

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 9
Numero 12-2016

ISSN: 2036-9646

Politiche

- Orientarsi per Crescere.
Riflessioni su un percorso di orientamento al futuro 5
Di Loredana.T. Pedata, Maria Elena Cinti, Mara Lastretti, Franco Burla

Ricerca & Tecnologia

- Burnout, stress lavorativo e dimensioni psicologiche correlate negli operatori
dell'area riabilitativa 29
di Michela Poli, Franco Burla, Loredana T. Pedata e Mara Lastretti

Saggi

- L'attenzione alla parola come esercizio pedagogico: Ortega y Gasset sulla missione
del bibliotecario 69
di Valentina D'Ascanio
- Carl Rogers e Célestin Freinet: due concezioni positive della persona 103
di Gemma Errico
- Potere personale e potenzialità. Un raffronto tra positive psychology e pedagogia
clinica 135
di Carlo Macale
- L'analisi didattica. Pedagogia informale e psicoanalisi 167
di Marco Innamorati e Diego Sarracino

Recensioni

- Federico Bertoni, *Universitaly. La cultura in scatola*, Roma-Bari, Laterza, 2016... 203
di Valentina D'Ascanio
- G. Peruzzi, A. Volterrani, *La comunicazione sociale. Manuale per le organizzazioni
non profit*, Laterza, Roma – Bari, 2016 213
di Angela Spinelli

Politiche

Orientarsi per Crescere

Riflessioni su un percorso di orientamento al futuro

**Di Loredana.T. Pedata, Maria Elena Cinti., Mara Lastretti,
Franco Burla**

Abstract

L'articolo presenta l'esperienza di un percorso di formazione e orientamento effettuata in una scuola secondaria di primo grado.

L'obiettivo generale del progetto effettuato era quello di affiancare e supportare gli studenti della classe terza nella loro scelta per la scuola secondaria di secondo grado, all'interno di un percorso strutturato di "azioni" per l'orientamento in grado di valutare e sostenere le capacità di scelta dell'individuo, le sue motivazioni e aspirazioni, nonché di sviluppare le sue competenze trasversali.

I risultati del percorso sono stati valutati mediante analisi e strumenti quantitativi, ma anche con il supporto di metodologie di analisi qualitative.

The article presents the experience of a training and orientation carried out in a lower secondary school.

The overall objective of the project was carried out to assist and

support the students of the third class in their choice for secondary school degree, within a structured "action path" for the orientation can evaluate and support the individual's ability to choose, his motivations and aspirations, as well as to develop its transversal skills.

The path of the results were evaluated through analysis and quantitative tools, but also with the support of qualitative analysis methods.

Parole chiave: formazione, orientamento, ricerca

Key words: training, guidance, research

Introduzione

In questa sede verrà riportata e discussa un'esperienza di formazione e orientamento effettuata in una scuola secondaria di primo grado della Provincia di Roma.

L'obiettivo generale del progetto effettuato era quello di affiancare e supportare gli studenti della classe terza nella loro scelta per la scuola secondaria di secondo grado, all'interno di un percorso strutturato di "azioni" per l'orientamento.

Le azioni di orientamento sono genericamente intese come percorsi e processi di supporto al soggetto affinché lo stesso possa utilizzare tutte le capacità e competenze a propria disposizione. La possibilità di poter discutere le diverse scelte, prevedere e valutare le difficoltà legate ai contesti formativi e professionali nuovi, acquisire

responsabilità e soprattutto consapevolezza della propria scelta sono tutti elementi basilari per un percorso ben costruito.

Le linee guida nazionali per l'orientamento permanente del febbraio 2014 ribadiscono l'importanza di un percorso di orientamento adeguato alle diverse esigenze, contesti e situazioni. Esso infatti assolve la funzione di sostegno nei processi di scelta e di decisione per una occupazione attiva e la crescita economico-sociale.

In tale direzione il decreto legge n.104 del settembre 2013, convertito nella Legge n. 128, prevede proprio un rafforzamento delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, mediante la costruzione di percorsi specifici di sviluppo delle proprie capacità e aspettative, anche attraverso la rete presente sul territorio (camere di commercio, agenzie per il lavoro).

Un percorso adeguato costruito in questa direzione mira a sostenere le capacità dell'individuo, a sviluppare le proprie competenze (anche trasversali), a pianificare il proprio futuro e iniziare a scegliere. Inoltre, all'interno del circuito scolastico e formativo, tutto ciò aiuta a prevenire la dispersione scolastica e il disagio giovanile.

Uno degli aspetti centrali del percorso sperimentato è stato proprio quello legato all'assunzione di responsabilità da parte dello studente che deve affrontare una scelta tra molteplici alternative offerte attualmente dalle scuole secondarie di secondo grado, corsi di formazione professionale e altro. Questo momento evolutivo costituisce un importante e delicato momento di crescita proprio perché il ragazzo si troverà nella condizione di verificare, tra le prime volte, le proprie capacità di autonomia, di assunzione di responsabilità e di valutazione del rischio.

Alla scuola spetta il compito di realizzare, anche con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento delle competenze orientative.

Il decreto Ministeriale n. 139 del 22/08/2007 recita: "L'orientamento formativo o didattico orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione di saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – *life skills* – e competenze chiave di cittadinanza" (fonte: *Archivio Pubblica Istruzione*, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa>).

La scuola diventa il luogo di sviluppo delle competenze orientative e ogni istituto inserisce nel proprio POF un piano di intervento in tal senso.

Negli ultimi anni ha assunto particolare rilevanza per lo studio delle motivazioni scolastiche la teoria dell'attribuzione che si è occupata di sottolineare aspetti interattivi tra elementi cognitivi ed emotivo-motivazionali. Essa riguarda, in sostanza, la percezione che il soggetto "ingenuo" ha delle cause degli eventi che gli accadono.

Weiner nel suo scritto del 1985 si dedica a descrivere le cause così come percepite dall'individuo, di successo e insuccesso e le sue comuni caratteristiche: stile di attribuzione interno/esterno, stabilità e controllabilità.

Definisce lo stile attributivo come quel modo particolare e specifico che ognuno di noi ha di individuare le cause determinanti di un evento e, in particolare, dei propri successi e fallimenti.

Rotter (1954; 1966) definiva il grado di percezione rispetto al controllo del proprio destino e degli eventi attraverso il modello "Locus of control". Questo modello ci illustra come la percezione che le persone hanno di se stesse e della realtà possa essere semplicemente un punto di vista, indipendente dai fatti reali, anzi è un modo in cui i fatti vengono interpretati. Il locus of control può essere interno o esterno:

1. Quando le persone che hanno un locus of control interno tendono ad attribuire la causa di ciò che accade loro a se stesse: alle proprie azioni, alle proprie capacità, all'impegno, all'intelligenza.
2. Nel momento in cui le persone che hanno un locus of control esterno credono di avere poche possibilità di influenzare eventi e sono più portate a ritenere che ciò che accade loro come dovuto a al caso, alla fortuna, al comportamento di altre persone, alle caratteristiche del compito, ecc.

Weiner, oltre allo stile di attribuzione interno/esterno, ha identificato altre due variabili: stabilità e controllabilità. La prima può essere legata alla possibilità che alcune caratteristiche rimangano costanti nel tempo: altri autori, fra i quali Weiner e coll. (1971), introdussero l'analisi della stabilità o costanza rispetto alla causa, distinguendo in cause stabili come l'abilità e cause instabili come la fortuna. Tale dimensione ha la possibilità di influenzare i cambiamenti nelle aspettative dell'individuo dopo che ha ottenuto un successo o un insuccesso.

L'altro fattore è la controllabilità secondo cui alcune cause degli eventi possono essere controllate, come ad esempio lo sforzo che permette di raggiungere obiettivi; per contro esistono delle situazioni che l'individuo non riesce a controllare come la fortuna, le azioni degli altri, ecc.

Se si considera l'ambiente scolastico differenti attribuzioni causali influiscono, secondo Weiner, in modo determinante sul comportamento futuro e sulle reazioni emotive degli studenti. L'attribuzione di un insuccesso a una causa non permanente e controllabile, come lo sforzo profuso, può permettere all'alunno di modificare le strategie adottate per lo studio e affrontare prove analoghe con speranza di successo.

Soggetti che invece attribuiscono il proprio insuccesso a dimensioni che ritengono stabili/non controllabili, eviteranno di intraprendere attività simili, convinti che i risultati sarebbero ugualmente fallimentari. Una particolare rilevanza hanno le convinzioni relative alle abilità e all'intelligenza, come variabili moderatrici di tali caratteristiche.

Esistono diverse combinazioni tra attribuzioni esterne o interne ed eventi positivi o negativi.

Attribuire a se stessi sia i successi sia gli insuccessi: consente di riconoscere i propri meriti senza rendersi superbo agli occhi altrui e di affrontare gli insuccessi senza abbattersi, perché essendo questi ultimi dipesi dal soggetto, egli può individuare gli errori e correggerli. Esistono poi delle situazioni ingovernabili, nonostante la volontà di dirigerli: attribuirsi la responsabilità produrrebbe inutili sensi di colpa e di impotenza.

- Attribuire a se stessi gli insuccessi, alle circostanze i successi produce vittimismo (sincero o strategico) oppure ostentazione di umiltà.
- Attribuire a se stessi i successi, alle circostanze gli insuccessi produce vanagloria, delirio di onnipotenza e attribuzione di meriti infondati.
- Attribuire alle circostanze sia i successi che gli insuccessi fa sì che la persona si senta in balia degli eventi e si rassegni passivamente a tutto quello che accade ("impotenza appresa").

Lo stile attributivo più funzionale per la riuscita nella vita e nell'ambito scolastico è quello che riconosce nell'impegno o nella mancanza di impegno la causa principale dei propri successi o insuccessi. Numerose sono le ricerche che hanno dimostrato il collegamento di questo stile con altre variabili: una maggior tendenza a perseguire obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Ames, 1992); superiori livelli di persistenza nella soluzione di compiti impegnativi (Dweck, 1986; 2000); aumento e mantenimento della motivazione (Ravazzolo *et al.*, 2005); un maggiore senso di autoefficacia (Bandura, 2000); una migliore riuscita scolastica (Henry *et al.*, 1993).

Lo stile di attribuzione costituisce un nodo di centrale importanza per capire perché vi siano alunni più portati ad utilizzare strategie di studio e alunni che lo sono meno.

Di conseguenza lo studio punta ad identificare i diversi stili attribuiti in associazione al rendimento scolastico.

Materiali e metodi

I soggetti del campione provengono da una scuola secondaria di primo grado della Provincia di Roma e frequentano la classe terza.

Il progetto ha visto anche il coinvolgimento diretto degli insegnanti, attraverso momenti di confronto dedicati, e delle famiglie con un momento dedicato di restituzione individuale in un'ottica di corresponsabilità educativa.

Nell'ambito della indagine pilota è stato somministrato a ciascuno studente in una situazione di gruppo il questionario sugli stili di attribuzione di De Beni e Moè (1995); sono stati raccolti i voti del I semestre dell'anno scolastico in corso ed inoltre è stato utilizzato un questionario per la valutazione degli stili cognitivi adattato da Mancinelli (2000).

Il test sugli stili di attribuzione è costituito da 24 item che presentano delle situazioni ipotetiche in cui il soggetto potrebbe essersi trovato, con 5 possibili cause attribuibili all'evento. Le

cause sono state indicate dagli autori come: impegno personale, abilità, facilità o difficoltà del compito, fortuna e aiuto altrui: nel questionario 12 item riguardano situazioni di successo e 12 quelle d'insuccesso; per ogni serie, 4 riguardano situazioni di memoria, 4 di apprendimento e 4 di vita quotidiana. La risposta deve essere selezionata sulla scelta di 3 cause e quindi è necessario indicare quella più importante rispetto all'evento proposto.

Nello specifico le scale sono:

- Attribuzione impegno situazione successo (SI)
- Attribuzione impegno situazione insuccesso (II)
- Attribuzione abilità situazione successo (SB)
- Attribuzione abilità situazione successo (IB)
- Attribuzione compito situazione successo (SC)
- Attribuzione compito situazione insuccesso (IC)
- Attribuzione fortuna situazione successo (SC)
- Attribuzione fortuna situazione insuccesso (IC)
- Attribuzione aiuto situazione successo (SC)
- Attribuzione aiuto situazione insuccesso (IC)

Il “Questionario degli stili cognitivi”, tratto e adattato dalle schede operative di Mancinelli M.R. (2000) è costituito da 13 item con tre alternative di risposta che forniscono indicazioni sugli stili cognitivi adottati dal soggetto.

In particolare, in questo strumento, sono evidenziati tre differenti stili: uno stile “esecutivo” che valuta la tendenza a rispettare le regole, a completare i compiti richiesti, a organizzare in maniera metodica e costante il proprio studio/lavoro. Lo stile definito “creativo” è quello che indica una tendenza a decidere in maniera autonoma cosa fare e come fare, assumendo in prima persona la responsabilità delle proprie scelte, struttura il lavoro in base a regole soggettive e autodefinitive: il soggetto che ha questo stile cognitivo solitamente tende a scrivere e inventare storie, tende a costruire nuove cose e idearle ed è propenso a mettersi in discussione. L’ultimo stile definito “valutativo” evidenzia la tendenza a verificare volta per volta le procedure di azione all’interno di un processo, lavorando più facilmente in attività in cui è possibile analizzare cose e idee preesistenti, analizzando accuratamente i principi scientifici attraverso cui si muove il mondo (Mancinelli, 2000).

Le materie studiate dai ragazzi di cui è stato possibile ottenere i voti sono state le seguenti: religione, italiano, inglese, francese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia, musica, scienze motorie, latino.

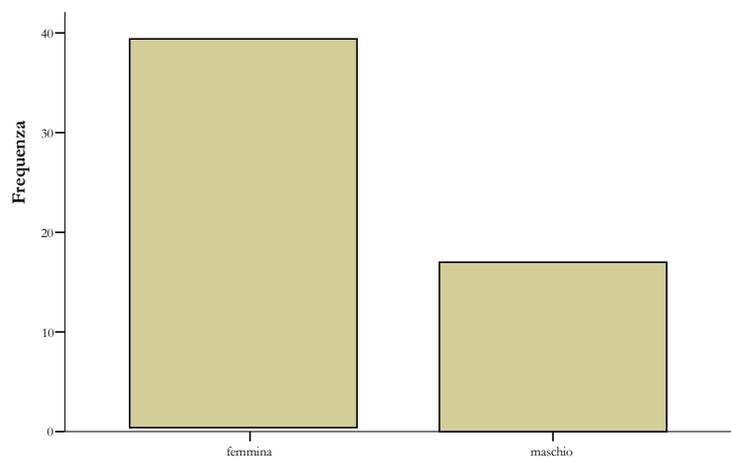
Analisi statistiche effettuate e risultati

E' stata effettuata un'analisi delle frequenze mediante *chi quadro* fra le diverse caratteristiche sociodemografiche dei ragazzi; è stata successivamente evidenziata un'analisi delle correlazioni fra le diverse scale del questionario relativo agli stili attributivi e i voti ottenuti dai ragazzi alle diverse materie.

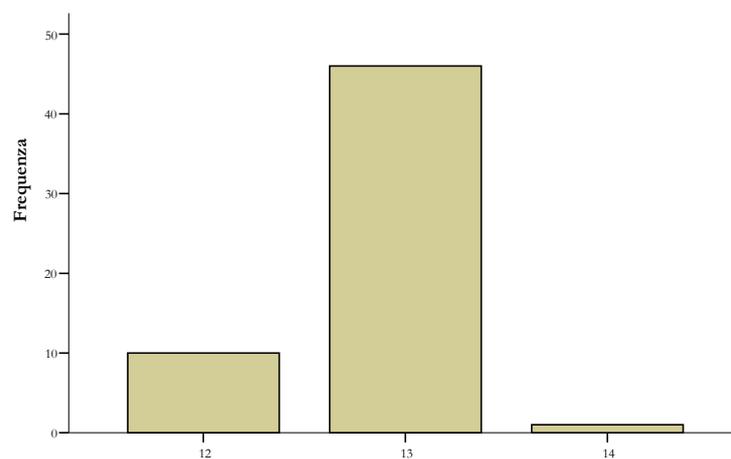
Il campione è costituito da 57 ragazzi, fra i 12 e i 14 anni, di cui la maggior parte (80,7%) di 13 anni, con età media di 12,85 (ds 0,41). Il 68,4 % dei soggetti del campione sono femmine e il 29,8 % maschi. Il restante 1,8% non ha dichiarato il proprio sesso di appartenenza (cft. Tabb 1 e 2 e figg. 1 e 2).

Tab. 1 - Sesso dei partecipanti

	Frequenza	Percentuale
femmina	39	68,4
maschio	17	29,8
Mancante	1	1,8
Totale	57	100,0

Fig. 1 - Sesso dei partecipanti**Tab -2 Età dei soggetti**

	Frequenza	Percentuale
12	10	17,5
13	46	80,7
14	1	1,8
Totale	57	100,0

Fig. 2 – Età dei soggetti

Sono stati poi raccolti i voti per l'anno 2015-16 primo semestre e confrontati con i dati del questionario.

Dall'analisi delle frequenze del questionario relativo agli stili cognitivi evidenziati dal questionario di Mancinelli emerge che un 33,3 % ha uno stile creativo, un 31,6 % valutativo e un 24,6 % quello esecutivo. Nel 10,6 % dei casi gli autori si sono trovati di fronte ad una condizione di parità per cui non è stato possibile assegnare uno stile cognitivo specifico (Tab 3 e Fig. 3).

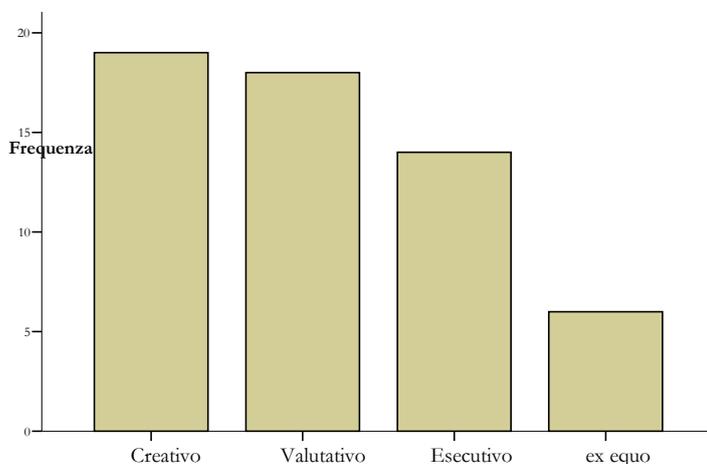
Prendendo in considerazione quest'ultimo questionario l'analisi del χ^2 non ha evidenziato differenze significative né in funzione del sesso, né in funzione dell'età dei partecipanti.

Sembra infatti che lo stile cognitivo sia equamente distribuito fra maschi e femmine e fra le diverse età dei partecipanti, non evidenziandosi un andamento tipico di una determinata tipologia di soggetti.

Tab. 3 - Stile COGNITIVO

	Frequenza	Percentuale
CREATIVO	19	33,3
VALUTATIVO	18	31,6
ESECUTIVO	14	24,6
ex equo	6	10,5
Totale	57	100,0

Fig. 3 – Stile cognitivo



Da un'analisi delle correlazioni effettuate fra i diversi voti ottenuti dagli allievi della scuola secondaria di primo livello e le diverse modalità di stile attributivo emergono correlazioni significative fra:

- religione correla negativamente con IA (attribuzione aiuto situazione insuccesso)
- italiano positivamente con SI (attribuzione impegno situazione successo)
- geografia e matematica correlano positivamente con II (attribuzione impegno situazione insuccesso)
- matematica e scienze correlano negativamente con IB (attribuzione abilità situazione insuccesso)
- scienze e arte immaginativa negativamente con SF (attribuzione fortuna situazione successo)

- comportamento correla negativamente con SB (attribuzione abilità situazione successo) e positivamente con SF (attribuzione fortuna situazione successo) (Cft. Tab 4).

Discussione

I risultati emersi dallo studio pilota possono avere una validità limitata poiché il campione è estremamente piccolo e poco rappresentativo della popolazione generale. Tuttavia ci permettono di effettuare determinate considerazioni. Ulteriori approfondimenti di ricerca sono attualmente in corso.

Innanzitutto il fatto che non vi siano differenze per sesso o per età negli stili attributivi delle condizioni di successo/insuccesso può essere legata al numero limitato di soggetti del campione, ma anche al fatto che durante il periodo evolutivo in cui si trovano i ragazzi possono non esserci situazioni che differenzino effettivamente gli stessi.

Alcune correlazioni indicano delle relazioni interessanti fra i voti e le scale relative all'attribuzione: ad esempio, maggiore è il voto in Religione e minore è il punteggio che i ragazzi ottengono nella scala di attribuzione di aiuto alla situazione insuccesso. Dunque il soggetto che attribuisce alla “mancanza” di aiuto il proprio insuccesso tende ad avere un voto più basso in questa materia.

Se il voto in Italiano è alto, è anche elevato il punteggio che attribuisce la responsabilità all'impegno per ottenere successi scolastici e professionali.

I voti in geografia e matematica appaiono più alti nei soggetti in cui l'impegno è valutato come responsabile del proprio insuccesso, dunque se il soggetto tende a impegnarsi poco ottiene insuccessi e dunque voti più bassi.

I voti in scienze e matematica appaiono più bassi nei soggetti in cui l'abilità è considerata responsabile o importante per l'insuccesso.

Coloro che non ritengono che la fortuna possa essere importante e utile per il successo ottengono voti in genere più alti nelle materie scienze e arte.

Il soggetto che attribuisce alla fortuna la responsabilità del proprio successo tende ad avere un voto a comportamento più basso.

Tab. 4. Correlazioni fra voti nelle diverse materie e scale degli stili di attribuzione.

	SB	SI	SA	SC	IC	IF	IA	II	IB	SF
religione	-,180	,248	-,018	-,127	-,081	-,038	-,276(*)	,253	-,025	,065
italiano	-,253	,382(**)	,096	-,125	-,120	-,199	-,203	,311(*)	,014	-,098
inglese	-,084	,150	,010	-,076	,073	-,022	-,063	,214	-,145	-,042
francese	-,203	,232	,049	-,128	-,035	,018	-,122	,124	-,038	,036
storia	-,142	,215	,110	-,156	-,093	-,167	-,058	,232	-,017	-,053
geografia	-,117	,220	,107	-,170	-,151	-,032	-,115	,265(*)	-,081	-,053
matematica	-,014	,168	-,120	,145	,012	,091	,047	,306(*)	-,358(**)	-,197
scienze	,005	,153	-,136	,229	-,073	,079	,084	,260	-,264(*)	-,267(*)
tecnologia	-,168	,145	-,020	-,060	-,111	,171	,211	,091	-,240	,159
musica	-,193	,248	,138	-,031	-,090	-,128	,055	,098	,006	-,063
arte	,055	,119	-,122	,226	-,067	-,008	,141	,247	-,223	-,291(*)
scienze motorie	-,234	,255	,277(*)	-,188	,216	-,119	,040	-,068	-,015	-,021
latino	-,231	,208	,197	-,061	-,069	-,080	,085	,106	-,034	-,056
comportamento	-,411(**)	,217	,171	-,140	,004	-,216	-,013	,109	-,006	,269(*)

(*) $p < ,05$ (**) $p < ,01$

Alcune correlazioni appaiono contro intuitive ma se si riflette sulle modalità con cui un pre-adolescente si “lancia” nel mondo interpersonale può sembrarci più facile la comprensione: chiaramente un ragazzo di 13-14 anni può avere difficoltà ad attribuire a proprie responsabilità/capacità successo o insuccesso. E' più facile che attribuisca all'esterno la responsabilità che le cose possano non funzionare.

Con il susseguirsi delle esperienze di vita avrà modo di verificare che parte di quello che gli accade può dipendere dal suo modo di impegnarsi e di spendersi per raggiungere obiettivi significativi.

Questo tra l'altro era proprio uno degli obiettivi dell'intervento di orientamento: accompagnare lo sviluppo del preadolescente verso una scelta scolastica e/o professionale maggiormente consapevole in cui possa il soggetto sappia assumersi la propria responsabilità di scelta. Ciò che è apparso evidente è la difficoltà del ragazzo, in questo momento evolutivo, a fare i conti con mondo interno e richieste esterne.

Durante i focus group è stato approfondito il concetto di "scelta": all'inizio del percorso infatti i ragazzi hanno ampiamente manifestato la difficoltà di effettuare scelte relative al percorso formativo in autonomia, senza lasciarsi influenzare dalle aspettative dei genitori che a volte non valutano accuratamente o "sottostimano" le capacità di orientarsi dei propri figli. In alcuni casi, il genitore spinto da desideri e aspettative personali potrebbe indirizzare - più o meno consapevolmente - il proprio figlio verso scelte che non necessariamente coincidono con quelle che sono le abilità, le possibilità di impegno e l'interesse del ragazzo. La capacità di scegliere è dunque determinata da una serie complessa di fattori, tra cui motivazioni, personali e non, competenze, aspirazioni ed altro ancora.

A sua volta il ragazzo potrebbe lasciarsi influenzare dalle opinioni dei genitori e degli insegnanti perdendo di vista i propri obiettivi e assumendo un atteggiamento confuso. In questa fase evolutiva, ribadiamo, i ragazzi mostrano difficoltà a identificarsi e a scegliere un ruolo da assumere nella società: se guidati da adulti poco attenti alle loro inclinazioni, i ragazzi potrebbero avere difficoltà ad effettuare scelte consapevoli e responsabili per il loro futuro e questo a discapito della loro realizzazione. Vivono in un certo senso l'età più esposta ai “condizionamenti” degli adulti poiché sebbene inizino a muoversi in autonomia, cercando di pensare, progettare e poi anche realizzare percorsi e progetti individuali, non hanno ancora gli strumenti fisici e psicologici per farlo in maniera completa.

A tale proposito si evidenzia che nella *Indagine Nazionale Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani*, condotta dalla Società Italiana di Pediatria, alla domanda “Per la scelta della scuola superiore alla quale iscriverti, oltre te, chi ha influito nella decisione?” il 31,4% dei ragazzi intervistati ha riferito che i propri genitori hanno influito “molto” (Indagine Nazionale, Società Italiana di pediatria, 2013-2014).

Diversamente accade anche che il ragazzo non riesca a trovare, per ragioni diverse e articolate legate proprio alla crescita, nell'adulto (genitore e/o insegnante) un interlocutore possibile: spesso la

contestazione del genitore emerge come un po' "scontata" e necessaria in questo momento. Durante gli incontri, i ragazzi stessi hanno sottolineato questo aspetto, scegliendo di fare riferimento ai coetanei e all'esperto presente.

Questo probabilmente evidenzia nuovamente la necessità e l'opportunità che il percorso di "accompagnamento" alla scelta sia effettuato con un esperto che possa anche avere un ruolo di raccordo tra tutti gli interessati: il giovane soggetto dell'esperienza, il gruppo dei pari, il mondo della scuola (dirigenza e insegnanti) e la famiglia. Ma soprattutto che sia un adulto in grado di cogliere e accogliere la loro voce, le loro sfaccettature, le tante contraddizioni necessarie per la crescita dell'individuo.

Bibliografia

Ames, C., *Classroom: goals, structures and student motivation*, in «Journal of Educational Psychology» n.87, 1992, 49-74.

Bandura, A., *Autoefficacia. Teoria e implicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

Dweck, C.S., *Motivational processes affecting learning*, «American Psychologist», n. 41, 1986, 1040-1048.

Dweck, C.S., *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, Erickson, 2000.

De Beni, R., Moè, A., *Questionario di attribuzione*, Firenze, Giunti OS, 1995.

Henry, J.W., Martinko, M.J., Pierce, M.A., *Attributional styles as a predictors of Success and Failure in a First Computer Course*, «Computers in Human Behavior», n.9, 1993, 341-352.

Mancinelli, M.R. (a cura di), *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Milano, Hoepli, 2000.

Ravazzolo, C., De Beni, R., Moè, A., *Stili attributivi motivazionali*, Trento, Erickson, 2005.

Rotter, J.B., *Social learning and clinical psychology*, New York, Prentice-Hall, 1954.

Rotter, J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. «Psychological Monographs, General and Applied», 80 (1), 1966, 1-28.

Società Italiana di Pediatria, *Indagine Nazionale Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani*, 2013-2014.

Weiner, B. (1985). *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, «Psychological Review», n. 92 (4), 1995, 548-573.

Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M., *Perceiving the causes of success and failure*, Morristown, New Jersey, General Learning Press, 1971.

Sitografia

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa>

<http://www.sip.it>

Ricerca & Tecnologia

Burnout, stress lavorativo e dimensioni psicologiche correlate negli operatori dell'area riabilitativa

di Michela Poli, Franco Burla, Loredana T. Pedata e Mara Lastretti

Nell'ottica di indagare la presenza di burnout nelle professioni sanitarie della Riabilitazione, ci siamo imbattuti in una numerosa letteratura scientifica, che tuttavia trattava tale argomento soprattutto in relazione ad altre figure dell'*helping professions* (quali medici, infermieri, psicologi, assistenti sociali).

Tale studio è stato intrapreso con l'obiettivo di approfondire l'argomento nei professionisti della riabilitazione quali fisioterapisti, logopedisti e terapisti occupazionali, mettendoli a confronto con i professionisti dell'area infermieristica.

Per burnout intendiamo una sindrome che, nel suo manifestarsi, induce un disagio emotivo, la sensazione di essere sopraffatti e di perdere il controllo della situazione (Fassio, Galati, 2002); i sintomi si manifestano sia a livello cognitivo che emotivo, comportamentale, somatico.

Il disagio può colpire in particolare coloro che hanno investito di più nella professione in termini di aspettative e non trovano gli strumenti per controllare la situazione (Freudenberger, 1980). Si crea un circolo vizioso di frustrazioni che, se non affrontato in maniera diretta, porta all'isolamento e all'adozione di strategie quali: apatia, abbandono dell'attività, stili di vita non salutari.

Come detto, il fenomeno si manifesta prevalentemente nelle *helping professions*: quelle professioni incentrate sulla relazione d'aiuto definita come un "rapporto asimmetrico" (Jervis, 2001) operatore-utente, in cui la prima figura intende sviluppare ed accrescere l'altra (Di Nuovo, Commodori, 2004).

Questo studio ha come obiettivo la descrizione del fenomeno del burnout nelle professioni sanitarie afferenti all'area riabilitativa (fisioterapisti, logopedisti e terapisti occupazionali), viene individuata la sua prevalenza e valutate le dimensioni psicologiche correlate, cioè lo stress lavorativo e i fattori di personalità. Sono quindi stimate le eventuali conseguenze in termini di disturbi

mentali ed infine gli operatori della riabilitazione sono confrontati rispetto al fenomeno del burnout con un gruppo egualmente numeroso di infermieri.

Il disagio psicologico che può portare all'insorgenza della sindrome del burnout, come sperimentato, è una questione importante e trasversale rispetto alle varie figure professionali sanitarie, a causa dei costi elevati che comporta, in termini di risorse sia umane che economiche (Li Calzi *et al.*, 2006).

Lavorare con persone che hanno problemi frequenti, rapportarsi costantemente ed avere a che fare con le loro emozioni richiede sia buone capacità tecniche che relazionali.

In questo senso il tema della misurazione riveste un ruolo cruciale: l'analisi del clima organizzativo è utilizzata per capire quale rappresentazione gli operatori sanitari abbiano del lavoro e per conoscere a fondo lo stato di salute di essi.

Il grande interesse nasce dalle molteplici conseguenze che il burnout comporta sia a livello individuale che collettivo in termini di spesa sociale, alterazione della comunicazione operatore sanitario – paziente ed una conseguente mancata o cattiva fruizione dei servizi e delle risorse. (Hatinen M. *et al.*, 2007 ; Piko, 2006).

Obiettivi della ricerca

- **STIMARE** la prevalenza del burnout e **DESCRIVERE** il fenomeno nelle professioni sanitarie afferenti all'area riabilitativa (Fisioterapisti, Logopedisti e Terapisti Occupazionali).
- **VALUTARE** le dimensioni psicologiche correlate al burnout, quali lo stress lavorativo e i fattori di personalità e **STIMARE** le eventuali conseguenze in termini di disturbi mentali.
- **CONFRONTARE** il fenomeno del burnout in un campione di operatori dell'area riabilitativa con un gruppo egualmente numeroso di operatori dell'area infermieristica.

Materiali e metodi

Lo studio è un'indagine descrittiva dove vengono raccolte informazioni auto valutative.

Sono stati utilizzati per le seguenti variabili i corrispondenti strumenti di valutazione:

- Informazioni socio – demografiche: *Scheda socio – demografica*.
- Livello di Burnout: **MBI** (Maslach Burnout Inventory);
- Analisi di Salute Organizzativa: **MOHQ** (Multidimensional Organizational Health Questionnaire);
- Profilo psicopatologico: **SCL – 90** (Symptom Check List);

- Profilo di personalità: **ACL** (Adjective Check List) sè reale.

Il campione è costituito da 155 professionisti (23,9% maschi e 76,1% femmine; età media 39,09 anni; ds 11,166) divisi in tre gruppi: 111 Fisioterapisti, 24 Logopedisti, 20 Terapisti Occupazionali.

Sono stati reclutati tutti i professionisti afferenti ai tre profili (protetti dall'anonimato) occupati in strutture pubbliche e private quali ospedali, cliniche riabilitative ed ambulatori del territorio laziale e umbro che, previa autorizzazione della struttura sanitaria, sono stati interpellati e hanno aderito alla ricerca.

Il campione è stato indagato attraverso scale di valutazione e test, costituite da:

- MBI (Maslach Burnout Inventory);
- MOHQ (Multidimensional Organizational Health Questionnaire);
- SCL – 90 (Symptom Check List);
- ACL (Adjective Check List) sè reale.

Ciascuno dei 155 questionari, è stato sottoposto ad un attento controllo, finalizzato a verificarne la completezza e la correttezza nella compilazione, quindi i dati sono stati organizzati in tabelle che ne consentissero una efficace ed adeguata lettura.

La fase di elaborazione dei dati empirici ottenuti è stata condotta con un specifico programma statistico: l'SPSS (*Statistical Package for Social Science*). ver. 20.0.

Il loro confronto è stato effettuato mediante l'utilizzo del T-test, Chi Quadro e Anova f, sono state considerate differenze statisticamente significative quelle con un valore di : * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Le modalità, le finalità della ricerca e le indicazioni specifiche per la compilazione dei questionari, sono state presentate agli operatori singolarmente dando garanzia di anonimato a ciascun partecipante.

I questionari sono stati ritirati 20 giorni dopo la data di consegna.

Il campione di confronto è costituito da: 155 infermieri (65 maschi e 90 femmine ;età media 40,6 anni;ds 10,4) divisi in 3 gruppi: 50 di area chirurgica, 55 di area medica e 50 di area pediatrica, impiegati in reparti ospedalieri dell'Azienda Policlinico Umberto I di Roma. Il periodo di rilevazione dei dati è stato compreso tra aprile e luglio 2010.

Sono stati reclutati tutti gli infermieri (protetti dall'anonimato) di alcuni reparti chirurgici, medici e pediatrici del Policlinico "Umberto I" di Roma che, interpellati, hanno aderito spontaneamente alla ricerca.

Entrando nello specifico degli strumenti di indagine utilizzati in entrambi i gruppi di ricerca (riabilitatori e infermieri), è stato utilizzato per l'analisi dell'eventuale grado di burnout, il *Maslach Burnout Inventory*, messo a punto da Christina Maslach e Susan Jackson (1981), nell'adattamento italiano standardizzato di Sirigatti e Stefanile (1993, 1988, 1984) che attualmente è in assoluto lo strumento più diffuso ed impiegato nella ricerca e nella clinica organizzativa.

Le numerose ricerche condotte dalla Maslach, infatti, l'avevano portata a qualificare la sindrome come risultante dell'interazione di tre differenti forme di disagio psicosociale, cioè l'esaurimento emotivo, la depersonalizzazione, la ridotta realizzazione personale, ogni aspetto viene misurato da un'apposita scala:

- la sottoscala *Esaurimento Emotivo (Emotional Exhaustion, EE)* esamina la sensazione di essere inaridito emotivamente ed esaurito dal proprio lavoro e si compone di nove items;
- la sottoscala *Depersonalizzazione (Depersonalisation, DP)* identifica una risposta fredda e impersonale nei confronti delle persone che ricevono la prestazione professionale ed è basata su cinque items.
- la sottoscala *Realizzazione Personale (Personal Accomplishment, PA)* misura la sensazione relativa alla

propria competenza e al proprio desiderio di successo nel lavorare con gli altri ed è costituita da otto items.

In totale il questionario è composto da ventidue affermazioni alle quali il soggetto risponde indicando la frequenza con la quale esperisce la sensazione espressa dal singolo item con una modalità di risposta su una scala di tipo Likert a sei punti, completamente definiti da “mai” a “ogni giorno”, il burnout perciò è considerato come una variabile continua da basso, moderato e alto.

I punteggi sono considerati alti se cadono nel terzile superiore della distribuzione, medi se si collocano nel terzile medio e bassi se cadono nel terzile inferiore.

Nello studio in esame il valore presenza di burnout è stato attribuito qualora dalla combinazione dei punteggi delle 3 sottoscale (EE, DP, PA) siano risultati almeno due punteggi medi e uno alto.

	<i>Punteggio Basso</i>	<i>Punteggio Medio</i>	<i>Punteggio Alto</i>
<i>Esaurimento Emotivo</i>	≤ 14	15 - 23	≥ 25
<i>Depersonalizzazione</i>	≤ 3	4 - 8	≥ 9
<i>Realizzazione Personale</i>	≥ 37	30 - 336	≤ 29

Versione italiana del Maslach Burnout Inventory-General Survey

Per quanto riguarda la salute organizzativa, si è scelto di utilizzare il *MOHQ*, *Questionario Multidimensionale della Salute Organizzativa (Multidimensional Organizational Health*

Questionnaire) di Avallone e Paplomatas, validato su un campione di 34.000 soggetti, basato sul costrutto di “salute organizzativa”, spostando l’attenzione dai livelli di stress individuale al grado complessivo di benessere di una realtà lavorativa, valutato tramite la misurazione della percezione individuale rispetto a quattordici dimensioni di salute organizzativa (per es. chiarezza degli obiettivi, equità, cultura della sicurezza e prevenzione) e tre indicatori di esito.

Il Questionario consente di monitorare le dimensioni della salute organizzativa nel contesto lavorativo, nel suo complesso e/o per singoli settori, le informazioni raccolte vengono elaborate e sintetizzate sotto forma di tabelle e grafici che rappresentano una “fotografia“ dell’organizzazione per come essa viene “vista” e percepita dai dipendenti, in termini di aree di maggior benessere e salute e aree di maggior criticità sui quali è auspicabile un intervento di miglioramento e sviluppo.

Il Questionario Multidimensionale della Salute Organizzativa è stato costruito sulla base delle *dimensioni* e degli *indicatori* che compongono il costrutto di salute organizzativa.

Gli indicatori

Un indicatore è un parametro che permette di avere una sintetica rappresentazione di un fenomeno complesso. Gli indicatori di

salute organizzativa sono parametri che rilevano caratteristiche del contesto lavorativo e dei suoi attori. Sono stati individuati e testati empiricamente 12 indicatori positivi e 13 indicatori negativi.

Indicatori positivi

1. *Soddisfazione per l'organizzazione.* | Gradimento per l'appartenenza a un'organizzazione ritenuta di valore.
2. *Voglia di impegnarsi per l'organizzazione.* | Desiderio di lavorare per l'organizzazione, anche oltre il richiesto.
3. *Sensazione di far parte di un team.* | Percezione di puntare, uniti, verso un obiettivo. Percezione di una coesione emotiva nel gruppo.
4. *Voglia di andare al lavoro.* / Quotidiano piacere nel recarsi al lavoro.
5. *Sensazione di autorealizzazione.* | Sensazione che, lavorando per l'organizzazione, siano soddisfatti anche bisogni personali.
6. *Convinzione di poter cambiare le condizioni negative attuali.* / Fiducia nella possibilità che l'organizzazione abbia la capacità di superare gli aspetti negativi esistenti.
7. *Rapporto equilibrato tra vita lavorativa e privata.* / Percezione di un giusto equilibrio tra lavoro e tempo libero
8. *Relazioni interpersonali positive.* / Soddisfazione per le relazioni interpersonali costruite sul posto di lavoro.

9. *Valori organizzativi condivisi.* / Condivisione dell'operato e dei valori espressi dall'organizzazione.
10. *Credibilità del management.* / Fiducia nelle capacità gestionali e professionali della dirigenza.
11. *Stima del management.* | Apprezzamento delle qualità umane e morali della dirigenza.
12. *Percezione di successo dell'organizzazione.* | Rappresentazione della propria organizzazione come apprezzata all'esterno.

Indicatori negativi

1. *Risentimento verso l'organizzazione.* | Provare rancore-rabbia nei confronti della propria organizzazione fino ad esprimere un desiderio di rivalsa.
2. *Aggressività inabituale e nervosismo.* / Espressione di aggressività, anche solo verbale, eccedente rispetto all'abituale comportamento della persona, che può manifestarsi anche al di fuori dell'ambito lavorativo. Irritabilità.
3. *Sentimento di inutilità.* / La persona percepisce la propria attività come vana, inutile, non valorizzata.
4. *Sentimento di irrilevanza.* / La persona percepisce se stessa come poco rilevante, quindi sostituibile, non determinante per lo svolgimento della vita lavorativa dell'organizzazione.

5. *Sentimento di disconoscimento.* / La persona non sente adeguatamente riconosciuti né le proprie capacità né il proprio lavoro.
6. *Insofferenza nell'andare al lavoro.* | Esistenza di una difficoltà quotidiana nel recarsi al lavoro.
7. *Disinteresse per il lavoro.* | Scarsa motivazione che può o meno esprimersi anche attraverso comportamenti di scarso rispetto di regole e procedure e nella qualità del lavoro.
8. *Desiderio di cambiare lavoro.* / Desiderio chiaramente collegato all'insoddisfazione per il contesto lavorativo e/o professionale in cui si è inseriti.
9. *Pettegolezzo.* / Quando il pettegolezzo raggiunge livelli eccessivi è considerato come un indicatore di malessere fino a diventare quasi un sostituto dell'attività lavorativa.
10. *Aderenza formale alle regole e anaffettività lavorativa.* | Pur svolgendo i propri compiti e attenendosi alle regole e procedure dell'organizzazione, la persona non partecipa emotivamente ad esse. Sensazione di lavorare meccanicamente.
11. *Lentezza nella prestazione.* / I tempi per portare a termine i compiti lavorativi si dilatano con o senza autopercezione del fenomeno.
12. *Confusione organizzativa in termini di ruoli, compiti, ecc.* / I soggetti organizzativi e/o clienti non hanno chiaro "chi fa cosa",

senza che, a volte, ciò determini disagio e desiderio di porvi rimedio.

13. *Venir meno della propositività a livello cognitivo.* / È assente sia la disponibilità ad assumere iniziative che il desiderio di sviluppo delle proprie conoscenze professionali.

Le dimensioni

Il costrutto di salute organizzativa è fondato sulla considerazione delle dimensioni che influenzano lo stato di salute di individui e organizzazioni.

In termini semplificati un'organizzazione può considerarsi in buona salute se:

1. *Allestisce un ambiente di lavoro salubre, confortevole e accogliente.* / Comfort dell'ambiente di lavoro
2. *Pone obiettivi espliciti e chiari ed è coerente tra enunciati e prassi operative.* | Chiarezza obiettivi organizzativi
3. *Riconosce e valorizza le competenze e gli apporti dei dipendenti e libera nuove potenzialità.* / Valorizzazione delle competenze
4. *Ascolta attivamente.* / Ascolto attivo
5. *Mette a disposizione le informazioni pertinenti al lavoro.* / Disponibilità delle informazioni

6. *È in grado di governare l'espressione della conflittualità entro livelli tollerabili di convivenza.* / Gestione della conflittualità
7. *Stimola un ambiente relazionale franco, comunicativo, collaborativi.* / Relazioni interpersonali collaborative
8. *Assicura scorrevolezza operativa e supporta l'azione verso gli obiettivi.* / Scorrevolezza operativa
9. *Assicura equità di trattamento a livello retributivo, di assegnazione di responsabilità, di promozione del personale.* / Equità organizzativa
10. *Mantiene livelli tollerabili di stress.* / Fattori di stress
11. *Stimola, nei dipendenti, il senso di utilità sociale contribuendo a dare senso alla giornata lavorativa dei singoli e al loro sentimento di contribuire ai risultati comuni.* / Senso di utilità sociale
12. *Adotta le azioni per prevenire gli infortuni e i rischi professionali.* / Sicurezza e prevenzione infortuni.
13. *Definisce i compiti dei singoli e dei gruppi garantendone la sostenibilità.* / Tollerabilità dei compiti
14. *È aperta all'ambiente esterno e all'innovazione tecnologica e culturale.* / Apertura all'innovazione.

Tornando alla descrizione delle scale di valutazione utilizzate per la ricerca, la *Symptom Check List-90*. – SCL-90 (Derogatis, 1983); con adattamento italiano di Derogatis e Dalla Pietra (1994), è una

scala che valuta, attraverso una procedura *self-report*, nove dimensioni sintomatiche (Somatizzazione, Ossessività – Compulsività, Sensibilità ai Rapporti Interpersonali, Depressione, Ansia, Ostilità, Ideazione paranoide, Ansia Fobica; Psicoticismo) (Fig. 4.1.).

Lo strumento si compone di 90 items, descrittori di sintomi, ai quali il soggetto risponde segnando un punteggio su una scala Likert che va da 0 (per niente) a 4 (moltissimo), in base allo stato sintomatico della settimana precedente. L'SCL-90 è uno strumento di facile applicazione e ampiamente riconosciuto (Blomberg *et al.*, 2001).

Attualmente l'SCL-90 è uno dei test più utilizzati per configurare i sintomi psicologici in quanto ne rileva la gravità, discrimina i sintomi internalizzanti da quelli esternalizzanti e permette una distinzione tra gruppi clinici e non. Proprio per le sue qualità è stato effettuato uno studio ulteriore di adattamento italiano da cui è emersa la versione *Revised* (Sarno, 2011).

DIMENSIONI SINTOMATICHE DELL'SCL-90
SOM. (somatizzazione)
O-C. (ossessività-compulsività)
IS. (sensibilità ai rapporti interpersonali)
DEP. (depressione)
ANX. (ansia)
HOS. (ostilità)
PHOB. (ansia fobica)
PAR. (ideazione paranoide)
PSY. (psicoticismo)

Fig. 1 - Le dimensioni dell'SCL-90

Proseguendo con la descrizione dei materiali utilizzati per la ricerca, l'*Adjective Check List (A.C.L.)* è un test fondato sul linguaggio e più particolarmente su quella classe di vocaboli (aggettivi) che è stata sviluppata per la descrizione e la caratterizzazione.

Si tratta di un test idiografico e a scelta libera, nel senso che le descrizioni di un particolare individuo riflettono le sue peculiarità personali, ed inoltre la scelta di un aggettivo non ha nessuna influenza sulla scelta di un altro.

Nel formulare una descrizione, compresa la descrizione di se stesso, chi compila il test deve semplicemente contrassegnare quegli aggettivi che sembrano adatti a dare un quadro completo, analitico e differenziato di sé.

Il vantaggio di questa tecnica della lista da contrassegnare è che essa può offrire parole e idee comunemente utilizzate nella descrizione della vita di ogni giorno in un modo di presentarsi che è sistematico e standardizzato.

L'ACL può inoltre essere impiegato per descrivere il sé ideale, il sé proiettato nel futuro o nel passato, un'idea, una teoria o quasi ogni altra cosa, la gamma di applicazioni è infatti quasi senza limiti.

In questo lavoro è stato utilizzato, nella versione italiana di Gough, Heilbrun e Fioravanti (1992), per far sì che i partecipanti alla ricerca si descrivessero come persone reali, come operatori sanitari reali.

Per la sua snellezza e semplicità d'uso, ha trovato rapidamente vasto impiego in azienda, non solo per la selezione del personale, ma anche in programmi di formazione e per la valutazione del potenziale.

È infatti, relativamente semplice, servendosi di questo test, costruire profili specifici per particolari compiti o professioni: di conseguenza, è possibile misurare direttamente la maggiore o minore aderenza di ciascun soggetto al profilo richiesto, solitamente è usato in maniera complementare con altri test (MMPI 2) per l'approfondimento della personalità.

Il test prevede una grigliatura composta da 37 scale che coprono 5 aree determinate: il modus operandi della persona, i suoi bisogni, la sua originalità ed intelligenza, le sue peculiarità ed infine delle informazioni per la sua analisi transazionale, il range di normalità è compreso tra valori che vanno da 40 a 60.

È stata utilizzata una *Scheda socio – demografica* per indagare: genere, età, stato civile, numero figli, qualifica professionale, sede lavorativa, anni di lavoro, ore di lavoro/settimanali, ore di straordinario/settimanali, giorni di malattia anno precedente, distanza dal luogo di lavoro in tempi di percorrenza in minuti, precedenti contatti con psicologi o psichiatri.

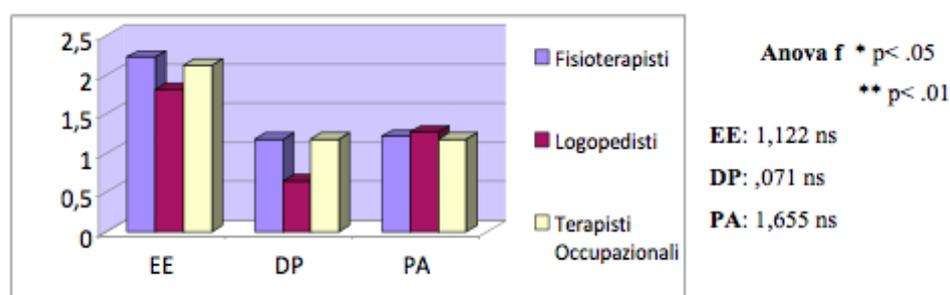
Risultati, tabelle e grafici

Dai risultati emerge che il 16% dei riabilitatori risulta essere a rischio burnout (tab. 1); non ci sono differenze statisticamente significative tra i tre gruppi (Fisioterapisti, Logopedisti e Terapisti Occupazionali) nonostante si rilevi una percentuale maggiore di burnout nei Terapisti Occupazionali. Per quanto riguarda le tre componenti del burn-out individuate dal test di Maslach Burnout Inventory: Esaurimento Emotivo, Realizzazione Personale e Depersonalizzazione; non ci sono differenze statisticamente significative (tab. 2).

Frequenze delle categorie professionali nelle classi di Burnout		
M.B.I.	Assenza burnout	Presenza burnout
Riabilitatori n.155	84%	16%
Fisioterapisti n.111	86%	14%
Logopedisti n. 24	84%	16%
Terapisti	75%	25%
Occupazionali n. 20		

} χ^2
1.410 ns

Tab. 1 - Frequenza delle categorie professionali nelle classi di Burnout



Tab. 2 - Valori medi delle sottoscale MBI nelle categorie professionali

I riabilitatori sono stati suddivisi in due gruppi: 1. Presenza burnout, 2. Assenza burnout e in base a ciò sono stati confrontati con le variabili anagrafiche qualitative, sesso, stato civile e figli, non sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i due gruppi (tab. 3).

	ASSENZA BURN-OUT 130 RIABILITATORI	PRESENZA BURN-OUT 25 RIABILITATORI	X2 * p < .05
M SESSO F	81,1%	18,9%	,280
	84,7%	15,3%	
Non convivente STATO CIVILE Convivente	83,3%	16,7%	,046
	84,6%	15,4%	
SI FIGLI NO	84,0%	16,0%	,002
	83,8%	16,2%	

Tab. 3 - Confronto e test X² tra Burnout e variabili anagrafiche qualitative

Dall'analisi delle variabili quantitative al test MOHQ (tab. 4) (valori negativi <2,6 valori positivi > 2,9), risulta che i riabilitatori a rischio burnout sono in media più giovani (35,24 anni) rispetto a quelli non a rischio (39,83 anni). Il gruppo a rischio burnout ha in media meno anni di lavoro totali (10,92 anni) rispetto a chi non è a rischio (14,72 anni). Le differenze tra i due gruppi per le variabili sopracitate (età e anni totali di lavoro) risultano essere statisticamente significative.

Ad avere influenza maggiore sul rischio burnout (differenze statisticamente significative) sono invece la percezione di un ambiente lavorativo fisicamente disagiata, percezione negativa dell'efficienza e della sicurezza sul luogo di lavoro e infine l'alta percezione del conflitto (tab. 4)

Sono stati rilevati punteggi negativi (<2,6) in entrambi i gruppi (Si Bo e No Bo) con differenze statisticamente significative (anche se il punteggio risulta più basso nel gruppo in BO) per quanto riguarda: la percezione negativa dei dirigenti e dell'equità organizzativa, la percezione di una chiusura nei confronti dell'innovazione, la percezione di una bassa soddisfazione professionale (tab. 4)

MOHQ salute organizzativa	ASSENZA BURNOUT		PRESENZA BURNOUT		Test t
	Mean	Dev. std.	Mean	Dev. std.	
					*P<.05 **P<.01
Età in anni	39,83	11,43	35,24	8,88	2,249*
Anni di lavoro totali	14,72	10,58	10,92	7,74	2,104 *
Tempo recarsi posto lav.	32,33	25,89	33,20	19,89	-,190
Media nr ore lavoro giorn	6,64	,97	6,38	,99	1,196
Media ore sett. straord.	,60	1,77	,48	1,05	,461
Giorni annui malattia anno prec.	5,26	8,93	7,52	8,23	-1,239
VALORI NORMATIVI DEGLI ITEMS SUCCESSIVI + > 2.9 - < 2.6					
Comfort ambiente lavoro	2,9 +	,72	2,3-	,458	5,720**
Percezione dei dirigenti	2,6-	,75	1,8-	,523	6,368**
Percezione dei colleghi	3,3+	,59	2,8	,523	4,831**
Percezione dell'efficienza	2,9 +	,66	2,2-	,408	6,675**
Percezione equità org.	2,1-	,69	1,7-	,542	3,245*
Percezione del conflitto	2,5-	,72	3+	,816	-2,945*
Percezione dello stress	2,7	,71	3,2+	,597	-3,723*
Sicurezza	2,8	,79	2,4-	,651	2,706*
Fatica	3,2+	,58	3,2+	,663	-,282
Isolamento	2,6-	,84	2,9+	,600	-1,988
Apertura all'innovazione	2,4-	,71	2-	,676	2,215*
Soddisfazione profess.	2,6-	,62	1,9-	,400	6,460**

Tab. 4 - MOHQ Salute organizzativa, risultati

Per quanto riguarda il profilo sintomatologico (SCL-90), il burnout nei riabilitatori determina essenzialmente disturbi da *somatizzazione* (Tab. 5), con differenze statisticamente significative e clinicamente rilevanti tra i due gruppi.

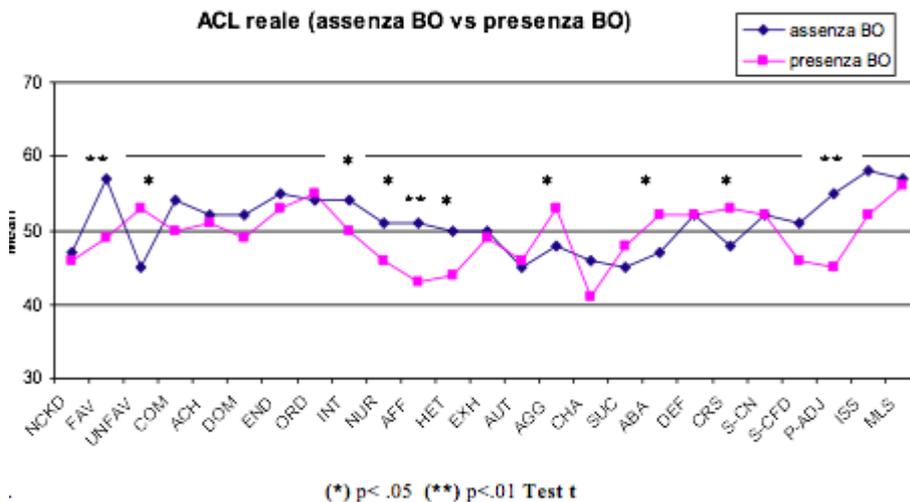
SCL sintomi	ASSENZA BO		PRESENZA BO		Test t
	Mean	Dev. std.	Mean	Dev. std.	
Cut off = 50					* P<.05 **P<.01
SOMATIZZAZIONE	47	7,95	55,04	12,44	-3,112*
DOC	39,5	4,99	47,36	8,44	-4,536**
INSENSIBILITA' RAPP. INTERP.	38,9	4,43	46,4	8,9	-4,118**
DEPRESSIONE	36,6	5,39	45,16	9,51	-4,383**
ANSIA	37,8	4,67	45,76	8,74	-4,449**
OSTILITA'	42,25	4,43	48,68	9,29	-3,388*
ANSIA FOBICA	41,76	1,52	43,76	5,4	-1,838
IDEAZIONE PARANOIDE	43,03	5,73	49,8	8,94	-3,665*
PSICOTICISMO	39,6	4,06	46	8,9	-3,535*

Tab. 5 - SCL-90 risultati

Per quanto riguarda il profilo psicologico analizzato con il Test ACL sé reale (Tab. 6), risulta che:

- i riabilitatori a rischio BO sentono meno bisogno di comprendere gli altri, di proteggerli e di aiutarli (INT, NUR, AFF, HET).
- nonostante ciò si sforzano di essere concilianti ma tendono a sviluppare irritabilità (AGG).

- hanno poca fiducia in loro stessi e bassa capacità di adattamento personale (S-CFD, P-ADJ).
- sentono tuttavia il bisogno di migliorarsi psicologicamente (CRS).



Tab. 6 - ACL sé reale, Risultati

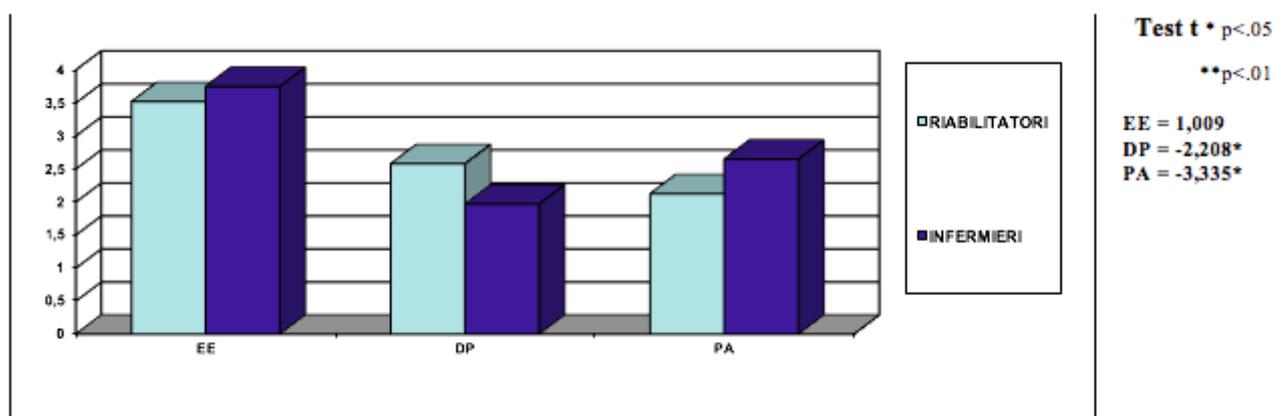
Successivamente il campione dei riabilitatori ($n = 155$) è stato confrontato con un gruppo di infermieri ($n = 155$), occupati al Policlinico Umberto I di Roma.

Il confronto dati al test MBI, mostra che il burnout è meno prevalente nei riabilitatori (16%) rispetto agli infermieri (32%) e la differenza è statisticamente significativa (Tab. 7). Il confronto dati per le sottoscale MBI, mostra che i riabilitatori e gli infermieri a rischio burnout manifestano lo stesso elevato livello di *Esaurimento Emotivo* (EE). I riabilitatori rispetto agli infermieri hanno un alto livello di *Depersonalizzazione* (DP),

vivono tuttavia un maggior livello di *Realizzazione Professionale*.
(Tab. 8).

Frequenze delle categorie professionali nelle classi di Burnout		
M. B. I.	Assenza BO	Presenza BO
RIABILITATORI n=155	84%	16%
INFERMIERI n=155	68%	32%

Tab. 7 - Confronto dati al test M.B.I



Tab 8. - Valori medi delle sottoscale M.B.I. nelle categorie professionali

Per quanto riguarda il Test MOHQ (salute organizzativa) tra i due gruppi si evince che il burnout esordisce prima nei riabilitatori (a 35 anni e dopo 11 anni di lavoro) rispetto agli infermieri (a 43 anni e dopo 18 anni di lavoro), tali differenze sono statisticamente significative (Tab. 9).

MOHQ salute organizzativa	RIABILITATORI a rischio BO		INFERMIERI a rischio BO		Test t
	Mean	Dev. std.	Mean	Dev. std.	
					* P<.05 **P<.01
Età in anni	35,24	8,88	42,64	10,1	-3,243**
Anni di lavoro totali	10,92	7,74	18,12	9,4	-3,538**

Tab. 9 - Confronto dati al MOHQ

Il confronto dati al test SCL-90 (profilo sintomatologico) mostra che il burnout nei riabilitatori determina conseguenze meno gravi ed estese in termini di disturbo mentale (solo disturbi somatoformi) rispetto agli infermieri che invece soffrono di vari e più gravi disturbi mentali (ossessioni, fobie, depressione, ostilità, psicotismo etc.) (Tab. 10).

SCL sintomi	RIABILITATORI a rischio BO		INFERMIERI a rischio BO		Test t
	Mean	Dev. std.	Mean	Dev. std.	
Cut off = 50					* P<.05 **P<.01
SOMATIZZAZIONE	55,04	12,44	62,15	18,42	-1,975
DOC	47,36	8,44	52,75	15,67	-1,936
INSENSIBILITA' RAPP. INTERP.	46,4	8,9	54,44	14,98	-2,905**
DEPRESSIONE	45,16	9,5	51,40	16,24	-2,093*
ANSIA	45,76	8,74	57,09	20,87	-3,302**
OSTILITA'	48,68	9,29	55,42	16,45	-2,263*
ANSIA FOBICA	43,76	5,4	56,12	18,5	-4,365**
IDEAZIONE PARANOIDE	49,8	8,94	55,35	14	-2,066*
PSICOTICISMO	46	8,9	59,02	23,42	-3,473**

Tab. 10 - Confronto dati al test SCL-90

Discussione

Analizzando i dati risultanti al Test MBI (tab. 1 e 2), la prevalenza del burnout nei riabilitatori è del 16%, risultato in linea con i dati della Letteratura le cui percentuali vanno dal 4% al 21% (Pavlakiset *et al.*, 2010; Serrano Gisbert *et al.*, 2009). Da notare che la categoria dei Terapisti Occupazionali ha una più alta percentuale di burnout (25%) contro il 14% dei Fisioterapisti e il 16% dei Logopedisti, anche se le differenze tra i tre profili non sono statisticamente significative. Anche per quanto riguarda i valori delle sottoscale del MBI (EE, DP, PA) non sono emerse differenze statisticamente significative, ciò indica che i tre profili tendono ad andare incontro al burnout in maniera uniforme, probabilmente in funzione delle caratteristiche comuni ai vari profili professionali e forse anche a tutte le *helping profession*: la stretta analogia relativa al tipo di utenza, la comune finalità riabilitativa dei tre profili e il tipo di relazione con il paziente. Si evince inoltre che ad un confronto con il test Chi – Quadro tra il burnout e le variabili socio demografiche, il sesso, il numero dei figli e lo stato civile non rientrano tra i fattori predisponenti al burnout (differenze riscontrate non statisticamente significative).

Al test MOHQ (salute organizzativa) (tab. 4) si evince che i riabilitatori a rischio burnout sono più giovani (35 anni) rispetto a chi non è a rischio (40 anni) e la sindrome insorge dopo 11 anni di

lavoro, questi dati sono in linea con lo studio di Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) sulle variabili socio demografiche, ed ha infatti evidenziato che l'età ha la maggiore correlazione con il burnout: il rischio di sviluppare la sindrome è più alto agli inizi di carriera, le motivazioni individuate dai tre studiosi indicano l'eventualità che i giovani operatori che entrano in burnout lascino successivamente il lavoro, così che a lungo termine rimangono operativi solo gli individui più resistenti. Quindi molto probabilmente i riabilitatori se superano il momento di adattamento (dopo 10 anni di lavoro) la probabilità di incorrere nella sindrome si abbassa.

Le fonti di stress lavorativo statisticamente significative tra chi è in burnout rispetto a chi non è in burnout sono:

- La percezione di un ambiente lavorativo fisicamente disagiata (*scarsa pulizia, illuminazione, temperatura, spazio disponibile per persona, ambiente rumoroso, basso livello dei servizi igienici etc.*).
- La percezione negativa dell'efficienza del reparto/ambulatorio (*poca chiarezza nella definizione degli obiettivi dell'organizzazione, scarsità di mezzi e risorse, difficoltà nella risoluzione dei problemi organizzativi, ambiguità nel ruolo e nei compiti etc.*).
- La percezione alta del conflitto (*persone che vengono emarginate e che vengono sottoposte a fenomeni di prepotenze,*

ingiustizie, violenze psicologiche e percezione di conflitti tra i dirigenti).

- La percezione negativa della sicurezza sul luogo di lavoro (*poco interesse da parte delle strutture per la salute nell'ambiente di lavoro, basso livello delle misure di sicurezza: impianti elettrici, polveri, rumorosità, etc.*).
- Degni di nota sono i dati negativi (differenze statisticamente significative) individuati in entrambi i gruppi (Si Bo, No Bo) per quanto riguarda:
 - La percezione negativa dei dirigenti (*trattamento dei dipendenti non equo, incoerenza tra obiettivi dichiarati e comportamenti, non coinvolgimento dei dipendenti nelle decisioni sul proprio lavoro, poco ascolto alle richieste fatte, poca diffusione delle informazioni necessarie*)
 - La percezione negativa dell'equità organizzativa (*non vengono offerte le stesse opportunità di carriera per tutti, non viene premiato l'impegno sul lavoro con riconoscimenti economici o visibilità sociale, ci sono poche offerte di aggiornamento professionale da parte dell'organizzazione, non vengono forniti incentivi economici in base all'efficacia delle prestazioni*)
 - La percezione di una chiusura nei confronti dell'innovazione (*poca propensione all'acquisto di nuove tecnologie, all'accoglienza delle richieste dei clienti, all'introduzione di*

nuove professionalità, nel confrontarsi con le esperienze delle altre organizzazioni etc.)

- La percezione di una bassa soddisfazione professionale (*insoddisfazione per la propria organizzazione, sfiducia in un cambiamento in positivo e nelle capacità gestionali e professionali della dirigenza, insofferenza nell'andare a lavoro, risentimento verso l'organizzazione, aggressività e nervosismo, mancanza di idee e assenza di iniziativa etc.)*

Si può tentare di spiegare questo ultimo dato con il fatto che, i riabilitatori sentendosi meno partecipi delle scelte organizzative, rispondono difendendosi e distaccandosi emotivamente dall'organizzazione, rifiutando un eccessivo "coinvolgimento" con la struttura stessa.

Non sono motivo di stress invece le relazioni interpersonali con i colleghi, la fatica (fisica e mentale) e l'isolamento.

Al Test SCL- 90 (tab. 6) si rileva che i riabilitatori a rischio burnout soffrono di disturbi somatoformi, ciò è indice che la tensione emotiva viene tenuta dentro, controllata e infine scaricata nel fisico. Al Test ACL sé reale (tab. 7) si evince che il campione in esame a rischio burnout ha utilizzato un maggior numero di aggettivi negativi per descrivere come percepisce sé stesso, rispetto al gruppo No BO, e si rileva un maggior distacco emotivo nei

confronti dei pazienti, si vedano i punteggi bassi nell'area "bisogno di comprendere gli altri" "di proteggerli e aiutarli" "bisogno di associarsi" quindi più interessato a sé piuttosto che a creare rapporti esterni sia con persone del proprio che dell'altro sesso. Ad un certo punto le risorse emotive del gruppo a rischio burnout tendono ad esaurirsi, dopo lunghi sforzi nell'essere concilianti con gli altri (colleghi, pazienti, superiori) sviluppano irritabilità, che rivolgono verso gli altri e sé stessi. Tendenzialmente il gruppo a maggior rischio burnout ha poca fiducia in sé stesso e basse capacità di adattamento personale a situazioni nuove, impreviste. Tale rigidità è tipica anche delle personalità ansiose, sottomesse, che temono il coinvolgimento, nonostante ciò, sono stati rilevati punteggi alti nella "disposizione a migliorarsi psicologicamente" segno evidente che c'è da parte del gruppo a rischio burnout la consapevolezza del disagio, del "problema" e il fatto che "si mettano in discussione" è positivo, perché potrebbe aumentare la possibilità di una richiesta di "aiuto" a professionisti psicologi/psichiatri e quindi a poter iniziare il percorso verso la guarigione.

Dal confronto dei dati dei due campioni (riabilitatori e infermieri) si evince che la prevalenza del burnout è nei riabilitatori del 16% contro il 32% degli infermieri (Tab. 7) le due professioni pur avendo elementi comuni nei rispettivi profili professionali (la

prevenzione, la cura e la riabilitazione di soggetti malati e disabili), differiscono però in alcune aree:

- Il fisioterapista lavora, valuta e tratta le disfunzioni presenti nelle aree della motricità, delle funzioni corticali superiori e viscerali conseguenti ad eventi patologici, a varia eziologia, congenita o acquisita. Il fisioterapista pratica autonomamente attività terapeutica per la rieducazione funzionale delle disabilità motorie, psicomotorie e cognitive utilizzando le terapie fisiche, manuali e massoterapiche.
- Il logopedista lavora nella prevenzione e trattamento riabilitativo delle patologie del linguaggio e della comunicazione in età evolutiva, adulta e geriatrica, utilizzando terapie logopediche di abilitazione e riabilitazione della comunicazione e del linguaggio, verbali e non verbali.
- Il Terapista Occupazionale lavora nell'ambito della prevenzione, cura e riabilitazione di soggetti affetti da malattie e disordini fisici, psichici, sia con disabilità temporanee che permanenti, utilizzando attività espressive, manuali – rappresentative, ludiche, della vita quotidiana. Il terapeuta occupazionale utilizza sia attività individuali che di gruppo, promuovendo il recupero, il reinserimento, l'adattamento e l'integrazione dell'individuo nel proprio

ambiente personale, domestico e sociale. Promuove azioni educative verso il soggetto in trattamento, verso la famiglia e la collettività.

- L' infermiere partecipa all'identificazione dei bisogni di salute della persona e della collettività identifica i bisogni di assistenza infermieristica della persona e della collettività e formula i relativi obiettivi; pianifica, gestisce e valuta l'intervento assistenziale infermieristico; garantisce la corretta applicazione delle prescrizioni diagnostico-terapeutiche; per l'espletamento delle funzioni si avvale, ove necessario, dell'opera del personale di supporto;

Una ulteriore caratteristica da sottolineare è rappresentata dal fatto che gli infermieri rispetto ai riabilitatori intervengono sulle singole situazioni critiche del paziente, il quale non viene seguito in maniera continuativa, e i risultati finali raramente vengono visti dall'operatore. Il lavoro dell'infermiere per gli aspetti sopracitati può essere considerato più alienante rispetto a quello dei riabilitatori.

Nelle sottoscale del test MBI, si evince che i riabilitatori e gli infermieri a rischio burnout (tab. 8) hanno lo stesso elevato livello di *Esaurimento Emotivo*, indice che il contatto prolungato con un'utenza disagiata inevitabilmente porta a un maggior dispendio energetico in termini emotivi. I riabilitatori rispetto agli infermieri

mettono in atto una strategia di difesa con la *Depersonalizzazione*, tendono cioè a difendersi dallo stress assumendo un atteggiamento più distaccato da sé stessi e dal paziente, durante il lavoro clinico. Tuttavia vivono un maggior livello di *Realizzazione professionale*, continuano a mantenere un buon grado di soddisfazione nel lavoro, nonostante lo stress. Questo aspetto può essere considerato un fattore protettivo rispetto all'intensità della reazione di burnout, ulteriormente confermato dal fatto che i riabilitatori in burnout rispetto agli infermieri in burnout mostrano conseguenze meno gravi ed estese in termini di disturbo mentale (Test SCL-90, tab. 10), solo disturbi somatoformi contro vari e più gravi disturbi mentali: ossessioni, fobie, depressione etc., probabilmente contenute (nei riabilitatori) dallo sviluppo della difesa di depersonalizzazione e dalla persistenza del sentimento di soddisfazione professionale. Un ulteriore fattore protettivo nei confronti del burnout nei riabilitatori è rappresentato da un forte spirito collaborativo e di coesione che si viene a creare con i colleghi, risultante da una quotidianità lavorativa fatta di obiettivi da raggiungere (progetto riabilitativo multi professionale e programma riabilitativo individuale), elementi questi che mancano nelle specificità degli infermieri.

Inoltre i riabilitatori esercitano la professione principalmente basandosi sulla relazione empatica a due, riescono meglio a

concentrarsi sui bisogni del singolo nell'ora di terapia, hanno quindi maggiormente modo di rielaborare le loro emozioni e ciò che accade a loro stessi e all'altro volta per volta, mantenendo un maggior controllo della situazione rispetto agli infermieri, che invece potrebbero sentirsi sobbarcati dai mille bisogni di tanti.

L'esordio del burnout nei riabilitatori è più precoce rispetto agli infermieri, cioè avviene a 35 anni e dopo 11 anni di lavoro, contro i 43 anni e dopo 18 anni di lavoro (tab. 9), tali differenze sono statisticamente significative e ciò potrebbe essere spiegato dal fatto che il rapporto dei riabilitatori con i pazienti nei primi anni di carriera potrebbe essere improntato alla risoluzione "a tutti i costi" del problema, dal fatto che l'entusiasmo iniziale di poter mettere in pratica tutto ciò di cui si ha conoscenza e competenza unito ai fattori di personalità, e a percezioni negative circa la salute organizzativa, come già ampiamente illustrato sopra, porti più precocemente a sperimentare condizioni di crisi emotiva nel lavoro, ma superato questo limite di adattamento iniziale, le probabilità di andare incontro al burnout si abbassa (diversamente dagli infermieri).

Concludendo, vista la prevalenza del burnout in linea con i dati della Letteratura, gli interventi auspicabili dovrebbero riguardare oltre al *processo di valutazione* ampiamente descritto nella tesi:

- L'organizzazione del lavoro (comunicazione tra vertici aziendali e personale).
- La formazione degli operatori.
- Gruppi di supervisione, riunioni di equipe, debriefing.
- Trattamento individuale attraverso il miglioramento delle condizioni lavorative e ambientali (Barbier, 2004; Patrick, Lavery, 2007), riduzione dell'isolamento degli operatori e organizzazione gruppi di supporto (Schraub, Marx, 2004).

Bibliografia

Fassio O., Galati D., *L'operatore in un contesto di emergenza: motivazioni ed emozioni*. Psicologia della Salute, 2002, vol. 1, pp. 13-26.

Freudenberger H. J., *Burn-out*, Anchor Press, Doubleday 1980.

Jervis G., *Psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna 2001.

Rogers C., Kniget M., *Psicologia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino 1970.

Di Nuovo S., Commodori E., *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*. Bonanno Editore, Roma 2004.

Li Calzi S., Farinelli M., Taroni AM et al. *Physical rehabilitation and Burnout: different aspects of the syndrome and comparison between healthcare professional involved*. Eura Medicophys. 2006 Mar; 42 (1): 27-36.

Hatinen M.; Kinnunen U.; Pekkonen M; Kalimo, R., *Comparing two burnout interventions: Perceived job control mediates decreases in burnout*. International Journal of Stress Management. Vol 14 (3), Aug 2007, 227-248.

Leiter M.P. *"Conceptual implications of two models of burnout"*. In Group & Organization Studies, 14, 1, 15-22: Sage Publications Inc. 1989.

Leiter M.P. *Burnout Among Mental Health Workers: a Review and a Research Agenda*, International Journal of Social Psychiatry, Vol. 42, No. 2, 90-101 (1996)

Piko B.F., *Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: a questionnaire survey*. Int J. Nurs Stud 2006; 43: 311-31.

Maslach C. & Jackson S.E. *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113. 1981

Sirigatti S. e Stefanile C., *The Maslach Burnout Inventory: adattamento e taratura per l'Italia*. Firenze: O.S. 1993.

Sirigatti, S., Stefanile C. e Menoni E., *Per un adattamento italiano del Maslach Burnout Inventory (MBI)*. Bollettino di Psicologia Applicata, 187-188, 33-39.

Sirigatti S., Stefanile C. e Menoni E., *Sindrome di burnout e caratteristiche di personalità*. Bollettino di Psicologia Applicata, 187-188, 55-64. 1984

Sirigatti S., Stefanoni C., Menoni E., Nardoni G. e Taddei S. (1988). *Caratteristiche metrologiche di una scala di misurazione del burnout*. Bollettino di Psicologia Applicata, 187-188, 71-81.

Morasso G., Mirandola M., Piu G., Borreani C., *Contribution to the italian adaptation of the Maslach Burnout Inventory*, Bollettino di Psicologia Applicata , no202-03, pp. 31-36, 1992.

Derogatis L.M. SCL-90 R: *Administration, scoring and procedures- Manual II (seconda ed.)*. 1983 Baltimore: Clinical Psychometric Research, 1983.

Derogatis L.M., Dalla Pietra L. *Psychological tests in screening for psychiatric disorder*. In Maruish, M. (Ed.), *Psychological Testing in Treatment Planning and Outcomes Assessment*. 1994. New York, Lawrence Earlbaum Associates.

Blomberg J., Lazar A., Sandell R. *Long-term outcome of long-term psychoanalytically oriented therapies: First finding of the*

Stockholm outcome of psychotherapy and psychoanalysis study.
Psychotherapy Research, 11, pp. 361-382. 2001.

Sarno I., Preti E., Prunas A. & Madeddu F. 2011. *SCL-90-R Symptom Checklist-90-R Adattamento italiano.* Firenze :Giunti, Organizzazioni Speciali.

Gough H. G., Heilbrun A. B. JR., Fioravanti M., ACL, *Adjective Check List : Manuale*, O.S., Organizzazioni Speciali, Firenze 1980,1992.

Del Rio G., 1990. *Stress e lavoro nei servizi. sintomi cause e rimedi del burnout.* La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Walsh J. A., 1987. *Burnout and Values in the Social Service Profession.* In Del Rio G. [1990]

Barbier D., *The burnout syndrome of the caregiver*, [Presse Med.](#) 2004 Mar 27;33(6):394-9;

Patrick K., Lavery JF, *Burnout in nursing*, [Aust J Adv Nurs.](#) 2007 Mar-May;24(3):43-8.;

Brühlmann T., *What is burnout syndrome?* [Praxis \(Bern 1994\).](#) 2007 May 30;96(22):901-5;

Schraub S., Marx E., *Burn out syndrome in oncology*, [Bull Cancer.](#) 2004 Sep; 91(9):673-6.

Penson RT et al., *Burnout: caring for the caregivers*, [Oncologist](#). 2000;5(5):425-34;

Bernardi M, Catania G., Marceca F., *The world of nursing burnout. A literature review*,. [Prof Inferm](#). 2005 Apr-Jun; 58(2):75-9.

Le Blanc PM et al, *Take care! The evaluation of a team-based burnout intervention program for oncology care providers*. [J Appl Psychol](#). 2007 Jan; 92(1):213-27.

Sitografia

<http://www.analisiqualitativa.com/>

<http://www.funzionibiobiettivo.it/>

<http://www.gruppolara.it/>

<http://www.ispesl.it/>

<http://www.oisorg.it>

<http://www.ilgruppoetico.it>

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez/>

<http://www.psicodiagnosi.it>

<http://www.pedagogiamedica.it/>

<http://psicologiadellavoro.org>

<http://www.psychiatryonline.it>

<http://www.psychomedia.it>

<http://www.opsonline.it>

<http://www.vertici.com/>

<http://www.workhealth.org/>

<http://www.workorganisation.org.uk/>

Saggi

L'attenzione alla parola come esercizio pedagogico: Ortega y Gasset sulla missione del bibliotecario

di **Valentina D'Ascanio**

Nel corso di un'intervista sul destino della civiltà europea, lo scrittore e saggista Albert Camus elogiò la bellezza dello stile di Ortega y Gasset definendolo «il più grande scrittore europeo»¹, secondo solo a Nietzsche. Rivelando un'accurata conoscenza dell'opera del filosofo spagnolo, tale dichiarazione di stima è in sintonia con le riflessioni provenienti da attenti studiosi, i quali hanno a più riprese sottolineato l'attenzione data da Ortega al parlare e allo scrivere, tanto da potervi scorgere una continua e

¹ A. Camus, *Demain*, novembre, 1957.

incessante volontà di auto-educazione caparbiamente portata avanti con un certosino lavoro di precisione stilistica². Questa è al centro dell'analisi offerta da Julián Marías, il quale parla di «condición literaria de la filosofía de Ortega»³ per evidenziare come il ritmo delle frasi, il ricorso alle metafore, l'ironia sferzante traducano i temi principali del pensiero orteghiano e siano stati studiati e utilizzati per «seducir hacía los problemas filosóficos con medios líricos»⁴ il popolo spagnolo, fino ad allora poco avvezzo

² Cfr. P. Cerezo Galán, *La voluntad de aventura. Aproximamiento crítico al pensamiento de Ortega y Gasset*, Barcelona, Editorial Ariel, S. A. 1984; A. Gabilondo, «Yo hablaba a Juan...» *Ortega y el cuidado del decir*, in J. Lasaga, M. Márquez, J. M. Navarro y J. San Martín (comp.), *Ortega en pasado y en futuro. Medio siglo después*, Madrid, Biblioteca nueva Fundación José Ortega y Gasset, 2007, pp. 253-273; J. Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

³ J. Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación*, cit., p. 250.

⁴ J. Ortega y Gasset, *Ni vitalismo ni racionalismo*, in Id., *El tema de nuestro tiempo*, nota preliminar di P. Garragori, Madrid, Revista de Occidente in Alianza Editorial, 2006, pp. 209-222, p. 209. Il saggio *Ni vitalismo ni racionalismo* fu pubblicato per la prima volta nella *Revista de Occidente* nell'ottobre del 1924. Considerato il manifesto del raziovitalismo orteghiano, con l'affermazione di una cultura posta al servizio della vita, *El tema del nuestro tempo* racchiude una serie di lezioni universitarie di Ortega che ben riassumono il suo pensiero filosofico dei primi anni '20. Pubblicato nel 1923, in questo testo, secondo una parte della critica, è chiaramente evidente l'influenza di Nietzsche; tuttavia, esso ha dato luogo, a parere dello stesso Autore, a una serie di interpretazioni frettolose a causa delle quali, Ortega, nelle edizioni successive, ha ritenuto necessario includere altri saggi, tra cui *El sentido histórico de la teoría de Einstein*. Anche il saggio *Ni vitalismo ni racionalismo* è stato pubblicato dal filosofo spagnolo per chiarire la sua posizione in merito al vitalismo e specificare le fallacie di quest'ultimo. Vale la pena riportare che, nel 1928, *El tema del nuestro tempo* fu la prima opera di Ortega tradotta, nello specifico in tedesco, grazie al lavoro del critico letterario Ernst Robert Curtius; ciò contribuì a far uscire il pensiero orteghiano fuori dai limiti dei Paesi di lingua spagnola e a dare ampia risonanza alle sue idee al punto che, in Germania, per un quarto di secolo, Ortega è stato uno dei filosofi più noti e discussi.

alla «*musculatura dialéctica*»⁵ e al rigore mentale, condizioni naturali della speculazione filosofica⁶.

Facendo proprie tali riflessioni, questo contributo si propone di guardare all'impegno di Ortega in Spagna con la convinzione che la ricerca di un *dire*, inteso quale condizione di un pensiero mobile e aperto, sia inscindibile dalla sua intima natura di pedagogico-politico e rappresenti uno dei punti fermi nelle sue *navigazioni* filosofiche. Una centralità testimoniata dal notevole numero di saggi dedicati alla parola, snodo teorico sviscerato da un ventaglio di prospettive d'analisi⁷, ma ancor più perché, nell'impianto filosofico e pedagogico orteghiano, *dire* è affrontare la dialettica

⁵ *Ibidem*.

⁶ «Una larga experiencia de cátedra, tribuna e imprenta me ha proporcionado una opinión bastante desfavorable sobre la capacidad filosófica de nuestros pueblos en la época presente. La filosofía sólo puede vivir respirando un aire que se llama rigor mental, precisión, abstracción. Pertenece a la fauna de grandes altitudes y necesita viento de sierras, un poco enrarecido y de gran sutileza». *Ivi*, pp. 209-210.

⁷ Sensibile alle implicazioni proprie del linguaggio e del *dire* e alla loro centralità nella vita umana, la riflessione orteghiana ha offerto numerose analisi dedicate al tema, tra cui si riportano: *Sobre los estudios clásicos*, *El Imparcial*, 28 ottobre 1907; *Teoría del clasicismo*, *El Imparcial*, 18 novembre-2 dicembre 1907; *Alemán, latín y greco*, *El Imparcial*, 10 settembre 1911; *Lectura y relectura*, *La Nación*, 23 maggio 1926; *Lecturas: Dinero sacro*, *La Nación*, 7 febbraio 1927; *Fraseología y sinceridad*, *La Nación*, 13 marzo e 17 aprile 1927; *Miseria y esplendor de la traducción*, *La Nación*, Buenos Aires, tra giugno e luglio del 1937, *El libro-máquina*, prologo al *Diccionario Enciclopédico Abreviado*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1939, *Apuntes sobre el pensamiento, su teúrgia, y su demiúrgia*, *Logos*, dicembre 1941; *Gestos y Palabras*, pubblicato come prologo al libro di Karl Buhler, *Teoría de la expresión*, R. O., 1950; *El hombre y la gente*, Madrid, *Revista de Occidente*, 1957; *La idea del principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*, Madrid, *Revista de Occidente*, 1958. Tutti gli articoli sono inclusi nelle *Obras Completas*.

tra libertà e necessità, la lotta per guadagnare spazi di possibilità nelle costrizioni, l'infinito compromesso tra l'io e la circostanza.

Nel 2011, da profondo conoscitore della lingua e delle sue trappole, George Steiner dedicava una sua intensa opera «ai contatti sinaptici»⁸ tra stile letterario e filosofico e, in tale sede, si domandava:

Sotto quali aspetti una proposizione filosofica, perfino nella nudità della logica di Frege, è una retorica? Un sistema cognitivo o epistemologico può essere dissociato dalle sue convenzioni stilistiche, dalle forme artistiche dell'espressione che sono dominanti o sotto tiro nel proprio tempo e del proprio ambiente?⁹

Guardando alla riflessione di Ortega, l'ipotesi di una dissociazione appare quantomeno discutibile: egli, infatti, sin dalla primissima ora, espone le sue idee con uno stile asciutto, in grado di toccare l'anima dei suoi connazionali allo scopo di destarli da quel torpore morale e intellettuale nel quale, a suo giudizio, sarebbero caduti dopo il tramonto del *Siglo de Oro*¹⁰; per dar corso a questa opera di

⁸ G. Steiner, *La poesia del pensiero. Dall'ellenismo a Paul Celan*, Milano, Garzanti, 2012, p. 25.

⁹ *Ivi*, p. 13.

¹⁰ Fino al primo terzo del XVII secolo, la Spagna è percorsa da un pensiero liberale e aperto che riusciva a tenere insieme le due anime, ossia il popolarismo e l'Illuminismo, con una situazione di concordia che perdura fino alla fine del regno di Carlo V, nel 1788. Tra i fattori che hanno determinato il venir meno di una condizione di equilibrio sono da considerare l'impatto della Rivoluzione francese, che comportò una svolta estremistica nell'Illuminismo spagnolo, e l'invasione da parte della Francia, avvenuta nel 1808, causa della disgregazione della società spagnola e dell'emergere del *partidismo*. I tentativi di resistere alle truppe napoleoniche e di costruire una nuova Spagna non furono portati

acculturazione, egli sa bene che è necessario instaurare una conversazione, calibrata sulla sensibilità di un popolo che «no

avanti con un'azione comune e i gruppi che lottavano contro la Francia rimasero tra loro divisi e discordi. Sino alla morte di Ferdinando VII, nel 1833, e poi durante la prima guerra carlista, iniziata nello stesso anno e durata fino al 1840, la vita politica e sociale spagnola soffre un periodo di forte instabilità e comincia quel dislivello con l'Europa che porrà il Paese in un marcato anacronismo culturale e in un immobilismo presente in tutti gli ambiti della società: industria, commercio, istruzione. Negli stessi anni in cui l'Europa vede il sorgere delle monarchie repubblicane, in Spagna domina l'Inquisizione e con questa l'oscurantismo che non risparmia nemmeno le Università, «*antros de nada, sino de barbarie y desidia*». M. Pelayo, *Historia de los heterodoxos españoles*, in Id., *Edición nacional de las Obras de M. P.*, lib. VIII, Madrid, 1948, p. 275.

Nel 1875, con la Restaurazione e nel 1876, con la promulgazione della Costituzione, nel Paese soffia un vento di normalizzazione e di rinnovamento liberale anche grazie all'opera di Francisco Giner de los Rios, il quale, nel 1876, fonda la *Institución Libre de Enseñanza*, centro educativo ispirato ai principi del Krausismo, movimento filosofico di impronta razionalistica, nel tentativo di colmare il ritardo nei confronti della cultura europea. Tuttavia, le speranze divennero illusione e delusione con la perdita dei Paesi Bassi, del Milanese, di Napoli, e dei possedimenti coloniali, Cuba, Puerto Rico e Filippine e con il precipitare nella tristemente conosciuta crisi del 1898. A questo duro colpo, la generazione del '98 cercò di rispondere richiedendo, in maniera risoluta e ferma, la rigenerazione e l'europeizzazione, quest'ultima posizione rappresentata, in particolare, da Joaquín Costa, autore del libro, *Reconstitución y europeización de España*, che può dirsi il manifesto del programma di rinnovamento della società, della cultura e della politica spagnola. Autorevole esponente della Generazione del '98, Costa esercitò un notevole influsso sul giovane Ortega, il quale condivideva la necessità di aprire la Spagna all'Europa. Cfr. J. Costa, *Reconstitución y europeización de España*, Madrid, San Francisco de Sales, 1900; J. Costa, *Crisis política de España (Doble llave al sepulcro del Cid)*, Madrid, Biblioteca "Costa", 1914; D. Franco, *España como preocupación*, Madrid, Guadarrama, 1960; F. Garrido Tortosa, *La España contemporánea*, Manero, Barcelona, 1865; P. Laín Entralgo, *España como problema*, Madrid, Aguilar, 1962.

admite la distancia solemne»¹¹, in un Paese in cui «ni la cátedra ni el libro tenían eficiencia social»¹².

Nato su una rotativa¹³, come egli amava ricordare, nel giornale vede *la plazuela del filosofo*, il mezzo grazie al quale far risuonare la sua voce, così adempiendo al suo compito di intellettuale, vale a dire «influir con su pensamiento en el devenir de la circunstancia pública»¹⁴. La situazione politica e sociale della sua *España*

¹¹ J. Ortega y Gasset, *Prólogo a una edición de sus obras*, 1932, in Id., *Obras Completas*, tomo VI, Madrid, Alianza Editorial, Revista de Occidente, 1983, pag. 352. È parere condiviso da molti studiosi che il suddetto *Prologo* sia da leggere insieme al *Prólogo para alemanes*, del 1934, e al *Prólogo para franceses*, del 1937, testi in cui Ortega insiste sul legame tra la sua opera e la circostanza spagnola, affermando che non solo i suoi scritti sono stati pensati per la gente della Spagna, ma anche che la sua vita è stata al servizio del suo Paese.

¹² *Ibidem*.

¹³ J. Ortega y Gasset, «El señor Dato, responsable de un atropello a la Constitución», *El Sol*, 17 de junio de 1920, in Id., *Obras Completas*, tomo X, cit., pag. 654.

¹⁴ J. Zamora Bonilla, *Semblanza histórica*, in F. H. Llano Alonso e A. Castro Sáenz (comp.), *Meditaciones sobre Ortega y Gasset*, Madrid, Tébar, 2005, pp. 35-52, p. 41. Si segnalano inoltre: M. Márquez Padorno, *La dimensión pública del intelectual: las misiones de Ortega y Gasset*, in J. Lasaga, M. Márquez, J. M. Navarro y J. San Martín (comp.), *Ortega en pasado y en futuro. Medio siglo después*, cit., pp. 209-213, dove l'Autrice analizza il ruolo di Ortega in merito alla riforma dell'università e alla transizione repubblicana della Spagna all'inizio degli anni '30; sul dovere verso la verità e sull'uso non strumentale della parola, alla base della distinzione orteghiana tra intellettuale e ideologo, si concentra P. Cerezo Galán in *La voluntad de aventura. Aproximamiento crítico al pensamiento de Ortega y Gasset*, cit., pp. 421-430; una rassegna delle letture date da autorevoli studiosi sull'impegno di Ortega e sulle sue posizioni politiche è offerta da A. Savignano, il quale, pur riconoscendo l'atteggiamento ambiguo e contraddittorio tenuto da Ortega durante la guerra civile spagnola e oggetto di critiche e perfino di accuse di diserzione, pone in rilievo come il giudizio sul comportamento del filosofo spagnolo debba tener conto della sua teorizzazione sociologica-politica e filosofica per evitare pericolosi fraintendimenti e valutazioni sommarie. Infatti, secondo Savignano, «[...] l'attitudine di Ortega dinanzi alla guerra civile, nelle condizioni difficili in cui fu costretto ed anche scelse di vivere, manifesta un profondo travaglio, ma anche feconde intuizioni in sintonia con le sue peculiari vedute sulla ragione vitale e storica. Infatti, la sua diagnosi

invertebrada è il tema di conferenze che divengono, o si aggiungono, ad articoli e brevi saggi pubblicati su importanti riviste, tra cui *El Imparcial* e *El Sol*¹⁵. Nonostante egli si sia trovato più volte a giustificare il suo debutto sulla scena pubblica attraverso il giornalismo, quest'ultimo ha avuto un ruolo sostanziale nella sua produzione intellettuale, dotandola di una capacità germinativa, come fa notare Ángel Gabilondo:

Si Ortega, como se sabe, comenzó su actividad, digamos publica, en sus artículos de «El Imparcial»[...], esta fertilidad de lo que hace, estos textos de gran articulación, no se ofrecen simplemente como una derrota de la voluntad de una palabra con pretensión de universalidad, sino desde la convención de que sólo en el ejercicio constante cotidiano, en el encuentro singular con la palabra del otro, se produce en verdad un decir¹⁶.

Tutt'altro che semplice, la scelta di educare mediante il giornale ha richiesto un lavoro minuzioso per evitare un'infruttuosa

del fenomeno della massificazione, il rifiuto delle velleità rivoluzionarie che rompono il diritto alla continuità, le critiche al politicismo integrale, la riforma dell'intelligenza ed il conseguente ruolo dell'intellettuale nei fatti politici e sociali, l'ideale dell'Europa unita, ci sembra costituiscano ancora oggi altrettanti contributi e stimoli». In A. Savignano, *Ortega e la guerra civile spagnola*, «Mondo operaio», 5 maggio, 1987, pp. 101-109, p. 109.

¹⁵ Non solo collaboratore, Ortega fu anche fondatore di importanti riviste: nel 1917, dà vita al quotidiano *El Sol* dopo aver lasciato *El Imparcial* a seguito dei contrasti sorti con una parte conservatrice dopo la pubblicazione dell'articolo *Bajo el arco en ruina*; sei anni dopo, nel 1923, fonda la *Revista de Occidente*, che diventerà la più prestigiosa rivista di filosofia e scienze umane nei paesi di lingua spagnola.

¹⁶ A. Gabilondo, «Yo hablaba a Juan...» *Ortega y el cuidado del decir*, in J. Lasaga, M. Márquez, J. M. Navarro y J. San Martín (comp.), *Ortega en pasado y en futuro. Medio siglo después*, cit., p. 262.

frammentarietà che avrebbe significato una debole organicità e la mancanza di un'efficacia comunicativa. A tale riguardo, analizzando stile e contenuti degli articoli pubblicati da Ortega, Marías afferma:

Cada uno de ellos tenía que ser, [...] *inteligible*, en sí mismo, es decir, una unidad significativa autónoma, no un fragmento o capítulo de un todo mayor que fuese necesario para la comprensión. Por otra parte, como a todos ellos subyacía una doctrina unitaria y de carácter filosófico, por tanto *sistemática*, ésta tenía que estar de algún modo «apuntada» de suerte que estuviese actuando en la comprensión de cada uno de los artículos. Además, aunque autónomos, éstos eran *conexos*.

Sin dagli esordi sulla scena pubblica, inoltre, è netto il rifiuto, da parte di Ortega, di un parlare *urbi et orbi*, alla cui vacuità è contrapposta la tensione vitale propria del dire, una tensione alimentata dalla relazione e dallo scambio.

El decir, el *lógos*, es, en su estricta realidad, humanísima conversación, diálogos – diálogos -, *argumentum hominis ad hominem*. El diálogo es el *lógos* desde el punto de vista del *otro*, del prójimo.

Esta ha sido la sencilla y evidente norma que ha regido mi escritura desde la primera juventud¹⁷.

¹⁷ J. Ortega y Gasset, *Prólogo para Alemanes*, in Id., *El tema de nuestro tiempo*, cit., pp. 13-71, p.16. Opera postuma, pubblicata nel 1935 dalla casa editrice Taurus di Madrid, questo prologo doveva, nelle intenzioni di Ortega, essere aggiunto alla terza edizione in lingua tedesca de *Il tema del nostro tempo*. Tuttavia, egli chiese al direttore della casa editrice di avere del tempo per rivedere lo scritto temendo che, «para lectores no españoles, que desconocen el resto de mi obra y mis cursos universitarios, expresaba muy defectuosamente la idea fundamental en él insinuada» e, in cambio, promette di aggiungere il suddetto prologo che, invece, rimarrà incompiuto. Ciononostante, questo

Un linguaggio calibrato sull'ascoltatore, poiché mosso dalla volontà di educare in un rapporto duale, e che sostanzia ed enuclea i motivi della speculazione orteghiana, vale a dire la storicità dell'uomo e dei suoi problemi, la radicalità della vita, il vincolo tra prospettiva e verità, così traducendo in forma stilistica il congedo definitivo da ogni *ismo*:

Culturalismo, progresismo, futurismo, utopismo son un solo y único *ismo*. Bajo una u otra denominación hallamos siempre una actitud, para la cual es la vida por sí misma indiferente, y sólo se hace valiosa como instrumento y substrato de ese «más allá» cultural¹⁸.

Forte di una solida formazione filosofica e grazie a tale *allenamento* alla parola, già dagli anni '20, Ortega diviene così una delle più autorevoli personalità spagnole, tenuta in debito conto dalle figure della generazione precedente, quella del '98¹⁹, e

scritto riveste una notevole importanza poiché Ortega ripercorre il suo itinerario personale e intellettuale e dà al lettore articolate spiegazioni sulla gestazione delle sue idee filosofiche, chiarendo i rimandi e le influenze che innervano il suo pensiero.

¹⁸ J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., pp. 127-128.

¹⁹ La generazione del '98, così denominata per legare le opere dei suoi principali esponenti, Unamuno, Azorín, Baroja, Antonio Machado, Ganivet, alla crisi seguente alla fine dell'Impero spagnolo, crisi che rappresentò l'orizzonte temporale e il «punto de partida» da cui intraprendere la rigenerazione culturale della società spagnola. Per Ortega, i suoi protagonisti furono dei punti di riferimento ineludibili a ragione del loro impegno nel portare avanti un rinnovamento letterario e artistico. Tuttavia, secondo J. Marías, queste autorevoli personalità mancavano di una solida formazione teorica, compresi Ganivet e Unamuno, i quali, per motivi differenti, non possedevano una «filosofia rigurosa». Questa carenza e l'atteggiamento diffidente verso l'apertura della Spagna all'Europa, in particolare da parte di Unamuno, costituirono i punti di disaccordo con Ortega, il quale, sin dal suo esordio nella scena pubblica, vide nel patrimonio culturale e nei valori europei la soluzione ai mali che avvelenavano il Paese. J. Marías, *Ortega*.

ascoltata da quelle della nuova, la quale gli riconosce un *compromiso* assiduo e radicato nel “*problema Spagna*”, come la conferenza su *La missione dell’università* testimonia in maniera chiara²⁰.

La centralità assegnata al dire, *medium* pedagogico con cui riuscire a *contaminare*²¹, si ritrova e anima anche il discorso tenuto, nel

Circunstancia y vocación, cit., p. 67 e p. 71. Si rimanda, inoltre, a: E. Martínez de Pisón, *Imagen del paisaje. La generación del '98 y Ortega y Gasset*, Madrid, Fórcola, 2012.

²⁰ Nel 1929, quando tiene la conferenza sulla missione dell’università, Ortega è invitato dagli stessi studenti a intervenire in merito alla necessità di una riforma e ai modi per attuarla, sfruttando il momento propizio dato dall’avvertire come prossima la fine della dittatura del generale Primo de Rivera, che accadrà nel 1931 e a cui seguirà la proclamazione della Repubblica che, com’è noto, avrà vita breve. A far scricchiolare la dittatura e con questa la Monarchia, erano state le agitazioni studentesche e le opposizioni dei docenti, sorte in seguito alle pesanti restrizioni della libertà accademica durante la dittatura. Ortega non esitò a prendere posizione: abbandonò la sua carica di professore e tenne il corso *Qué es filosofía?* nel teatro *Barceló* di Madrid, riscuotendo un ampio consenso non solo da parte degli studenti, ma anche da un nutrito gruppo di intellettuali e personaggi della vita pubblica spagnola, i quali accorsero per seguire le sue lezioni. Occorre ricordare, altresì, la risonanza che ebbe l’articolo *El error Berenguer* (1930), in cui Ortega sferrava un duro attacco alla Monarchia e richiedeva un deciso cambiamento politico nella direzione di un riformismo liberale. Sull’importanza avuta dalle ribellioni nate in seno alle Università e sull’influenza del pensiero orteghiano riflette, tra gli altri, Aranguren, il quale parla di *orteghismo* come lo spirito filosofico indipendente all’interno dell’Accademia durante la II Repubblica. Cfr. J. L. L. Aranguren, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, Madrid, 1973; P. Laín Entrelago, *El problema de la Universidad*, Madrid, 1968; AA. VV., *La Universidad*, Madrid, 1969.

²¹ Impiego tale termine per riprendere un testo del 1917 preparato per una conferenza tenuta nella Scuola Superiore di Magisterio e intitolato *La pedagogia della contaminazione*. In questo breve contributo, Ortega affronta temi a lui cari e presenti in opere più note, tra cui *La ribellione delle masse* e *La missione dell’università*. In particolare, egli punta l’indice contro una cultura ridotta a un insieme di nozioni da apprendere, all’eccessiva specializzazione, a un insegnamento che non mira a sviluppare un pensiero critico col quale avvertire e comprendere i problemi per agire nel presente. Una deriva che, per Ortega, esprime «l’incultura filosofica» del secolo XIX, e da cui si può uscire con una pedagogia che miri a rafforzare la sensibilità verso i problemi del tempo e non a fornire delle *ricette*: «Di contro alla pedagogia meccanizzata, affermo,

1935, in occasione del *Congreso Internacional de Bibliotecarios*, pubblicato sulla *Revista de Occidente* nello stesso anno con il titolo *Misión del Bibliotecario*. Un'attenzione che si allarga per abbracciare anche la parola materializzata, cristallizzata *nel* e *mediante* il libro, quest'ultimo da pensare, secondo il filosofo spagnolo, nel suo essere funzione vitale, contraddistinto da una duplice dimensione storica, data dall'incontro tra il tempo dell'autore e quello del lettore.

In quanto *vivo*, e pertanto dinamico, il libro ha una sua evoluzione legata alla circostanza: nascita e diffusione sono quindi ripercorse da Ortega ed entrambe poste in relazione con le vicissitudini della professione di bibliotecario, il quale, secondo il filosofo, deve comprendere e accettare la nuova missione che il suo tempo gli impone. È così proposta una riflessione sul significato sociale che hanno *las carreras* e sull'interna dinamica tra vocazione e obbligazione, tra scelta personale e adempimento di una funzione secondo le esigenze dettate dalla società. Nella sua brevità, questo saggio contiene una ricchezza di tematiche e di implicazioni che già da sole possono spiegare la scelta di prenderlo quale riferimento

come l'unica vera e senza ipocrisie, *la pedagogia della contaminazione*. Non pretendo, dunque, di insegnarvi nulla della filosofia, ma avrò conseguito l'obiettivo se avrò cercato di sedurvi ad essa». In J. Ortega y Gasset, *La pedagogia della contaminazione*, in Id., *La missione dell'università*, a cura di A. Savignano, Napoli, Guida editori, 1991, pp. 99-107, p. 105.

in questo percorso di analisi sul dire orteghiano e sulle sue valenze pedagogiche. Nondimeno, a questa prima e immediata ragione ne segue un'altra, legata al dato biografico e al ruolo di precettore tenuto da Ortega: parlando del libro, egli parla dei vincoli della parola scritta e della necessità, per l'essere umano, della tradizione, dell'illusione di una libertà assoluta dalla circostanza e dell'azione dell'essere umano su questa. Ma nei vortici di tali dinamiche, c'è lo stesso Ortega, così bramoso di aprire il suo Paese ai preziosi doni della cultura europea al punto da lavorare alla traduzione delle opere dei più illustri rappresentanti e alacramente riempire le vuote biblioteche spagnole, ma non meno impegnato a educare se stesso alla scrittura, con lo sforzo e l'impegno costante dell'uomo nobile. Uno sforzo e un impegno che la circostanza europea hanno reso ancor più gravosi, costringendo un riottoso scrittore di libri a uscire dallo spazio e dal tempo dell'articolo e del saggio per far arrivare la sua voce a una platea ben più vasta.

Prima di intraprendere l'analisi dei temi summenzionati, piace quindi portare l'attenzione su un segno dell'importanza data alla parola: la decisione presa da Ortega di abbandonare la sua lingua, divenendo «un poco extranjero»²² per realizzare «el mejor rito

²² J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, Madrid, Edición de la Revista de Occidente, 1967, pp. 59-98, p. 59.

hospitalero»²³, e addentrarsi in quella «sutil gramática francesa»²⁴, tanto impervia per lui quanto naturale per il suo auditorio:

En esta ocasión de dirigirnos la palabra, mi casa solariega es la lengua española, para muchos de vosotros poco habitual. Y he pensado que si había de buscar contacto eficaz con vuestras almas y no hacernos perder por completo una hora de vuestras vidas, que las tienen tan contadas, yo debía hacer un esfuerzo y exponerme a la aventura de hablaros en una lengua que conozco muy poco²⁵.

Allontanarsi dal conosciuto e dall'abituale per instaurare una conversazione con l'ascoltatore, ove la parola è azione concreta e dialogica, attuata al fine di dare corpo a una creazione comune e partecipata.

Il dovere della professione e il tempo della maturità

Ricostruire il ruolo del bibliotecario e l'evoluzione storica della sua figura vuol dire, per Ortega, affrontare uno snodo teorico, centrale nel suo pensiero, il rapporto tra libertà e necessità, ponderato non sulla vita individuale ma su quella professionale. Con *misión*, termine cardine nel vocabolario orteghiano, è espressa la tragicità della condizione umana, poiché l'essere umano può scegliere di vivere una vita autentica, di realizzare la sua vocazione, agendo nella circostanza che pone delle scelte possibili e delle azioni

²³ *Ibidem.*

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*

attuabili. Ognuno può quindi decidere se essere fedele a se stesso, cosciente che «no puede dar un solo paso sin justificarlo ante su propio intimo tribunal»²⁶. Ciò vale tanto per la vita del singolo quanto per quella collettiva al punto che, secondo Ortega, ogni generazione, «variaciones de la sensibilidad vital»²⁷, è chiamata a realizzare il compito che l'epoca, inesorabilmente, le impone, così accettando il proprio particolare destino. Se infatti

tomamos en su conjunto la evolución de un pueblo, cada una de sus generaciones se nos presenta como un momento de su vitalidad, como una pulsación de su potencia histórica. Y cada pulsación tiene una fisionomía peculiar, única; es un latido impermutable en la serie del pulso, como lo es cada nota en el desarrollo de una melodía²⁸

Tuttavia, in riferimento al concetto di professione, la parola *misión* assume una diversa valenza, per la quale la porzione di libertà individuale si assottiglia, divorata dalle necessità sociali, e la vocazione singolare diviene, nell'incedere delle precipue condizioni storiche, una occupazione riconosciuta e istituzionalizzata, legata unicamente all'esistenza della collettività che se ne serve. A tale riguardo, Ortega, invitando a non confondere missione personale e professionale e a considerare

²⁶ *Ivi*, p. 62.

²⁷ J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 78.

²⁸ *Ivi*, p. 79.

come la prima, da volontà individuale, possa mutare in necessità sociale, così si esprime:

Pero nótese la profunda transformación que un tipo de quehacer humano sufre cuando pasa de ser necesidad o misión personal a ser menester colectivo u oficio y profesión. En el primer caso, el hombre hace lo suyo y nada más que lo suyo, lo que él y sólo él tiene que hacer, libérrimamente y bajo su exclusiva responsabilidad. En cambio, ese hombre, al ejercer una profesión, se compromete a hacer lo que la sociedad necesita. Ha de renunciar, pues, a buena parte de su libertad y se ve obligado a desindividualizarse²⁹.

Vale la pena riportare che, appena un anno prima, nel 1934, in occasione di un corso universitario, Ortega si era misurato con la concezione di vita come sforzo, un da farsi continuo e non predeterminato, in cui ciascuno, chiamato a realizzare la propria peculiare traiettoria esistenziale, è sorretto dall'immaginazione, poiché «senza questo intervento del potere poetico, cioè fantastico, l'uomo è impossibile»³⁰. Tale attività creativa era, per Ortega, la linea di demarcazione tra la realizzazione di una traiettoria singolare e unica e la preferenza verso una tra le possibili carriere,

²⁹ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 68.

³⁰ J. Ortega y Gasset, *Sulle professioni*, in Id., *L'uomo e la gente*, trad. di L. Infantino, intr. di L. Pellicani, Roma, Armando Editore, 2005, pp. 225-238, p. 226. Con il titolo originale di *Sobre las carreras*, questo saggio è il testo della prima lezione di un corso universitario tenuto da Ortega nel 1934. In lingua originale, è contenuto nelle *Obras completas*, tomo V, pp. 167-183.

ossia prestabiliti «modelli di vita, vite tipiche, cioè generiche e astratte»³¹, rispondenti a esigenze sociali. Infatti,

la società necessita in ogni momento di un certo numero di servizi; e questi vengono svolti da determinati gruppi di individui: c'è bisogno di tanti medici, tanti cattedratici, e via dicendo [...]. L'evoluzione delle carriere non obbedisce solo alle necessità individuali ma anche a quelle sociali, sicché a volte si arriva a situazioni in cui le differenti esigenze entrano in conflitto tra di loro³².

Tale sostanziale differenza tra vocazione e carriera comporta che, per determinare ruolo e scopo della professione del bibliotecario, occorra guardare alla sua funzione sociale, senza scivolare in una spiegazione astratta e fissa, ma seguendone l'evoluzione storica e comprendendone le fasi alla luce del significato sociale attribuito al libro nel susseguirsi delle epoche. Poggiando sul razio-vitalismo orteghiano, questa prospettiva d'analisi fa appello all'uso di una ragione vitale e storica, unico *strumento* in grado di cogliere l'elemento biografico, che vuol dire mutevole e cangiante, insito in «todo lo que es propiamente humano».³³

Fatte queste premesse, Ortega si allontana dal presente per tornare al XV secolo, agli «albores del Renacimiento»,³⁴ quando

³¹ *Ivi*, p. 227.

³² *Ivi*, p. 230.

³³ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 70.

³⁴ *Ivi*, p. 72.

l'importanza data al libro diviene una credenza collettiva, così assumendo la veste di un valore condiviso che pertiene all'età: nel pensiero orteghiano, infatti, ogni periodo storico necessita di un sistema assiologico, normativo e simbolico, le *creencias*³⁵, che «no son ideas que tenemos, sino ideas que somos»³⁶, al punto che «se confunden para nosotros con la realidad misma – son nuestro mundo y nuestro ser»³⁷. Ereditate dalla tradizione e soggette al cambiamento storico, le credenze sono da pensare in relazione alla drammaticità della condizione umana a ragione della quale tanto il singolo quanto la collettività necessitano di un repertorio di convinzioni per orientarsi e giungere a un approdo fermo e sicuro. Attento a riconoscere la distinzione orteghiana tra idee e credenze, Antonio Cavicchia Scalamonti scrive:

D'altra parte delle idee-invenzioni noi sappiamo perfettamente che le produciamo [...]. La credenza non solo ci possiede, non solo ci pervade ma – e qui sta il punto essenziale – essa ci *sostiene*. Alle credenze non pensiamo, il nostro rapporto con esse si basa su qualcosa di gran lunga più efficiente: consiste nel farvi assegnamento sempre,

³⁵ J. Ortega y Gasset, *Ideas y creencias (Y otro ensayos de filosofía)*, nota preliminar de P. Garagorri, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1986. Come per altri scritti di Ortega, anche questo saggio apparve nel quotidiano di Buenos Aires *La Nación*, da febbraio a luglio del 1936, nella forma di articoli e solo nel 1940 fu pubblicato interamente.

³⁶ *Ivi*, p. 24.

³⁷ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 73.

comunque, in ogni circostanza. Alla credenza non si giunge, noi ci accontentiamo di alludervi così come si fa con la realtà stessa³⁸.

Guardando al Rinascimento, la fiducia nella ragione sottende la fede in ciò che l'uomo con questa realizza, compreso il sapere che con la scrittura può esser fermato e tramandato, e l'acquisizione dei libri, sentita come necessità collettiva, è affidata ai «geniales bibliotecarios renacentistas, que son grandes cazadores de libros, astutos y tenaces»³⁹. Come cacciatori, secondo la metafora impiegata da Ortega, i bibliotecari scovano e collezionano libri per dare forma e costruire il patrimonio culturale dell'Occidente, comprendendo e accettando l'urgenza della loro circostanza.

Da fine umanista, Ortega si serve del tema della conferenza, il compito della figura professionale del bibliotecario, per analizzare ciò che, in controluce, appare l'interesse prioritario: scandagliare le tappe dell'eredità culturale europea tramandata grazie al libro quale memoria collettiva e condivisa. Sono le sue parole sia a rivelare tale scopo sia a richiamare l'attenzione sulle implicazioni racchiuse nell'analisi storica proposta: «?Veis como sin más que

³⁸ A. Cavicchia Scalamonti, *La teoria orteghiana delle credenze*, in L. Infantino, L. Pellicani (a cura di), *Attualità di Ortega y Gasset*, Firenze, Le Monnier, 1984, pp. 171-186, p. 173.

³⁹ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 73.

rozar la historia de vuestra profesión caemos como por escotillón en las entrañas recónditas de la evolución europea?»⁴⁰.

Storia, realtà e progetto possono dirsi le lenti con cui Ortega, lungo il suo percorso intellettuale, ha osservato e affrontato le peripezie dell'idea di Europa, definendosi *el decano*⁴¹ di questa, e trovando nella coesistenza, tutt'altro che facile o scontata, di un riconoscimento in un patrimonio condiviso di valori e di un attaccamento a tradizioni, lingue e costumi nazionali le fonti e la ragione di quella preziosa pluralità, cifra della civiltà europea⁴². È

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ J. Ortega y Gasset, *Cultura europea y pueblos europeos*, in Id., *Meditación de Europa y otros ensayos*, Madrid, Alianza editorial, 2015, pp. 21-51, p. 48. Riflessione di un Ortega ormai maturo, questo testo fu scritto in occasione della conferenza dal titolo *¿Hay hoy una conciencia cultural europea?*», tenuta presso la *Bundesverband der Deutschen Industrie* a Monaco il 29 settembre 1953. Del manoscritto originale, sono state rinvenute solo alcune pagine, pubblicate da Paulino Garaggori in *Europa y la Idea de Nación*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1985, pp. 15-28; inoltre, è stato possibile ricostruire parte del testo originale in spagnolo giacché, con alcune varianti, era stato preparato da Ortega per la conferenza *De Europa meditatio quaedam*, anche questa tenuta in Germania, presso l'Università Libera di Berlino, nel 1949. Queste due conferenze, insieme al *Prologo para franceses* e a *En cuanto al Pacifismo*, aggiunti a *La rebelión de las masas*, rispettivamente nel 1937 e nel 1938, rivestono una notevole rilevanza per seguire il pensiero di Ortega sull'Europa, pensiero dapprima volto a dare risalto all'*europización* della Spagna e, in seguito agli eventi bellici e all'emergere dei totalitarismi, teso a diagnosticare la crisi morale, intellettuale e politica del Vecchio Continente, individuando nella diversità e nella pluralità, quali valori fondanti del patrimonio europeo, gli antidoti all'omologazione e all'imperio della massa.

⁴² «Este enjambre de pueblos occidentales que partió a volar sobre la historia desde la ruinas del mundo antiguo se ha caracterizado siempre por una forma dual de vida. Pues ha acontecido que conforme cada uno iba poco a poco formando su genio peculiar, entre ellos o sobre ellos se iba creando un repertorio común de ideas, maneras y entusiasmos» J. Ortega y Gasset, *De Europa meditatio quaedam*, in Id., *Meditación de Europa y otros ensayos*, cit., pp. 55-159, p. 67.

questa una dinamica particolarissima, poiché in essa «la homogeneidad no fue ajena a la diversidad. Al contrario, cada nuevo principio uniforme fertilizaba la diversificación»⁴³, come accaduto nel secolo XV, quando la ripresa delle lettere classiche si disarticola in una varietà di letterature e la fiducia nella ragione dà vita ad ardite costruzioni matematiche e scientifiche. Antecedente alle Nazioni, che inizieranno a mostrare i loro profili sul liminare del XVI secolo, una più ampia società europea, fondata sulla comunanza di principi giuridici e politici, valori e radici culturali, trae rinnovato sostegno e vigore dalla sete di sapere rinascimentale e dall'idea che l'educazione sia il baluardo contro le barbarie e il fondamento di un'umanità mantenuta e salvaguardata dall'esercizio della ragione. L'umanesimo, con l'importanza data alla tradizione e alla trasmissione della cultura, segna, secondo Ortega, un'età fulgida per la nascita di una coscienza europea e il libro diviene lo strumento per portare avanti tale laborioso tentativo di saldare, mediante i frutti di un comune passato, i popoli del Vecchio Continente, così mantenendo in equilibrio l'unità e la diversità. Una tesi, questa, sostenuta, tra i tanti, da Eugenio Garin⁴⁴ e Federico Chabod, per il quale l'Umanesimo, nato in Italia e in

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ E. Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600). Problemi e programmi*, Bari, Laterza, 1957.

seguito cresciuto a «fenomeno europeo»⁴⁵, fertilizza l'*humus* culturale e spirituale dell'Europa.

Proseguendo il cammino nell'evoluzione europea, «con un esfuerzo de deportiva agilidad»⁴⁶, tenendo per mano il suo auditorio, Ortega giunge al XIX secolo per constatare la vasta diffusione del libro e la progressiva articolazione del sapere in questo contenuto e la conseguente necessità sia di avere un sostrato istituzionale, con la fondazione delle biblioteche, sia di sancire una nuova professione, quella del bibliotecario. Come evidenziato da Ortega, intorno al 1840, questa è resa dallo Stato *oficial*, burocratizzata e tenuta ad adempiere una nuova missione sociale, avvertita «ineludible, literalmente como urgencia»⁴⁷, vale a dire

⁴⁵ F. Chabod, *Storia dell'idea d'Europa*, Bari, Laterza, 1967, p. 46. «L'Europa dei letterati, degli uomini uniti nel culto dell'intelligenza, dei dotti, che apportano luce di civiltà là dove altrimenti non sarebbe se non barbarie: è un elemento d'importanza fondamentale per la storia del concetto d'Europa, dell'Europa morale e civile di cui andiamo cercando l'origine. E nasce ora per l'influsso dell'Umanesimo, nella piena civiltà del Rinascimento». Occorre riportare la precisazione fatta da Chabod, il quale, sia limita la diffusione dell'Umanesimo all'Europa centro-sud occidentale, sia puntualizza il carattere eminentemente nazionalistico dell'Umanesimo italiano, ricordando che erano stigmatizzati come barbari tutti coloro non nati nella Penisola. L'assimilazione da parte degli altri Paesi europei dei valori e dei principi umanistici sarà affiancata dall'affermazione dell'orgoglio nazionale e dal conseguente rifiuto di esser considerati barbari: infatti, «la critica dei testi e la cura di uno stile forbito, della «eleganza» nel dire, non sono più limitate fra Napoli, Roma, Firenze, Bologna, Venezia, Padova, Milano, ma sono comuni anche a Parigi, a Oxford, a Londra, a Basilea. E quindi *barbaro* prima uguale a non Italiano, diviene, ora, uguale a non Europeo». *Ivi*, p. 45 e p. 46.

⁴⁶ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 74.

⁴⁷ *Ivi*, p. 76.

accrescere il numero dei lettori. Le ragioni di un tale cambiamento sono da ricondurre, secondo il filosofo, alla nuova fisionomia della società europea che, passata attraverso il turbinio della Rivoluzione francese, ora si mostra «sedicente democrática»⁴⁸. Non può essere trascurato il ruolo avuto da quella fiducia nel libro maturata nel Rinascimento e che ha nutrito la ribellione dei popoli, una ribellione fatta «en nombre de todo eso que se llama razón, cultura, etc.»⁴⁹; sorta dalla fede nel libro, quest'ultimo è ora il tramite per educare le masse, le quali «se abalanzan sobre los volúmenes con una urgencia casi respiratoria, como si fuesen balones de oxígeno»⁵⁰. È l'Ottocento, «il secolo della pedagogia»⁵¹, caratterizzato dalla dinamicità impressa dalle Rivoluzioni al corpo sociale, dal ruolo degli Stati, dal passo tumultuoso dell'industrializzazione, delle tensioni tra la massa, reclamante un deciso protagonismo, e l'*élite*, impegnata a custodire il ruolo di

⁴⁸ *Ibidem.*

⁴⁹ *Ibidem.*

⁵⁰ *Ivi*, p. 77.

⁵¹ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 190. Parlando dell'Ottocento e del ruolo della pedagogia, Cambi scrive: «In una società socialmente così lacerata, economicamente e politicamente in forte trasformazione, connotata da un fortissimo tasso ideologico nella cultura e nei saperi come nelle arti, in cui vecchio e nuovo, tradizione e rivoluzione convivono così intimamente e drammaticamente, un ruolo essenziale viene riconosciuto – dai diversi fronti sociali e ideologici – all'impegno educativo: per le borghesie si tratta di perpetuare il proprio dominio tecnico e socio-politico attraverso la formazione di figure professionali capaci e imbevute di «spirito borghese», di volontà di ordine e di spirito produttivo; per il popolo di attuare una emancipazione delle classi inferiori attraverso la diffusione dell'educazione [...] per arrivare alla liberazione sociale e politica. *Ivi*, p. 191.

guida, arginando la forza della massificazione con il controllo. In tale quadro politico, economico e sociale, con evidenti connotazioni ideologiche, la pedagogia è immersa e disseminata nella società, nella forma delle istituzioni educative: la scuola e l'università moderna, entrambe in seno allo Stato-Nazione. Questi attori-chiave sono affiancati dalla stampa e dall'editoria che mostrano i caratteri di un'industria e svolgono una funzione educativa, seppur fuori da una cornice istituzionale. Saggistica, periodici e quotidiani modellano la mentalità collettiva e creano un immaginario fatto di miti e di aspirazioni, declinato sulla base di un'eterogeneità di soggetti da educare, bambini, donne e adulti, sospinto da ideali riformistici e di rottura o mosso dalla volontà di conformare a regole e norme. Ma è soprattutto il libro, nella veste del romanzo, sia ad assurgere a costruttore di un'identità nazionale, con l'entrata nel *curriculum* scolastico di quei testi che meglio racchiudono e trasmettono i caratteri della cultura e i costituenti della storia di ciascun Paese, sia a fungere da cassa di risonanza per le tendenze e le sensibilità del tempo, incarnandole nei protagonisti e tessendovi una trama con cura sartoriale. Non sorprende, quindi, che, proprio in questi anni, il *Bildungsroman*, genere letterario sbocciato dalla penna di Goethe, e in cui l'educazione dell'essere umano nella società è il centro nevralgico, sia al centro della scena, adattato e ricombinato stilisticamente, per continuare a trasporre

in forma letteraria il mutamento, la mobilità e l'instabilità, elementi dell'universo simbolico del XIX secolo⁵².

Per la professione del bibliotecario, questa epoca rappresenta l'età giovane, «de juego y preludio»⁵³, per usare le parole di Ortega, il quale, ritornando al tempo presente, al 1935, mette in guardia i suoi ascoltatori, avvertendoli che li attende «una nueva tarea incomparablemente más alta, más grave, más esencial»⁵⁴, una missione che ha il volto del dramma e sancisce l'entrata nella maturità.

Il libro, tra cambio di segno e moltiplicazione

Nelle battute finali della conferenza, Ortega offre una diagnosi sullo stato della cultura nell'Europa degli anni '30, collegando la funzione sociale del libro, e quindi il compito del bibliotecario, alle particolari dinamiche che contraddistinguono il rapporto tra cultura e civiltà che, come egli stesso riconoscerà due anni dopo, nel 1937, «son precisamente lo que pongo en cuestión casi desde mis

⁵² «Benché infatti il concetto di *Bildungsroman* sia divenuto col tempo sempre più approssimativo, è comunque chiaro che con esso cerchiamo di indicare una delle più armoniose soluzioni mai offerte a un dilemma connaturato alla civiltà borghese moderna: il conflitto tra l'ideale dell'«autodeterminazione» e le esigenze, altrettanto imperiose, della «socializzazione». F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Milano, Garzanti, 1986, p. 27.

⁵³ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 78.

⁵⁴ *Ibidem*.

primeros escritos»⁵⁵. Riprende, inoltre, la concezione del tempo quale progressione tra passato, presente e futuro, dove l'essere umano è erede delle idee, dei problemi e delle esperienze dei suoi predecessori, cosicché la cultura, che è l'insieme delle convinzioni per vivere all'altezza del proprio tempo, si sviluppa grazie a una sedimentazione millenaria, raccolta nel libro per rimanere nella memoria e poter essere tramandata.

Tuttavia, afferma il filosofo:

la realidad total que es nuestra vida, el volumen integro de la historia, ha aumentado prodigiosamente la frecuencia de sus cambios, su movimiento absoluto, su progreso. Y todo ello debido, principalmente a la facilidad que el libro representa⁵⁶.

⁵⁵ J. Ortega y Gasset, *Prólogo para franceses*, in Id., *La rebelión de las masas*, introducción de D. Hernández Sánchez, Madrid, Tecnos, 2016, pp. 79-127, p. 127. Il prologo per i Francesi fu pubblicato, per la prima volta, nel 1937 per l'edizione francese de *La Ribellione delle masse*, tradotta da L. Parrot ed edita da Stock, casa editrice con sede a Parigi. In lingua spagnola, invece, apparve in sei articoli nel quotidiano argentino *La Nación*, da giugno ad agosto del 1937 per poi, nello stesso anno, essere aggiunto all'edizione de *La rebelión de las masas*, Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina, 1937. Riguardo all'opera più nota di Ortega, *La ribellione delle masse*, definita dallo stesso Autore come un *casi-libro*, questa inizia a essere pubblicata nella serie *La rebelión de las masas*, nel giornale *El Sol* dal 24 ottobre del 1929 al 9 febbraio del 1930 giungendo a un totale di 14 articoli. Di questi, i primi due apparvero anche sulle pagine del quotidiano argentino *La Nación* nel dicembre del 1929. Il 23 febbraio del 1930, *El Sol* inizia a pubblicare una seconda serie intitolata *¿Quién manda en el mundo?*, questa volta composta da 11 articoli, l'ultimo dei quali apparso il 10 agosto del 1930. Dieci giorni dopo, il 20 agosto del 1930, compare su *La Nación*, *Peligro en Europa*, che include dei paragrafi della serie di *¿Quién manda en el mundo?* e altri che confluiranno nel libro.

⁵⁶ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 80.

Come per la scienza e la tecnica, così per il libro si assiste a una situazione contraddittoria e deleteria: la facilità si converte in difficoltà e la relazione tra strumento e colui che l'ha creato assume le vesti di un conflitto. In particolare, la specializzazione dei saperi e la crescita delle possibilità pongono l'uomo nella condizione di divenire schiavo sia della cultura che, «vegetando tropicalmente en torno a él, acabó por ahogarle»⁵⁷, sia del libro dal quale non può più prescindere. A tale riguardo, Ortega propone un'interessante precisazione:

No es bueno, en efecto, que algo sea rigurosamente imprescindible, aunque lo poseamos en abundancia, aunque no nos plante su uso y aprovechamiento ninguna nueva dificultad. El simple carácter de imprescindible hace que nos sintamos esclavizados por ello⁵⁸.

Siffatta condizione di dipendenza è accompagnata da un eccesso di abbondanza che oltrepassa le capacità di acquisizione dell'essere umano, vieppiù smarrito all'interno di una bibliografia cresciuta fin troppo. In una cultura così lontana dalla realtà radicale e primaria della vita vi è, per Ortega, la radice di ogni crisi storica, giacché «el

⁵⁷ *Ivi*, p. 82.

⁵⁸ *Ivi*, pp. 83-84.

hombre no es *res cogitans*, sino *res dramatica*. No existe porque piensa, sino al revés, piensa porque existe»⁵⁹.

Com'è noto, il danno prodotto da un eccesso di possibilità e di mezzi non è nuovo nella riflessione orteghiana, sicché questo fattore è lucidamente analizzato ne *La ribellione delle masse* e posto in relazione con la decadenza morale e intellettuale, prima ancora che politica, in cui si trova l'Occidente. L'uomo europeo, infatti, «en el orden intelectual encuentra más caminos de posible ideación, más problemas, más datos, más ciencias, más puntos de vista»⁶⁰; tuttavia, questo accrescimento, di mero ordine quantitativo, describe «rigorosamente la conciencia del hombre actual, su tono vital, que consiste en sentirse con mayor potencialidad que nunca y parecerle todo lo pretérito afectado de enanismo»⁶¹. Presumere di poter rompere la continuità con la tradizione è la colpa dell'uomo e il motivo della situazione paradossale che lo vede preda dell'insicurezza e ammaliato dalla prepotenza e dall'azione diretta. Occorre, pertanto, riconoscere i limiti del razionalismo e superarlo per porre in essere quello che, per Ortega, è il tema del tempo, vale a dire fare appello e usare una ragione storica e vitale per tornare a una cultura sistematica e

⁵⁹ J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 61.

⁶⁰ J. Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Tecnos, 2016, p. 173

⁶¹ *Ivi*, p. 175.

organica con cui l'uomo possa far fronte alla perentorietà dell'esistenza ed essere all'altezza del momento storico in cui, fatalmente, egli è nato.

Per il bibliotecario, ciò implica aiutare il lettore a muoversi nella giungla di libri, ricostruendo, con un serio lavoro di precisione, lo sviluppo storico delle idee partorite dalla civiltà occidentale. Il suo primo compito sarà stabilire

una «estadística de las ideas», a fin de precisar con todo rigor el instante cronológico en que una idea brota, el proceso de su expansión, el periodo exacto que dura como vigencia colectiva y luego la hora de su declinación, de su anquilosamiento en mero tópico, en fin, su ocaso tras el horizonte del tiempo histórico⁶².

Benché ineludibile, quest'opera di riappropriazione della memoria collettiva deve essere accompagnata da una organizzazione sistematica e organica, tesa a eliminare il superfluo e il dannoso e a far emergere, dalla «abundancia torrencial»⁶³, il sapere di cui l'uomo abbisogna. Ciò vuol dire, per il bibliotecario, sviluppare un talento organizzatore e sintetizzatore per controbilanciare la tendenza alla disgregazione e alla dispersione che accompagna e contraddistingue lo sviluppo delle idee, come spiegato da Ortega:

⁶² J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 88.

⁶³ *Ivi*, p. 89.

«todas las faenas humanas comienzan por un ejercicio espontáneo y sin reglamento; pero todas, cuando por su plenitud se complican y atropellan, entran en un periodo de sometimiento a la organización»⁶⁴.

Non esente da codesta dinamica, la produzione libresca attraversa una traiettoria storica in cui una selezione razionale e misurata «es para el libro mismo, como modo humano, cuestión de vida o muerte»⁶⁵.

La professione del bibliotecario deve quindi partire dal riconoscere il limite nella capacità di acquisizione del lettore e applicare il principio di economia, così arginando la trasmissione di un armamentario nozionistico e sterile, causa dell'imbarbarimento culturale di cui l'uomo-massa è il tragico esito⁶⁶.

Con le dovute differenze, pare possibile cogliere una vicinanza con quanto affermato da Ortega nel corso della conferenza sulla missione dell'università, dove quest'ultima era spronata a porre in primo piano la scarsità delle facoltà di assimilazione dello studente e a far proprio l'imperativo di trasmettergli «ciò che deve sapere per vivere»⁶⁷. Nella riflessione orteghiana, il principio di economia

⁶⁴ *Ibidem.*

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ «¿Es demasiado utópico imaginar que en un futuro nada lejano será vuestra profesión encargada por la sociedad de regular la producción del libro, a fin de evitar que se publiquen los innecesarios, y que, en cambio, no falten los que el sistema de problemas vivos en cada época reclaman?» *Ivi*, pp. 89-90.

⁶⁷ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 59.

può esser visto quale metodo per opporre alla crescita incontrollata una sintesi intesa «como generación de estructura, como reconstrucción del conocimiento»⁶⁸.

Una siffatta abbondanza ha quale effetto deleterio, inoltre, quella comodità che, secondo Ortega, è il frutto amaro del XIX secolo, con il connubio tra democrazia liberale e tecnica che ha amplificato le possibilità e soddisfatto i desideri dell'uomo, il quale non avverte la tensione *a fare* e l'incentivo a conseguire una sua interpretazione del mondo; è l'atrofia della vita dell'uomo-massa,

frutto di una cultura che ha perduto la capacità di essere creativa in senso proprio, cioè suscitatrice di problemi, ricercatrice di nuove soluzioni. Di conseguenza è la cultura dell'uomo che, abbandonata l'interiorità, ambisce ad essere inquadrato in un assetto che gli dia sicurezza e lo esenti dal problematizzare⁶⁹.

A ragione di ciò, secondo Ortega, il bibliotecario deve essere guida per l'uomo-medio che, cullato dalla facilità e dalla disponibilità di libri, si comporta come un «señorito satisfecho»⁷⁰, abituato a ricevere passivamente una serie di nozioni senza compiere alcun sforzo di elaborazione per raggiungere la propria singolare

⁶⁸ M. López Cambronero, *Cultura, ciencia y Universidad: los análisis y propuestas de José Ortega y Gasset*, in «Daimon. Revista de filosofía», n. 30, 2003, pp. 123-130, p. 125.

⁶⁹ G. P. Prandstraller, *Ortega y Gasset e il problema della decadenza dell'Occidente*, in L. Infantino, L. Pellicani (a cura di), *Attualità di Ortega y Gasset*, cit., p. 274.

⁷⁰ J. Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, cit., p. 243.

prospettiva sulle cose. È pertanto prioritario educare «al lector no especializado»⁷¹ affinché, non più inerme, sia in grado di districarsi «por la selva selvaggia»⁷².

Prima di salutare i suoi ascoltatori, con fare quasi provocatorio, Ortega domanda loro: «¿Qué es un libro?»⁷³, ricordando che esso non è strumento ma funzione vitale che assicura la permanenza della memoria. Nondimeno, ogni parola è inscindibile dalla situazione in cui è sorta e il dire, inevitabilmente, deve fare i conti con l'indeterminatezza e con l'inafferrabile:

Brota el decir siempre de una situación y se refiere a ella. Mas, por lo mismo, él no dice esta situación: la deja tácita, la supone. Lo cual significa que todo decir es incompleto, es fragmento de sí mismo y tiene en la escena vital, donde nace, la mayor porción de su propio sentido⁷⁴

⁷¹ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 90.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ivi*, p. 91.

⁷⁴ *Ivi*, pp. 96-97. Il vincolo tra la gestazione di un pensiero e la concreta realtà dell'uomo che lo esprime si ritrova anche in una lettera indirizzata a E. R. Curtius, il 4 marzo del 1938, in cui il filosofo spagnolo rimarca che la comprensione di una frase comporta e dipende dalla capacità di ricostruire la circostanza storica dell'autore. A ragione di ciò, secondo Ortega, occorre pensare una filologia il cui principio è espresso con l'antica formula «*Duo si idem dicunt non est idem*». J. Ortega y Gasset, *Epistolario*, Revista de Occidente, Madrid, 1974, p. 111. Dieci anni dopo, nel 1948, nel *Prospecto del Instituto de Humanidades*, Ortega auspica di abbandonare la visione strutturalista per spiegare la lingua e di elaborare una nuova linguistica fondata sull'assunto che il parlare non mai «sin consecuencias, siempre acción grave del hombre en su vida y uno de los lados mas dramáticos de su destino». J. Ortega y Gasset, *Prospecto del Instituto de Humanidades*, in Id., *Obras Completas*, tomo VII, cit., pp. 11-24, p. 17. Alla nuova teoria linguistica è dedicato *L'uomo e la gente*, in particolare il capitolo *El decir de la gente: la lengua. Hacia la nueva lingüística*, in cui ritorna la summenzionata formula latina. Circostanziale, legato

In un altro testo⁷⁵, d'altro canto, il filosofo spagnolo si spinge oltre e rimprovera un'abitudine alla lettura dimentica della ricchezza della conversazione, poiché tale predilezione ha fatto obliare tanto le specificità – e le insidie – della parola scritta quanto la bellezza della parola viva, bellezza data dalla relazione paritetica tra i partecipanti e dalla possibilità di godere del linguaggio nella sua completezza, giacché questo è anche gestualità, prossemica e modulazione della voce. Una tale concezione, debitrice della

ai costumi, concreto sostanziano la visione del linguaggio orteghiana che potrebbe dirsi vitalistico e storicistico: è evidente, infatti, come tale concezione rifletta gli assunti del razio vitalismo e lo stesso Ortega ha definito la ragione storica anche ragione narrativa. Il netto rifiuto di un'idea di realtà come *sub specie aeternitatis* può quindi esser valido altresì per la parola, il cui significato è dato dall'istante, dal momento concreto, instabile e mutevole. All'interno di *L'uomo e la gente*, opera con un'evidente prospettiva sociologica, il linguaggio fa parte degli usi, posto che questi fungono da modelli di condotta, prassi sociali ritualizzate che esercitano una pressione nella direzione di una conformazione, essenziale per la convivenza all'interno di una società. La sottolineatura della valenza pragmatica e della relatività del significato, poiché non scindibile dal contesto, fa venire in mente la posizione del secondo Wittgenstein, con i suoi noti concetti di *forma di vita* e *gioco linguistico*. Ricca di suggestioni e di spunti, questa vicinanza è stata evidenziata da alcuni studiosi, tra cui si segnala: P. Cerezo Galán, *Aproximamiento crítico al pensamiento de Ortega y Gasset*, cit., in particolare pp. 376-394; G. D'Acunto, *Ortega y Gasset: la metáfora como palabra ejecutiva*, in G. Ferracuti (a cura di), *Studi interculturali*, num. 2, 2014, pp. 39- 51; A. Defez, *Ortega y Wittgenstein, no tan lejos*, in «Revista de Filosofía», vol. 39, n. 2, 2014, pp. 81-100.

⁷⁵ «Embotados por la habitualidad de la lectura que nos es ya casi una segunda naturaleza, gozamos de las evidentes ventajas de la palabra escrita – menos aún, impresa – y hemos perdido conciencia de las mermas y peligros que trae consigo. Ello ha engendrado desde hace sesenta años un menosprecio creciente de la única palabra que lo es en plenitud, la palabra oral, y con ella de las maravillas más humanas de todas, que son el diálogo, la oratoria, la retórica: la única magia efectiva». J. Ortega y Gasset, *Comentario al «Banquete» de Platón*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., pp. 153-177, p. 174.

filosofia del Socrate dei dialoghi platonici⁷⁶, eredità espressamente richiamata nel corso della conferenza sulla missione del bibliotecario e presente in numerosi scritti, non deve esser vista come un atteggiamento di svalorizzazione della lettura, piuttosto, appare un accorato monito da parte da parte del pedagogo-Ortega a calarsi all'interno del libro nell'intento di afferrare la parola e il suo contorno. Perché il pensiero

reviva y perviva no basta con el libro. Es preciso que otro hombre reproduzca en su persona la situación vital a que aquel pensamiento respondía. Sólo entonces puede afirmarse que la frases del libro han sido entendidas y que el decir pretérito se ha salvado. [...] Cuando no se hace esto, cuando se lee mucho y se piensa poco, el libro es un instrumento terriblemente eficaz para la falsificación de la vida humana⁷⁷

Consapevole della difficoltà insita in tale compito, Ortega, perseguendo una volontà maieutica, ha mirato a prendere per mano, a scuotere e a conversare con il lettore, liberando la parola dalla sua

⁷⁶ I debiti di Ortega verso Platone sono stati sottolineati da A. Casado, il quale rileva la coincidenza di posizioni per ciò che concerne la valenza politico-sociale assegnata alla pedagogia, l'idea del governo dei migliori o, nel lessico orteghiano, della *minoría selecta*, e per la centralità riconosciuta al linguaggio e alla comunicazione. Secondo l'autorevole studioso, inoltre, l'impronta platonica «evidente en el «joven» Ortega, sigue presente en el Ortega de la primera «madurez». Cabe incluso preguntarse si tal evolución ha de interpretarse en términos de «alejamiento» del pensamiento platónico, o más bien cierto como un intento de «profundizar» y llegar hasta las raíces mismas de ese pensamiento». A. Casado, *La «Pedagogía de la contaminación» de Ortega: filosofía, educación, cultura*, in J. Luis Abellán (comp.), *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo. I Jornada de Hispanismo Filosófico*, Madrid, Trotta, 1994, pp. 381-394, p. 383.

⁷⁷ J. Ortega y Gasset, *Misión del bibliotecario*, in Id., *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*, cit., p. 98.

fissità e immutabilità per renderla energica e drammatica, in grado di tradurre, stilisticamente, la sua filosofia sull'essere umano e sul suo destino.

Carl Rogers e Célestin Freinet: due concezioni positive della persona

di Gemma Errico

Introduzione

La visione della Persona come fascio di potenzialità positive, che l'educazione deve contribuire a sviluppare e la terapia a ripristinare, è abbracciata sia dallo psicoterapeuta statunitense Carl Rogers sia dall'educatore francese Célestin Freinet. Si tratta di una concezione evidentemente ottimistica che scorge in ciascun individuo, custode del motore della sua crescita e agente del proprio cambiamento, non soltanto l'aspirazione a realizzarsi e a perfezionarsi, ma anche la capacità di farlo.

Entrambi gli autori ravvisano nella fiducia nel potenziale dell'altro la base per qualsiasi relazione costruttiva in campo educativo e terapeutico. In tale prospettiva, il compito dell'educatore e del terapeuta è quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi della persona di cui ci si prende cura. Ciò è possibile quando le relazioni interpersonali si svolgono nella logica della "relazione di aiuto"

favorente la crescita equilibrata, il raggiungimento dell'autonomia, lo sviluppo della capacità di affrontare e di superare gli ostacoli; ovvero, quando si svolgono in un clima di ascolto e di accoglienza, in un contesto non direttivo, non prevaricante, in cui, non imponendo nulla dall'esterno, si creano le condizioni atte a favorire il libero sviluppo delle potenzialità dell'individuo e la soddisfazione del suo bisogno di realizzazione.

La fioritura delle potenzialità, ovvero lo sviluppo di quel che Rogers denomina *potere personale* e che in Freinet assume il nome di *potenziale di vita*, da conseguire attraverso azioni di *empowerment*, è divenuto, nella prospettiva del paradigma bio-psico-sociale, sinonimo di salute; intesa, quest'ultima, come «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale», così come viene descritta nel manifesto dell'Organizzazione mondiale della sanità fin dal 1986¹.

Rogers, il cui contributo nell'ambito della psicologia clinica è considerato uno dei più originali, è stato «il primo a formulare una visione della natura umana basata sulla fiducia nella capacità innata

¹ «Per conseguire uno stato di benessere fisico, mentale e sociale, l'individuo o il gruppo deve poter individuare e realizzare le proprie aspirazioni, soddisfare i propri bisogni e modificare l'ambiente e adattarvisi. La salute è, pertanto, vista come una risorsa per la vita quotidiana, non come obiettivo di vita. La salute è, dunque, un concetto positivo che insiste sulle risorse sociali e personali oltre che sulle capacità fisiche».

di ogni individuo a tendere alla salute e all'autoregolazione»². Egli giunge a formulare un approccio psicoterapeutico centrato sulla persona e sul processo di attualizzazione, facendo suoi i principi della *Psicologia umanistica*:

- un alto concetto dell'uomo, unito a un grande rispetto per ciò che è tipicamente umano;
- una fiducia nella forza creativa e originale del singolo;
- una concezione dinamica della persona che assegna, nella costruzione della stessa, una funzione determinante all'autodeterminazione, al progetto e all'idea di sé;
- il principio dell'unità della persona umana nelle sue componenti, biologica e psicologica, in contrapposizione al dualismo cartesiano e al frazionamento operato dalla psicologia atomistica.

Quella dello psicologo statunitense può essere definita una psicoterapia all'insegna dell'accettazione dell'altro, dell'aiuto all'autorealizzazione, dell'accoglienza e della comunicazione; strumenti, questi ultimi, indispensabili per instaurare una relazione positiva favorente la fiducia e la comprensione reciproca. Con tale psicoterapia egli ha cercato, riuscendovi, di concretare l'idea

² C. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, tr. it., Molfetta, La Meridiana, 2007, p. VI (ed. or. 1951).

secondo cui «ogni individuo ha la capacità di indirizzare la propria vita in un modo che sia allo stesso tempo personalmente soddisfacente e socialmente costruttivo»³.

L'aggettivo "umanistico" è associato anche alla Pedagogia Freinet. Improntata sulla libera espressione e sulla soddisfazione dei bisogni funzionali dei bambini, essa si presenta come una pedagogia dell'accoglienza e della vicinanza. Per comprendere appieno il valore di quest'espressione, bisogna opporre la figura del maestro della scuola tradizionale a quella del maestro della Scuola Moderna fondata dall'educatore francese. Nella scuola tradizionale, i rapporti maestro-allievo sono all'insegna della distanza; il maestro è semplicemente il depositario del sapere e del potere; l'allievo è a scuola solo per imparare e per obbedire. Nella Scuola Moderna, invece, l'alunno non è soltanto un vaso da riempire: egli porta con sé un bagaglio di esperienze, da cui il maestro cerca di partire. Mentre la principale qualità richiesta al maestro tradizionale è l'amore per la scienza, tra le qualità richieste al maestro della Scuola Moderna figura l'amore per il bambino, unito a un'apertura profonda, alla capacità di comprendere, di accogliere e di partecipare ai sentimenti dei suoi allievi. La pedagogia tradizionale presta attenzione solamente alla tecnica e alla cultura

³ *Ivi*, p. VII.

enciclopedica, invece, la Scuola Moderna, individuando nell'immaginazione la dimensione tipica dell'infanzia, permette all'educatore di considerare il bambino nella sua totalità affettiva e intellettuale.

L'educazione suggerita da Freinet si avvicina molto all'«educazione secondo l'umano» proposta da R. Hubert, il quale, in *Traité de pédagogie générale* (1946), afferma che l'educazione non è un innesto sull'altro, ma un aiuto offerto al suo sviluppo; essa non gli dà nulla che non sia già in lui in qualche modo. Il metodo hubertiano consiste nel far uscire l'essere da se stesso; e questo uscire da sé consiste in quel processo di creazione e di rinnovamento dell'essere, in quel processo di superamento di sé che Freinet chiama libera espressione, chiave di volta per promuovere un'educazione terapeutica, in quanto in grado di ristabilire i circuiti affettivi ostruiti dalle pratiche dogmatiche e autoritarie. La pedagogia freinetiana si dice terapeutica in un senso generale: essa esalta senza sosta le potenzialità infantili, fornendo i mezzi per lo sviluppo globale di una personalità individualmente e socialmente equilibrata.

- I principi fondamentali dell'educazione umanistica freinetiana possono così essere riassunti:
- fiducia nel potenziale e nella forza creativa dell'individuo;
- concezione dinamica della persona;

- unità del soggetto nelle sue componenti biologica e psicologica, implicante un'educazione integrale;
- valorizzazione non soltanto della funzione intellettuale, ma anche di quella emotiva, al fine formare un essere completo;
- promozione dell'apprendimento di un linguaggio emotivo attraverso cui esternare, nominare, sublimare i propri sentimenti.

Un approccio centrato sulla persona

Rogers, sulla base dell'esperienza condotta tra il 1945 e il 1957 in un centro di consulenza per studenti, elabora una nuova teoria e tecnica terapeutica: "terapia centrata sul cliente" o "terapia non direttiva", in cui l'accento è posto sulla necessità di favorire la libera espressione dell'emotività del paziente, sollecitando un autonomo processo di comprensione della sua realtà psichica (*insight*). Secondo il nostro «rivoluzionario silenzioso»⁴ – per riprendere la definizione utilizzata dal suo ex allievo R. Farson – «concentrarsi sulla malattia invece che sulla salute, sottoporre le persone a diagnosi e cura, etichettarle come pazienti, costituisce un rischio: quello di perdere di vista la persona per concentrarsi sul sintomo dell'utente, passivizzarlo»⁵. Da qui la sostituzione del

⁴ R. Farson, *Carl Rogers, Quiet Revolutionary*, in «Education», vol. 2, n. 2, 1974, p. 197.

⁵ C. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, op. cit, p. IX.

termine *paziente* (contenente concettualmente il ruolo passivizzante) con il termine *cliente*.

Che termine si deve usare per indicare la persona con la quale il terapeuta è in relazione? "Paziente", "soggetto", "analizzando" sono i termini che sono stati usati. Noi abbiamo impiegato sempre di più il termine cliente e siamo arrivati al punto di includerlo nell'etichetta "terapia centrata su cliente". Abbiamo scelto questo termine perché sembra descrivere nel modo più preciso la rappresentazione di questa persona, così come noi la percepiamo. Il cliente, secondo il significato che il termine ha acquistato, è una persona che viene attivamente e volontariamente a chiedere aiuto per risolvere un problema, ma senza alcuna intenzione di rinunciare a essere personalmente responsabile della situazione⁶.

Rogers si focalizza sulla salute, promuovendo azioni di sviluppo del poter personale, nonché l'indipendenza e l'autonomia del cliente. A tal fine, la capacità che il terapeuta deve acquisire è quella di essere profondamente con il cliente; tale capacità, da lui definita "contatto profondo", si realizza in una relazione contraddistinta dal rispetto e dall'ascolto empatico. Quest'ultimo rimanda non a un atto passivo, ma a un processo attivo di risposta

⁶ *Ivi*, p. 47.

nel quale, partecipando non soltanto con le orecchie, si cerca di comprendere in profondità quanto l'altro ci vuole comunicare. Rimanda a un ascolto autentico⁷ dell'altro che esige accettazione, partecipazione e coinvolgimento. Si tratta di un metodo comunicativo efficace perché facilita la liberazione delle emozioni, favorisce l'esplorazione profonda e comunica l'intenzione e l'assunzione di responsabilità nel processo di aiuto.

Comprendere l'altro, comprendere come questi esperisce il rapporto con se stesso e con gli altri, aprendosi alla sua esperienza autenticamente, non attraverso delle categorie diagnostiche standardizzate, rappresenta il principio cardine della Psicoterapia Centrata sul Cliente. L'impostazione "non direttiva" rogersiana è animata da una profonda visione positiva che riconosce al cliente tutte le potenzialità necessarie per risolvere i propri problemi dopo averne maturato piena consapevolezza. In passato, tutta l'attenzione era centrata sul problema, sul solo "caso clinico", del quale si trascurava la relazione con il cliente, relegato a uno stato

⁷ Ascolto dei contenuti, di ciò che l'altro dice con le parole (verbale) e di ciò che non dice con il silenzio, ascolto delle tonalità, di come lo dice (paraverbale), ascolto/osservazione degli sguardi, della gestualità (non verbale) di come l'altro si presenta e si muove. Ascolto del contesto in cui la persona vive: familiare, sociale, lavorativo, scolastico, dei vissuti, degli schemi di riferimento culturali, dei valori. Ascolto di sé, ascolto di se stessi nel qui e ora durante il processo relazionale, ascolto del proprio contesto di riferimento, ascolto di quanto si attribuisce all'altro di ciò che appartiene a se stessi (autoconsapevolezza).

di ricezione passiva. «Punto focale – afferma Rogers – è l'individuo, non il problema. Lo scopo non è quello di risolvere un problema particolare, ma di aiutare l'individuo perché possa affrontare sia il problema attuale sia quelli successivi in maniera più integrata»⁸. L'enfasi si sposta dalle abilità tecnico-procedurali alle qualità umane dell'operatore di aiuto, vale a dire dal "saper fare" al suo "saper essere": le competenze tecniche devono attecchire su doti quali sensibilità, accettazione genuina e non giudicante, flessibilità, pazienza, profondità e coerenza.

Secondo Rogers (1977), gli individui sono soggetti attivi e potenzialmente capaci di risolvere i propri conflitti; essi hanno in se stessi ampie risorse per autocomprendersi e modificare il loro concetto di Sé, gli atteggiamenti di base. Queste risorse possono emergere quando viene fornito un clima definibile di atteggiamenti psicologici facilitanti, volti a promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato.

Gli elementi fondamentali per costruire una relazione di aiuto centrata sul cliente, ovvero un'atmosfera adatta al cambiamento, possono essere designati, osserva lo psicoterapeuta statunitense, da

⁸ C. Rogers, *Potere personale*, Roma, Astrolabio, 1978, p. 13 (ed. or. 1977).

alcune parole-chiave. La prima di queste ultime è "contatto psicologico": il contesto di riferimento di una relazione di aiuto presuppone necessariamente una relazione interindividuale o «contatto personale», da intendersi come strumento privilegiato del colloquio. Altra parola chiave è "congruenza": con questo termine si intende quella condizione che consente al soggetto di essere liberamente e profondamente se stesso nella relazione. La "comprensione empatica", invece, è la capacità di sentire e comprendere il mondo soggettivo dell'altra persona come se fosse il nostro; «la capacità del terapeuta di percepire con precisione i sentimenti e i significati personali sperimentati dal cliente»⁹. È una dote che richiede un decentramento da se stessi tale da portare ad addentrarsi nell'universo dell'altro, nella sua soggettività.

L'atteggiamento empatico implica una scelta, da parte del terapeuta, di ciò cui dovrà prestare attenzione, e cioè il mondo interno del cliente come lo stesso lo percepisce. Questo modifica la politica interpersonale del rapporto: non si esercita in alcun modo un controllo sul cliente, al contrario lo si facilita a ottenere una più chiara comprensione e un migliore controllo del proprio mondo e de proprio comportamento¹⁰.

⁹ *Ivi*, p. 17.

¹⁰ *Ivi*, p. 18.

Infine, il concetto di "accettazione positiva incondizionata", precisato in *Terapia centrata nel cliente*, rimanda a una modalità relazionale per cui la persona che si ha di fronte è apprezzata in quanto individuo unico, con le sue esperienze e i suoi modi personali di sentire. Si tratta di un atteggiamento privo di ogni traccia di valutatività, di qualsiasi tipo di giudizio, riserva, colpevolizzazione, che sottende lo sforzo di ricostruire gli schemi di riferimento del cliente, la sua percezione del mondo; un atteggiamento volto a instaurare un clima di tolleranza che rassicura il cliente aiutandolo a superare la rigidità difensiva che blocca l'esplorazione della sua esperienza vissuta.

Nel pensiero di Rogers (1951), la piena realizzazione, connessa alla salute mentale, è fondata su una predisposizione biologica da lui denominata "tendenza attualizzante", uno dei tre fattori che svolgono un'azione dinamica nel processo di sviluppo dell'individuo¹¹: comune a tutti gli esseri viventi, può essere vista come il sistema energetico-propulsore del dinamismo psichico, cioè come la spinta intrinseca che orienta lo sviluppo verso l'attuazione ottimale delle potenzialità insite nell'individuo. Essa,

¹¹ Gli altri due fattori sono: l'energia organismica, origine delle attitudini, delle aspirazioni, delle capacità di base di un individuo, la zona più profonda e misteriosa della personalità, il cui funzionamento rimane inconscio; e la valutazione organismica, un sistema regolatore e di controllo che orienta l'energia organismica verso comportamenti funzionali all'autorealizzazione.

precisa il nostro Autore, non è né automatica né assoluta, ma c'è bisogno dell'iniziativa, dell'impegno personale, della libertà di decidere della propria condotta.

La tendenza attualizzante rappresenta un punto fondamentale all'interno della teoria della personalità di Rogers, il quale assume una prospettiva che vede la vita come un processo dinamico e che scorge nell'organismo una tendenza ad assumere comportamenti tali da migliorare e conservare se stesso. Egli paragona la tendenza attualizzante al "motore" dell'individuo, spinto verso una sempre maggiore autonomia e maturità, orientato verso l'attuazione ottimale delle sue potenzialità. Grazie a un clima favorevole, tale fonte di energia intrinseca permette a ciascuno il pieno sviluppo.

Relazione terapeutica e relazione educativa

Nel paradigma olistico-sistemico formulato da Rogers in campo psicoterapeutico, la salute appare come il prodotto del contesto delle relazioni umane. In questa prospettiva, il processo della terapia può essere descritto in termini di relazione emotiva fra il cliente e il terapeuta; molti dei cambiamenti che avvengono nel corso della terapia sono effetti collaterali dell'esperienza emotiva consistente nella relazione fra due esseri umani.

Come osserva Rogers (1951), il cliente passa dal vivere se stesso come persona insignificante, non accettabile, non amabile, al

rendersi conto che è accettato, compreso, nella relazione con il terapeuta. Nel momento in cui il cliente percepisce l'atteggiamento di accettazione che il terapeuta ha verso di lui, egli diviene capace di accettare se stesso, quindi gli altri. L'atteggiamento di accettazione fa sì che il cliente possa introiettare questo atteggiamento e vedere la propria esperienza vissuta come qualcosa che si può identificare, simbolizzare e accogliere come parte di sé.

Nel percorso verso l'autonomia, la responsabilità, l'autodirezione, gli individui scoprono la libertà di essere se stessi. E l'esperienza della libertà di essere se stessi rappresenta un fattore determinante per il cambiamento costruttivo della personalità. La libertà psicologica, soggettiva, interiore, se conservata, permette di contrastare le forze esterne che tendono a determinare il comportamento. La persona interiormente libera, aperta verso la propria esperienza, consapevole della propria libertà e responsabilità di scelta è meno soggetta a subire il condizionamento del proprio ambiente. La libertà si traduce, quindi, in una fondamentale capacità di autotrascendenza, nell'atto di scegliere i propri scopi, secondo quell'idea di impegno che rappresenta la proiezione di tutto l'organismo in una certa direzione.

L'approccio centrato sulla persona si fonda sul presupposto epistemologico del primato dell'ordine soggettivo, ovvero del

primato dell'esperienza vissuta: immediata, interiore, cognitiva, emotiva, razionale e corporea.

Riassumendo, un approccio centrato sulla persona è basato sulla premessa che l'essere umano sia un organismo fondamentalmente degno di fiducia, capace di valutare la situazione interna ed esterna, di comprendere se stesso nei propri contenuti, di fare scelte essenziali riguardo ai successivi passi nella vita e di agire in base a queste scelte¹².

Ora, l'approccio centrato sulla persona, la fiducia nelle risorse dell'essere umano che consente di liberare energie positive, raffigura una visione ottimistica ma affatto ingenua della persona. Rogers sa bene che gli uomini sanno essere violenti, nocivi, asociali; tuttavia, ravvisa negli individui tendenze direzionali costruttive, a meno che non vengano privati della loro libertà interiore e purché la loro inclinazione naturale non venga danneggiata dalla loro esperienza. A suo avviso, nell'uomo, animale sociale bisognoso di integrarsi e di comunicare, il male è acquisito, non innato. Di qui l'importanza di un ambiente favorevole, di un clima relazionale positivo in grado di facilitare l'avvicinamento all'esperienza profonda, quindi l'abbassamento

¹² C. Rogers, *Potere personale*, op. cit., p. 21.

delle difese psicologiche, e delle abilità relazionali. La qualità non giudicante e accettante del clima empatico permette alle persone di assumere atteggiamenti valorizzanti, poiché essere ascoltati consente di ascoltare se stessi.

La relazione è un elemento costitutivo dell'umano, in quanto condizione di realizzazione esistenziale del soggetto. Su di essa si fonda qualsiasi esperienza umana, tanto quella terapeutica quanto quella educativa, scaturenti da un imprescindibile rapporto tra due protagonisti: terapeuta e paziente (o cliente); educatore ed educando.

In particolare, come osserva sapientemente Bertolini (1988), se l'esperienza educativa perdesse la sua connotazione relazionistica, perderebbe di conseguenza la sua valenza autenticamente pedagogica. A suo giudizio, la relazione interpersonale è il fondamento dell'atto educativo. L'esperienza dell'altro o l'apertura all'altro è qualcosa di cui l'individuo non può fare a meno, poiché è dall'incontro con l'altro che l'io è in grado di cogliere tanto la realtà di se medesimo quanto la realtà del mondo oggettivo. Non è possibile riconoscere se stessi senza riconoscere al tempo stesso l'altro, tanto che perdere l'altro significherebbe perdere anche se stessi, ovvero la propria identità, che è pensabile soltanto entro un ambito dialogico, solo nell'ambito della relazione

con l'Altro, che è affermazione di noi stessi, del nostro sé come differenza e unicità.

Senza relazione interpersonale non si possono realizzare le intenzioni educative, quindi generare cambiamenti. La relazione educativa è il luogo in cui l'intenzionalità si esplicita. Quest'ultima, la cui matrice è fenomenologica, è un dirigersi mentalmente che presenta una dimensione di apertura e di propensione. Nell'ottica husserliana, l'intenzionalità è un partire per andare avanti in senso dinamico, per poi ritornare indietro: in un primo momento tendo, poi mi fermo per "fare vuoto". Essa presuppone l'assunzione di un atteggiamento ricettivo; si tratta di assumersi l'impegno di non invadere l'altro, ma di accettarlo; in altre parole, si tratta di sospendere il giudizio (*epoché*). *Epoché*, composto delle parole greche *epi* (su) e *échein* (tenere), rimanda a "tenere sopra", "trattenere" e designa l'astensione del giudizio sulle cose e sui fatti del mondo. Mentre l'*epoché* scettica dell'antichità era un concetto distruttivo, in quanto negava qualsiasi certezza, l'*epoché* di Husserl mira a sospendere il giudizio sulle cose, a porre tra parentesi il mondo, in modo da permettere ai fenomeni che giungono alla coscienza di essere considerati senza alcuna visione preconcepita; ci si pone come osservatori disinteressati, tesi non a valutare, ma a comprendere profondamente, ad avviare un processo di comunicazione autentica.

È il vuoto ad avviare il processo comunicativo, attraverso una disposizione d'animo positivamente ricettiva, attraverso l'acquisizione di una capacità empatica. Chi educa, chi si prende cura di qualcuno, mirando al suo benessere, alla sua crescita equilibrata, deve assumere una postura ricettiva, deve cioè fare posto all'altro, ai suoi pensieri, ai suoi sentimenti. A rendere possibile la ricettività è la capacità di sentire profondamente l'altro, di ricevere l'altro fino a sentire e vedere la sua esperienza. Comunicare, a livello educativo, è saper ascoltare profondamente, ovvero prestare attenzione alle parole, ai sentimenti del soggetto, distogliendo l'attenzione da se stessi e accogliendo l'altro; atteggiamento che prepara il terreno all'empatia, capacità di immedesimarsi nell'altro, mantenendo però la propria identità separata, riconoscendo chiaramente la propria separazione e differenziazione; in breve, capacità di partecipare al mondo degli altri, senza confondersi con esso.

Si tratta di una competenza relazionale indispensabile dell'educatore, dell'insegnante e del terapeuta. È solo attraverso quest'atteggiamento, questa forma di «commercio spirituale», osserva Bertolini, che l'individuo è in grado di comprendere il proprio simile, al di là di qualsiasi pregiudizio. In ambito educativo e scolastico, l'empatia trova la sua più profonda e valida applicazione, dal momento che in nessun campo come in questo la

comprensione è più necessaria. L'educatore deve compiere uno sforzo di penetrazione nella soggettività altrui, spogliarsi delle proprie convinzioni, al fine di entrare nel mondo del bambino o del giovane e comprendere le sue caratteristiche. Non bisogna, però, precisa il pedagogista italiano, limitarsi a comprendere l'educando e riconoscere i suoi diritti per adeguarvisi passivamente; bisogna arricchire l'educando, fornirgli nuovi stimoli, metterlo a contatto con altri vissuti ed altre visioni del mondo. Scopo del rapporto educativo, del resto, è anche quello che l'educando stesso riesca a mettere in atto progressivamente un movimento di empatia nei confronti dell'educatore e, più in generale, nei confronti dell'altro da sé.

Educazione non direttiva

Rogers applica le teorie della "terapia non direttiva", il cui scopo, lo abbiamo visto, è quello di ristabilire le naturali capacità di autorealizzazione e di autoregolazione dell'individuo, ai processi educativi. A suo giudizio, l'educazione deve nascere dall'esperienza dell'individuo e non da un processo imposto dall'esterno; il processo educativo deve qualificarsi come automotivato. Il senso dell'educazione centrata sullo studente potrebbe riassumersi così: libertà da ogni minaccia, da ogni autoritarismo e libertà di scegliere e di essere. D'altronde, si cresce come persone responsabili imparando ad essere liberi.

Il modello di educazione ideato nell'ambito dell'approccio centrato sulla persona è volto a promuovere il coinvolgimento dell'intero soggetto nei processi di apprendimento e a saldare l'educazione con la concretezza dell'esistenza e dell'esperienza vissuta. Non deve essere, osserva Rogers (1977), il maestro a cambiare l'alunno, ma l'alunno che cambia attraverso l'apprendimento, la cui condizione è un sano rapporto interpersonale; a suo giudizio, il contatto profondo è l'elemento qualificante dell'evento educativo.

Nell'ottica rogersiana, non è possibile insegnare nulla direttamente, si può solo facilitare l'apprendimento. Ne deriva che l'insegnante/facilitatore, pur non essendo inattivo in assoluto, non svolge alcuna attività "interventistica". Secondo il nostro Autore, gli individui hanno una naturale capacità di apprendere «fin tanto e a meno che la loro curiosità non venga mortificata dall'esperienza del nostro sistema educativo»¹³. L'apprendimento, per essere significativo, deve comportare una compartecipazione globale della personalità; tale tipo di apprendimento si realizza quando la materia di studio è sentita dallo studente come rilevante per i propri fini, quando lo studente è posto di fronte a un problema da lui

¹³ C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti e Barbera, 1973 (ed. or. 1969), p. 184.

sentito come reale e quando ha la possibilità di scegliere tra varie opportunità e materiali.

Questo tipo di apprendimento è quello promosso da Freinet, il quale, peraltro, catturato dall'opera rogersiana, negli anni '60 si dedicherà a uno studio comparativo tra i fini e i mezzi della proposta educativa dello psicologo statunitense e i mezzi e i fini della sua pedagogia, senza tuttavia riuscire a portare a termine il lavoro. Nelle sue classi, in cui impera un clima di fiducia, favorevole, non minaccioso, si coltiva l'innata curiosità e il desiderio di apprendere. Il calcolo vivente, il testo libero, lo studio dell'ambiente, sono esempi di attività di insegnamento-apprendimento connesse a una dimensione reale e problematica della vita, a uno scopo, a un progetto in grado di dare un senso all'attività degli alunni.

In Freinet, la cui proposta pedagogica colloca l'azione educativa lungo la linea del riconoscimento del bambino e dello sviluppo delle sue potenzialità, si ritrovano le intuizioni e le idee di un apprendimento costruito dai ragazzi, fondato sull'esperienza e sulla ricerca personale. Idee e intuizioni che nascono dalla scoperta del valore della cooperazione nella costruzione delle conoscenze, nonché dal rifiuto della scolastica, della separazione simbolica e pratica operata tra scuola e ambiente. Il suo intento non è tanto quello di trasmettere un sapere, quanto quello di far nascere nei

suoi alunni la sete di conoscenza, il gusto per la ricerca. Nell'École Freinet, le lezioni verbali, la proposta di conoscenze preconfezionate, di nozioni, di contenuti astratti – che il fanciullo digerisce a fatica, poiché percepiti come privi di senso – cedono il passo all'osservazione, all'esplorazione, alla sperimentazione; cedono il passo a lezioni essenzialmente pratiche e vive, che sorgono dalla vita stessa.

Nella sue classi, il maestro francese favorisce la libera espressione, pratica educativa che consente di scoprire, attraverso la non facile interpretazione di immagini e simboli, numerosi aspetti della personalità infantile e che presuppone la messa in atto di una pedagogia dinamica che miri a servire al massimo la personalità del bambino e la creazione di un clima scolastico positivo. La libera espressione costituisce il fondamento della pedagogia freinetiana, la cui principale dominante è giustappunto il diritto del fanciullo a manifestare liberamente e senza riserve la propria personalità in un sereno clima affettivo. Tale pratica educativa offre al fanciullo la possibilità di: esprimere i suoi sentimenti, le sue emozioni, conservando una traccia del suo cammino personale; liberarsi dall'angoscia in forma chiara o simbolica; rivelare il proprio “Sé” autentico, il proprio essere che vive intensamente, che osa pensare e dire, che osa entusiasinarsi e comunicare.

Acquisendo la capacità dell'ascolto e del non giudizio, ponendosi come osservatori partecipi e interessati all'allievo, è possibile creare un ambiente di sviluppo facilitante, in cui affrontare le sfide insieme, in cui favorire l'espressione e l'affermazione dell'identità dell'alunno. L'incontro con una mente aperta e ricettiva crea in classe un possibile spazio in cui narrare la propria storia, specialmente nelle sue zone d'ombra (conflitti, traumi, esperienze non condivise socialmente); ciò favorisce la trasformazione delle emozioni in pensieri o affetti pensabili.

Una Pedagogia non direttiva, quale quella promossa da Freinet, è un tipo di pedagogia che mira ad accentuare autonomia, protagonismo (il soggetto diviene protagonista del suo apprendere ad apprendere), creatività, autodirezione, autovalutazione (uno dei mezzi principali attraverso cui l'apprendimento si fa autonomo e responsabile); tutto ciò in un clima di libertà non assoluta, ma adeguata alla capacità effettiva di assumerla responsabilmente e di gestirla.

Nell'ambito dell'educazione non direttiva, la libertà, conquistata progressivamente, si traduce nello sforzo di concedere al bambino la possibilità e il diritto di scegliere. Quindi la non-direttività è lontana tanto dall'autoritarismo quanto dal permissivismo radicale. Nella scuola tradizionale, vige una disciplina fondata sull'autorità incondizionata del maestro; su quella che R. Dottrens definisce

"autorità-costrizione" e che viene esercitata da un maestro dittatore, eccessivamente severo, la cui azione risulta basata unicamente sull'obbligo, sulla repressione e sulla pretesa di obbedienza da parte degli alunni. La disciplina che si ottiene esercitando tale autorità apparente porta inevitabilmente alla rivolta, anziché al rispetto delle regole e del maestro.

L'autorità autentica o, per dirla ancora con Dottrens, "autorità-prestigio", dipende soprattutto da qualità personali: padronanza di sé, senso di responsabilità, perseveranza nello sforzo, amore per i bambini. Qualità che consentono di dirigere una classe e di assicurare il progresso del lavoro scolastico senza ricorrere a sanzioni, instaurando dei buoni rapporti con gli allievi, all'insegna del rispetto reciproco, esercitando un'influenza educatrice tale che gli allievi si sforzino di somigliare al maestro. La disciplina che ne deriva non ha per scopo l'obbedienza, ma l'apprendimento della libertà: l'educatore dona una parte di responsabilità a ciascuno e toglie le costrizioni esteriori, per passare dal «faccio ciò che voglio» a «faccio ciò che devo e che sono capace di fare».

È questa la disciplina che Freinet consegue nelle sue classi, promuovendo l'autogoverno, permettendo ai bambini di fare le proprie esperienze, di scegliere le attività cui dedicarsi in base ai loro tempi e ai loro ritmi, di partecipare attivamente a un progetto educativo, quindi di assumersi le proprie responsabilità. Egli non

impone la disciplina ricorrendo alle punizioni – prive peraltro di utilità, soprattutto – come osserva Rousseau – in una certa fase di sviluppo dei fanciulli, poiché «la necessità del dovere non è una nozione propria della loro età»¹⁴ – ma fa in modo che questa disciplina venga scoperta dagli alunni stessi. Il metodo dell'autogoverno consente allo studente di interiorizzare le norme e sviluppare la sua personalità mediando le esigenze personali con quelle del gruppo. In questo modo, la disciplina o autodisciplina, fondata sulla capacità dell'allievo di autoregolarsi, viene a fondarsi sull'interesse di costui nel rispetto della classe-comunità. La sua fonte si ravvisa nella natura stessa del lavoro collettivo organizzato democraticamente, di cui tutti gli alunni si sentono responsabili.

Il bambino, osserva Freinet, così come l'adolescente, apprende soltanto ciò che comprende, e comprende solo se partecipa all'elaborazione del suo sapere; questo è il principio fondamentale della pedagogia freinetiana. E il bambino può essere attivo soltanto se dispone di una certa libertà, che non va confusa con la totale anarchia: occorre educare i bambini alla pratica della libertà, ossia al riconoscimento dei loro doveri individuali e sociali.

¹⁴ J-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1995 (ed. or. 1762), p. 78.

"Tendenza attualizzante" e "potenziale di vita"

La visione positiva della persona, ovvero la concezione dell'individuo come un fascio di potenzialità da coltivare e da accrescere¹⁵, abbracciata da Rogers e da Freinet, è espressa dai concetti di "tendenza attualizzante" e di "potenziale massimo di vita" (o potenza vitale), elaborati rispettivamente dal primo e dal secondo.

La "tendenza attualizzante", ovvero la tendenza alla realizzazione, all'attualizzazione, alla conservazione di sé, è operante in tutti gli organismi e in ogni momento. È tale «tendenza fondamentale al mantenimento e alla promozione dell'organismo e del sé che fornisce la forza motrice per tutti i processi [...]. È in forza di questa tendenza fondamentale che il sé pre-terapia soddisfa i suoi bisogni. È grazie a questa forza profonda che l'individuo in terapia si muove verso la ristrutturazione, e non verso la disintegrazione»¹⁶. Tale

¹⁵ È interessante notare che la visione dell'individuo come un insieme di risorse da valorizzare, un fascio di potenzialità da rafforzare, da accrescere in vista della sua autorealizzazione, la si ravvisa anche in A. Adler. Questi scorge nell'essere umano una forza primordiale: l'aspirazione ad avanzare, l'aspirazione alla superiorità, al successo, l'aspirazione a raggiungere la perfezione e a soddisfare un impellente bisogno di equilibrio psichico e fisico. Egli parla di "volontà di potenza", riferendosi non a un'aspirazione a una meta di potere, ma a un'energia innata, una spinta energetica volta a indirizzare l'individuo verso mete di elevazione, di affermazione, di acquisizione di forza, o di autoconservazione. Adler, al pari di Rogers e di Freinet, attribuisce una fondamentale importanza al ruolo dell'ambiente nello sviluppo e nella trasformazione miglioristica dell'individuo.

¹⁶ C. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, op. cit., p. 209.

concetto, ovvero la tendenza naturale presente in tutti gli organismi viventi verso il completo sviluppo, verso una più piena realizzazione delle potenzialità dell'organismo, rappresenta «il fondamento su cui è edificato l'approccio centrato sulla persona»¹⁷.

Le energie evolutive della vita, osserva Rogers, sono alla base di ogni processo di funzionamento e di cambiamento; e il processo terapeutico, a suo giudizio, consiste nell'utilizzare «un clima psicologicamente favorevole per procedere in senso evolutivo, nella direzione cioè del processo che inizia fin dal momento stesso del concepimento di ogni singola persona»¹⁸.

Se, osserva Freinet, la volontà di conservarsi è propria di ciascun essere vivente, un'aspirazione specificamente umana è quella verso l'accrescimento della propria potenza, verso il miglioramento di sé. "Potenza vitale", "horme", "slancio vitale", "flusso vitale", sono diverse denominazioni utilizzate per esprimere uno stesso concetto.

Il filosofo inglese P. Nunn assegna il nome di horme¹⁹ (dal greco antico ὁρμή: slancio) all'impulso vitale che guida l'essere durante

¹⁷ C. Rogers, *Potere personale*, op. cit., p. 15.

¹⁸ C. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, op. cit., p. 209.

¹⁹ *Horme* rimanda allo spirito greco che personifica l'attività energetica, l'impulso a mettersi in movimento, la brama di agire, l'impeto della battaglia.

la sua crescita, durante il perfezionamento di sé. Questa forza vitale si manifesta, quando l'attività infantile non è ostacolata, in ciò che la Montessori (1952) chiama "gioia di vivere". Il comportamento del fanciullo, secondo la concezione montessoriana, è guidato da un impulso interiore a costruire se stesso, da un desiderio di vivere e di divenire l'adulto che è destinato ad essere. Solo quando il bambino sarà messo nelle condizioni di poter usufruire di tale energia vitale, il suo processo di crescita procederà normalmente.

Il concetto di *horme* evoca inequivocabilmente l'idea bergsoniana di *élan vital*; quello slancio originario, quella spinta interiore corrispondente a una creazione continua, libera e imprevedibile. Tale idea nasce dall'osservazione di una sorta di flusso interno allo sviluppo evolutivo, che esprime la capacità di tale sviluppo di cercare le proprie strade in modo creativo, non arrendendosi dinanzi agli ostacoli.

Gli echi del pensiero bergsoniano sono facilmente ravvisabili nel pensiero del filosofo e pedagogo svizzero A. Ferrière. Quest'ultimo si richiama, infatti, alle teorie filosofiche di Bergson e di W. James incentrate sul divenire, su una concezione della vita psichica come un "flusso di idee" e di "coscienza", inquadrandole ed approfondendole nel suo studio dell'io. A suo avviso, solo la filosofia dinamica è in grado di cogliere le direzioni del flusso vitale, essendo la vita una serie di impulsi e modificazioni continue.

La concezione del pedagogista ginevrino muove dal riconoscimento dello "slancio vitale" di cui è portatore il fanciullo, di quella forza universale che si esprime nell'attività creatrice. Egli, sulla scia della filosofia bergsoniana, afferma che esiste un flusso vitale volto alla completa realizzazione dell'io e all'accrescimento della sua potenza. Il fine di ogni sinergia vitale è la conservazione e la crescita di potenza dell'io, la cui tendenza costruttiva si contrappone a quella distruttiva del non-io, che è staticità assoluta. La condizione immediata dell'accrescimento di potenza dell'io è l'adattamento, condizione necessaria della salvaguardia del suo equilibrio.

Attraverso la lettura di Ferrière, Freinet, nella cui pedagogia si ravvisa una costante valorizzazione di tutto ciò che è espressione dello slancio vitale, rielabora l'idea di *élan vital* senza riferirsi a una causa primaria spiritualista, ma includendo in questa espressione quel dinamismo che assicura il trionfo della vita. Egli pone alla base della vita una forza energetica che la spinge a creare senza requie. A questa impetuosa energia vitale il pedagogista francese assegna il nome di "potenziale massimo di vita", che rimanda a un'inesauribile volontà di vita, a un irrefrenabile impulso vitale che incita l'individuo a salire sempre più in alto, a potenziare e perfezionare costantemente se stesso.

Il concetto di "potenza vitale" rappresenta uno dei più profondi presupposti della riflessione psico-pedagogica freinetiana²⁰, i cui motivi di fondo sono giustappunto l'esaltazione della vita e il riconoscimento di essa come un complesso processo di ricerca della potenza indispensabile. Nel pensiero di Freinet, tutto si compie come se l'individuo avesse un potenziale di vita che tende non solamente a conservarsi, ma a crescere, ad affermarsi e a trasmettere se stesso ad altri esseri. L'abbassamento di tale potenziale di vita suscita un sentimento d'inferiorità e d'impotenza che, a sua volta, provoca nell'essere uno squilibrio profondo; la ricarica della forza vitale origina, invece, un sentimento di potenza, il cui mancato appagamento genera un forte senso di oppressione e la cui soddisfazione è, invece, «come un'esaltazione di quell'istinto di vita, senza il quale [...] niente esisterebbe»²¹.

In questa prospettiva, l'individuo, animato da uno «slancio invincibile», reagisce ai cambiamenti dell'ambiente interno ed esterno, sperimentando costantemente delle forze antagoniste al fine di salvaguardare il proprio equilibrio vitale. L'individuo, se posto in un ambiente favorevole, agevolante, ovvero un ambiente

²⁰ Cfr. G. Errico, *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*, Roma, Anicia, 2016.

²¹ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible. Acquisition des techniques de vie constructives T. I*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978, p. 16.

in cui viene soddisfatto il suo bisogno di potenza, attraverso la formazione di regole di vita positive e autentiche, edificherà il proprio "edificio-personalità" su basi solide.

Il soggetto, invece, immerso in un ambiente sfavorevole, ossia in un ambiente che funge da barriera ostacolando il suo bisogno di realizzazione, dirigerà il proprio comportamento sulla base di regole di vita sostitutive, cioè non autentiche che, in virtù di meccanismi di compensazione, permettono di supplire all'impotenza funzionale, regalando all'individuo posto in un ambiente ostile l'illusione del sentimento di potenza vitale.

L'essere umano, dunque, nella visione freinetiana, segue il movimento vitale, cercando di realizzarsi pienamente come essere unitario, in virtù di un principio unico e generale rappresentato dal bisogno sovrano di potenza.

Ora, così come il terapeuta sa di poter contare sulla tendenza dell'organismo umano a progredire, sulla tendenza organismica alla continua crescita e al continuo miglioramento, così l'educatore sa di poter e di dover coltivare, utilizzandolo come forza educativa, lo slancio vitale, l'istinto di potenza che alberga in ciascun bambino, ovvero quell'aspirazione dell'individuo ad accrescere le proprie potenzialità, ad avanzare e a superare continuamente se stesso.

Riferimenti bibliografici

Bertolini, P., L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Bruzzone, D., Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo, Roma, Carocci Faber, 2007.

Rogers, C., Libertà nell'apprendimento, Firenze, Giunti e Barbera, 1973 (ed. or. 1969).

Rogers, C., On becoming a person, Boston, Houghton Mifflin, 1961.

Rogers, C., Potere personale, Roma, Astrolabio, 1978 (ed. or. 1977).

Rogers, C., Psicoterapia di consultazione: nuove idee nella pratica clinica e sociale, tr. it., Roma, Astrolabio, 1971 (ed. or. 1942).

Rogers, C., Terapia centrata sul cliente, tr. it., Molfetta, La Meridiana, 2007 (ed. or. 1951).

Rousseau, J.J., Emilio o dell'educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1995 (ed. or. 1762).

Freinet, C., Essai de psychologie sensible. Acquisition des techniques de vie constructives T. I, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.

Freinet, C., Essai de psychologie sensible. Rééducation des techniques de vie ersatz (T. II), Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1971.

Freinet, C., La scuola moderna, Torino, Loescher, 1963 (ed. or. 1946).

Goupil, G., Comprendre la pédagogie Freinet. Genèse d'une pédagogie évolutive, Mayenne, Éditions des Amis de Freinet, 2007.

Hubert, R., Traité de pédagogie générale, Paris, Presses Universitaires de France, 1946.

Montessori, M., La mente del bambino: mente assorbente, Milano, Garzanti, 1992.

Ferrière, A., La scuola attiva, Firenze, Marzocco, 1958 (ed. or. 1922).

Potere personale e potenzialità. Un raffronto tra positive psychology e pedagogia clinica

di Carlo Macale

Abstract

Nel nuovo millennio si sono consolidate due correnti di pensiero di stampo psico-educativo importanti: la Positive Psychology e la Pedagogia clinica. Tra queste due discipline vi sono in linea teorica punti di contatto, ma anche nodi critici sui quali trovare un raccordo può risultare complesso. Finalità di questo articolo è cercare di analizzare i punti di continuità e discontinuità tra le due discipline, sempre tenendo in considerazione il limite di questo studio di fronte alla ormai vastissima produzione scientifica di entrambe le scuole di pensiero.

1. Premesse storiche e contenutistiche

Una prima grande differenza tra queste due scuole di pensiero è certamente il contesto culturale nel quale si collocano. La *positive psychology*, infatti, nasce in America, con tutta la visione anglo-sassone che ne consegue, mentre la pedagogia clinica in Italia, in quel di Firenze.

1. 1. Contesto iniziale

La psicologia positiva è una corrente di pensiero psicologico, e non solo, che convenzionalmente potremmo far nascere nel 2000, con la pubblicazione sulla rivista scientifica *American Psychologist* dell'articolo di Seligman e Csikszentmihalyi "Positive Psychology. An Introduction"¹. I due studiosi, già noti nel panorama psicologico americano rispettivamente per la "teoria dell'impotenza appresa e lo stile esplicativo ottimista"² e per "l'esperienza di *flow*"³, si sono ritrovati nell'idea che la psicologia contemporanea è tutt'oggi ancorata a una posizione terapeutico-guaritrice, tralasciando di molto l'aspetto costruttivo e preventivo della scienza psicologica. La messa in discussione nasce dalla seguente domanda: il benessere è una condizione che si basa solo sull'assenza di malessere? Il modello "patologico", inteso come cura di una sofferenza, è l'unico modello che può promuovere benessere?

All'interno dello stesso numero della rivista, interamente dedicato alla nascente *positive psychology*, vi sono altri articoli che toccano gli altri capisaldi, sul piano concettuale, della psicologia positiva

¹ Cfr. M. Csikszentmihalyi, M.E.P. Seligman, *Positive Psychology. An Introduction*, in «American Psychologist», n° 1, LV [2000], pp. 5-14.

² Cfr. M.E.P Seligman, *Imparare l'ottimismo*, Prato, Giunti, 2009.

³ Cfr. M. Csikszentmihalyi, *Flow. The psychology of optimal experience*, New York, Harper and Row, 1990.

come la teoria delle emozioni, il concetto di *self-determination*, il costrutto di *optimal-experience* applicato anche all'evoluzione della specie umana fino ad oggi. Dopo questo numero speciale, la psicologia positiva ha prodotto numerose ricerche e studi e si è diffusa nei diversi continenti sul piano accademico e operativo⁴, cercando di calare quei concetti nati in ambito americano nei diversi contesti culturali. L'Italia è uno dei paesi più noti in questa diffusione, basti pensare che la prof.ssa Delle Fave dell'Università di Milano è past-president dell'Associazione Internazionale della Positive Psychology.

La pedagogia clinica, invece, nasce in Italia nel 1974

⁴ Attualmente la psicologia positiva è diffusa in tutto il mondo e vanta un'organizzazione internazionale IPPA (cfr <http://www.ippanetwork.org>), diverse forme di associazionismo continentale (per esempio in Europa l'ENPP – cfr <http://www.enpp.eu>) e nazionale (quella italiana è la SIPP – cfr <http://www.psicologiapositiva.it>).

Sul piano scientifico la psicologia positiva vanta innumerevoli ricerche e importanti riviste scientifiche quali: *Journal of Happiness*, *Journal of Positive Psychology*, *Applied Psychology* *halt and Well-being*, *Psychology and Well-being*, *International Journal of Well-beng*. Vasta è anche la produzione di manuali e volumi.

Vi sono anche molte specializzazioni accademiche in merito alla Psicologia Positiva: si ricorda il MAPP presso l'Università di Pennsylvania, i master nelle Università East-London, Lisbon Technical University e North West University – SA. Inoltre, si ricordino i corsi intensivi in Psicologia Positiva nella Summer School di Oslo, o nel Danish Institute for study abroad; quest'ultima specializzazione ha dei corsi a Milano, le cui università sono un riferimento europeo per la psicologia positiva. Nel nostro Paese, presso l'Università di Bologna sono istituiti dei corsi e dei seminari sulla psicologia positiva.

In ultimo, è proprio a opera di un italiana, la dott.ssa Cristofolini, che si è creata un'applicazione per I-Pad consistente in una rivista scientifica dal nome *Flow Magazine*.

quando alcuni ortopedagogisti guidati dal prof. Guido Pesci, riuniti nel Cenacolo Antiemarginazione a Firenze, un centro di ricerca assai attivo, sostituirono al termine di «ortopedagogista» quello di «pedagogista clinico», dando inizio a un movimento scientifico-professionale che ha tratto dalla ricerca, dalla sperimentazione e dalla verifica sul campo, orientamenti scientifici in progressivo sviluppo fino a fornire solide fondamenta alla pratica professionale in generale e clinica in particolare⁵.

Come narra l'articolo del trentennale del pedagogista clinico⁶, furono svolti molti studi e ricerche, si organizzarono corsi e convegni e si aprirono grandi spazi per confronti accademici internazionali. Nel frattempo fiorivano centri di studi⁷ e la figura del pedagogista clinico veniva richiesta anche dagli organizzatori di convegni esterni alla pedagogia clinica. I metodi e le tecniche presentate da questa nuova scienza erano imbevute di una pluridisciplinarietà delle scienze umane, ma allo stesso tempo erano un chiaro esempio di concretezza pedagogica. Questa marcia trionfante della pedagogia clinica trovò il suo apice nel 2004 quando, in occasione del congresso trentennale, fu annunciata l'Associazione Europea dei Pedagogisti Clinici che raccoglieva le diverse associazioni di pedagogisti clinici nazionali solo dopo aver

⁵ G. Pesci, M. Mani, *Prefazione*, in G. Pesci-M. Mani (a cura di), *Il pedagogista clinico nelle istituzioni*, Roma, Magi, 2007, p.13.

⁶ Cfr. G. PESCI, *2004: trentennale del pedagista clinico*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», V[2004], n. 9, pp. 5-6.

⁷ Si ricordano a tal proposito i CESAPP, ossia i Centri Studi di Applicazioni Pedagogiche e Psicologiche.

conseguito il *Certificat Europeen de Formation*. Ora, a più di dieci anni da quella data, si è giunti al primo congresso internazionale della Pedagogia Clinica⁸, ciò a riprova di quanto il movimento abbia ormai preso piede su scala mondiale.

1.2 Contenuti

Sia la pedagogia clinica che la *Positive Psychology*, hanno sul piano epistemico e contenutistico radici molto lontane che affondano in saperi antichi. Entrambe le scuole di pensiero non solo non nascondono di essere affascinate ma, anche, di essere ispirate, dal punto di vista scientifico-culturale, dalla tradizione umanistica. Inoltre, si ritiene che questo legame abbia avuto ricadute pedagogiche nella relazione di aiuto.

La pedagogia clinica, già nel suo statuto epistemologico, pone in luce le sue origini “sapienziali”, le sue connessioni⁹ (ma non mistificazioni) con il sapere filosofico, teologico o medico. Così si esprime Guido Pesci:

⁸ Il congresso “Quarantennale della Pedagogia Clinica – Congresso Mondiale – *Il divenire della pedagogia clinica. Scenari e prospettive in aiuto alla persona*” è stato svolto a Firenze il 25-26 ottobre 2014.

⁹ Un esempio di connessione tra Pedagogia clinica e filosofia (in particolare aristotelico-tomista), è dato da un recente studio pubblicato negli atti del “2nd International Conference on Education, Social Science and Humanities” tenutosi a Istanbul nel giugno 2015. Cfr. C. Macale, *Science and Humanities for a pedagogical anthropology. Italian experience of Clinical pedagogy*, in http://www.ocerint.org/socioint15_epublication/papers/185.pdf.

Lontano da ogni idealismo che vede nella pedagogia una vocazione, intende dimostrare che le basi scientifiche della Pedagogia Clinica sono rintracciabili in un lontano passato, nella filosofia, nella teologia, nel diritto e nella medicina, poiché essa rappresentava e rappresenta il coronamento di tutte le scienze.

Perciò compito della Pedagogia Clinica è recuperare da queste discipline tutti i dati e risultati relativi ad esperienze pedagogiche per ridefinirle secondo un conoscere capace di rispondere finalmente con concretezza alle esigenze di civiltà e cultura proprie dell'uomo¹⁰.

Questa ricerca delle radici arricchisce gli aspetti gnoseologici della pedagogia clinica nel suo atto di divenire scienza. I diversi studi di questo sapere hanno, infatti, continui richiami alla storia del pensiero umano nelle sue diverse forme, localizzazioni o specificità culturali o religiose¹¹. La pedagogia clinica, quindi, non si presenta innovativa perché “rivoluzionaria” nel panorama pedagogico ma,

¹⁰ G. Pesci, *Epistemologia della Pedagogia Clinica e della professione di Pedagogista Clinico*, Firenze, Ed. ISFAR, 2004, p. 7.

¹¹ Oltre ai continui richiami presenti nelle opere scientifiche della Pedagogia clinica, si richiamano anche i seguenti articoli:

E. Spinelli, L. Vitali, *Il racconto dei discepoli di Emmaus come paradigma della relazione d'aiuto alla persona*, «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VI [2005], n. 12, pp. 23-24.

E. Galasso, *Agli albori della pedagogia clinica*, «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VII [2006], n. 14, p. 13-14.

L. Luccini, S. Turini, *Il mito di Ulisse. Un viaggio verso la consapevolezza*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VII [2006], n. 15, pp.13-15.

P. Demitri, *La signorilità e la vera libertà umana del Pedagogista Clinico*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VIII [2007], n. 17, p.27.

M. Perseo, Delogu S., *La filosofia buddista incontra la pedagogia clinica*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti cliici», VIII [2007], n. 17, pp. 28-29.

A. Viviani, *L'identità epistemologica del reflecting*, in S. Pesci (a cura di), *Manuale di Reflecting*, Roma, Magi 2011¹, p. 35.

Cfr. http://reflecting.it/reflecting/nuova_maieutica.htm

sottolineando aspetti di novità delle sue ricerche, ricorda che questi elementi di originalità non si possono avere «senza trascurare di dare fondamenti epistemologici[...], rintracciando in radici lontane (2000 a.C – 1800 d.C) i criteri di validità di questa scienza»¹².

Allo stesso modo, Seligman, insieme al compianto prof. Peterson, ricorda che la psicologia positiva, per cercare di definire il concetto di *character* e porre una base antropologica alla propria psicologia, ha iniziato una ricerca storico-culturale su scala mondiale. Un'équipe di studiosi ha riflettuto su diverse realtà culturali e tradizioni filosofiche e religiose¹³ dell'area euro-asiatica fino a giungere a definire sei virtù a cui sono collegate ventiquattro potenzialità¹⁴.

Entrambe le scuole di pensiero hanno avuto il “coraggio”, in un panorama scientifico neo-positivista e anti-umanistico, di guardarsi indietro e vedere cosa le diverse tradizioni culturali, filosofiche e religiose possano dire a una scienza che voglia promuovere il

¹² G. Pesci, 2004: *trentennale del pedagogo clinico*, op. cit., p. 6.

¹³ M.E.P. Seligman, C. Peterson, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, New York, Oxford University Press, 2004, p. 34-35. Cfr su questo tema I.S. Jørgensen, H.E. Nafstad, *Positive psychology: Historical, philosophical, and epistemological perspective*, in «Tidsskrift for Norsk Psykologforening», XLV[2004], pp. 885-896; L. SALMASO, *Virtù e forza del carattere. La «psicologia positiva» ci porterà verso un paradigma dialogico?*, in «Tredimensioni», V[2008], pp. 159-165.

¹⁴ Per una sintesi delle stesse cfr C. MACALE, *Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale*, in «Rivista Scuola IaD», VII-VIII [2014-5], n. 9/10, pp.50-58.

benessere. È interessante notare, anche, che entrambi i fondatori di queste scuole, Martin Seligman e Guido Pesci, si dichiarano laici, questo a riprova che la scienza non è, di suo, in conflitto con il mondo filosofico o religioso e viceversa¹⁵.

Certamente non sono stati solo i “saperi antichi” a ispirare le due discipline. Tra i richiami epistemologici della Pedagogia Clinica abbiamo anche numerosi modelli scientifici più propriamente detti, per esempio la pedagogia di Chirstman e Wilker, il modello della pedagogia sperimentale di Sandiford e Smith-Bompass, il metodo pratico-razionale Gonnelli-Cioni, la difettologia di Vygotskji¹⁶ o la psicomotricità funzionale di Le Boulch¹⁷ e altri.

La *positive psychology* affonda le sue radici nella storia della psicologia, per esempio Maslow e la gerarchia dei bisogni, la psicologia umanistica di Roger, la dottrina sulla personalità di Allport, fino a studi più recenti quali la teoria delle emozioni della Friedrikson, l’autoefficacia di Bandura, l’intelligenza emotiva di

¹⁵ Si deve principalmente a Dilthey la distinzione delle “scienze” in “della natura” (*Naturwissenschaften*) e “dello spirito” (*Geisteswissenschaften*) che depotenziò l’ambito umanistico distaccandolo dall’esperienza e quindi dalla realtà stessa. Cfr W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito. Tentativo di fondazione per lo studio della società e della storia*, Milano, Bompiani, 2007.

¹⁶ Questi autori sono richiamati in G. Pesci, *Epistemologia*, op. cit., p. 15-16.

¹⁷ Cfr G. Pesci, *Teoria e pratica della psicomotricità funzionale. A scuola con Jean Le Boulch*, Roma, Armando Editore, 2012.

Goleman, la teoria de benessere di Ryff, la self-determination di Deci.

Sia la *positive psychology* che la pedagogia clinica hanno avuto un rapporto “critico” con gli autori citati, contestualizzando ed adattando al proprio modello le affermazioni scientifiche dei diversi studiosi, verificando, in seguito, sul piano sperimentale e/o esperienziale¹⁸ la fattibilità o meno di un sano e adeguato intervento di aiuto.

2. Persona, approccio e potenzialità

Come si sarà già compreso dalle ricerche citate nel precedente paragrafo, la psicologia positiva e la pedagogia clinica hanno due approcci diversi all’umano e questo non solo perché una scienza si definisce principalmente psicologica e l’altra pedagogica. Si noti che all’interno della *positive psychology* vi è una branca che riflette esclusivamente sul fatto educativo (*positive education*) anche se

¹⁸ “Una genesi del sapere e del saper fare che richiedeva di prendere su di sé la fatica di formulare concetti nuovi o innovativi e di renderli comprensibili, di verificare la validità di nuovi metodi e nuove tecniche, guardando al di là della superficie, dell’esperienza empirica, per cogliere gli aspetti nascosti che spesso contraddicono l’ovvia e usuale apparenza. [...] I successi della ricerca ci confortavano costantemente e ci offrivano l’energia per impegnarci sempre di più, trasmettendo ad altri i metodi e le tecniche che trovavano conferme nei risultati positivi degli interventi di aiuto.” In G. Pesci, 2004: *trentennale del pedagista clinico, op. cit.*, p. 5-7.

per lo più limitatamente all'ambito scolastico e studentesco¹⁹. Inoltre, lo stesso Seligman afferma che la psicologia positiva non è materia solo per psicologi²⁰. D'altra parte, la pedagogia clinica, pur dichiarando una propria autonomia scientifica, non ha mai chiuso le porte ad altre discipline; ne è riprova il fatto che tra i suoi corsisti vi sono persone provenienti da lauree in medicina o psicologia²¹. La pedagogia clinica sottolinea che, in un'epoca in cui si moltiplicano le diverse figure professionali in aiuto alla persona, ogni disciplina deve lavorare sulla propria base epistemologica e sul proprio *modus operandi*, affinché

¹⁹ Cfr. M.E.P. Seligman *et al.*, *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in «Oxford Review of Education», n° 3, XXXV[2009], pp. 293-311; M.E.P. Seligman, *Fai fiorire la tua vita*, Torino, Anteprema, 2012, pp. 119-145; J.E. Gilham *et al.*, *Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: a randomized controlled study of the Penn Resiliency Program*, in «Journal of Abnormal Child Psychology», XXXIV [2006], p. 203-219; L.S. Green, J.M. Norrish, *Enhancing Well-Being in Adolescents: Positive Psychology and Coaching Psychology Interventions in Schools*, in C. Proctor, P.A. Linley, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 211-224; I. Morris, *A Place for Well-Being in the Classroom?*, in C. Proctor, P.A. Linley, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, *op. cit.*, pp. 185-198; J. Norrish, *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*, Oxford University Press, Oxford 2015; M.L., Kern, L.E. Walters, A. Adler, M.A. White, *A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework*, in «The Journal of Positive Psychology», X [2015], n. 3, p. 262-271; I. Boniwell, E.N. Osin, C. Martinez, *Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-being Lessons*, in «The Journal of Positive Psychology», XI [2016], n.1, pp. 85-98.

²⁰ Cfr. M.E.P. Seligman, *Fai fiorire la tua vita*, *op. cit.*, pp. 107-108.

²¹ Cfr. <http://clinicalpedagogy.com/formazione/>

preservi e al tempo stesso sottolinei ed ispessisca i confini professionali, non percepiti come limiti, ma come l'opportunità di collocarsi nella società e a contempo riconoscere, collaborando, l'importanza delle altre professioni, più o meno nuove e organizzate²².

La diversità dell'approccio, quindi, nasce proprio dalla loro scientificità. La *positive psychology* segue principalmente il filone cognitivo-comportamentale, ossia quel ramo che ritiene che la maggior parte dei problemi delle persone, che siano di carattere cognitivo, emozionale o comportamentale, non nascono dagli eventi, bensì dalle credenze personali che ampliano o possono ridurre la reazione traumatica a un qualsiasi fattore di stress. Gli esperimenti sull'impotenza appresa e il modello dello stile esplicativo (ABCDE)²³ di Seligman, sono una netta comprova di quello che si afferma. Si fa leva, quindi, sulla parte cognitiva e sulla razionalizzazione di fattori extra-cognitivi dell'individuo per trovare le risposte alle proprie problematiche oppure si lavora in modo preventivo per aumentare il fattore della resilienza.

La pedagogia clinica, invece, ha un approccio più olistico, in quanto ritiene che si possano superare forme di disagio non solo facendo leva sul cognitivo o meta-cognitivo, ma che bisognerebbe

²² La Redazione, *Professional Act. Pedagogia in aiuto alla Persona*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», XV [2014], n. 30, p. 10.

²³ ABCDE è acronimo di *Adversity, Belief, Consequences, Disputation, Energization*, che sono le fasi di colloquio con la persona in uno stato di stress a causa di un evento traumatico. Cfr M.E.P Seligman., *Imparare l'ottimismo*, op. cit., pp. 269-297.

inserire all'interno di un percorso di aiuto anche azioni che prevedano un intervento sul rafforzamento dell'io e un intervento sulla corporeità.

2.1 Contro un concetto medicalizzante dell'aiuto

Nonostante la diversità dei due approcci, entrambe le scuole di pensiero rifiutano un'impostazione di intervento in aiuto alla persona basato su una visione di questa in relazione alla patologia, ossia a partire dal disagio e non dalle sue potenzialità.

Seligman è molto critico con la psicologia che lo ha preceduto, in particolare a) con gli accademici che si sono chiusi nei loro laboratori studiando gli apprendimenti "puri", magari con i ratti e b) con coloro che curavano le psicosi, dedicandosi interamente agli aspetti patologici. Secondo lo studioso statunitense è giunta l'ora di rimettere al centro la persona e il suo benessere e non solo i suoi disturbi²⁴. Così l'autore "contrappone" la sua opera *Character strengths and virtues* al DSM, facendo notare come spesso la scienze mediche e psicologiche hanno classificato l'umano in

²⁴ "Psychology is not branch of medicine concerned with illness or health, it is much larger. It is about work, education, insight, love, growth, and play. And in this quest for what is the best, positive psychology does not rely on wishful thinking, faith, self-deception, fads or hand waving; it tries to adapt what is the best in the scientific method to the unique problems that human behavior presents to those who wish to understand it in all its complexity", in: M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive Psychology. An Introduction*, op. cit., p. 7.

riferimento a delle patologie e non secondo le risorse positive²⁵. Seligman propone una nuova pista che parte dalle potenzialità, dalle risorse cognitive e morali interne alla persona per affrontare una difficoltà o uno stato di disagio. Le risposte a uno stato problematico sono, quindi, già scritte nella persona, nelle sue strutture antropologiche comunicanti, nelle sue capacità riflessive e nelle sue predisposizioni al cambiamento.

Tale concetto non vale solo per le situazioni problematiche, ma anche per la vita di tutti i giorni. Secondo Seligman, infatti, la nuova missione delle scienze che toccano l'umano, è la prevenzione. Questa idea fu ben rappresentata dallo studioso americano il giorno della sua elezione alla presidenza dell'APA quando affermò: «a mio parere la terapia giunge solitamente troppo tardi, mentre la prevenzione risparmierebbe un mare di lacrime»²⁶.

Anche la pedagogia clinica afferma una cosa simile quando ricorda che

²⁵ “This handbook focuses on what is right about people and specifically about the strengths of character that make the good life possible. We follow the example of the DSM and ICD and their collateral creation by proposing a classification scheme and by devising assessment strategies for each of its entries. The crucial differences is that the domain of concern for us is not psychological illness but psychological health. In short, our goal is “manual of the sanities”. M.E.P. Seligman – C. Peterson, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, op. cit., p. 4.

²⁶ M.E.P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, Milano, Sperling Paperback, 2005², p. 33.

I pedagogisti in aiuto alla persona non sono chiamati a fare *soltanto* una “verifica”, ma una verifica delle PAD Potenzialità, Abilità e Disponibilità, ovvero quegli aspetti “positivi”, capaci di descrivere l’individuo secondo un’ottica “prossimale” (cfr Vygotskij), orientata al futuro, e individuare le aree di educabilità della persona, cioè quegli aspetti che in un processo globale di sviluppo possono essere più di altri “tratti fuori” dalla persona attraverso strumenti, metodi e modalità pedagogiche²⁷.

La verifica delle PAD, nei percorsi pedagogico clinici e precedentemente definita diagnosi pedagogica²⁸, non è una mera raccolta di informazioni, né tanto meno un’interpretazione psicologica di racconti recenti e remoti o di test e grafici²⁹, ma una lettura che la persona ci permette di fare di sé. In particolare la

²⁷ La Redazione, *Professional Act. Pedagogia in aiuto alla Persona*, op. cit., p.11.

²⁸ Cfr. G. Pesci, *Pedagogia clinica: pedagogia in aiuto alla persona*, Torino, Omega, 2012, p. 63-66.

²⁹ “Non si tratta di “interpretare” ciò che l’altro disegna, ma di “guardarlo” e cogliere da come e da che cosa produce una rappresentazione delle abilità, disponibilità e potenzialità, fondata sulla manifestazione che la persona ha scelto di dare in quel momento al professionista attraverso *quello* strumento comunicativo. La lettura non può riguardare un singolo test, un singolo disegno o, peggio, un singolo elemento tratto dal test o dal disegno, ma deve essere un’osservazione della globalità dell’espressività grafica e cromatica” [...]

“Per interpretare occorre vedere i singoli segni, quindi procedere con una segmentazione del fenomeno per una ricomposizione ermeneutica finale che considera, a seconda dell’impostazione epistemologica di fondo, l’interpretante più o meno depositario di una verità ontologica rispetto all’interpretato. Leggere/osservare, invece, ha valore di “custodire”, “considerare”, è quel processo di guardare la *gestalt* complessiva del fenomeno per coglierla, “custodirla” appunto, nella sua globalità e considerarla una rappresentazione di sé, priva, per quel che riguarda l’osservatore non chiamato a interpretare, di un valore assoluto, di un significato recondito, di un senso profondo.” In La Redazione, *Professional Act. Pedagogia in aiuto alla Persona*, op. cit., p.13-14.

verifica delle PAD è un insieme di molteplici processi di analisi rivolti a particolari aspetti della persona:

- Analisi Storica Personale
- Analisi dell'autonomia e coscienza di sé
- Analisi dell'espressività grafica e cromatica
- Analisi attraverso l'uso dei test
- Analisi delle abilità espressive verbali
- Analisi dell'espressività motoria
- Analisi delle abilità e disponibilità da apprendere³⁰.

Inoltre, la pedagogia clinica si propone come scienza pratico-progettuale, ossia come disciplina che interviene in maniera progettuale anche quando non è manifesta una richiesta di aiuto. Gli interventi pedagogico-clinici rivolti a classi scolastiche, ad aziende, a istituti di assistenza o a gruppi di persone in genere, spesso sono progetti “generativi” che riscoprono parti vive dell'essere umano, potenzialità nascoste che promuovono uno stato di benessere psico-fisico, anche in assenza di “segnalazione” di

³⁰ G. Pesci, *Pedagogia in aiuto alla persona. Il momento conoscitivo*, Firenze, Ed. Isfar, 2014, p. 30.

disturbo o disagio. In tal senso sono emblematici gli esercizi proposti nel testo *Pedagogia creativa*³¹, che sono esperienze atte a

fornire un orientamento per mezzo di stimoli difficilmente sostituibili con altri vissuti, in cui la tendenza all'autorealizzazione, il sentirsi liberi di sperimentare e di analizzare le esperienze, la possibilità di giocare con le idee hanno come scopo primario quello di soddisfare il bisogno della persona³².

Anche il testo *Il pedagogo clinico nelle istituzioni* è una miniera di conoscenze e buone prassi adottate dai diversi pedagogisti per promuovere esperienze di benessere a partire dal dato umano, dalla sua struttura antropologica e dalla sua storia, dalle sue motivazioni, dal suo essere presente in una qualsiasi realtà in un dato tempo e in un dato spazio.

2.2 Potere personale

Un costrutto della psicologia positiva molto importate per concludere il nostro discorso sul potenziale umano è il concetto di

³¹ Cfr. J. Dossick, E. Shea, *Pedagogia creativa. 52 esercizi per gruppi*, Roma, Magi, 2006.

³² G. Pesci, *Prefazione all'edizione italiana*, di J. Dossick, E. Shea, *Pedagogia critica. 52 esercizi per gruppi*, op. cit., p. 7.

empowerment e il modello italiano di *self-empowerment* di Buscaglioni-Gheno³³.

Il concetto che sta alla base è quello di potere non come qualcosa che ti viene delegato (“ti do il potere di..”), ma come qualcosa che ti appartiene, che è tuo, un patrimonio personale che può aumentare o diminuire, ma che comunque resta qualcosa di antropologicamente strutturato nella persona³⁴. Questa connotazione antropologica è in linea con quanto già espresso fino ad ora, in quanto, proprio come la pedagogia clinica, l’*empowerment* e quindi un ramo della psicologia positiva, fonda la sua azione sull’idea «che il soggetto abbia una disponibilità evolutiva positiva, può cioè mettere a frutto i suoi talenti secondo una logica che supera la deriva deterministica propria delle scienze positive, da cui pure la psicologia non è immune»³⁵.

Se vi è un principio di comunanza antropologica tra pedagogia clinica ed *empowerment*, secondo il modello italiano citato, vi è

³³ Cfr. M. Buscaglioni, S. Gheno, *Il gusto del potere. Empowerment di persone e azienda*, Milano, Franco Angeli, 2000.

³⁴ “Empowerment significa processo di “impoteramento”, di aumento del potere. Il power, il potere di cui si occupa l’empowerment non è primariamente quello (che spesso per primo viene in mente) di qualcuno su qualcun altro; è invece soprattutto il potere come patrimonio personale di chi lo possiede, lo ha in sé, lo può “poi” usare nel rapporto con le cose e le persone importanti nella sua vita.” M. Buscaglioni, S. Gheno, *Il gusto del potere. Empowerment di persone e azienda, op. cit.*, p. 13.

³⁵ S. Gheno, *La formazione generativa. Un nuovo approccio all’apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli, 2010, p. 25.

anche una comunanza sul piano epistemologico. Nel riflettere sul suo modello, Gheno, in un paragrafo intitolato “Per un superamento del riduzionismo” sottolinea come la psicologia sia una scienza sperimentale basata sul principio della validazione statistica. Compito, quindi, di questa scienza è di indagare e non di affermare certezze, a volte verità dogmatiche, in nome del modello sperimentale. In secondo luogo, la psicologia «può essere uno strumento utile nell’individuazione di prassi efficaci, non un fine»³⁶. Gheno non nega la natura psicologica del suo costrutto, anzi è il primo a richiamare la *self-efficacy* di Bandura, il concetto di responsabilità (*locus of control*) in Rotter o la pensabilità positiva e la speranza di Seligman, ma afferma che la radice più profonda dell’io è nell’interiorità dell’essere persona dove «si spalanca una domanda sul fondamento della libertà che impatta necessariamente con il mistero»³⁷.

³⁶ S. Gheno, *L’uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Milano, Mc Graw-Hill, 2005, p. 22.

³⁷ *Ivi*, p. 24. Scrive sempre Gheno nello stesso testo (p. 17): “Nel XIX secolo, sull’onda dell’entusiasmo verso il pensiero positivista e sulla scia delle numerose scoperte che il nuovo mondo scientifico aveva permesso nei più diversi campi della conoscenza, nasce la psicologia come disciplina scientifica proprio dall’idea di utilizzare nell’indagine circa il comportamento e le sue cause gli strumenti delle scienze empiriche e sperimentali, superando così il livello della speculazione filosofica. [...] Dopo poco più di un secolo di ricerca, possiamo dire che questo tentativo sia riuscito solo in parte. L’uso di strumenti scientifici sperimentali ha indubbiamente allargato l’orizzonte delle nostre conoscenze, ma non ha risolto la questione fondamentale dell’agire dell’uomo: la libertà.”

Se ben si ricorda la pedagogia clinica nasce da un gruppo di ortopedaogisti, quindi studiosi che riflettevano su aspetti problematici dell'educazione, per poi dar vita a un sapere positivo, promotore di benessere, fondato sulle potenzialità in un'ottica di miglioramento sul piano pedagogico e non a livello sanitario e/o medicalizzante. Una storia analoga ha avuto l'*empowerment*. Questo filone trova le sue origini nella *community psychology*, un ramo della psicologia che nasce per far fronte ad alcune problematiche sociali statunitensi e ribalta il paradigma della debolezza per dar vita a un concetto di potere personale oltre il proprio status, oltre la propria etnia (erano gli anni di Martin Luther King), oltre il proprio ruolo sociale. Rifiutando ogni forma di "assistenzialismo" psicologico o di rimedio sociologista, anche la psicologia della comunità, e quindi l'*empowerment*, sostiene l'idea che la risposta alla situazione di disagio è scritta nelle potenzialità personali e sociali³⁸.

Se sul piano teorico, quindi, sono evidenti i punti di contatto fra *empowerment* e pedagogia clinica, non si può dire però la stessa cosa rispetto all'iter di attuazione del modello del *self-empowerment*. Non essendo questa la sede per spiegare, *step by*

³⁸ A tal proposito cfr. il paragrafo *Dall'approccio "curativo" a quello "promozionale"* in S. Gheno, *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, op. cit., p.19.

step, il modello, si vuole mettere in luce una differenza sostanziale tra la fase operativa del modello Buscaglioni-Ghenò e un percorso d'aiuto pedagogico clinico.

Il *self-empowerment* è un processo generativo che porta al benessere. La generatività, non è sul piano "pratico" né su quello "psicologico", infatti «si può esprimere attraverso i desideri profondi, comportamenti, scopi, credenze, domande sociali, preoccupazioni coscienti e in tutti i modi in cui una persona adulta costruisce un senso narrativo della propria vita»³⁹.

Questo iter ha uno stampo prettamente cognitivo-comportamentale e prevede una definizione chiara da parte del formatore. Dopo, infatti, un primo momento in cui si dà spazio alla persona, piano piano, nei colloqui, bisogna arrivare al "punto critico" della situazione, per evitare che la comunicazione si fermi a un livello "scambiativo". Il compito dell'operatore in questo caso è attuare strategie che riportino la persona al motivo per cui ci si era incontrati. Pertanto si può interrompere la persona, fare domande dirette, fino ad addirittura, negare quello che dice in maniera netta e dare degli input affinché la comunicazione sia generativa.

³⁹ S. Ghenò, *Possibilità in opera. Self-empowerment e promozione del benessere*, in «Newsletter di Psicologia Positiva» n. 10 [2008], p. 2.

Se si confronta questa tecnica con il *Reflecting*, metodo che non prevede azioni indirizzatrici del confronto dialogico, quali domande dirette e men che mai giudizi di valore o attinenza al colloquio su ciò che dice la persona, le differenze sono fino troppo chiare ed evidenti. Questo, dal nostro punto di vista, è il nodo critico della questione, perché se è vero come sostiene Gheno che da un lato non bisogna dar possibilità alla persona di “stagnare” nelle sue convinzioni, è anche vero che non si può parlare di generatività se il partorire il cambiamento non proviene dalla persona che cerca una risposta⁴⁰. D’altro canto Gheno afferma che la finalità del modello non è di generare cambiamento, ma creare le condizioni per darsi nuove possibilità a livello di pensiero (ecco il grande limite della componente cognitivista). Inoltre, il *self-empowerment* non tocca temi profondi quali la personalità, ma è un intervento specifico volto al miglioramento di un ambito esistenziale specifico dell’individuo. Il *Reflecting*, invece, pone alla base del suo metodo la globalità della persona nel suo essere,

⁴⁰ Il Reflecting ha nel rapporto con l'altro il suo fondamento. La persona è considerata come un'universalità complessa, sorgente e fine dell'equilibrio. La persona è il singolo, l'unica e irripetibile possibilità tra miliardi di possibilità, è la libertà e il suo territorio. Il Reflector non vede nell'individuo che gli sta di fronte né il divino né l'umano poiché chi gli sta di fronte è l'unico, è il Tutto per sé. La persona che chiede aiuto è un pellegrino che non ha bisogno né di maestri né di guru, ma ha bisogno solamente, se così si può dire, di un'altra persona che lo aiuti a riflettere, ad intraprendere il cammino. Questo cammino è dentro il pellegrino stesso, non può che essere parte di lui.” in http://reflecting.it/contributi_scientifici/reflecting.htm

come anche la pedagogia clinica, in ogni suo metodo si avvale di tecniche che superino la settorialità dell'intervento; ne è riprova per esempio il metodo Educromo⁴¹ che, prima di intervenire direttamente sulla lettura (obiettivo dell'intervento), lavora su alcune predisposizioni personali e disponibilità relazionali.

3. L'aspetto corporeo

Tornando all'impianto teorico della pedagogia clinica e della psicologia positiva, si possono trovare altri punti di contatto, nelle dovute differenze di ambito. Per ragioni di ricerca, se ne sono trovati alcuni, tra cui il richiamo da parte di entrambe della zona prossimale di Vygotskij⁴², l'interrelazione della dimensione emozionale con quella cognitiva⁴³, o ancora l'utilizzo di forme di immagini mentali⁴⁴. Certamente però, il grande assente nella

⁴¹ G. Pesci, S. De Alberti, *Educromo. Il metodo pedagogico clinico per vincere le difficoltà di lettura*, Roma, Magi, 2006.

⁴² Cfr La Redazione, *Professional Act. Pedagogia in aiuto alla Persona*, op. cit., p. 11. In un seminario tenuto a Roma (M. Csikszentmihalyi, *Flow. Recent studies and their implications for psychology*, Roma, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"-Facoltà di Psicologia – 25 ottobre 2012), Csikszentmihalyi faceva notare come, nello schema generale del Flow, la zona *Arousal* (nuovi obiettivi, apprendimento) è uno stato mentale vicino al concetto di "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij, infatti, è come se un individuo sia pronto ad agire con disinvoltura, ma manchi ancora un potenziamento delle abilità che comunque si percepisce vicino. Al contrario dell'ansietà, questo stato mentale è preparatorio al flow.

⁴³ Cfr. G. Pesci, *Pedagogia in aiuto alla persona. Il momento conoscitivo*, op. cit., p.37 e cfr. M.E.P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, op. cit., p. 86.

⁴⁴ Cfr. S. R. Lankton, *Inspiring Change*, in G.W. Burns, *Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy*, Canada, John Wiley& Sons 2010, p. 284-287.

positive psychology, se non con rare eccezioni⁴⁵ (almeno fino all'attuale stadio della mia ricerca), è l'aspetto della corporeità, come percezione del sé tramite lo schema corporeo e non solo in rapporto alla dimensione ginnica o fisiologica.

La pedagogia clinica recupera il corporeo tra le potenzialità umane come dimensione armonica corpo-intelletto-emozioni scritta nei secoli antichi sia in occidente che in oriente⁴⁶. Il corpo non è solo "il vaso dell'anima", né tanto meno è la guida del comportamento sulla base del piacere (principio edonista); il corpo è una dimensione connaturale della struttura antropologica di pari dignità e funzionalità di altre dimensioni.

Come osserva Carboni:

Noi sappiamo che la persona giunge a definire quell'entità che viene denominata *schema corporeo* proprio attraverso l'integrazione dei vissuti emotivi con l'insieme delle esperienze sensoriali, unitamente alla dimensione propriocettiva, ed è nell'unione della dimensione

⁴⁵ Cfr. C. Hassed, *Doing Nothing, Changing Profoundly*, in G.W. Burns, *Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy*, John Wiley & Sons, Canada, 2010, p. 173-174;

I. Boniwell, *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London PWBC, 2012³, p.152-153.

⁴⁶ "Giovenale con la massima *mens sana in corpore sano* esprime un'arte di vivere ideale, indicando l'itinerario dell'equilibrio, il *modus in rebus*, ovvero quella via di mezzo che anche la saggezza buddista pone come fondamentale regola di condotta" in G. Pesci, *Epistemologia, op.cit.*, p. 11.

percettiva con quella rappresentativa che si può costituire un immagine di sé nel senso della corporeità, come atto dinamico destinato a modificarsi nel tempo in una continua ricerca di adattamento⁴⁷.

Sul principio appena esposto si fondono le diverse tipologie di intervento dei metodi corporei all'interno di una più ampia area di intervento che integra e riequilibra le diverse potenzialità, abilità e disponibilità. Il corpo, forse più della parola, «è organo personale di comunicazione, esprime ogni situazione soggettiva»⁴⁸. In una certa maniera il corpo manifesta, parla, evoca e si proietta. Tralasciare il corpo nella relazione di aiuto o trattarlo solo come “soma”, significherebbe non lavorare in maniera olistica sull'integralità dell'essere umano che richiama la globalità e l'unità psicofisica della persona.

Il corpo, oltre a parlare di noi, è anche il grande mediatore fra noi e l'ambiente. Spesso ci si dimentica che nella relazione con l'altro, prima ancora della parola, il primo a comunicare è il corpo. Spesso il disagio vissuto sul nostro corpo, seppur inconsapevole, è manifesto all'altro e inferisce nella comunicazione. Come osserva Luccini, spesso «faticiamo altresì ad instaurare relazioni

⁴⁷ M. Carboni, *La conoscenza di sé nell'esperienza della corporeità*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VIII [2007], n. 17, p. 6.

⁴⁸ G. Pesci, *Prismograph. Metodo pedagogico clinico per educare al segno grafico*, Roma, Magi, 2010, p. 108.

soddisfacenti, essendo spesso incapaci di utilizzare al meglio il nostro corpo, ossia ciò che abbiamo di più simile agli altri per comunicare»⁴⁹. Intervenire sul proprio schema corporeo è fondamentale per riequilibrare l'assetto personologico in qualsiasi contesto, nelle difficoltà con gli apprendimenti, come nei problemi relazionali. Il corpo è una potenzialità alla pari di ogni risorsa di cui la natura ci ha fornito. Non considerare ciò in un contesto educativo come in una relazione di aiuto, equivale a non considerare integralmente la persona, a frammentarla in parti, nel tentativo di migliorare una singola componente, danneggiando però la complessità "della macchina" umana.

Il cognitivismo, lo spiritualismo e il comportamentismo hanno spesso dimenticato la valenza del corpo. Non siamo solo mente, come non siamo solo anima o solo risposta comportamentale, siamo esseri viventi complessi, non riconducibili a categorie o dimensioni standardizzate. Siamo unici e irripetibili e lo siamo anche sul piano del nostro essere e sentirci corpo, ciò persino nell'attuale era digitale che ha rinunciato al contatto corporeo con l'ambiente, preferendo il "non-contatto-mediatico" nella realtà

⁴⁹ L. Luccini, *Il movimento autentico*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», V [2004], n. 09, p. 21.

virtuale⁵⁰. È qualcosa che va oltre il dato neurologico o ormonale, oltre anche a un aspetto emotivo nell'immagine del sé; è un qualcosa che trova le sue radici nella struttura antropologica, negli infiniti legami tra l'interiorità del sé e le relazioni con l'ambiente; anche il corpo è vita.

Bibliografia

Boniwell, I., *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London, PWBC, 2012³.

Boniwell, I., Osin, E. N., Martinez, C., *Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-being Lessons*, in «The Journal of Positive Psychology», XI [2016], n.1, pp. 85-98.

Buscaglioni, M., Gheno, M., *Il gusto del potere. Empowerment di persone e azienda*, Milano, Franco Angeli, 2000.

Carboni, M., *La conoscenza di sé nell'esperienza della corporeità*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VIII [2007], n. 17, pp. 6-9.

⁵⁰ Su questo tema cfr. I. Rosano, R. Borzì, *La dimensione corporea*, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», XV [2014], n. 31, p. 7-10.

Csikszentmihalyi, M., Flow. The psychology of optimal experience, New York, Harper and Row, 1990.

Csikszentmihalyi, M., Seligman, M.E.P., Positive Psychology. An Introduction, in «American Psychologist», n° 1, LV [2000], pp. 5-14.

Demitri, P., La signorilità e la vera libertà umana del Pedagogista Clinico, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VIII [2007], n. 17, p. 27.

Dilthey, W., Introduzione alle scienze dello spirito. Tentativo di fondazione per lo studio della società e della storia, Milano, Bompiani, 2007.

Dossick , J., Shea, E., Pedagogia creativa. 52 esercizi per gruppi, Roma, Magi, 2006.

Galasso, E., Agli albori della pedagogia clinica, «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VII [2006], n. 14, pp. 13-14.

Gheno, S., La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni, Milano, Franco Angeli, 2010.

Gheno, S., L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario, Milano, Mc Graw-Hill, 2005.

Gheno, S., Possibilità in opera. Self-empowerment e promozione del benessere, in «Newsletter di Psicologia Positiva», n. 10 [2008], pp. 1-2.

Gilham, J. E. et al., Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: a randomized controlled study of the Penn Resiliency Program, in «Journal of Abnormal Child Psychology», XXXIV [2006], p. 203-219.

Green, L.S., Norrish, J.M., Enhancing Well-Being in Adolescents: Positive Psychology and Coaching Psychology Interventions in Schools, in Proctor C., Linley P.A., Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective, Springer, 2013, pp. 211-224.

Hassed, C., Doing Nothing, Changing Profoundly, in Burns G.W. (a cura di), Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy, Canada, John Wiley & Sons, 2010, pp. 164-175.

Jørgensen, I.S., Nafstad, H.E., Positive psychology: Historical, philosophical, and epistemological perspective, in «Tidsskrift for Norsk Psykologforening», XLV[2004], pp. 885-896.

Kern, M.L., Walters, L.E., Adler, A., White, M.A., A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework, in «The Journal of Positive Psychology», X [2015], n. 3, p. 262-271.

Lankton, S.R., Inspiring Change, in Burns G.W. (a cura di), Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy, Canada, John Wiley & Sons 2010, pp. 279-290.

Luccini, L., Turini, S., Il mito di Ulisse. Un viaggio verso la consapevolezza, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VII [2006], n. 15, pp.13-15.

Luccini, L., Il movimento autentico, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», V [2004], n. 09, pp. 21-24.

MACALE, C., Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale, in «Rivista Scuola IaD», VII-VIII [2014-5], n. 9/10, pp. 32-81.

Morris, I., A Place for Well-Being in the Classroom?, in Proctor C., Linley P.A., Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective, Springer, 2013, pp. 185-198.

Norrish, J., Positive Education. The Geelong Grammar School Journey, Oxford, Oxford University Press, 2015.

Perseo, M. , Delogu S., La filosofia buddista incontra la pedagogia clinica, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti cliici», VIII [2007], n. 17, pp. 28-29.

Pesci, G., De Alberti, S., Educromo. Il metodo pedagogico clinico per vincere le difficoltà di lettura, Roma, Magi, 2006.

Pesci, G., Epistemologia della Pedagogia Clinica e della professione di Pedagogista Clinico, Firenze, Ed. ISFAR, 2004.

Pesci, G., 2004: trentennale del pedagogista clinico, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», V[2004], n. 9, pp. 4-9.

Pesci, G., Mani, M., Prefazione, in Pesci, G., Mani, M. (a cura di), Il pedagogista clinico nelle istituzioni, Roma, Magi, 2007.

Pesci, G., Pedagogia clinica: pedagogia in aiuto alla persona, Torino, Omega, 2012.

Pesci, G., Pedagogia in aiuto alla persona. Il momento conoscitivo, Firenze, Ed. Isfar, 2014.

Pesci, G., Prismograph. Metodo pedagogico clinico per educare al segno grafico, Roma, Magi, 2010.

Pesci, G., Teoria e pratica della psicomotricità funzionale. A scuola con Jean Le Boulch, Roma, Armando Editore, 2012.

Rosano, I., Borzì, R., La dimensione corporea, in «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», XV [2014], n. 31, p. 7-10.

Salmaso, L., Virtù e forza del carattere. La «psicologia positiva» ci porterà verso un paradigma dialogico?, in «Tredimensioni», V[2008], pp. 159-165.

Seligman, M.E.P, Fai fiorire la tua vita, Torino, Anteprima, 2012.

Seligman, M.E.P, Imparare l'ottimismo, Prato, Giunti, 2009.

Seligman, M.E.P , La Costruzione della felicità, Milano, Sperling Paperback, 2005².

Seligman, M.E.P. et al., Positive Education: positive psychology and classroom interventions, in «Oxford Review of Education», n° 3, XXXV[2009], pp. 293-311.

Seligman, M.E.P., Peterson, C., Character strengths and virtues. A handbook and classification, New York, Oxford University Press 2004.

Spinelli, E., Vitali, L., Il racconto dei discepoli di Emmaus come paradigma della relazione d'aiuto alla persona, «Pedagogia clinica. Pedagogisti clinici», VI [2005], n. 12, pp. 23-24.

Viviani, A., L'identità epistemologica del reflecting, in S. Pesci (a cura di), Manuale di Reflecting, Roma, Magi 2011¹.

Sitografia

Macale C., *Science and Humanities for a pedagogical anthropology. Italian experience of Clinical pedagogy*, in http://www.ocerint.org/socioint15_epublication/papers/185.pdf.

<http://clinicalpedagogy.com>

<http://www.enpp.eu>

<http://www.ippanetwork.org>

<http://www.psicologiapositiva.it>

http://reflecting.it/reflecting/nuova_maieutica.htm

http://reflecting.it/contributi_scientifici/reflecting.htm

L'analisi didattica. Pedagogia informale e psicoanalisi

di Marco Innamorati e Diego Sarracino

Abstract

La formazione dello psicoanalista è legata, fin dagli inizi, a forme di insegnamento aventi sia carattere formale che informale. Inizialmente, anzi, l'insegnamento di Freud ai suoi allievi assume essenzialmente una modalità informale, perché, fuori da un'istituzione organizzata, solo lo studio dei testi psicoanalitici poteva essere considerato una forma di apprendimento classico. Un'importante modalità di insegnamento informale, tuttavia, ha caratterizzato il percorso di ogni analista (in qualsiasi "scuola") dagli anni dieci del Novecento fino ad oggi: si tratta dell'analisi didattica o training analysis. La circostanza che l'analisi didattica abbia parzialmente perso i connotati di informalità, che possedeva inizialmente, ha probabilmente snaturato in parte gli scopi per i quali era stata prevista e ne ha forse peggiorato l'efficacia

Introduzione: l'analisi didattica come pedagogia informale

Prima della pubblicazione dell'*Interpretazione dei sogni* non esiste un Movimento Psicoanalitico: gli interlocutori di Freud sono in pratica solo Joseph Breuer (fino agli *Studi sull'isteria*, del quale questi è coautore) e Wilhelm Fliess, destinatario di una lunga serie di lettere che testimoniano lo sviluppo iniziale delle idee di Freud.

I primi “allievi” di Freud sono i quattro frequentatori, nel 1902, delle cosiddette riunioni del mercoledì, con i quali il padre della psicoanalisi discute delle proprie scoperte. La cosiddetta Società del mercoledì diventerà più tardi la Società psicoanalitica di Vienna, che in seguito partorisce l’International Psychoanalytic Association, tuttora deputata alla formazione della maggior parte degli psicoanalisti in tutto il mondo. Fino a quando vengono creati veri e propri corsi di formazione, nei primi Istituti di psicoanalisi (Berlino e Vienna), solo lo studio dei testi psicoanalitici freudiani costituisce una modalità formale di apprendimento per i futuri psicoanalisti. Tale modalità è però ritenuta ampiamente insufficiente dallo stesso Freud, il quale, scrivendo *Sulla psicoanalisi selvaggia*, sostiene apertamente che chi pratica la sua tecnica terapeutica al di fuori della sua cerchia non può essere considerato un analista. Il rischio di fraintendere il suo pensiero, infatti, leggendo solo i suoi scritti, è troppo elevato. In realtà Freud non proporrà mai un vero e proprio trattato di tecnica psicoanalitica; i suoi scritti tecnici, se costituiscono una pietra miliare in questo ambito, non esauriscono certamente tutte le problematiche applicative della teoria psicoanalitica. Di fatto, quindi, il contatto con Freud e la sua cerchia di collaboratori più ristretti costituisce, agli esordi del Movimento psicoanalitico, l’unica possibile modalità di formazione per un aspirante analista. La saggezza pratica del Padre della psicoanalisi è il punto di

riferimento per tutti: essa viene però comunicata in modo essenzialmente indiretto e informale.

Anche quando la formazione degli psicoanalisti viene progressivamente organizzata secondo modalità sempre più codificate, però, un elemento del training viene mantenuto nell'ambito dell'insegnamento informale: si tratta dell'analisi didattica. Attraverso la propria analisi personale, il candidato analista acquisisce degli elementi di conoscenza del proprio inconscio, che dovranno costituire un punto di riferimento per la sua professione futura. L'analista didatta insegna, in questo senso, trascurando del tutto l'esposizione di conoscenze generali e applicando direttamente tali conoscenze (integrate con la propria esperienza) a un paziente che in realtà è proprio colui che deve apprendere il mestiere. La storia dell'analisi didattica, che verrà tracciata nei prossimi paragrafi, costituisce quindi la storia di come la pedagogia informale è stata utilizzata nella formazione degli psicoanalisti. Si osserverà come il tentativo di rendere sempre più codificato il percorso dell'analisi didattica ne ha progressivamente snaturato il significato originario. Al contrario, l'impulso più recente a svincolare da regole precise il percorso analitico del futuro analista sembra riportarne la natura all'originario spirito di via pedagogica informale. Si noterà anche come, se l'analisi è di per sé considerabile una forma di pedagogia informale per il futuro

analista, essa ha pur sempre, nella sua usuale applicazione, dei connotati di stabilità formale (il cosiddetto setting) che implicano, per esempio, l'uso di orari, durata e luogo di svolgimento costanti. All'inizio della storia della psicoanalisi, invece, si ebbero delle occasioni di formazione doppiamente informale, per alcuni dei primi analisti: training effettuati anche senza seguire le normali regole del setting.

1. Origine dell'analisi didattica: Jung e Freud

Le diverse correnti del pensiero psicoanalitico non hanno mai nascosto né teso a sottovalutare le rispettive differenze di impostazione teorica e terapeutica, tanto da rendere spesso desolante il tentativo di identificarne un ipotetico *common ground* (Wallerstein, 1989). Uno dei pochi punti di contatto tra le scuole di formazione di ispirazione psicoanalitica è costituito dall'obbligatorietà, per i candidati analisti, di sottoporsi a loro volta almeno a un'analisi personale, che costituisce parte integrante della loro formazione. Tale analisi è detta analisi didattica (*training analysis*). La sua pratica, introdotta nel primo decennio del Novecento, non fu teorizzata dal padre fondatore Sigmund Freud ma da Carl Gustav Jung, all'epoca in cui era ancora il delfino di Freud. Testimonianza storica della priorità junghiana è un'affermazione dello stesso Freud, contenuta nei *Consigli al medico nel trattamento psicoanalitico*:

“Tra i molti meriti della scuola analitica zurighese annovero quello di [avere fissato] l’obbligo per chi voglia compiere l’analisi su altri di sottoporsi preliminarmente a un’analisi presso un esperto. Se si vuole fare sul serio questo lavoro bisogna scegliere questa via, che promette più di un vantaggio; il sacrificio che comporta l’aprirsi a un estraneo senza esservi indotto da malattia, viene ampiamente ricompensato.” (Freud, 1912, p. 537).

Non esiste un luogo delle opere di Jung in cui egli sembri *introdurre* l’idea della necessità dell’analisi didattica, tuttavia già nel testo delle lezioni americane del 1912 compare un accenno alla necessità per l’analista di essere analizzato: ma tale accenno sembra riferirsi paradossalmente a qualcosa di già acquisito (Jung, 1912). Le rivendicazioni da parte di Jung della propria priorità, al riguardo, si trovano in testi più tardi (Jung, 1929; 1935; 1951); circostanza d’altronde logica, visto il riconoscimento già a suo tempo ottenuto da Freud. In ogni caso non sembrano esservi motivi per dubitare che Freud alluda a Jung nel testo citato, né sembra identificabile un solo motivo per mettere in discussione l’attendibilità storica dell’asserto (Falzeder, 2005; Kerr, 2004; Ellenberger, 1970).

Quando il rapporto con Jung si deteriorò, Freud creò una sorta di “ricordo di copertura” a beneficio del movimento psicoanalitico, attribuendo a Hermann Nunberg la paternità dell’idea dell’analisi didattica e al Congresso Internazionale di Psicoanalisi di Budapest, la sede in cui essa sarebbe stata per la prima volta diffusa (Freud,

1918). Del resto, questa versione dei fatti viene spesso riproposta dall'ambiente psicoanalitico come attendibile (si vedano, ad es., Sandler, 1982, p. 386; Desmond, 2004, p. 32; Gifford, 2005, p. 641). Persino la nota biografia freudiana di Peter Gay afferma tranquillamente che "l'esigenza di un'analisi didattica nasce negli anni successivi alla prima guerra mondiale" (Gay, 1988, p. 269).

Torniamo comunque alla primitiva attribuzione freudiana. È noto quanto Freud fosse assai poco generoso nel riconoscere i meriti altrui, fino al punto di assumere la paternità di idee non proprie, nonostante la sua pur straordinaria creatività. Si ricordi, al riguardo, la penosa fine del rapporto con l'amico Wilhelm Fliess, al quale Freud aveva poco elegantemente sottratto l'idea della bisessualità universale (Kerr, 1995). È possibile che una così chiara attribuzione ad altri di ciò che è ancora oggi considerato un caposaldo della formazione costituisca il segno di una certa ambivalenza dello stesso Freud di fronte a questa pratica. Si è potuto notare che, ritrattando la primitiva identificazione del merito della scuola zurighese, Freud non si auto-attribuisca l'idea, chiamando in causa Nunberg; quando si tratterà di formalizzare l'obbligo, il patriarca viennese demanderà ad altri (sia pure a un fedelissimo seguace come Max Eitingon) l'incarico di stendere il regolamento attuativo.

Esiste in realtà un'occasione nella quale Freud sembra tentato di attribuirsi l'idea della necessità dell'analisi didattica: ma nella fattispecie si parla di un'analisi didattica di tutti i suoi collaboratori più stretti compiuta direttamente da lui stesso. Ne è testimonianza uno scambio di lettere con Ernest Jones, avvenuto in un momento delicato della storia del movimento psicoanalitico, allorché si era appena consumato il distacco definitivo di Jung da Freud. Jones caldeggia l'ipotesi di formare un ristretto di team di collaboratori che sarebbero stati sottoposti da Freud a un'analisi approfondita, e ricordando come la proposta fosse stata a suo tempo avanzata da Ferenczi (Jones a Freud, 30/7/1913). Freud risponde aderendo con parole inequivocabili: "Lei dice che era Ferenczi ad esprimere quest'idea, ma essa *avrebbe potuto essere mia*" (Freud a Jones, 1/8/1913; corsivo aggiunto).

Quando infine Freud tornerà a parlare della funzione dell'analisi didattica in *Analisi terminabile e interminabile*, uno dei suoi ultimissimi saggi, si esprimerà con assai minore convinzione rispetto allo scritto del 1912. Dopo avere affermato che "è incontestabile che gli analisti non sempre hanno raggiunto quel tanto di normalità psichica alla quale intendono educare i loro pazienti" (Freud, 1937, p. 530), pur affermando la necessità dell'analisi didattica, giunge a sostenere: "Per motivi pratici, quest'analisi può essere soltanto breve e incompiuta; suo scopo

principale è di consentire al didatta di giudicare se il candidato può essere ammesso a un ulteriore addestramento” (Freud, 1937, p. 531).

Se però, ritrattazioni politiche a parte, fu veramente Jung a teorizzare per primo l’analisi dell’analista, ci si potrebbe chiedere legittimamente in quali circostanze egli abbia reso partecipe Freud della propria idea. Possiamo presumere che, non essendovi una testimonianza scritta neanche nell’epistolario fra i due (conservatosi e pubblicato in modo sostanzialmente integrale), la comunicazione debba essere stata effettuata in maniera del tutto non formale. Probabilmente Jung si era reso conto che un controllo insufficiente del proprio mondo inconscio avrebbe potuto condurre l’analista a un coinvolgimento eccessivo nel rapporto analitico, spalancando le porte a un rapporto di altra natura. Questa congettura è giustificata, del resto, a partire dal contenuto delle carte di Sabina Spielrein, una delle prime pazienti dello stesso Jung: anche se non vi sono prove di una vera e propria relazione fisica tra i due, tale relazione divenne a un certo punto almeno un rischio concreto (Carotenuto, 1980). In questo caso sembrerebbe comprensibile che Jung non abbia avuto inizialmente la volontà di presentare la propria idea, per quanto originale, come una conquista.

Troviamo comunque Freud e Jung per l'ennesima volta su posizioni diametralmente opposte: il primo sembrerebbe arrivare alla conclusione che siano soprattutto opportunità 'politiche' a rendere necessaria l'analisi didattica. Da come sappiamo che Freud gestì altri casi di rapporti eticamente discutibili, del resto, possiamo ritenere che Freud non fosse per nulla scandalizzato dall'eventualità che suoi seguaci avessero rapporti sessuali con pazienti, quanto preoccupato per le eventuali ricadute di immagine per il movimento psicoanalitico (Gabbard e Lester, 1999). Jung sembrerebbe mosso dal tentativo di prevenire – almeno ad altri – il ripetersi di un'esperienza che – a prescindere da quanto lo abbia spinto lontano dalla necessaria neutralità analitica – risultò di certo destabilizzante.

In effetti la storia dell'uso dell'analisi didattica nell'ambito delle istituzioni psicoanalitiche si sviluppa in questa dialettica ambivalente tra motivi di formazione e motivi di potere; tra controllo e libertà. In un certo senso si tratta anche della replicazione del rapporto umano-professionale tra gli stessi Freud e Jung. Va ricordato, incidentalmente, che nessuno dei due ebbe in effetti la possibilità di effettuare un'analisi didattica vera e propria in prima persona. Il tentativo che Freud e Jung compirono di condurre un'analisi reciproca naufragò rapidamente (Ellenberger, 1970; Kerr, 1995).

Non esistono in ogni modo testimonianze dirette sui tempi e sulla modalità della comunicazione a Freud da parte di Jung della propria idea di rendere obbligatoria l'analisi personale. Una serie di indizi storici tende tuttavia a restringere la tempistica all'interno del biennio 1910-1912. Il *terminus ante quem* del marzo 1912 è naturalmente determinato dalla data di pubblicazione dello scritto freudiano citato che menziona per la prima volta tale obbligo. Il primo possibile *terminus post quem* sarebbe da ascrivere al 1907, anno del primo incontro fisico tra Jung e Freud (dato che dobbiamo presumere una comunicazione personale non mediata da lettere). Al 1907 risale anche, secondo Ernest Jones, l'inizio del primo esperimento di training analitico. Jones scrive infatti, nella biografia di Freud, che il primo training sarebbe stato svolto in maniera assolutamente informale da Max Eitingon, tra il 1907 e il 1909: questi, avendo richiesto la consulenza di Freud su un caso impegnativo, si ritrovò a venire analizzato di tanto in tanto nel corso di passeggiate col patriarca viennese in giro per Vienna (Jones 1953-1957, II, p. 32). Dato che fu lo stesso Eitingon, in seguito, a stendere il primo regolamento ufficiale concernente l'analisi didattica in particolare, e la formazione degli analisti più in generale, possiamo stupirci del curioso destino che portò il primo analista addestrato da Freud a vararlo; o possiamo supporre che il primo training sia una leggenda creata *ex post*, pratica abbastanza diffusa in seno al movimento psicoanalitico (Sulloway, 1979).

Forse è legittimo ritenere che la ricostruzione sia leggendaria a metà: che non vi fosse nessuna intenzione di “istruire” Eitingon attraverso questa curiosa forma di analisi ma che reinterpretate a posteriori le passeggiate di costui con Freud potessero acquisire un peso storico che nessuno dei due avrebbe mai potuto immaginare. Bisogna peraltro considerare improbabile che vi sia un legame tra queste passeggiate e l’idea di Jung. Oltretutto due lettere di Freud a Ferenczi sembrerebbero circoscrivere l’esperienza di Eitingon con Freud a poche settimane del 1909: la prima lettera riferisce delle passeggiate appena iniziate con Eitingon come una novità (Freud a Ferenczi, 22/10/1909) e la seconda dà notizia dell’imminente partenza di Eitingon, che avrebbe messo fine al piacevole diversivo (Freud a Ferenczi, 10/11/1909). In ogni caso si ha notizia del fatto che prima del 1912 Freud avesse analizzato in maniera altrettanto informale altre persone facenti parte della sua cerchia (come Emma Ekstein, Felix Gattel, Wilhelm Stekel) ma senza considerare tali analisi parte di un percorso formativo, o addirittura provando disagio per averlo fatto (Falzeder, 1997). Ferenczi, già nel 1908, scrisse a Freud di aver proposto l’analisi a due neurologi come mezzo per convertirli alla causa psicoanalitica, ma non certo come sistema di istruzione (Ferenczi a Freud, 28/3/1908). A sua volta, Jung praticò la psicoanalisi in maniera informale su persone che pensava di coinvolgere tra i possibili seguaci: una lettera del 1909 (Jung a Freud, 31/12/1909) testimonia

di come Jung avesse analizzato il dottor Seif di Monaco per tre giorni a tale scopo. È stato invece proposto che la prima analisi considerata dai membri della coppia come un'analisi didattica venne compiuta da Ferenczi con Jung (Falzeder, 1994). Paradossalmente, nell'epistolario Freud-Ferenczi (una corrispondenza sterminata e continua fin dal 1908), non si trova nessun accenno diretto di Ferenczi a tale esperienza. Solo indirettamente si può dedurre la convinzione precoce da parte di Ferenczi a proposito dell'importanza dell'analisi per l'analista: per esempio considerando lo stupore testimoniato verso la profondità di Sachs, malgrado questi non fosse stato analizzato da nessuno (Ferenczi a Freud, 15/3/1910).

Ancora nel 1910, però, Freud suggerisce la necessità dell'autoanalisi ma non quella dell'analisi didattica in due scritti che si potrebbero definire politici, nei quali la questione assume un rilievo particolare (Freud, 1910a; 1910b). Questo significa che non ha ancora avuto da parte di Jung il suggerimento a proposito della necessità dell'analisi didattica o che almeno non ne è stato ancora convinto (e quindi il suggerimento sarebbe eventualmente recente). In *Prospettive future della psicoanalisi*, il patriarca viennese invoca la necessità di proseguire l'autoanalisi durante la propria pratica come terapeuti, perché il paziente non può proseguire nel suo percorso di conoscenza personale oltre il livello raggiunto dal

proprio analista e perché l'analista deve tenere sotto controllo il suo controtransfert (si ricordi che questo testo è il primo in cui compare per la prima volta *coram populo* questo termine). Nel secondo, *Sulla psicoanalisi selvaggia*, Freud afferma che il diritto di definirsi psicoanalista deve essere riservato a chi ha appreso il metodo all'interno della sua cerchia, avendo anche portato avanti la propria autoanalisi.

Sulla base della data di pubblicazione di un altro scritto di Jung, tuttavia, si potrebbe ipotizzare un ulteriore spostamento del *terminus post quem* al 1911. Jung, infatti, scrive in una recensione critica a un saggio di Morton Prince, che “la comprensione pratica e teorica della psicologia analitica è una funzione dell'autocoscienza analitica” (Jung, 1911, p. 81). Questo passo, per quanto piuttosto vago nella sua formulazione, non sembrerebbe alludere all'analisi didattica quanto all'autoanalisi che doveva originariamente il percorso di ogni analista secondo Freud. L'invenzione dell'analisi didattica dovrebbe essere dunque ricondotta al periodo 1911-1912 (o forse solo al 1911, dato che i testi di Jung e Freud dell'anno successivo sembrano implicare quel minimo di distacco temporale necessario alla metabolizzazione di un'idea, che viene considerata già acquisita).

2. Regolamentazione e istituzionalizzazione dell'analisi didattica

La proposta di Eitingon concernente la regolamentazione dell'analisi didattica venne emanata, come si è detto, molto più tardi. Eitingon la espose al congresso di Bad Homburg del 1925, nel contesto di un modello di formazione tripartito, che era destinato ad affermarsi come archetipo dei regolamenti adottati dai vari istituti che si vennero costituendo all'interno dell'International Psychoanalytic Association, l'organismo internazionale fondato da Freud e dal comitato dei suoi più fedeli collaboratori. Tale modello comprendeva, oltre l'analisi personale del candidato analista, la frequenza di seminari obbligatori di formazione teorica e un periodo di pratica clinica sotto la tutela (supervisione) di un analista anziano, detto appunto didatta. Il modello formativo così organizzato venne inizialmente adottato nel solo Istituto di Berlino; se si deve prestare fede alla testimonianza dello stesso Eitingon, però, già nel 1927 anche a Vienna e a Londra gli aspiranti analisti si sottoponevano a un apprendistato simile (King, 1994). L'Istituto psicoanalitico di Berlino si guadagnò tuttavia una sorta di leadership mondiale nella formazione degli analisti, almeno fino all'avvento del nazismo, allorché gli aspiranti psicoterapeuti tedeschi – e soltanto i non ebrei – furono indotti a rivolgersi al ben più 'ariano' Göring Institut. Secondo la ricostruzione di Peter Gay, tuttavia, l'istituto berlinese non assunse assolutamente quei

connotati di burocratizzazione che avrebbero successivamente caratterizzato le istituzioni psicoanalitiche: sembrerebbe che i sempre più numerosi candidati – tra i quali molti stranieri – rimanessero affascinati, oltre che dall'atmosfera generale di entusiasmo e impegno, proprio dalla mancanza di formalità dell'organizzazione (Gay, 1988)

Il rischio della trasformazione dell'analisi didattica in atto burocratizzato e formalizzato venne avvertito fin da subito. Tra coloro che si espressero in tal senso si può senz'altro annoverare Hanns Sachs, che oltre ad essere uno dei più intimi tra i collaboratori di Freud, fu uno dei primissimi analisti didatti a tempo pieno, prima a Berlino e poi negli Stati Uniti. Le parole di Sachs suonano davvero disincantate:

Le religioni hanno sempre richiesto un periodo di prova, o noviziato, a quanti tra i devoti desiderano dedicare tutta la propria vita al servizio del sovramondano e sovrannaturale, a coloro in altre parole, che sono destinati a diventare preti e monaci [...] È evidente che l'analisi richiede qualcosa di analogo al noviziato ecclesiastico (H. Sachs, citato in Roazen, 1975, p. 391)

Sachs paragona dunque l'analisi didattica a una sorta di iniziazione, un modo per entrare a far parte della cerchia degli psicoanalisti. Il suo atteggiamento rimase, a quanto sembra, sempre piuttosto distaccato, sia durante la sua pratica didattica a Berlino, dove fu inviato allo scopo espressamente da Freud, sia a Chicago, dove fu

invitato a trasferirsi e, malgrado vi fosse accolto con tutti gli onori, non si integrò facilmente in un sistema che si stava rapidamente burocratizzando. Sachs “si riconosceva invece nelle modalità più arbitrarie adottate da Freud, ed era solito accettare un candidato sul momento, avvertendo l’istituto di psicoanalisi solo successivamente“ (Roazen, 1975, p. 392).

Su posizioni apparentemente diverse si schierò Sandor Ferenczi, quando nel 1927 chiedeva l’istituzionalizzazione di un’analisi didattica più approfondita di quanto evidentemente stava proponendo una parte del mondo psicoanalitico:

La condizione pregiudiziale perché l’analista possa resistere a quest’attacco generale sferrato dal paziente è che abbia portato completamente a termine la propria analisi. Non insisterei su questo punto, se molti non ritenessero sufficiente che il candidato psicoanalista faccia conoscenza, diciamo per un anno, con i meccanismi principali – la cosiddetta “analisi didattica” – affidando quindi l’ulteriore sviluppo delle sue conoscenze all’esercizio autodidattico. [...] Preciserò meglio il mio pensiero dicendo che, se nella pratica clinica non è sempre necessario giungere a quel livello di profondità che comporta un’analisi completa, ciò non vale per l’analista, da cui dipende il destino di tante altre persone (Ferenczi, 1927, p. 20).

Il mainstream psicoanalitico, in generale, non è mai stato particolarmente generoso nel valutare i meriti storici dell’analista ungherese (Aron e Harris, 1993). In questo caso, però, esso si è dimostrato pronto al riconoscimento del contributo di Ferenczi,

come è sancito anche dal *Vocabolario* di Laplanche e Pontalis (1967); se non addirittura a tributargli un ruolo quasi eroico, come testimoniano le parole di Horacio Etchegoyen:

In chiaro disaccordo con il suo maestro (e analista!), Ferenczi sostiene che l'analisi didattica non deve soltanto informare il futuro analista dei meccanismi del suo inconscio ma deve dotarlo dei migliori strumenti per il suo futuro lavoro e che non è concepibile che l'analisi didattica duri meno di quella terapeutica. Il tempo ha dato ragione a Ferenczi – perché Freud non sempre ha ragione! (Etchegoyen, 1986, p. 698).

Si può osservare che il movimento psicoanalitico non ha difficoltà a sconfessare Freud quando si tratta di complicare il percorso dei candidati. Un altro caso nel quale a Freud non fu data ragione si ebbe, infatti, quando fu introdotta negli USA la regola secondo la quale l'analisi dovesse essere una pratica riservata ai medici. Freud aveva preso posizione contro tale regola ma fu costretto ad accettarla a fronte della minaccia esplicitata da Brill di un'uscita dall'alveo dell'IPA da parte di tutti gli statunitensi (Jones, 1953-1957, III, p. 357).

Etchegoyen, comunque, facendo esplicito riferimento al saggio di Ferenczi del 1927, sembra metterlo in contrapposizione con *Analisi terminabile e interminabile*, che però venne scritto dieci anni dopo e non può quindi essere il bersaglio di una eventuale polemica da parte dell'analista ungherese. Ma Etchegoyen stesso – e tutti coloro che suppongono Ferenczi sostenitore di un'analisi didattica di

lunghezza imprecisata, non prendono in considerazione una conferenza tenuta a Madrid l'anno successivo, che chiarisce indirettamente come le intenzioni di Ferenczi fossero in realtà diverse. Nel 1928, Ferenczi parla della formazione dell'analista a un pubblico di potenziali candidati, e perora la necessità di effettuare una formazione regolare in una delle sedi dove già esiste un istituto di formazione regolare, così esprimendosi:

I sacrifici che la formazione analitica impone all'allievo sono considerevoli: dopo il diploma, egli deve risiedere per due o tre anni in una delle suddette città e, durante la prima metà di questo periodo, dedicarsi un'ora ogni giorno all'analisi personale. (Ferenczi, 1928, p. 199).

Preso come riferimento il periodo di residenza più lungo ipotizzato da Ferenczi, cioè tre anni, possiamo dedurre che se un anno è ritenuto poco da Ferenczi, la sua idea di analisi didattica sufficiente non va comunque oltre l'anno e mezzo. La qual cosa ha un senso, ai nostri occhi, inquadrata in un contesto storico nel quale spesso un'analisi standard poteva durare tra i sei e i dodici mesi e un'analisi didattica protratta fino ai diciotto sarebbe risultata più lunga anche del doppio o del triplo. Rispetto all'anno ritenuto forse insufficiente nel saggio del 1927, ritenere adeguata una maggiorazione del 50 per cento della durata non appare comunque un controsenso. Si potrebbe inoltre notare che, un quindicennio prima, Ferenczi aveva considerato con sdegno il fatto che qualcuno

lo potesse accusare di condurre delle analisi per due-tre anni (Ferenczi a Freud, 24/4/1911).

Dopo la morte di Freud la posizione *attribuita* a Ferenczi tese ad essere progressivamente fatta propria dai maggiori dell'International Psychoanalytic Association, come testimoniano le parole di uno dei capiscuola dell'Ego Psychology negli Stati Uniti:

Io credo che l'analisi didattica non dovrebbe essere meno accurata e 'completa' dell'analisi terapeutica, ma addirittura di più. Dovrebbe dare all'analizzato una comprensione della dinamica del suo comportamento e dei suoi conflitti personali e, per quanto possibile, della loro origine. Dovrebbe consentirgli di usare questa comprensione nelle mutevoli circostanze della vita nel processo continuo di adattamento, che include la sua reazione al materiale patologico a cui sarà esposto (Kris, 1947, p. 38).

La posizione di Kris, ribadita anche in seguito (Kris, 1955), veniva echeggiata sull'altra sponda dell'Atlantico da Michael Balint, esponente della scuola delle relazioni oggettuali, il quale stigmatizzava il rischio che un'analisi didattica non abbastanza approfondita costringesse lo psicoanalista a riprendere successivamente, e con maggiore sforzo, l'identico percorso; Balint riteneva anche un controsenso che si potesse ritenere un candidato

abbastanza sicuro per analizzare dei pazienti sotto la sua responsabilità; tuttavia non [...] abbastanza sicuro da trattare i propri problemi nevrotici inconsci (Balint, 1949, p. 206).

Idee come quelle di Balint e Kris si fecero strada nelle istituzioni psicoanalitiche, rendendo sempre più lungo e oneroso il percorso formativo del candidato analista, la cui identità veniva implicitamente equiparata a quella di un super-nevrotico. Del resto, più di un didatta, negli stessi anni, espresse perplessità sul fatto che si dovessero accettare come candidati analisti persone considerabili troppo 'normali' (Sachs, 1947; Knight, 1953; Eissler 1953) o affacciò la possibilità che l'apparente normalità del candidato nascondesse un atteggiamento difensivo che mascherava una nevrosi celata in profondità (Gitelson, 1948; 1954).

Se però si creò un generale assenso sulla necessità di un percorso analitico approfondito e sulla formalizzazione dei criteri selettivi, il senso di tali criteri fu affidato, sostanzialmente alla tradizione orale degli istituti: una documentata rassegna degli anni '60 afferma la generale *assenza* in letteratura di tentativi di descrivere il profilo del buon candidato o il livello di approfondimento necessario a un'analisi didattica (Kayris, 1964). Il fatto che una simile constatazione venisse proposta a quarant'anni di distanza dall'entrata in vigore del regolamento di Eitingon a Berlino sembrerebbe una sostanziale conferma della tendenza delle istituzioni psicoanalitiche allo spirito settario: né la constatazione

di David Kayris sembrava aver perso valore, dopo altri quarant'anni, allorché Marylou Lyonnels poteva constatare che sull'argomento era stato scritto “notevolmente poco” (Lyonnel, 1999, p. 12) e David Tuckett trovava ancora necessario argomentare sulla necessità di una maggiore trasparenza nel merito (Tuckett, 2005).

3. Critiche e controversie

In realtà, il mondo psicoanalitico aveva da lungo tempo espresso anche voci di consapevolezza del rischio che le scuole finissero per avvitarci in formalismi esasperati e che l'analisi didattica risultasse infine solo un lungo rito di passaggio. Un chiaro grido di allarme venne lanciato, non molto tempo dopo gli interventi di Kris e Balint, dalle sferzanti parole di Edward Glover:

Non ci si può attendere ragionevolmente che uno studente che ha trascorso alcuni anni nelle condizioni artificiali e talvolta quasi di serra di un'analisi didattica e la cui carriera professionale dipende dall'aver superato la 'resistenza' con soddisfazione del proprio analista, possa essere in una posizione favorevole per difendere la sua integrità scientifica contro la teoria e la pratica del suo analista. E quanto più a lungo egli è rimasto nell'analisi didattica, tanto meno è probabile che sia in grado di farlo. Secondo il suo analista, infatti, le obiezioni del candidato a determinate interpretazioni verranno considerate 'resistenze'. In breve, nella situazione didattica c'è una tendenza intrinseca a perpetuare l'errore (Glover, 1952, p. 403; corsivi aggiunti).

Per la verità, Anna Freud aveva espresso seri dubbi sul senso stesso dell'analisi didattica, già in un saggio del 1938. Paradossalmente, però, la circolazione di questo saggio, originariamente scritto in tedesco, fu estremamente limitata fino alla sua pubblicazione in inglese, avvenuta trent'anni dopo, attraverso un testo assai addolcito rispetto all'originale: sembrerebbe evidente come una circostanza simile sia da ascrivere a motivi di politica dell'IPA (Cremerius, 1999).

Il testo di Glover dovette essere dunque considerato all'epoca come una sorta di primo campanello d'allarme. Non molto tempo dopo la pubblicazione del suo intervento, infatti, si assiste al tentativo di esplorare una serie di contraddizioni caratteristiche dell'analisi didattica. In effetti non sfugge ai teorici che uno degli elementi fondamentali del transfert analitico, la neutralità della figura del terapeuta, viene meno nel corso dell'analisi didattica, dove non è giusto ritenere il paziente paranoico perché si sente giudicato dal terapeuta: lo "schermo bianco" è ampiamente contaminato da elementi di reale (Grotjahn, 1954); la dipendenza dall'analista non è frutto di regressione ma riflette il rapporto professionale tra didatta e candidato (Nacht, 1954).

Nonostante i dubbi periodicamente espressi sul carattere spurio di un'analisi che viene effettuata con una persona che in qualche modo è chiamata, direttamente o indirettamente, a giudicare il

candidato, gli strumenti di volta in volta proposti per aggirare i problemi sono stati spesso singolarmente poveri di contenuto. C'è chi suggerisce di analizzare in profondità le resistenze del candidato che sono caratteristiche dell'analisi didattica (Heimann, 1954); c'è chi propone semplicemente che le interpretazioni dovrebbero essere più sottili (Nacht, 1954): si potrebbe continuare a lungo, ma il senso della maggior parte delle posizioni storicamente proposte sembra riflettere, nel migliore dei casi, la convinzione che il sistema, per quanto difettoso, sia l'unico possibile (Torras de Beà, 1992; D. Sachs, 1992; Desmond, 2004). Il fatto che un numero consistente di candidati sia ricorso a una seconda analisi "per se stesso" dopo aver terminato quella "per l'istituto" (Lampl-De Groot, 1954; Nacht, 1954; Kayris, 1964; Torras De Beà, 1992) non sembra aver scosso le tranquille certezze dei didatti. Né alcuno sembra avere prestato particolare attenzione agli errori storici che sono stati commessi: si pensi solo al caso di Margaret Mahler, che fu bocciata come analista dalla Deutsch, sua didatta.

Si è finito quindi per parlare dell'analisi didattica come di uno "strumento di annichilazione" del candidato (Suloway, 1979, p. 538). Solo in tempi piuttosto recenti si è levata nuovamente qualche voce autorevole per affermare *apertis verbis* ciò che da tempo era in realtà chiaro a tutti, e cioè che il sistema prevalente della

formazione non è che un sistema di potere, attraverso il quale gli analisti didatti anziani ottengono tre risultati fondamentali: in primo luogo ricavare un consistente beneficio economico, dato oltretutto che le analisi didattiche sono tra le poche per le quali i “pazienti” sono ancora disposti a rispettare il setting classico di quattro-cinque sedute alla settimana; in secondo luogo selezionare una generazione di eredi fidelizzati all’ortodossia; infine ottenere la soddisfazione narcisistica di vedersi idealizzati dai propri allievi, attraverso un transfert mai veramente risolvibile (Cremerius, 1989, 1999; Kernberg, 1986). Il prezzo che si paga è una forte limitazione dell’impulso creativo, come ha denunciato Kernberg, armato di un devastante senso dell’umorismo, nello scritto *Trenta modi per distruggere la creatività dei candidati analisti* (Kernberg, 1996).

4. Sviluppi recenti e conclusioni

L’antica proposta di Kayris (1964), rilanciata in seguito da McLaughlin (1967), volta a far svolgere l’analisi didattica con un terapeuta esterno alla scuola di formazione del candidato, è caduta a lungo sostanzialmente nel vuoto. Per quanto un certo numero di Istituti di formazione non preveda più un report diretto dei “progressi” del candidato da parte del didatta, l’influenza di quest’ultimo sulla carriera del candidato stesso non può che essere decisiva, finché si tratta di un membro influente dello stesso Istituto (e spesso questa influenza viene sancita da un diritto di veto sulla

progressione della carriera del candidato). Solo in Francia e in Uruguay, da parte di istituti di formazione aderenti all'IPA, è stato stabilito – abbastanza recentemente – che l'analisi didattica, per quanto obbligatoria, possa essere effettuata con qualunque analista e comunque fuori da qualsiasi controllo e valutazione da parte dell'istituzione (Lothane, 2007).

Purtroppo, anche in tempi recenti, non sembra esistano seri tentativi di effettuare delle ricerche empiriche sugli effetti delle analisi didattiche. Tali non possono essere certo considerati gli studi sulla soddisfazione soggettiva degli analisti che hanno completato o che stanno completando il training, perché le distorsioni possibili sono fin troppo ovvie. Tali non possono essere considerate neanche le raccolte di dati qualitativi dalle coppie paziente/analista per capire cosa esse pensino sia successo nel corso dell'analisi didattica. Del resto, se la letteratura non sembra offrire spunti per individuare con certezza gli obiettivi del training diventa ancora più difficile operationalizzare tali obiettivi, cioè trasformarli in variabili soggette a misurazione. Il che a sua volta sembrerebbe sortire il paradossale risultato di negare l'evidenza empirica alla necessità di un cambiamento. Il problema potrebbe però essere aggirato utilizzando evidenze empiriche traibili da ricerche di altro tipo. Se ne possono qui proporre degli esempi.

Dal momento che è provato che la frequenza delle sedute influisce positivamente sul risultato di una terapia fino al numero di due alla settimana e non oltre (Dahl, Kächele e Thomä, 1998), non si capisce che senso possa ancora avere obbligare proprio il candidato analista a sottoporsi a un numero di sedute superiore. Si tenga presente al riguardo che tuttora esistono Istituti per i quali l'analisi didattica standard prevede cinque sedute settimanali di cinquanta minuti. Nella maggior parte dei casi ci si attiene alle tre/quattro sedute settimanali della durata di almeno 45' e, ancora negli anni '80, gli Istituti che consentivano un training di sole, per così dire, tre ore/settimana erano un'eccezione piuttosto che la regola (Sandler, 1982).

Un ulteriore problema riguarda la possibilità che anche analisti bene "addestrati" cadano vittima delle tentazioni e infrangano le regole, come mostrato, per esempio, dall'ampia ricerca di Gabbard e Lester (1999) sugli analisti che hanno avuto rapporti sessuali con pazienti. Seppure sia improprio giudicare a posteriori il successo o il fallimento dell'analisi didattica sulla base delle successive violazioni del setting psicoterapeutico, è lecito quanto meno sospettare che in questi casi il training non sia andato a buon fine. Inoltre, analisi e controlli da parte delle società psicoanalitiche non evitano che personalità predatorie, narcisistiche o addirittura con tendenze psicotiche diventino analisti – seppure si tratta di casi

relativamente isolati. Si potrebbe ipotizzare che l'analisi didattica in questi casi sia stata insufficiente, ma si potrebbe anche, inversamente, pensare che il suo risultato sia stato acquisire una maggiore capacità di dissimulare che non un maggiore controllo sul proprio inconscio. Il quadro è reso più confuso se si considera che, allo stato, non esistono prove empiriche del fatto che i terapeuti non sottoposti ad analisi infrangano le regole più degli analisti ortodossi.

Considerare l'analisi didattica da una prospettiva storica ha messo in evidenza che il sistema non è immutabile e dato da sempre, come le istituzioni psicoanalitiche tenderebbero a lasciar pensare. Se nei primi venticinque anni di storia della psicoanalisi nessuno ritenne di rendere obbligatoria l'analisi didattica, nei successivi venti nessuno la concepì come una super-analisi di durata infinita. E nei cinquanta e più ulteriori anni di storia le motivazioni soggettive e oggettive della necessità dell'analisi didattica non sono mai state realmente chiarite, perlomeno in rapporto alla sua durata. Senza un tale chiarimento, le uniche motivazioni evidenti rimarrebbero quelle istituzionali autoritaristiche (Berman, 2004), assai poco correlate sia con la scienza, sia col proposito auspicabile di diventare terapeuti migliori.

Sarebbe quindi auspicabile riportare l'analisi didattica allo spirito originario di pedagogia informale, eliminando ogni vincolo di

durata e frequenza e naturalmente togliendo al didatta ogni residuo compito di giudizio verso il candidato. Nella migliore delle ipotesi si riguadagnerebbero i vantaggi caratteristici dell'insegnamento spontaneo e informale che erano propri dell'analisi didattica come veniva concepita agli albori della psicoanalisi. Nell'ipotesi più minimalista, invece, si otterrebbero dei notevoli vantaggi economici per il candidato: visto che non vi sono prove empiriche di maggiori risultati delle analisi didattiche più lunghe, formalizzate e onerose, l'ipotesi di ridurre i costi sembra di per sé sensata.

Riferimenti bibliografici

Aron, L. e Harris, A. (a cura di), *The Legacy of Sándor Ferenczi*, The Analytic Press, Hillsdale, NJ-London 1993.

Balint, M. (1949) La conclusione dell'analisi, trad. it. in *L'amore primario*, R. Cortina, Milano, 1991, pp. 201-207.

Berman, E. (2004) *Impossible Training. A Relational View of Psychoanalytic Education*, Analytic Press, Hillsdale NJ.

Bernfeld, S. (1962) On Psychoanalytic Training. *Psychoanalytic Quarterly*, 31, pp. 453-482.

Carotenuto, A. (1980) *Diario di una segreta simmetria. Sabina Spielrein tra Freud e Jung*, Astrolabio, Roma.

Cremerius, J. (1989) Analisi didattica e potere. La trasformazione di un metodo di insegnamento-apprendimento in strumento di potere della psicoanalisi istituzionalizzata, *Psicoterapia e Scienze Umane*, 23, 3, pp. 4-27.

Cremerius, J. (1999)

Dahl H., Kächele H. e Thomä H. (a cura di) (1998), *Psychoanalytic process research strategies*, Springer, Berlin-Heidelberg.

Desmond, H. (2004) Training Analysis: Oxymoron or Viable Compromise? Training Analysis, Power, and the Therapeutic Alliance, *Psychoanalytic Inquiry*, 24 , pp.31-50.

Eissler, K.R. (1953) The Effect of the Structure of the Ego on Psychoanalytic Technique, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1, pp. 104-143.

Ellenberger, H. (1970) *La scoperta dell'inconscio*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1972.

Etchegoyen, R.H. (1986) *I fondamenti della tecnica psicoanalitica*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1990.

Falzeder, E. (1994). The threads of psychoanalytic filiations or psychoanalysis taking effect. In A. Haynal & E. Falzeder (Eds.), *100 years of psychoanalysis: Contributions to the history of psychoanalysis* (pp. 169-194). Geneva: Cahiers Psychiatriques Genevois [Special issue].

Falzeder, E. (1997). Dreaming of Freud: Ferenczi, Freud and an analysis without end. *Psychoanalytic Inquiry*, 17(4), 416-427.

Ferenczi, S. (1927) Il problema del termine dell'analisi, trad. it. in Ferenczi, 1927-1933, pp. 14-22.

Ferenczi, S. (1928) Il percorso formativo dello psicoanalista, trad. it. in Ferenczi, 1927-1933, pp. 195-200.

Ferenczi, S. (1927-1933) *Opere*, IV, R. Cortina, Milano 2002.

Freud, S. (1896) L'ereditarietà e l'etiologia delle nevrosi, in Freud, 1966 e ss., 2, pp. 289-302.

Freud, S. (1912) Consigli al medico nel trattamento psicoanalitico, in Freud (1966 e ss.), vol. 6.

Freud, S. (1918) Vie della terapia psicoanalitica, in Freud (1966 e ss.), vol. 9.

Freud, S. (1937) Analisi terminabile e interminabile, in Freud (1966 e ss.), vol. 11.

Freud, S. (1966 e ss.) *Opere*, Boringhieri, Torino.

Gabbard, G.O., & Lester, E.P. (1995). *Boundaries and boundary violations in psychoanalysis*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Gay, P. (1988) *Freud. Una vita per I nostri tempi*, trad. it. Bompiani, Milano, 1988.

Gifford, S. (2005) La psicoanalisi in America del Nord dal 1895 ai nostri giorni, trad. it. in E.S. Person, A.M. Cooper, G.O. Gabbard (a cura di) *Psicoanalisi. Teoria, clinica, ricerca*, R. Cortina, Milano, 2006, pp. 635-666.

Gitelson, M. (1948) Problems of Psychoanalytic Training, *Psychoanalytic Quarterly*, 17, pp. 198-211.

Gitelson, M. (1954) Therapeutic Problems in the Analysis of the 'Normal' Candidate *International Journal of Psychoanalysis*, 35, pp. 174-183.

Glover, E. (1952) Research methods in psycho-analysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 33, pp. 403-409.

Grotjahn, M. (1954) About the Relations Between Psychoanalytic Training and Psychoanalytic Therapy, *International Journal of Psychoanalysis*, 35, pp. 254-262.

Heimann, P. (1953) Problems of the Training Analysis, *International Journal of Psychoanalysis*, 35, pp. 163-168.

Jones, E. (1953-1957), *Vita e opere di Freud*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1962.

Jung, C.G. (1913), *Saggio di esposizione della teoria psicoanalitica*, tr. it. in Jung, (1965-2007), vol- 4.

Jung, C.G. (1929) *I problemi della psicoterapia moderna*, tr. it. in Jung, (1965-2007), vol. 16.

Jung, C.G. (1931) *L'applicabilità pratica dell'analisi dei sogni*, tr. it. in Jung, (1965-2007), vol. 16

Jung, C.G. (1935) *Principi di psicoterapia pratica*, tr. it. in Jung, (1965-2007), vol. 16.

Jung, C.G. (1965-2007), *Opere di C.G. Jung*, Boringhieri (dal 1987 Bollati Boringhieri), Torino.

Kayris, D. (1964) The training analysis. A critical review of the literature and a controversial proposal, *Psychoanalytic Quarterly*, 33, pp. 485-512.

Kernberg, O. (1986) Problemi istituzionali della formazione psicoanalitica, trad. it. in Kernberg, 1999, pp. 221-248.

Kernberg, O. (1996) Trenta modi per distruggere la creatività dei candidati analisti, trad. it. in Kernberg, 1999, pp. 259-270.

Kernberg, O. (1999) Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitto e leadership, R. Cortina, Milano.

Kerr, J. (1995) *Un metodo molto pericoloso*, trad. it. Frassinelli, Milano, 1996.

Kerr, J. (2004) "The goody-goods are no good": Notes on power and authority in the early history of psychoanalysis, with special reference to training, *Psychoanalytic Inquiry*, 24, pp. 7-30.

King, P. (1994) The evolution of controversial issues. *International Journal of Psychoanalysis*, 75, pp. 335-342.

Knight, R.P. (1953) The Present Status of Organized Psychoanalysis in the United States, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1, pp. 197-221.

Kris, E. (1947) *Addestramento psicoanalitico e sviluppo dei concetti teorici della psicologia clinica*, in Kris, 1977, pp. 38-41.

Kris, E. (1955) *Ricupero di ricordi dell'infanzia in psicoanalisi*, in Kris, 1977, pp. 246-278.

Kris, E. (1977) *Gli scritti di psicoanalisi*, Boringhieri, Torino, 1977.

Lampl-De Groot,, J. (1954) Problems of Psychoanalytic Training
International Journal of Psychoanalysis, 35, pp. 184-187.

Laplanche, J. e Pontalis, J.-B. (1967) *Enciclopedia della psicoanalisi*, trad. it. Laterza, Bari, 1968.

Lothane, Z. (2007), Ethical flaws in training analysis,
Psychoanalytic Psychology, 24, pp. 688-696.

Lyonnel M. (1999) Thanatos is alive and well and living in psychoanalysis, in Prince, 1999, pp. 1-24.

McLaughlin, F. (1967), Addendum to a controversial proposal. Same observations on the training analysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 36, pp. 230-247.

Nacht, S. (1954), The Difficulties of Didactic Psychoanalysis in Relation to Therapeutic Psychoanalysis, *International Journal of Psychoanalysis*, 35, pp. 250-253.

Prince, R.M. (a cura di) (1999) *The death of psychoanalysis: Murder? Suicide? Or rumor greatly exaggerated?*, Aronson, Northvale-London.

Rachman, A.W. (1999) Death by silence (*Todschweigen*): The traditional method of silencing the dissident in psychoanalysis, in Prince, 1999, pp. 153-164.

Roazen, P. (1975) *Freud e i suoi seguaci*, trad. it. Einaudi, Torino, 1998.

Sachs, D.M. (1992) What Makes a Training Analysis 'Good Enough?': Freud's Science and the Syncretistic Dilemma, *International Review of Psycho-Analysis*, 19, pp. 147-158.

Sachs, H. (1947) Observations of a Training Analyst, *Psychoanalytic Quarterly*, 16, pp. 157-168.

Suloway, F. (1979) *Freud biologo della psiche*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1982.

Thomä, H. (1993), Training analysis and psychoanalytic education: Proposals for reform, *Annual of Psychoanalysis*, 21, pp. 3-75.

Thomä, H. (1999), Memorandum about a reform of the psychoanalytic education, *IPA Newsletter*, 8, pp. 33-35.

Thomä, H. (2004), Psychoanalysts without a Specific Professional Identity: A Utopian Dream?, *International Forum of Psychoanalysis*, 13 (4), pp. 213-236.

Torras De Beà, E. (1992), Towards a 'Good Enough' Training Analysis, *International Review of Psycho-Analysis*, 19, pp. 159-167.

Tuckett D. (2005), Does anything go? Towards a framework for the more transparent assessment of psychoanalytic competence. *International Journal of Psychoanalysis*, 86 , pp. 31-49.

Wallerstein, R.S. (1989). Psychoanalysis and psychotherapy: An historical perspective. *International Journal of Psychoanalysis*, 70, 563-591.

Recensioni

Federico Bertoni, *University. La cultura in scatola*, Roma-Bari, Laterza, 2016

di **Valentina D'Ascanio**

Al trasversale e animato dibattito sul destino dell'università e sui cambiamenti che, ormai da diverso tempo, la interessano¹,

¹ Sul ruolo dell'università e sul significato dell'istruzione superiore, vi è una vasta e nutrita bibliografia che include riflessioni maturate nell'orizzonte nazionale e internazionale da parte di studiosi e rappresentanti del mondo politico e della cultura. La varietà dei titoli dà prova, inoltre, delle implicazioni e delle tensioni che tale dibattito solleva: la valutazione della ricerca e il ruolo delle Agenzie, i meccanismi di accreditamento e l'introduzione di standard della qualità, la spinta verso percorsi professionalizzanti e la terza missione dell'università, l'influenza di Organismi sovranazionali e le risposte a livello nazionale sono alcune delle questioni sulle quali si registrano posizioni nettamente discordanti e, in alcuni casi, viziate da letture ideologiche. Per una disamina del dibattito nazionale e internazionale, si rimanda ai seguenti testi: A. Banfi, E. Franzini, P. Galimberti, *Non sparate sull'umanista. La sfida della valutazione*, Milano, Guerini e Associati, 2014; A. Bonaccorsi, *La valutazione possibile. Teoria e pratica del mondo della ricerca*, Bologna, il Mulino, 2015; R. Deem, K. Ho Mok, L. Lucas, *Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the "World-Class" university in Europe and Asia*, in «Higher Education Policy», 21, 2008,

partecipa anche F. Bertoni, professore di Teoria della letteratura presso l'Università di Bologna, con il suo libro *University. La cultura in scatola*, definito dal suo Autore «un racconto, un saggio di critica culturale e un testardo gesto d'amore» (p. VII) per il sapere e per la stessa università, oggi ridotta a «uno straordinario concentrato di stupidità» (*ibidem*). Una constatazione inequivocabilmente amara, gravata dal peso della «piena complicità del corpo docente» (*ibidem*), ma da cui non nasce il rimpianto per una passata condizione, come Bertoni sottolinea a più riprese. Poste tali premesse, l'Autore si propone di individuare le ragioni alla base di «un fallimento collettivo» (p. VII) e di guardare alle cose dall'interno, con l'intenzione di mettersi in gioco

pp. 83-97; G. Delanty, *Rethinking the university: the autonomy, contestation and reflexivity of knowledge*, in «Social Epistemology», vol. 12, n. 1, 1998, pp. 103-113. E. Hazelkorn, *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011; J. Kai, *A critical analysis of accountability in higher education. Its relevance to evaluation of higher education*, in «Chinese Education and Society», n. 2, vol. 42, March-April 2009, pp. 39-51; K. Locke, *Performativity, performance and education*, in «Educational Philosophy and Theory», 2013, pp. 1-13; P. Miccoli, A. Fabris (a c. di), *Valutare la ricerca?* Pisa, Ed. ETS, 2012; R. Mordenti, *L'università struccata. Il movimento dell'Onda tra Marx, Toni Negri e il professor Perotti*, Milano, Edizioni Punto Rosso, 2010; V. Pinto, *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Napoli, Cronopio, 2012; N. C. Soguel, P. Jaccard (a c. di.), *Governance and performance of education systems*, Springer Science+Business Media B. V., 2008; M. Vukasovic *et al.*, (a c. di), *Effects of higher education reforms: change dynamics*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012; E. Zanelli, *L'idea di università. Orizzonti storici, vicoli ciechi e ipotesi di rinnovamento*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

«personalmente» (p. VIII), così riuscendo a far fare esperienza al lettore di quella che è, oggi, «la giornata di un professore» (p. 3).

Nel primo capitolo, con misurato ma efficace sarcasmo e ricorrendo abilmente a una serie di riferimenti letterari e cinematografici, Bertoni descrive alcuni episodi, «rigorosamente veri» (p. 8), esempi lampanti di quella che, per l'Autore, è «un'istanza positivista che, in mancanza d'altro, colonizza le pratiche gestionali e organizzative della ricerca» (*ibidem*), dando luogo a una spasmodica compilazione di tabelle, misurazione di obiettivi e risultati, nonché adeguamento a stringenti criteri numerici. Il coinvolgimento diretto dell'Autore anima il riferimento agli studi letterari e umanistici, stritolati da «una furia tassonomica e nomenclatoria» (p. 10) che si abbatte su «tutto ciò che si muove tra le mura delle nostre università» (p. 11) con la pretesa di misurare la qualità degli articoli scientifici, dei corsi di dottorato, dell'offerta formativa.

Nelle pagine iniziali, quindi, Bertoni riesce a costruire la scena, impiegando, proprio come in un racconto, tale momento d'apertura per specificare la sua critica nei confronti di una valutazione, la cui «violenza» (p. 12), nell'opinione dell'Autore, risiede nel suo fungere da «macchina ideologica che dissimula la soggettività del giudizio soggettivo in un apparato ipertrofico di numeri» (*ibidem*). Una valutazione della quale Bertoni vuole portare allo scoperto

quella «*pragmatica*» (p. 12) che si vorrebbe celare, vale a dire scopi e interessi politici, mediante una ricostruzione dei principali snodi che hanno condotto allo scenario attuale. Così, l'Autore torna alla nota formula del 3+2 e vi rintraccia l'inizio della «mutazione» (p. 18): l'accento sulla professionalizzazione a spese della trasmissione di una solida cultura, la volontà politica di differenziare gli Atenei e ridurre i finanziamenti, la diffusione di una pervasiva e soffocante burocrazia, la litania dell'eccellenza, «simulacro di un'idea senza contenuto» (p. 24) e l'*appeal* dell'internalizzazione, sono i sintomi di quell'involuzione che, come l'Autore ricorda con il riferimento al profetico libro *The university in ruins*, ha interessato il Nord America sin dai primi anni '90 per poi giungere «qui da noi» (*ibidem*) alle soglie del Duemila. Appoggiandosi al lascito foucaultiano e con il continuo ricorso all'esperienza quotidiana, così intrecciando lo stile dell'autobiografia e del *pamphlet*, come ha suggerito Raul Mordenti nella sua bella recensione², Bertoni rintraccia nella «sinergia» (p. 34) tra misurazione, burocrazia e informatica «la governamentalità dell'attuale mondo accademico» (p. 37) e la *microfisica* (p. 36) di un potere capillare e sottile, che si ramifica

² R. Mordenti, Federico Bertoni, *Universitaly. La cultura in scatola*/Come distruggere l'università. (18.06.2016)
<http://www.doppiozero.com/materiali/come-distruggere-luniversita-0>

negli interstizi del sistema, nelle sue strutture e negli strumenti di controllo. Il paragrafo che chiude il capitolo iniziale offre al lettore una prima risposta sul perché di quella stupidità che, secondo l'Autore, impregna il mondo universitario: allargando la prospettiva d'analisi, Bertoni descrive l'università «emblema e specchio concentrico della realtà sociale» (p. 36), dove brutture e dinamiche sono riproposte e amplificate «come sul vetrino del microscopio» (*ibidem*).

Particolarmente suggestiva è la citazione della *bêtise* di Flaubert, padre letterario di tale concetto tanto semanticamente ricco, nonché del farmacista Monsieur Homais, tra i protagonisti di *Madame Bovary* e presentato da Bertoni quale unico vincitore in questo «romanzo feroce» (p. 38) che descrive «le avventure e il successo travolgente della *bêtise* borghese» (*ibidem*). Trasposta nella narrazione della vita accademica, come la *bêtise* abita il «sapere meccanico e riproducibile» (p. 38) così, avverte Bertoni, il Professor Homais, «dalla stupidità assolutamente perfetta» (p. 42), è ciò che si rischia di divenire, in quanto «pensarsi esterni al sistema (...) è la solita illusione ottica» (p. 41). Ma per non cadere in tale illusione, continua l'Autore, occorre prendere ad esempio il Dantès riscritto da Calvino e comprendere che si può fuggire dalla “fortezza-labirinto” unicamente riuscendo a «*capire che forma ha il mondo*» (p. 39). Scandagliare i dispositivi e i codici comunicativi,

svelare le strutture ideologiche, sfidare la *bêtise* sul suo stesso terreno, quello del linguaggio, sono, per l'Autore, i modi per conservare una prospettiva dalla quale osservare e decifrare i meccanismi che vigono nel contesto universitario e per poter mantenere quella distanza critica, necessaria per distinguere come e da chi il «*discorso sull'università*» (p. 43) è costruito e diffuso, così alimentando «il senso comune» (*ibidem*).

Nel secondo capitolo, dopo aver espressamente criticato una considerevole parte della stampa, accusata di contribuire alla costruzione di messaggio tanto semplificato quanto «narrativamente agile, comprensibile ai più, e soprattutto *falso*» (p. 47), supportato, per di più, da una accettazione acritica di dati statistici e classifiche, Bertoni propone quella che potrebbe definirsi “un’operazione di smascheramento” degli artifici retorici impiegati, con lievi oscillazioni, da tutte le parti politiche che si sono succedute al potere, come egli precisa, per conferire risonanza mediatica alla «*master fiction*» (p. 51) sull’università. Le «tre parole magiche» (p. 55) merito, eccellenza, valutazione sono, secondo l'Autore, gli elementi fondanti di una strategia comunicativa, abilmente volta a costruire storie dalla «irresistibile» (p. 56) forza narrativa. La prima, merito, è impiegata nella narrazione ufficiale per dare forma «a un nuovo romanzo di formazione finalmente euforico e a lieto fine» (*ibidem*), ma in

concreto, come l'Autore rimarca con forza, la logica meritocratica è interna a una cultura basata su «valori come individualismo, competizione, efficienza, produttività» (p. 62), dove merito vuol dire «privilegio» (*ibidem*). Il termine eccellenza, analizzato sin dalle prime pagine e verso cui Bertoni non nasconde un certo fastidio, è espressione di quel «completo scollamento tra le parole e le cose» (p. 69), degenerazione di un'università ormai «concepita come grande *corporation* burocratica» (p. 67), nella quale l'eccellenza è l'obiettivo in virtù del quale, secondo l'Autore, è legittimata la logica del profitto e della concorrenza. Con la disamina del reale significato della valutazione, la terza parola magica, Bertoni realizza quello che al lettore era stato presentato come uno scopo del libro, vale a dire mostrare «l'azione microscopica e pervasiva» (p. 79) degli strumenti e delle tecniche per misurare e decretare i *prodotti della ricerca* (p. 81). L'esposizione pubblica dei risultati e «la logica darwinista del *publish or perish*» (p. 81), la penalizzazione di studi di ampio respiro e interdisciplinari, l'uso politico del «dispositivo valutativo» (*ibidem*) per decidere sulla distribuzione di risorse e poter premiare i migliori «nel tripudio del pubblico pagante» (p. 82) sono gli effetti di quella che è diventata «la forma di governo per eccellenza» (*ibidem*) nel quadro di un mutato rapporto tra Stato e servizi pubblici, un rapporto entrato nell'università e da questa assimilato.

La riflessione sulla relazione tra settore universitario e il più ampio contesto sociale-culturale, politico ed economico trova ampio spazio nel capitolo finale, dove l'Autore, ricorrendo ad altri episodi emblematici, paragona la progressiva perdita della missione sociale e culturale dell'università a un «delitto perfetto» (p. 94), i cui moventi sono da leggere in un reticolo «di grandi forze che hanno riguardato l'assetto globale» (p. 95) dell'Occidente, mutandone gli equilibri con il passaggio verso una politica economica neoliberale, basata sulla diffusione e sfruttamento della conoscenza, sull'estensione dei meccanismi di mercato alla sfera pubblica e «nella quale sono stati ricollocati i sistemi educativi» (p. 98). È un panorama desolante quello che emerge dall'analisi proposta da Bertoni, nel quale i contorni istituzionali di un'università, ove si stanno «accumulando danni su danni» (p. 109), sembrano scomparire sullo sfondo di una crisi culturale ed etico-politica, tanto pervasiva da annullare ogni distinzione tra dentro e fuori. Tuttavia, e attingendo ancora una volta alla sua formazione, l'Autore si fa aiutare dalla «zona grigia» (p. 104) di Primo Levi per esprimere «i connotati morali della vita accademica» (*ibidem*), ma anche per affermare energicamente che sì, anche in questo stato di «ambiguità» (p. 105) tra acquiescenza e malcontento, si può e si deve portare avanti «l'unica riforma di cui ci sarebbe davvero bisogno: una riforma *morale*» (*ibidem*) mediante quelle che Bertoni chiama «pratiche di resistenza» (p. 113) e che, come egli

ammette, vogliono essere «suggerimenti» (p. 116) rivolti prima di tutto a se stesso. Esprimere e condividere sempre la propria opinione per riappropriarsi di «un orizzonte condiviso» (p. 117), rallentare nella ricerca e non abituarsi ai meccanismi di governo, perché questi si reggono sul «consenso» (p. 119), insegnare il dissenso «per strappare l'insegnamento a una mera logica di servizi» (p. 121) sono questi, per l'Autore, i gesti quotidiani per non rimanere intrappolati nella vischiosità della *bêtise* e per fare delle crepe in quella “fortezza-labirinto” richiamata in queste ultime pagine, quasi a voler chiudere il cerchio e dimostrare al lettore che delle alternative sono pensabili e possibili a condizione che vi sia un atteggiamento di «responsabilità» (p. 115) e non di rifiuto o distacco.

Con grazia, ironia e decisione, Bertoni non risparmia critiche al mondo politico e accademico, tuttavia, ed è questo uno dei pregi del libro, egli si mette in gioco come promesso e offre una *pars costruens* che piace pensare nasca da quella testardaggine di chi sente che salvaguardare una certa idea di cultura, e con essa l'istituzione che dovrebbe trasmetterla, significhi mantenere una prospettiva molteplice e difforme sulla realtà e coltivare un pensiero aperto e problematico. Giova inoltre al libro la sensibilità mostrata dall'Autore nel ricorso a figure dell'arte, della letteratura e del cinema, un ricorso che, si può affermare, non solo

impresiosisce e rende più “affascinante” il testo, ma pare voglia ricordare al lettore quella vitalità che abita la cultura e che rischia di essere soffocata da discorsi unilaterali e mortificanti. Una vitalità preziosa perché, proprio come affermava Calvino³, ha il respiro dell’*otium* umanistico, allena a un esercizio di attenzione e di riflessione, oggi baluardo da difendere e contrapporre strenuamente a un’idea contabilizzata e produttiva del tempo.

³ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 2010.

G. Peruzzi, A. Volterrani, *La comunicazione sociale. Manuale per le organizzazioni non profit*, Laterza, Roma – Bari, 2016

di **Angela Spinelli**

Ho letto questo Manuale in diversi modi: da studiosa interessata, seppur marginalmente, ai temi della comunicazione, da professionista che si occupa di terzo settore e – infine – da collega degli autori, Gaia Peruzzi e Andrea Volterrani. Prospettive che si sono sovrapposte ed intrecciate e che hanno reso ancor più interessante questo ideale scambio tra testo e lettore che mi ha avvinto sempre più via via che le pagine lette superavano quelle da leggere. Ho cominciato sottolineando le cose interessanti, punti esclamativi sui nodi concettuali più innovativi (e son tanti) per finire con una voglia di far domande agli Autori di cui ancora permane la sensazione.

Perché il testo è “molto”. Da un manuale, certo, ci si aspetta il “tutto”: un manuale, per definizione, è un condensato definitorio di

nozioni fondamentali, è esaustivo, fa il punto su un tema o su una disciplina, è un fondamento. Ma La comunicazione sociale è qualcosa in più perché oltre ad essere definitorio e a fare il punto, rilancia, e pone questioni con cui ci si dovrà confrontare più avanti, a distanza di qualche anno.

Procediamo con maggior ordine: interessante la ricostruzione di un panorama dello stato dell'arte sulla comunicazione sociale, che contemporaneamente ne delinea le prospettive attuali. Interessante e, finalmente, arioso perché le prospettive aprono a ciò che di innovativo si può incontrare oggi in questo panorama superando una precedente visione asfittica che sovrapponeva la comunicazione sociale a prospettive ideologiche o religiose. Non che gli Autori non vi guardino da un punto di vista specifico, privilegiato, che li caratterizza fortemente, anzi! Ma è un punto di vista che ad oggi risulta innovativo, emergente, capace di aprire a nuove prospettive partendo da vecchie definizioni.

Avvincente la lettura del sociale come di un genere ibrido, che sta nell'intersezione tra il civile e il politico.¹ Avvincente perché suggerisce almeno due cose: fare comunicazione sociale vuol dire fare cultura e vuol dire fare politica.

¹ Nel testo, p. 8.

Fare cultura perché «la comunicazione sociale si configura come *il motore dell'evoluzione dei diritti umani*, la forza che promuove l'emersione e l'allargamento della condivisione intorno a queste nuove concezioni della società e delle relazioni umane.»² E qui cominciano le domande di cui vorrei discutere con gli Autori: i grandi romanzi del XVIII secolo sono comunicazione sociale? La storia dell'empatia delineata dal magistrale lavoro della Hunt³ ci insegna che senza i romanzi di Jean-Jacques Rousseau e di Samuel Richardson l'evoluzione dei diritti umani sarebbe stata diversa e non perché i lettori abbiano colto le argomentazioni intellettuali che vi soggiacevano, ma perché si sono identificati con i personaggi, sono usciti dalla loro condizione di "io" per cercare di comprendere quella dell'altro. Hanno *appreso*, attraverso i romanzi, che l'altro sente, ama, soffre, desidera... Hanno riconosciuto all'altro la medesima condizione riconoscibile all'io. Questo ha aperto ad un nuovo orizzonte.

E oggi la questione può esser posta in questi termini: «i diritti umani dipendono sia dal possesso di sé e del proprio corpo, sia dal riconoscimento che tutte le altre persone sono altrettanto padrone di se stesse. È lo sviluppo incompleto di quest'ultimo concetto a

² Ivi, p. 19.

³ L. Hunt, *La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*, Laterza, Roma – Bari, 2007.

provocare tutte le disparità di diritti sulle quali riflettiamo sin dall'inizio della storia.»⁴

È, dunque, su quest'ultimo concetto che la comunicazione sociale contemporanea – facendosi *storytelling* come suggerisce Volterrani e come dimostra la storia – apre alla dimensione politica? È sul fondamento emotivo dei diritti che la comunicazione sociale deve riuscire a diventare *mainstream* per cambiare gli immaginari e dunque il corso delle agende politiche?

Ed è su questi incroci, generatori di cambiamenti paradigmatici, che si innestano i potenziali conflitti cui si accenna nel volume. Quando emergono le percezioni di nuovi diritti, con essi, emergono anche tensioni e potenziali conflitti. La comunicazione sociale è una comunicazione potenzialmente *rivoluzionaria*, «intenzionata, nella sua vocazione più intima, a cambiare tanto l'idea di società quanto i rapporti che la fondano.»⁵ Come è accaduto per la storia dei diritti delle donne, o con l'abolizione della tortura frutto di un progressivo cambiamento nella percezione del corpo nostro e altrui e di una diversa relazione sociale con i riti e la dimensione religiosa (nulla di più culturale, dunque!) delle persone.

⁴ Ivi, p. 15.

⁵ Nel testo, p. 22.

Dopo una parentesi sulla storia del non profit italiano, utile a tutti gli addetti del settore, si incontra uno degli snodi fondamentali del testo, uno di quei punti esclamativi che andavo segnando nell'incedere della lettura: la *mission* di un ufficio stampa del non profit è *farsi fonte*,⁶ che in sintesi significa che la comunicazione sociale dovrà progressivamente acquisire la capacità di comunicare il tema e non solo l'evento, perché è in questo tema che risiede la sua vocazione più intima e propria, ciò che la differenzia da ogni altro tipo di comunicazione: la dimensione etica.

«Questa traslazione concettuale, dal bisogno contingente dell'organizzazione alle necessità comunicative del tema, si traduce operativamente in *un vincolo permanente alle dimensioni etiche* dei propri messaggi, e in *un'attenzione costante all'evoluzione delle priorità sulla sfera pubblica.*»⁷.

È questa prospettiva etica che giustifica concettualmente il passaggio sul valore sociale aggiunto in un manuale di comunicazione sociale, che evidentemente – per gli Autori – include anche la dimensione organizzativa. Sebbene gli Autori non utilizzino, e a ragione, la definizione operativa di comunicazione esterna ed interna se ne ravvedono però gli echi e le direttrici, infatti

⁶ Ivi, p. 54.

⁷ Ivi, p. 56.

una buona comunicazione sociale, che sia parte di quel valore sociale aggiunto che caratterizza il mondo del non profit, muta la cultura e dunque i comportamenti esterni ma anche, e in modo intimo, la cultura e i rapporti organizzativi interni. Non sorprende allora di trovare nella *cassetta degli attrezzi il lavoro sulle relazioni interpersonali*, votato all'*empowerment*, votato cioè «ad accrescere il consenso e il coinvolgimento, diffondere le competenze, maturare il senso di responsabilità e sostenere la fiducia [...]».⁸ Questo è il primo passaggio in cui il *Manuale* mi fa sospettare che elementi pedagogici e formativi caratterizzano anche la comunicazione sociale. E, d'altra parte, come potrebbe essere altrimenti se, tornando indietro, riscopriamo sotto nuova luce le pagine in cui con passione di “attivisti”, più che di studiosi, Peruzzi e Volterrani ci insegnano che la comunicazione sociale è tale solo se modifica i comportamenti delle persone nel medio e lungo termine? L'apprendimento è certamente un cambiamento relativamente stabile nel tempo, su cui evidentemente la comunicazione può e deve influire, così come da sempre fa la comunicazione formativa. Ora, in questo passaggio trovo un cortocircuito disciplinare: vero è che un manuale deve includere il “tutto”, vero è che *questo Manuale* ha fatto - per fortuna - di più

⁸ Ivi. P. 93.

arrivando al “molto”, ma in quale rapporto colloca la comunicazione e la formazione? L’impressione è che la prospettiva sia talmente ampia che anche le attività di formazione possano essere osservate attraverso le lenti della comunicazione sociale, specialmente a leggere le pagine sull’impatto sociale. Non che io voglia capire geometricamente come le discipline si collocano nei loro rapporti reciproci, ma credo importante evidenziare peculiarità che non possono lasciare interamente spazio all’idea che comunicazione sociale e formazione coincidano. La formazione, infatti, pur avendo una caratteristica socio-comunicazionale per definizione antropologica, non sta nel *mainstream*, non è una comunicazione che può farsi “di massa” per cambiare immaginari, è una comunicazione che vive ancora di una dimensione uno-ad-uno che la caratterizza sotto il profilo cognitivo e relazionale e che la denota come una comunicazione “al rialzo”, una comunicazione che nel suo non essere semplice, immediata, divulgativa aspira ad innalzare codici, linguaggi e dunque pensieri.

Sono quasi certa che Peruzzi e Volterrani, se consultati su questo mio dubbio, potrebbero argomentare sulla sovrapposizione delle due sfere comunicative; sono altresì certa che – se lo faranno – mi troverò in larga parte d’accordo con loro, a meno di non volermi appellare a steccati disciplinari. Eppure un dubbio permane: «un buon comunicatore sociale deve conoscere il *mainstream*, per

poterlo interpretare, contrastare, penetrare, rinnovare»; è un comunicatore alla Andy Warhol che dissacra dall'interno una cultura che pure lo pervade profondamente. Vale altrettanto per la formazione e per il formatore? Il passaggio strategico che vede il buon comunicatore farsi esperto delle armi "del nemico" ed usarle per scalzarne l'egemonia culturale è solo un mezzo? O è un mezzo e contemporaneamente un fine? E noi formatori, ritrovandoci a nostro agio nelle tante opzioni teoriche e pratiche offerte dal testo siamo dei comunicatori sociali? E se sì, con quali specificità?

A me piacerebbe, invece, che la comunicazione sociale trattasse anche la formazione come uno di quegli "oggetti" da comunicare non più come episodio, ma come tema che sta a pieno nella dimensione del diritto. In questo incastro, che non è sovrapposizione, intravedo il possibile incontro in una rinnovata visione del futuro.

Perché su questo chiude il volume, sulla necessità di vivere la comunicazione sociale, nelle sue dimensioni professionali ed etiche, come un dispositivo per immaginare il futuro che

desideriamo, ciò che ancora non c'è ma che sta nell'orizzonte del possibile o, meglio, per dirla con Emilio Vergani,⁹ dei possibili.

Sono certa che nel cammino verso *l'orizzonte lontano che ci fanno intravedere*¹⁰ i due Autori troveranno modo di dialogare su questi punti, di aiutarmi a comprendere gli intriganti dubbi che sanno sollevare; saranno e saremo capaci di unire sguardi e prospettive e discipline accomunate dal desiderio di cambiamento che muove prepotentemente pensieri, parole ed azioni.

⁹ E. Vergani, *Costruire visioni. Fare il mondo come dovrebbe essere*, Exorma, Roma, 212.

¹⁰ «Un orizzonte ancora lontano ma già in grado di indicare il cammino», nel testo, p. 145.