta a distorsioni che, nel caso della percezione e descrizione dell'altro, possono incidere negativamente sulla costruzione sociale della sua identità.

Gli studi di Kahneman e Frederick (2002) teorizzano a questo proposito il concetto di “euristica cognitiva” (o “scorciatoie di pensiero”: procedure cognitive che consentono all'individuo di prendere una decisione compatibilmente con la complessità di una situazione e la limitatezza del suo sistema di immagazzinamento e di elaborazione delle informazioni, per cui egli elabora le proprie decisioni in modo essenzialmente spontaneo, non seguendo le teorie normative e probabilistiche) quale escamotage mentale che porta a conclusioni veloci con il minimo sforzo cognitivo. L'euristica tende a monopolizzare il processo inferenziale del soggetto inducendo a sottovalutare, o addirittura ignorare, altri elementi utili alla conoscenza.

Il giudizio che ne discende, riducendo il carico cognitivo, consente risposte rapide e organizzazioni immediate delle informazioni. Tuttavia è stato dimostrato che le euristiche possono portare a conclusioni errate, generando bias o errori di giudizio. Nella loro versione più dannosa, infatti, le euristiche diventano costrutti

cognitivi errati o deformati che incidono sui processi di pensiero e sui comportamenti (Kahneman & Tversky, 1982).

In particolare lo psicologo israeliano Daniel Kahneman ha mostrato quanto siamo sempre esposti a condizionamenti - magari da parte del nostro stesso modo di pensare - che possono insidiare la capacità di giudicare e di agire lucidamente. Kahneman (2012) ha spiegato come la mente umana sia caratterizzata da due distinti processi di pensiero: uno veloce e intuitivo, e uno più lento ma anche più logico e riflessivo. Il primo presiede all'attività cognitiva automatica e involontaria, mentre il secondo entra in azione quando dobbiamo svolgere compiti che richiedono concentrazione e autocontrollo.

Quando l'intuizione si lascia suggestionare dalla presa degli stereotipi, che rappresentano non solo un risparmio di energia cognitiva ma anche un riferimento collettivo, e la riflessione è troppo pigra per correggerla, si originano i bias cognitivi che possono divenire non solo fonte di errori sistematici (in questo caso dal *fare* "monellate" ad *essere* monelli), ma la base di una rappresentazione identitaria statica e condizionata.

#### 6.1.5. *Ponti di parole che costruiscono legami*

Le parole costruiscono legami non solo tra le diverse versioni di un soggetto, ma anche tra soggetti, contribuendo così a ridurre le distanze, a sollecitare apertura, a promuovere la conoscenza reciproca, a favorire intese e conoscenze. In un saggio dal titolo: "Le parole nella relazione con i bambini: osservare il 'linguaggio in azione' al nido" pubblicato alcuni anni fa, Chiara Bove, riferendo e comparando diversi studi e ricerche, ha messo in luce come educatrici e insegnanti proponano a bambini e bambine nei momenti informali dei servizi educativi "uno stile dialogico che promuove la loro partecipazione al racconto e alla ricostruzione attiva della storia promuovendone il contributo attivo" (Bove, 2016, p. 33). Sintetizzando poi i risultati di una ricerca cross-culturale "sul *parlare* al nido" (ivi, p. 44, corsivo nel testo), evidenzia la profonda interdipendenza tra acquisizione del linguaggio e socializzazione (che le antropologhe del linguaggio E. Ochs e B. Schieffelin definiscono "socializzazione linguistica", 1983): "Si tratta di un uso della parola al plurale che non significa che venga meno l'attenzione individuale; piuttosto significa orientare le parole al gruppo e alla collettività, usando le parole per tenere insieme tutti i bambini, per sostenere l'attenzione, per coinvolgere i bambini che parlano 'meno', per favorire lo scambio e il confronto tra pari" (Bove, 2016, p. 51).

A queste osservazioni sono riconducibili le riflessioni delle insegnanti partecipanti al focus group, che hanno rinvenuto, nella parola educativa, la capacità di costruire ponti, che diventano relazioni significative, legami, comunità, riconoscimento e appartenenza.

Monica: "... le parole educanti sono le parole su cui si può costruire... mi viene in mente questa idea ... può costruire sia chi le pronuncia e sia chi le ascolta, ti rendi conto immediatamente, come diceva la Dani, quando... le pronunci perché capisci che crei dei ponti tra te e i bambini, tra un bambino e l'altro perché, comunque, non so, un'idea che rimbalza è una parola che crea legame e ... che 'accende' [le relazioni]. Anche con i bambini che fanno più fatica con il verbale è importante il tono di voce, è un bel ponte anche quello, per farsi capire e proprio stare attenti al tono della voce a ... dire tante cose".

Allenare lo sguardo sul reale vuol dire cogliere il mondo "non come accozzaglia disordinata di *fatti* tra i quali una ragione matematizzante possa mettere ordine, bensì come trama di *significati* che si offrono solo a chi, con le virtù dell'umiltà e del rispetto, oltre che affidarsi ai potenti fasci di luce della ragione, sappia acuire l'occhio del cuore per cogliere, forse soltanto nella penombra e nei 'chiari del bosco', ciò che perlopiù passa inosservato" (Bruzzone, 2006, p. 109, corsivi nel testo).

Questa fondamentale apertura consente una libertà di ricerca in grado di accogliere il divenire dell'evento educativo, di scorgerne le sue possibilità evolutive, di registrarne i tratti imprevedibili e originali.

Coltivare lo sguardo a recepire i piccoli movimenti, i particolari "secondari" di cui la situazione concreta si contorna, consente di porli al centro di un movimento evolutivo che non si impone per il clamore dei fatti, ma si esplica anzitutto nella facoltà immaginativa del guardare comprensivo di quanto sta oltre.

La possibilità di individuare un principio metodologico in questa prassi richiede dunque uno spostamento dal piano della rilevazione oggettivante alla capacità di non disgiungere la realtà dallo sguardo che la coglie. La metodologia conoscitiva ed educativa che ne discende assume come centrale da parte di chi indaga il lavoro sul proprio modo di osservare, la disposizione ad essere presente al proprio sguardo mentre si è in situazione, la capacità di vedere l'altro e al contempo la relazione che questi instaura con quel mondo di parole, immagini, emozioni, ricordi che inevitabilmente si affaccia (e si interfaccia) sulla sua esistenza durante lo scambio.

Rileggere le competenze tacite e le pratiche silenziose che sostengono molta parte del lavoro con bambini e bambine, porta a riconsiderare con stupore l'umile e profonda sapienza di cui è intessuto il lavoro di cura.

Ad esempio le competenze necessarie per dedicarsi ai bambini tenendo presente contemporaneamente il gruppo con le sue dinamiche e ogni bambino con le sue peculiarità, è un sapere tutt'altro che scontato o secondario.

Questa capacità di tenere ogni bambino nel cuore e nello sguardo consente di garantirgli un posto anche nel pensiero degli altri. È uno degli aspetti più complessi del lavoro educativo, una sapienza sottile entro la quale si cresce senza averne una piena coscienza.

I guadagni si colgono retrospettivamente, ma è possibile cercare *ab initio* gli ingredienti di tale sapienza? ...è possibile coltivarli con intenzionalità e determinazione? ...farne il patrimonio, immateriale e prezioso, che le educatrici con più storia trasmettono alle più giovani?

L'attenzione al pensiero che pensa, la capacità di fare spazio al non detto, di cogliere l'intenzionalità di un gesto, di leggere i pensieri in controluce intuendo la gestazione di quanto ricerca una forma con cui presentarsi, sta prima della trasmissione di contenuti e li filtra. Determina moti delicati e silenziosi di conforto e conferma che alimentano l'autostima di chi muove, incerto, i primi passi nel mondo delle parole e dei significati.

Ad uno sguardo attento, desaturato e leggero, fatto di sensibilità e accortezza, i piccoli movimenti con cui le sfumature delle differenze individuali danno rotondità e spessore alle relazioni, divengono la nitida punteggiatura che scandisce gli scambi comunicativi, i guadagni di comprensione e libertà, la via d'accesso ad altre logiche, più ampie: "ciò che prima stava semplicemente sotto gli occhi si può anche vedere" (Longobardi, Zamarchi, 1989, p. 30).

È possibile allora scoprire la fecondità di un *implicito* che attende parola per entrare attivamente nei processi di costruzione della conoscenza, mantenendo un legame profondo con la realtà e i soggetti che la abitano<sup>70</sup>.

Coltivare uno sguardo gravido del *possibile* (il poter essere dei soggetti educativi) mette in contatto con molta parte di quel *sapere inespresso* che sostiene lo scambio nella forma dell'educare e dell'apprendere. Si tratta allora di conferire autorevolezza a quella conoscenza pratica che si costruisce seguendo l'evolversi dell'esperienza, sostenuta da ipotesi interpretative continuamente sottoposte ad una revisione critica, "a partire da una ricorsività dialogica fra il lavoro della problematizzazione teoretica e l'analisi dell'esperienza" (Mortari, 2003b, p. 14).

Far decantare il linguaggio, accogliere le sensazioni del corpo, ascoltare le piccole dissonanze che punteggiano un dialogo, i segnali di novità e talvolta di discordanza che affiorano nella relazione, ri-apprendersi attraverso le parole degli/delle altri/e (bambini e bambine, colleghe e colleghi), recepire le piccole grandi distorsioni che scuotono i saperi e attivano un "corpo a corpo" simbolico con gli apprendimenti, aiuta a sciogliere le soggezioni che inibiscono, a flessibilizzare i vincoli, a sottrarsi alla sudditanza del sapere ufficiale, al fine di far emergere e portare a espressione la capacità di produrre conoscenza *in proprio*, rintracciando ad ogni passo un punto di equilibrio tra le teorie consolidate e l'ascolto impregiudicato del reale.

---

70 Sull'educazione implicita come interazione sociale precoce che concorre ai processi identitari cfr. Pourtois, Desmet, 2005.

È possibile così tradurre l'invisibile in una forma non sfuggente di conoscenza, introducendo il vissuto nell'orizzonte di un pensiero animato dal desiderio di ricercare il senso di quanto accade.

È un'operazione vitale non solo perché costituisce l'essenza del sapere pratico, ma in quanto ossigena la vita della mente; poiché “nel momento in cui la trama del vissuto rimane senza parola scompare alla vista, lasciando senza radici vitali il pensiero” (ivi, p. 16).

Una competenza educativa che si muove tra i chiaroscuri delle parole coltiva una sapienza che illumina l'intuizione e crea spazi di silenzio in cui posare l'attenzione sulle parole che portano all'altro, intercetta l'intenzione che dà vita ai primi scambi affettivi, sostiene la capacità di trattenersi sulla soglia di un mondo in costruzione mantenendosi a distanza, presenti senza invadere, accessibili senza anticipare.

#### 6.1.6. *Parole che educano alla verità come rispecchiamento e disvelamento*

L'attenzione all'educazione implicita che sostiene gli scambi comunicativi e che investe le parole di una plasticità relazionale, della capacità di costruire ponti e legami, ha portato il focus group a indugiare sul tema dell'implicito, ovvero sulla parola dell'educatore come rispecchiamento delle risorse e dei limiti del soggetto educativo.

In questo caso le parole che educano sanno istituire corrispondenze preziose e discrete tra l'implicito e il dichiarato, tra la percezione di sé e quanto avvertono gli altri, portando delicatamente alla consapevolezza del soggetto quanto si nasconde alla sua comprensione.

È sempre Monica a suggerire questa nuova implicazione:

...stiamo parlando di parole rispettose e mai umilianti, e mi sento di dire una cosa che penso spesso: le parole sono efficaci ed educative quando rispecchiano la persona... cioè quando le dici a una persona nella verità di quello che è, e secondo me i bambini lo colgono molto, questo... perché tante volte, anche dire a una persona: “Bravo hai fatto una cosa bella”, ha mille sfumature e toni diversi e questa persona può cogliere immediatamente il sarcasmo o la sincerità...

Educare alla verità come pratica di disvelamento significa promuovere nel soggetto la scoperta delle proprie potenzialità, ma implica anche l'esercizio di una facoltà regolativa con cui il bambino impara a valutare il grado di corrispondenza tra ciò che avverte di sé e ciò che mostra all'esterno. Questa facoltà si attiva mediante feed back premurosi e attenti, in cui chi ha responsabilità educative si propone come “specchio riflettente” e fornisce al soggetto in crescita stimoli per riflettere su di sé. Come scrive Luigina Mortari: “La parola di cui ha bisogno il bambino per crescere secondo le proprie potenzialità è una parola che apre mondi, che dischiude possibilità, che veicola fiducia nel proprio poter essere, ma è allo stesso tempo una parola realistica, che dice le cose come stanno. [...] La parola che

educa è una parola che apre gli spazi dell'esserci risultando allo stesso tempo realistica, franca. [...] C'è una relazione intima tra il bene e la verità. Chi-ha-cura, proprio perché cerca il bene dell'altro, non può non stare in cerca della parola che dica la verità: dire come stanno le cose, senza nulla nascondere e senza perdersi nella chiacchiera vuota. Una buona cura pretende sincerità e franchezza. La parola che sta al reale, anche quando produce dolore, ha comunque conseguenze positive poiché innesca un processo di autocomprensione critica" (Mortari, 2015, p. 187).

Questo accostamento tra la parola e la sincerità di una comunicazione muove alcuni racconti autobiografici. Giovanna:

Questa cosa della parola sincera mi ha fatto venire in mente la mia carriera da pallavolista. Io sono alta, ma non basta essere alti quando giochi a pallavolo... Il rimando di mio papà che mi ha sempre mandato pochissimi rimandi nella vita perché faceva le sue cose ... però una volta mi è venuto a vedere, ... ero una ragazzina ancora, perché a diciassette, diciotto anni ho smesso ... e aveva notato che io non avevo grinta a giocare, ed era verissimo, e, quando sono andata a casa dopo me l'ha detto, ...non me l'ha detto per prendermi in giro, tra l'altro lui era un accompagnatore di squadre di calcio, insomma era in mezzo agli sportivi, vedeva la grinta di chi giocava e chi no, quindi sicuramente l'ha colto immediatamente che io di grinta non ne avevo ed è assolutamente vero, io non metto mai grinta nei giochi, cioè non mi interessa vincere, o perdere, se mi diverto bene e se no, no ... son fatta così non ce la posso fare a metterci la grinta per vincere una partita, non ce la posso fare. E devo dire che la cosa mi è rimasta impressa per tutta la vita ma non in modo negativo, cioè un po' sul momento sì, però alla fine l'ho trovata vera... Io infatti, penso alla parola educativa come una parola *svelante*, che in quel caso ha svelato una parte di me che forse ancora non avevo così in mente. Io ci andavo perché mi piaceva stare con le mie amiche, giocavamo, poi però la squadra andava avanti, c'era bisogno di grinta davvero per andare in serie D, quindi insomma, alla fine mio padre ha svelato una parte di me che poi forse, avrei comunque capito, però me l'ha messa davanti, senza... [mezzi termini].

Fortunatamente quella volta lì non è stato sarcastico più di tanto perché lo sa essere. Trovo perciò che anche questo sia abbastanza importante, cioè fare da specchio a chi abbiamo davanti.

Ecco me lo sono chiesta molte volte, con i miei figli, quando fosse o meno il caso, perché a me viene da esserlo abbastanza, cioè [mi viene ] da dire con oggettività quello che vedo anche che non va bene. Ecco la cosa importante sarebbe come uno la dice. Però se è svelante di una parte di sé che uno ancora non ha conosciuto, trovo che sia molto educante e che faccia crescere la persona. Il modo è un altro capitolo.

Maura: Io mi ci ritrovo molto in quello che ha detto Giovanna, quando penso ai miei genitori, a come sono stati con me, e sono sempre stati ... come uno specchio e anche molto svelanti, nel bene e nel male, di quello che ero io... e quindi dicendomi anche, magari, quello che non avrei voluto sentirmi dire in quel momento che, però, mi è sempre tornato indietro, cioè ed è comunque sempre rimasto dentro di me, ma non con amarezza, facendo crescere del rancore nei loro confronti per quello che mi avevano detto, ma come se fosse un seme che poi si trasformava in qualche cos'altro e riuscivo a leggere, allora, quello che veramente mi avevano voluto dire e che forse veramente era come mi dicevano. Questo mi portava a vedere

la situazione da un altro punto di vista e non solo come la vivevo io da bambina o da adolescente o anche ora da adulta.

La parola che disvela esprime *un* modo di intendere il rispecchiamento, che però non è l'unico. Lo specchio istituisce un gioco di sguardi e rimandi che crea una circolarità (Dallari, 1990), un legame tra i soggetti che si guardano e si riguardano, cioè che dovrebbero trattarsi con ri-guardo, consapevoli che la presenza dell'altro nel proprio campo percettivo, nel proprio orizzonte esistenziale li ri-guarda, appunto.

Questa riflessione affiora dai pensieri di Emmanuel Lévinas: “La parola che comincia a spuntare nel volto che mi guarda guardare, introduce la franchezza principale della rivelazione. Rispetto ad essa il mondo si orienta, cioè prende significato. [...] L'entrata degli esseri in una proposizione costituisce il fatto originario della loro presa di significato a partire dalla quale si istituirà la possibilità della loro stessa espressione” (Lévinas, 2000, p. 97).

L'altro si rivela nella nudità dei suoi limiti, pronunciati e resi visibili all'interno di una relazione che intende i limiti come espressione di umanità e li protegge, non li espone a sguardi distratti e a relazioni incuranti.

All'interno di questa cornice di cura anche la verità assume un'angolatura particolare: non è fredda consegna di un'informazione a cui chi la riceve si sente estraneo, ma un processo di co-costruzione di conoscenze reciproche sostenibili, cioè rispettose della gradualità necessaria a gestire la complessità di informazioni e dell'impatto emotivo che esse possono provocare, in particolare che può riceverne il soggetto educativo.

In quanto rivelativa il poter essere del soggetto, la verità si configura come apertura progettuale con una forte tensione educativa, cioè processo di ricerca e scoperta delle risorse di cui il soggetto dispone, e che l'educazione ha il compito di sottrarre al “nascondimento” (Heidegger, 1976, p. 273).

Ne discende una responsabilità delle figure educative che affiancano i bambini attraversata da una tensione noetica ed etica, in grado di ispirare una competenza relazionale non disgiunta da un'attenzione linguistico-ermeneutica: non è reperibile infatti un senso dell'esistenza se prima non si perviene ad una chiarificazione del mondo e della sua dicibilità, a fondamento del modo di pensare e di agire, di educarsi ed educare.

#### 6.1.7. *Dar voce alle intenzioni, per insegnare a cogliere ciò che non si vede*

La riflessione sugli impliciti arriva a lambire quei sottofondi comunicativi che spesso non ci si dà pensiero di svelare e che invece una parola intenzionalmente educativa dovrebbe non solo aver presente, ma anche porgere, come avverte Maura:

Li ho sempre ringraziati molto, i miei genitori, per le parole, per l'incoraggiamento, per l'atteggiamento che hanno tenuto nei miei confronti. L'unica

cosa che forse, a differenza loro, faccio un po' di più con le mie figlie, o forse io non me ne ricordo che lo avessero fatto con me, è di ricordare sempre alle mie figlie che, anche quando non raggiungono degli obiettivi, comunque rimangono, sempre, due persone importantissime per me e per mio marito. Ed è una roba che, vedo, faccio anche coi bambini in classe. A volte la mia collega e io glielo diciamo: “Sappiate che ci teniamo a voi. Anche quando vi sgridiamo non lo facciamo perché vogliamo soltanto essere severe o mettere delle regole, lo facciamo perché ci preoccupiamo che possiate farvi male o non riusciate tra di voi a capire che magari, l'altro, in questo momento, sta soffrendo di una cosa che fate, o lo avete offeso oppure state facendo, involontariamente, del male a qualcuno”.

Questo è un altro aspetto della parola svelante: far capire ai bambini che magari una loro azione non è solo divertente come la pensano loro, ma può essere, in quel momento, un'altra cosa. A volte è proprio anche brutta...

Spiegare ai bambini perché ci si comporta in un certo modo, non solo riconosce loro il diritto di essere informati e dunque di partecipare a ciò che accade (Musi, 2020, p. 128 e ss.), ma comunica che essi sono in grado di comprendere anche ciò che non è immediatamente manifesto e che possono apprendere i molteplici linguaggi con cui leggere la complessità di un'esperienza.

Suscitare il dubbio che la comprensione della realtà non si esaurisca in un'unica chiave di lettura può essere il primo passo per introdurre il ricorso a pratiche autoriflessive nello sviluppo cognitivo.

Una medesima realtà può essere colta da chiavi di lettura tra loro dissonanti, ma non per questo incomprensibili nella loro combinazione. A volte il bene dell'educazione è dissimulato in sembianze che inducono resistenze e chiusure difensive, come ad esempio nel caso di una sgridata.

D'altra parte la parola educativa non è una parola compiacente; e non è l'apprezzamento da parte di chi la riceve a guidarla. A volte pare addirittura contraddire ruvidamente i fatti, come evidenzia Maura quando dice ai bambini: “Anche quando vi sgridiamo non lo facciamo perché vogliamo soltanto essere severe o mettere delle regole, lo facciamo perché ci preoccupiamo che possiate farvi male”.

Quando i destinatari sono piccoli è naturale che la comprensione degli avvenimenti si fermi alla superficie e risponda anzitutto ad un principio di soddisfazione (se la realtà è soddisfacente significa che è buona; viceversa un intervento sgradito come può essere un'osservazione compiuta con fermezza viene considerato negativo).

Insegnare a leggere oltre l'immediatezza di ciò che appare è dunque un percorso che si consegue gradualmente, inizia fin da bambini, risponde ad una scelta educativa e ad una competenza metacognitiva, relativa alla “comprensione dell'orizzonte simbolico entro cui si dipana il pensare” (Mortari, 2002, p. 79).

Il primo guadagno per un bambino a cui si insegna a problematizzare l'apparenza per provare a cogliere anche ciò che non si vede, è quello di rendere eloquente ciò che vede, assumendo la consuetudine di interrogarlo. Si tratta di un

esercizio non solo cognitivo ma che introduce alla prudenza, alla pazienza, alla cautela, al rispetto della differenza...: tutte condizioni che non si esauriscono in un moto di pensiero o in una prestazione cognitiva, ma sollecitano una postura emotiva ed etica.

Non si tratta di promuovere una cultura della distanza e della diffidenza, ma di educare la mente a tenere aperta la possibilità che un atteggiamento di fermezza sia sostenuto da una *buona* ragione.

Se poi l'adulto porta il bambino a considerare le ragioni altrui per comprendere comportamenti e reazioni, lo aiuta ad uscire da quell'egocentrismo infantile che limita il suo mondo, e lo educa a salvaguardare uno spazio nei suoi pensieri e nelle sue emozioni in cui l'altro sia conservato come altro.

“Ci preoccupiamo che non riusciate tra di voi a capire che magari, l'altro, in questo momento, sta soffrendo di una cosa che fate, o lo avete offeso oppure state facendo, involontariamente, del male a qualcuno”, dice Maura. Quando un bambino rischia di non essere compreso o di essere mal interpretato, l'adulto ha il compito di proporsi come un mediatore sapiente e discreto: capace di aprire canali di ascolto e di promuovere l'esercizio del pensiero, del dubbio, della riflessività, non per presidiare tutti gli scambi e le comunicazioni, ma per introdurre pratiche e strumenti che piano piano il bambino imparerà ad usare autonomamente.

#### 6.1.8. *In dialogo con i limiti come principi di regolazione educativa*

Chi si assume la responsabilità di affiancare un soggetto nel suo percorso di crescita, si adopera per suscitare in lui il desiderio di portare a compimento il proprio poter essere, a partire dalla consapevolezza dei propri limiti, da intendere non tanto come ostacoli o impedimenti, ma come punti di partenza per prefigurarsi modi desiderabili e realistici di essere: attraenti, possibili, realizzativi.

Sara:

Mi viene da dire che le parole che educano sono anche quelle che rendono consapevoli, quello che stiamo cercando di fare un po' noi, cioè di rendere consapevoli appunto i bambini di quello che stanno facendo e che possono fare, delle loro capacità e dei loro limiti.

Alessandra:

Sì, anche quando scoprono di avere dei limiti ..., nel senso che quando vengono a dirti: “Eh, ma lui, vince sempre ... corre più forte ...”, dici: “È vero, lui ha questa bella dote, ha dei muscoli molto forti nelle gambe, quindi va molto forte, molto forte, più di tutti. Non tutti siamo veloci, però tu sai fare altre cose, non tutti possono avere le stesse doti ... poi vedrai che riuscirai anche tu...”

Maura:

Esatto, questa è una delle difficoltà più grandi che vivo in sezione, perché, al giorno d'oggi in realtà, son tutti super bravissimi, tutti... no ... fortunatamente non tutti, fortunatamente ci sono dei bimbi che hanno dei genitori capaci che li aiutano a prendere atto dei propri limiti.

Alessandra:

in questi casi tranquillamente dici: “Eh niente, la vita è fatta così: a volte si perde a volte no, se hai perso vuol dire che... basta”; oppure: “È arrivato prima lui”, cioè li metti davanti a una situazione anche con la tua tranquillità, col tuo atteggiamento gli fai vedere una cosa del mondo, così funziona, ecco. Poi dopo tiri fuori la parte più incoraggiante, insieme a quella svelante, nello stesso tempo, però penso si faccia più fatica, oggi come oggi, a dire queste cose. Una volta si diceva con molta più tranquillità ai figli, adesso [i bambini] arrivano con questo senso di onnipotenza e quando si cominciano a confrontare con altri trenta della classe, fanno un po' fatica...

Maura:

E non solo, noi abbiamo notato, il senso di onnipotenza accompagnato da tutta una serie di limiti che arrivano da casa: non giocare con questo, non fare questo che prima proviamo a casa, poi lo fai a scuola e se non hai assaggiato un biscotto, cioè noi anche sul cibo, e se non hai mai assaggiato un biscotto o una merendina che io non ti ho mai dato a casa, prima la assaggiamo a casa, te la compro e poi la puoi mangiare. Cioè, confrontandoci [noi insegnanti], abbiamo iniziato a dire: ma guarda che puoi, la mamma mi ha detto di sì e allora prendono coraggio e lo fanno. Ma tanti tanti limiti, anche su delle cose proprio... No, niente, adesso abbiamo questi limiti, e poi con il rimando dei genitori del tipo: eh, però ho chiamato questo bambino a giocare a casa nostra, mi ha fatto morire per tutto il giorno, questo bambino, tanto che mi ha detto: “Io non ci vengo più a giocare con tuo figlio”. Insomma i bambini oggi non possono mai sbagliare, ogni bambino è bravo solo lui, è sempre giustificato... Che fatica, che fatica anche le parole educative, anche incoraggiamenti, il cercare di far capire che può, quanto meno può provarlo ... è fatica, è tanta fatica.

Educare i bambini a scoprire e ad accettare i propri limiti è un principio regolativo di conoscenza di sé, che porta all'individuazione di obiettivi raggiungibili, attraverso cui il soggetto ha la possibilità di alimentare la propria autostima sottraendola, in parte, al rischio di rendersi dipendente dagli apprezzamenti e dalle conferme esterne.

I limiti di cui parlano le insegnanti rivelano la paura dell'errore, dell'insuccesso, del pericolo. Ma non c'è conquista senza rischio del fallimento.

Non c'è piena concentrazione nel perseguimento degli obiettivi senza il timore e la memoria degli errori compiuti, che pure fanno parte di noi e ci pungolano, ricordandoci che crescere è un continuo autosuperamento. Come scrive Morin: “La nostra mente produce a un tempo l'errore e la correzione dell'errore, l'accecamento e la chiarificazione, il delirio e l'immaginazione creatrice, la ragione e la sragione” (Morin, 1993, p. 257).

La gestione del limite, nei processi educativi e di crescita, è una sapienza che comporta la capacità di accettare la frustrazione (evidenziare ad un bambino i suoi limiti può esporre a reazioni di rabbia e rifiuto) e di respingere o almeno problematizzare le deleghe (come quelle che i genitori indirettamente attribuiscono alle insegnanti).

Il limite restituisce un principio di realtà a fronte di tanteedulcorazioni e iperprotezioni che confondono, portando a perdere il contatto con le proprie possibilità.

Alessandra Augelli a questo proposito scrive: “Siamo ontologicamente limite e proiettiamo intorno a noi, nell’incontro con gli altri e con il mondo, la linea di demarcazione tra l’ideale e il reale. Una linea che segna fratture, distinzioni ma anche continuità e rimandi” (Augelli, 2015, p. 121). In fondo il limite è al contempo soglia di arresto e stimolo di superamento, misura che divide e separa ma anche accosta, unisce. Permette di andare avanti, di espandersi.

#### 6.1.9. *Dire “con misura”: cercare la sintonia con l’interlocutore*

La riflessione sul limite conduce il ragionamento a soffermarsi sul senso della misura in educazione, o meglio sull’utilizzo di parole “misurate”, cioè pensate e soppesate in relazione alla sensibilità di chi è destinato a riceverle, al suo grado di maturità emotiva e cognitiva e alla sua capacità di comprensione.

Lucia:

Stavo riflettendo anche sul fatto che a seconda delle fasce d’età, ma anche del contesto, le parole educative devono essere anche misurate, nel senso che, a seconda del soggetto col quale tu parli devi stare attento. Tu misuri le parole in base all’interlocutore che hai davanti. Quindi se hai, ovviamente, un bambino zero-tre, userai un determinato tipo di parola educativa. Parlo sia da educatore sia da mamma, in questo momento; nel contesto educativo all’interno della scuola dell’infanzia ci si interfaccia con trenta bambini che hanno ormai interiorizzato una forma di consapevolezza del proprio sé, e quindi lì tu hai il ruolo da adulto, sia come genitore che, soprattutto nel nostro contesto lavorativo, da insegnante e devi trovare la formula giusta educativo-incoraggiante. Effettivamente la parola incoraggiante secondo me calza a pennello con la parola educativa, perché tu devi incoraggiare anche la consapevolezza dei propri limiti. Devi riuscire a leggere il carattere dell’interlocutore.

I noti pediatri e studiosi di psicologia infantile T. Berry Brazelton e Stanley I. Greenspan indicano “Il bisogno di esperienze appropriate al grado di sviluppo” come uno dei “bisogni irrinunciabili dei bambini” (Brazelton, Greenspan, 2000, pp. 123-152).

Le esperienze appropriate sono riconducibili ad una conoscenza diretta e pratica della realtà, ma anche alle parole che la presentano, la introducono nel mondo del soggetto, la commentano. Cercare parole misurate significa cercare una via d’accesso al mondo di significati dei bambini, varcando la soglia della loro capacità cognitiva ed emotiva. “Pronunciare parole con delicatezza non significa ridurre il potere di senso della parola, ma aver cura che il peso di quello che si dice possa essere accolto da chi ascolta” (Mortari, 2015, p. 187).

“Tu misuri le parole in base all’interlocutore che hai davanti”, dice Lucia. E questo è il primo passo per imprimere alla parola un’intenzionalità educativa, sostenuta da uno “sbilanciamento fecondo”, calibrata sulle risorse, le fragilità, gli

interessi, i desideri del soggetto educativo, attenta ai suoi feed back, al ritmo con cui condurre il cammino, ai rallentamenti necessari per integrare le conquiste.

Scrivo a questo proposito Brazelton: “Tu concentri la sfida e il tuo intervento educativo sul livello raggiunto dai bambini in ogni settore, sul loro livello di comportamento del fenomeno che stai cercando di spiegare. Ciò significa che l’insegnamento ha come obiettivo il livello evolutivo e le differenze individuali” (Brazelton, Greenspan, 2000, p. 145).

Già John Dewey alla fine degli anni Sessanta sosteneva che un’esperienza può essere considerata “di valore” nel momento in cui viene selezionata e adattata alle esigenze, alle capacità e ai bisogni del soggetto (Dewey, 1967). Adattandola alle esigenze del bambino gliela si rende visibile, apprezzabile, per questo “di valore”.

Il concetto di esperienze adeguate al grado di sviluppo fornisce una guida a educatori, insegnanti e genitori, a condizione che questi osservino e ascoltino i bambini, e da quell’ascolto si lascino trasformare, modellando il contesto a misura delle presenze che lo abitano.

Non si tratta di “miniaturizzare” la realtà, ma di garantire ambienti educativi che permettano ai bambini di sviluppare quelle capacità con cui realizzare il proprio progetto di vita.

Alla costruzione di questi contesti concorrono una molteplicità di fattori, a partire dalla competenza degli adulti di intercettare le capacità espresse o potenziali da coltivare e portare a piena espressione con parole e proposte appropriate, appunto.

L’ambiente scolastico è il terreno fertile su cui si può iniziare a costruire una società democratica ispirata ad un ideale di giustizia sociale, un terreno che permetta lo sviluppo di quelle capacità con cui il soggetto può perseguire la libertà di fare e di essere quello che ritiene importante attuando combinazioni di capacità interne e opportunità esterne (Nussbaum, 2011; Ead., 2014).

## **6.2. Le ombre dell’educazione: parole ingrato**

L’ultima parte del focus group è stata dedicata alle parole che ledono, che mancano l’impegno di educare, e che silenziosamente scivolano verso sottili umiliazioni. È la parte in ombra dell’educazione. Ineludibile, forse. Ma che è possibile controllare se le si riserva uno spazio di pensiero in cui portarla alla luce. D’altra parte il nostro ingresso nel mondo è accompagnato dall’ombra, o per meglio dire è anticipato dall’ombra: *venire alla luce, dare alla luce* significa *emergere dall’oscurità, sottrarre al buio*. L’ombra è emblema del luogo delle origini, ci accoglie già prima di venire al mondo. La sua sagoma scura e profonda si staglia dal nulla indistinto e prende forma con noi nel passaggio in questo mondo: come un *daimon* silenzioso e vigile, a cui veniamo dati in sorte.

Presenza silenziosa e fedele, l’ombra segue i nostri passi nel tempo, qualche volta li anticipa.

L'inquietudine che suscita deriva dalla sua natura enigmatica, che testimonia la nostra intimità con l'arcano: l'ombra è memoria di una ferita dell'essere, una ferita che racconta un distacco: dall'ignoto da cui si proviene, dalla pienezza del ventre materno, ovvero dalla sensazione di un originario, totalizzante benessere.

La memoria sensoriale di questa condizione appagante schiude un desiderio perennemente insoddisfatto di completamento. Da qui la percezione della propria irriducibile autoinsufficienza, e di conseguenza, la ricerca. Come nel *Convivio* di Platone, in cui il commediografo Aristofane raccontando l'origine di uomini e donne e la funzione dell'amore dice: "ciascuno di noi è una frazione dell'essere umano completo originario. [...] È per questo che ciascuno è alla ricerca continua della sua parte complementare. [...] Noi formiamo un tutto: il desiderio di questo tutto e la sua ricerca ha il nome di amore".

Del buio delle origini resta dunque traccia nell'ombra, impalpabile e irrecidibile cordone ombelicale che unisce al mistero. E che del mistero impregna l'esistenza.

L'ombra indica ad un tempo sia aspetti della coscienza collettiva, sia qualità, tratti della personalità, impulsi indesiderati o esperienze dolorose e rimosse.

Questo sdoppiamento identitario sottende la dialettica non priva di conflittualità *ego-alter* e fonda il processo di autoeducazione, che Jung chiama la "battaglia per la liberazione" (Jung, 1970)<sup>71</sup>, il cui obiettivo è sottrarre alla rimozione quote di inconsapevolezza per assumere maggior protagonismo all'interno della propria vita.

L'educazione – come la psicoanalisi – ha lo scopo di favorire nel soggetto la conoscenza di sé e la sua piena realizzazione umana, così che educare e favorire il disvelamento di sé (il rischiaramento dell'ombra) arrivano a coincidere<sup>72</sup>.

L'ombra è dunque strutturale, connaturata all'essere. Non come riflesso, indizio, conferma della plasticità dell'essere, ma come profondità – abisso e levatura – dell'umano. La sua valenza infatti non è solo minacciosa, corrosiva, ma conserva anche buone qualità, impulsi creativi (Henderson, 2011, p. 102), potenzialità che attendono espressione<sup>73</sup>. Come scrive Marie-Louise von Franz, allieva e collaboratrice di Jung, "il fatto che l'ombra assuma, nei nostri confronti, un

---

71 Nella riflessione junghiana l'Ombra riunisce svariate accezioni strettamente congiunte l'una alle altre, fornendo spiegazioni logiche e razionali ma anche pure suggestioni, in cui la parola cessa di essere segno per divenire simbolo. L'Ombra attraversa tutta l'architettura della produzione di Jung e si arricchisce dei contributi che provengono dagli studi sulle religioni orientali e sulla mitologia, che il fondatore della psicologia analitica andrà compiendo nel corso della sua lunga carriera (cfr. Jung 1968, 1969, 1983, 1992).

72 La similitudine tra psicoanalisi ed educazione è suggerita da questo passaggio della psicoanalista junghiana Silvia Montefoschi: "La psicoanalisi nasce già come metodo terapeutico e come una teoria del conoscere, cosicché in essa la cura e il processo conoscitivo arrivano a coincidere. Questa coincidenza non va intesa nel senso ovvio che colui che cura prende conoscenza, in quanto soggetto, dell'oggetto della sua azione terapeutica quale altro da sé, ma nel senso completamente nuovo, che colui che viene curato non può guarire se non conoscendo" (Montefoschi, 1985, p. 155).

atteggiamento ostile o amichevole dipende, in larga misura, da noi” (von Franz, 2011, p. 159); essa stabilisce col soggetto un rapporto tacitamente interlocutorio, inducendolo talvolta a cedere alle sue pretese, talvolta resistendogli, talvolta chiedendo di essere assunta come oggetto d’amore, a seconda delle circostanze. “L’ombra è ostile solo quando sia ignorata o misconosciuta” (*ibid.*).

L’ombra impasta di sé l’educazione, creando striature in forma di parole, di sguardi minacciosi, di atteggiamenti ammantati di buone intenzioni ma che a ben vedere mortificano, squalificano, gravando di ipoteche ricattatorie i comportamenti dei soggetti più fragili, innanzitutto i bambini. Le ombre dell’educazione rabbuiano, tengono in scacco, riferiscono del potere che chi educa esercita. E lo fanno a partire dalle costruzioni di parole che danno forma alla relazione.

### 6.2.1. *Interventi che confondono*

L’alternanza di ruoli con cui le insegnanti si sono raccontate – come figlie, mamme, docenti – ha caratterizzato il confronto fino alla fine. Quando poi la riflessione si è fatta più impegnativa e delicata, l’attenzione si è spostata sui genitori, come in questo caso. Nella comprensibile difficoltà di condividere eventuali *propri* comportamenti scorretti con i bambini, le insegnanti si sono concentrate sulle caratteristiche della parola non educativa che hanno esemplificato ricorrendo ai comportamenti che hanno notato tra i genitori.

Rita:

Parlando di parola non educante, cioè penso sempre... ai genitori. A volte i genitori si vogliono sostituire ai propri figli, forse per troppo bene, forse per... cioè ... non lo so. Però la parola: “faccio io, faccio io per te”. Forse nella testa del genitore è un voler aiutare, invece delle volte diventa un sostituire che trasmette il messaggio “tu non ce la fai”, “non sei in grado”, “hai bisogno di me, quindi faccio io per te”. Invece che aiutare lega altamente, invece, perché è un messaggio negativissimo, cioè crea delle insicurezze e non penso che quel genitore voglia crearle ...

Giovanna:

Comunque crea delle pigrizie, delle grandi pigrizie. Come malati immaginari.

Rita:

Si delle pigrizie... delle pigrizie che magari, però, celano anche delle insicurezze poi, delle volte.

Luisa:

ma anche tutte le riflessioni nostre, il ricordo dei genitori, cioè noi, bene o male, abbiamo una maturità tale dove abbiamo la consapevolezza del valore educativo che i nostri genitori hanno dato alle parole su di noi. Però noi dobbiamo parlare anche delle parole nell’immediato, cioè quello che producono nei bambini appena gliele diciamo, dopo loro, con l’esperienza, ovviamente prendono tutto quello che hanno

---

73 È l’originale chiave di lettura proposta da Tilde Giani Gallino per analizzare i processi di sviluppo in età evolutiva: l’Ombra si manifesta come uno dei *doppi rassicuranti*, di cui si servono strategicamente i bambini creativi, facendone dei collaboratori nel percorso di crescita e di socializzazione (Giani Gallino, 1993).

ascoltato, appreso, sentito e poi... appunto, le fanno loro ... E forse anche le parole maltrattanti portano a una maggiore riflessione ma in età un po' più matura, e però, cioè, nell'immediato, effettivamente dire: "faccio io" ha poi delle conseguenze: la pigrizia, la sensazione di non essere capace, la sfiducia.

Lucia:

dopo questi bambini hanno bisogno di avere sempre qualcuno che fa per loro, sempre qualcuno che risolve... Poi si fa fatica a svincolarsi da questa situazione ...

Luisa:

dopo, secondo me, diventa poi, effettivamente, un abito psicologico del genitore: quanto tu ti senti in grado di...? quanto hai bisogno di avere delle rassicurazioni riguardo al tuo metodo di genitore nell'educazione? Dopo, dopo, secondo me, come dici anche tu, si declina in altri abiti che non dobbiamo toccare.

Nella conversazione aleggiano delle ombre: messaggi di sfiducia rivestiti di senso pratico apparentemente innocuo ("Faccio io") e che invece sconnettono i bambini dalla percezione di sé, fino a rischiare di farne dei "malati *immaginati*". Senza "presa" sui propri limiti e le proprie risorse "questi bambini hanno bisogno di avere sempre qualcuno che fa per loro", come dice Lucia. Ma in questo modo – ed è la parte in ombra della denuncia – l'adulto continua a mantenerli dipendenti dalla propria presenza, dal proprio aiuto, continua a mantenerli "figli di un desiderio", per dirla con Gauchet (2010), che non si realizza mai, impedendo all'altro di guadagnare la propria autonomia.

Le parole compiono così circonvoluzioni come in un gioco di prestigio, arrivando ad invertire le parti dell'asimmetria: è l'adulto "ad aver bisogno di avere delle rassicurazioni riguardo al metodo di genitore nell'educazione", evidenzia Luisa. Prende forma in questo modo un "*abito* psicologico" che costruisce *abitudini*, rese invisibili dalla consuetudine, appunto. La realtà si opacizza, la familiarità che accompagna le abitudini rende sfuggente lo sguardo, e nel perdere di sensibilità ci si immerge nell'ombra "di altri abiti che non si devono toccare"...

### 6.2.2. *L'ipoteca del senso di colpa*

Uno dei modi con cui le parole possono ledere, immobilizzare, impedire, limitare l'espressività altrui, la libertà è quello di ridicolizzare, di suscitare un senso di inadeguatezza. Quello che le insegnanti indicano come senso di colpa non è espressione di ravvedimento in seguito ad una trasgressione, né un'emozione di rimorso per atti immorali, non si esaurisce in una dimensione intrapsichica, ma è il riflesso di un velato giudizio di estraneità verso un soggetto da parte di un contesto sociale. Come spiega Lucia:

le parole che fanno male sono quelle che deridono. Io sono sempre stata molto, molto tranquilla, molto calma nelle mie cose, sempre persa nei miei sogni ad occhi aperti, nei miei pensieri. Però per questo ero sempre presa un po' di mira, venivo ripresa, magari venivo un po' presa in giro, magari anche in maniera un po' scherzosa; però mi ha fatto sempre sentire in colpa, questa cosa, perché mi ricordo che mi faceva male, perché mi sentivo..., cioè mi ricordo che quando me lo

dicevano mi sentivo veramente male dentro, perché mi sentivo in colpa che ero così... poi magari davanti agli altri, ripresa così, ogni volta ... mi è sempre sembrata una mia caratteristica che non andava bene. Quindi, questo ricordo che tuttora rimane, delle volte... Poi quando uno cresce impara, sviluppa delle sicurezze, però ci sono delle cose che effettivamente rimangono, cioè è un ricordo vivo.

Lo psicoterapeuta e psichiatra statunitense Alexander Lowen definisce il senso di colpa “l’emozione che giudica” (Lowen, 1991, p. 71) e raramente il giudizio che serba è benevolo, al contrario esso in genere dà origine alla percezione di inadeguatezza e a vissuti di tradimento nei confronti delle aspettative delle persone che costituiscono un riferimento importante. I suoi effetti sono una sorta di ripiegamento su di sé, di chiusura e isolamento. È in parte come per la vergogna, in cui il soggetto patisce un’autoriflessività giudicante<sup>74</sup>.

Lucia si sentiva in colpa perché riteneva di non meritare l’apprezzamento degli altri. Il disagio nasceva anche dalla percezione che gli altri non potessero comprendere, quindi che a legarci a loro fossero relazioni fragili, la paura che un giudizio le corrodessa fino a romperle, lasciandola sola. Una sorta di autosabotaggio che impedisce di uscire dalle convenzioni e dall’uniformità dei comportamenti.

La derisione si combina ad un’insicurezza di fondo e genera l’esclusione dal gruppo, o forse l’autoesclusione per non essere come si vorrebbe, per non sentirsi all’altezza di un contesto che viene investito di molto potere.

La vergogna tiene in ostaggio, condiziona le scelte, istruisce le azioni. Mette a nudo le fragilità, come suggerisce il testo biblico, in cui la vergogna è originariamente legata alla nudità (Gen. 2,25-3,11). È il sentimento dell’esposizione non autorizzata, che ha origine dal timore di svelare ad altri aspetti non accettati di sé (Lévinas, 1982, p. 112). Dietro la vergogna sta infatti il desiderio di scappare, messo in scacco dall’impossibilità di farlo.

### 6.2.3. *Squalificare attraverso i paragoni, denigrare le amicizie, non prendere sul serio*

Nel concentrarsi sulle parole che ledono, per definirne le caratteristiche, le partecipanti al focus group individuano una serie di esempi – tratti per lo più da vicende personali – accomunati da *privazioni*: le parole che fanno male sono quelle che *privano* del riconoscimento di valore; istituiscono paragoni o costruiscono gerarchie tra soggetti collocando la “vittima” in posizioni di inferiorità, sono quelle

---

<sup>74</sup> Il filosofo francese Jean-Paul Sartre ha sottolineato come nella vergogna l’oggetto su cui si posa l’attenzione non è una cosa del mondo, bensì l’io stesso, o meglio, il *per-Sé* (Sartre, 2002). Chi prova vergogna si vergogna di sé. “E tuttavia, la vergogna è sempre assolutamente vergogna di fronte a qualcuno. Essa mi parla del mio essere-per-altri, si annida in me nell’istante in cui mi accorgo che gli Altri mi guardano, poiché ‘con lo sguardo d’altri [...] io non sono più padrone della situazione’. Nell’essere-guardato da altri e nell’essere sottoposto al loro giudizio consiste l’essenza della vergogna, che produce alienazione. È dunque il sentimento dell’essere oggetto, espropriato della propria soggettività” (Bruzzone, 2011, p. 69).

che tolgono valore al contesto di amicizie che un soggetto frequenta, sono ancora quelle che non prendono sul serio, quelle che escludono e fanno sentire invisibili, che non portano rispetto ai vissuti.

Sara:

io stavo pensando, non è proprio una parola, però con mio papà, quando facevo le superiori, ogni volta che facevo una verifica, papà chiedeva come era andata a me, quando prendevo il voto ma poi chiedeva sempre anche: invece la tua amica, sempre con questa amica, che cosa ha preso? E lì mi sentivo..., dentro di me dicevo: mah, dopo un po' che andava avanti, ma cosa te ne frega... ti dovrebbe fregare solo di me e quindi, anche quel senso di non essere vista, comunque da tuo padre o comunque da tua madre... è una cosa che l'ho portata dentro ... Il fatto che dicevo: papà pensa a quello che faccio io, non a quello che fanno gli altri, stavo pensando che succede anche a scuola con... magari, due fratelli: un fratello va molto bene a scuola, l'altro invece va peggio e c'è questa cosa di far sempre il confronto che poi fa sentire un senso di insicurezza in chi va un po' peggio.

La parola che riconosce il valore di un soggetto per la mediazione di un altro (il paragone col il voto di un compagno di scuola) fa sentire “non visti”, come dice Sara. E non si è visti non solo perché la richiesta di un risultato viene astratta dal contesto, dalle circostanze, dal processo, dai vissuti, ma anche perché la misura del valore di una prestazione non è in relazione con le possibilità del soggetto, ma è fuori di lui, in un altro.

Un'altra modalità di svalutazione è quella che racconta Alessandra. Anche in quel caso non viene considerata la personalità del soggetto, con rispetto per le sue scelte e le sue frequentazioni; ma un giudizio negativo nei confronti delle amiche denigra indirettamente anche chi quelle amiche le ha elette come “amiche del cuore”:

Io invece, la parole che mi han sempre fatto peggio son state quelle di mio fratello, più grande di tre anni, molto protettivo nei miei confronti. Quando io arrivavo a casa, con mia mamma - sono sempre stata una persona, sono tuttora una persona molto espansiva, estroversa, se ho qualche problema lo butto sempre sul tavolo e cerco di discuterne in famiglia - quindi arrivavo a casa e magari avevo discusso con le mie amiche e dicevo cosa era successo. Costantemente le parole di mio fratello sono sempre state: tu devi smetterla di stare sempre insieme a queste quattro deficienti - ...che però son state le mie amiche del cuore da sempre - ... perché ti fai prendere in giro. Mi diceva che mi facevo prendere in giro, che ero troppo buona e mi diceva che mi dovevo scantare. Erano sempre le tre cose classiche che mi diceva, non tenendo mai conto del fatto che, in realtà, ero parte in causa anche io nelle discussioni e nelle litigate, e non mi sentivo, assolutamente, la persona debole che lui descriveva e non mi ci sento tuttora. Le sue parole mi han sempre fatto male perché non capiva, mio fratello, che io in realtà in quel momento, avrei avuto bisogno di un confronto dove mi si diceva: “beh, guarda la tua parte, per riuscire a progredire in questa relazione”, piuttosto che sentirmi invece, sempre dire che ero la debole di turno. Finché non sono cresciuta, io questa cosa me la sono portata dietro. Eh, sì, quelle parole lì mi hanno sempre un po'... un po' ferito. Dopo crescendo, insomma, si capisce che lui l'ha fatto per protezione, l'ha fatto perché mi vuole bene. Lui da ragazzo, e di tre anni più grande, vedeva più pericoli per me, più

di quelli che in realtà intorno a me potevano esserci in un contesto di paese piccolo, in cui ci conoscevamo tutti (Alessandra).

Se di “pericoli” si trattava, il fratello ha preferito cercare di annientarli evitando di condividere le proprie preoccupazioni con Alessandra. Ma il desiderio di protezione, seppur mosso da buone intenzioni, non ha neutralizzato la percezione di disapprovazione e di non meritare nemmeno un confronto diretto. Messaggi che hanno accompagnato la crescita di Alessandra, alimentando probabilmente un senso di insicurezza e di sfiducia nelle proprie scelte.

Sara:

Per me la caratteristica che offende nelle parole è la presa in giro, buttare sul ridere magari una cosa anche vera, una caratteristica che magari riconosco anche vera, di me, che però mi può far star male. Il fatto che l’adulto che magari è il mio educatore, è il mio riferimento, non mi prenda sul serio. E anche per quanto piccola sia ... per quanto banale proprio il fatto che io non venga presa sul serio da te, adulto... fa soffrire.

Non essere presi sul serio è motivo di turbamento, di sofferenza, ha spiegato Adrienne Rich, riferendosi in particolare alle donne. Poetessa, saggista e insegnante femminista, nel settembre 1977 A. Rich pronunciava un discorso alle studentesse del Douglas College che aveva per titolo “Per reclamare un’istruzione”, in cui invitava le giovani donne che l’ascoltavano ad “assumere la responsabilità di se stesse” e a “pretendere di essere prese sul serio dalla loro Facoltà”<sup>75</sup>.

Dalla capacità di rivendicare il diritto di essere prese sul serio, diceva in sostanza la studiosa statunitense, deriva la possibilità di prendersi sul serio autonomamente, perseguendo quella libertà intellettuale che si ottiene imparando a “pensare con chiarezza”, “discutendo con intraprendenza”, “scrivendo con proprietà” (Rich, 1982). Tutte pratiche che, attraverso l’uso delle parole, alimentano la percezione del valore di sé. Non essere presi sul serio, invece, è la prima condizione per dubitare del proprio valore.

Un’altra costruzione di parole che feriscono è quella che ignora la presenza. Non sentirsi coinvolti in una conversazione, essere visibilmente ignorati, toglie dignità: non si è degni di un posto in quel contesto. Come osserva Monica:

A me da ragazzina, mi è venuto in mente, sentendo queste cose, mi è capitato spesso, anche nell’infanzia, che a farmi male più che altro erano le parole che non venivano dette, in certi contesti. Per esempio, quando abitavamo in campagna, le compagnie del paese erano già formate per cui molto spesso mi sono sentita esclusa, in certe situazioni. Erano le parole che gli altri si dicevano, tra loro, e io venivo esclusa, a volte anche tra adulti. Probabilmente, senza volere, tra genitori si fanno inviti, eccetera, e tu non ci sei in mezzo. Ecco! Queste cose me le ricordo molto bene, come cose che ... mi facevano stare male, cioè insomma, mi facevano sentire un po’ esclusa... poi soprattutto nell’adolescenza, ... poi dopo ho trovato la mia compagnia, per cui dopo i quattordici, quindici anni non è mai più successo. Ma prima, sì! Anche da bambina, insomma, in tante situazioni. Magari, non so, in contesti di compleanno, quando ci sono anche le mamme... persone che si

---

75 Il discorso è contenuto nel volume *Segreti, silenzi, bugie*, uscito in Italia nel 1982.

frequentano anche fuori, comunque tra di loro, e non con i miei genitori, ad esempio. Parlavano di feste insieme e tu sei quella che non c'eri e comunque, quella che non sarai invitata la volta successiva e ... sì: è molto brutto questo. Quando si è in tanti bisogna fare attenzione, io che l'ho subita, sto molto attenta a questo: quando si è in tanti non bisogna escludere qualcuno, perché è una brutta sensazione. Sei lì e non sei considerata. Tutto, sommato, se tu non ci fossi non sarebbe poi quel gran dramma, ecco ...

Anche sentirsi descritti in modo approssimativo, senza impegno, essere malintesi, definiti senza attenzione, fa sentire poco importanti, scarsamente considerati. Quelle parole feriscono e vengono respinte. Difendendosi da espressioni ingrate anche la persona si allontana e rifugge la relazione.

È Paola a mettere in evidenza questo aspetto delle parole che fanno male:

Per me la parola che lede è anche quella parola che non ti descrive che, anzi, è proprio altro da te, quindi che non ti appartiene neanche, che non è vero che ti sta dicendo qualcosa che ti fa da specchio, e che quasi, come diceva Monica, ti rende invisibile ... Io le sentivo così queste parole. Se tu mi descrivi così, vuol dire che tu non mi vedi veramente per quello che sono, vuol dire che non hai capito che, in realtà, sono altro ... e i bambini, secondo me, ce l'hanno questa percezione, magari non riescono a trovare le parole per comunicarle, però capiscono benissimo quando la parola non è educativa perché, non ci trovano posto. Lo vedo, lo vedi anche dal loro sguardo, non trovano posto, dentro di loro, per quella parola lì. E io mi sentivo, così!

Un'altra "categoria" di espressioni che squalificano e mortificano sono quelle che "non riconoscono le emozioni" o che le limitano riconducendole a stereotipi di genere, come spiega Giovanna:

per me, invece, stavo pensando che le parole che ledono, sono anche quelle che non riconoscono le emozioni che stai provando in quel determinato momento. Per esempio, ricollegandomi alle differenze di genere spesso, non sempre, comunque capita che quando un bambino, un maschietto, piange viene [da dire] a un genitore, ma anche a noi educatori può succedere: "ma no, dai, sei un maschio, cosa piangi?" E questo sminuisce l'emozione, comunque la tristezza che sta provando. Quindi le parole che fanno male sono appunto, quelle che sminuiscono proprio la situazione. Non so, mi viene in mente, proprio per fare un esempio banale: un bambino che perde, non lo so, il suo colore preferito, va dalla mamma e la mamma gli dice: "dai non è successo niente". In quel momento però, lui sta provando tristezza perché ha perso il suo colore preferito.

Paola coglie in quelli che possono essere liquidati come capricci o reazioni di poco conto, la relazione profonda che esiste tra vita emotiva e costruzione identitaria.

Gli atti emotivi appartengono alla classe degli atti "egologici": rappresentano una via privilegiata alla conoscenza di sé, perché, come scrive Roberta De Monticelli, è "nel sentire che si incontra se stessi" (De Monticelli, 1998, p. 179).

Il sentire non solo attiene a qualcosa che accade *tra* l'io e il mondo, ma rende più significativo il mondo e più trasparente l'io a se stesso, mettendoci in contatto con diversi livelli di profondità del nostro essere personale. Stereotipi diffusi e idee socialmente condivise assegnano al maschile e al femminile sentimenti ed

emozioni “legittime”, esprimibili, socialmente approvate e accettate, come dice Giovanna. In realtà non c’è sofferenza più acuta, o gioia più pura, o rabbia più sottile o emozione più indicibile che non meriti rispetto. Se i sentimenti costituiscono quella tavolozza grazie a cui ciascuno di noi dà colore, dà senso alla quotidianità degli eventi, *ogni* vissuto emotivo ha una sua dignità e un suo valore. È necessario pertanto “autorizzarci” a vivere e riconoscere le emozioni e i sentimenti che proviamo, per accogliere e favorire la comprensione di quelli altrui.

La competenza emotiva inizia laddove mettiamo fine al predominio della retorica dei “buoni sentimenti” (che ci impedisce di dar voce alle emozioni “difficili”), o alla tentazione ricorrente della rimozione (che non permette di accettare le emozioni “impegnative” e di imparare da esse), o alla superficialità frettolosa con cui spesso liquidiamo i sentimenti come qualcosa di aleatorio o “di poco conto”.

#### 6.2.4. *Al cuore delle parole che fanno male: attentare alla sacralità della persona*

Queste ultime riflessioni sembrano denunciare un medesimo disagio, quello di non essere riconosciuti e valorizzati per la propria *unicità*, per ciò che si è, come dice Paola.

Accorgersi di essere soggetti a paragoni, collocati in gerarchie, fraintesi, mal interpretati, omologati a persone screditate rappresenta un tradimento nei confronti della parola che fa essere, che rende identificabili e insostituibili.

Come l’ordine simbolico sostenuto dal linguaggio è una peculiarità degli umani che li distingue dagli animali, così ciò che contribuisce a rendere unico ogni soggetto è la “sua” parola: il suo nome, la sua storia e le parole che gliela rendono udibile, comunicabile, rivelata anche agli altri nel suo valore. Quale categoria ontologica fondamentale, la parola è l’esortazione con cui la vita ci richiama all’originalità, cioè alla responsabilità di delineare contesti inediti e non scontati in cui cimentarsi nella fatica di una conquista propria.

Come scrive Adriana Cavarero, il soggetto “è un essere unico la cui identità si radica nella sua storia” (Cavarero, 1997, p. 51), e le parole della sua storia scoprono, e allo stesso tempo creano “la relazione del sé con il mondo in cui il sé appare agli altri, potendosi conoscere solo in tale apparizione o esibizione. La storia di vita di qualcuno risulta sempre da un’esistenza che, sin dall’inizio, lo ha esposto al mondo rivelandone l’unicità. [...] Chi si espone genera ed è generato dalla storia di vita – questa e non altra – che risulta da tale esposizione” (*ibid.*).

Questa *offerta* di sé al mondo *porta* oltre (come testimonia la radice etimologica del verbo *offrire*) la propria misura. Per la mediazione delle parole, che esprimono, qui, tutta la loro valenza spirituale, si offre al mondo come dono.

Il dono possiede una valenza spirituale, un'eccedenza di significato che lo anima: lo *spirito* del dono (Godbout, 1992), dotato di una forza propria, una virtù creatrice. L'emanazione di questo spirito vitale impregna di spiritualità la parola.

La parola dice dunque dello spirito creatore l'irripetibilità di ognuno. Siamo venuti al mondo come dono da (e di) una relazione, abbiamo preso forma dentro un altro corpo: la parola rinnova continuamente questo mistero della creazione, e manifesta la costitutiva nostalgia dell'altro: dalla sua presenza le nostre parole hanno ricevuto il primo invito a dare voce al nostro spirito, e continuamente ricevono sollecitazione, legittimazione ad esplicitarsi, nutrimento trascendente, cioè sostanza per le nostre possibilità di elevarci destinate a compiersi fuori di noi, nella tensione verso gli altri e verso Dio.

Nascendo da una relazione la parola istituisce relazioni, nello scambio tra un io e un tu permette al soggetto di divenire cosciente di se stesso, di scoprirsi e potersi modellare.

In questa apertura a continue rinascite sta la trascendenza umana che coincide con la sua sacralità: nella parola si incontrano l'umano e il divino.

In fondo se "il Verbo si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi" (Gv 1,14), portandoci la Sua parola, e lasciandola a memoria della Sua presenza, siamo incoraggiati a pensare che anche nelle nostre parole sia custodito il nostro spirito, la nostra realtà più misteriosa ed elevata. E un tradimento alla nostra unicità attraverso un uso incauto o deliberatamente squalificante delle parole che ci descrivono costituisce un misconoscimento della nostra sacralità, del divino che in noi.

Se essere pensati chiama alla vita, se l'imposizione di un nome accompagna l'ingresso nella comunità umana, se essere al centro dei pensieri e delle parole di qualcuno fa crescere, il compito di diventare protagonisti della propria esistenza implica la responsabilità e l'impegno di nascere come individui *nuovi*. "Poiché sono *initium*, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione" (Arendt, 1997, p. 129).

La caratteristica del cominciamento, che accompagna le possibilità del divenire individuale in tutto il corso dell'esistenza, qualifica la condizione umana come potenzialmente soggetta ad un continuo rinnovamento: nulla infatti di quanto l'essere decide di compiere e di iniziare può mai del tutto essere previsto e anticipato: "Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità" (*ibid.*).

Nascere e rinascere, anche attraverso le parole, è dunque condizione che struttura l'esistere, poiché "il proprium dell'essere umano non è quello di replicare mondi già visti, ma quello di *iniziare*, cioè di dar corpo con l'azione e col discorso

a scenari inediti; perché anche se devono morire, gli esseri umani sono nati per incominciare, sono esseri natali” (Mortari, 2002, p. 139).

Nella reciprocità che il sentimento dell’altro-in-noi attiva, la parola consente al soggetto di accogliere in sé quel che si manifesta fuori di sé, di manifestare al mondo questa accoglienza e, facendo ciò, di manifestare sé al mondo. Manifestare sé e accogliere l’altro non sono dunque movimenti disgiunti.

Edda Ducci, fine studiosa del pensiero di Ferdinand Ebner, riporta un passaggio illuminante del filosofo austriaco che a lungo si è occupato della parola: “L’11 giugno 1922 (II, 300) Ebner così scrive: ‘La parola nasconde in sé, come suo ultimo mistero fino ad ora non svelato, la ‘formula oggettiva’ della spiritualità dell’esistenza umana: la parola è ‘Apokalypsis’: manifestazione misteriosa, manifestazione del mistero” (Ducci, 2005, p. 130).

La parola è manifestazione e mistero, nella manifestazione dello spirito ne conserva il mistero. Questa ambivalenza serba un avvertimento: dichiara l’accessibilità allo spirito e avverte della necessità di rispettare la sua inviolabilità. Per questo le parole che feriscono distruggono così in profondità, spesso irreversibilmente o lasciando ferite sanguinanti per molto tempo: perché l’apertura allo spirito che esse presidiano consente non solo il passaggio di linfa vitale e nutritiva, ma anche di provocazioni oltraggiose per ciò che di più prezioso custodiamo: lo spirito appunto.

### 6.3. Aver cura delle parole nei contesti educativi e scolastici

Al focus group è seguito l’invio di questionari a tutte le scuole e i nidi Fism di Parma e provincia. L’aspettativa (e per certi versi il timore) era che mi sarebbero tornate centinaia di compilazioni (tra educatrici e insegnanti il personale conta poco meno di 270 unità). Ma molto probabilmente, poiché il periodo in cui sono stati spediti i questionari e successivamente inviate ripetute mail di sollecito coincideva con il lockdown di marzo 2020, tutte le energie del personale educativo e docente sono state assorbite dall’emergenza.

Sono pervenuti dunque pochi questionari compilati, che in questo modo si allineano quantitativamente alle rilevazioni compiute negli altri contesti.

Patrizia	56 anni	diploma di maturità magistrale	coordinatrice scuola dell’infanzia
Roberta	75 anni	diploma di maturità magistrale	coordinatrice e insegnante di scuola dell’infanzia
Sara	37 anni	diploma di maturità magistrale Liceo Socio Pedagogico	insegnante e coordinatrice di scuola dell’Infanzia

Rossella	41 anni	diploma di maturità magistrale Liceo Socio Psicopedagogico	insegnante di scuola dell'infanzia
Rosanna	44 anni	diploma di maturità magistrale diploma per dirigente di comunità	insegnante di scuola dell'infanzia
Alessia	38 anni	laurea in Scienze dell'educazione	coordinatrice e insegnante di scuola dell'infanzia
Teresa	52 anni	diploma di maturità magistrale	insegnante di scuola dell'infanzia
Anna	37 anni	laurea (non specificata)	insegnante di scuola dell'infanzia

Alla prima domanda che mirava a sondare il livello di preparazione riguardo al tema (“Hai compiuto studi, frequentato formazioni relative all’uso educativo delle parole?”), la metà delle docenti ha risposto di non aver partecipato a corsi di formazione specifici, Rosanna ha scritto di aver trattato l’argomento per quanto “non specificatamente sull'uso educativo delle parole”, Patrizia ha affermato di aver partecipato a due corsi di formazione, uno dal titolo “Comunicare nell’accoglienza”, l’altro: “Le parole dell’accoglienza”, Teresa ha segnalato la sua partecipazione a “corsi di formazione” senza indicare quali, e Rossella ha precisato invece di aver seguito nel giugno 2020 il corso “Comunicare efficacemente” organizzato dal Centro Studi Formazione e Ricerca per l’Infanzia e la Famiglia dell’Università di Bologna.

Le conoscenze conseguite riguardano i modi dell’ascolto (tempi, attenzione, intonazione della voce, comunicazione verbale, non verbale e para-verbale), la verifica della comprensione delle parole da parte del destinatario (“assicurarsi che le parole usate in un dialogo siano capite e abbiano lo stesso significato per tutte le persone coinvolte”, hanno scritto), l’utilizzo di parole “giuste”, l’uso non eccessivo delle negazioni, il rinforzo positivo.

### 6.3.1. Parole “scelte”, che fanno bene

La domanda tesa a saggiare il livello di consapevolezza dell’importanza delle parole nella costruzione di un “contesto relazionale”, ha registrato una serie di risposte convincenti e risolutive, ma in qualcuna anche prudenti. Scrive al proposito Roberta: “Tra parola ed educazione c’è una stretta correlazione, soprattutto in un contesto sociale difficile come quello in cui viviamo oggi. Si fa sempre più fatica nel trovare il valore e il senso della ‘parola’ stessa”.

Anche le altre risposte hanno evidenziato la rilevanza delle parole in educazione, mettendo in evidenza in particolare:

- la sua valenza comunicativa (Patrizia), performativa (Roberta: “La parola è parte integrante dell’azione educante”), espressiva (“...dei pensieri, delle idee e delle emozioni che voglio trasmettere”, Rossella), proattiva (“permette di realizzare un contesto educativo costruttivo e stimolante”, Patrizia), didattica (per insegnare consapevolezza e apertura, “Teresa”).

La funzione della parola si esprime a più livelli:

- come strumento per manifestare l’empatia e un’accoglienza non giudicante (Teresa)

- è fondamentale affinché il bambino possa esprimersi e costruire la propria identità (Roberta), possa partecipare, progettare, creare (Alessia)

- consente di instaurare una relazione di fiducia e di ascolto (Sara: “Le parole scelte dovrebbero sempre essere pronunciate con l’intento di infondere sicurezza, far sentire compreso e ascoltato l’interlocutore, che si tratti di adulto o bambino, affinché l’utente si ponga in apertura verso di noi”)

- trasmette coerenza (col linguaggio non-verbale e il para-verbale) e per questo “è lo strumento principe dell’azione educativa” (Rossella)

- stimola e ispira (“Ha bisogno di essere interessante e coinvolgente, che sappia catturare la curiosità e stimolare la fantasia per creare una solida base per un ambiente dove ci si possa apertamente esprimere, dove il dialogo sia di ispirazione”, Anna).

Negli schemi che seguono si affronta il *core* del questionario: la parola che educa o “dis-educa”.

	La parola educa...	Quando...	Ad esempio...
Patrizia	Se condivisa Se crea interesse Se cura e rassicura Se rispetta	Nel dialogo e nel confronto È ascoltata Crea conforto Ci si relaziona	Dibattito Comprensione Rapporto affettivo relazionale Patto educativo
Roberta		Permette di mettersi in relazione con l’altro	Creando dei legami costruttivi con altri individui (bambino-bambino; bambino-insegnante)
Sara	L’autostima Il rispetto dell’altro	Infonde coraggio e stimola a provare Aiuta a mettersi in ascolto dell’altro e a rispettare il suo pensiero	Bravissimo, hai visto che sei capace? X si arrabbia con Y perché non vuole giocare a quello che lui ha chiesto: possiamo intervenire aiutando X a capire cosa vuole fare Y e

			mettersi d'accordo su qualcosa che piaccia ad entrambi.
Rossella	Se riusciamo a far sì che il messaggio positivo che stiamo veicolando arrivi chiaro e coerente	Il messaggio di cura, azione, contenimento, viene accolto e percepito correttamente	Anziché dire "Non correre", esprimere lo stesso concetto riformulando la frase come "Vai adagio"
Rosanna		È usata non per criticare ma per aiutare a migliorare	Commento su un disegno: "Sei stato molto bravo a disegnare, ma la prossima volta prova ad aggiungere qualche particolare nel viso..."
Alessia		È accogliente non ha pregiudizi è attenta è rispettosa è chiara è semplice	
Teresa	Pensare provare	Sollecita il pensiero critico sollecita l'autonomia	Prova a pensare prova da solo
Anna	Se fa riflettere e se insegna cose nuove	Viene ascoltata. Si comunica da conoscenze già acquisite	Porre una domanda con più risposte valide. Insegnare la divisione come l'operazione contraria della moltiplicazione. Concentrarsi maggiormente assieme su elementi più complicati e portare vari esempi concreti

Dalle risposte emerge – né poteva essere diversamente – come sia molto presente la dimensione sociale, collettiva dell'apprendimento: la parola educa quando apre all'incontro, alla condivisione, all'accoglienza. Ma accanto a questa accezione, vi sono risposte che guardano anche alla crescita delle competenze del singolo: la parola educa quando fa pensare, fa riflettere, invita a sperimentare, aumenta le conoscenze.

Interessanti poi gli accenni ad accorgimenti pratici per rendere la parola effettivamente educativa: innanzitutto deve essere percepita correttamente. L'insegnante deve verificare di aver stabilito una circolarità comunicativa che permette al bambino di ribattere o accogliere inviti e incoraggiamenti a partire dalla constatazione dell'avvenuta comprensione del suo messaggio. Secondariamente la

parola che educa cerca il positivo, enfatizza le risorse del bambino o le sue buone prestazioni prima di (e anche per) segnalargli le possibilità di miglioramento e (auto)correzione. Infine, la parola che educa (ma qui sarebbe più corretto dire insegna) “pone domande con più risposte valide”. L’esempio con cui Anna spiega questa affermazione fa pensare alla didattica disciplinare, ma è indubbio che l’indicazione vale per ogni problem solving: ognuno ha diritto – e dovrebbe avere la libertà – di scegliere il proprio percorso per conseguire comprensioni e apprendimenti, un percorso che tenga conto delle risorse ma anche dei limiti, della storia personale, dei ritmi individuali, della situazione contingente. È ancora il tema dell’originalità e dell’unicità violata, che ricorre. Come hanno messo in luce le insegnanti che hanno partecipato al focus group.

Parte delle risposte alla domanda successiva – che chiedeva di contestualizzare la parola educativa nel proprio ambito professionale (“E declinando la riflessione nel tuo ambito educativo/scolastico, quando la parola educa?”) – hanno confermato queste indicazioni: “La parola educa ogni volta che rispetta l’unicità dell’altro” (Patrizia); “Quando l’insegnante comprende la necessità di quel caso particolare e sceglie le parole giuste, con attenzione” (Sara); “Quando il messaggio positivo di cura, attenzione, contenimento, viene recepito e accolto” (Rossella); “ogni volta che si saluta un bimbo quando lo accoglie” (Rosanna); “quando fa sentire importante il piccolo interlocutore (il bambino)” (Alessia).

Le altre risposte hanno messo l’accento sul coinvolgimento (“la parola educa quando coinvolge tutti in un apprendimento reciproco”, Roberta), quando si cura delle emozioni (“chiedi come sta un bambino se lo vedi triste”, Rosanna; “quando mette a proprio agio”, Alessia); quando svolge una funzione “maieutica”: “sollecita, stimola, consola e rassicura” (Teresa, Alessia), “corregge senza sminuire” (Rosanna); e infine quando si occupa anche del contesto: “quando si danno delle basi di lavoro con regole ben precise” (Anna).

### 6.3.2. *Parole vane, che disperdono il bene e diminuiscono l’altro*

Le parole non educano quando cadono a vuoto, dicono in sostanza le intervistate, quando mancano il compito, in educazione, di inviare un messaggio positivo, incoraggiante, di cura.

Le parole scorrono inutilmente quando privano un alunno del beneficio dell’esperienza e dello sguardo valorizzante che dovrebbe garantirgli l’adulto, come scrive Rossana. Quando sono parole superficiali, che mancano la presa, non trattengono la presenza dell’altro e non si preoccupano di lasciare una buona traccia nella sua memoria.

Le parole vengono meno alla responsabilità di interpretare con delicatezza, attenzione l’altro quando propongono una mera adesione al ruolo, ovvero quando richiedono “un’obbedienza cieca”, indifferente ai vissuti, come scrive Teresa.

Quando non accompagnano la comprensione di quello che accade, in particolare quando non spiegano a un bambino che ha sbagliato, il perché, annota Anna.

In tutti questi casi le parole non creano solo disagio, ma un “forte malessere”, denuncia Roberta.

	La parola dis-educa...	Quando...	Ad esempio...
Patrizia		Se non raggiunge l'obiettivo Se non rispetta	Comunicazione interpersonale
Roberta	Quando non porta a niente se non disagio	Non è costruttiva	Crea un forte malessere
Sara	L'autostima	Svilisce il soggetto	“Ma dici sempre cose che non significano nulla e non sono pertinenti!”
Rossella	Se non trasmette un messaggio positivo	Il suo uso anziché veicolare un messaggio di aiuto, cura, alleviamento, assume carattere negativo se non addirittura afflittivo	Usare frasi del tipo “Nella tua vita non farai mai niente di buono”.
Rosanna		È troppo superficiale e non presta la giusta attenzione all'interlocutore	Spesso si risponde a un alunno in modo automatico, senza magari guardare ciò che aveva da mostrarti
Alessia		Non ascolta non trasmette sicurezza ignora	
Teresa	Ubbidire a prescindere	Non offre risposte circa la richiesta data offre un giudizio tranciante	“Fai così! Sei molto monello”
Anna	Quando non vengono applicati buoni metodi per educare	Quando non vengono applicate delle regole e delle buone maniere	Sgridare un bambino senza spiegargli in cosa abbia sbagliato, fare preferenze dando ad uno più che a un altro

La dimensione educativa delle parole è quella di svelare l'essere di chi le pronuncia, che in questo modo richiama l'essere di chi ascolta a manifestarsi. Se questo non accade le parole che scivolano via sono parole vane, parole perdute. E se la relazione è di fiducia, non deve accadere che l'altro, in questo caso il soggetto educativo, si esponga senza che vi sia nessuno a considerarlo. Anche in questo caso ad essere perse non sarebbero solo le parole, ma l'essere di cui sono manifestazione.

Come scrive Luigina Mortari: “Quando una persona parla di sé si palesa, si svela nel suo essere proprio; in quel caso trovare ascolto significa esperire considerazione per il proprio essere, mentre il sentirsi non ascoltati può essere interpretato come distrazione temporanea o come negazione del proprio valore” (Mortari, 2015, p. 185).

Seguendo il corso delle domande proposte nel questionario, la riflessione si è fatta più mirata riguardo al proprio lavoro (“E declinando la riflessione nel tuo ambito educativo/scolastico, quando la parola dis-educa?”).

Le risposte ricalcano sostanzialmente quanto già espresso, a cui qualcuna aggiunge ulteriori sfumature: la parola diseduca quando chi la pronuncia impone il suo pensiero, scrive Teresa; quando non aggiunge nulla a quanto già si sa e si prova: non porta conoscenze né emozioni (Roberta).

Se educare significa portarsi da una condizione a un'altra, quando una parola non porta in nessun luogo è una parola che ha perso un'occasione preziosa. Così è anche per una parola che “non arricchisce l'altro ma anzi lo svilisce; accade ad esempio quando in un contesto di classe interviene un bambino e l'insegnante sminuisce il suo intervento, perché magari non coerente con l'argomento, con parole negative e che sottolineano l'incapacità a fare qualcosa” (Sara).

Il suggerimento di una metafora che “visibilizzasse” la natura educativa o diseducativa delle parole, con cui si concludeva questa sezione di domande, ha evidenziato sensibilità affini, o forse un medesimo patrimonio di idee e di immagini a cui fare riferimento (“Se tu dovessi rappresentare con una metafora o con un'immagine la parola educativa e dis-educativa, cosa indicheresti?”).

La parola che educa è come...	La parola che dis-educa è come...
Un bastone lungo il cammino (Patrizia)	Come la caduta persistente di una goccia (Patrizia)
Una porta che si apre (Roberta)	Un muro (Roberta)
Il bastone che sostiene le piantine di pomodoro (Sara)	Un ostacolo che blocca il cammino (Sara)
Un seme che germoglia (Rossella)	Un fiore che muore a causa di una grandinata (Rossella)
Una lampadina accesa che illumina un oggetto in modo chiaro (Rosanna)	Una luce offuscata che inganna la vista (Rosanna)
Tu ti poni (Alessia)	La non corrispondenza fra le parole e i fatti (Alessia)
Un seme che darà il frutto (Teresa)	Una casa che poggia sulla sabbia (Teresa)
Un buon esempio che vale più di mille parole	Quando non si danno delle risposte (Anna)

(Anna)	
La parola che educa nel mio ambito educativo/scolastico è come...	La parola che diseduca nel mio ambito educativo/scolastico è come...
Prendersi per mano (Patrizia)	Come vento tra i rami (Patrizia)
Ciò che alimenta la curiosità dei bambini e li pone in ascolto con atteggiamento aperto e fiducioso verso l'adulto (Sara)	Ciò che ostacola l'apprendimento dei bambini, non spronandoli alla sperimentazione, li frena (Sara)
È come il sole per la vita, indispensabile! (Rossella)	Un'erbaccia da estirpare (Rossella)
L'acqua, indispensabile per far sbocciare un fiore (Rosanna)	Un temporale, che invece di far crescere il fiore lo deturpa (Rosanna)
Ascolto (Alessia)	Indifferenza (Alessia)
Un girotondo dove la comunicazione rimane circolare e aperta (Teresa)	Un muro dove le parole rimbalzano le une contro le altre (Teresa)
È come un fiore che sboccia (Anna)	È come un fiore che non viene curato, e viene abbandonato a se stesso (Anna)

Ricorrenti sono le immagini che fanno riferimento alla natura, specie in relazione alla parola che educa (il seme, l'acqua, la luce, un fiore, un bastone che sostiene), come a dire, forse, che le parole consentono al soggetto educativo di diventare ciò che ha da essere, secondo l'auspicio di Nietzsche.

Le parole che educano sono vitali perché alimentano l'esistenza, al contrario quelle che tolgono possibilità di essere, interrompono il flusso vitale, attentano alla sopravvivenza, come un muro, un ostacolo, la grandine la siccità. Anche le parole che ingannano creano fratture, situazioni pericolose, che confondono, come la luce offuscata che inganna la vista, come una casa che poggia sulla sabbia, come un vento che disperde. Confondono perché mostrano aspetti positivi (la luce, la casa, l'aria), dietro ai quali però si celano insidie. Sono parole di cui non fidarsi.

### 6.3.2. *Competenze tecniche per conservare l'umano nelle parole*

La comparazione tra parola orale e scritta ha posto in evidenza la presenza del corpo nell'una e una prevalenza di pensiero nell'altra, l'immediatezza e la spontaneità che caratterizzano la parola orale e il distacco dalle situazioni particolari e la possibilità di generalizzazioni consentite invece dalla parola scritta.

Ma quando la riflessione viene contestualizzata nel proprio ambito professionale (nella seconda parte dello schema riportato qui sotto, che invita ad un approfondimento sul valore educativo della parola scritta nel contesto educativo/scolastico) anche la parola scritta si "personalizza" nella

*documentazione*, che rivela il lavoro “meditato” di chi la predispone e si rivolge a interlocutori particolari che ne contrastano l’a-specificità.

Non è azzardato, allora, ipotizzare che quello scrivere sia un “*in*-scrivere”: trovare spazio *in sé* per un discorso che dilata le pareti del mondo interiore.

Scrivere di sé, scrivere della relazione che incornicia la soggettività, implica la fatica di uscire dall’anonimato e dall’ombra, il coraggio di assumersi la responsabilità della propria parzialità: “Per riconoscersi unico o unica, singolare manifestazione di soggettività, è necessaria sia la capacità di identificarsi che di accettare la propria parzialità: irripetibile io tra altri irripetibili” (Mapelli, 2004, p. 98).

Dichiarare la posizione che si occupa nello spazio relazionale è ammettere la propria relatività, contrastare l’autoreferenzialità, ma significa anche essere certi che la ricerca produce arricchimento: dall’incontro di parzialità può scaturire nuova umanità, il senso stesso del procedere insieme.

Così scrivere di sé in funzione degli altri – dei bambini, delle colleghe, dei genitori – e di altri che intervengono nella sfera del sé, visibilizza circuiti di rispecchiamento e sostiene la comprensione empatica, poiché porta a percepire “quel sentimento di essere in tanti dentro di noi – una famiglia di io –” (Demetrio, 1996, p. 16) che permette di riconoscere analogie e consonanze della storia degli altri con la nostra. E in questo senso riduce, senza annullarle, le distanze tra le differenze.

La parola orale	La parola scritta
Trasmissione attraverso la relazione interpersonale (Patrizia)	Come lettura: conoscenza Nel gruppo: conferma di condivisione (Patrizia)
È accompagnata: - dal tono - dalla mimica facciale - dalla spontaneità (Roberta)	Manca l’atteggiamento ed è più ragionata (Roberta)
Diretta Spontanea (Sara)	Più elaborata e “pensata” (Sara)
È immediata ed è sempre accompagnata da linguaggio non verbale (gestualità e fisicità) e para-verbale (timbro e tono della voce) di chi parla ma anche di chi ascolta; questo comporta che il messaggio vada veicolato con molta attenzione affinché arrivi chiaro e coerente e non crei cortocircuiti comunicativi (Rossella).	Ha il vantaggio di poter essere meditata, ragionata, mediata, ma anche l’onere di dover trasmettere un messaggio che non si può avvalere delle percezioni e delle emozioni che restituisce la parola orale. La parola scritta richiede grande impegno e riflessione perché per esprimere a pieno il proprio valore formativo e documentale deve essere ben spiegata e contestualizzata (Rossella).
La parola orale può essere arricchita dal tono e	La parola scritta va scelta con cura per esprimere

dai gesti, così è meno impegnativa nel suo utilizzo (Rosanna)	correttamente il proprio pensiero (Rosanna)
Richiama un'immagine, un esempio, una narrazione è spontanea (Alessia)	È qualcosa di più rigido (Alessia)
Impulsività spontanea (Teresa)	Meditata, riflessione dell'adulto trascrizione del pensiero del bambino (Teresa)
Ha lo scopo di veicolare un'informazione (Anna)	Rappresenta un'idea (Anna)
Approfondimento: il valore educativo della parola scritta nel contesto educativo/scolastico	
<p>Possibilità di rilettura, memoria, storia, documentazione (Patrizia)          Usiamo e il dialogo (Roberta)          La parola scritta rappresenta uno degli strumenti imprescindibili del contesto educativo/scolastico in quanto consente di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>accompagnare e rendicontare il percorso educativo del bambino nella Scuola dell'Infanzia;</li> <li>informare i genitori con dovizia di particolari e documentazione;</li> <li>supportare il personale docente nelle valutazioni dei singoli profili e nel costante monitoraggio di eventuali situazioni sensibili;</li> <li>creare materiale informativo/documentale di indubbio valore formativo (Rossella).</li> </ul> <p>Con i bambini in età prescolare la parola scritta è usata poco, si predilige l'immagine, va utilizzata con cura e in modo chiaro nella relazione con le famiglie, perché bisogna esprimere con professionalità, competenza e attenzione i propri argomenti (Rosanna)          Fissa le regole, atteggiamenti rigidi, è meno spontanea (Alessia)          La parola è solamente un mezzo di comunicazione (Anna)</p>	

L'invito a compilare un secondo schema (riportato di seguito), in questa sezione di domande dedicata alle competenze nell'uso delle parole, ha evidenziato una generale ampiezza di conoscenze e di pensiero nell'individuare le finalità delle parole (prima colonna a sinistra), che tuttavia perde un po' di loquacità nel procedere verso la descrizione delle caratteristiche delle parole utilizzate (colonna centrale) e nel fornire esempi esplicativi (colonna a destra).

Inoltre le intervistate hanno utilizzato spesso parole il cui significato è intuitivo e pertanto può essere fonte di ambiguità e di malintesi. Quando infatti una parola è "semplice"? Quando è nota a tutti perché di uso comune? Quando è familiare in quel contesto? Quando è riconducibile a cose concrete? Quando è all'interno di un costruito sintattico di base, che si avvale di poche frasi subordinate e dipendenti?

Così è per le parole "nuove": se non sono mai state usate come possono essere comprensibili ed efficaci? E le parole chiare? (solo Rosanna affianca all'aggettivo una spiegazione - "Deve essere chiara e già conosciuta dai bambini" - che tuttavia non pare esattamente tesa a spiegare la "chiarezza" della parola, ma per qualificarla

ulteriormente, dal momento che la congiunzione aggiunge, non crea un'equivalenza). Anche la "naturalzza", che secondo Patrizia caratterizza la parola educativa, può essere soggetta ad un'interpretazione non univoca; così come l'indicazione di Anna, che ascrive al dialogo la possibilità di "svegliare" i bambini, lascia implicita la qualità che deve avere un dialogo e le parole che lo animano per avere la capacità di "svegliare".

Questa tendenza a scivolare verso un registro suggestivo per spiegare le caratteristiche delle parole attraversa sostanzialmente tutte le risposte, evidenziando che i saperi e le competenze essenziali nel lavoro educativo, come appunto l'uso delle parole, poggiano probabilmente su una perizia elaborata nel tempo e assorbita fino a diventare parte indistinta di sé. Ma proprio questa fusione tra *sapere* ed *essere* impedisce – o almeno limita – la possibilità di rileggere criticamente gli strumenti fondamentali della quotidianità professionale, di "guardarli" con distacco potendone riferirne, trasmetterne la natura costitutiva (l'essenza?), evitando per sé e per gli altri di proporre la mera replicazione.

	Nella mia attività educativa/scolastica uso la parola nella relazione con i bambini e le bambine per...:	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa
Patrizia	Comunicare Curare Relazionare Rassicurare Educare	La semplicità, la naturalzza	
Roberta	Attirare la loro attenzione, raccontare fatti, creare emozioni	Sempre nuova	"Maestra, in quella parola ci sono anch'io?"
Sara	Spiegare	Parole chiare e dirette	
	comunicare	Chiarezza, parole ponderate per non creare malintesi	
	consolare	Parole calde, tenere, spesso accompagnate da gesti	
	rassicurare	Parole calde, tenere, semplici	
	giocare	Parole buffe, leggere, semplici	
	rimproverare	Parole chiare e dirette	
Rossella	Accogliere – Sensibilizzare – Condividere – Contenere	È una parola che partendo dall'ascolto e	Il bambino esprime la propria arrabbiatura perché non

	– Condurre; in definitiva per prendermi Cura di loro.	dall’osservazione del bambino, cerca di aiutarlo a capire le emozioni che prova per far sì che possa comprenderle, accoglierle e quindi affrontarle; una parola che punta a costruire un dialogo empatico.	riuscendo in qualcosa esterna: “Io non lo faccio, non sono capace”; lo accolgo e lo accompagno dicendogli: “Può succedere di non riuscire a fare qualcosa, possiamo provare insieme?”
Rosanna	Aiutarli a comprendere il meccanismo di azione /reazione di alcune situazioni che per loro non sono affatto scontate	Deve essere chiara e già conosciuta dai bambini	Penso a come far capire loro in questa situazione di emergenza sanitaria che non potranno giocare tutti insieme come prima, ma ci saranno nuove regole da imparare tutti insieme
Alessia	Ascoltare farli raccontare farli aprire sentire sicuri per richiamarli		Durante la mia esperienza un bambino che si sente considerato dall’insegnante che ha di fronte ti apre il suo mondo
Anna	Una comunicazione affettuosa	È saper entrare in connessione con la mente	Il dialogo con i bambini deve svegliarli, dar loro un’iniezione di curiosità, di voglia di scoprire e di senso dell’affetto, affinché sviluppino una consapevolezza più sicura, piena e felice ogni giorno e in ogni istante

L’ultima parte del questionario è dedicata all’attenzione e alla riflessione che viene riservata alle parole (“Ti capita di riflettere sul valore delle parole? Ricordi qualche considerazione o qualche accorgimento che metti in atto nel loro utilizzo? Se tu dovessi raccomandare un utilizzo consapevolmente educativo e in tal senso efficace delle parole, quali accorgimenti suggeriresti? Hai stimoli di riflessione o annotazioni che questa rilevazione non considera e che invece ritieni importanti?”).

Tutte le insegnanti hanno scritto di ponderare l’uso delle parole e di adottare alcune strategie educative: valutare ogni volta chi ci si trova di fronte (Roberta, Patrizia), utilizzare formule positive, evitare giudizi e negazioni perentorie (Rossella, Teresa), collegare le parole a esempi concreti (Alessia).

Molta rilevanza viene riservata all'ascolto, come condizione preliminare, precedente l'individuazione di parole attente ed efficaci. E a ben vedere l'ascolto non è solo la condizione che valorizza la parola, ma è intrinsecamente costitutivo il processo di nominazione, la natura del logos. Il processo di nominazione allenta la presa del mondo sulla nostra vita, fa spazio, libera energie, ri-genera. Com'è d'altra parte per la funzione originaria del logos. Investito del compito di fondare la rappresentazione della realtà attraverso il meccanismo della nominazione, il logos, sempre più si è imposto come segno sovraimpresso sulle cose, e sempre meno è stato utilizzato come dispositivo per fare vuoto, spazio che ospita. Ma logos – ricorda Umberto Galimberti – viene da *leghein*, che prima di “dire”, “parlare”, “pronunciare”, “pensare”, vuol dire “accogliere”, “raccogliere”, “ri-accogliere” (Galimberti, 1994, p. 121).

Logos è dunque anzitutto concavità che riceve e non convessità che respinge, non è contenuto che impone il suo senso. La sua funzione è anche quella di fare vuoto, e non solo di riempire. Questo *fare vuoto* rappresenta ad un tempo un *tacitamento dell'ordine simbolico e del lavoro ermeneutico*, e la condizione di *silenzio* che rende possibile l'*ascolto*<sup>76</sup>.

L'ascolto è l'anima delle parole, lo spirito dal quale le parole prendono vita e orientano l'esperienza. A chi sa stare in ascolto, semplicemente disponibile a recepire, la comprensione spesso viene come di sorpresa. Non si tratta di folgorazione o magia, bensì di dialogo con l'esperienza nel suo farsi, dialogo che rifugge il controllo, la presunzione di aver la padronanza della situazione.

Dare un nome a ciò che accade non è solo fermare ciò che non si vuole vada perduto (Zambrano, 1996, p. 24), ma “fare sprofondare dentro di sé le cose viste, sentite e fatte, sedimentare l'esperienza di oggi, per essere, domani, nello stesso tempo nuovi e più saggi” (Cocever, Chiantera, 1996, p. 29).

Da una capacità di ascolto profonda e continuamente rinnovata, deriva un guadagno regolativo delle comunicazioni e delle interazioni nella relazione educativa; come scrive Rosanna: “dalle parole ascoltate è più semplice trovare le parole che servono”.

Infine, sollecitate ad esprimersi su come aver cura delle parole, le insegnanti annotano l'importanza di assumere (e coltivare) posture esistenziali che si riverberano anche nelle parole: capacità di analisi, di riflessione, di autocritica e rimodulazione, poter disporre di una grande varietà di parole, avere l'umiltà e

---

<sup>76</sup> Scrive al proposito Vanna Iori: “Dove non c'è silenzio non c'è neppure parola. Quando manca il silenzio non può esserci ascolto. La parola non si contrappone al silenzio, ma ha bisogno del silenzio per poter risuonare del suo significato e del suo senso.

All'origine di ogni ascolto c'è il bisogno di silenzio. Per ascoltare è infatti necessario innanzitutto ridurre il rumore, abbassare le voci quotidiane, epochizzarle, sospenderle, per lasciare emergere più chiaramente quell'udire il linguaggio che prende voce nel nostro ascoltare. Quanto più il linguaggio è originario, parlante e pieno, tanto più esige il silenzio” (Iori, 1997, p. 69 e ss.).

legittimarsi a dire, a volte: “non lo so, mi devo documentare”, pensare in modo chiaro e dedicare tempo per costruire una buona comunicazione.

Al proposito qualcuna non manca di rilevare come anche questo contributo ad un lavoro di ricerca sia servito a ripensare il valore performativo e educativo delle parole, così scrive ad esempio Rosanna: “Fare questa rilevazione mi ha fatto riflettere molto sull'uso della parola e ho trovato piuttosto complicato rispondere nell'immediato, forse ho cambiato risposta troppe volte, spero di essere stata comunque utile”, come anche Alessia: “Ritengo che questa rilevazione stimoli a riflettere sul concetto di parola. Oggi le parole che si usano sono tante e presi dalla foga non ci si sofferma sul loro significato ma soprattutto sull'impatto che possono avere nel rapporto con gli altri”.

In sostanza si conferma, qui come negli altri contesti indagati, la consapevolezza dell'importanza delle parole, a cui pare non corrispondere tuttavia, un lavoro approfondito, costante, sistematico, di cura, nel segno della riflessione mirata, dell'apprendimento, del confronto, del rafforzamento delle competenze.

Non si tratta solo di aggiungere conoscenze e pratiche a quanto già si sa, ma di considerare con attenzione e senso di responsabilità come le parole abbiano una chiara valenza etica e a quella riservare uno spazio adeguato nella formazione di sé, ovvero in quel processo di cura e crescita della propria sfera personale che più che mai in educazione non può essere disgiunta da quella professionale, come suggeriscono le considerazioni di Anna: “Serve un'etica del concreto, calata nelle manifestazioni quotidiane, nei piccoli gesti e nella sollecitudine, una via per affinare se stessi e avere un'autentica attenzione ai bisogni di chi ci circonda”.

#### **6.4. Un ulteriore confronto, un'occasione di verifica**

Al termine della rilevazione compiuta tra il personale delle scuole dell'infanzia Fism di Parma ho pensato di realizzare un'ulteriore indagine tra le pedagogiste del Coordinamento pedagogico della stessa realtà e tra docenti di scuola primaria e secondaria con rapporti di collaborazione con l'Università Cattolica di Milano in qualità di dottorande in pedagogia e/o cultrici di materia in relazione all'insegnamento di Letteratura per l'infanzia<sup>77</sup>.

In altre parole ho posto a confronto le risposte del gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia, prima con quelle delle coordinatrici pedagogiche e in seguito con quelle delle dottorande/cultrici di materia in Università Cattolica.

Il “campione” individuato per la comparazione è riconducibile a quello che la ricerca sociologica definisce “campionamento per testimoni privilegiati” (Natale, 2019): si tratta di soggetti che, per le loro caratteristiche, la loro posizione professionale, e in generale per le loro conoscenze, sono molto preparati riguardo all'oggetto di studio. Il ricorso a testimoni privilegiati è particolarmente utile per

---

<sup>77</sup> Anche in questo caso, come per tutta la ricerca, gli interlocutori sono casualmente tutte donne.

stimare i fenomeni in esame. Questo tipo di campionamento è spesso utilizzato in indagini che riguardano argomenti complessi e delicati.

Il questionario già in uso nella ricerca bene si prestava a questo ulteriore impiego.

Hanno risposto all'invito 2 coordinatrici pedagogiche (su 6) e 4 collaboratrici universitarie (su 12 raggiunti/e).

L'obiettivo era quello di verificare se, ad un aumento del livello formativo di base, a cui si collegano maggiori strumenti di riflessione e di "gestione" della relazione interpersonale e educativa, nonché ad un maggiore tempo dedicato all'elaborazione dei processi (la figura del Coordinatore pedagogico riunisce compiti e responsabilità che potremmo definire di "secondo livello", che privilegiano la dimensione riflessiva, di progettazione, rilettura critica, supervisione...; analogamente chi collabora con l'Università per attività di ricerca, dedica energie e tempo allo studio, al confronto, alla riflessione) corrispondono ricadute positive nelle competenze critiche, di consapevolezza, elaborazione e discernimento avveduto relativo all'uso delle parole.

L'ipotesi sottesa a questo ulteriore affondo di ricerca è che la presenza di strumenti culturali e di un tempo di elaborazione delle parole (ascoltate, pronunciate, trattenute, censurate...) ne aumenta la consapevolezza e pertanto, mentre diminuiscono gli atti meccanici, si intensifica la promozione della parola educativa; al contempo si rafforza il contrasto a quella maltrattante.

Può sembrare un risultato che poteva essere semplicemente intuito, previsto, e che in fondo non aggiunge particolari informazioni e conoscenze a quelle di cui già si dispone.

In realtà la sua utilità è apprezzabile a più livelli:

- metodologico e di ricerca: anche le intuizioni più felici o quelle più scontate si avvantaggiano e sono avvalorate da percorsi di indagine che pongano con più forza le questioni, inducendo a uscire da impressioni e vicende estemporanee o circoscritte alla sfera personale;

- pratica: la conferma delle condizioni che concorrono alla parola educativa e che prevengono quella maltrattante fornisce indicazioni concrete al discorso pedagogico e all'agire educativo;

- politica: la dimostrazione di ciò che può contribuire ad abbassare il livello di violenza verbale – possibile preludio anche di quella fisica – potrebbe/dovrebbe essere tenuta in considerazione negli investimenti di politiche familiari, educative e sociali.

### *Il confronto con pedagogiste "esperte"*

Alcuni elementi strutturali hanno delineato le prime differenze nel profilo collettivo:

Età media di insegnanti di scuola dell'infanzia	Età media di coordinatrici pedagogiche	Diploma/Laurea insegnanti di scuola dell'infanzia	Diploma/Laurea coordinatrici pedagogiche
47,5 anni	66,5 anni	6 insegnanti diplomate, 2 anche laureate	Entrambe laureate

Inoltre le pedagogiste hanno dichiarato di aver proseguito gli studi oltre la laurea (Master biennale e corsi di perfezionamento universitari di carattere psicopedagogico, con approfondimenti specifici sul tema della comunicazione e della parola), mentre tra le insegnanti solo la metà ha preso parte a percorsi di studio e formazione sulla comunicazione.

Seguendo il metodo della lettura ricorsiva sono progressivamente emerse altre, meno vistose, differenze tra i due campioni. Sostanzialmente le coordinatrici pedagogiche mostrano di includere nelle loro risposte molta parte di quanto indicato dalle insegnanti, da cui si differenziano per l'indicazione di alcune questioni, non irrilevanti nella gestione della parola educativa come pratica da esercitare anche tra colleghe e non solo nella relazione con i bambini e con i genitori:

- alla domanda sulla parola capace di creare un contesto educativo (“Nella tua esperienza quanto peso hanno le parole per costruire un *contesto educativo*, una cornice, un clima sufficientemente attento, protetto, di fiducia all'interno del quale promuovere l'ascolto e il confronto?") una pedagoga evidenzia l'importanza di prestare attenzione a che il confronto tra colleghe “non scivoli in battute”. Si coglie in questa preoccupazione il ruolo di chi deve aver cura non solo delle singole colleghe, ma anche della dimensione grupale, che è facilmente soggetta a criticità, indebolimento e tensioni qualora si stabiliscano alleanze e contrapposizioni, confidenze e biasimi, tanto più se alimentati in segreto;

- riguardo alla parola che educa, colpisce come entrambe le pedagogiste si siano soffermate sulla capacità di affrontare e far evolvere i conflitti (la parola educa quando “*contiene*, nei conflitti con se stessi e con gli altri”; “quando porta a riflettere su quanto hanno detto gli altri e inizia un lavoro graduale e faticoso di accoglienza del conflitto per creare relazioni autentiche”). Suggestiscono come il conflitto chieda di essere accolto, interrogato, chiarificato (per capire se da ricondurre al ruolo o ad idiosincrasie individuali) al fine di essere reso eloquente e permettere ulteriori comprensioni.

La parola educativa sembra dunque compiere un movimento scavando in profondità e aprendosi all'esterno: è cioè una parola che guida in scavi profondi,

verso la conoscenza del proprio io interiore, e poi risale perseguendo la significatività (“la parola educa quando è significativa, guarisce se vi sono sofferenze”, “attira a sé perché offre aperture”), fino a elevarsi verso un “pensiero divergente”, una “molteplicità di linguaggi”, educa “quando trasmette e appassiona al senso del bello”;

- in ambito propriamente educativo la parola educa quando è gentile, non violenta, accoglie l’errore come occasione di crescita, trasmette gioia e speranza; ma educa anche quando si tace (“censuro e mi censuro”, scrive una pedagoga), quando cioè è accorta e avveduta rispetto alle conseguenze che potrebbe determinare se lasciata alla reattività impulsiva;

- anche in relazione alla parola che “dis-educa” colpisce la consonanza tra le risposte delle due professioniste. Entrambe infatti evidenziano il rischio di parole “forti” nei servizi (“violente”, “aggressive”, “offensive”), ma anche la pericolosità di parole “insinuanti” e premeditadamente manipolatorie (“ricattatorie”, o in cui “l’adulto vuole raggiungere un suo scopo”; “si inserisce con l’astuzia in un ambito che consenta il gradimento di un vantaggio immediato o probabile”; “fa fare all’altro quello che è conveniente per sé”) o tendono a “dominare” per “l’incapacità di guardarsi dentro”).

Dalle risposte che concludono la compilazione dei questionari, molto forte è la segnalazione dell’importanza di lavorare sulla dimensione introspettiva, da cui poi le parole, nella loro formulazione attenta e rispettosa, discendono. Queste le indicazioni: evitare interpretazioni di quanto dice l’altro, coltivare la presenza degli altri in sé, anche custodendo le parole che essi scelgono di condividere, esercitare e promuovere l’ascolto profondo dell’altro, senza proiettare su di lui emozioni che non gli appartengono, esprimersi con intenzionalità positiva, pensare bene dell’altro, “coltivare sentimenti di amore, di gioia, di speranza verso gli altri, confidando nelle loro possibilità di evoluzione ma pronti ad accogliere anche i loro fallimenti”.

In ultima istanza, e al termine di letture e riletture dei testi originali (questionari) ricevuti precedentemente dalle insegnanti e in seguito dalle pedagogiste, è possibile riassumere in uno schema essenziale le differenze più rilevanti tra le due tipologie di professioniste, il cui rapporto con le parole dipende probabilmente anche dalle rispettive responsabilità sul lavoro, che consegnano punti di vista sulla realtà (nella relazione con i bambini, con i genitori, tra le colleghe) molto differenti.

	Insegnanti	Pedagogiste
La parola e il soggetto	<i>Profondità diacronica</i> : le fonti di conoscenza sono le memorie autobiografiche e i saperi specifici	<i>Profondità sincronica</i> : le fonti di conoscenza sono i saperi specifici ma soprattutto un continuo lavoro

	sulla comunicazione e la relazione	su di sé, introspettivo, analitico, profondo
Coltivare parole con sapienza	Ciò che guida la conoscenza è l' <i>esperienza</i> , che offre stimoli e varietà di risposte possibili	Ciò che guida la conoscenza è la <i>riflessività</i> , che assume l'esperienza come stimolo per il pensiero
La parola e gli altri	Maggiore attenzione all'uso della parola nella <i>relazione con i bambini e i genitori</i>	Maggiore attenzione all'uso della parola nella <i>relazione tra adulti</i> , in particolare tra colleghe, nel gruppo di lavoro

### *Il confronto con docenti studiose della parola e del linguaggio*

Anche in questo caso i due gruppi (le insegnanti di scuola dell'infanzia e le dottorande/cultrici di materia) differiscono innanzitutto per alcuni elementi strutturali:

Età media insegnanti di scuola dell'infanzia	Età media cultrici di materia e dottorande	Diploma/Laurea insegnanti di scuola dell'infanzia	Diploma/Laurea docenti cultrici di materia e dottorande
47,5 anni	36,2 anni	6 insegnanti diplomate, 2 anche laureate	Tutte 4 laureate; di cui 2 dottorande in ambito pedagogico sulla Letteratura per l'infanzia

Da una lettura complessiva dei questionari emerge una particolare attenzione al valore della parola sotto il profilo “linguistico, letterario, filologico, critico, editoriale...”, come scrivono le partecipanti, ma anche in riferimento alla relazione tra comunicazione e educazione e come fonte di “benessere per sé e per i bambini” nel lavoro educativo e didattico. Particolarmente forte è la consapevolezza della poliedricità delle parole, che assolvono a più funzioni: “La parola, oltre al corpo, è il principale strumento per comunicare con gli altri; i bambini ascoltano e crescono nelle parole e nei gesti che vedono, da qui l'importanza di un loro utilizzo consapevole. Con le parole che utilizziamo definiamo la persona che siamo, plasmiamo l'ambiente nel quale agiamo e viviamo. Questo vale anche all'interno della scuola, dove le parole possono aiutarci nella costruzione di un clima positivo e di fiducia”, scrive una partecipante, riunendo in una sintesi efficace, le posizioni espresse autonomamente dalle altre.

Tutte le intervistate evidenziano inoltre accorgimenti e strategie nell'utilizzo delle parole con finalità educative, quali:

- lettura ad alta voce,
- eventuali rimproveri con “poche parole e rispettose”

- utilizzo di giochi di parole
- assunzione di linee guida (a cui attenere i comportamenti)
- individuazione e condivisione di regole di convivenza
- valorizzazione delle differenze individuali
- distinzione tra atti e persone
- dare nome alle emozioni
- riferirsi alla concretezza e non ad astrazioni
- mantenere interventi brevi (5-1 minuti di spiegazioni)
- creare una circolarità virtuosa e generativa (“la parola mi educa quando riconosco nelle parole dei colleghi o dei formatori buone pratiche da cui trarre spunto. Questo non migliora solo la mia capacità professionale, ma anche la mia persona”).

Viene sottolineata da più intervistate con insistenza la gravità di parole volgari e l’efficacia di parole gentili, da cui si parte per praticare la gentilezza come postura rispettosa.

Un risposta riassume e mostra il livello di riflessioni nei confronti della parola:

Riflettere, nella pratica educativa, è pensare le proprie azioni e pensare i propri pensieri: passare in rassegna critica quello che muove in maniera esplicita o velata il nostro modo di agire e il nostro modo di atteggiarci al mondo.

Per praticare la riflessione si mettono in parola i nostri gesti e i nostri pensieri, si affida al linguaggio il compito di dare un nome e dunque un senso a ciò che rischia di sfuggirci di mano, passando oltre. E una volta messi in parola azioni e pensieri bisogna passare in rassegna le parole stesse: come parliamo dei bambini? Che libri leggiamo loro? Il nostro è un linguaggio infantilizzato (le manine, i lavoretti, ecc...) o un linguaggio adeguato? Che parole utilizziamo nei colloqui con le famiglie? Parliamo solo degli obiettivi didattici raggiunti o assumiamo uno sguardo educativo? Quando pensiamo alle parole possiamo fare un passo in più: pensare alla realtà che esse custodiscono; dietro il linguaggio e il vocabolario che utilizziamo si cela una nostra visione del mondo, visione che per un insegnante si traduce in pratica educativa.

Dunque, per me, la parola educa quando non si ferma alla semplice esecuzione, ma ci conduce all’essenza delle cose.

Anche il proprio compito educativo in relazione all’uso delle parole da parte dei bambini è chiaro ed evidentemente frutto di un’analisi critica, come scrive un’insegnante, che riassume anche il pensiero delle altre:

un uso più attento e responsabile delle parole può aumentare il livello di civiltà di una comunità, perché il rispetto dell’altro parte sicuramente da quanto si dice e dalla cura nella scelta di parole che possano aiutare senza offendere. Promuovere il dialogo e la riflessione. A volte si offende l’altro senza accorgersene, è importante abituare fin da piccoli i bambini a fare attenzione all’uso delle parole. A questo proposito noto una sempre progressiva

indulgenza verso parole volgari dette da bambini verso compagni ed adulti. I bambini vengono educati sempre meno a manifestare rabbia e frustrazione in modalità non offensiva. D'altro canto anche gli adulti sono spesso offensivi verso bambini e ragazzi. Negli ultimi 20-30 anni si sono forse progressivamente sostituite le punizioni fisiche (non accettabili), con impropri e offese verbali che comunque feriscono parecchio la sensibilità infantile.

Comune, da parte delle intervistate, è la convinzione del potere delle parole, come scrivono al termine del questionario: “le parole detengono un fortissimo potere, definiscono la realtà e sono portatrici di una visione del mondo. Oggigiorno spesso regna una confusione verbale che crea grande smarrimento nelle persone, c'è bisogno di maggiore consapevolezza a riguardo. La parola è ciò che contraddistingue l'essere umano, un suo utilizzo ragionato e sapiente denoterebbe un alto livello di civiltà”; “La parola è uno strumento dell'essere umano, che in quanto tale deve saperne fare un uso ‘umano’ e cosciente. Quando la parola viene utilizzata nel suo aspetto più umano, crea dialogo, comunità, collaborazione e condivisione. Quando viene utilizzata consapevolmente, costruisce e rinforza legami”.

Anche in questo caso volendo schematizzare l'analisi e la comparazione tra i questionari delle insegnanti di scuola dell'infanzia – con un minor livello di preparazione sulla parola – e le docenti impegnate in percorsi di ricerca, si colgono alcune differenze:

	Insegnanti di scuola dell'infanzia	Docenti collaboratrici dell'Università
Competenze multidisciplinari	Competenze prevalentemente psicopedagogiche nell'uso delle parole	Consapevolezza e intenzionalità nel coltivare competenze multidisciplinari allo studio della parola (ambiti: psicopedagogico, linguistico, letterario, filologico, critico...)
La parola nel linguaggio	Minor conoscenza tecnica del linguaggio e delle sue costruzioni	Maggiore conoscenza tecnica del linguaggio e delle sue costruzioni
La responsabilità nei confronti delle parole	Scarsa consapevolezza dell'incidenza del proprio ruolo e delle proprie responsabilità nei confronti delle parole	Consapevolezza e assunzione di precise responsabilità nei confronti delle parole
Promotori di cambiamento	Non si rileva la convinzione di poter cambiare l'uso delle parole nella società, a partire dai bambini	Forte convinzione e determinazione circa la propria responsabilità nel cambiare l'uso delle parole

Proprio queste ultime constatazioni offrono alcuni stimoli di riflessione conclusivi.

Le parole si organizzano nella lingua, che è il modo mediante il quale un gruppo sociale predispone un proprio sistema di segni e convenzioni con cui dire la realtà. La lingua è un'istituzione sociale, che precede il (e sopravvive al) soggetto, il quale si forma un apparato di concetti, rappresentazioni e pensieri attingendoli all'interno della costruzione linguistica. Così ne parla Roland Barthes, secondo il quale “la Lingua è una istituzione sociale e in pari tempo un sistema di valori, [...] è la parte sociale del linguaggio. L'individuo non può, da solo, né crearla né modificarla, poiché essa è essenzialmente un contratto collettivo, al quale ci dobbiamo sottomettere globalmente, se vogliamo comunicare. Inoltre, questo prodotto sociale è autonomo, alla stregua di un gioco dotato di regole proprie, giacché non se ne può fruire se non in seguito a un processo di apprendimento [...] la lingua resiste alle modificazioni dell'individuo solo, ed è perciò una istituzione sociale” (Barthes, 1966, pp. 17-18).

Questa è una rappresentazione strumentale e funzionalista del linguaggio, per quanto Barthes faccia cenno ad un sistema di *valori* veicolati dal linguaggio (e che evidentemente sono ascrivibili alla stessa relazione del linguaggio col soggetto: precedono l'individuo, che però – per essere sufficientemente incluso – deve assumerli come convenzioni sociali, anche nel caso intenda contestarli o sottrarvisi): prima c'è il linguaggio e poi il soggetto. E questo riduce il margine di intervento e modificabilità del linguaggio da parte del singolo o di un gruppo ristretto di soggetti. Si potrebbe pensare perciò che l'azione educativa perda molto della sua possibile presa.

Assumendo invece il linguaggio come riflesso di una circolarità continua tra soggetto e collettività, la distanza tra soggetto e oggetto viene superata in virtù di un'azione e retroazione incessante che il parlare produce. Per cui ogni soggetto può contribuire a immettere nuovi valori nel linguaggio, può modificarne l'uso in forza di quei valori, può creare microfratture o discontinuità nel modo di essere/pensare/parlare collettivo, sostenuto da convenzioni unificanti (discontinuità che possono essere amplificate e pertanto rafforzate nel loro potere di espansione e presa su un numero via via maggiore di persone in virtù della cassa di risonanza offerta da nuove tecnologie e *media communication*).

Dal punto di vista pedagogico ed educativo la prospettiva è molto rilevante: in un caso il linguaggio è uno strumento da assumere tendenzialmente in modo recettivo (passivo è troppo) per abitare il mondo, per inserirsi in una comunità di soggetti simbolici e parlanti; nell'altro è continua produzione di intenzionalità, che presuppongono una presa di posizione individuale dei valori.

In tempi in cui i *social* e le comunità virtuali hanno prodotto nuove forme espressive, comunicative e di comportamento che portano a superare la distinzione tra lingua orale e scritta (la cosiddetta “oralità secondaria” in continua evoluzione e

strutturazione dei comportamenti, che riunisce e rielabora tratti dell'una e dell'altra: è una forma di comunicazione che si fonda sulla scrittura ma, analogamente alla cultura orale primaria, muove un maggior coinvolgimento, è più immediata, reattiva, patica, attiva nuove forme di relazione e partecipazione), la parola fluttua tra scrittura e oralità con maggiori possibilità di cambiamento rispetto al passato.

Se, come scrive Barthes, la lingua è possibile a partire dalla parola (Barthes, 1966, p. 19), e nonostante non sia possibile modificare la lingua per un'intera comunità consegnandole un ripensamento delle singole parole, è tuttavia possibile proporre un ripensamento dell'uso delle parole sollecitando sistematicamente il senso critico *con* i mezzi e *nei* mezzi che stanno producendo un'ibridazione tra oralità e scrittura<sup>78</sup>.

L'accesso pensoso, meditato alla parola, ai suoi mezzi, alla costruzione linguistica sono forme con cui si esprime la coscienza, e dunque l'impegno etico e politico del soggetto.

---

78 Mi riferisco in particolare all'efficace esperienza realizzata dall'associazione no-profit Parole O\_Stili, nata con l'obiettivo di responsabilizzare ed educare gli utenti della Rete a scegliere forme di comunicazione non ostile, nell'intento di promuovere una consapevolezza diffusa delle responsabilità individuali in relazione in particolare all'uso delle parole: <https://paroleostili.it/>

## La parola in ospedale

L'indirizzo quantitativo e antiantropocentrico delle scienze della natura da Galileo in poi ha posto le scienze umane in uno spiacevole dilemma: o assumere uno statuto scientifico debole per arrivare a risultati rilevanti, o assumere uno statuto scientifico forte per arrivare a risultati di scarso rilievo.

Carlo Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*

Incontrai la fisioterapista referente della formazione dell'Unità di Riabilitazione delle Gravi Disabilità dell'Età Evolutiva (UDGEE) dell'Ospedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia alla fine del 2018, per organizzare un corso di formazione sulla medicina narrativa. Mi raccontò che nel volgere di pochi anni le condizioni di lavoro, i rapporti con le famiglie, le patologie e i percorsi terapeutici erano molto cambiati e il personale era in grande difficoltà, esposto a carichi di lavoro e complessità via via maggiori, con pochi strumenti e pochissimo tempo per elaborare vissuti emotivi intensi e gravosi. I bambini di cui si occupavano medici, infermieri e professionisti specializzati presentavano quadri clinici che sempre più spesso registravano l'insorgere di patologie rare, degenerative, soggette a continue complicazioni e questo peggiorava le condizioni dei piccoli pazienti già fortemente compromessi, comportava accompagnamenti prolungati nel tempo, lungodegenze, genitori addolorati e sfiniti.

In qualità di referente della formazione, Cristina aveva pensato che occorresse dare voce a fatiche e disagi, mettendo a punto strumenti per affrontarli.

Cominciammo così a progettare un percorso formativo che riuscimmo a realizzare dopo oltre un anno. Quella fu per me anche l'occasione per coinvolgere le partecipanti in un focus group sulla parola educativa nelle professioni di cura.

### **7.1. Nel focus group la scoperta di resistenze e diffidenze**

Il gruppo delle partecipanti (quasi tutte donne) era composto da ventisei operatrici sanitarie: in prevalenza fisioterapiste del servizio ospedaliero e del servizio territoriale, oltre ad alcuni medici (fisiatri), una psicologa, una nutrizionista dell'area infantile, qualche infermiera dei reparti di neonatologia e di neuropsichiatria. Gli obiettivi posti in capo al percorso formativo riguardavano i fondamenti teorici della medicina narrativa, ma soprattutto la possibilità di avere un contesto “protetto” in cui svolgere esercitazioni pratiche per favorire la condivisione di emozioni e vissuti, tra figure professionali che si occupano degli stessi bambini ma da punti di vista diversi.

Mi avevano riferito infatti che al termine dell'ultima formazione sul bambino “ clinicamente complesso” era emerso il desiderio “di condividere il carico emotivo tra chi opera a lungo con la cronicità”.

Chiedevano inoltre di avere indicazioni concrete per migliorare la relazione empatica con i familiari dei piccoli pazienti del reparto, seguiti da alcune di loro anche a domicilio, sperimentando strumenti da utilizzare anche in seguito, in autonomia.

Mi sembravano buone premesse per un confronto sul valore educativo della parola. Non avevo messo in conto che quando si proviene da orizzonti epistemologici differenti – in questo caso il paradigma scientifico e quello umanistico – occorre prevedere la fatica di percorrere distanze culturali e lessicali per avvicinarsi e comprendersi, superare resistenze e pregiudizi, seppure inconsapevoli, accordarsi sul significato delle parole e sulle impalcature concettuali alle quali si attinge. In questo caso il focus, animato da un vivace confronto, aveva portato alla luce alcune questioni di fondo, chiarendo le quali anche la riflessione sulla parola educativa ne avrebbe beneficiato. Almeno così mi auguravo.

Le posizioni emerse nel focus sono riconducibili a tre questioni. Innanzitutto: la relazione terapeutica è una relazione educativa? Se così fosse i professionisti della cura sanitaria sarebbero anche educatori. Nei confronti di chi? E con quali responsabilità? Essi dovrebbero inoltre disporre di consapevolezze e competenze che avrebbero dovuto acquisire nei percorsi formativi e alimentare con approfondimenti, verifiche, rinforzi. Invece raramente se ne parla. Perché? Può essere perché in effetti la questione non ha ragione di essere posta o invece, perché, pur essendo incisiva, viene sistematicamente ignorata, ritenuta secondaria, implicita, intuitiva riguardo ai saperi che richiede?

Secondariamente la proposta di un approccio alla cura del paziente (e delle condizioni emotive del personale sanitario) incentrata sulla parola – sulla parola narrativa in particolare – è stata accolta con un certo scetticismo: in che modo la narrazione può migliorare la condizione di pazienti gravemente compromessi e contrastare il senso di impotenza che grava come un macigno sull'operato del

personale sanitario? Che benefici può portare la parola nella relazione professionale con se stessi? Dedicare tempo ed energie a questi temi, dall'efficacia tutta da dimostrare, non sottrae risorse alla messa a punto di saperi medico-specialistici, col rischio di aumentare i sensi di colpa e la frustrazione in operatrici già fortemente provate?

E infine secondo quale idea di conoscenza scientifica può essere accreditata la parola educativa, il registro narrativo e la medicina narrativa che di tale registro si avvale?

La conoscenza medico-scientifica è verificabile e predittiva, riconducibile a indicazioni quantitative che ne definiscono, se non proprio l'esattezza, una buona precisione matematica. Può essere applicato lo stesso criterio alle conoscenze maturate attraverso la parola educativa e narrativa? E come conseguirle se non esiste un protocollo che standardizzi i comportamenti e renda prevedibili i risultati?

Si tratta di questioni che travalicavano chiusure e rigidità personali-professionali, e interrogano indirettamente il paradigma culturale dominante relativo all'idea di conoscenza scientifica, il rapporto tra diverse epistemologie, i fondamenti di un sapere frammentato riguardo all'umano.

La loro rilevanza ha impegnato l'intero incontro di focus group, e quanto è emerso ha fornito significativi stimoli di riflessione alla ricerca, portando a chiarimenti e "posizionamenti" epistemologici imprescindibili.

Un confronto più serrato sulla parola educativa è avvenuto attraverso i questionari online.

L'incontro tra saperi, tra diversi orizzonti epistemologici, ancora permeati da contrapposizioni e non di rado rappresentazioni reciprocamente svalutanti rappresentava un interlocutore invisibile e insidioso. Tanto più insidioso quanto implicito, sottotraccia, difficile da nominare.

Avvertivo una sorta di soggezione nei confronti di un sapere che percepivo granitico e dominante, difficile da scalfire nella sua autoreferenzialità. Un sapere che permette ai professionisti della salute di stare continuamente in dialogo con la sofferenza, alleviandola, ma che a stento prevede per loro spazi di ascolto in cui accogliere l'eco che il dolore produce, spazi sgombri da quell'impalcatura di tecnicismi che spesso mortificano l'umanità di chi è curato come di chi cura.

#### *7.1.1. Esplorare l'implicito: la valenza educativa del lavoro di cura e la sua declinazione nella medicina narrativa*

Raramente si pensa ai professionisti della cura come a educatori, probabilmente perché l'oggetto principale del loro lavoro non è l'educazione, se non in senso lato e secondo obiettivi relativi alla terapia, che in molti casi comporta una

(ri)educazione alla cura di un corpo malato, o una riorganizzazione dei comportamenti in vista di una guarigione.

Eppure le caratteristiche che definiscono la relazione medico-paziente sono analoghe a quelle che strutturano la relazione educatore-educando.

In entrambi i casi si tratta di un *rapporto interpersonale, asimmetrico*, attraversato da *intenzionalità* orientata a *fini e valori*, calato in un *tempo storico aperto al futuro*, proteso verso la possibilità di realizzare *cambiamenti* secondo un *progetto* evolutivo, per il quale si rendono necessari *saperi tecnici e creatività* (Iori, 2000, pp. 19-23).

Non dissimili sono le condizioni che fanno da sfondo alle professioni di cura, in cui la relazione di aiuto scandisce un *rapporto asimmetrico* tra le parti, volto a conseguire un *cambiamento migliorativo* dello stato psicofisico in cui si trova il soggetto destinatario di cura, in funzione del quale l'operatore mette a disposizione il proprio sapere *tecnico* e la propria *umanità*.

Questo fa delle competenze necessarie ad agire "con cura" il nucleo fondativo di una responsabilità professionale dalla chiara valenza educativa, consentendo di accostare il setting entro cui si realizza la relazione di aiuto allo scenario che dà vita e sostiene l'evento educativo. È dunque un'autentica tensione educativa che sostiene le professioni di cura, dove l'asimmetria relazionale si esprime in quell'elemento "che trasforma l'essere l'uno-accanto-all'altro [...] in un con-essere, rendendo possibile una relazione che conserva la dignità dell'esistenza umana.

Il compito della cura coincide, dunque, nella storia della cultura educativa, con l'opera di civilizzazione stessa" (Iori, 2000, p. 186).

Non si tratta di sollevare l'altro dalle fatiche o dalle sofferenze che la vita gli ha posto sul cammino, ma di sostenerlo in un equilibrio necessariamente incerto, che nasce dall'ascolto continuamente rinnovato dei suoi bisogni insieme alla considerazione attenta delle sue risorse. Quello è lo spazio del poter essere, a cui l'agire educativo non meno della cura, si apprestano a dare forma.

Altra questione affrontata nel focus è stata la proposta di un approccio alla cura del paziente incentrato sulla parola narrativa, che ha portato anzitutto a considerare la valenza educativa della narrazione.

Jerome Bruner definisce "pensiero narrativo" il modo con cui gli esseri umani strutturano la loro esperienza immediata, la rievocano e la ricostruiscono, organizzando così la loro conoscenza del mondo, mettendo in relazione gli eventi che la compongono con le loro origini profonde e le loro possibili conseguenze (Bruner, 1988).

Si tratta di un dispositivo non esplicativo, ma interpretativo, che non ha la pretesa di dare una descrizione oggettiva ed univoca della realtà, né di offrirne una spiegazione in base a leggi generali ed immodificabili, ma di fornire una o più

possibili chiavi di lettura all'esperienza soggettiva, lasciando aperto lo spazio all'eventualità, alla possibilità, di ulteriori ipotesi ermeneutiche.

Il pensiero narrativo, infatti, “si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporali entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio” (Bruner, 1988, p. 18).

Ciascun individuo ha, così, la possibilità di conferire un significato al proprio esperire e al proprio agire, inscrivendolo in un tessuto di codici interpretativi (Bruner, 1992), socio-culturalmente definito, nel quale le azioni umane sono collocate in situazioni che rispondono agli stati intenzionali di coloro che vi prendono parte. Questo concorre al processo di autoconsapevolezza, di comprensione e valutazione del proprio agire intenzionale, espressione di decisione e volontà.

Tali elementi contribuiscono a fare del pensiero narrativo un supporto e uno strumento particolarmente funzionale all'evento educativo, al processo di “soggettivizzazione” della realtà, che viene filtrata attraverso la coscienza di uno o più soggetti e arricchita da una “pluralità di prospettive” grazie alle quali “il mondo viene visto non in modo univoco, ma contemporaneamente attraverso una molteplicità di prismi, ciascuno dei quali ne coglie una parte” (Bruner, 1988, p. 33).

Il dispositivo della narrazione è centrale anche nella medicina narrativa (*narrative based medicine*), che valorizza la storia del paziente come strumento fondamentale di conoscenza della malattia, e di co-costruzione di una “buona storia di malattia”, per definire un efficace progetto terapeutico (Zannini, 2008).

La medicina narrativa guarda la relazione medico-paziente secondo un'altra prospettiva rispetto a quella fondata esclusivamente su evidenze e rilevazioni quantitative, matematizzanti, fisicalistiche. La stessa considerazione del corpo come complessità psicologica, relazionale, spirituale sfugge a rilevazioni misurabili e oggettivanti, ma non per questo è di minor rilevanza e significato nel processo di malattia, di guarigione e cura. Scrive al proposito Rita Charon, medico e fondatrice della Medicina Narrativa: “La competenza narrativa si distingue dalla conoscenza scientifica per la capacità di cogliere ciò che è unico. [...] Si potrebbe fare un esperimento: chiedere a un artista e a un dermatologo di descrivere lo stesso sfogo. Il primo si mostrerà sensibile a colore, forma e consistenza, il secondo agli elementi tassonomici, patologici e probabilistici. La tendenza della medicina alla replicabilità e all'universalità non ci dà modo di cogliere la singolarità delle nostre osservazioni. Siamo persone uniche, e abbiamo a che fare con persone uniche. Quando un dermatologo incontra un paziente che soffre di desquamazione e prurito, offre molto di più dell'atlante che conosce a memoria, se classifica correttamente le lesioni e intanto capisce con empatia le condizioni dell'ammalato:

offre la capacità umana di pensare ed emozionarsi” (Charon, 2019, pp. 58-59).

La narrazione sottrae il paziente da logiche procedurali oggettivati e in quanto tali spersonalizzanti permettendo il riconoscimento della sua irripetibile unicità, proprio come la relazione educativa, che istituisce potenti alleanze in virtù dell’incontro tra “nomi propri” e non tra “nomi comuni” (De Giacinto, 1983; Felini, 2010).

### 7.1.2. *Il peso di pregiudizi culturali e la forza di un’epistemologia debole*

L’orizzonte epistemologico della medicina si fonda su decisioni assunte sulla base di prove attendibili, oggettive, inequivocabili, al riparo da posizioni discrezionali e soggette al rischio di fallimento ai danni di chi ai medici affida il proprio bene più grande, la propria vita e la qualità della sua conservazione.

Di certo, dunque, una preoccupazione seria e responsabile ha visto nelle partecipanti e nel paradigma dell’EBM di cui erano portavoce il desiderio di garantire al paziente la miglior indagine diagnostica e terapia possibile, l’avanguardia della ricerca e delle scoperte conseguite.

Ma l’affermazione di questo “biopotere” sul corpo (Foucault, 1988, p. 124), ha determinato gerarchie e contrapposizioni tra saperi inducendo a ritenere scarsamente significativo quanto non è previsto dal paradigma dominante. Nonostante da anni vada crescendo, anche in ambito medico, l’interesse per l’inconoscibile, il particolare, il sé nell’esperienza vissuta dei pazienti, il peso di una concezione secolare del corpo come organismo (*Körper*) è ancora saldamente presente nei contesti di cura, specie in quelli ad alto impatto tecnico e tecnologico come l’ospedale, e si fa sentire nella cultura organizzativa, nella pianificazione del lavoro di cura, nella stessa gestione degli spazi e dei tempi che danno ordine e controllano i comportamenti, tanto dei pazienti quanto del personale sanitario. Si riduce così all’insignificanza quanto si appella a saperi con uno statuto debole: la comprensione dei vissuti, l’attenzione alle emozioni, aleatorie e fragili nella loro invisibilità, tanto più se relative al “corpo curante” (Braidì, 2002) che per definizione è al servizio di chi ha bisogno di cura.

Contrastando l’assolutezza di un modello di costruzione delle conoscenze sul corpo e sul suo funzionamento, la medicina narrativa ha reso evidente che la malattia si sviluppa – e può essere meglio compresa – nelle storie, che la pratica clinica traspare nell’intimità tra narratore e ascoltatore e che il personale sanitario ha la possibilità di sintonizzarsi coi vissuti di malattia, migliorando l’efficacia delle prestazioni, nella misura in cui accredita registri espressivi e comunicativi distanti – ma complementari - dai parametri di rilevazione quantitativa: “La malattia accade per un motivo identificabile, in un momento e in un luogo specifico, ed è raccontata da un determinato punto di vista. Ma spesso mancano ancora gli strumenti per individuare chiaramente la temporalità della vita, cogliere e valorizzare la

singularità di ogni individuo, ricercare la causalità e riconoscere la contingenza dell'esistenza, comprendere le implicazioni intersoggettive e gli elementi etici delle storie" (Charon, 2019, p. 53).

La narrazione costruisce dunque una trama di significati attorno alla relazione tra il medico, il paziente e i suoi familiari. Rende eloquente e riconoscibile l'identità di ognuno, perché "è la testualità a definirci" (ivi, p. 67).

La relazione terapeutica si fonda sul riconoscimento di una storia unica, che nell'incontro tra medico e paziente realizza "testi molto complessi, fatti di parole, silenzi, risultati fisici, misurazioni di sostanze e segnali del corpo" (ivi, p. 68).

Il racconto modula prossimità e distanze, creando legami, sostenendo motivazione e responsabilità nei percorsi di cura: "Siamo legati a chi ci consegna una storia. È l'aspetto intersoggettivo dell'etica della narrazione. Leggendo o ascoltando, entriamo in una forma di intimità straordinaria, come se imparassimo una nuova lingua, privata. Assumiamo alcuni doveri verso la persona che crea questo idioletto. Le nostre responsabilità diventano straordinarie quando la conoscenza è approfondita" (ivi, 2019, p. 69).

Provando a percorrere, seppur con passo incerto, questi sentieri, sempre più operatori di cura incoraggiano i pazienti a contribuire direttamente alle loro cartelle cliniche arricchendo le forme di colloquio medico con strumenti di rilevazione che assomigliano a quelli utilizzati in ambito etnografico o all'ascolto psicoanalitico, piuttosto che alla sola verifica dei parametri vitali.

Sia che chiamino la loro assistenza centrata sul paziente e sulla relazione o aperta alla parola narrativa, come approccio ermeneutico nella pratica clinica, essi propongono il riconoscimento della singularità, il rispetto del mistero della malattia e l'attenzione al sé incarnato a fondamento dell'assistenza sanitaria (Zannini, 2008; Good Byron, 2006). Alla luce di queste premesse non è azzardato ipotizzare che il compito della medicina narrativa non sia solo quello di suggerire nuovi strumenti di lettura delle (storie di) malattie, ma di concorrere ad una revisione critica delle epistemologie di riferimento, proponendo un approccio integrato tra opposti che non si escludono reciprocamente<sup>79</sup>.

### *7.1.3. Presupposti taciti: resistenze organizzative e difficoltà individuali nel riconoscersi soggetti di storie*

---

<sup>79</sup> Come è noto, oltre dieci anni fa un gruppo di clinici e studiosi della Columbia University ha intrapreso un programma che integra esplicitamente l'approccio medico evidence based e narrative based rilevandone interrelazioni, complementarità e soprattutto evidenziando i vantaggi nella comprensione della storia di malattia e nell'efficacia dei percorsi di cura. Hanno definito questa integrazione "medicina basata sull'evidenza narrativa" (NEBM), dimostrando la valenza narrativa di tutti i dati e il carattere probatorio delle storie di malattia all'interno del quadro clinico (Charon, Weyer, 2008, pp. 296-297) . Cfr. inoltre: Bert, 2007; Giarelli et al., 2005; Zamagni, 2012; Virzi, Salvina Signorelli, 2017.

Il focus group con le professioniste di cura ha messo in luce altre due questioni da cui dipende l'affermazione di una concezione della medicina permeabile alle conoscenze che l'approccio biografico e narrativo promuove. La prima riguarda le *resistenze implicite* dell'organizzazione sanitaria.

Fintanto che la concezione dominante di salute e delle istituzioni impegnate a preservarla non prevederanno *sistematicamente* spazi, tempi e percorsi formativi di base e in servizio dedicati alla costruzione e all'utilizzo di strumenti con cui rapportarsi alle storie, sia di finzione (romanzi, film) che reali (racconti autobiografici), alla loro comprensione, all'uso sempre più consapevole delle parole, dei silenzi, alla loro decodifica, all'esercizio dell'intuizione, all'affinamento del linguaggio non verbale e della prossemica già a partire dalla formazione iniziale, la medicina narrativa avrà un'attenzione secondaria e residuale, per quanto la sua principale finalità sia quella di presidiare e custodire l'imprescindibile complessità di ogni biografia.

La seconda questione che il focus group ha evidenziato, riguarda il personale sanitario come possibile – e tuttavia spesso trascurato – beneficiario di un approccio narrativo alla cura.

Affinché le storie di malattia, i vissuti emotivi che le accompagnano, le mappe concettuali che li significano possano essere raccolte, promosse, co-costruite all'interno di una relazione protetta e coltivata con sapienza, è necessario non solo che i professionisti di cura conoscano e sappiano usare gli strumenti della narrazione, ma che li propongano con convinzione avendo avuto esperienza diretta dei loro benefici. In altre parole l'approccio narrativo non può valere solo per i pazienti, il suo beneficio non è strettamente funzionale alla comprensione della storia di malattia, poiché propone un approccio e delle strategie per coltivare la qualità delle relazioni intra e interpersonali di cui dovrebbero poter beneficiare anche gli operatori di cura.

Frustrazioni, stanchezza, tristezza, delusione... determinate dalle vicende delle persone a cui i professionisti della salute prestano cura e attenzione dovrebbero poter trovare sistematicamente spazi di ascolto, confronto, elaborazione tra colleghe/i.

Come si può chiedere infatti che il personale sanitario sia sufficientemente "sgombrato" di preoccupazioni, pensieri, emozioni impegnative e gravose così da poter accogliere i vissuti dei pazienti e dei loro familiari, se non ha tempo, spazi, strumenti con cui dare ascolto anzitutto ai propri vissuti emotivi e ai riverberi del dolore degli altri in sé? Come pretendere che i professionisti della cura crescano nella capacità empatica, comunicativa, relazionale se non hanno occasione di apprenderla ed esercitarla facendone esperienza con colleghi e colleghe, in modo sistematico e regolare?

Ricorda Daniele Bruzzone che “affrontare la propria vulnerabilità è un requisito fondamentale di chi cura” (Bruzzone, 2021). Non si tratta soltanto di aver presente i propri limiti, magari per contenere la tentazione di darsi oltre misura a chi ha bisogno, dimentichi di sé, mossi dal nobile desiderio di offrire una svolta risolutiva a esistenze profondamente compromesse.

Non può essere solo un orientamento autoregolativo da coltivare in solitudine quello che porta chi cura ad aver presente le proprie vulnerabilità. Se l’approccio narrativo è efficace per comprendere e co-costruire una storia di malattia, deve poter essere appreso, sperimentato, elaborato anche da parte di chi cura.

Forse questo può prevenire il rischio di operatori “bruciati” o pericolosamente esposti al *burn out* (cfr. Casadio, Mentasti, 2021).

Il percorso formativo proposto a Reggio Emilia e su cui il focus group si è inevitabilmente soffermato, offrendo stimoli significativi anche per la ricerca, aveva lo scopo di invitare le partecipanti a fare esperienza di tecniche narrative, di parole che educano e curano, che avessero come oggetto non tanto la storia di malattia dei pazienti, quanto la *propria* storia professionale di curanti. Ma di fronte all’invito a raccontarsi, dando voce a vissuti emotivi, incontri, situazioni che maggiormente le avevano interrogate, rattristate o gratificate, si percepiva una tacita resistenza.

Le domande che mi rivolgevano sull’efficacia della medicina narrativa, sulla sua praticabilità in un contesto che non la contemplava, sulla garanzia di benefici e vantaggi per il benessere degli operatori esprimevano ad un tempo l’esigenza di familiarizzare con un’idea di medicina poco convenzionale, ma anche del disagio nel legittimarsi all’ascolto delle emozioni e dei sentimenti che accompagnano il lavoro di cura. In fondo, quando mai si chiede ad un medico di raccontare i propri vissuti nell’accompagnare ad esempio una giovane vita che si affievolisce fino a spegnersi o quanto spazio viene riservato al racconto delle emozioni che il buon esito di un trattamento efficace suscita? Le situazioni dei pazienti sono motivo di confronto quando necessitano dell’intervento di più professionisti, quando si complicano, quando implicano decisioni difficili e delicate; le situazioni più problematiche ricevono in genere più attenzione di quelle che evolvono positivamente, in ogni caso è sempre al paziente e ai suoi familiari che si guarda.

Raramente si riserva attenzione ai vissuti degli operatori. Ai quali quando viene rivolto l’invito a raccontarsi mancano le parole: non c’è consuetudine, non c’è confidenza, non ci si sente in diritto di poterlo fare.

#### 7.1.4. *Vincere le resistenze: fare i conti con le “disalleanze” istituzionali e le proprie inquietudini*

La resistenza a riconoscere alle parole – e alle loro composizioni in storie – un potere di cura, ha fatto emergere nel focus group la consapevolezza di un pensiero

sovraindividuale intriso di ambivalenze per cui l'istituzione consentiva la ricerca di strumenti con cui dare voce alle storie dei pazienti e al proprio disagio emotivo, per poi impedire un'apertura culturale e una revisione organizzativa che concretizzasse il cambiamento auspicato.

Questo cominciava a ingenerare la sensazione che la disponibilità a stabilire alleanze fosse inquinata dalla presenza di più profonde e invisibili disalleanze.

Mi è tornato in mente allora un libro curato da Mariagrazia Contini, dal titolo proprio *Disalleanze nei contesti educativi* (Contini, 2012) che riferiva di un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna che si era confrontato, per tre anni, con educatori, insegnanti e genitori in diverse sedi tra Parigi e Caltagirone per tentare di capire le principali criticità e le possibili risorse sia dei servizi educativi per l'infanzia sia delle famiglie.

Fin dall'inizio il gruppo aveva intercettato in educatrici, insegnanti, responsabili dei servizi e genitori un'esigenza costante, quasi ansiosa: quella di una reciproca *alleanza educativa*, espressa come condizione *sine qua non* per superare le rispettive problematicità. Ma proprio indagando sulle possibili *alleanze* in quei contesti, sono emerse tracce di *dis-alleanze*. Così, prima di prospettare la realizzazione di sinergie, i ricercatori hanno deciso di provare a decifrare e comprendere a fondo quelle opposizioni inconsapevoli alle alleanze: per rendere pensabile e praticabile la costruzione di reti attraverso progetti di "resistenza solidale".

Ecco, credo che in molti contesti istituzionali l'esistenza di quello che lo psichiatra e psicoanalista Paul Racamier definisce addirittura un "pensiero perverso" (Racamier, 1993), disattivi continuamente desideri e volontà, immettendo nei vissuti sensi di colpa e frustrazioni per la difficoltà di allinearsi al sistema.

D'altra parte la recente ricerca psicoanalitica informa dell'esistenza di "alleanze inconsce" (Kaës, 2010) a fondamento di tutti i legami intersoggettivi, fisici e simbolici. Il loro essere inconsce le espone al rischio di logiche ingovernabili e nascoste: alla dichiarazione esplicita e consapevole di un'intesa (un'alleanza) può essere sottesa infatti una dis-alleanza, cioè un'alleanza con una realtà diversa da quella dichiarata, in conflitto con la prima.

Nelle dinamiche dei "vorrei ma non posso", "mi piacerebbe ma non dipende da me", denunciate anche nel focus, si esprimono promesse non mantenute, aspettative prima alimentate e poi deluse, temporeggiamenti senza fine. "Il tradimento è il fare a pezzi la fiducia e la fede che l'alleanza richiede per stabilirsi. Il tradimento è il rischio dell'alleanza, il rovescio nascosto, ma attivo, della sua posta in gioco. Il tradimento è uno dei modi per uscire da un indebitamento psichico divenuto insolubile, ma è anche un movimento di rottura dei legami stabiliti per cercare altrove una realizzazione del desiderio" (ivi, p. 49).

Iniziare a leggere queste dinamiche, impersonali e incisive nelle storie delle persone, specie se fragili e vulnerabili, è il primo passo per spezzare la solitudine di chi sta male ma non lo sa dire, per fare spazio a logiche di solidarietà che si possono attivare riconoscendo anzitutto il potere destrutturante delle parole.

Come scrive Kaës: “Dobbiamo sapere sotto l’effetto di quali necessità psichiche è indispensabile che vengano richiesti degli investimenti, che vengano denegati, rimossi, rigettati, aboliti, depositati, esportati o cancellati congiuntamente dai soggetti di questi legami, delle percezioni, delle rappresentazioni, dei movimenti pulsionali e degli affetti, a quale prezzo, per quali benefici e secondo quali garanti?” (Kaës, 2010, p. 64). Diversamente ciò che rimane irrapresentato concorre alla formazione di contro-alleanze come ritorno del rimosso.

A questa situazione invisibile, impersonale e insidiosa, se ne salda una personale che si radica nei processi intrapsichici, a loro volta impercettibili ma non per questo irrilevanti.

Essere in cambiamento è una condizione inevitabile e naturale, e la capacità di accogliere questo principio di sopravvivenza consiste nell’assecondare il flusso della vita, accettandone gli accadimenti e cercando di trovarne il senso. Tuttavia più o meno consciamente ognuno mette in atto non poche resistenze per contrastare il cambiamento. Questo infatti, se può essere occasione di rinascita e rinnovamento, comporta pur sempre la fatica di affrontare l’incertezza e le paure che suscita, presuppone fiducia in sé e nel futuro, comporta una buona dose di rischio. Le novità disorientano anche quando sono positive.

Nei percorsi formativi e forse ancora di più nei contesti professionali e socio-educativi il cambiamento è invocato, auspicato, pianificato. Ma non di rado, quando sembra finalmente intravedersi, scattano dinamiche intrapsichiche o interpersonali che lo disattivano. Questo è emerso nel focus ed è emerso con maggior forza nel percorso formativo sulla medicina narrativa che ha fatto seguito al focus.

Cambiare implica uno strappo, una lacerazione, un tradimento a quel che si ha creduto fino a quel momento. Ciò che imbriglia, confonde, avviluppa, disorienta, sottrae certezze, indebolisce, richiede nuove elaborazioni, la fatica di ristrutturarsi. Alla fine del percorso formativo è affiorata finalmente la verità più pesante da sostenere, il vero lavoro da compiere, adombrato da ostacoli, vincoli e preoccupazioni difficilmente comunicabili: occorre lavorare su di sé, sulla propria identità professionale, ripensare alla propria idea di cura, alla relazione con i saperi, alla collaborazione tra colleghe. Occorre darsi una nuova nascita, accettare lo scombussolamento che questa comporta, andare incontro a quella dose di ignoto che il nuovo porta con sé, scoprire forse carenze e inadeguatezze, e mettersi in moto per compensarle o accoglierle come un’opportunità di rinnovamento, di crescita umana e professionale.

### **7.1.5. Nella narrazione il valore performativo e liberatorio delle parole**

Molta parte del focus è stata assorbita dalla necessità di esplorare due diverse accezioni di conoscenza scientifica, come è stato scritto nei primi paragrafi: una oggettivante, quantitativistica, che poco credito riconosce alla narrazione, e una attenta ai vissuti, difficilmente riconducibile ad una verità misurabile.

La formazione, sfidando il paradigma dominante in ambito ospedaliero, ha coinvolto le partecipanti – all’inizio vistosamente scettiche e resistenti e poi sempre più accondiscendenti – in esercizi e giochi imperniati sulla narrazione, a margine dei quali sono emerse le riflessioni che seguono, che hanno portato ad espressione quanto negli scambi risultava appena accennato, ma sufficiente per evidenziare una direzione di pensiero.

Il confronto si è concentrato sull’importanza di vivere spazi narrativi, da cui trae linfa vitale la cura della parola. Aver cura delle parole è un’arte e una necessità, rispetto alla quale la narrazione e la scrittura costituiscono un’espressione tesa a conseguire una “verità narrativa” (Bruner, 1992).

Attraverso la narrazione è possibile “tornare nei pressi di quello che accade e dirlo con parole vive, trovare le parole con cui la realtà vorrebbe essere pronunciata” (Mortari, 2007, p. 287).

La narrazione è la condizione essenziale affinché l’esperienza possa essere ripensata, rielaborata e trasmessa: comunicata con rigore e scientificità. Nel rispetto di quelle *situazioni particolari* che caratterizzano l’esperienza vissuta, e che spesso vengono invece considerate eccezioni o più semplicemente sono ricondotte alla “media”, nella logica delle formalizzazioni standardizzanti.

Più che da una logica esplicativa o dimostrativa, la narrazione è sostenuta dal desiderio di riattraversare un vissuto mediante l’investimento di altre facoltà percettive e cognitive – la mente, la memoria, l’intelligenza emotiva, l’ascolto - per poterne godere nuovamente e appieno, con la totalità del proprio sentire: la propria storia, il proprio corpo sensuale e conoscitivo. La narrazione permette di perseguire progetti, investimenti, acquisizioni. Condensa significati in disegni comunicabili che accendono le facoltà immaginative e, originando nuove raffigurazioni, creano composizioni a più voci.

Pratica di parola, ovvero pedagogia narrativa e scrittura autobiografica professionale costituiscono il piano di leva con cui portare ad emersione il lavoro silenzioso di chi svolge professioni con valenza educativa, professioni che costituiscono un “lavoro sommerso”, poco visibile e riconosciuto; attività che stanno tra la responsabilità di cura e l’accoglienza affettiva.

Narrare esprime il desiderio di trovare la propria voce, la propria corda unica e originale, il proprio stile con cui interpretare l’essere. Lo stile è il modo con cui un autore conosce la realtà, con cui ognuno può stabilire la propria particolare sintonia

col mondo. Quella sintonia si riflette nella parola, che sgorga da un'intuizione tesa a mettere a fuoco un vissuto, a dare voce a una sensazione indefinita.

Aver cura di sé e della relazione con l'altro attraverso l'uso consapevole e sapiente delle parole tiene aperta la riflessione sulla propria identità, su quel "chi sono?" che non ammette risposte certe e definitive ed è motivo di continua scoperta per lo stesso protagonista, tessendo un gioco di svelamento e ri-velazione che è l'enigma dell'esistenza. In questa dialettica tra ciò che si mostra e ciò che scivola nell'ombra, la parola avvolge il reale e lo trasfigura, sostiene la fatica di inoltrarsi nei sentieri dell'esistere (Iori, 2006), di dare seguito a quei *sentieri interrotti* che attendono una ricerca propria per portare da qualche parte, per raggiungere i *chiari del bosco* (Zambrano, 1991). La fatica di nominare è paragonabile al gesto di sollevare la lanterna nella notte. È un atto incerto, arrischiato, è contrapporre la volontà di una ricerca originale e propria all'ignoto. È desiderio e ricerca di interpretare l'esistenza secondo un principio di senso che rischiarano il cammino. "Se il racconto è creazione e conoscenza, l'oscurità, il non sapere, sono alla base di ogni racconto" (Montefoschi, 2000, p. 11).

Fendere l'oscurità attraverso il racconto porta a scoprire che "La realtà nominata ha una esistenza diversa" (Cocever, 2007, p. 35): sottratta alla dimensione del puro accadimento, riceve legittimazione e riconoscimento partecipando dei significati che danno forma al nostro orizzonte esistenziale. Questa operazione aiuta a non soccombere di fronte agli eventi più impetuosi, a conseguire quella distanza necessaria a mettere a fuoco quanto ci capita, garantendoci un margine di movimento utile per trovare nuovi equilibri, per capire come muoverci, come disporre della realtà che da quel nuovo punto di avvistamento mostra prospettive inedite, si rende accessibile in un nuovo modo. Nominare l'esperienza "è portare all'esistenza qualcosa che altrimenti non sarebbe a nostra disposizione" (*ibid.*).

Il processo di nominazione allenta la presa del mondo sulla nostra vita, fa spazio, libera energie, ri-genera. L'esperienza diviene autorevole non per una sua forza intrinseca, ma perché chi la vive sa trasfigurarla attraverso l'osservazione e la riflessività, da cui la parola riceve carisma, magnetismo.

"Per guadagnare un sapere esperienziale, dunque, è necessario partire dall'esperienza vissuta e 'distillarla' pazientemente attraverso i filtri della riflessività. [...] A rigore, infatti, l'esperienza non può essere intesa soltanto come il vissuto immediato e soggettivo delle cose (*Erlebnis*), ma indica nella sua radice etimologica (*ex-per-ire*, 'attraversare') il lento sedimentarsi di un sapere della vita che nasce dalla vita (*Erfahrung*). Un conto, del resto, è il contatto vivo con la realtà nel momento in cui vi si è immersi, altro è il divenire consapevoli della realtà, che richiede di ritirarsi dal 'corpo-a-corpo' con le cose e sostare presso di sé" (Bruzzone, 2010, p. 36).

Stare in presenza, addomesticare l'esperienza al fine di poterle dare un nome, osare pensieri poco frequentati per tentare elaborazioni personali e nuove, è avere il coraggio di mostrarsi in ricerca, annaspando tra parole stentate, ma è anche mettersi in cammino fiduciosi in ciò che sta prendendo forma.

Al termine del percorso formativo che è seguito il focus, è giunta inattesa da parte di una partecipante una comunicazione scritta: la conferma che l'approccio narrativo può dialogare utilmente con la medicina basata sull'evidenza.

Quello narrativo è un approccio molto interessante per sostenere il nostro lavoro, così difficile perché deve portare e sopportare i vissuti di cronicità della malattia e della disabilità. Mi ha fatto piacere sapere che dietro la medicina narrativa c'è una letteratura ricca e approfondita. Mi rispecchio nella filosofia di base, cioè che ognuno possa essere accompagnato ad esprimere il proprio vissuto di malattie e dolore, non necessariamente con le parole ma anche con altre forme di espressione libera come l'arte e la poesia, nel tentativo di trovare un senso, una serenità, un conforto. Come dire che qualcosa si può fare per noi e per i nostri pazienti, qualcosa che va oltre le parole ed è come un abbraccio, va dritto al cuore. Poco tempo fa mi è capitato che due mamme di bambini con PCI si sono fermate un'ora nella sala d'attesa del servizio per raccontarsi vicendevolmente l'una all'altra... nelle loro difficoltà e speranze. Ho pensato che mettere un semplice "librone" dei pensieri potrebbe essere uno strumento per rinnovare ogni volta questo incontro. E forse incontrare anche il cuore di qualche altra mamma o papà più introversi...

Ho apprezzato molto il lavoro pratico, siamo così bisognosi di strumenti! Altrimenti ci "ingarbugliamo" con le parole e rischiamo di non trovare più il bandolo della matassa. Credo sia importante imparare a costruirseli, come abbiamo fatto con il gioco dell'oca, pensando ai nostri bambini, pensandoli intensamente. Sono presenti in noi perché li portiamo dentro e questo è una vera ricchezza, per noi e per loro. Aiutare ed essere aiutati. Non c'è una vicinanza emotiva "giusta", c'è la nostra, quella di cui siamo capaci con i nostri limiti.

## **7.2. Quando la parola in ospedale è educativa? E quando, invece, manca il compito di curare?**

Le professioni di cura a contatto con la sofferenza, e ancora di più se a contatto con il "dolore-bambino" (Schenetti, 2006), con il senso di impotenza di fronte a esistenze oltraggiate da malattie profondamente invalidanti, sono spesso soggette a burn out, sconforto, scoramento emotivo. Col rischio che le "tossine" del disagio tornino in circolo sotto forma di chiusura difensiva, impazienza, irritazione. Forse anche nella relazione con i pazienti, in questo caso con i piccoli pazienti, con i loro genitori, oltre che con i/le colleghi/e.

Le parole non eliminano il dolore, non purificano le tossine del disagio, non mettono al riparo da esperienze difficili. Almeno non totalmente. Resistenti,

rimangono quote di sofferenza, disagio, complessità di fronte alle quali le parole non possono che fermarsi, piegarsi al silenzio.

Ma come ha mostrato la medicina narrativa, le trame di parole possono creare una tessitura accogliente (Aite, 2006), contribuire ad allentare disagi e morse emotive, rigenerare il rapporto del personale con se stesso, col proprio lavoro, per tornare ad essere efficacemente generativi di cura nella relazione con pazienti e famiglie.

Un invito a riflettere sulle parole è stato rivolto a tutte le partecipanti, dopo la conclusione del corso di formazione, come una sorta di follow up riflessivo per chi vi volesse aderire.

Sette sono state le operatrici che hanno accettato di scrivere i propri pensieri in risposta al questionario di domande aperte inviato via mail, analogo a quello sulla parola in carcere.

Benedetta	40 anni	Laureata in fisioterapia, master in Riabilitazione infantile	Fisioterapista
Cristina	55 anni	Diploma universitario	Fisioterapista
Giovanna	51 anni	Diploma infermieristico	Infermiera
Marcella	45 anni	Laureata in Psicologia, con Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica Infanzia-Adolescenza	Dirigente psicologo ospedaliero
Silvia	45 anni	Laurea in medicina + specializzazione post laurea	Medico specialista in medicina fisica e riabilitazione
Giuliana	57 anni	Diploma superiore + 3 anni infermieristica	Infermiera
Laura	38 anni	Laura in fisioterapia	Fisioterapista

### 7.2.1. Parole e silenzi che creano il contesto terapeutico

Il lavoro sanitario si avvale dell'ascolto e dell'utilizzo sapiente delle parole. La prima domanda invitava a riflettere sulla parola come condizione per "creare un *contesto di cura*, una cornice, un clima sufficientemente attento, protetto, di fiducia all'interno del quale promuovere l'ascolto, l'avvicinamento, la relazione".

Tutte le operatrici hanno rilevato l'importanza delle parole nella relazione di aiuto e di cura, evidenziando come la loro efficacia sia frutto di alcuni criteri: la selezione e l'accuratezza ("vanno scelte e curate. Poche per non confondere, mirate e spiegate con parole più semplici, se necessario", Benedetta; "l'utilizzo delle parole giuste può infatti essere CURA, puoi determinare le scelte future o semplicemente far riflettere e dare un effetto sia placebo che di benessere", Giovanna; devono essere soppesate, come scrive Laura: "vanno dosate, pensate

perché le parole possono aiutare ma anche venire male interpretate e di conseguenza ferire”), la coerenza col linguaggio del corpo, l’alternanza con le pause di silenzio (“Hanno un ruolo fondamentale le parole ma anche le pause, il lasciare momenti per riflettere, per sedimentare, per rispondere e regolare le parole successive o sollecitare l’altro, soprattutto il bambino/ragazzo”, Laura).

Le parole hanno una caratteristica paradossale, nel contesto che le operatrici descrivono: per quanto aleatorie, immateriali, impermanenti, possono costituire un riferimento, una costante (attendere o ritrovare le *parole buone* di quella operatrice...), “costruire un setting interno stabile, atto a salvaguardare la relazione di cura, la privacy, l’intimità del paziente là dove, come spesso capita in ambito ospedaliero, si è chiamati ad intervenire in spazi fisici che cambiano, che non sempre sono adeguati” (Marcella).

Le parole indicate da infermiere e medici sembrano avere una valenza “chirurgica”: nell’incalzare delle cose da fare, nell’esiguità del tempo, nella delicatezza di situazioni in cui anche uno sguardo può accendere o spegnere la speranza, le parole vanno valutate con attenzione: “una parola di troppo, sbagliata o detta in un contesto in cui non viene compresa e accettata, può compromettere la relazione” (Benedetta). Le parole sono fondamentali, dicono unanimi le intervistate, sono “pilastri” (Giovanna) della relazione di cura, “servono per stabilire un rapporto sincero di fiducia”.

Alla domanda se la relazione terapeutica sia educativa, quasi tutte le partecipanti all’indagine rispondono decisamente di sì, tranne Giovanna, che precisa: solo “in taluni settori”, senza però specificare quali; mentre Silvia estende la valenza educativa della relazione di cura ai familiari, che evidentemente entrano significativamente in dialogo con gli operatori sanitari e partecipano dei vissuti dei pazienti, specie in questo caso, in cui i pazienti sono bambini e hanno bisogno della mediazione degli adulti di riferimento.

Cristina invece ritiene che la relazione terapeutica non sia costitutivamente educativa, dipende dall’intenzionalità dei soggetti coinvolti, solo infatti “se entrambi gli interlocutori sono in empatia e disponibili al cambiamento”.

Se dunque la relazione di cura non è automaticamente educativa, significa che la competenza degli operatori potrebbe proficuamente avvantaggiarsi di saperi educativi, i quali tuttavia raramente sono contemplati nella formazione di base e continua di medici e infermieri. La domanda successiva (in che senso la relazione terapeutica è educativa?) spinge le intervistate a trovare un punto di convergenza tra terapia ed educazione al cambiamento (Benedetta: “E’ la parte fondamentale del percorso di cura che conduce il bambino e la famiglia alla comprensione della disabilità e ne promuove in primis l’accettazione, oltre che la ricerca delle possibili soluzioni di cura e riabilitazione”); anche Cristina, prima scettica, giunge a conclusioni analoghe: “la possibilità di scambio e cambiamento è reale. Quindi

‘tirar fuori’ - *educere* – ciò che si ha, magari nascosto, comporta possibilità di apertura al cambiamento (terapeutico); Giovanna: “tramite il dialogo e l’ascolto [...] è possibile ottenere e aiutare ad indirizzare un percorso”; Marcella: “può essere trasformativa”).

In alcune risposte la valenza educativa della relazione terapeutica riferisce di una sorta di distanza emotiva dell’operatore che se per un verso è coinvolto e sta in empatia con i suoi interlocutori, dall’altro si avvale della sua posizione di “esterno” alle dinamiche familiari e alla vita quotidiana del paziente, per cogliere ed evidenziare ai diretti interessati ciò che essi non vedono (Silvia: “Un punto di vista esterno alla relazione genitori-bambino riconosce modi di interagire positivi o a volte negativi che non sempre sono percepiti dagli attori”; Laura: occorre “saper accogliere il vissuto di chi mi sta di fronte cercando di astenersi dal giudizio. Si educa a comprendere i limiti, le risorse proprie e del paziente/famiglia”). La valenza educativa della relazione si estende dunque alla famiglia che concorre all’efficacia della cura, come scrive Giuliana: “permette di migliorare le conoscenze per una migliore cura per il bambino e una maggiore tranquillità per la famiglia”.

#### 7.2.2. *Le parole, primi strumenti di cura*

Il questionario porta gradualmente l’attenzione sulla preparazione professionale necessaria per usare le parole come strumento educativo, in relazione alle quali la maggior parte delle intervistate afferma di non aver compiuto studi specifici, oltre a quelli di base sulla comunicazione (solo una risponde di aver già incontrato studi sul tema: “*Dedicate*, in hospice: mindfulness, ermeneutica della parola, medicina narrativa-esperienziale”), o di ritenerli insufficienti (Giuliana: “Sì, abbiamo fatto alcuni incontri, ma sono stati un po’ dispersi dalla frenesia quotidianità). Benedetta ribadisce l’importanza di dedicare un’attenzione specifica e approfondita al tema, tanto che scrive: “Non ho compiuto studi né frequentato formazioni relative all’uso educativo delle parole ma lo propongo come tema per una futura formazione. La compilazione stessa di questo questionario è impegnativa proprio perché, per la complessità del tema, sarebbe necessario un tempo di approfondimento e riflessione formativa, guidata da un docente”.

Da parte di chi ha già incontrato il tema della parola nella relazione di aiuto, le conoscenze e competenze conseguite si attestano su guadagni di consapevolezza (saper prestare attenzione alla scelta e all’uso delle parole), sull’attenzione al valore comunicativo del silenzio (Marcella: “ saper attendere, tollerare i silenzi, dare spazio ai pensieri e alle parole per consentire un processo di consapevolezza, di significazione a te e all’altro”) e del contesto (Giuliana: “ ho imparato ad ascoltare e a guardare il contesto nel quale mi devo esprimere”; Laura: “saper

tacere quando bisogna capire cosa mi sta chiedendo chi ho di fronte, l'utilizzo delle parole per il loro significato”).

Dare voce all'intreccio che lega la dimensione personale a quella professionale richiede una sospensione dei luoghi usurati del già pensato, del pensato da altri, e impegna nella possibilità di ricercare un tempo quieto per vedere emergere ciò che, già presente, spesso risulta non visto, ignorato, cercato altrove. È un buon esercizio per mantenersi in una posizione non scialba e scontata con ciò che accade in noi e attorno a noi. L'attenzione alla scelta e all'uso delle parole diviene la misura con cui stare in presenza vigile di ciò che ci accade. Il *modo* con cui parliamo *agli* altri, *con* gli altri e *degli* altri, crea un ambiente più o meno vivibile, protetto o trascurato, proprio come avviene per lo spazio fisico.

Aver cura delle parole che si usano determina infatti la qualità del contesto in cui la nostra esistenza si svolge, poiché il linguaggio ha un'evidente valenza sociale e civile. E aver a cuore il proprio mondo professionale – inevitabilmente collegato a quello personale/affettivo -, è tutt'uno con la capacità di essere *responsabili* del clima relazionale che vi si respira, rifornendosi di conoscenze, riflessività, armonia, intesa e complicità che danno senso al lavoro e identità al contesto professionale (Braidì, 2002).

### 7.2.3. *Aver cura delle parole per aver cura delle relazioni: con se stessi, con gli altri*

La domanda sulla cura delle parole come espressione della cura di sé (“Se condividi l'assunto per cui per costruire una relazione di cura e per essere ‘erogatori’ di cura occorre anzitutto aver cura di sé, della propria dimensione esistenziale, psicofisica, emotiva e relazionale, sapresti dire in che modo la parola può contribuire alla cura di sé?”), ha incontrato risposte un po' evasive e generiche, a conferma della desuetudine alla riflessione sulla cura di sé mediante la parola.

Alcune risposte si sono limitate a indicare le funzioni delle parole: “La parola scritta serve soprattutto per fissare concetti, emozioni, sentimenti, per tenere traccia e quindi memoria. La parola orale serve soprattutto per creare una comunicazione diretta ed esprimere empatia, ascolto”; “Alcune volte le parole dei colleghi ma anche quelle dei bambini e dei genitori sono fonte di consolazione, di sostegno e di senso. Altre volte feriscono e fanno stare male”; “E' un bisogno profondo quello di dare e ricevere parole confortanti che mostrano la volontà di prendersi cura degli amici e familiari; essere ascoltati è una forma dell'essere amati.”; “Imparare senza vergogna e senza timore a confrontarsi in modo sincero con i colleghi e quando è necessario chiedere aiuto”; “Può aiutare ad esprimere uno stato d'animo, dare voce ai pensieri significa possederli, conoscerli, esserne consapevoli”.

Solo due riflessioni paiono voler scavare più in profondità il nesso tra la parola e il proprio sé: “Parto dal concetto che come operatore mi sono trovata in tante

situazioni difficili in cui alcune volte la parola non è necessaria ma è stato sufficiente uno sguardo...; in altre situazioni trovare le parole giuste è molto complicato. Bisogna ricercare nel proprio sé... Siamo molto responsabili delle parole utilizzate che possono trasformarsi in ricordi atroci per cui essere emotivamente pronti e aver coscienza della propria dimensione è indispensabile nell'erogare parole"; "Prestare attenzione al significato delle parole, al senso e al valore che assumono in un determinato momento, contesto, permette di poter riflettere sul processo che le sottende e da cui originano e prendono forma: le sensazioni più istintive che formano le emozioni e che a loro volta contribuiscono a creare il pensiero, da cui appunto nasce la parola. Fare un percorso introspettivo, a ritroso per comprendere il nucleo emotivo della parola che ci può illuminare sul vissuto che la persona elabora di una data esperienza".

In queste ultime riflessioni le parole ricordano il gomitolo di lana di cui si serve la mitica Arianna per permettere all'amato Teseo di non perdersi nel labirinto: "bisogna ricercare nel proprio sé", "riflettere sul processo che le sottende... per comprendere il nucleo emotivo della parola". La parola serve come pertugio per calarsi nelle profondità di sé, per illuminare ciò che sta sotto la superficie. È interfaccia sensibile tra l'interno e l'esterno, viatico con cui l'altro entra in noi (possiamo custodire le sue parole) e noi lasciamo un segno in lui (consegnandogli frammenti di noi che sopravvivono alla nostra assenza: per questo le parole sono così importanti: resistono al tempo e allo spazio, continuano a dare forma all'esperienza anche in assenza di chi le ha pronunciate o ce le ha offerte).

#### 7.2.4. Parole "maieutiche", che rigenerano

Le due domande successive hanno inteso scandagliare la dimensione rigenerativa della parola nei confronti di sé (prima parte della domanda) e dei pazienti (seconda parte): tutte le intervistate convengono che "la parola ha una funzione rigeneratrice nei confronti di se stessi come professionisti di cura". Giovanna ne estende la valenza scrivendo che "Le parole sono la base della vita". Le caratteristiche con cui le intervistate descrivono queste parole si dividono in due categorie che potremmo definire "qualità" della parola e sua "finalità".

Sono riconducibili alla qualità le definizioni: "evocativa" (Cristina), "riflettuta" (Marcella), "gratificante" (Silvia), "coerente, vera, morbida, gentile" (Laura); mentre evidenziano la finalità delle parole le espressioni: "Parola di conforto, incoraggiamento, di condivisione della stessa emozione, di comprensione profonda, di gratitudine..." (Benedetta); "Possono alleviare e sostenere" (Giovanna); "Deve dare fiducia e spirito di collaborazione" (Giuliana).

È interessante questa fusione tra qualità e finalità, come se l'essenza di una parola fosse individuata dall'obiettivo che si prefigge, secondo una commistione tra

contestualizzazione, incisività trasformativa, intenzionalità dell'operatore che paiono inscindibili.

Questo conferma non solo la valenza del contesto a determinare il valore e la presa sulla realtà delle parole, ma anche l'inseparabilità tra soggetto e oggetto evidenziata dall'intenzionalità, come l'approccio fenomenologico ha ben messo in luce.

A completare la riflessione corrispondendo alla richiesta di descrivere esempi concreti le professioniste di cura riportano brevi spaccati lavorativi di un certo interesse. Scrive ad esempio Benedetta riferendo di un frammento di dialogo con una collega: “ ‘mi dispiace che tu ti senta così offesa e arrabbiata, dopo tanto impegno nel tuo lavoro, ma sai, noi siamo gratis, e questo purtroppo legittima la convinzione errata che siamo un sorta di serie B, vedremo se c'è qualcuno che sa fare meglio di noi...’ una collega dopo un mio sfogo nei confronti di una famiglia”.

Ma proprio Benedetta, che aveva scritto come le parole con valenza rigenerativa siano parole “di conforto, incoraggiamento, di condivisione della stessa emozione, di comprensione profonda, di gratitudine...”, riporta invece parole graffianti, ruvide e sarcastiche, che deve aver percepito come squalificanti il proprio lavoro (l'espressione “noi siamo gratis” è evidenziata in grassetto).

Le parole generative sono di conforto, ma evidentemente ci sono forme di conforto che trattengono la memoria del male ricevuto risultando sarcastiche e a loro volta pungenti. In questo modo non si presentano come nuove, ma tengono un filo di continuità con l'offesa che in una certa misura viene ribadita e rinnovata. Forse le parole che rigenerano dovrebbero proprio rifondare la lettura di una situazione dolorosa su altre basi, creando uno stacco, una discontinuità con quanto le ha precedute. Il tempo emotivo della percezione personale non sempre si avvantaggia dello scorrere del tempo dell'orologio. Ciò che fa male persiste fino a che non si torna nello stesso registro, in questo caso emotivo, per affrontare ed elaborare il disagio.

Una parola che segni una discontinuità dovrebbe probabilmente saper accogliere, esprimere solidarietà e restituire una lettura ripulita delle tracce anche minime di rancore o rivalsa, seppur differita.

Questo non solo contrasterebbe la percezione di frustrazione fino ad alleviarla, ma contribuirebbe a investire le parole di un potere liberatorio, rendendole propriamente rigenerative.

Un altro breve racconto è di Cristina, che scrive: “La mamma del bambino che sto trattando mi dice che mi sente stanca dalla voce (poiché non mi vede in viso a causa della cuffia, degli occhiali e della mascherina che indosso). Mi chiede: ‘Possiamo aiutarti?’”. In questo caso le caratteristiche delle parole rigeneratrici indicate da Cristina - “parole evocative” - trovano corrispondenza nell'interazione descritta: si tratta infatti di parole che superano le barriere, in questo caso non solo

simboliche, legate al ruolo, ma anche fisiche, che chiamano a sé, e-vocano, avvicinano e scandiscono una relazione di prossimità, di solidarietà.

Anche Giovanna e Giuliana ascrivono alle parole rigeneratrici il potere di avvicinare, di contrastare la solitudine, di “dare fiducia” e promuovere spirito di collaborazione” (Giovanna: “Non sei sola”; Giuliana: “Mi aiuta conoscere le difficoltà dei colleghi medici fisioterapisti; e sostenerli per continuare a lavorare in gruppo per il bene del paziente. Non cerco la competizione e non la incito”). Infine Laura si differenzia dalle colleghe, per immergere le parole rigeneratrici nella logica del dono: “Grazie di cuore per il tuo tempo prezioso che mi hai donato parlando con me”. Questo accade quando le parole si sono liberate della fatica e della sofferenza e si presentano più leggere, libere, capaci di gratuità o, come scrive la stessa Laura ricorrendo ad una sinestesia, si percepiscono come “morbide” . Lievi come una carezza ristoratrice e gratificante.

Lo schema riunisce tutte le risposte:

	Ritieni che la parola possa avere una funzione rigeneratrice nei confronti di se stessi come professionisti?	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa
Benedetta	si	Parola di conforto, incoraggiamento, di condivisione della stessa emozione, di comprensione profonda, di gratitudine...	“mi dispiace che tu ti senta così offesa e arrabbiata, dopo tanto impegno nel tuo lavoro, ma sai, noi <b>siamo gratis</b> , e questo purtroppo legittima la convinzione errata che siamo un sorta di serie B, vedremo se c'è qualcuno che sa fare meglio di noi...” una collega dopo mio sfogo nei confronti di una famiglia
Cristina	Sì	Evocativa	La mamma del bambino che sto trattando mi dice che mi sente stanca dalla voce (poiché non mi vede in viso a causa della cuffia, degli occhiali e della mascherina che indosso).

			Mi chiede: “Possiamo aiutarti?”
Giovanna	Le parole sono la base della vita	Possono alleviare e sostenere	Non sei sola
Marcella	si	riflettuta	
Silvia	si	gratificante	“ è la prima volta che nostro figlio non piange durante una visita”
Giuliana	si	Deve dare fiducia e spirito di collaborazione	Mi aiuta conoscere le difficoltà dei colleghi medici fisioterapisti
			E sostenerli per continuare a lavorare in gruppo per il bene del paziente.
			Non cerco la competizione e non la incito.
Laura	Si	coerente	Grazie di cuore per tuo tempo prezioso che mi hai donato parlando con me
		vera	
		morbida	
		gentile	

#### 7.2.5. Parole “sbilanciate” verso l’altro

La seconda parte della domanda invitava alla stessa riflessione, ma questa volta in relazione ai pazienti: “Ritieni che la parola possa avere una funzione rigeneratrice e terapeutico-educativa nei confronti dei pazienti?” Anche in questo caso tutte le risposte sono affermative, senza esitazione.

Le caratteristiche di queste parole indicano tutte un atteggiamento di generoso sbilanciamento verso l’altro: “Parola che esprime interesse reale al modo dell’altro, che promuove e invita alla comunicazione delle emozioni” (Benedetta); “rassicurante” (Cristina); “che sa educare” (Giovanna); “riflessiva, condivisa, trasformativa” (Marcella); “diretta” (Silvia); “che esprime sostegno, informazione e comunica che con quel bambino si sta facendo un buon lavoro” (Giuliana); “gentile, semplice, chiara, emotiva, empatica” (Laura).

Tra queste non passano inosservate parole che qualificano la relazione come espressamente educativa (parole che educano, che trasformano, che esprimono empatia), a conferma di quanto emergeva già nel focus: la relazione terapeutica è

una relazione propriamente educativa, rispetto alla quale tuttavia la formazione di base e in genere anche quella in servizio non riservano lo spazio che si conviene alla costruzione di conoscenze e competenze teorico-pratiche corrispondenti.

La descrizione di episodi che esemplificano i tratti qualificanti delle parole generative si dividono in forme di rassicurazione rivolte ai genitori e ai piccoli pazienti, e spaziano dall'interessamento ("come stai? come ti senti?", "oggi ti vedo stanco/a, triste, nervoso...", Benedetta; "Dimmi che cosa ti preoccupa...", Laura), alla comunicazione di una vicinanza ("in questo percorso siamo insieme", Giovanna), all'incoraggiamento ("Posso capire che ora sia difficile ma ce la puoi fare", Laura), all'investirsi di vissuti genitoriali che, intravisti, vengono esplicitati e legittimati ("La mamma del neonato che sto trattando sbadiglia spesso pur essendo attenta e compliante, le verbalizzo che la stanchezza durante l'allattamento, in assenza di aiuti parentali vicini e con le preoccupazioni iniziate durante il parto, è assolutamente normale. Non è salutare nasconderla o negarla: è buona cosa prendersi cura di sé stesse anche attraverso il riposo"). Una riflessione a sé merita la descrizione di quello che potremmo definire un "episodio generalizzabile" di Silvia, che attribuisce alle parole la responsabilità di prendere posizione a favore di un piccolo paziente anche distanziandosi dalle percezioni dei genitori: [le parole rigeneratrici sono quelle che servono a] "Gratificare un bambino che ha raggiunto un piccolo risultato dopo tanti sforzi riconoscendo l'impegno e non focalizzando sul risultato magari lontano dalle aspettative della famiglia e che quindi viene poco valorizzato dai genitori".

Non tutto passa attraverso la mediazione della famiglia. A volte ci sono guadagni impercettibili che sa cogliere solo chi li ha perseguiti con sforzo e chi è preparato ad accorgersene, a leggere tra le righe, a concentrarsi su cambiamenti trascurabili per i più. I genitori hanno comprensibilmente aspettative maggiori, di guarigione, di "normalizzazione", di vita più accettabile e gratificante per il proprio figlio. Non riescono ad apprezzare, forse, cambiamenti a cui non corrispondano comportamenti nuovi, guadagni di autonomia, interazioni più ricche. In quel caso il medico rafforza l'alleanza terapeutica col paziente, in attesa che anche la famiglia acquisisca l'attenzione e si sintonizzi su quelle conquiste infinitesimali. La valenza educativa del rapporto in questo caso non riguarda il medico e il paziente o il medico e la famiglia, ma è l'alleanza tra medico e paziente che educa lo sguardo e rimodella le aspettative dei genitori.

	Ritieni che la parola possa avere una funzione rigeneratrice e terapeutico-educativa nei confronti	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa
--	--	---	--

	dei pazienti?		
Benedetta	Si	Parola che esprime interesse reale al modo dell'altro, che promuove e invita alla comunicazione delle emozioni.	“come stai? come ti senti?” “oggi ti vedo stanco/a, triste, nervoso...”
Cristina	Si	Rassicurante	La mamma del neonato che sto trattando sbadiglia spesso pur essendo attenta e compliant. Le verbalizzo che la stanchezza durante l'allattamento, in assenza di aiuti parentali vicini e con le preoccupazioni iniziate durante il parto, è assolutamente normale. Non è salutare nascondere o negarla: è buona cosa prendersi cura di se stesse anche attraverso il riposo.
Giovanna	Si	Educare	In questo percorso insieme
Marcella	Si	Riflessiva	
		Condivisa	
		Trasformativa	
Silvia	Si	Diretta	Gratificare un bambino che ha raggiunto un piccolo risultato dopo tanti sforzi riconoscendo l'impegno e non focalizzando sul risultato magari lontano dalle aspettative famiglia e quindi poco valorizzato dai genitori
Giuliana	Si	Sostegno, informazione , e comunicare che con il proprio figlio stanno facendo un buon lavoro	Signora le scelte che fa per suo figlio vanno bene ma in questo momento c'e' bisogno di questo ecc..
Laura	Si	Gentile	Dimmi che cosa ti preoccupa...
		Semplice	Posso capire che ora sia difficile ma ce la puoi fare
		Chiara	

		Emotiva	
		Empatica	

#### 7.2.6. *Meditare sulle parole, incontrando vuoti e focalizzando strategie*

Un ulteriore affondo sul valore terapeutico delle parole invita a verificare quanta riflessione vi sia dedicata in ambito professionale (“Ti capita di riflettere sul valore ‘terapeutico’ delle parole?”).

Solo tre sono state le risposte a questa domanda. Una di semplice conferma. Altre due più esplicative: “Sì, nel mio lavoro è necessario farlo. Mantenere attiva l’analisi critica di quanto succede nella relazione con il paziente, i movimenti interni ed esterni spesso veicolati anche dalle parole” (Marcella). Si tratta di coltivare una capacità “metariflessiva”, che vigila sugli scambi comunicativi e sulle comunicazioni mentre si verificano.

La riflessione di Giovanna, invece, evidenzia il carattere “informativo” delle parole funzionale ad un intervento terapeutico efficace: “Mi informo il più possibile sulle caratteristiche della famiglia e del bambino ... poi con cautela agisco di conseguenza. È vero: non ho un repertorio standard di parole... Sarebbe utile costruire un vocabolario”.

Giovanna denuncia l’assenza di un vocabolario, forse per comprendere di più e meglio. E tuttavia la cosa curiosa in questa risposta è la denuncia della carenza di un repertorio “standard” per cogliere la peculiarità di ogni situazione. Si coglie in filigrana l’incidenza di una logica professionale declinata su trattamenti standardizzati e protocolli, che però in questo caso difficilmente possono sollevare dalla fatica personale nell’individuare parole originali (nel senso che hanno origine dentro quella particolare relazione) e non usurate.

Più numerose invece (5 su 7) le risposte alla domanda che invitava a riferire di eventuali accorgimenti messi in atto intenzionalmente per scegliere le parole da utilizzare nella relazione terapeutica (“Ricordi qualche considerazione o qualche accorgimento che metti in atto nel loro utilizzo?”). Sono affiorati stili comunicativi e strategie semplici accanto ad altre maggiormente ricercate, frutto di un pensiero attento e premuroso: “Mi capita di parlare con le parole dei bambini, più cariche di valenza affettiva. Adoro le parole con il ‘con’, esprimono il senso della riabilitazione come rete che cura: collaborare, condividere, contrattare...” (Benedetta); “Cerco di non usare il verbo ‘dovere’, intransitivo, i toni statici e i tempi imperativi, per favorire i verbi ‘provare’, ‘tentare’, transitivi, i toni possibilistici, dinamici e i tempi condizionali” (Cristina); “Ascolto...cerco di capire il problema pianifico nella mia mente, successivamente assicuro che prendo in carico questo suo stato e che mi adopererò per trovare una possibile soluzione”, (Giovanna); “A parte l’analisi, ci sono tecniche del colloquio specifiche, come la chiarificazione, la ricapitolazione, la significazione, che consentono al paziente di

ascoltarsi, riascoltarsi, esplorare altri significati, approfondire il pensiero...” (Marcella); “Cerco di impegnarmi molto nel selezionarle” (Silvia). Tutte le risposte evidenziano innanzitutto un atteggiamento di ricerca e di sensibilità personale, ma mostrano anche che una competenza che si può imparare e verificare. A conferma del fatto che l’uso delle parole può essere sottratto agli automatismi e ad un esercizio indifferente e inconsapevole della loro incidenza nella vita delle persone.

#### *7.2.7. La parola educa quando fa bene alla relazione e al corpo*

Tutte le partecipanti alla rilevazione ritengono che la parola educi (la prima domanda di questa sezione invitava ad indicare gli elementi essenziali della sua valenza educativa: “Quando, a tuo avviso, la parola esprime cura educativa? È possibile individuare elementi essenziali, fondamentali in relazione alla sua valenza educativa?”).

Le condizioni che la rendono educativa sembrano riferirsi alla permeabilità della relazione: la parola educa “Se viene ascoltata con attenzione” (Silvia); educa sia “chi la esprime”, sia “chi la riceve” incidendo in “uno stato d’animo, un comportamento”, educa quando scandisce “un fare insieme” (Cristina). Più espressamente, secondo Benedetta educa quando “Conduce a riflessione, autocritica, comprensione, cambiamento (invita all’esercizio del pensiero: “Rifletti sul fatto che...”); “Porta sostegno morale, accoglie le emozioni” (utilizza l’espressione: “Mi dispiace”). Secondo Cristina invece la parola educa quando “il genitore è in difficoltà a comprendere” (ad esempio: “Quando non comprende come posizionare il cuscino nella plagiocefalia. Non è necessario imitare ciò che faccio io in seduta di trattamento; pensiamo insieme ad una situazione in cui si trova abitualmente a casa e che cosa l’aiuterebbe a ricordare come posizionare correttamente il cuscino”). E ancora la parola educa quando “esprime, comunica”, scrive Giovanna. Mentre Marcella e Laura la riconducono ad una ricerca di senso, ad un fare pensoso, ad un ampliamento della riflessività: “Trasforma i significati, riattribuisce senso, propone altri punti di vista” (Marcella); “Ha uno scopo, è pensata, è ponderata” (Laura). Giuliana invece la riconduce ad un utilizzo pratico, funzionale al trattamento terapeutico: la parola educa quando “Esprime verità e conoscenze di medicina; ad esempio: “Informare sull’uso corretto dei farmaci, come somministrarli, a che ora seguire le indicazioni del medico, quali orari stabiliti per il controllo del dolore”. In sostanza la parola educa quando è una parola “fertile”, “finalizzata” (ha uno scopo, è pensata, è ponderata, trasforma i significati), crea una relazione (esprime, comunica, sostiene, aiuta, unisce), una relazione buona, che fa del bene, e in questo senso educa sia chi la esprime sia chi la riceve.

Il questionario invitava poi a portare l’attenzione sul contesto professionale (“E nel contesto sanitario vale la stessa definizione oppure occorre fare alcune

precisazioni?”), in relazione al quale tutte le operatrici si allineano nel sostenere che “non ci sia tanta differenza tra contesto sanitario e non, le parole in tutti i contesti hanno valore educativo o diseducativo”, tranne Marcella, che scrive: “Sì, occorre essere ancora più attenti, consapevoli e critici, perché ho una responsabilità professionale terapeutica oltre che umana”.

Leggendo ricorsivamente e di seguito tutte le risposte, si coglie un movimento che dalla parola educativa come strumento di riflessione va alla parola che assume una valenza sempre più operativa e pratica man mano ci si avvicina al contesto terapeutico.

	La parola educa...	Quando...	Ad esempio...
Benedetta		Conduce a riflessione, autocritica, comprensione, cambiamento	“Rifletti sul fatto che...”
		Porta sostegno morale, accoglie le emozioni	“Mi dispiace”
Cristina	Fare insieme	Il genitore è in difficoltà a comprendere	Quando non comprende come posizionare il cuscino nella plagiocefalia. “Non è necessario imitare ciò che faccio io in seduta di trattamento; pensiamo insieme ad una situazione in cui si trova abitualmente a casa e che cosa l’aiuterebbe a ricordare come posizionare correttamente il cuscino”
Giovanna	Sì	Esprime	Sì comunica
Marcella	Sì	Trasforma i significati, riattribuisce senso, propone altri punti di vista	
Silvia	Se viene ascoltata con attenzione	Sempre	
Giuliana	Sì	Esprime verità e conoscenze di medicina	Informare sull’uso corretto dei farmaci, come somministrarli, a che ora seguire le indicazioni del medico e orari stabiliti per il

			controllo del dolore.
Laura	Chi la esprime	Ha uno scopo	
	Chi la riceve	È pensata	
	Uno stato d'animo un comportamento	È ponderata	

Alla domanda espressamente dedicata alla contestualizzazione della parola educante nel proprio ambito di lavoro (“Nel contesto sanitario in cui operi la parola educa”, “Quando...”; “Ad esempio...”) seguono risposte aperte alla collaborazione con le famiglie: la parola che educa è “costruire”, soprattutto “quando è importante variare le proposte e il setting in cui si realizza il trattamento”. Il genitore è spesso proteso all’acquisto dei giocattoli ‘più adatti al problema del figlio. Costruire uno stimolo o modificare un oggetto insieme significa tirare fuori iniziative e idee, coinvolgere la rete parentale. La parola solitamente è ‘proviamo insieme, vediamo se gli piace... Cosa le sembra?’ La parola aiuta a legare il pensiero e la parte emotiva” (Cristina). Anche Giovanna assegna alla parola che educa la stessa valenza terapeutica: la parola “educa nell’utilizzo dei presidi, quando coinvolgi. Per effettuare un percorso curativo occorre sia visionare che intervenire nell’immediato”. Si allinea a questo orientamento tecnico e operativo Giuliana, che definisce educante la parola che serve a “Seguire le indicazioni stabilite dal gruppo dagli operatori” e “Seguire le indicazioni corrette di posizionamento del post operatorio”.

Laconica e coerente con le risposte espresse in precedenza Marcella, che scrive: la parola educa “potenzialmente sempre”, senza distinguere tra contesto terapeutico e altro contesto.

Vicina a questa prospettiva, meno “specialistica”, è la risposta polifonica di Laura, che definisce la parola che educa: “Un modo di agire. Un approccio alla vita. Un comportamento”, atteggiamenti che si verificano quando la parola: “È precisa. È accogliente. È vera ma delicata”.

	Nel contesto sanitario in cui operi la parola educa	Quando...	Ad esempio...
Cristina	Costruire	È importante variare le proposte e il setting in cui si realizza il trattamento	Il genitore è spesso proteso all’acquisto dei giocattoli “più adatti” al problema al problema del figlio. Costruire uno stimolo o modificare un oggetto insieme significa tirare fuori iniziative ed idee, coinvolgere la rete parentale.

			La parola solitamente è: “Proviamo insieme, vediamo se gli piace... Cosa le sembra?” La parola aiuta a legare il pensiero condiviso e la parte emotiva
Giovanna	Educa nell'utilizzo di presidi	Quando coinvolgi	Per effettuare un percorso curativo occorre sia visionare che intervenire nell'immediato
Marcella	Sì	Potenzialmente sempre	
Giuliana	Sì	Seguire le indicazioni stabilite dal gruppo dagli operatori	Seguire le indicazioni corrette di posizionamento del post. Operatori
Laura	Un modo di agire	È precisa	
	Un approccio alla vita	È accogliente	
	Un comportamento	È vera ma delicata	

#### 7.2.8. Dis-educano le parole distratte, che non cercano la sintonia con l'altro

La parola dis-educativa per le intervistate ha per lo più una valenza “privativa”, cioè è carente di elementi importanti nella relazione di cura.

Ad esempio per Cristina la parola che dis-educava: “Non fa emergere il pensiero o il sentimento dell'altro”; mentre per Marcella “È una parola non ‘riflettuta’, disattenta”; per Silvia invece è una parola che “ferisce”.

Accanto a questa prima domanda il questionario invitava a contestualizzare la definizione, esplicitando “quando” la parola diseducava. Le risposte a questo punto si sono articolate in una molteplicità di direzioni, che possono essere riassunte in alcune categorie: la parola dis-educava quando non accoglie l'altro, non lo riconosce nelle sue difficoltà a comprendere (quando “Può essere compresa e travisata”, scrive Benedetta, che specifica, ad esempio “quando si usa una terminologia complessa”, o “Informa oltre le richieste”, scrive Silvia, che porta come esempio: “Una diagnosi fornita brutalmente da altri magari nel passato del bambino che danneggia a priori la relazione con tutti i sanitari”) e in questo modo lo squalifica, lo umilia (“E' giudicante e può ferire”, aggiunge Benedetta, ad esempio dicendo: “Sei una persona falsa”; oppure quando “Ho pregiudizi su chi ho davanti”, sostiene Marcella, che esemplifica scrivendo “Quando penso che non vale la pena approfondire perché credo che chi ho davanti tanto non capirà o non cambierà...”; oppure “Quando nega l'evidenza o toglie dignità”, scrive Cristina, che porta come esempio la frase: “Non è vero che hai male, cioè non ascolto, non riconosco il tuo

dolore”, o mostra di “non prendere visione del paziente nel suo contesto di vita”, scrive Giovanna, come quando, aggiunge, “afferma: tanto a casa non sarai capace”), lo isola nelle sue difficoltà perché non si cura di stabilire un contatto, una sintonia (Benedetta: “Non è sintonizzata su quello che l'altro può recepire; Non considera/accetta l'emozione dell'altro” e ad esempio gli dice: “Non arrabbiarti!”). E ancora: diseduca quando indica che non c'è più spazio per l'altro, quando: “Ho fretta, sono stanco/saturo” (Marcella) o quando tradisce, come scrive Giuliana: “Sostiene il contrario di quanto stabilito”, ad esempio: “Il medico fisiatra dice immobilizzazione per 30 giorni, l'ortopedico scrive per 40 giorni”.

Anche Laura fa espresso riferimento ad una parola “falsa”, ma anche “fredda, improvvisa”. A cui ancora una volta “manca la stima e l'apertura all'altro”, aggiunge Laura. Su queste ultime posizioni si allineano anche le risposte di chi prova a caratterizzare meglio la parola educativa in ambito sanitario (“E declinando la riflessione in ambito sanitario, quando la parola dis-educa?”) e scrive: “Quando non lascia spazio all'ascolto dell'altro, anche se in fase terminale o di non modificabilità” (Cristina); “Quando non sono in ascolto di chi ho davanti e applico una sorta di copione... parole standard” (Marcella); quando “non tiene conto del pensiero dell'équipe” (Giuliana); “quando non è coerente con il resto del corpo” (Laura). Una parola indifferente, radicata, che paradossalmente toglie voce, rende silenti.

	La parola dis-educa...	Quando...	Ad esempio...
Benedetta		Non è sintonizzata su quello che l'altro può recepire	
		Può essere incompresa e travisata	Terminologia complessa
		È giudicante e può ferire	Sei una persona falsa
		Non considera/accetta l'emozione dell'altro	“Non arrabbiarti!”
Cristina	Non fa emergere il pensiero o il sentimento dell'altro.	Quando nega l'evidenza o toglie dignità	“Non è vero che hai male (cioè non ascolto, non riconosco il tuo dolore)
Giovanna	certo	Non si ha preso visione del sé e del ruolo delle dimensioni di sé in un contesto	Affermare.. tanto a casa non sarai capace
Marcella	Quando non è “riflettuta” disattenta	Ho fretta, sono stanco/saturo	
		Ho pregiudizi su chi ho davanti	Ad esempio penso che non vale la pena

			approfondire perché credo che chi ho davanti tanto non capirà o non cambierà...
Silvia	ferisce	Informa oltre le richieste	Una diagnosi fornita brutalmente da altri magari nel passato del bambino che danneggia a priori la relazione con tutti i sanitari
Giuliana	sì	Sostiene il contrario di quanto stabilito	Il medico fisiatra dice immobilizzazione per 30 giorni. L'ortopedico scrive per 40 giorni.
Laura		è fredda	
		improvvisa	
		falsa	

### *In forma di metafora*

Il ricorso alla metafora ha permesso di confermare ma anche di lasciare intravedere altre caratteristiche della parola che educa e diseduca (“Se tu dovessi rappresentare con una metafora o con un’immagine la parola educativa e dis-educativa, cosa indichereesti?”). Riguardo alla parola che educa una sua prerogativa è quella “nutrire”, cioè di avere un seguito buono, in grado di alimentare, di far crescere (semino, ricetta); di rasserenare portando colore (arcobaleno).

Interessante è l’esplicito o l’indiretto riferimento alla madre e alle sue funzioni (attenzione privilegiata e personalizzata, carezzevole, accogliente, rassicurante, contenitiva, protettiva, consolatoria). È in sostanza una parola che cura, che è riconducibile a quella condizione essenziale per l’esistenza che Luigina Mortari definisce “primarietà ontologica” e il cui archetipo è la relazione materna (Mortari, 2002, p. 4).

Specularmente la parola che dis-educa è depotenziata (paura di dover pulire la cucina, di faticare, di incorrere in un insuccesso), arida (indifferente), dolorosa e distruttiva (un pugno), forse avvelenata (un seme cattivo).

	La parola che educa è come...	La parola che dis-educa è come...
Benedetta	Un semino buono che può dare frutto, se accolto...	Un seme cattivo che, se non viene “neutralizzato”, può portare rabbia, dolore e risentimento anche per lungo

		tempo
Cristina	Cimentarsi in una nuova ricetta con impegno e fiducia. Gusto del nuovo, del tentare, dello sporcarsi le mani.	Non cimentarsi in una nuova ricetta per la paura del risultato, per non dover pulire la cucina, per non dover faticare e magari raccogliere un insuccesso. Sfiducia, noia della stessa minestra.
Giovanna	Arcobaleno	Distruzione
Marcella	Una madre che ti dedica un'attenzione privilegiata e risponde ai tuoi bisogni in modo "personalizzato"	L'indifferenza
Silvia	Una carezza	Un pugno
Giuliana	Rassicurate contenitiva protettiva consolatoria	Mette disagio e confusione.
Laura	Una mano che accoglie	Una bomba che esplode

L'invito a pensare a metafore contestualizzate nel proprio ambito professionale ha comprensibilmente suggerito alle intervistate l'utilizzo di verbi e immagini legate alla cura sanitaria (lenire, guarire, disinfettante, ferita, ricaduta, programmazione, coperta) ma ha anche aggiunto qualche sfumatura a quanto già era stato posto in luce: la parola che educa permette di stare nella vita ferita, mentre quella che dis-educa sbalza il soggetto fuori dalla propria stessa esistenza.

	La parola che educa in ambito sanitario è come...	La parola che diseduca in ambito sanitario è come...
Benedetta	Vedi sopra	vedi sopra
Cristina	Un olio che lenisce quando non è possibile guarire	Un disinfettante che brucia molto e che non è efficace per la ferita
Giuliana	Programmazione	Ricaduta
Marcella	Considerare la persona nella sua interezza e unicità	Vedere nell'altro solo il pezzo da guarire
Silvia	Un sostegno	Uno sgambetto
Giuliana	Una persona che ti prende per mano e ti accompagna	Abbandono
Laura	Una coperta che avvolge	Cadere nel vuoto

### 7.2.9. *L'uso consapevole delle parole*

La domanda sull'uso consapevole delle parole ("Ti chiedo di riflettere sull'uso delle parole, sulle situazioni in cui hanno/hanno avuto una rilevanza decisiva") ha inteso indagare l'esercizio dell'intenzionalità nella costruzione della relazione di aiuto.

	Nella mia attività in ambito sanitario uso la parola nella relazione con i pazienti per...:	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa
Benedetta	Entrare nel loro mondo interiore	È come tendere un ponte	Come ti senti oggi?
	Esprimere concetti	Fornisce conoscenze	.....
	Condividere i loro vissuti	Parola che esprime solidarietà emotiva	Ti capisco, immagino, mi metto nei tuoi panni e ....
Cristina	Creare condivisione ed empatia	Diretta, semplice, affettiva	Hai voglia di fare un gioco insieme? Quale gioco ti piace?
Giovanna	Terapia, per accogliere, per trasmettere informazioni	Tono	Buongiorno sono Giovanna oggi...
Marcella	Direi sempre, è il mio strumento di lavoro principale insieme all'ascolto. Non la uso per comunicare diagnosi ma per trovare insieme al paziente un senso, un significato a ciò che sta vivendo, per aiutarlo a trasformare in parole i suoi pensieri, le sue emozioni...		
Silvia	spiegare	comprensibile	Raccontare in modo comprensibile, adattando di volta in volta alla cultura del genitori, concetti medici
	Sostenere la speranza	positiva	Concedere sempre uno spazio di speranza di migliorare, magari focalizzando su un aspetto limitato, anche nelle situazioni più gravi
	confortare	delicata	Riconoscere che i genitori e il bambino hanno ricevuto brutte notizie

	richiedere	diretta	Imporre alcune regole necessarie per la salute
Giuliana	Informarli di date per chirurgia o per prestazioni sanitarie	Tecnica precisa informativa	Buongiorno signora e' la mamma di ... so che la Dottoressa... ha programmato un intervento di chirurgia per.. La data che avremmo a disposizione e'....
Laura	Capire il loro stato d'animo	delicata	Dite cosa vi piacerebbe poter fare?
	Aiutare a comprendere la situazione in cui si trovano	chiara	
	Aiutare a trovare delle strategie per cavarsela meglio, per creare empatia	semplice	
		allegra	
		facile	

Nell'insieme le risposte sembrano scandire un movimento di progressivo avvicinamento all'altro, passando da un ruolo tecnico-funzionale, ad uno umano e solidale: le parole nella relazione con i pazienti sono utilizzate infatti per trasmettere conoscenze, per entrare nel mondo dell'altro, per cercare insieme il senso di ciò che accade, per coltivare la speranza. Per questo si presentano come tecniche, ma soprattutto semplici, chiare, affettive, delicate, comprensibili e curate nel tono.

#### *Vivere la responsabilità professionale con consapevolezza*

Le ultime domande invitavano le intervistate ad una sorta di metalettura sull'utilizzo riflessivo, ponderato delle parole, in relazione alle quali il questionario invitava ad esplicitare eventuali accorgimenti e strategie ("Ti capita di riflettere sulla responsabilità professionale nella scelta e nell'uso delle parole? Se sì, ricordi qualche considerazione o qualche accorgimento che metti in atto nel loro utilizzo?"). Le risposte evidenziano non solo un'intenzionalità coltivata con determinazione e accortezza, ma anche l'individuazione di alcune strategie di gestione accurata delle parole, seppure semplici:

Benedetta: "Cerco di usare parole che portino in sé concetti di positività, di cambiamento, di valorizzazione delle risorse disponibili, seppur minime".

Cristina: "Se devo dire qualcosa di importante, conto fino a 10 prima di parlare e respiro. Scelgo parole semplici e brevi. Preferisco essere meno precisa o scientifica

ma certa che l'altro abbia compreso il contenuto. Cerco di formulare la frase in tono interrogativo ribaltando il contenuto in modo che esca il pensiero dell'altro”.

Giovanna: “Cerco di costruire un rapporto di fiducia”.

Marcella: “Questa attenzione è fondamentale per la mia professione, questo non significa essere esenti da disattenzioni o sbagli. Ma sempre occorre riflettere sulla responsabilità professionale delle parole che usiamo con i pazienti, soprattutto quando ci sono situazioni di particolare fragilità psicologica ed emotiva o quando i pazienti sono bambini o adolescenti.”

Giuliana: “Mi immedesimo in chi riceve la telefonata”.

Laura: “Evitare di parlare di sé, non esprimere con il volto sentimenti contrastanti con quanto si sta per dire, usare un tono di voce delicato ma nello stesso tempo sicuro, non usare parole ambigue ma cercare di essere il più chiari possibile”.

È evidente lo sforzo di decentrarsi, di spogliarsi dei panni di “tecnico della salute” per conquistare una prossimità umana ed emotiva.

La domanda sull'utilizzo consapevolmente educativo delle parole, secondo una modalità che si ispira alla tecnica di “istruzione al sosia” (Oddone, Rey, Briante, 1981; Oddone, Re, 1994) - “Se tu dovessi raccomandare un utilizzo consapevolmente educativo delle parole in ambito sanitario, quali accorgimenti segnaleresti?” - ha confermato la ricerca intenzionale di “parole educative” e ampliato ulteriormente l'indicazione di strategie e accorgimenti pratici a cui ricorrere. L'attenzione alle parole si è estesa ad un'attenzione allo spazio che può favorire la loro scaturigine e lo scambio.

Benedetta: “Parole scelte, accoglienti, chiare, precise”.

Cristina: “Comprensibili, spazio mentale e logistico in cui utilizzarle”

Giovanna: “Se non riesci a comunicare perché emotivamente coinvolta ... rinuncia”.

Marcella: “Darsi il tempo di ascoltare”.

Silvia: “Lo sviluppo di una capacità di ascolto come persona prima che come sanitario + capacità di immedesimarsi”.

Laura: “Ascoltare prima di parlare, capire, riflettere, incassare l'aggressività. Utilizzare un linguaggio comprensibile anche da chi non è medico, guardare il proprio interlocutore, dare spazio, non parlare troppo, non fare commenti inappropriati, coinvolgere sempre un interlocutore per avere un rimando su quanto detto”.

Interessante è l'insistenza sulla dimensione umana, prima di quella professionale, che attesta una ricerca di autenticità e l'umiltà di esporre la propria umanità nuda, spogliata del ruolo e della divisa che divide, condizione che implica evidentemente più sicurezza di quanto non sia stata dichiarata apertamente e la

responsabilità di una sintonia sempre da ricercare e da conquistare che invece le intervistate hanno mostrato di aver sempre avuto presente.

Un'ulteriore domanda sulla cura delle parole come condizione essenziale per costruire una relazione e un contesto di cura educativa (“Per aver cura delle parole, della scelta, del loro utilizzo nella costruzione di un contesto e di una relazione educativa è necessario...”) ha portato in evidenza la necessità di essere presenti a se stessi, oltre a garantirsi un tempo (quieto) e l'eventuale supporto di professionisti per assumere una postura interiore equilibrata, attenta ai messaggi di ritorno che l'altro può inviare a seguito di comunicazioni importanti e spesso dolorose.

Queste le singole risposte:

Benedetta: “[è necessario...] tempo per usare le parole, spiegare le parole difficili con altre parole o con esempi tratti dalla quotidianità, ascoltare in modo empatico senza pensare alla risposta, riflettere sul proprio stato emotivo perché se si è in ansia o in difficoltà escono purtroppo le parole meno indicate”.

Cristina: “[è necessario...] ascoltare l'altro per comprendere meglio come tararci e rapportarci a lui. In questo modo si garantisce meglio l'efficacia dell'intervento”.

Giovanna: “[è necessario...] Equilibrio, sensibilità empatia”.

Marcella: “[è necessario...] riflettere, confrontarsi con altri professionisti, fare corsi di formazione esperienziali, essere supervisionati”.

Silvia: “[è necessario...] esercitarsi nel quotidiano a scegliere con cura le parole e viceversa non rispondere d'istinto in modo impulsivo. In ambito sanitario è necessaria ancora più attenzione alle implicazioni di ciò che si dice e a come l'altro potrebbe interpretarle. Anche con tanto impegno e buona volontà e cura di questo aspetto può capitare di essere male interpretati perché la comunicazione è il risultato di come parla chi parla ma anche di come ascolta chi riceve quelle parole. È parte dell'equazione, è l'incognita di chi parla e può produrre risultati inattesi”.

Laura: “[è necessario...] lavorare su se stessi, essere disposti ad ascoltare attivamente, non avere fretta, essere disposti a entrare in relazione”.

Come sempre, l'ultima domanda ha previsto uno spazio per eventuali rilanci (“Hai stimoli di riflessione o annotazione che questa rilevazione non considera e che invece ritieni importanti?”). E significativamente, come un fiume carsico che affiora saltuariamente, sono emerse alcune evidenziazioni sull'importanza del tema e sulla necessità di una formazione specifica per approfondirlo:

Benedetta: “Credo che il tema sia molto difficile, soprattutto per chi non ha formazione umanistico-letteraria. Molto interessante e importante da approfondire”.

Cristina: “La quantità di significati che la stessa parola può avere o può assumere a seconda dei modi e dei contesti in cui viene utilizzata. Pericolosità intrinseca della parola a seconda di come può essere interpretata o utilizzata”.

Giuliana: “Vorrei imparare un vocabolario di indizi e di parole più precise dal quale attingere aiuto e riflessione”.

Aprirsi al cambiamento implica la disponibilità ad abbandonare i consueti modi di pensare, i comportamenti in cui siamo cresciuti e che hanno finito per caratterizzarci (i cosiddetti *modus operandi*) e che nel tempo ci hanno persino consentito di essere riconoscibili attraverso il nostro stile di vita (*modus vivendi*). Non stupisce dunque che i cambiamenti siano più invocati a parole che perseguiti nei fatti, che costituiscano cioè una sorta di “coesivo conversazionale” che distoglie l’attenzione dal presente (“Quando avremo più risorse o più determinazione o più compattezza... potremo attuare un cambiamento...”).

Logiche di funzionamento di un sistema consolidate nel tempo e inevitabilmente interiorizzate, costituiscono un principio d’ordine generale e consentono di risparmiare energie mentali. In tal senso è umano cercare di mantenerle. Diventano invece un fattore penalizzante quando tengono in vita schemi non più validi, superati da tempo oppure che non consentono più di rispondere alle esigenze per cui erano stati costruiti o, peggio ancora, limitano l’evoluzione, la possibilità di diventare altro e di più (Pedrazza, 2005).

Scoprire le proprie resistenze al cambiamento implica un bagno di verità in cui non è sempre facile immergersi. E tuttavia si può riemergere con nuove possibilità rigenerative, nuove consapevolezze di sé, dei propri limiti da assumere come piani di leva da cui elevarsi<sup>80</sup>.

Le originarie chiusure si rivelano allora insospettite opportunità di conoscenza. Occorre però cambiare le domande, non semplicemente: quali fatiche quel cambiamento comporta? Ma: quali sono le motivazioni che si nascondono dietro le resistenze al cambiamento? Come trasformare le ombre del cambiamento in fasci di luce che illuminino le ragioni sottese alla sua avversione?

Riuscire a individuare cosa si nasconde dietro la resistenza al cambiamento, iniziando a dare un nome a ciò che tiene in scacco, a sentire quali emozioni e vissuti questa condizione suscita, è un modo per sottrarsi al rischio di ripiegamento e chiusura (Cimino, 2000).

Una delle maggiori resistenze è la paura di non avere adeguate competenze per gestire le nuove situazioni: provare a individuare e a scommettere su quelle risorse, spesso fino a quel momento solo intraviste, aiuta a proiettarsi in una inedita versione di sé.

E questo è forse il problema maggiore: lasciare emergere nuovi aspetti della propria identità personale e professionale, magari prima contrastati e poi accolti con sollievo, per la quantità di nuove comprensioni su cui sarà possibile affacciarsi, comporta il rischio di non ritrovarsi più negli scenari di vita precedenti. Cercare

---

80 Ghezzi N., **Ricordati di rinascere. Come superare i momenti di crisi e trasformarli in svolte della vita**, FrancoAngeli, Milano, 2014.

nuove sintonizzazioni comporta altra fatica, è vero, ma rappresenta anche un'occasione straordinaria affinché anche altri intorno a sé possano legittimarsi a darsi una nuova nascita. In fondo, come scrive Luigina Mortari riprendendo Hannah Arendt (1997, p. 129), l'essere umano è un essere natale: nasce per incominciare (Mortari, 2002, pp. 93-94).

## Per una teoria pedagogica sul valore educativo delle parole

Indagare il linguaggio non avrebbe e non ha un puro valore conoscitivo, teoretico: non sarebbe e non è superfluo se ci aiuta a percepire la complessità insita nell'usare parole e dunque se serve a renderci conto che l'arte del parlare (inclusa in ciò l'arte di ascoltare, leggere e scrivere) è una *ars longa*, un cammino pieno di sorprese e di qualche insidia, che si sviluppa per tutta la nostra vita, così come accadde e accadrà per le generazioni che ci hanno preceduto e, *diis adiuvantibus*, ci seguiranno.

T. De Mauro, *Prima lezione sul linguaggio*

Il pensare non è concepibile senza il linguaggio: pensiero e parola si anticipano reciprocamente, sono tutt'uno. Imparare ad aver cura della vita della mente significa allora anche imparare ad *aver cura delle parole*, preoccuparsi cioè di enunciare quelle parole che sappiano istituire un rapporto originario col fenomeno di cui discorrono; parole in cui il significato riesca ad abitare comodamente, perché sanno conservare la realtà di un'esperienza

L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*

Al termine del percorso di ricerca, la rilettura organica di quanto è stato passo passo costruito, e soprattutto l'analisi di quanto è emerso da focus group e dalle rilevazioni scritte, ha consentito di avere una visione complessiva dell'articolazione del tema, e ha permesso l'individuazione di ricorrenze e trasversalità a partire dal

censimento delle “unità significative” focalizzate nell’elaborazione dei focus group e dei questionari.

Seguendo la metodologia dell’analisi fenomenologica (Giorgi, 1985, Sità, 2012), questa fase della ricerca è stata dedicata a sintetizzare le sollecitazioni fornite dall’indagine e le intuizioni di senso che ne sono scaturite, per pervenire a una descrizione generale della parola educativa o dis-educativa, nel tentativo di delineare una *teoria critica*.

Quando infatti il lavoro di raccolta dati, la formulazione dei fondamenti teorici che ne costituisce le premesse, la riflessione critica su quanto è emerso dalla rilevazione sul campo sono ultimati, il compito del ricercatore non è ancora terminato. Anzi si può dire che tutto il lavoro svolto trovi compimento e giustificazione proprio in quest’ultimo passaggio, che consiste nel dare risposta alla domanda iniziale (“Quando la parola educa?”), delineando una teoria critica e organica che superi la frammentarietà dell’indagine e la parzialità delle riflessioni.

Tenendo idealmente sullo sfondo il dialogo tra teoria e rilevazione empirica, è necessario provare a tratteggiare un disegno complessivo con le intuizioni conseguite, gli stimoli rinvenuti in altri studi, i dati acquisiti sul campo. Come per le tessere di un puzzle che, dopo essere state adeguatamente poste sul tavolo, debitamente distanziate l’una dall’altra all’interno del campo visivo, e girate in modo da mostrare brandelli di immagini, sono finalmente accostate così da comporre un quadro unitario dotato di senso.

L’espressione *teoria critica* è assunta qui secondo una doppia valenza: innanzitutto indica la formulazione di nuove conoscenze a cui si è pervenuti mediante l’esercizio del *discernimento* e dell’*individuazione* delle questioni di rilevanza pedagogica in quanto emerso dall’indagine (ovvero attraverso il lavoro di *analisi* e di *valutazione* delle questioni generative scaturite e approfondite; la riflessione *problematizzante* circa l’effettiva significatività dei risultati e la formulazione di *giudizi* a beneficio delle pratiche educative).

In seconda istanza la teoria che viene presentata è stata formulata con l’intenzione di sollecitare il *senso critico* guidando il pensiero ad emanciparsi da ovvietà e da carenze di riflessione (di cui gli automatismi della parola sono facile preda) e a rendere più accorta dunque anche la pratica, nella forma del pronunciamento e del “fare cose con le parole” (Austin, 2019).

La teoria critica è dunque espressione di una messa in discussione dell’ordine costituito e delle sue strutture, ha l’obiettivo di sollecitare uno sguardo “non scontato” nei confronti dell’oggetto di studio per ottenerne una nuova visione, è preliminare ad un utilizzo più accorto delle parole. E poiché lo sguardo critico investe l’educazione nelle sue pratiche e nei suoi contesti di vita quotidiani, la riflessione organica e compiuta che qui viene proposta vorrebbe stimolare un atteggiamento critico nell’utilizzo della parola, sostenuto dalla convinzione che

“Dire il mondo: abitare pedagogicamente le parole”, sia una possibilità di rinnovamento e di ri-umanizzazione della realtà, nel segno del rispetto dell’integrità e della vocazione alla trascendenza (nel senso in cui ne parla M. Zambrano, 2000, pp. 93-95) di ognuno.

### **8.1. Ridestarsi dalle seduzioni**

Ho iniziato questa riflessione parlando di “ciò che le parole non dicono”, riferendomi a impliciti, indicibili/indecifrabili, negativo, ulteriorità/differimento... Ne ho parlato in termini di fascinazione e seduzione (vd. Introduzione). E proprio con la seduzione vorrei chiudere il cerchio e introdurre le conclusioni a cui questo peregrinare, tra parole e contesti, mi ha portato. Nel corso dello studio e delle ricerche, ho incontrato infatti un’altra accezione di seduzione, che è utile tenere presente come primo monito in vista di una teoria critica della parola che educa. Così Husserl: “nella vita umana, e innanzitutto nella vita individuale che va dall’infanzia alla maturità, la vita originariamente intuitiva che crea le proprie formazioni originariamente evidenti in base all’esperienza sensibile, si abbandona rapidamente, e in una misura sempre maggiore, alla *seduzione della lingua*. Si abbandona per grandi tratti, per tratti sempre maggiori, a un discorso e a una lettura dominati esclusivamente dalle associazioni, tanto che troppo spesso l’esperienza successiva delude le validità attinte in questo modo” (Husserl, 2002a, pp. 388-389, corsivo nel testo).

Quindi la lingua seduce non solo perché suggerisce altro, confina con l’irriducibilità del mistero, ma anche perché può dispensare costruzioni predefinite e sollevare dal pensare, offrire la possibilità di accostare pensieri preconfezionati in forma di parole e frasi, disattivando la mente e più che mai il suo esercizio critico. Lasciarsi sedurre dal pensiero predefinito e depositato nella lingua non affatica, è come abbandonarsi alla corrente evitando di decidere soste e direzioni (in fondo il monito arendtiano “fermati e pensa”, suggerisce proprio il movimento di resistere al flusso che trasporta indiscriminatamente e non consente di stare nell’esperienza se non superficialmente, frettolosamente).

Al contrario prendere posizione è arrischiarsi in percorsi fuori dall’ordinario, a volte controcorrente, rendendosi quindi più visibili, lontani dalla massa, dispersiva e annichilente ma anche protettiva.

Quindi il primo principio che la ricerca sembra suggerire è quello di ridestarsi da un uso scialbo e consunto delle parole. La curiosità, la chiacchiera che animano il parlare trasferendolo di bocca in bocca, facendo con le parole rimpalli in superficie, rendono usurato il discorso, lacerato, senza che vi rimanga la forma e la memoria di chi l’ha abitato.

E poiché, come dice Husserl, il soggetto è inscindibile dalle sue parole (“gli uomini e la lingua sono in un intreccio che non può essere disfatto”, *ivi*, p. 386), la

trascuratezza nei confronti delle parole è trascuratezza nei confronti del proprio stesso essere, della propria umanità, che non solo viene narrata agli altri consunta e aspecifica (il parlare per stereotipi, luoghi comuni, frasi fatte, pensieri dominanti), ma rischia di essere percepita dallo stesso soggetto come una condizione scontata, che non ha particolare valore, né pertanto abbisogna di eccessiva manutenzione.

Della realtà simbolizzata nelle parole si ha anzitutto un'assunzione passiva, alla quale ci si può fermare o rispetto alla quale inizia uno scavo personale, attraverso l'esercizio dell'interrogazione e della riflessione. Una proposizione che emerge spontaneamente dal ricordo o che viene intesa mediante l'udito viene accolta "attraverso una partecipazione egologica meramente passiva e assunta come valida; sotto questa forma essa diventa già una nostra opinione (*Meinung*)" (ivi, pp. 390-391).

Ma quel "già" può diventare un "non ancora" se la parola, e i significati che essa veicola, viene fermata sulla soglia del mio spazio di pensiero, prima cioè che diventi parte di me.

## **8.2. Considerazioni preliminari e una comparazione eloquente**

Prima di sintetizzare e integrare conclusivamente i significati attribuiti alla parola educante e diseducante dai partecipanti ai focus e ai questionari, è interessante soffermare l'attenzione su un dato di carattere generale ricavato dall'aver a lungo pensato i tre contesti considerati, un dato che non è riconducibile a definizioni o espressioni dei partecipanti, ma che ugualmente dice della relazione tra la parola e il singolo particolare contesto.

Proprio l'accostamento di situazioni tanto diverse tra loro, ha permesso di individuare una costellazione di variabili diversamente presenti in carcere, nei servizi educativi e scolastici e in ospedale. Tra la molteplicità i fattori che intervengono nell'utilizzo delle parole, e nel concorrere positivamente ad una sensibilità specifica, questi che seguono sono sembrati verificabili ed esigibili.

Come è emerso infatti fin dalle prime pagine di questo lavoro, la parola calata nelle relazioni interpersonali e soprattutto educative, può essere bentrattante o maltrattante per ragioni che non è sempre facile né possibile indagare o verificare. Ma senza pensare di garantire il bentrattamento con una semplice "pragmatica" della parola, è comunque possibile tenere presente alcuni accorgimenti che aumentino l'efficacia delle parole in contesti educativi.

Uno sguardo d'insieme e una comparazione tra i tre contesti ha permesso di coglierne il legame particolare con le parole che li vengono scambiate.

Si tratta di un' approssimazione, poiché le conoscenze sulle realtà scandagliate non muovono da descrizioni particolari e specifiche ma dall'impressione che quelle descrizioni hanno suscitato in chi scrive. E tuttavia tali approssimazioni hanno contribuito a definire alcuni *core meanings*, che si ritiene possano introdurre e

favorire la comprensione della struttura essenziale della parola, per come i partecipanti alla ricerca hanno mostrato di intenzionarla e la viverla.

Categorie di analisi	Formatori volontari in carcere	Educatrici e insegnanti	Professionisti di cura
Le parole e il pensiero	Forte presenza della dimensione “meta”	Scarsa presenza della dimensione “meta”	Scarsa presenza della dimensione “meta”
Parole e spazio/tempo/corpo	Negazione di spazio, tempo, corpo	Attenzione allo spazio, tempo, corpo (centralità della relazione e del corpo vissuto: <i>Leib</i> )	Spazio, tempo, corpo “sacrificati” al funzionamento organizzativo e alla concezione organicistica del soggetto (corpo-Körper)
Le parole e il contesto	Il contesto è la relazione	Dimensione personale > dimensione istituzionale	Dimensione personale < dimensione istituzionale
Parole e silenzi	Forte presenza di “latenze verbali” (personali)	Linguaggio verbale e non verbale in equilibrio	Epistemologie forti e deboli a confronto e in conflitto (dimensione impersonale molto condizionante quella personale)
Visibilità e qualità delle parole	Non verbale forte e “positività” della parola	Il contesto è “mimetico” rispetto alla relazione	Parola tecnica vs parola biografico-narrativa
Prossimità e distanza tra dimensione operativa/professionale e biografica	Molta distanza, maggiore chiarezza e consapevolezza	Nessuna distanza, scarsa chiarezza e consapevolezza	Relativa distanza, scarsa chiarezza e consapevolezza
Pieni e vuoti di parole	Dominanza del potenziale	Dominanza dell’atto	Dominanza della resistenza

### 8.2.1. *Le parole e il pensiero*

Le parole scandiscono il pensiero, esplicitano le intenzioni, danno forma alle relazioni. O le deformano. Per costruire un legame, un rapporto di fiducia occorre molto tempo. A volte molte parole. Ma se il tempo invece è limitato e l’obiettivo relazionale alto, le parole vanno scelte con cura, soppesate, riflettute. Questo è quanto accade in carcere, in cui i soggetti intervistati hanno parlato di un “tempo contato”, che spesso non concede seconde possibilità di comunicazione e di dialogo. In quel caso, più che negli altri due analizzati, le parole sono “chirurgiche”: una frase maledetta, una parola di troppo possono provocare rabbia,

chiusura, risentimento e compromettere percorsi di avvicinamento, minare la fiducia, creare trambusto, ipotecare gli incontri successivi, determinare la fine di un racconto, di un progetto, di un'esperienza potenzialmente formativa.

Le parole in carcere devono essere molto mirate e ben valutate nelle conseguenze che possono determinare. Questo lascia supporre che rilevante sia l'investimento di "metalettura" e "metapensiero" che permette di sorvegliare quanto viene detto. D'altra parte le persone intervistate si occupano di scrittura autobiografica e questa competenza favorisce anche l'uso attento, selezionato, circostanziato della parola orale.

Nettamente differente è la percezione di quanto accade negli altri contesti, rispetto ai quali le persone intervistate riferiscono che occorrerebbe più attenzione alle parole, più conoscenza degli effetti che esse producono e maggiore competenza nel loro utilizzo (questa posizione è espressa soprattutto dalle operatrici sanitarie). Non stupisce che questo possa essere rilevato dal personale ospedaliero, maggiormente concentrato su competenze terapeutiche tecnico-specialistiche; mentre è singolare che caratterizzi un contesto in cui l'attenzione alle parole, alla comunicazione verbale e non verbale rientri proprio tra le competenze tecnico-specialistiche che certamente hanno sortito approfondimenti e studi specifici, almeno nella formazione di base.

#### 8.2.2. *Parole e spazio/tempo/corpo*

Le parole dei tre contesti riflettono differenti rapporti con lo spazio, il tempo, il corpo: in carcere spazio e tempo sono condizioni che sfuggono agli stessi protagonisti, sono eterodirette, controllate da altri; l'espressività corporea è ai minimi termini, la vita del corpo negata, tacitata (il frequente ricorso a psicofarmaci per sopportare la reclusione spegne ulteriormente il sentire e anestetizza gli umori del corpo). Questo contribuisce a rendere il contesto asfittico, le parole prive di ossigeno e vitalità, come se ogni volta occorresse cercarle sotto una coltre di nebbia o dissotterrarle senza indizi utili a raggiungerle.

Diversa invece è l'impressione che si ricava nel contesto scolastico, dove le parole abbondano, così come il tempo a disposizione, lo spazio e le possibilità di valorizzare l'espressività corporea. L'attenzione ai vissuti è molto presente, anche se non sempre posta in relazione alle parole che vengono pronunciate.

Ancora diversa è la condizione di chi opera in ospedale, dove spazi, tempi e corpo sono molto condizionati dall'attenzione prioritaria e selettiva nei confronti delle patologie e dei percorsi di guarigione o di gestione delle cronicità. Il corpo vissuto (*Leib*) che aspira ad esprimersi liberamente e attende di essere compreso in tutta la sua dinamicità, nella molteplicità dei suoi linguaggi, nel suo portato simbolico non trova un'adeguata attenzione. In ospedale il corpo è assunto innanzitutto nella sua dimensione fisica e funzionale (*Körper*), dalla quale

certamente dipendono le altre possibilità comunicative e di autodeterminazione, ma che tuttavia a volte, per stessa ammissione delle operatrici, anche da parte dei professionisti della cura risultano mortificate, trascurate.

### 8.2.3. *Le parole e il contesto*

In carcere gli spazi in cui è possibile riunirsi per svolgere attività (come ad esempio il laboratorio di narrazione autobiografica) sono in genere disadorni, impersonali, freddi. Niente li caratterizza, né trattiene la memoria di chi vi è passato.

Ciò che può rendere “caldo” e accogliente l’incontro sono unicamente le presenze, con le loro parole, le posture, gli atteggiamenti, l’ascolto.

Tra i detenuti, rari sono i rapporti di amicizia; l’ambiente è intriso di diffidenza diffusa.

Nella discontinuità delle frequentazioni – non solo tra chi è “dentro” e chi proviene da fuori, ma anche tra “compagni di sventura” che si ritrovano in attività collettive provenendo da sezioni distanti e che di solito non si incontrano – ogni volta è un po’ come ricominciare daccapo.

L’unica costante è, in genere, il desiderio di relazione, che, specie nell’esperienza proposta dai formatori intervistati, investe le parole del compito di creare una cornice all’incontro, rendendolo memorabile per gli scambi che possono avvenire, per il ricordo dei contenuti dell’incontro, che continuano a germogliare anche dopo.

Non così per i servizi educativi, in cui i soggetti – tutti, e in particolare i bambini – sono valorizzati nella loro unicità (in quanti documenti si legge che il bambino, quale soggetto unico e particolare, è al centro di proposte educative e didattiche personalizzate), per la vitalità e vivacità dei loro comportamenti, per la molteplicità dei linguaggi e per la capacità di reagire agli stimoli con apertura, curiosità e creatività. Le parole hanno una significativa incidenza nella creazione del contesto, ma si saldano con altri elementi altrettanto rilevanti: ambienti ricchi e stimolanti, gruppi dei pari e adulti di riferimento frequentati con assiduità e in modo continuativo. L’attenzione alle peculiarità individuali, agli interessi dei singoli è tale che l’allestimento e la gestione degli spazi e dei tempi, dei materiali e delle attività si modificano continuamente (o possono essere modificati), per valorizzare le differenze, renderle eloquenti, sostenere i differenti percorsi di crescita e le sensibilità personali. Con l’espressione schematica: “Dimensione personale > dimensione istituzionale” si intende proprio evidenziare come la centratura sulla persona sia più forte della dimensione istituzionale del contesto (con cui si intende l’organizzazione, il funzionamento, gli allestimenti, la progettazione, la documentazione...). Più ancora: la dimensione istituzionale è subordinata e informata dalla dimensione personale, cioè dalle presenze di bambini/e e adulti

insieme. La cultura dei servizi educativi e dei primi ordini e gradi scolastici promuove un'attenzione ai vissuti, ai pensieri, alle esperienze dei singoli e del gruppo come in pochi altri contesti istituzionali accade.

In ambito ospedaliero invece le cose vanno diversamente: una maggiore complessità organizzativa, la gestione di un potere apparentemente o effettivamente maggiore sui soggetti e sulle loro vite (il potere sulla vita, sulla malattia, sui processi di guarigione o di convivenza sostenibile con la cronicità) rendono la dimensione istituzionale - con la sua cultura organizzativa, l'incidenza di saperi altamente specialistici e spesso criptici per i più, l'utilizzo di ausili tecnologici sofisticati - schiacciante rispetto alla dimensione personale, sia dei pazienti e dei loro familiari (che patiscono con timore e soggezione il contesto) sia dei professionisti di cura (che hanno denunciato nel focus group e nei questionari vissuti di insofferenza, stanchezza, frustrazione a cui l'organizzazione del contesto professionale non riesce a dare risposta).

#### 8.2.4. *Parole e silenzi*

In carcere gli scambi comunicativi si fondano più su "non detti" e dissimulazioni o alterazioni che su interazioni sostenute da parole "trasparenti". I legami familiari sono spesso tenuti in segreto, sottratti alla "chiacchiera" o rappresentati diversamente da come sono in realtà (ad esempio per l'imbarazzo, da parte dei detenuti, di mostrarsi soli, rifiutati o per dissimulare il proprio senso di colpa). Del reato non si parla, e anche alcuni ruoli dei detenuti soggiacciono ad un teatrino derisorio e infantilizzante (che ad esempio rinomina "scopino" chi si occupa della pulizia dei bagni, "spesino" chi ha accesso all'emporio del carcere e provvede agli acquisti anche per i compagni; definisce "domandina" l'atto burocratico formale che occorre rivolgere alle diverse autorità per ogni tipo di richiesta: dalla doccia al permesso). Queste alterazioni e latenze si riferiscono direttamente alla sfera personale e costruiscono intorno alle persone riserbo, chiusura, ostilità, rifiuto, ammiccamento... con cui si stabiliscono i termini (quasi la misura centimetrica) delle distanze.

Nei servizi per l'infanzia e scolastici, invece, verbale e non verbale paiono interagire con maggiore equilibrio, anzi spesso l'uno è funzionale e spiega l'altro, non vi soccombe, non lo sovrasta, né sembra tradirlo con la sistematicità che accade in carcere. L'ambiente, gli arredi, i materiali, sono a loro volta eloquenti e si presentano come una forma di estensione delle parole, espressione coerente di un'intenzionalità che permea la struttura e tutto quanto si realizza al suo interno.

Nel contesto ospedaliero, infine, parole, impliciti e non detti travalicano la dimensione personale e sono espressione di costrutti più complessi, per questo è emersa con forza, specie nel focus group, la presenza di modelli di pensiero e culture/sottoculture organizzative in conflitto tra loro. E più il contesto è permeato

da saperi, studi specialistici e pratiche, più sembra perdere di vista la sfera personale o allentarne il contatto. Si impongono rigide procedure protocollari che istruiscono le relazioni, le aspettative reciproche, i dialoghi. Anche chi opera all'interno di questo contesto, che quindi ne conosce le dinamiche relazionali che lì si verificano, avverte la difficoltà di apportarvi modifiche, di personalizzare il lessico, di migliorarlo nel segno di una maggiore attenzione alla persona, sia nei confronti del paziente, sia in quello del professionista di cura.

A differenza di quanto accade in carcere, in cui latenze e non detti sono riconducibili alle chiusure e volontà individuali; in relazione al contesto ospedaliero l'espressione "epistemologie" intende richiamare la presenza di un costruito culturale complesso e sovrastante l'individuo, in cui questi è chiamato a collocarsi, a volte a scapito del proprio stesso desiderio di "infondere" maggiore umanità all'ambiente.

#### 8.2.5. *"Visibilità" e qualità delle parole*

Da questa prima valutazione comparativa dei tre contesti si coglie un diverso peso della parola, una sua qualità intesa come "capacità formativa", una forza propria con cui essa si rende "visibile", assunta più o meno intenzionalmente per costruire "cornici di azione", divenendo diversamente incisiva nel dare forma ai pensieri, ai comportamenti, alle relazioni.

È evidente che le operatrici dei tre ambiti investono le parole di differenti attenzioni, pensieri, quantità di tempo in cui maturare riflessioni, aumentare consapevolezza e competenze. Questo cambia la sensibilità immediata, la capacità di valutazione delle conseguenze delle parole nella costruzione di sé e delle relazioni con gli altri, fornisce criteri di scelta con cui ricorrere a certe parole o costruzioni linguistiche e tacerne altre.

In carcere, dove la comunicazione non verbale, i silenzi, gli impliciti, le latenze condizionano e spesso "tengono in ostaggio" le parole, quelle che vengono portate "da fuori" hanno l'effetto di un "positivo fotografico", risultano "in rilievo" rispetto alla consuetudine dello "sfondo"; sono evidenziate dalla discontinuità con cui il contesto relazionale che le fa scaturire e le contiene si s-collega con quello abituale; mentre nei servizi per l'infanzia le parole si "con-fondono" con l'ambiente, in questo senso sono state indicate nello schema come "mimetiche". Nei contesti per l'infanzia che sono stati considerati tutto è stato pensato per avere una valenza educativa: gli spazi, gli arredi, i materiali, i progetti, le attività. Varcare la soglia di un servizio è immettersi tout court nell'educazione. L'intenzionalità educativa è tangibile, palese, frutto di studi, pratiche, esperienze all'insegna della ricerca pedagogica.

Ma per le parole è diverso. Le parole hanno bisogno di una continua presenza a se stessi, di un costante presidio dei propri ricordi di figli ed eventualmente di

genitori – stando a quanto è emerso con forza nel focus group – che diversamente rischiano di confondersi con il ruolo educativo. Il passato inevitabilmente fa capolino nel presente attraverso consonanze, collegamenti, associazioni più o meno consapevoli e lo condiziona, arrivando talvolta a determinare reazioni automatiche, carenti di pensiero, di revisione, di senso critico e scelte ponderate. Le insegnanti che hanno partecipato al focus group hanno sempre attinto alla propria storia per arrivare a definire la parola educativa o diseducativa, come se non fosse disponibile una elaborazione critica a cui riferirsi.

Infine in ambito ospedaliero le parole, funzionali e subordinate alla pratica terapeutica, sono per lo più affidate alla sensibilità e al buon senso individuali. Per stessa ammissione delle partecipanti al focus group e ai questionari, chi opera in quei contesti di cura non si avvale di una formazione e di uno spazio di attenzione specifico. I linguaggi espliciti e impliciti che permeano ambienti e relazioni sono sostanzialmente finalizzati a produrre e registrare guadagni oggettivi nei pazienti, per quanto sia chiaro alla maggior parte delle professioniste coinvolte nella ricerca che quei guadagni si avvantaggiano di parole incoraggianti, aperte al cambiamento, non giudicanti, realistiche, sincere, valorizzanti, personalizzate e quindi propriamente, intenzionalmente educative.

#### *8.2.6. Prossimità e distanza tra dimensione operativa/professionale e biografica*

Un'ulteriore differenza tra i tre contesti riguarda la prossimità dell'attività professionale (o volontaria, come in carcere) alla vita privata.

Nel primo caso caso, in relazione cioè ai formatori che operano in carcere come volontari, la distanza tra l'ambiente carcerario e i contesti normalmente frequentati è evidente.

Il carcere è nettamente definito e distinto dal resto della quotidianità. Tutto contribuisce a creare discontinuità: spazi, pratiche e rituali, limitazioni, gerghi; anche la parola pare subire una sorta di soggezione nei confronti del contesto, che concorre a renderne più determinato e consapevole l'utilizzo.

Assai differente è la situazione tra le insegnanti di scuola dell'infanzia che, soprattutto all'inizio del focus group, hanno mostrato imbarazzo e difficoltà nell'abbozzare una riflessione sulla parola educativa. I piani personale e professionale si intrecciavano e si fondevano continuamente, e questo se da un lato sosteneva la motivazione facendo emergere dalla propria storia stimoli di riflessione che hanno permesso al pensiero di scavare in profondità, dall'altro ha sfumato i confini tra personale e professionale, indebolendo conoscenze e competenze professionali che dovrebbero costituire saperi essenziali del lavoro educativo da verificare, monitorare, esigere.

Le professioniste impegnate in un più intenso lavoro di riflessione e di ricerca sulla parola e le sue valenze (le coordinatrici pedagogiche e le collaboratrici

dell'Università) sembrano avere una posizione di maggiore distanza, mostrano cioè di poter disporre di strumenti e capacità per una lettura critica, per uno sguardo “dall'alto”.

Ancora diversa è la situazione delle professioniste della cura sanitaria, il cui contesto e ruolo professionale difficilmente si confondono con quello personale/privato/domestico/familiare. Quindi la condizione potrebbe offrire quella distanza necessaria per una scelta ponderata, che diventa *habitus* e virtù, ma la desuetudine a riflettere sulle dimensioni educative del proprio lavoro – come le stesse intervistate hanno più volte ribadito – induce incertezze e fragilità.

Queste condizioni, pur nelle loro differenze, confermano l'importanza di investire in una maggiore competenza nell'uso delle parole, che trova qui i volontari del carcere, le coordinatrici pedagogiche e le studiose della parola avvantaggiate di una certa distanza con cui considerare criticamente le parole.

La distanza tuttavia (che si concretizza in discontinuità, spazi e tempi dedicati allo studio, alla riflessione) non è garanzia sufficiente per diventare sempre più accorti e consapevoli nell'utilizzo delle parole, come hanno evidenziato le professioniste che operano in ospedale. È necessaria una preparazione specifica, una supervisione continuativa per periodi significativi, la volontà di contrastare il rischio di automatismi.

#### 8.2.7. *Pieni e vuoti di parole*

Un ulteriore sguardo ai tre contesti considerati porta a rilevare come dalle parole dei partecipanti ai focus group e ai questionari emergano diverse proporzioni di pieni di vuoti di parole, da leggersi con le categorie delle parole inesprese, espresse e trattenute.

In carcere i volontari qualificati che vi operano e che si sono raccontati hanno testimoniato una postura vigile e prudente, hanno riferito dell'esperienza condivisa di parole centellate con cura, trattenute più che eccedenti. Del tutto diverso il rapporto con le parole di cui hanno parlato le insegnanti di scuola dell'infanzia: probabilmente il desiderio di essere esplicative, a volte fin eccessivamente didascaliche, evitando ambiguità e fraintendimenti con i bambini e le bambine le porta a ricorrere frequentemente alle parole, ad abbondare nei commenti e nelle spiegazioni, mostrando di trascurare la valenza ugualmente performativa del silenzio, se proposto con sapienza e intenzionalità educativa.

Trattenute paiono anche le parole in ospedale, ma per altri motivi rispetto al carcere: la carenza di spazi e di tempi di dialogo, i ritmi incalzanti delle attività terapeutiche, le derive aziendalistiche delle logiche prestazionali (che poco concedono alla relazione, alla narrazione, al tempo quieto e disteso necessario perché una comunicazione si trasformi in conversazione e apertura fiduciosa), sembrano i motivi alla base di parole che restano in gola, di aspirazioni che

rimangono nella cassetta dei desiderata, della volontà di scoprire il potenziale educativo e terapeutico delle parole che tuttavia rimane schiacciata da un approccio fiscalistico alla cura.

### **8.3. Strutture essenziali di parole situate**

Per la fenomenologia l'essenza è la qualità costitutiva di un fenomeno, i suoi tratti imprescindibili e distintivi, i significati che possono essere colti dalla coscienza intenzionale nel "come" si rende manifesto un fenomeno.

La visione eidetica dell'esperienza sensibile è la sua struttura di fondo calata in un contesto concretamente definito. La struttura è la fonte del significato, che può essere colta mettendo fuori gioco le precomprensioni e le conoscenze anticipate. In questo modo si giunge alle peculiarità imprescindibili di un fenomeno, oggetto di studio della fenomenologia eidetica e obiettivo della ricerca fenomenologica.

Questa può ben conciliarsi con la ricerca educativa, che ha le qualità di una scienza di esperienza<sup>81</sup>: è interessata a cogliere la specificità di ogni situazione, i tratti unici e individuali di ogni oggetto (soggetto, relazione, situazione), ha a che fare con la concretezza della realtà nella mutevolezza del suo divenire. Per questo non si può parlare di universali. Le essenze emergono dal particolare, innervano l'esperienza rendendola emblematica; in questo senso hanno radici storiche, esprimono cioè una conoscenza situata, si modificano continuamente, così come si modifica il mondo della vita di cui riferiscono.

Le essenze non si conoscono una volta per tutte (se così fosse si perderebbe il senso stesso di quella fedeltà al fenomeno su cui si fonda la conoscenza fenomenologica), ma sono l'esito di uno studio a sua volta situato.

Perseguendo l'individuazione delle essenze la ricerca fenomenologica consente di giungere a conoscenze *trasferibili* in situazioni analoghe a quelle considerate, e fornisce alla riflessione pedagogica indicazioni attendibili per costruire contesti e condizioni in cui possano realizzarsi esperienze educative. Si tratta di conoscenze trasferibili, che tuttavia non consentono previsioni matematiche. Per quanto infatti non sia possibile pervenire a concetti geometricamente esatti, la fenomenologia, nel suo cercare un metodo fedele alla datità del reale, mostra come il mancare di afferrare un certo tipo di concetti, quelli matematici e geometrici, non debba essere concepito come un limite, perché le descrizioni pazientemente costruite stando quanto più possibile aderenti alla qualità delle cose, permette di accedere ad un tipo di concettualizzazione adatto a mettere in parola una realtà continuamente

---

81 Come scrive Luigina Mortari: "Stare con senso nel mondo dell'educazione significa impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo i criteri che garantiscono il rigore metodologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione" (Mortari, 2003a, p. 6).

mutevole qual è l'esperienza (Mortari, 2010). Concretezza dell'esperienza e sua mutevolezza non impediscono di giungere all'essenza della realtà.

L'ascolto dei soggetti partecipanti all'indagine ha consentito infatti di accedere ad un'essenza concreta della parola maltrattante o educativa. Non un universale generalizzabile, ma un nucleo pulsante di significati profondi, affiorati da situazioni particolari, che possono trovare rispecchiamento e consonanza in molti altri soggetti, in una comunità più vasta.

Obiettivo primario della ricerca è stato dunque quello di avvalorare la constatazione per cui è possibile cogliere empiricamente il valore educativo delle parole, attraverso l'individuazione delle loro caratteristiche desunte dalla relazione interpersonale che le qualifica appunto come intenzionalmente educative, per poi procedere secondo un'analisi di tipo eidetico, che consiste nel tentare di cogliere le essenze (strutture di senso), rendendo ulteriormente eloquente quanto si consegue come evidente, anche nell'articolazione delle sue variazioni<sup>82</sup>.

L'elaborazione delle informazioni raccolte ha pertanto portato ad un inquadramento del fenomeno oggetto di indagine in risposta alla domanda di ricerca e alla prospettiva disciplinare di riferimento. L'analisi delle evidenze qualitative raccolte ha reso possibile l'individuazione della struttura essenziale di quel particolare tipo di esperienza, che è stata quindi concettualizzata ad un livello più alto e raffinato rispetto alla descrizione iniziale fornita dai partecipanti.

### 8.3.1. *Parole "dis-educative", che diminuiscono le possibilità di essere*

La rilettura in sequenza delle definizioni e dei commenti espressi dalle partecipanti nei confronti della parola dis-educativa, ha permesso di coglierne una radice profonda, un tratto fondamentale (essenziale) che attraversa tutti i contesti e le differenti esperienze: il maltrattamento, in ultima istanza, si configura come un intervenire che non fa crescere, anzi, può addirittura far precipitare in una "discrecita", come la definisce Mario Schermi, ovvero in "una crescita in grave pericolo" (Schermi, 2016, p. 148).

Come è stato espressamente comunicato nel testo di commento alle domande del questionario, non esiste, nel pensiero comune, ma nemmeno nella riflessione pedagogica, una chiara rappresentazione della parola "dis-educante". Mentre la parola che *non-educa* può essere percepita come una parola indifferente, che semplicemente non contribuisce ad un processo educativo ed evolutivo, la parola che dis-educa pare recare con sé il significato di un diritto negato, di una privazione, di un depauperamento che alla fine produce dis-agio, persino, forse, devianza (maltrattamento).

---

82 Si precisa fin da ora che questa distinzione tra strutture primarie e secondarie è scarsamente significativa in ricerche che prevedono un numero contenuto di soggetti intervistati, come in questo caso. Quanto è emerso nei focus group e nei questionari è stato quindi valorizzato e analizzato senza distinzioni.

Pertanto, se educare è permettere l'espansione del soggetto secondo il proprio ordine di possibilità, dis-educare può far scivolare “in quell'avvilimento e in quella (quasi) impossibilità in cui l'altro non può, di fatto, realizzare se stesso, con gli altri, in quella forma di uomo e umanità, generalmente condivisa in una certa epoca e in una certa porzione di mondo” (ivi, p. 170).

Poiché educare ad essere cittadini del nostro tempo significa innanzitutto, come suggerisce Franco Cambi: “esercitare il diritto della critica, del dissenso e del divergente” (Cambi, 2004, pp. 51 e ss.), la parola dis-educa quando mette fuori causa il soggetto, lo dis-toglie dalle sue stesse possibilità di conoscersi e conoscere, di autodeterminarsi e di partecipare alle decisioni sul reale. Gli sottrae la possibilità di prendere posizione, di assumere in prima persona quell'impegno politico che inizia col “prendere la parola”, come ricorda Hannah Arendt (1997, p. 128), e che rappresenta una responsabilità imprescindibile dell'educazione (Bertolini, 2003).

Incontrando su questo solco il pensiero di Paulo Freire, la parola dis-educa quando è “alienata e alienante” (Freire, 2011, p. 78). Allora diventa “una parola vuota, dalla quale non si può attendere la denuncia del mondo [...]. L'esistenza, proprio perché è umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; bensì solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo. [...] Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione” (*ibid.*).

La parola dis-educa dunque quando impedisce al soggetto di divenire protagonista della sua stessa esistenza, quando lo esautorata dall'essere attivatore e promotore di atti creatori e liberatori per sé e per gli altri. Quando, sottraendogli quote di essere e di divenire, lo priva del respiro dell'esistenza (Zambrano, 2000, p. 66).

In altri termini la parola dis-educa quando tradisce il *diritto* a crescere (Amadini, Augelli, Bobbio, D'Addelfio, Musi, 2020; Macinai, 2006, p. 198 e ss.), che è la condizione *essenziale* con cui ognuno ha la possibilità di esprimere il proprio amore per la vita.

### 8.3.2. *Parole che “fanno fiorire l'esistenza”*

La filosofa Elizabeth Anscombe parlando di “fioritura dell'esistenza” come traduzione del greco eudaimonia offre un'immagine calzante anche per definire le parole che educano, quelle che appunto, fanno fiorire l'esistenza. Con più precisione Anscombe interpretando il telos classico delle virtù, ossia la felicità, in termini di fioritura umana (*flourishing*) raggiungibile attraverso la «formazione del carattere» (Anscombe, 1958) intende la felicità come scopo della vita e come fondamento dell'etica.

Non distante da questa immagine è la riflessione “aurorale” di Maria Zambrano, secondo la quale “[Solo] ai livelli più alti della scala del vivente ci appare la parola con il suo seme, il cui primo frutto sarebbe, è, il linguaggio [...]. Questo primo frutto del seme del logos è proprio la parola stessa, non il linguaggio che da essa deriva, che essa ha seminato. La parola è fiore unico che nasce in ogni momento [...]. La parola è nell’Aurora perenne” (Zambrano, 2000, pp. 93 e 94-95).

Le molteplici sollecitazioni che giungono dalla ricerca in relazione alla parola che educa, paiono collocarsi senza forzature nella cornice della fioritura, caratterizzata da apertura, trasformazione, espansione, radicamento (nella concretezza della terra), ricerca (della luce), trascendenza (come tensione all’alto). Così la parola che educa si fa corpo, presenza, conserva il soggetto nell’assenza (prefigurando le conseguenze dell’azione), schiude il tempo davanti a sé (è prospettica), riedita il “non più” (la memoria), struttura lo spazio tra “visibile e invisibile” (Merleau-Ponty, 2003): lo spazio del racconto, del possibile (tra realtà e immaginazione), della speranza; è sapientemente “chirurgica”: istituisce limiti, confini, distanze, prossimità, simmetrie/asimmetrie, crea contesti non irrelati, introduce e sostiene l’incontro (è impregiudicata, fa epoché), connette (porta l’altro con sé), conserva la differenza nel mistero, coltiva la sensibilità al sentire altrui, è recettiva/porosa<sup>83</sup>, protettiva (assume il punto di vista dell’altro come proprio), salva la relazione (nel perdono), è donativa consentendo il passaggio dall’essere *con* all’essere *per* l’altro, testimonia l’originalità del sé, di un pensare “in proprio”, intenzionale e originario, è inquieta, desiderante, potente: capace di costruire e decostruire per fare spazio, accogliere; trasfigura, trasforma, consola, lenisce.

Dewey assegna all’educazione la responsabilità di portare le facoltà del soggetto alla loro piena espressione, cioè, potremmo dire, a “sbocciare”: “dobbiamo porre il fanciullo in possesso completo di tutte le sue facoltà. [...] Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di se stesso; significa educarlo in modo che egli arrivi a conseguire l’impiego intero e pronto di tutte le sue capacità; che il suo occhio, il suo orecchio e la sua mano possano essere pronti strumenti di comando, che il suo giudizio possa essere capace di afferrare le condizioni nelle quali deve lavorare e le forze che egli deve sviluppare per poter agire economicamente ed efficientemente” (Dewey, 1982, pp. 3-9).

Attraversare con attitudine pedagogica il mistero della parola che permette continue rinascite significa allora rinvenire e portare alla consapevolezza – così che se ne possa disporre sul piano della comprensione e della tensione progettuale che dà spessore alla vita – la condizione della natalità quale fondamento

---

83 Maria Zambrano parla di “porosità”, come “germe irriducibile di trascendenza, contenuta in ogni parola”, in quanto, per lei, “trascendenza” è sinonimo di “trasparenza”: quella “chiarezza nascente” che, “in completo disvelamento”, si consegna al soggetto “nuda”, “senza porre condizioni” (Zambrano, 2003, p. 85).

dell'avventura umana, nel modo in cui ne parla Hannah Arendt, per la quale “la natalità, e non la mortalità<sup>84</sup>, è la categoria centrale del pensiero politico” (1997, p. 8). E dunque pedagogico.

### 8.3.3. *La natura mimesica della parola: avvertenze per una ri-sacralizzazione*

Nella *Repubblica*, Platone parla della mimesis in questi termini: “Ora, il rendere sé simile a un altro, per quel che concerne sia (o) la voce sia (o) il gesto, non è far la mimesis di quello a cui ci si rende simili?” (393c). La parola è molto più di un suono, di uno strumento impalpabile. Dà forma all'essere, fondamento alla testimonianza come fonte di ispirazione del divenire umano, plasticità all'apertura che attraverso incontri, parole, dialoghi prende forma. Il dialogo come esercizio di *attraversamento* tra possibilità e forme dell'esistenza nutre le istanze più profonde del soggetto consentendogli un mutuo scambio con gli altri circa l'espressione del proprio essere.

Maria Zambrano definisce le parole “forme rivelate della vita dell'essere” (Zambrano, 2003, p. 77). In fondo è anche attraverso le parole, e massimamente attraverso quelle informali, quelle cioè che si pronunciano lontano dalle convenzioni, senza compiacimenti ed etichette, che è possibile cogliere la maturità della vita interiore di un soggetto, attenta alla scelta dei termini e rispettosa dell'altro indipendentemente dalle convenienze e da eventuali simpatie o idiosincrasie.

La vita concreta finisce così per somigliare alle parole che si utilizzano. La scelta di certe parole e non altre, l'attenzione per il dire anche in assenza dei destinatari a cui quelle parole si riferiscono, conferisce all'esperienza la personalità di quelle particolari e riconoscibili costruzioni linguistiche.

Merleau-Ponty in *Fenomenologia della percezione* a proposito delle parole spiega proprio che il loro utilizzo strutturato nel linguaggio è un'operazione paradossale, attraverso la quale – utilizzando parole e significati disponibili culturalmente – l'essere umano tenta di dare forma alla sua propria coscienza intenzionale che resiste alle incursioni esterne, si lascia permeare, si modifica, e in ultima analisi decide i significati delle parole che cercano di tradurla, dando origine così al proprio mondo all'interno del più grande mondo di tutti (Merleau-Ponty, 1975).

La parola inerisce dunque all'essenza del soggetto che la pronuncia: l'uso che questi ne fa esprime la sua profondità di essere, che può votarsi al bene (parole che nutrono la vita cognitiva ed emotiva ma soprattutto morale, parole che esprimono la natura relazionale dell'umano e coltivano il senso degli altri, ne custodiscono la

---

84 Il riferimento è evidente seppure indiretto: richiama il concetto di essere-per-la-fine di Heidegger, quale “condizione essenziale e propria dell'esser-gettato dell'Esserci” (Heidegger, 1976, pp. 289-324).

presenza, si attivano per farla “fiorire”) o al male (parole maltrattanti, che privano l’essere delle sue possibilità realizzative attraverso l’espansione, l’espressione, l’apertura).

In ultima istanza, rovesciando una nota affermazione di Wittgenstein si può dire che i limiti del mio mondo sono anche i limiti del linguaggio di cui dispongo per descriverlo, ovvero che i dati stessi della definibilità intersoggettiva della mia identità personale (chi sono?) sono resi problematici dalla modalità del *segno*, che conferisce e riceve forma dall’anima. Eccedenza della parola sempre impari rispetto all’eccedenza ontologica soggettiva.

#### 8.3.4. *Aver cura delle parole*

Se le parole maltrattanti sono “detrazioni ontologiche”, furti di essere, quelle che conservano l’altro nella sua inviolabilità gli garantiscono l’accesso alla pienezza del mistero dello spirito. Aver cura delle parole non è pertanto vezzo stilistico o eccentrico attaccamento a vuote questioni di forma, ma una delle modalità più efficaci e incisive con cui è possibile coltivare l’ontologia dell’umano.

Aver cura delle parole significa non perdere di vista il fatto che esse sono in contatto con l’enigma dell’esistenza, con le profondità indecifrabili dell’essere di ognuno. E dunque aver cura delle parole significa aver cura dell’essenza stessa del soggetto.

La storia delle pratiche educative affonda le radici nel mondo dell’oralità, dell’ascolto patico, dell’immaterialità, del silenzio: l’educazione, configurandosi anzitutto come cura della parola, scandisce un’interazione tra pieni e vuoti, attese e agiti, possibilità e realizzazioni, con cui prende forma l’esistere.

Disporsi ad una relazione educativa significa accogliere l’altro nelle proprie emozioni e nei pensieri, trattenendo l’eco avvolgente delle sue parole, e con quelle alimentare un’attenzione interrogante. L’altro si annida in noi attraverso l’impressione che la forza della sua esistenza, la particolarità della sua storia, l’impressione che i suoi silenzi e le sue parole lasciano nella nostra interiorità, modificando la percezione del mondo che ci circonda, dell’umanità particolare di cui facciamo esperienza. Le parole che ci affida in custodia rappresentano un’estensione della sua presenza, un fascio di luce (o un’ombra) della sua esistenza che ci attraversa. Consentire loro di scendere al fondo della nostra interiorità vuol dire accompagnarle nel superare lo stadio della reattività istintiva e meccanica, della razionalità strumentale e performativa per incontrare le facoltà di un sentire che si identifica con l’ordine del cuore (De Monticelli, 2003), essenza etica e profetica dell’umano. In questa profondità, in cui l’umanità particolare di ognuno incontra e si riconosce in quella universale di tutti, il vissuto altrui diviene intuibile a chi lo accosta con “premura e devozione” (Heidegger, 1976, p. 248). È questa l’esperienza di comprendere e sentirsi compresi, per la mediazione delle parole.

Ma vivere la parola come strumento educativo, significa anche conservare l'indicibile che sta al cuore di ogni discorso, recedere da smanie definitorie con cui ridurre l'esperienza nelle consuete misure linguistiche. Come l'essenza dell'esistenza affonda le proprie radici nell'irriducibilità del mistero, così l'indicibile della parola educativa è l'anima in cui si custodisce l'inedito. L'*inattuale* che ha da venire (Bertin, 1977). Strutturare un piano di lavoro considerando il potere illuminante della parola educativa, senza ignorarne le irriducibili ombre, è stato l'obiettivo di questa ricerca.

### 8.3.5. *Educare ad aver cura delle parole*

Ribadita l'importanza della cura da riservare alle parole come strada privilegiata per aver cura di sé, il passaggio successivo non può che essere quello di investire l'educazione del compito di promuovere questa stessa consapevolezza e cura. La parola infatti, frammento caleidoscopico e versatile che struttura la comunicazione educativa, inerisce alla educabilità del soggetto.

Se infatti, come recita un vecchio adagio, "parlare bene è pensare bene", le parole sono i dispositivi con cui facciamo manutenzione al nostro mondo interiore, rappresentano una tessitura incessante tra interno ed esterno che concorre a mantenere in tensione i due mondi tra cui oscilliamo continuamente. La cura della parola va concepita allora come quella pratica in cui i soggetti educativi vengono incoraggiati a prendere iniziative, a disegnare altre figurazioni esistenziali, inventare altre grammatiche discorsive. A darsi nuove nascite.

Concepire l'esistenza come esito di continue rinascite enfatizza dunque il carattere trasformativo dell'educazione riguardo al tempo, poiché "l'educazione è un continuo autosuperamento, rinascita che si estende in un divenire comprensivo di passato, presente e futuro. Dal frammento di presente prorompe tutta la dinamica della temporalità" (Iori, 1988, p. 124), che richiede continui aggiustamenti ed equilibri mai garantiti una volta per tutte, affinché le brusche irruzioni di eventi imprevisti possano trovare integrazione e insospettate armonie.

Per questi motivi saper rinascere schiude la necessità di fare epoche anche nei confronti di sé stessi, *mettendo tra parentesi* ciò che già si conosce (o si presume di conoscere) della propria storia, delle proprie caratteristiche, dei limiti e dei pregi, per fare spazio a ciò che preme sui propri confini e chiede di essere portato alla soglia della coscienza: consapevolmente accolto o respinto.

Esito incerto di una commistione tra intenzionalità e caso, sempre esposto alle possibili interferenze altrui, all'irruzione di altre volontà nei perimetri del proprio territorio, il soggetto umano attraverso la facoltà di reiventarsi (come scrive Carlo Sini, "Il linguaggio ricostruisce il mondo, cioè lo disegna e lo designa", 1989, p. 52) dando voce ad altre angolature della propria storia può sempre cercare di

ricavare un luogo ospitale nel territorio accidentato su cui si dipana il suo destino: e questo, a ben vedere, è il primo gesto di cura educativa nei confronti di sé.

#### 8.3.6. *Inerzia vs intenzionalità*

Un tratto della parola educativa messo in luce dalle persone che hanno partecipato all'indagine è la volontà che la innerva, che ne costituisce la linfa vitale, che la personalizza.

La declinazione in inerzia o intenzionalità è espressione di quell'ambivalenza della parola che la rende potenzialmente costruttiva o distruttiva, indifferente (pronunciata nell'indifferenza) all'altro o protesa a interessarsi di ciò che lo riguarda.

Secondo Bertolini è proprio la coscienza intenzionale che difetta o ha difettato in soggetti che hanno vissuto situazioni di lacerazione più o meno profonda tra sé e il mondo: la carenza di intenzionalità “rappresenta una sorta di arresto della genesi attiva del sé e una conseguente soffocante permanenza del soggetto entro i vincoli dettati dal versante passivo di quella genesi. L'individuo rinuncia a concepirsi corresponsabile nella costruzione della propria esistenza e di quella altrui. Egli rimane costretto entro i limiti di una visione del mondo dominata dal senso della nullità del sé di fronte alle cose del mondo che gli appaiono dotate di una forza autonoma e soverchiante” (Bertolini, 1993, p. 59). Per sciogliere questo intorpidimento della coscienza può essere utile condurre il soggetto educativo in un processo di nuova nomina, verso una progressiva autocoscienza come richiamo dell'attenzione e come esposizione di sé allo sguardo altrui. Come scrive Sini: “Ogni nascita è in tutti i sensi un nuovo dar nome, senza il quale appunto non si nasce e non si ‘è’” (Sini, 1989, p. 57).

Se le competenze maturano in una costruzione sociale, c'è continuità tra sviluppo dei saperi, delle relazioni e della mente. Le relazioni sociali sono i mediatori più importanti per la comprensione delle differenze, dell'esperienza, e quindi per la creazione di opportunità. Questo genere di competenze, rimandano a una duplice mobilitazione: a ciò che il soggetto può muovere in sé stesso, ma insieme a cosa può mobilitare in un contesto attivando un processo di adattamento reciproco. Una competenza è un'emergenza che viene alla luce da un processo coevolutivo mai stabilito a priori. Che innanzitutto contrasta l'inerzia a “lasciarsi essere”.

#### 8.3.7. *Stare in un rapporto pensoso, meditativo e patico con le parole*

Se le parole hanno tale rilevanza ontologica, il tempo che dedichiamo alla loro comprensione, al loro respiro, ad accogliere e lasciar risuonare lo spirito che le permea è insufficiente, come hanno rilevato le partecipanti alla ricerca.

La principale evidenza che la ricerca ha permesso di conseguire è infatti una generale assenza di metapensiero sul valore e sul potere delle parole nella relazione educativa e di cura.

Questa constatazione caratterizza trasversalmente i tre ambiti di ricerca, seppure con differenti livelli di intensità, e fornisce l'occasione per interrogare l'esperienza, i suoi vuoti di pensiero, le sue zone d'ombra.

Verrebbe da dire che non sono le "pratiche" per l'utilizzo avveduto delle parole a mancare, ma la dedizione al proprio spirito di cui le parole sono interfaccia. Non a caso tutte le religioni riservano una particolare attenzione alla Parola e al suo ascolto meditativo. Nella Parola, quella eterna ma che continuamente deve essere attualizzata per mantenersi viva, è racchiusa una promessa di felicità come scopo e realizzazione del vivere.

Anche in ambito educativo una scarsa riflessività accompagna l'uso – scritto, ma soprattutto orale – della parola. E mancando un'adeguata riflessione sulla parola per l'azione, sull'azione e dopo l'azione, il pensiero sulla parola risulta flebile, e la parola facilmente ricattabile. Questo evidenzia contraddizioni e impliciti, ad esempio: a fronte di una enorme quantità di studi sulla parola, soprattutto in ambito filosofico, non esiste un'altrettanto significativa attenzione alla loro traducibilità in consapevolezza quotidiana.

L'arte del parlare è un'*ars longa*, in quanto arte richiede perizia, perseveranza (l'improvvisazione senza preparazione, per quanto possa produrre felici intuizioni, non è sapiente creatività ma casualità senza merito), virtù; implica una propensione alla ricerca, esige un pensiero critico come impegno a selezionare con cura le parole. L'arte del parlare è dunque guidata anzitutto da una profonda tensione etica. E questo la rende oggetto privilegiato di studio e ricerca pedagogica.

L'adulto che usa con coscienza le parole, non ha una perizia tecnica, ma è innanzitutto personalità equilibrata e matura, problematizzante e critica, vigile e responsabile, che controlla sé e la situazione relazionale o educativa in cui si trova, che sa tornare sul proprio agire.

Sa stare nella ricerca di un senso, di una misura, di una ponderazione, sapendo che l'uso delle parole – e delle parole in educazione – è sempre incerto, rischioso e ambivalente, rischioso perché ambivalente. La parola è soggetta all'inquietudine irriducibile del soggetto, per questo sempre arrischiata, oltre che rischiosa. Presupposto di un suo utilizzo avveduto e non sprovvisto è dunque che il soggetto assuma "una volontà di formazione: una consapevolezza di andare ad assumere un ruolo problematico, complesso, diverso dal passato. E per svolgerlo deve sentire il bisogno di informarsi, di crescere, di darsi strumenti, di 'stare in un laboratorio' così da responsabilizzarsi e autoregolarsi, in modo sempre più consapevole e/o integrale" (Cambi, 2006, p. 28). Le osservazioni di Cambi, sebbene non espressamente riferite alle parole, mettono in evidenza un tema – quello della

formazione come pratica continua per tutti quei soggetti investiti in modo formale o informale di responsabilità educative – di cui le persone intervistate hanno effettivamente confermato la mancanza e il bisogno.

### 8.3.8. *Parole che dicono l'essenziale*

Poichè la parola rinvia sempre ad altro, ciò che la rende generativa limita al contempo la possibilità che riguardo all'essenza delle parole che dis.-educano ed educano vi sia una formulazione definitiva.

La ricerca ha portato guadagni di conoscenza disseminati in tutto il testo, che non sembra utile riepilogare nuovamente.

E tuttavia può valere la pena conclusivamente avviare la formulazione di un "distillato" che prende le mosse dalla ricerca e idealmente prosegue al di là di essa.

La riflessione da cui questa trattazione ha avuto origine e che ora è possibile ribadire con più forza riguarda l'origine della parola maltrattante, che è l'esito di un'incubazione lunga e di un processo di progressiva desensibilizzazione.

La parola offensiva, brutale è infatti l'esito di trascuratezze verbali apparentemente innocue e certamente scarsamente percepibili, di cui le interazioni quotidiane sono mediamente impregnate. Ad esempio...

#### *La parola dis-educa quando...*

- ... è impulsiva e blocca la parola dell'altro
- ... è poco pensata, sciatta e non tiene presente la personalità del soggetto a cui è rivolta. Parole che vanno bene per alcuni, sono inutili o addirittura dannose per altri
- ... è distratta, automatica e ripetitiva
- ... tende a sminuire provocando chiusure difensive anziché aperture
- ... è dimentica delle conseguenze che può produrre
- ... procede per generalizzazioni in cui si perde l'unicità del soggetto
- ... chiude le porte, esprime un rifiuto, un'indifferenza, un fastidio, ostilità
- ... è espressione di un pensiero ritenuto vero e infallibile e come tale imposto all'altro

#### *Al contrario le parole che educano:*

- non dimenticano di essere emanazioni del corpo e col corpo stanno in una relazione di continuità coerente (pensare è sempre un pensare con il corpo e produrre pensieri nuovi deriva e attiva dalla/la possibilità di fare nuove esperienze)
- sanno annullare i contesti se sono avviliti e li ricreano affinché possano far fiorire una relazione feconda
- ricercano e accolgono i significati dell'altro, che a volte si annidano dentro le medesime parole
- dicono "con misura", senza invadere, ricercando la sintonia con l'interlocutore

- riflettono il lavoro di cura che il soggetto compie su di sé
- sono insature e sanno stare in attesa perché l'originalità personale (di sé, dell'altro) possa manifestarsi.

Il lungo peregrinare tra le parole, ha inteso portare in evidenza, al cospetto della *visione* consapevole, ciò che forse normalmente ci accontentiamo di intravedere, e in quello scarto ha tentato di cogliere ciò su cui la pedagogia ha da riflettere.

L'auspicio che ha sostenuto questo lavoro è di aver contribuito ad una riflessione sulle implicazioni delle parole nei processi evolutivi del soggetto e quindi nella relazione educativa che li sostiene, in vista di un cambiamento migliorativo che può avere ricadute concrete in diversi contesti.

In questo la ricerca si è configurata come pienamente corrispondente alle indicazioni dell'*Interpretative phenomenological analysis*, secondo la quale una maggiore coscientizzazione dei soggetti coinvolti, oltre a poter generare una più ampia attenzione e sensibilità sul tema, dovrebbe determinare un cambiamento positivo e a lungo termine. A tal proposito si può dire che questa rappresenti una ricognizione di base, non tanto perché le conoscenze conseguite siano elementari, ma perché essa può costituire la base per una prosecuzione che la renda maggiormente trasformativa, perseguendo con coerenza i principi della fenomenologia, che prevede:

- la focalizzazione di temi dominanti tra quelli emersi nella raccolta dei dati,
- il ritorno dagli intervistati per sottoporre loro i temi dominanti individuati e approfondire la riflessione, assumendo quindi istanze critiche e propositive,
- l'individuazione di pratiche nate dall'analisi intersoggettiva dei dati da mettere in atto e verificare nella loro efficacia, così da operare un cambiamento.

A proposito delle ultime due voci, la ricerca – compiuta e completa nella sua articolazione metodologica e teoretica – non può che presentarsi come punto di partenza.

L'educazione ha una finalità rivoluzionaria, trasformativa (Bertin, 1981; Iori, 2000, pp. 117-124; Ead., 2000, pp. 133-135; Ead., 2006, pp. 147-149) e costruire rapporti educativi nella consapevolezza che l'accessibilità al reale è diversa a seconda delle parole con cui lo nominiamo, fornisce le premesse per un progetto politico di mutamento dei sistemi di dialogo e comunicazione, nel segno di una maggiore giustizia ed equità sociale.

Riconoscere che nel mondo e nell'esistenza c'è sempre una dimensione enigmatica e misteriosa non vuol dire abdicare al dovere di comprenderla, all'esercizio della ragione, alla profondità dell'intuizione, all'irrazionalità della vita emotiva e della sensibilità come strumenti affidabili di comprensione. E questo si appella alla responsabilità di ognuno nei confronti dell'umano (e dei processi di umanizzazione), che anticipa e accompagna quella educativa.

## Conclusioni

Occorre sempre tornare al principio per trovare il senso del proprio posto nel mondo, come insegnano le filosofie cosmologiche e i libri sapienziali di tutte le religioni. Questa è la prima responsabilità che ci attende nascendo. Nessuna filosofia potrà mai eludere, anticipare o sciogliere risolutamente la questione. Perché ciò che dà ragione del cercare risposta ad un interrogativo tanto radicale, non è la garanzia di un acquietamento, ma la speranza di nutrire un'umanità che si espande nell'accogliere questioni mai del tutto risolvibili. La forza della loro natura sta infatti in quell'eccedenza di senso rispetto ad ogni più elevato comprendere. Non che il ritorno *ab initio* possa garantire la piena comprensione di quanto segue, né tantomeno può fornire garanzie di interpretazione del presente.

La fatica di assumere responsabilmente le proprie origini è ricerca di senso connessa alla fatica di esistere. Lo sguardo verso l'origine coglie la fonte di relazione col mondo, con quanto ci precede ed accoglie il nostro personale contributo.

Il mondo della vita si colloca nella datità dell'esperienza incarnata ma al contempo anche l'oltrepassa.

Proprio come le parole.

Interrogarsi sui luoghi fisici e simbolici delle origini è un movimento imprescindibile per ogni esistenza che intenda qualificarsi come umana. E la ricerca dell'origine consente ad ognuno di accedere ad una condizione di fedeltà a sé, contrastando l'inautenticità di un copione predefinito che non corrisponde all'insostituibile unicità del suo farsi.

In origine, dunque, la parola: rivelativa di Dio, principio di riconoscimento per ogni soggetto umano, veicolo di relazione tra gli esseri.

La parola è estensione nel tempo e nello spazio dell'apertura con cui il soggetto è da subito affacciato sulla vita: col protendersi, con lo sguardo e con tutti i sensi.

L'identità di ognuno si costruisce su questa insopprimibile attitudine all'apertura agli altri.

La relazionalità è dunque all'origine della possibilità di esserci: si *diviene* attraverso le sollecitazioni altrui.

Essere in *questo* mondo, dice Heidegger, è sempre un con-esser-ci (Mit-Dasein). La cifra costitutiva dell'umano è l'apertura: sbocco naturale verso l'esistenza altrui.

La dialettica tra il sé e l'altro – mediante il movimento dell'io verso l'altro, nella forma della sollecitudine, e il movimento di ritorno del soggetto al sé, attraverso il riconoscimento dell'altro – è il processo attraverso il quale il soggetto si costituisce come persona (Ricoeur, 1990; Id., 2005). Questo movimento si immette nella parola, che è “ascensionale” o, come scrive Maria Zambrano “trascendente”, secondo la pregnanza della radice latina: “andare oltre salendo”, dove ciò che produce l'effetto di elevazione, e insieme di chiarezza, sta tutto nel nostro atto di fiduciosa fedeltà “viscerale” all'origine. “L'esperienza della trascendenza è, dunque, il tornare infinitamente alla fonte della vita, della verità, della parola, preesistente a noi, con un movimento circolare che ci conduce a toccare viscere e cielo” (Buttarelli, 2004, pp. 147 e 168).

Le parole ci rammentano continuamente che la nostra relazionalità si estende in più direzioni: verticali, trascendenti, e orizzontali, espansive. Usarle in modo scialbo non può non avere ripercussioni sul nostro stesso essere.

È a partire dalla quotidianità, dunque, che è necessario iniziare ad aver cura delle parole e a coltivarle come “innervature” nell'essere, innesti profondi che possono nutrire di bene la vita.

È a partire dalla quotidianità che è necessario sorvegliare l'uso delle parole, di quelle che si inscrivono nell'ordine del “normale”, che contribuiscono a creare le condizioni attraverso le quali l'anima respira. Ogni altra creazione germoglia da quel respiro.

Le parole hanno la facoltà di dare continuamente voce alla novità di ognuno, trasformando il venire al mondo da accadimento a soggettivizzazione, appropriazione: non nel senso che si diventa proprietari ma che il mondo diventa una realtà un cui è proprio (appropriato) vivere per l'essere umano: il mondo si umanizza. Questo non ci impegna a inventare nuove parole, ma a stare in una nuova postura con la consuetudine, mantenendoci in dialogo con l'incognito, aperti all'imprevisto. Lo si percepisce chiaramente in chi ascolta il proprio divenire e a quello cerca traduzione in forma di parola, al contrario di chi si affida a un già pensato e si fa portavoce della ripetitività, della stereotipizzazione, dell'impersonalità.

Forse si presta troppa poca attenzione al fatto che la parola per sua propria natura è qualcosa di personale, che per ciò non può essere in nessun modo afferrata e compresa se la si tratta come qualcosa di impersonale. La natura della parola consiste nella sua attualità, ha la sua origine in un atto dello spirito.

Le parole maltrattanti – che offendono, mortificano, umiliano, feriscono, ridicolizzano, squalificano... – sono accomunate dal mancato riconoscimento della valenza aurorale del soggetto, dal tradirne la sacralità, e per reazione inducono in chi le riceve una chiusura difensiva e un ripiegamento annichilente, quindi un riflusso di energia, un tradimento dell'essenza relazionale. Sottrazioni di essere.

Chi invece usa le parole con finalità educative fa leva sul loro dinamismo tra potere destrutturante e costruttivo: esse scontornano una realtà impregnata di disincanto e sfiducia, contrastano l'inabitabilità di luoghi anonimi e trascurati e cercanointonie, arretrano per guadagnare confidenza con altri orizzonti simbolici, altre fonti di esperienza, con la vita che inonda e genera.

Coloro che non hanno timore di mostrarsi in ricerca di parole autentiche, non sciatte e usurate (perché semmai da una parola che sfugge al controllo si apprende qualcosa di sé) sanno pensare in presenza, sanno affrontare le questioni vitali per l'esistenza anche in assenza di una riflessione predefinita, sanno trovare nuove modalità per dire attraverso parole consuete. Che diventano nuove perché ricevono luce da nuovi avvistamenti ontologici. Parole non consumate, in cui il linguaggio è in rapporto dinamico con l'essere, contrapposte a parole logore, che ripetono un sapere chiuso su se stesso, abitudinario, un fardello che non apre ad un percorso esistenziale di dilatazione di sé. È come immergere le parole nello stupore, nella meraviglia della prima volta, di quando abbiamo imparato a parlare da bambine/i nella lingua materna.

Insegnare la cura della parola è allora preparare a tendersi verso un'umanità presente anche nell'assenza. Non sono infatti le parole che coltivano le relazioni nella distanza? La parola osa il buio, il buio dell'annichilimento e della solitudine, lo attraversa rischiarandolo.

La parola illumina la solitudine perché mostra la struttura reticolare di cui siamo fatti, che attende di essere interpretata con una tessitura di relazioni.

La parola che dis-educa o più semplicemente manca il compito di onorare le relazioni da cui proveniamo e che ci abitano rende impossibile lo stare insieme. La parola che sottrae quote di essere alle possibilità realizzative del soggetto prende le forme della distruzione del dialogo e recide legami, impedisce l'incontro.

Il maltrattamento verbale e la violenza sono in fondo anzitutto forme di negazione dell'altro custodito nel dialogo.

Così le parole diventano tagli, recisioni, muri, chiusure, impermeabilità dei confini.

La vita umana – individuale e collettiva – ha sempre bisogno di confini, ha bisogno di distinguere (interno/esterno, sé/altro, identità/differenza). Ma confini devono mantenersi porosi, altrimenti non c'è scambio e gli spazi che delimitano diventano asfittici: camere a gas.

La virtù porosa del confine, che è anche virtù porosa della parola, della lingua, è quella di rendere possibile lo scambio.

La Parola si è fatta carne, la Parola si è donata nella Legge e questo ha reso sacra la vita. L'educazione dovrebbe presidiare le parole affinché i confini tra il sé e gli altri si mantengano porosi. Perché possa passare la vita. E passare in abbondanza.

## Bibliografia

- Aite L. (2006), *Culla di parole*, Bollati Boringhieri, Torino
- Alfieri S., Marta E., Lanz M., Pozzi M., Tagliabue S., (2014), *Famiglia delle regole e famiglia degli affetti: quali conseguenze su benessere e disagio nei figli adolescenti?*, in “Psicologia della salute”, n. 2, pp. 61-78
- Amadini A., Augelli A., Bobbio A., D’Addelfio G., Musi E. (2020), *Diritti per l’educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Morcelliana Scholé, Brescia
- Anda, R. F., Felitti V. J., Bremner J. D., Walker J. D., C. Whitfield, B. D. Perry and others (2006), *The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology*, “European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience”, 256, (3), pp. 174–86
- Anscombe G. E. M. (1958), *Modern Moral Philosophy*, in “Philosophy” vol. 33, n. 124, January, pp. 1-19
- Anscombe G. E. M. (1981), *Modern Moral Philosophy*, in Ead., “Ethics, Religion and Politics”. Collected Papers, vol. III, Blackwell, Oxford, pp. 26-42
- Arendt H. (1987), *La vita della mente*, il Mulino, Bologna
- Arendt H. (1997), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano
- Arendt H. (2001), *Sulla violenza*, Guanda, Parma
- Ariès, Ph. (1968), *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari
- Aristotele (1961), *Retorica*, in *Opere*, vol. X, Laterza, Roma-Bari
- Aristotele (1995), *Poetica*, Rusconi, Milano
- Arminio F. (2017), *Cedi la strada agli alberi*, Chiarelettere, Milano
- Atkinson R. (2002), *L’intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina, Milano
- Augé M. (2007), *Tra i confini: città, luoghi, integrazioni*, Mondadori, Milano
- Augelli A. (2013), *In itinere. Per una pedagogia dell’erranza*, Pensa Multimedia, Lecce
- Augelli A. (2015), “All’ombra del limite: il senso dell’errore e del fallimento”, in V. Iori e D. Bruzzone, *Le ombre dell’educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 121-139
- Aurora S. (2014), Lo “Strutturalismo” di E. Husserl, “Janus. Quaderni del circolo glossematico”, vol. 13, ZeL, Treviso, pp. 21-37
- Austin J. L. (2019), *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova

- Barthes R. (1966), *Elementi di semiologia. Linguistica e scienza delle significazioni*, Einaudi, Torino
- Barthes R. (1979), *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino.
- Baudrillard J. (1980), *Della seduzione*, Cappelli, Bologna
- Baudrillard J. (1980), *Simulacri e Impostura. Bestie, Beaubourg, apparenze e altri oggetti*, Cappelli, Bologna
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna
- Bauman Z. (2009), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna
- Bauman Z. (2013), *Le sorgenti del male*, Erickson, Trento;
- Bauman Z., Bordoni C. (2015), *Stato di crisi*, Einaudi, Torino
- Benjamin W. (1995), *Angelus Novus*, Einaudi, Torino
- Berger P. L., Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna
- Bert G. (2007), *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*, Il Pensiero Scientifico, Roma
- Bertin FG. M., *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1981
- Bertin G. M. (1977), *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze
- Bertin G. M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze
- Bertolini P. (1992), "Elementi di pedagogia generale e di didattica", in P. Bertolini, G., Balduzzi (a cura di), *Corso di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, pp. 107-153
- Bertolini P. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia – RCS, Milano
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano
- Bettelheim B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano
- Biffi E. (2016), *Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori*, in "Metis". Biografie dell'esistenza, n. 1, 6/2016
- Biffi, E. (a cura di) (2010), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, FrancoAngeli, Milano
- Binswanger L. (1935), *Über Psychotherapie. Möglichkeit und Tatsächlichkeit psychotherapeutischer Wirkung*, in «Der Nervenarzt», VIII, pp. 113-121 e 180-189; trad. it. "Sulla psicoterapia. Possibilità ed effetti dell'azione

- psicoterapeutica”, in F. Giacanelli (a cura di) (2007) *Per un’antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, Milano, pp. 125-151
- Binswanger L. (1978), *Essere nel mondo*, Astrolabio, Roma
- Bizzarri V. (2015), *Empatia e corporeità nella fenomenologia classica: Husserl e Merleau-Ponty*, in “ResearchGate”, dicembre, pp. 1-7
- Bly R. (2015), *Il piccolo libro dell’ombra*, Red, Milano
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (1994), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano
- Bodei R. (2009), *La vita delle cose*, Laterza, Roma-Bari
- Borgna E. (2005), *L’attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano
- Bosch K. (2004) "EC04-469 When Words Are Used As Weapons: The Signs of Verbal Abuse (Part 2 of a four part series)", Historical Materials from University of Nebraska-Lincoln Extension. 545
- Bove C. (2016), “Le parole nella relazione con i bambini: osservare il ‘linguaggio in azione’ al nido”, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d’infanzia. Metodi e pratiche d’intervento educativo*, Junior-Spaggiari, Parma, pp. 25-58
- Braidì G. (2002), *Il corpo curante. Gruppo e lavoro di équipe*, Angeli, Milano
- Brazelton T. Berry, Greenspan Stanley I. (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*, Raffaello Cortina, Milano
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Bruner J. S. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino
- Bruzzo D. (2001), *Autotrascendenza e formazione*, Vita e Pensiero, Milano
- Bruzzo D. (2006), “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, pp. 105-162
- Bruzzo D. (2007), *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, Erickson, Trento
- Bruzzo D. (2010), “L’operatore sociale come professionista riflessivo”, in Iori V., Augelli A., Bruzzo D., Musi E., *Ripartire dall’esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 34-42
- Bruzzo D. (2011), “Vergogna e timidezza”, in V. Iori (a cura di), *Guardiamoci in un film*, FrancoAngeli, Milano, pp. 68-79.
- Bruzzo D. (2012), *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l’enigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano
- Bruzzo D. (2016), *L’esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano

- Bruzzone D. (2021), “Insieme fragili: vulnerabilità e ricerca di senso nel lavoro di cura”, in D. Bruzzone, L. Zannini (a cura di), *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti*, FrancoAngeli, Milano, in stampa
- Buttarelli A., *Una filosofa innamorata. Maria Zambrano e i suoi insegnamenti*, B. Mondadori, Milano 2004
- Calvino I. (1979), *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino
- Cambi, F. (2000), *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari
- Cambi F. (2006), *La famiglia che forma: un modello possibile?*, in “Rivista di Educazione Familiare”, 2, pp. 23-29
- Cappello C., Fenoglio M. T. (2005), *Perché mi curo di te. Il lavoro di cura tra affetti e valori*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Caputo L. (2012), *Coscienza e intersoggettività nella fenomenologia di Husserl*, Pensa Multimedia, Lecce
- Caroni V., Iori V. (2000), *Asimmetria nel rapporto educativo*, Amando, Roma
- Caronia L. (1992), “Elementi di antropologia e di sociologia”, in P. Bertolini, G. Balduzzi (a cura di), *Corso di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, pp. 189-280
- Casadio I., Mentasti M. (2021), “Il lavoro che consuma: alimentare la motivazione per prevenire il burnout”, in D. Bruzzone, L. Zannini (a cura di), *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti*, FrancoAngeli, Milano, in stampa
- Cavalieri P. A. (2007), *Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione*, Città Nuova, Roma
- Cavarero A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano
- Ceriotti Migliarese M. (2011), *La famiglia imperfetta*, Ares, Milano
- Chalmers, A. F. (1979), *Che cos'è questa scienza?*, Mondadori, Milano
- Charon R. (2019), *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Cortina, Milano
- Charon R., Weyer P. (2008), *The art of medicine. Narrative evidence based medicine*, in “Lancet”, vol. 371, n. 9609, pp. 296-297
- Child Welfare Information Gateway, *What Is Child Abuse and Neglect? Recognizing the Signs and Symptoms*, July 2013, p. 4 (<https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/whatiscan.pdf#page=3&view=What%20Are%20the%20Major%20Types%20of%20Child%20Abuse%20and%20Neglect?>)
- Cimino E. (2000), *La dinamica del sociale. Violenza, potere, cambiamento*, Borla, Milano
- Cirillo S. (2005), *Cattivi genitori*, Cortina, Milano.
- Cirillo S., Di Blasio P. (1989), *La famiglia maltrattante*, Cortina, Milano.

- Claes M., Mirand D., Benoit M., Lanz M., Marta E., Bariaud F. and Perchec C. (2005), "Parenting and culture in adolescence", in AA.VV. (eds), *Contemporary parenting issues*, Nova Science Publishers, Hauppauge, NY
- Clément O. (1999), *Il potere crocifisso*, Qiqajon, Magnano (BI)
- Cocever E. (2007), "Praticare le scritture per pensare l'esperienza", in Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, pp. 30-38
- Cocever E., Chiantera A. (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb, Bologna
- Contini M.G. (2012) (a cura di), *Disalleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Contini MG. (2007), "Introduzione" a Tolomelli A., *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, ETS, Pisa
- Corey F. C. (1996), *Personal narratives and young men in prison: Labeling the outside inside*, "Western Journal of Communication", Vol. 60, Issue 1, pp. 57-75
- Corrao S. (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano
- Costa V., Franzini E., Spinicci P. (2002), *La fenomenologia*, Einaudi, Torino.
- Crittenden P. M. (1992), Children's strategies for coping with adverse home environments: an interpretation using attachment theory, "Child Abuse Neglect", vol. 16, pp. 329-343.
- Crivillé A. (1995), *Genitori violenti, bambini maltrattati. L'operatore sociale di fronte alla famiglia del bambino maltrattato*, Liguori, Napoli.
- D'Angelo D. (2020), "Introduzione a Husserl", *Le conferenze di Parigi. Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano, pp. 7-34
- Dallari M. (1990), *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze
- De Giacino S. (1983), *L'isola delle parole trasparenti*, Vita e Pensiero, Milano
- De Giacinto S. (1977), *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia
- De Mauro T. (2002), *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari
- De Mause L. (a cura di) (1983), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano
- De Monticelli R. (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano
- De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano
- De Monticelli R. (2008), *Alla presenza delle cose stesse. Saggio sull'attenzione fenomenologica*, «atque», 3-4 n.s., pp. 219-240
- De Monticelli R. (2010), *La questione morale*, Cortina, Milano
- de Zulueta F. (2003), *Dal dolore alla violenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dei F. (2005), *Antropologia della violenza*, Meltemi, Milano
- Demetrio D. (1990), *L'età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma

- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano
- Demetrio D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze
- Demetrio D. (2003), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano
- Dewey J. (1967), *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1982), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze
- Di Blasio P. (2000), *Psicologia del bambino maltrattato*, il Mulino, Bologna
- Di Lernia F. (2008), *Ho perso le parole. Potere e dominio nelle pratiche di cura*, La Meridiana, Bari
- Di Martino C. (2007), *Esperienza e intenzionalità nella fenomenologia di Husserl*, in "Memorandum", n. 13, pp. 32-52
- Diotima (2005), *La magica forza del negativo*, Liguori, Napoli
- Dolto F. (2010), *I problemi dei bambini*, Mondadori, Milano
- Ducci E. (2002) "Educabilità umana e formazione," in AA.VV., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Paoline, Roma
- Ducci E. (2005), *La parola nell'uomo*, La Scuola, Brescia
- Eatough V., Smith J. A., (2008), *Interpretative Phenomenological Analysis*, in C. Willing, W. Stainton-Rogers (eds.), "The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology", Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 179-194
- Eco U. (1985), *Sugli specchi e altri saggi*, Bompiani, Milano
- Erikson E. H. (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamento*, Armando, Roma
- Ervas F., Gola E. (2016), *Che cos'è una metafora*, Carocci, Roma
- Evans P. (1996), *The verbally abusive relationship: how to recognize it and how to respond*, Adams Media Corporation, Holbrook, Mass
- Felini D. (2010), *La città dei nomi comuni. L'epistemologia pedagogica di Sergio De Giacinto*, Unicopli, Milano
- Ferrarello S. (2010), *Edmund Husserl. Il pensiero etico e l'idea di scienza*, edizioni libreriauniversitaria.it, Limena (PD)
- Foucault M. (1975), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 2005
- Foucault M. (1977), *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino
- Foucault M. (1988), *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano
- Francesconi M., Scotto di Fasano D. (a cura di) (2014), *Il sonno della ragione. Saggi sulla violenza*, Liguori, Napoli
- Frankl V. E. (1972), *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia
- Frankl V. E. (1983), *Un significato per l'esistenza*, Città Nuova, Roma
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Freud S. (2007), *Al di là del principio del piacere*, Mondadori, Milano, 1920
- Gabriel Y. (2000), *Storytelling in Organizations: Facts, fictions, and fantasies*, Oxford University Press, Oxford

- Galimberti U. (1984), *Il corpo. Antropologia, psicoanalisi, fenomenologia*, Feltrinelli, Milano
- Galimberti U. (1994), *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano
- Galimberti U. (1998), *Paesaggi dell'anima*, Mondadori, Milano
- Gallagher S., Zahavi D. (2009), *La mente fenomenologica*, Cortina, Milano
- Galli N. (1971), *La psicopedagogia di H. Wallon*, La Scuola, Brescia
- Galli N. (1979), "Contributi della psicologia umanistica alla pedagogia e all'educazione", in AA.VV., *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 98-101
- Gargani A. (1985), *La crisi del soggetto. Esplorazione e ricerca di sé nella cultura austriaca contemporanea*, Ponte alle Grazie, Firenze
- Gargani A. G. (2005), *Il silenzio e l'invisibile*, in "Il Cormorano", pp. 31-38
- Gauchet M. (2010), *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano
- Giani Gallino T. (1993), *Il bambino e i suoi doppi. L'ombra e i compagni immaginari nello sviluppo del Sé*, Boringhieri, Torino
- Giarelli G. et al. (2005), *Storie di cura. Medicina narrativa e medicina delle evidenze: l'integrazione possibile*, FrancoAngeli, Milano, 2005
- Gibb B., & Abela J. (2007), *Emotional Abuse, Verbal Victimization, and the Development of Children's Negative Inferential Styles and Depressive Symptoms*, in "Cognitive Therapy and Research", n. 32, April, pp. 161-176.
- Gibb E. B. & S. Benas J. & E. Crossett S. & J. Uhrlass D. (2007), *Emotional Maltreatment and Verbal Victimization* in "Childhood. Journal of Emotional Abuse", n. 7, pp. 59-73
- Girard R. (1999), *Il capro espiatorio*, Adelphi, Milano
- Glaser D. (2002), *Emotional Abuse and Neglect (Psychological Maltreatment): a conceptual framework*, in "Child Abuse & Neglect", Volume 26, June, Pages 697-714
- Godbout J. (1992), *Lo spirito del dono*, Bollati Boringhieri, Torino
- Goffman E. (1968), *Stigma. L'identità negata*, Laterza, Roma-Bari
- Goffman E. (2001), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Torino
- Good Byron J. (2006), *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Einaudi, Torino
- Gromi A. (2017), "Sopravvivere tra speranza e disperazione. Il carcere come luogo dell'attesa senza senso", in E. Musi, *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 72-90
- Hastrup K. (1995), *Il corpo motivato. Locus e Agency nella cultura e nel teatro*, in "Teatro e Storia", X, 17

- Healthy Place, *Emotional Abuse: Definitions, Signs, Symptoms, Examples*, 26 May, 2016:  
<https://www.healthyplace.com/abuse/emotional-psychological-abuse/emotional-abuse-definitions-signs-symptoms-examples>
- Heidegger M. (1968), *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze
- Heidegger M. (1973), *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano
- Heidegger M. (1976-1980), *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano
- Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.
- Heidegger M. (1991), *Seminari di Zollikon*, Guida, Napoli
- Henderson J. L. (2011), “Miti antichi e uomo moderno”, in Jung C. G., *L'uomo e i suoi simboli*, TEA, Milano, pp. 91-141
- Hoffmans-Gosset M.-A. (1994), *Apprendre l'utonomie. Apprendre la socialisation*, Chronique Sociale, Lyon
- Hugo V. (2014), *I miserabili*, Einaudi, Torino, voll. I e II
- Humboldt von W. (1830-35), *Schriften zur Sprachphilosophie*, Cotta, Stuttgart, 1963
- Humphreys, J., Campbell, C. (2004), *Family violence and nursing practice*, Lippincott Williams Wilkins, Philadelphia
- Husserl E. (1965), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1913), Einaudi, Torino
- Husserl E. (1966), *Logica formale e trascendentale*, Laterza, Roma-Bari
- Husserl E. (1968), *La crisi delle scienze europee*, Il Saggiatore, Milano
- Husserl E. (1994), *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano
- Husserl E. (1999), *L'idea di Europa*, Cortina, Milano
- Husserl E. (2002a), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano
- Husserl E. (2002b), *Lineamenti di etica formale*, Le Lettere, Firenze,
- Husserl E. (2005a), *Ricerche logiche*, volume primo, Il Saggiatore, Milano
- Husserl E. (2005b), *Ricerche logiche*, volume secondo, Il Saggiatore, Milano
- Husserl E. (2005c), *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Roma-Bari
- Husserl E. (2009), *Introduzione all'etica*, Laterza, Roma-Bari
- Husserl E. (2017), *Meditazioni cartesiane*, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno
- Iori V. (1988), *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze
- Iori V. (1994), “Dal fare didattica all'essere-in-didattica”, in P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 27-45
- Iori V. (1994), *Eloisa o la passione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia-RCS, Milano

- Iori V. (1997), "Ascoltare il silenzio", in Bosi A., Campanini A (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente*, Unicopli, Milano, pp. 193-204
- Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano
- Iori V. (2005), *L'incontro con l'Altro*, in "Prospettiva Persona", n. 53-54, dic., pp. 73-76
- Iori V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento
- Iori V. (a cura di) (2008), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Guerini, Milano.
- Iori V. (a cura di) (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano
- Iori V. (a cura di) (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (2010), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano
- Iori V., Bruzzone D. (a cura di) (2015), *Le ombre dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano
- Iori V., Caroni V. (1989), *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando, Roma
- Irwin L.G., Siddiqi A., Hertzman C., Early Child Development: A Powerful Equalizer (2007), *Final Report*, Commission on the Social Determinants of Health, WHO, Geneva
- Jaffe, P., Wilson, S.K., Wolfe, D. (1990), *Children of battered women*, Sage, Newbury Park, CA
- Jakobson R. (1973), *Domande de poetique*, Editions Du Seuil, Paris
- Jaspers K. (1996), *Il medico nell'età della tecnica*, Raffaello Cortina, Milano
- Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano
- Johannes E. (1995), *When Words Become Weapons: Verbal Abuse*. K-State Research and Extension, Manhattan, KS
- Johnson J. G., Cohen P., Smailes E.M., Skodol A.E., Brown J., Oldham J.M. (2001), *Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during adolescence and early adulthood*, "Comprehensive Psychiatry", Vol. 42, pp. 16-23
- Jung C. G. (1968), *Psicologia dell'inconscio*, in *Opere*, vol. VII, Boringhieri, Torino (1942)
- Jung C. G. (1969), *Tipi psicologici*, in *Opere*, vol. VI, Boringhieri, Torino (1921)
- Jung C. G. (1970), *Simboli della trasformazione*, in *Opere*, vol. V, Boringhieri, Torino (1912-1952)
- Jung C. G. (1983), *L'io e l'inconscio*, in *Opere*, vol. VII, Boringhieri, Torino (1916)

- Jung C. G. (1992), *Psicologia e alchimia*, in *Opere*, vol. XII, Boringhieri, Torino (1944)
- Jung C. G. (2011), *L'uomo e i suoi simboli*, TEA, Milano
- Jung C. G. (2013), *Coscienza, inconscio e individuazione*, Bollati Boringhieri, Torino
- Jung C. G., Kerényi K. (1972), *Prolegomina allo studio scientifico della mitologia*, Boringhieri, Torino (1940)
- Kaës R. (2010), *Le alleanze inconsce*, Borla, Roma
- Kaës R. (2016), *L'estensione della psicoanalisi. Per una metapsicologia di terzo tipo*, FrancoAngeli, Milano
- Kaës R., Faimberg H., Enriquez M., Baranes J.-J. (2005), *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*, Borla, Roma
- Kahneman D. (2012), *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2002), "Representativeness revised: attribute substitution in intuitive judgment". in T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (eds.), *Heuristics and biases: the psychology of intuitive judgment*, Cambridge University Press, New York, pp. 49-81
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982), *On the Study of Statistical Intuition*, in "Cognition", 11, pp. 123-141
- Kempe R.S. & Kempe C. H., (1980), *Le violenze sul bambino*, Sovera Multimedia, Roma
- Kövecses, Z. (2005), *Metaphor in culture: Universality and variation*, University Press, Cambridge
- La Cecla F. (1997), *Il malinteso*, Laterza, Roma-Bari
- Lacharite C., Ethier L., Nolin P. (2006), *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*, in "Bulletin de psychologie", 59 (3), pp. 381-394
- Lai G. (1993), *Conversazionalismo. Le straordinarie avventure del soggetto grammaticale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Lai G. (1999), *Disidentità*, FrancoAngeli, Milano
- Lakoff G., Johnson M. (1998), *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani
- Lanz M., Iafrate R., Marta E. and Rosnati R. (1999a), *Significant others: Italian adolescents' ranking compared to their parents*, in "Psychological Reports", n. 84, pp. 459-466
- Lanz M., Iafrate R., Rosnati R. and Scabini E. (1999b), *Parent-child communication and adolescents' self-esteem in separated, inter-country adoptive and intact-non-adoptive families*, in "Journal of Adolescence", n. 22, pp. 785-794
- Vallario L., Giorgi R., Martorelli M., Cozzi E. (2005), *Il rito del rischio in adolescenza*, Magi Edizioni, Roma

- Larkin M., Watts S. & Clifton E. (2006), *Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis*, in “Qualitative Research in Psychology”, vol. 3, n. 2, pp. 102-120
- Lasch C. (2004), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano
- Lévinas E. (1982), *De l'évasion*, Fata Morgana, Paris
- Lévinas E. (2000), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano
- Logsdon A. (2018), *Abuse and Neglect Put Children at Risk for Disabilities*, in “Verywell Mind”, 10 oct., (<https://www.verywellmind.com/learn-about-child-abuse-and-neglect-2162110>)
- Longobardi G., Zamarchi E. (1989), “Perché una tradizione si affermi”, in A. M. Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 23-48
- Lowen A. (1991), *La spiritualità del corpo*, Astrolabio, Roma
- Lowen, A. (1967), *Il tradimento del corpo. La coscienza del proprio «io» nel rapporto tra corpo e mente*, Edizioni Mediterranee, Roma, 1997
- Maalouf A. (2005), *L'identità*, Bompiani, Milano
- Macinai E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa
- Magli P. (1980), *Corpo e linguaggio*, Editoriale l'Espresso, s.l.
- Maiolo G., Franchini G. (a cura di) (2003), *Dalla parte degli adolescenti. Alleanze e relazioni di sostegno*, Erickson, Trento.
- Malacrea M., Lorenzini S. (2002), *Bambini abusati. Linee-guida nel dibattito internazionale*, Cortina, Milano.
- Mancia M. (2004), *Sentire le parole*, Bollati Boringhieri, Torino
- Mancia M. (2007), *Psicoanalisi e neuroscienze*, Springer, Milano
- Mapelli B. (2004), *Nuove virtù*, Guerini, Milano
- Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna
- Marschiani F. (2008), “Il corpo”, in Demaria C., Nergaard S. (a cura di), *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*, McGraw-Hill, Milano
- Mead M. (1972), *Generazioni in conflitto*, Rizzoli, Milano
- Mecenero C. (2004), *Voci maestre. Esistenze femminili e sapere educativo*, Ed. Junior, Bergamo
- Melucci A. (1992), *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano
- Merleau-Ponty M. (1967), *Segni*, Il Saggiatore, Milano
- Merleau-Ponty M. (1975), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano
- Merleau-Ponty M. (1979), *Il corpo vissuto*, Il Saggiatore, Milano
- Merleau-Ponty M. (1989), *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano
- Merleau-Ponty M. (2003), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano

- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma
- Miller A. (1995), *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, Garzanti, Milano
- Miller A. (1999), *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo*, Garzanti, Milano
- Miller A. (2003), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino
- Miller A. (2005), *La rivolta del corpo. I danni di un'educazione violenta*, Cortina, Milano
- Miller A. (2009), *Riprendersi la vita. I traumi infantili e l'origine del male*, Bollati Boringhieri, Torino
- Missildine W. H. (2004), *Il bambino che sei stato*, Erickson, Trento
- Mollo G. (1996), *La via del senso*, La Scuola, Brescia
- Montefoschi G. (2000), *Quando leggere è un piacere. Passione e sentimento amoroso nei grandi libri*, Rizzoli, Milano
- Montefoschi S. (1985), *C. G. Jung. Un pensiero in divenire*, Garzanti, Milano
- Monteleone, J.A. (1999), *Gli indicatori dell'abuso infantile: gli effetti devastanti della violenza fisica e psicologica*, Centro Scientifico Torinese, Torino
- Moore, T.E., Pepler, D.J., "Correlates of adjustment in children at risk", in Holden G.W., Geffner, R., Jouriles, E. (eds.) (1998), *Children exposed to marital violence: theory, research, and intervention*, American Psychological Association, Washington DC
- Moravia S. (1996), *L'enigma dell'esistenza. Soggetto, morale, passioni nell'età del disincanto*, Feltrinelli, Milano
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano
- Morin E. (1993), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia-RCS, Milano
- Mortari L. (2003a), *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria di Verona, VR
- Mortari L. (2003b), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- Mortari L. (2007), "Narrare l'esperienza di ricerca", in Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, pp. 281-288
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma

- Mortari L. (2010), *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in “Education Sciences & Society”, anno 1, n. 1, gennaio – giugno, pp. 143-156
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Mondadori, Milano
- Mortari L. (2017), *Educatori e lavoro di cura*, in “Pedagogia Oggi”, XV, n. 2, pp. 91-105
- Mortari L. (2019), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano
- Mortari L. (2019), *Maria Zambrano. Respirare la vita*, Feltrinelli, Milano
- Morton P. M., Schafer M. H., Ferraro K. F. (2012), *Does Childhood Misfortune Increase Cancer Risk in Adulthood?*, in “Journal of Aging and Health”, Vol. 24, pp. 161-176
- Mounier E. (1990), *Trattato del carattere*, Ed. Paoline, Milano
- Moustakas, C. (1994), *Phenomenological Research Methods*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Musi (2006b), “La vita emotiva: risorsa delle professioni di cura”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, Guerini, Milano, pp. 163-221
- Musi E. (2006a) (con V. Iori, B. Guarniero), *Quando la famiglia si separa. Matrimoni, separazioni e divorzi a Reggio Emilia*, “Strumenti” 12, Osservatorio permanente sulle famiglie, Reggio Emilia
- Musi E. (2007), *Concepire la nascita. L’esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano
- Musi E. (2012a), “Rimanere padri ‘dentro’. Il diritto alla famiglia”, in V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi, *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, Franco Angeli, Milano, pp. 53-80
- Musi E. (2012b), *Legami che liberano. Quando la relazione tra genitori in carcere e figli è occasione di crescita e libertà?*, in “Minori e Giustizia”, n. 3, pp. 195-203
- Musi E. (2014), “Dare alla luce. Nascere come genitori”, in Pati. L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, pp. 163-177
- Musi E. (2014), *Sprigionare la genitorialità*, in “Minori e giustizia”, n. 3, pp. 84-93
- Musi E. (2015), “Sottotraccia. Eredità nascoste nelle relazioni di cura”, in Iori V., Bruzzone D., *Le ombre dell’educazione*, Angeli, Milano, pp. 47-66.
- Musi E. (2017), *L’educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*, FrancoAngeli, Milano
- Musi E. (2018), “A un passo dall’impossibile: l’educazione tra radicamento e utopia”, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento, pp. 111-130
- Musi E. (2019), “Testo e contesto: generatività dell’esperienza narrativa”, in C. Chiappini, M. Baglio (a cura di), *Frammenti autobiografici dal carcere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 59-70

- Musi E. (2020), “La coscienza dei diritti: indice di maturità sociale”, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D’Addelfio, E. Musi, *Diritti per l’educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Morcelliana, Brescia, pp. 103-148
- Musi E., D. Bruzzone (2007) (a cura di), *Vissuti di cura. Competenze emotive e formazione nelle professioni sanitarie*, Guerini, Milano
- Musumeci C., Ferraro G. (2014), *L’assassino dei sogni. Lettere tra un filosofo e un ergastolano*, Nuovi equilibri, Rimini
- Nanni C. (1986), *L’educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma
- Natale P. (2019), *La ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari
- Natoli S. (2008), *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*, Feltrinelli, Milano
- Needleman J., “Introduzione” in Binswanger L., *Essere nel mondo*, Astrolabio, Roma, 1973, pp. 13-144
- Ney P.G. (1987), *Does verbal abuse leave deeper scars: a study of children and parents*, “Can J Psychiatry”; n. 32, pp. 371–378.
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012), *The Long-Term Health Consequences of Child Physical Abuse, Emotional Abuse, and Neglect: A Systematic Review and Meta-Analysis*, “P Lo S Medicine”, 9 (11)
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica*, il Mulino, Bologna
- Nussbaum M. (2017), *Rabbia e perdono. La generosità come giustizia*, il Mulino, Bologna
- Nussbaum, M. (2014), *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del PIL*, il Mulino, Bologna
- O’ Connor F. M. (2010), *Nel territorio del diavolo. Sul mistero di scrivere*, Minimum fax, Roma
- O’ Hagan K. O. (1995), *Emotional and psychological abuse: Problems of definition*, “Child Abuse & Neglect”, Vol. 19, 1995, pp. 449-461
- Ochs E., Schieffelin B.B. (eds.) (1983), *Acquiring conversational competence*, Routledge & Kegan Paul, London
- Oddone I., Re A. (1994), “Le istruzioni al sosia”, in P. Tranchina (1994), *Portolano di psicologia*, Cooperativa Centro di Documentazione, Pistoia, pp. 277-280
- Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981), *Redécouvrir l’expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Editions sociales, Paris
- Paci E. (1973), *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano
- Pareyson L. (1971), *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano
- Pati L. (2006), *Educare alla speranza*, “Pedagogia e vita”, n. 3-4, pp. 74-89

- Pedrazza M. (2005), *Fenomenologia della resistenza al cambiamento*, Pàtron, Bologna
- Pedrocco M. T. B., Soavi G. (2009), *Stili di vita familiare violenti e loro effetti sui bambini*, in “Maltrattamento e abuso all’infanzia”, n. 3, pp. 15-25
- Perticari P. (2016), *Bambini trattati male*, Zeroseiup, Bergamo
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano
- Pietropolli Charmet G. (2012), *Giovani vs adulti*, Alberti, Roma
- Pinker S. (2013), *Il declino della violenza*, Mondadori, Milano
- Piromallo Gambardella A. (2004), *Violenza e società mediatica*, Carocci, Roma
- Pourtois .J. P., Desmet H. (2005), *L’educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell’identità*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pisa)
- Priulla G. (2012), *Riprendiamoci le parole. Il linguaggio della politica è un bene pubblico*, Di Girolamo, Trapani
- Priulla G. (2014), *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*, Settenove, Cagli (PU)
- Pulcini E. (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell’età globale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Racamier P.-C. (1993), *Il genio delle origini*, Cortina, Milano
- Raggiunti R. (2002), *Introduzione a Husserl*, Laterza, Roma-Bari
- Ravasi Bellocchio L. (2012), *L’amore è un ombra. Perché tutte le mamme possono essere terribili*, Mondadori, Milano
- Recalcati M. (2016), *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano
- Rella F. (1980), *Corpo e linguaggio. Nota sulla filosofia di Lacan*, in “aut aut”, 177-178
- Rella F. (1987), *Limina. Il pensiero e le cose*, Feltrinelli, Milano
- Remotti F. (2007), *Contro l’identità*, Laterza, Roma-Bari
- Remotti F. (2010), *L’ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari
- Rich A. (1982), *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*, La Tartaruga, Milano
- Ricoeur P. (1981), *La metafora viva*, Jaca Book, Milano
- Ricoeur P. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano
- Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano
- Rifkin J. (2011), *La civiltà dell’empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano
- Riva M.G. (1993), *L’abuso educativo*, Unicopli, Milano
- Robinson O. C. (2014), *Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide*, *Qualitative Research in “Psychology”*, vol. 11, n. 1, pp. 25-41

- Rosenberg M. B. (1997), *Educazione reciproca. Comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia
- Rosenberg M. B. (1999), *La comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia
- Rosenberg M. B. (2005), *Educazione che arricchisce la vita*, Esserci, Reggio Emilia.
- Rosenberg M. B. (2006), *Parlare pace. Quello che dici può cambiare il tuo mondo*, Esserci, Reggio Emilia
- Rosenberg M. B. (2016), *Le tue parole possono cambiare il mondo*, Esserci, Reggio Emilia
- Rosenberg M. B. (2017), *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia
- Ruggenini M. (1991), “La terra e la metropoli”, in E. Mucci, P. Rizzoli (a cura di), *L’immaginario tecnologico metropolitano*, F. Angeli, Milano, pp. 75-85
- Ruggeri M., Massi L. (2020), *Il Trauma Complesso come disturbo dello sviluppo: analisi di un caso clinico*, in “Maltrattamento e abuso all’infanzia”, n. 2, pp. 107-117
- Rutschky K. (2018), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell’educazione civile*, Mimesis, Milano
- Sacks O. (1986), *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano
- Sartre J.P. (2002), *L’essere e il nulla*, NET, Milano
- Save the Children (2017), *Le relazioni pericolose. Indagine sullo stato del maltrattamento e dell’abuso intrafamiliare*, Marzo, online: <https://retefiocchi.savethechildren.it/wp-content/uploads/2017/07/rapporto-violenza-DEF-5-digit-low.pdf>
- Save the Children, *Le relazioni pericolose. Indagine sullo stato del maltrattamento e dell’abuso intrafamiliare*, Marzo 2017, p. 5, online: <https://retefiocchi.savethechildren.it/wp-content/uploads/2017/07/rapporto-violenza-DEF-5-digit-low.pdf>, p. 9
- Scabini E., Cigoli V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano
- Scabini E., Cigoli V. (2012), *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*, Cortina Milano
- Scatolero D. (2001), “Prefazione” a Korn J., Mücke T., *La violenza in pugno. Adolescenti e violenza. Tecniche di mediazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Scatolero D. (2015), *Il braccio alzato. La violenza dell’uomo comune*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Scheler M. (1999), *Il valore della vita emotiva*, Guerini, Milano
- Schenetti M. (2006), *Comprendere il dolore bambino*, Alberto Perdisa, Bologna
- Schermi M. (2016), *Educare e punire. L’esperienza educativa nella difficile impresa di “liberare” e “contenere”*, la meridiana, Molfetta (BA)

- Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari
- Semerari G. (2005), “Prefazione” al volume di E. Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Roma-Bari, pp. VII-XXV
- Shinebourne P. (2011), *The Theoretical Underpinnings of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)*, in “Existential Analysis”, vol. 22, n. 1, 2011, pp. 16-31
- Shiva Kumar A.K., S.K. Mehta and A.K. Nandakumar (2017), *Violence in Childhood (VIC) Index: Methodology and Measurement. Background paper. Ending Violence in Childhood Global Report 2017*, New Delhi, India: Know Violence in Childhood.
- Sichel A. (1983), *I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica*, A. Lalli Editore, Poggibonsi (SI)
- Sini C. (1965), *La fenomenologia*, Garzanti, Milano
- Sini C. (1989), *Il silenzio e la parola. Luoghi e confini del sapere per un uomo planetario*, Marietti, Genova
- Sità C. (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma
- Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012), “Interpretative phenomenological analysis”, in H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological, American Psychological Association, Washington, pp. 73-82
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma
- Stagi L. (2000), *Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità*, in “Rassegna Italiana di Valutazione”, n. 20, ottobre-dicembre 2000, pp. 67-88
- Stein E. (1998), *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma
- Stein E. (2009), *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma
- Stoppa F. (2011), *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*, Feltrinelli, Milano
- Teicher M.H., Andersen S.L., Polcari A., Anderson C.M., Navalta C.P., Kim D.M. (2003), *The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment*, “Neuroscience & Biobehavioral Reviews”, Vol. 27, pp. 33–44
- Thüne E. M. (a cura di) (1998), *All'inizio di tutto la lingua materna*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Toth S.L., Cicchetti D. (1996), *Patterns of relatedness, depressive symptomatology, and perceived competence in maltreated children*, “Journal of Consulting and Clinical Psychology”, Vol. 64, pp. 32–41

- Tramma S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità*, Carocci, Roma
- Travaglini G. (2009), *La metafora, l'analogia e le figure dei sensi in Aristotele*, in «Rivista di estetica», n. 20, pp. 121-148
- Trobia A. (2010), *Elementi di metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Aracne, Roma
- U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau, *What Is Child Abuse and Neglect? Recognizing the Signs and Symptoms*, in "Child Welfare Information Gateway. Protecting Children – Strengthening Families", 2013 (<https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/whatiscan.pdf#page=3&view=What%20Are%20the%20Major%20Types%20of%20Child%20Abuse%20and%20Neglect?>)
- UN General Assembly (1989), *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577
- Van Manen M. (1990), *Researching Lived Experience. Human Science for an Active Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York
- Vanni Rovighi S. (1958), *La teoria dell'intenzionalità nella filosofia di Husserl*, "Rivista di Filosofia Neo-Scolastica", Vol. 50, n. 3 (maggio-giugno 1958), pp. 197-211
- Virzi A., Salvina Signorelli M. (2017), *Medicina e narrativa. Un viaggio nella letteratura per comprendere il malato (e il suo medico)*, FrancoAngeli, Milano
- Vissing Y.M., Straus M.A., Gelles R.J., Harrop J.W. (1991), *Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children*, in "Child Abuse Neglect", Vol. 15, pp. 223–238
- Von Franz M.-L. (2011), "Il processo di individuazione", in Jung C. G., *L'uomo e i suoi simboli*, TEA, Milano, pp. 143-214
- Wallon H. (1949), *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*, PUF, Paris
- Walters RH, Parke RD. (1964), "Social motivation, dependency, and susceptibility to social influence", in Berkowitz L., ed., *Advances in experimental social psychology*, Vol. 1, New York, NY, Academic Press, pp. 231–276
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1978), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma
- Winnicott D. W. (1990), *Dal luogo delle origini*, Cortina, Milano
- World Health Organization, ISPCAN (2006), *Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*

- Zamagni M. P. (2012), *Modelli di approccio alla malattia: evidenza scientifica e narrazione in medicina*, Bononia University Press, Bologna
- Zamboni C. (1998), “La lingua materna tra limite e apertura infinita”, in Thüne E.-M.(a cura di), *All’inizio di tutto la lingua materna*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 113-134
- Zamboni C. (2001), *Parole non consumate. Donne e uomini nel linguaggio*, Liguori, Napoli
- Zambrano M. (1991), *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano
- Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell’anima*, Cortina, Milano
- Zambrano M. (2000), *Dell’Aurora*, Marietti, Genova
- Zambrano M. (2003), *Note di un metodo*, Filema, Napoli
- Zambrano M., “L’attenzione”, in Ead., *Per l’amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione*, Marietti, Genova, 2008, pp. 51-53
- Zannini L. (2008), *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Cortina, Milano
- Ziccardi G. (2016), *L’odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Cortina, Milano

## Allegati

**Traccia di riflessione per “operatori della parola”  
con valenza educativa in carcere**

Le parole in carcere patiscono il contesto forse più che in altre situazioni. In particolare nell'incontro tra detenuti e operatori sociali le parole sono gravate di tensioni emotive e aspettative date dalla compressione dello spazio, dalla mortificazione del corpo e dalla dilatazione del tempo, indicato spesso come un tempo “sospeso”, che non passa mai. Sono in genere parole rarefatte, per la difficoltà di comprensione linguistica, per l'impossibilità di preparare e curare gli incontri con tempi e spazi adeguati, per l'assenza di privacy con cui accogliere le parole più dolorose. Questa rarefazione a volte produce chiusura, superficialità, a volte fa emergere l'essenziale, crea spazi per l'autentico. Da qui è forse possibile schiudere percorsi educativi, di rilettura critica di sé, di cambiamento. Spesso mancano occasioni di verifica, dopo scambi significativi di parole, cioè manca la possibilità di rilevare come cambia il rapporto con sé stessi e con gli altri, come cambia la capacità di dar forma all'esperienza. Questo è un altro motivo che depotenzia le parole in carcere. E tuttavia è pur sempre dal pensiero divenuto parola che ha inizio una nuova considerazione di sé, in quello spazio in cui possono emergere versioni di sé positive accanto a quelle che la detenzione cementa e stigmatizza.

Le domande che seguono intendono rilevare il potere della parola in un contesto particolare qual è il carcere, in cui i dialoghi e le scritture tracciano un ordito tra contraddizioni e paradossi, cioè tra l'aspirazione a promuovere nei detenuti una revisione di sé con valenza (ri)educativa e la condizione limitante e deresponsabilizzante (antieducativa?) che gli ambienti e le regole (esplicite e implicite) su cui si fonda la struttura carceraria determinano.

Ho cercato di individuare nuclei di riflessione differenti e distinti, ma può darsi che le risposte si sovrappongano. Ti suggerisco pertanto di leggere tutto l'elenco di domande prima di iniziare a rispondere.

È possibile esprimere riflessioni e concettualizzazioni arricchendole con esempi ed episodi autobiografici relativi al lavoro in carcere.

**Dati anagrafici**

età: ...

M... F...

Titolo di studio:

Professione:

### **Operare in carcere con le parole**

Da quanto tempo svolgi attività in carcere?

Che tipo di attività?

Quanto incide l'utilizzo della parola nel tuo lavoro in carcere?

Per niente ... poco... abbastanza... molto... moltissimo...

Hai compiuto studi, frequentato formazioni relative all'uso educativo delle parole?

Sì ... No ...

Se sì, quali?

Se sì, quali conoscenze e competenze hai conseguito?

### **Le parole che creano il contesto**

Il tuo lavoro in carcere si concentra sull'ascolto e sull'utilizzo sapiente delle parole. Nella tua esperienza quanto peso hanno le parole per costruire un *contesto educativo*, una cornice, un clima sufficientemente attento, protetto, di fiducia all'interno del quale promuovere l'ascolto e il confronto?

Le parole in carcere riflettono il confinamento del corpo, la sua ridotta espressione, motricità... Eppure sono sempre parole incarnate... Questo che peculiarità assegna alle parole in carcere?

### **La parola educante/dis-educante**

*La parola che educa*

Quando, a tuo avviso, una parola educa? È possibile individuare elementi essenziali, fondamentali in relazione alla sua valenza educativa?

La parola educa...	Quando...	Ad esempio...

E nel contesto carcerario vale la stessa definizione oppure occorre fare alcune precisazioni?

In carcere la parola educa	Quando...	Ad esempio...

*La parola che dis-educa*

Non esiste, nel pensiero comune, ma nemmeno nella riflessione pedagogica, una chiara rappresentazione della parola “dis-educante”. Mentre la parola che non educa può essere percepita come una parola indifferente, che semplicemente non contribuisce ad un processo educativo ed evolutivo, la parola che dis-educa pare recare con sé il significato di un diritto negato, di una privazione, di un depauperamento che alla fine produce dis-agio, persino, forse, devianza.

Nonostante questa ambiguità, mi piacerebbe raccogliere qualche considerazione in proposito, pertanto, ti chiedo:

è possibile, secondo te, parlare di una parola “dis-educante”? Quale potrebbe essere la sua definizione?

La parola dis-educa...	Quando...	Ad esempio...

E declinando la riflessione in ambito carcerario, quando la parola dis-educa?

Se tu dovessi rappresentare con una metafora o con un’immagine la parola educativa e dis-educativa, cosa indicheresti?

La parola che educa è come...	La parola che dis-educa è come...
La parola che educa in carcere è come...	La parola che dis-educa in carcere è come...

**L’uso consapevole delle parole**

Nella tua attività in carcere utilizzi la parola orale, di cui abbiamo trattato finora, ma anche la parola scritta che, comportando più impegno e riflessività, forse meglio esprime il suo valore formativo. Quali sono le differenze che rilevi tra le due?

La parola orale	La parola scritta
Approfondimento: il valore educativo della parola scritta in carcere	

Ti chiedo di riflettere sull'uso delle parole, sulle situazioni in cui hanno/hanno avuto una rilevanza decisiva compilando lo schema sottostante

Nella mia attività in carcere uso la parola nella relazione con i detenuti per...:	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa

Ti capita di riflettere sul valore delle parole?

Se sì, ricordi qualche considerazione o qualche accorgimento che metti in atto nel loro utilizzo?

Se tu dovessi raccomandare un utilizzo consapevolmente educativo e in tal senso efficace delle parole, quali accorgimenti suggeriresti?

Per aver cura delle parole, della scelta, del loro utilizzo nella costruzione di un contesto e di una relazione educativa è necessario...

Hai stimoli di riflessione o annotazione che questa rilevazione non considera e che invece ritieni importanti?

Grazie di cuore per la disponibilità e la pazienza

Elisabetta Musi

Maggio 2020

### **Traccia di riflessione per il personale educativo e docente**

La parola rivela il nostro rapporto con l'esistenza, dice di derive e smarrimenti o al contrario di posture esistenziali salde e consapevoli. Mancare di parole con cui dire di sé, della propria relazione col mondo, è mancare di presa sul reale. Chi si dedica ai compiti educativi e di cura dovrebbe farlo ponendo anzitutto attenzione alle parole con cui il soggetto rappresenta se stesso e il rapporto con la realtà che lo circonda. Ma cosa fa sì che una parola possa dirsi educativa? Ed è possibile parlare di una parla dis-educante?

Per tentare di dare risposta a questi interrogativi, sto realizzando una ricerca sul valore positivo e sull'impatto negativo delle parole.

Nell'attività educativa la parola rappresenta uno dei principali strumenti educativi, di insegnamento, evolutivi, di costruzione dei contesti e della relazione di cura, ma ha anche una valenza contenitiva, regolativa, assertiva, per non dire addirittura "correttiva" e punitiva.

Le domande che seguono intendono rilevare il potere della parola nei contesti educativi, in cui i dialoghi e le scritture contribuiscono a dare forma all'esperienza, a sostenere i percorsi di crescita e i processi identitari, a costruire le relazioni, a promuoverne la dimensione educativa.

Ho cercato di individuare nuclei di riflessione differenti e distinti, ma può darsi che le risposte si sovrappongano. Suggerisco pertanto di leggere tutto l'elenco di domande prima di iniziare a rispondere.

È possibile esprimere riflessioni e concettualizzazioni arricchendole con esempi ed episodi autobiografici relativi al proprio lavoro.

#### **Dati anagrafici**

età: ...

M ... F...

Titolo di studio:

Professione (specificare il contesto in cui si opera):

Hai compiuto studi, frequentato formazioni relativi all'uso educativo delle parole?

Se sì quali?

Se sì, quali conoscenze e competenze hai conseguito?

## Le parole che creano il contesto

Il lavoro educativo si concentra sull'ascolto e sull'utilizzo sapiente delle parole. Nella tua esperienza quanto peso hanno le parole per costruire un *contesto educativo*, una cornice, un clima sufficientemente attento, protetto, di fiducia all'interno del quale promuovere l'ascolto e il confronto?

## La parola educante/dis-educante

### *La parola che educa*

Quando, a tuo avviso, una parola educa? È possibile individuare elementi essenziali, fondamentali in relazione alla sua valenza educativa?

La parola educa...	Quando...	Ad esempio...

E declinando la riflessione nel tuo ambito educativo/scolastico, quando la parola educa?

### *La parola che dis-educa*

Non esiste, nel pensiero comune, ma nemmeno nella riflessione pedagogica, una chiara rappresentazione della parola "dis-educante". Mentre la parola che non educa può essere percepita come una parola indifferente, che semplicemente non contribuisce ad un processo educativo ed evolutivo, la parola che dis-educa pare recare con sé il significato di un diritto negato, di una privazione, di un depauperamento che alla fine produce dis-agio.

Nonostante questa ambiguità, mi piacerebbe raccogliere qualche considerazione in proposito, pertanto, ti chiedo:

è possibile, secondo te, parlare di una parola "dis-educante"? Quale potrebbe essere la sua definizione?

La parola dis-educa...	Quando...	Ad esempio...

E declinando la riflessione nel tuo ambito educativo/scolastico, quando la parola dis-educa?

Se tu dovessi rappresentare con una metafora o con un'immagine la parola educativa e dis-educativa, cosa indicheresti?

La parola che educa è come...	La parola che dis-educa è come...
La parola che educa nel mio ambito educativo/scolastico è come...	La parola che diseduca nel mio ambito educativo/scolastico è come...

### L'uso consapevole delle parole

Nella tua attività coi bambini e le bambine utilizzi la parola orale, di cui abbiamo trattato finora, ma anche la parola scritta che, comportando più impegno e riflessività, forse meglio esprime il suo valore formativo. Quali sono le differenze che rilevi tra le due? (si possono elencare le diverse declinazioni della parola scritta)

La parola orale	La parola scritta
Approfondimento: il valore educativo della parola scritta nel contesto educativo/scolastico	

Ti chiedo di riflettere sull'uso delle parole, sulle situazioni in cui hanno/hanno avuto una rilevanza decisiva compilando lo schema sottostante

Nella mia attività educativa/scolastica uso la parola nella relazione con i bambini e le bambine per...:	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa

Ti capita di riflettere sul valore delle parole?

Se sì, ricordi qualche considerazione o qualche accorgimento che metti in atto nel loro utilizzo?

Se tu dovessi raccomandare un utilizzo consapevolmente educativo e in tal senso efficace delle parole, quali accorgimenti suggeriresti?

Per aver cura delle parole, della scelta, del loro utilizzo nella costruzione di un contesto e di una relazione educativa è necessario...

Hai stimoli di riflessione o annotazioni che questa rilevazione non considera e che invece ritieni importanti?

Grazie di cuore per la disponibilità e la pazienza

Elisabetta Musi

Maggio 2020

### **Traccia di intervista per il personale sanitario**

Le professioni di cura a contatto con la sofferenza, e ancora di più se a contatto con il “dolore-bambino” (M. Schenetti), con il senso di impotenza di fronte a esistenze oltraggiate da malattie profondamente invalidanti sono spesso soggette a burn out, sconforto, scoramento emotivo. Col rischio che le “tossine” del disagio tornino in circolo sotto forma di chiusura difensiva, impazienza, irritazione. Forse anche nella relazione con i pazienti, in questo caso con i piccoli pazienti, con i loro genitori, oltre che con i/le colleghi/e.

Il ricorso alla medicina narrativa può contribuire ad allentare disagi e morse emotive, a rigenerare il rapporto del personale con se stesso, col proprio lavoro, per tornare ad essere efficacemente generativi di cura nella relazione con pazienti e famiglie. Questo è stato il senso del percorso formativo realizzato insieme lo scorso anno, rispetto al quale le domande che seguono sono una ripresa della riflessione sul valore formativo delle parole.

Questo approfondimento fa parte di una ricerca esplorativa sulla parola in prospettiva pedagogica nelle professioni educative e di cura.

Ho cercato di individuare nuclei di riflessione differenti e distinti, ma può darsi che le risposte si sovrappongano. Suggesto pertanto di leggere tutto l’elenco di domande prima di iniziare a rispondere.

È possibile esprimere riflessioni e concettualizzazioni arricchendole con esempi ed episodi autobiografici professionali relativi al lavoro di cura.

#### **Dati anagrafici**

età: ...

M ... F...

Titolo di studio:

Professione:

#### **Le parole che creano il contesto**

Il tuo lavoro sanitario si avvale dell’ascolto e dell’utilizzo sapiente delle parole. Nella tua esperienza quanto peso hanno le parole per costruire un *contesto di cura*, una cornice, un clima sufficientemente attento, protetto, di fiducia all’interno del quale promuovere l’ascolto, l’avvicinamento, la relazione?

Ritieni dunque che la parola sia rilevante nella relazione terapeutica?

La relazione terapeutica ha anche una valenza educativa?

Se sì, in che senso?

Hai compiuto studi, frequentato formazioni relative all'uso educativo delle parole?

Sì ... No ...

Se sì, quali?

Se sì, quali conoscenze e competenze hai conseguito?

### **Aver cura delle parole per aver cura delle relazioni: con se stessi, con gli altri**

Se condividi l'assunto per cui per costruire una relazione di cura e per essere "erogatori" di cura occorre anzitutto aver cura di sé, della propria dimensione esistenziale, psicofisica, emotiva e relazionale, sapresti dire in che modo la parola può contribuire alla cura di sé?

Ti chiedo di riflettere sull'uso delle parole, sulle loro caratteristiche, sulle situazioni in cui hanno/hanno avuto una rilevanza decisiva nei confronti di te stesso/a e con i pazienti, compilando lo schema sottostante

Ritieni che la parola possa avere una funzione rigeneratrice nei confronti di se stessi come professionisti?	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa

Ritieni che la parola possa avere una funzione rigeneratrice e terapeutico-educativa nei confronti dei pazienti?	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa

Ti capita di riflettere sul valore "terapeutico" delle parole?

Se sì, ricordi qualche considerazione o qualche accorgimento che metti in atto nel loro utilizzo?

## La parola educante/dis-educante

### *La parola che educa*

Quando, a tuo avviso, la parola esprime cura educativa? È possibile individuare elementi essenziali, fondamentali in relazione alla sua valenza educativa?

La parola educa...	Quando...	Ad esempio...

E nel contesto sanitario vale la stessa definizione oppure occorre fare alcune precisazioni?

Nel contesto sanitario in cui operi la parola educa	Quando...	Ad esempio...

### *La parola che dis-educa*

Non esiste, nel pensiero comune, ma nemmeno nella riflessione pedagogica, una chiara rappresentazione della parola “dis-educante”. Mentre la parola che non educa può essere percepita come una parola indifferente, che semplicemente non contribuisce ad un processo educativo ed evolutivo, la parola che dis-educa pare recare con sé il significato di un diritto negato, di una privazione, di un depauperamento che alla fine produce dis-agio.

Nonostante questa ambiguità, mi piacerebbe raccogliere qualche considerazione in proposito, pertanto, ti chiedo:

è possibile, secondo te, parlare di una parola “dis-educante”? Quale potrebbe essere la sua definizione?

La parola dis-educa...	Quando...	Ad esempio...

E declinando la riflessione in ambito sanitario, quando la parola dis-educa?

Se tu dovessi rappresentare con una metafora o con un'immagine la parola educativa e dis-educativa, cosa indicheresti?

La parola che educa è come...	La parola che dis-educa è come...
La parola che educa in ambito sanitario è come...	La parola che diseduca in ambito sanitario è come...

### **L'uso consapevole delle parole**

Ti chiedo di riflettere sull'uso delle parole, sulle situazioni in cui hanno/hanno avuto una rilevanza decisiva compilando lo schema sottostante

Nella mia attività in ambito sanitario uso la parola nella relazione con i pazienti per...:	Quali caratteristiche ha questo tipo di parola?	Riporta la descrizione di un episodio o di un dialogo o di una frase esemplificativa

Ti capita di riflettere sulla responsabilità professionale nella scelta e nell'uso delle parole?

Se sì, ricordi qualche considerazione o qualche accorgimento che metti in atto nel loro utilizzo?

Se tu dovessi raccomandare un utilizzo consapevolmente educativo delle parole in ambito sanitario, quali accorgimenti segnaleresti?

Per aver cura delle parole, della scelta, del loro utilizzo nella costruzione di un contesto e di una relazione educativa è necessario...

Hai stimoli di riflessione o annotazione che questa rilevazione non considera e che invece ritieni importanti?

Grazie di cuore per la disponibilità e la pazienza

Elisabetta Musi

Maggio 2020