

IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



I dipartimenti scrivono

/COLLABORATORI

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Fabio Benatti, Dipartimento Psicologia IUSVE

Lorenzo Biagi, Dipartimento Pedagogia IUSVE

Loredana Crestoni, ISRE Verona

Mariano Diotto, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Nicola Giacopini, Dipartimento Psicologia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE

Anna De Rosa, IUSVE

Vincenzo Salerno, Dipartimento Pedagogia IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:

Anna De Rosa, IUSVE

COMITATO SCIENTIFICO:

Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"

Walter Cusinato, Segretaria Generale ISRE

Olga Bombardelli, Università di Trento

Roberta Caldin, Università di Bologna

Lucio Cottini, Università di Udine

Cristiano Dalpozzo, IUSVE

Sabino De Juan, CES-Don Bosco Madrid

Paolo Gambini, UPS Roma

Carlo Nanni, UPS Roma

Annalisa Oppo, IULM Milano

Michele Pellerrey, UPS Roma

Francesco Pira, IUSVE e Università di Messina

Arduino Salatin, IUSVE

CONCEPT:

Giovanna Bandiera, Coordinatrice dipartimento Comunicazione IUSVE

Greta Ruffino, Comunicazione Integrata IUSVE

PROGETTO GRAFICO:

Niccolò Mamprin, **Ilaria Pitteri**, Comunicazione Integrata IUSVE

04 EDITORIALE

Roberto Albarea

08 CARATTERISTICHE ED 'ANOMALIE' DELLA RELAZIONE UOMO-STRUMENTO

Giuseppe Lucilli

46 PER UNA CULTURA SONORA

Vittorio Marchetta

66 PROFESSIONI DI AIUTO

Umberto Fontana

88 I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

Fabio Garzara, Giovanni Marchioro, Fabio Benatti

114 LE MEZZE VERITÀ SONO BUGIE INTERE...

Marco Monzani, Giulia Marcon

136 OHANA

Christian Crocetta, Cristiana Turco

156 «UOMINI E DONNE PER GLI ALTRI»

Cristian Vecchiet

182 RECENSIONI

192 SEGNALAZIONI

EDITORIALE

Roberto Albarea

Questo numero della rivista è oltremodo eterogeneo ma, si sa, ora si parla di contesti eterogenei, e non solo in contesti cosiddetti multiculturali.

Ciò si nota anche nelle modalità di esposizione degli articoli qui presentati che denotano stili di scrittura diversi, in rapporto allo specifico ambito culturale e di ricerca.

D'altra parte questa rivista si è posta il compito (e anche il rischio) di affiancare modi, contesti, mentalità e sfondi culturali differenti. Si può allora usare una metafora algebrica (ah! gli Arabi, quanto sono stati utili per l'Occidente cristiano) al fine di tentare una, sia pur differenziata, classificazione: c'è il binomio musicale (Lucilli e Marchetta), il binomio psicologico (Garzara et al. e Fontana), il binomio giuridico e/o psicogiuridico (Monzani – Marcon e Crocetta – Turco) ed il contributo pedagogico (Vecchiet).

Gli articoli di Giuseppe Lucilli e Vittorio Marchetta, dottori di ricerca in Comunicazione Multimediale, esplorano alcuni temi di grande interesse per il pubblico degli educatori: il rapporto uomo-macchina, in particolare con lo strumento musicale, e le implicazioni pedagogiche e didattiche del Sound Design.

Nel primo contributo si fa un excursus approfondito e fondativo di tale rapporto, non escludendo la dimensione utopica della musica per concludere con una originalissima affermazione, tutt'ora di grande attualità sociale, culturale ed educativa: «La percezione continua del limite, percezione veicolata dalla natura dello strumento musicale e la sua traduzione in consapevolezza mantiene l'individuo sufficientemente lontano dall'esonersarsi totalmente da se stesso, come invece avviene nel contesto degli attuali apparati tecnici».

Il secondo contributo esplora le potenzialità della multimodalità dell'esperienza musicale e intende tratteggiare/delineare i contorni di un possibile Sound Educator, quale intermediatore del 'fuori' e del 'dentro' la scuola offrendo anche alcune suggestioni per una rinnovata didattica musicale che, nella proposta di Vittorio Marchetta, si fonde con la semiotica e la sociosemiotica, in una prospettiva di una multiliteracy e di una multieducation.

Umberto Fontana, professore emerito salesiano di Psicologia dinamica e proiettiva, ci offre un contributo su cui meditare: esplora le caratteristiche che dovrebbe avere chi si prefigge di esercitare una professione di aiuto e, soprattutto, i rischi cui va incontro. Egli avverte, con rispettosa saggezza, come tale scelta sia il processo di una riflessione oculata: non basta la motivazione a seguire una spinta interiore o l'entusiasmo, occorre una equilibrata struttura di personalità, un tirocinio adeguato e una continua esegesi del sé.

Il contributo di Fabio Garzara, Giovanni Marchioro, Fabio Benatti e Nicola Giacopini pone l'accento sul tema emergente dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) con una ricerca psicodiagnostica che focalizza gli aspetti di personalità di un gruppo etnico specifico tramite la somministrazione di una batteria di test proiettivi. Ne risulta una interessante sinergia tra la prospettiva educativa e psicologica cosicché si è configurata una proposta operativa utile a chi lavora sul campo.

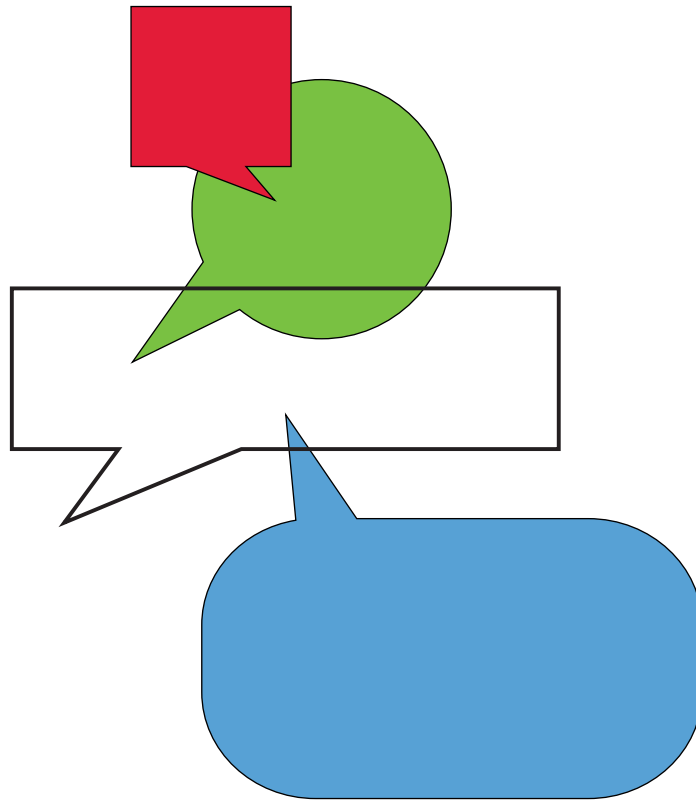
Il contributo di Marco Monzani e Giulia Marcon si presenta con un tema estremamente interessante: l'analisi della menzogna nei contesti scientifici clinici e giuridici. Si tratta di una disamina che, oltre a concentrarsi su alcune situazioni che rappresentano l'ambito professionale degli autori, scuote il lettore attento ed oculato perché

si possono ravvisare collegamenti anche con la vita quotidiana di ciascuno e quindi il tema non risulta emarginato a ‘certi’ contesti. In particolare, il rapporto tra verità e conoscenza mostra tutta la sua instabilità e problematicità conducendo il discorso sul terreno di un disincantato realismo.

Christian Crocetta e Cristiana Turco, nel loro contributo, riprendono il termine Ohana, di tradizione polinesiana, partendo da una frase tratta da un lungometraggio della Disney: «Ohana vuol dire famiglia e famiglia significa che nessuno viene abbandonato. O dimenticato». Lungo questa presa di posizione gli autori esplorano le implicazioni educative e sociogiuridiche dell’affido familiare e i possibili contesti di accoglienza all’esterno degli usuali ambiti educativi, focalizzandosi sulle relative responsabilità genitoriali, in caso di affido del minore. Sono temi di estrema delicatezza che contraddistinguono le diverse situazioni dell’affido etero-familiare, così pure i suoi limiti e le sue difficoltà, le quali richiedono una sinergia degli attori e delle professionalità coinvolte nel procedimento e nell’esperienza di affido.

Cristian Vecchiet offre uno spaccato attento, documentato e scrupoloso del paradigma pedagogico di S. Ignazio di Loyola, non trascurando gli apporti biografici e storici di Ignazio e della Compagnia di Gesù, per illustrare nella seconda parte del contributo la famosa Ratio Studiorum. Si tratta di un panorama che offre al lettore molteplici linee di riflessione e si capisce come certe teorizzazioni contemporanee sulla esegesi del sé siano debitrice della riflessione ignaziana. Ben vengano questi importanti apporti che sottolineano l’importanza di studiare la tradizione.

A conclusione di questo editoriale, riprendendo la connotazione di eterogeneità con cui si è iniziato, si ritiene che anche i non esperti dei settori cui si riferiscono gli articoli riportati possano imparare da un accostamento ad essi, e quindi ... buona lettura!



CARATTERISTICHE ED 'ANOMALIE' DELLA RELAZIONE UOMO-STRUMENTO MUSICALE DECLINAZIONE DELLA RELAZIONE UOMO-MACCHINA

Giuseppe Lucilli

In questo articolo si intende approfondire la natura della relazione uomo-strumento musicale come particolare declinazione della più generale relazione uomo-macchina, mettendo in evidenza come questa relazione-interazione abbia delle caratteristiche radicalmente in controtendenza rispetto alla logica strumentale, funzionale e di consumo tipica dell'apparato della tecnica. All'interno di essa, infatti, sembra non potersi realizzare quel capovolgimento da mezzi a fini tipico dell'età attuale che conduce ad atteggiamenti di tipo passivo ed 'oracolare' nei confronti di macchine e strumenti.

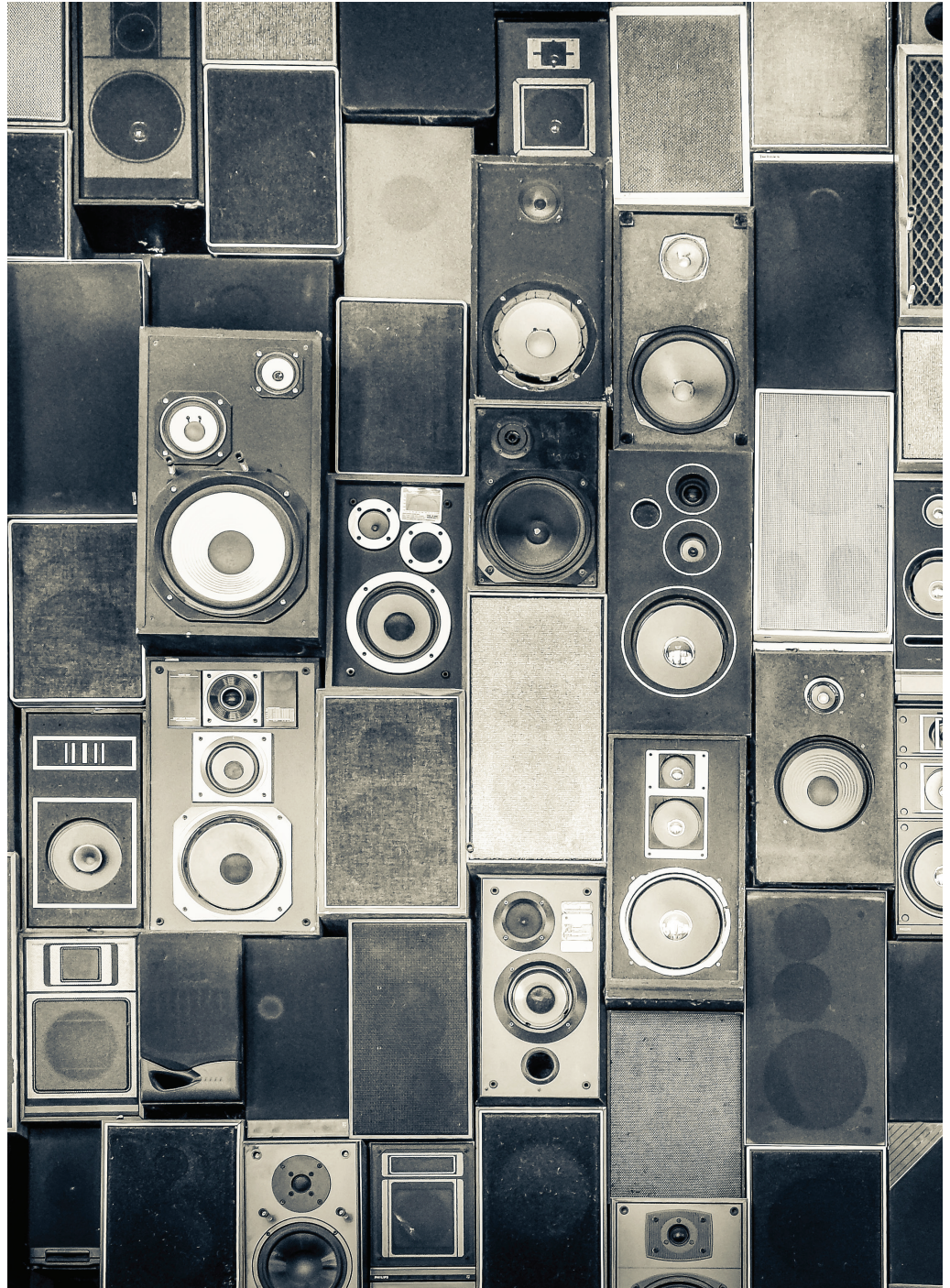
Diversamente da molte delle altre tecnologie, la relazione con gli strumenti musicali sembra non indurre effetti di tipo esonerante sull'individuo, ma, anzi, configurandosi come uno strumento 'a-strumentale' mantiene vivo il contatto con il corpo e con tutte le abilitazioni cognitive dell'individuo. L'interesse per tale tematica scaturisce dalle conseguenze che tali considerazioni sugli strumenti musicali possono avere nel contesto di una generale rivalutazione della pratica strumentale negli ambienti di formazione ed apprendimento, come pratica utile a definire e testimoniare le idee di sostenibilità e di creatività sostenibile.

Strumento musicale, macchine, a-strumentalità, sostenibilità educativa.

This article intends to investigate into the nature of the relationship man-musical instrument as a particular version of the more general relationship between man and machine, highlighting how this relationship-interaction has characteristics which are radically in contrast in comparison with the instrumental, functional and consumption logic typical of a technical apparatus. Within it, in fact, the reversal from medium to goal – typical of our days – that leads to of passive and 'oracle' -like attitudes towards machines and tools, seems unachievable.

Unlike many other technologies, the relationship with musical instruments does not seem to induce 'exempting' effects on the individual, but, rather, being an un-instrumental tool, it keeps the contact with the body and with all the cognitive capabilities of the individual. The interest in this issue stems from the consequences that such considerations on musical instruments may have in the context of a general re-evaluation of the instrumental practice in training and learning environments, as a useful practice to define and to witness the ideas of sustainability and sustainable creativity.

Musical instrument, machines, un-instrumentality, educational sustainability



1. Introduzione

L'interesse per gli strumenti musicali nasce dall'idea secondo la quale, pur essendo gli strumenti musicali delle macchine, la relazione d'uso tra essi e l'uomo è caratterizzata da alcuni tratti che la rendono particolarmente interessante ai fini di una significativa distanziamento dagli aspetti più strumentali nella generale relazione tra l'uomo e gli artefatti tecnologici.

Con le macchine moderne dell'informazione e nella moderna tecnologia ad esse associata, si opera una profonda trasformazione del corpo, non solo quando questa lo invade, ma anche quando essa lo prolunga: gli strumenti della realtà virtuale ed in generale i dispositivi digitali stanno operando una disseminazione della sensibilità corporea (vedere, percepire con 'occhi digitali', ad esempio); in questa prospettiva il corpo 'invade tutto il globo', ossia si dilata a dismisura. Questo accade grazie ad una sorta di annullamento dello spazio e ad una dislocazione della sensibilità, negandone la sua caratteristica fondamentale, ossia quella della prossimità o della presenza attraverso la simulazione o l'artificio. Qualcosa di analogo rispetto al concetto di «non-luogo» così come espresso da Marc Augé¹. In particolare, secondo Longo², attraverso la realtà virtuale, il corpo, pensato come corpo vivente in azione, ma anche come supporto materiale di scrittura, subisce la sua ultima ennesima trasformazione, ossia la sua negazione: mediante la realtà virtuale, infatti, si possono riprodurre esperienze di vario genere rimanendo comodamente seduti in poltrona, negando quindi al corpo la sua modalità principale di compiere esperienze, senza cioè attivare la dislocazione spazio-temporale necessaria per compiere esperienze e dunque per esistere. Questa stessa osservazione viene ribadita in modo notevolmente suggestivo anche da Galimberti³.

Particolarmente significativa rispetto al tema che qui si vuole sviluppare appare l'analisi condotta da Carlo Sini attorno alla figura dell'automa: grazie alla protesi, qualcosa esce dal corpo in azione e lo abbandona e nello stesso tempo gli si riflette indietro, producendo

1 Augé, M. (2005), *Nonluoghi*, Milano, Eleuthera.

2 Longo, G.O. (2001), *Homo technologicus*, Roma, Meltemi.

3 Galimberti, U. (1999), *Psiche e techne, l'uomo nell'età della tecnica*, Milano, Feltrinelli.

*Chi agisce sa di avere
un corpo ed un corpo
del quale dispone*

in esso un sapere: un nuovo modo di saper fare e poi un inaudito saper dire, nonché un sagace saper scrivere. Chi agisce sa di avere un corpo ed un corpo del quale dispone come strumento e mezzo. Lo sa perché legge nel medio, nel mezzo della protesi e nella sua funzione mediatrice, l'intenzione e lo scopo dell'azione. È utile osservare come tutto il discorso che conduce al corpo «saputo» conduce anche alla nozione di corpo così come la si intende nella cultura occidentale, ossia il corpo come «quella cosa che riteniamo di “avere” avendola “cosalizzata” nell'estroffessione dimenticando essenzialmente di “esserla”»⁴. L'originaria e vivente esperienza di «essere» corpo in azione tende a venire dimenticata quasi completamente, sopraffatta dall'esperienza del corpo «saputo», ossia il corpo conosciuto dai saperi. L'esperienza vivente del corpo in azione può essere però rigenerata tutte le volte che il corpo viene «rimesso in esercizio», ossia quando venga coinvolto in un'azione priva di scopo, per esempio quando si suona uno strumento musicale, oppure quando si è coinvolti nella genuina passione amorosa. In questa prospettiva, la pratica musicale permetterebbe di ricordare il corpo vivente in azione, il nostro «essere corpo» prima ancora di «avere un corpo» e di stemperare la pressione totalizzante del corpo «saputo» e «avuto», che è quello più direttamente coinvolto nell'interazione con le macchine moderne dell'epoca attuale⁵.

Questa fondamentale premessa ha stimolato a condurre un approfondimento sulla natura della relazione uomo (corpo)-strumento musicale ed ha in qualche modo indotto ad una rivisitazione e rilettura delle diverse concezioni sulla musica, alla luce di questa chiave di lettura. A tale scopo si sono pertanto esaminati alcuni passaggi fondamentali nella storia e nell'estetica musicale, dal neoformalismo fino al più recente dibattito musicologico sulla natura e sul 'significato' della musica.

⁴ Sini, C. (2009), *L'uomo, la macchina, l'automa*, Torino, Bollati Boringhieri.

⁵ *Ibidem*.

2. Corpo e strumenti nel neoformalismo e nelle avanguardie musicali

L'idea di esprimere se stessi in musica giunge a piena consapevolezza solo verso la fine del XVIII secolo; nella fase successiva, la riflessione estetica si impegna a restituire alla musica una sua qualche dimensione obiettiva. Lo sforzo della musicologia e dell'estetica musicale di fine Ottocento, e dei primi anni del Novecento, si muove nella direzione di rompere l'idea di mera accessibilità individuale della musica. Si trattava in qualche maniera di trarre in salvo la musica dal potere discrezionale del singolo individuo nonché dalla sua incondizionata espressione individuale⁶. Occorreva in qualche modo preservare la musica per proteggerne la bellezza, la sostanza autonoma e la forma di obiettiva evidenza, per ritornare a collocarla in un mondo di validità, in qualche modo oggettiva.

Passata la fase di 'psicologizzazione' egocentrica della musica del periodo romantico, si trattava, attraverso un ritorno alla tradizione, di preservare l'essenza della musica occidentale fino a giungere al punto di vista radicale espresso da Igor Stravinskij – «la musica esprime sé stessa»⁷ – che in qualche modo ribadisce l'impossibilità di ridurre la musica ad uno strumento linguistico di trasposizione o di espressione di alcunché che non sia già in essa contenuto in modo del tutto autonomo. Stravinskij, rifuggendo qualsiasi concezione intuizionistica, 'espressivista' e sentimentalistica di ascendenza tardo-romantica, sostiene la sua visione costruttivista ed artigianale del comporre e del fare artistico, intendendolo come una lucida e ludica manipolazione di materiali sonori. Questa concezione sul significato della musica conduce a due interessanti conseguenze. La prima è quella di avvicinare il fare artistico all'atto di produzione e non solo a quello di progettazione. Ossia, nel caso della musica, avvicinare il fare artistico alla pratica musicale strumentale o vocale e quindi, in qualche modo, verso la direzione di un recupero dell'interazione creativa del corpo con lo strumento o con la voce. La seconda è quella

⁶ Eggebrecht, H.H. (1987), *Il principio dell'espressione nello Sturm und Drang musicale, in Il senso della musica. Saggi di estetica e di analisi musicale*, a cura di Serravezza, A., Bologna, Il Mulino.

⁷ Craft, R. – Stravinskij, I. (1977), *Colloqui con Stravinskij*, Torino, Einaudi, p. 299.

*Musica verso il
mercato del consumo*

di portare la musica verso il mercato del consumo, in particolare verso le opportunità che le sempre più potenti tecnologie consentiranno in seguito di ottenere.

Basti pensare a come oggi sia possibile, grazie alla mediazione di alcuni *software* disponibili in Rete o su un qualsiasi computer dotato di una scheda audio, rappresentare immediatamente il frutto di questa manipolazione, anche senza possedere alcuna pratica vocale o strumentale.

Di assoluta rilevanza, dal punto di vista della prospettiva che in questo articolo si sta cercando di costruire, la riflessione offerta da Stravinskij in merito alla sua impostazione di tipo costruttivista:

«La parola “artista” che, nel senso più comune, conferisce oggi giorno a colui che la porta un grande prestigio intellettuale, il privilegio di passare per puro spirito, questo termine altisonante è totalmente incompatibile, secondo me, con la condizione di *homo faber*. È il momento di ricordarci che, nei nostri limiti, se è vero che siamo “intellettuali”, il nostro compito non è quello di pensare ma di operare»⁸. Stravinskij, inoltre, cita esplicitamente Jacques Maritain con il quale condivide la visione medioevalistica e teologizzante dell'artista inteso come artigiano, alla cui individualità era precluso qualsiasi tipo di sviluppo anarchico, limitato da una sorta di disciplina sociale che gli imponeva dal di fuori determinate condizioni.

Stravinskij, nell'opera *Cronache della mia vita*⁹, sostiene come la musica sia l'unico dominio in cui l'uomo è in grado di realizzare il presente: la musica riscatta l'uomo dalla sua condizione di spettatore passivo del passare del tempo. Infatti, nella musica e con la musica l'uomo può costruire un ordine tra se stesso ed il tempo. In questa prospettiva, l'unica cosa necessaria è una costruzione che permette di esaurire completamente il processo senza cercare altri significati. Questa costruzione genera nell'uomo un'emozione che, però, non ha nulla a che vedere con le sensazioni correnti e con le reazioni generate da impressioni provenienti dalla vita quotidiana. La musica che in qualche modo si congiunge con il tempo psicologico si dispone ad

*Costruire un ordine
tra se stesso ed il
tempo*

⁸ Stravinskij, I. [1987], *Poetica della musica*, Pordenone, Studio Tesi, pp. 37-38.

⁹ Stravinskij, I. [1979], *Cronache della mia vita*, Milano, Feltrinelli.

un'opera di traduzione degli impulsi emotivi dell'autore sotto il dominio della sua volontà d'espressione¹⁰. Più in particolare Stravinskij sostiene come la musica sia un «complesso innato di intuizioni e di possibilità fondato prima di tutto su un'esperienza propriamente musicale del tempo, ossia il *chronos* di cui l'opera musicale fornisce la sola realizzazione funzionale. [...] Qualsiasi musica per quanto sia legata al corso normale del tempo o per quanto ne sia distaccata, stabilisce una relazione particolare, una specie di contrappunto fra lo scorrere del tempo, la propria durata e i mezzi materiali e tecnici attraverso i quali questa musica si manifesta»¹¹.

Con questa osservazione sembra chiaro come la relazione con gli strumenti musicali trovi una sua collocazione ben precisa: lo strumentista o l'esecutore in genere, attraverso l'interazione diretta con lo strumento musicale, usa il proprio corpo per entrare a far parte di questo contrappunto, ossia si serve del corpo per 'accendere' uno strumento che ne proietta l'essenza nel tempo, ed attraverso il tempo. E questa, a parere di chi scrive, sembra essere la peculiarità più interessante che caratterizza in modo assolutamente originale la relazione tra corpo e strumento musicale, quale declinazione particolare della relazione uomo-macchina.

Nella stessa direzione si pone il pensiero del musicologo russo, naturalizzato francese, Boris de Schloezer il quale nell'opera *Introduction à J.S. Bach. Essai de d'esthétique musicale*, 1947, afferma: «Nella musica il significato è immanente al significante, il contenuto alla forma, a un punto tale che, rigorosamente parlando, la musica non ha un senso ma è un senso»¹².

Questa osservazione concorda con l'osservazione di Sini relativamente alla natura della pratica strumentale, la quale recupererebbe la dimensione dell'«essere» corpo piuttosto che quella dell'«avere» corpo. In questa prospettiva, l'osservazione offerta da de Schloezer acquista una particolare rilevanza in quanto offre la possibilità di produrre una certa omogeneità tra la pratica strumentale e la musica di per sé, come atto prodotto e come espressione dell'«essere» corpo. La comprensione

«Essere» corpo
piuttosto che quella
dell'«avere» corpo

10 Brelet, G. (1951), *L'interprétation créatrice*, Paris, P.U.F.

11 Stravinskij, I. (1987), *Poetica della musica*, cit., pp. 22-23.

12 La citazione è tratta da Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, La Nuova Italia, Milano, p. 408.

della musica, e quindi, come conseguenza, anche la sua riproduzione attraverso lo strumento, diventa per de Schloezer la capacità di comprendere la serie sonora nella sua unità.

L'opera musicale non è il segno di qualche cosa, ma significa solamente se stessa e ciò che essa in qualche modo comunica è letteralmente 'incarnato' in se stessa piuttosto che significato. Per de Schloezer inoltre, l'oggetto musicale è caratterizzato da una trascendente atemporalità, ma non nel senso che Jean-Paul Sartre attribuisce a questo concetto. Sartre, infatti, intende l'atemporalità della musica come manifestazione del suo svolgersi in un tempo immaginario¹³, irreali, mentre de Schloezer intende l'atemporalità della musica come manifestazione del fatto che essa presuppone da parte del compositore, dell'ascoltatore e dell'esecutore un atto di organizzazione, di strutturazione organica del tempo ad opera dell'intelligenza.

«Il compositore produce nel tempo una cosa che, in quanto ha un senso, è atemporale. Organizzare musicalmente il tempo significa trascenderlo»¹⁴.

Una ulteriore radicalizzazione della tesi formalista di de Schloezer è offerta da Claude Lévi-Strauss il quale mette in evidenza la relazione tra la musica ed il tempo. Lévi-Strauss sostiene che tale relazione manifesta una natura del tutto singolare: infatti «tutto avviene come se la musica [...] non avesse bisogno del tempo se non per infliggergli una smentita. [...] la musica opera su un terreno grezzo, che è il tempo fisiologico dell'uditore [ed anche, quindi, dell'esecutore]; tempo irrimediabilmente diacronico in quanto irreversibile, e di cui la musica stessa tramuta però il segmento che fu dedicato ad ascoltarla in una totalità sincronica ed in sé conclusa. L'audizione [e così pure l'esecuzione] dell'opera musicale, in forza dell'organizzazione interna di quest'ultima, ha quindi immobilizzato il tempo che passa; [...] Cioché ascoltando la musica e mentre l'ascoltiamo, noi accediamo a una specie di immortalità»¹⁵. L'osservazione fondamentale di Lévi-Strauss riferita all'ascolto può essere estesa anche all'esperienza del musicista che produce la musica attraverso l'interazione con uno strumento,

*Organizzare
musicalmente il
tempo significa
trascenderlo*

¹³ Sartre, J.P. (1948), *Immagine e coscienza. Psicologia fenomenologica dell'immaginazione*, Torino Einaudi.

¹⁴ Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., p. 31.

¹⁵ Lévi-Strauss, C. (1974), *Il crudo e il cotto*, Milano, Il Saggiatore, pp. 32-33.

senza che ciò possa costituire una forzatura del suo pensiero. Infatti, nella pratica musicale, l'atto di produzione attraverso lo strumento è simultaneamente produzione ed ascolto, e quest'ultimo può essere intrapreso come una meta-abilità dello strumentista o dell'interprete, il quale agisce attraverso lo strumento negli interstizi comunicativi lasciati liberi dal tempo della musica per poter essere occupati dalle peculiarità dell'esecutore. E proprio come il mito, la musica richiede una dimensione temporale per manifestarsi, sebbene la sua relazione con il tempo storico-cronologico appaia come paradossale.

«L'atto magico del fermare il tempo, reificandolo o superandolo, proiettandolo dunque nello spazio, è compiuto dalla musica: tutto avviene come se la musica e la mitologia non avessero bisogno del tempo se non per infliggergli una smentita. Esse sono entrambe macchine per sopprimere il tempo»¹⁶.

L'osservazione di Lévi-Strauss permette di caratterizzare in modo ancora più suggestivo la relazione tra l'uomo e lo strumento musicale. Attraverso l'azione del corpo, l'esecutore manifesta e attiva la macchina capace di sopprimere il tempo e quindi, in un certo senso, tende ad eternarsi con essa, come una sua parte essenziale, come se si trattasse di un componente meccanico della macchina, senza il quale la musica non può operare questa smentita sul tempo.

Il corpo 'in essere' opera interagendo con lo strumento musicale proiettando la propria esistenza in una dimensione atemporale, di cui esso stesso in quanto *faber* è artefice; è dunque il corpo che compie ed esaurisce attraverso il gesto la negazione della propria transitorietà. Questo tipo di relazione sembra assumere una collocazione particolare e decisamente diversa rispetto ad altre forme di espressione. Come Lévi-Strauss stesso sottolinea, la musica costituisce un sistema 'chiuso', a differenza del linguaggio verbale che invece è aperto, nel senso che attraverso la spiegazione e l'informazione rimanda a contenuti diversi dalla sua forma. La musica «si serve di un veicolo che le appartiene in proprio e che fuori di essa non è suscettibile di alcun uso generale»¹⁷.

¹⁶ Lévi-Strauss, C. (1974), *Il crudo e il cotto*, cit., p. 32.

¹⁷ *Ibidem*, p. 36.

Di natura fondamentale rispetto al tema che qui si intende sviluppare appare l'osservazione di Lévi-Strauss rispetto al fatto se e come la musica possa ritenersi un linguaggio. Secondo Lévi-Strauss la musica opera una sorta di mediazione tra due trame, una naturale ed una più specificatamente culturale, e questa mediazione rende la musica significativa. Infatti, essa si sviluppa a partire da un «doppio continuo» costituito da una trama interna e da una esterna che vanno a costruire una sorta di trama fisiologica e, quindi, assolutamente naturale della musica. Il «continuo esterno» è costituito dalla serie illimitata dei suoni fisicamente realizzabili, mentre il «continuo interno» è costituito da un «tempo psicofisiologico» dell'esecutore e dell'ascoltatore, entro il quale concorrono fattori molto complessi quali, ad esempio, la periodicità delle onde cerebrali e dei ritmi organici, la capacità mnemonica e di attenzione. Tali fattori si innestano su un tempo più basilare di carattere viscerale che è collegato con il ritmo cardio-respiratorio, ma nello stesso tempo, la musica opera in direzione opposta, sviluppandosi secondo una trama culturale che conduce ad una scala e a rapporti intervallari che variano da civiltà a civiltà e che garantisce alla musica un primo livello di articolazione. Questo livello di articolazione si precisa non soltanto individuando la posizione di ogni singolo suono entro una scala, ma anche attraverso la precisazione dei rapporti gerarchici tra i vari gradi della scala, ad esempio, nel sistema tonale, i rapporti armonici tra tonica, dominante e sottodominante oppure i rapporti melodici tra sensibile e dominante. Il compositore ha dunque il compito di rendere significativo questo tessuto a 'doppia trama' assestando la 'trama fisiologica' – la cui essenza «dipende dal fatto che la musica sfrutta i ritmi organici, e rende così pertinenti certe discontinuità che altrimenti rimarrebbero allo stato latente e come sommerse nella natura»¹⁸ – sulla trama culturale. Lévi-Strauss parla ancora di una «doppia periodicità» cui l'esecutore o l'ascoltatore sono immersi, quella della gabbia toracica che inerisce alla sua natura individuale e quella della scala che invece dipende dalla sua educazione.

*Tessuto a 'doppia
trama'*

¹⁸ *Ibidem*, p. 34.

In questa prospettiva, la fruizione e la produzione musicale non si limitano ad un godimento intellettuale dovuto alla contemplazione di determinate strutture formali, ma è dato da un rapporto non privo di un'intrinseca drammaticità tra l'opera musicale e le più profonde ed inconscie strutture collettive e del singolo. Nel processo di produzione e di fruizione della musica, come del resto in quello del mito, la dimensione inconscia ha un ruolo determinante sia a livello individuale sia a livello collettivo secondo Lévi-Strauss. Attraverso l'opera musicale l'individuo ascolta innanzitutto se stesso; questo, tuttavia, non significa che la musica attivi stimoli ad associazioni personali e gratuite. La struttura stessa della musica, caratterizzata dalla sua duplice articolazione, ossia agganciata alla nostra struttura fisiologica così come alla nostra struttura culturale, induce l'ascoltatore e l'esecutore o lo strumentista così come il cantante, a scoprire se stesso.

Questo accade in virtù del fatto che in chi ascolta e in chi produce musica si attua una vera e propria inversione tra mittente e ricevente, perché «in fin di conti è il secondo che si scopre significato dal messaggio del primo: la musica vive se stessa in me, io mi ascolto attraverso di essa»¹⁹.

Ed è proprio in questo delicato passaggio che è possibile realizzare una delle peculiarità della relazione uomo-strumento musicale, ossia nella doppia identità del ricevente: esso può essere sia ascoltatore, sia esecutore che coglie se stesso attraverso l'ascolto della propria produzione.

Con la riflessione musicologica degli inizi del Novecento si perviene alla strutturazione forte dell'evento musicale in codice scritto, attraverso la formazione di un vero e proprio canone di composizioni 'ispirate' (il 'repertorio classico') e la trasformazione della notazione musicale non solo come linguaggio di mera esecuzione, ma anche e soprattutto come vero e proprio strumento di interpretazione.

Quest'ultima trasformazione ha garantito il passaggio da una prassi esecutiva 'umile' affidata ai *mechani*, ad una vera e propria

¹⁹ *Ibidem*, p. 35.

Macchina del
corpo-mente

ermeneutica: si potrebbe trattare del primissimo esempio di ciò che Longo chiama una macchina del corpo-mente²⁰, incarnata nella figura dello strumento musicale. Questo passaggio segna inoltre la nascita di una scienza nuova, ossia l'ermeneutica musicale che garantisce una collocazione 'alta' della musica e dei suoi testi, nonché degli esecutori-interpreti. Si potrebbe anche dire che, attraverso l'interazione con lo strumento musicale, colui il quale lo pratica acquisisce una coscienza 'altra' rispetto ad un semplice apprendimento di una tecnica o di una pratica. Questa coscienza musicale abbraccia il corpo ed il suo gesto nell'atto di produrre e comprendere struttura e modelli di movimento sempre più complessi.

3. La relazione corpo-strumento nell'estetica musicale angloamericana

Di grande rilevanza rispetto alla tematica che qui si vuole sviluppare appaiono le riflessioni di alcuni musicologi di area angloamericana; in particolare, in questa sezione si intendono esaminare alcuni passaggi fondamentali dovuti alla filosofa statunitense Suzanne Langer ed al musicologo americano Leonard B. Meyer.

Un primo interessante concetto è espresso da Suzanne Langer la quale nega alla musica la possibilità di essere intrapresa come linguaggio, in quanto priva di un vero e proprio lessico²¹. Tuttavia la Langer sostiene che la musica comunque 'significa', in quanto modo simbolico di espressione dei sentimenti. Le strutture della musica sono composte di cellule utili all'articolazione di un linguaggio simbolico: esse sono componibili, combinabili, distinguibili e memorizzabili ed inoltre hanno una notevole tendenza ad interagire modificandosi reciprocamente, esattamente come avviene con le parole. Ma la musica può essere definita un linguaggio solo in senso metaforico perché i suoni non possiedono alcun significato considerati al di fuori del loro contesto. Come afferma Langer in *Philosophy in a New Key: A*

Cellule utili
all'articolazione di un
linguaggio simbolico

20 Longo, G.O. (2001), *Homo technologicus*, cit.

21 Langer, S. (1975), *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli.

Study in the Symbolism of Reason Rite and Art, 1948, questo garantisce il fatto che il simbolo musicale è «irriducibile rispetto a qualsiasi altro sistema linguistico»²².

La musica, sebbene alta forma simbolica si costituisce come un insieme di simboli «non consumati»²³: a differenza del simbolismo del comune linguaggio verbale, nella musica non esistono significati convenzionali precedentemente fissati. Queste osservazioni permettono ulteriormente di chiarire la natura della relazione tra l'uomo e lo strumento musicale: lo strumento produce un insieme di simboli che non hanno alcun significato, essi semplicemente sono e sono collocati nel tempo del gesto che lo strumentista produce sullo strumento. Tuttavia, seguendo il ragionamento della Langer, è possibile dire che esiste nella musica una «portata vitale»²⁴, ossia un richiamo al dinamismo dell'esperienza soggettiva dello strumentista e dell'ascoltatore, che sembra essere un chiaro richiamo alla dimensione esistenziale, legata al corpo in azione.

La musica, quindi, non possiede un significato letterale ma articola forme che il linguaggio verbale non è né in grado di rappresentare né di tradurre; essa non formula segni (Sini direbbe segnali) ma simboli (Sini direbbe segni): i simboli della musica vengono definiti dalla Langer come «simboli autopresentazionali», ossia simboli «non consumati». Se i simboli del linguaggio verbale appaiono come trasparenti, nel senso che assolvono completamente la loro funzione consumandosi nella loro trascendenza rispetto all'oggetto designato, quelli musicali, con i loro significati fluttuanti e mai espliciti, appaiono iridescenti; «la loro caratteristica è l'espressività ma non l'espressione»²⁵.

Anche quest'ultima osservazione può essere utilizzata per comprendere la natura della relazione tra il corpo e lo strumento musicale.

Riprendendo l'osservazione di Sini relativamente all'inerenza dell'«essere corpo» piuttosto che all'«avere corpo» che si attuerebbe nella pratica di uno strumento musicale, l'osservazione della Langer appare particolarmente significativa. La distinzione tra espressività

La loro caratteristica è l'espressività ma non l'espressione

22 La citazione è tratta da: Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., p. 431.

23 *Ibidem*, p. 249.

24 Langer, S. (1975), *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli, p. 48.

25 La citazione è tratta da: Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., p. 431.

ed espressione permette di far rientrare l'osservazione nel contesto di questa interpretazione. Si potrebbe dire che il corpo è espressivo, mentre ha una certa espressione; allo stesso modo, nella relazione con lo strumento musicale ha senso parlare di espressività in termini di dimensione comunicativa senza oggetto, piuttosto che di vera e propria espressione come atto compiuto dell'espressività. Questo perché, in assenza di una direzione, di un metodo o di un orizzonte di senso e di significato, l'espressione come atto compiuto non ha alcuna rilevanza nella pratica dello strumento, in quanto richiamerebbe il possesso del corpo piuttosto che la coscienza della sua esistenza.

Nel pensiero della Langer vi è anche un preciso riferimento alla relazione tra la musica ed il movimento che presenta interessanti analogie con alcuni dei concetti fondamentali messi in rilievo da Sini, relativamente alla figura dell'automa. Il movimento dell'automa è ripetizione: condizione indispensabile al movimento stesso in quanto la ripetizione è propria del ritmo. Ciò che si muove è «il secondo del primo», ossia la parvenza del suo ritorno in sembianza di secondo e nulla altro che questo, perché il primo non c'è. Il primo è la sola misura del movimento, l'algoritmo che consente di numerare le volte del ritorno. Ciò che si muove da sé, l'automa, è la ripetizione del sogno dell'«altro». I movimenti dell'automa sono le imitazioni del motore primario che muove in assenza la presenza, sono le imitazioni del «movente», il sogno della trascendenza del modello che muove e che lo muove, il fantasma della macchina. Macchina, quindi, sta per l'intera cultura che si muove a somiglianza dell'origine per evocarla e simularla fantasmaticamente nell'automa. E in questa ripetizione si costituisce l'umano come essere automatico in movimento. L'evento dell'origine, ossia ciò che ha indotto il movimento, è ripetuto *in motu* ed in questo senso è ricordato, e proprio per questo perduto e dimenticato irrimediabilmente²⁶.

La Langer a questo proposito scrive: «Anche la musica ci presenta un'evidente illusione, così potente che malgrado la sua evidenza talvolta non viene riconosciuta perché è presa per un fenomeno reale,

26 Sini, C. (2009), *L'uomo, la macchina, l'automa*, cit.

fisico: ed è l'apparenza del movimento. [...] Il movimento musicale è illusorio, come i volumi dello spazio pittorico»²⁷.

Questa osservazione permette di fare un passo avanti nella caratterizzazione della relazione uomo-strumento musicale: attraverso il gesto, ossia il movimento del corpo, lo strumentista accende un'illusione di movimento; lo strumento musicale ha quindi la funzione di 'virtualizzare', di rendere illusorio il concetto stesso di movimento e di renderlo in qualche modo astratto ed immateriale collocandolo in un fluire di illusioni di movimento. Questa caratteristica potrebbe essere la conseguenza di quell'«essere corpo» che nella pratica strumentale viene coinvolto in maniera decisiva: si potrebbe dunque trattare di una forma di trasposizione del movimento, il quale viene codificato e virtualizzato attraverso la musica, pervenendo ad una forma di pura sembianza radicalmente diversa dal movimento fisico che l'ha generata. Attraverso la musica, la realtà tangibile del gesto che l'ha generata scompare e questo movimento, in cui nulla si muove, appartiene ad una sfera di pura durata che non coincide con il tempo reale.

A questo proposito, Langer sostiene che il tempo della musica non coincide con il tempo fisico perché il tempo della musica viene percepito esclusivamente con l'udito ed infatti scrive che «[...] nella musica noi udiamo qualche cosa che non esiste al di fuori di essa: la quiete sospesa»²⁸.

Altrettanto rilevanti, rispetto al tema che qui si sta cercando di affrontare, alcune considerazioni della Langer in merito all'azione della musica sul tempo. Come già osservato, la musica produce una parvenza, l'illusione del movimento, ed una parvenza acustica di tempo; a questo proposito Langer scrive che «per mezzo di questo movimento del tutto apparente, la musica presenta un'illusione acustica di tempo; o più precisamente, ciò che si potrebbe chiamare "sensazione del tempo". Invece di intuire vagamente il tempo, come facciamo nei nostri processi vitali puramente fisici, noi ne udiamo il passaggio. Ma questo passaggio non è il semplice stillicidio

*Il movimento
musicale è illusorio*

²⁷ Langer, S. (1962), *Problemi dell'arte*, Milano, Il Saggiatore, pp. 45-46.

²⁸ *Ibidem*, p. 47.

unidimensionale di momenti successivi, come è nella struttura concettuale della fisica classica, con cui noi solitamente ci orientiamo nella vita quotidiana. [...] Poiché gli esseri viventi sono enormemente complessi, le tensioni che compongono il processo vitale non sono semplicemente successive, ma hanno fra loro rapporti multipli, spesso incommensurabili»²⁹.

Fluire interiorizzato

La successione dei suoni percepita dall'ascoltatore o dall'esecutore nella forma di un «fluire interiorizzato», secondo uno schema caro alla filosofia romantica, ed il tempo musicale, concepito al di fuori o al di sopra del tempo fisico (un «tempo estetico» secondo Hanslick³⁰ e de Schloezer), rientrano secondo Langer nella categoria del tempo virtuale. Questo tempo ha una forma, è organizzato, ha volume e parti distinguibili e, nello stesso tempo, è l'immagine sonora del passaggio astratto dalla realtà effettiva per farsi libero e plastico ed interamente percepibile.

Il tempo reale in cui scorre la musica non ha invece alcuna rilevanza dal punto di vista estetico, perché esso non produce alcuna influenza sui simboli: questo fatto induce a non cercare nella temporalità la matrice espressiva della musica. Tuttavia, la musica, questo «nostro mito della vita interiore», non stimola affatto i sentimenti ma li esprime, non è «espressione sintomatica di sentimenti provati dal compositore, ma [...] espressione simbolica delle forme del sentire»³¹. Quanto all'esecuzione, ella sostiene che il tempo dell'esecuzione non è che una parte del tempo totale dell'opera: esso ne abbraccia l'intero divenire dal concepimento sino all'effettiva attuazione sonora. L'opera si sviluppa infatti incessantemente «a partire dalla prima idea del suo movimento generale fino alla completa presentazione fisica, ossia la sua ricorrenza»³².

*La musica è «un'arte
ricorrente»*

Pertanto, più che una *performing art*, la musica è «un'arte ricorrente» la cui ri-esecuzione entra a far parte del suo stesso esistere. Ecco che l'interazione con lo strumento musicale acquista una collocazione precisa nella prospettiva offerta dal tempo dell'opera musicale, che è un tempo dilatato e «non consumato». L'interazione

29 Langer, S. (1975), *Sentimento e forma*, Milano, cit., pp. 46-47.

30 Hanslick, E. (1978), *Il Bello musicale* (1854), Milano, Martello.

31 Langer, S. (1975), *Sentimento e forma*, Milano, cit., p. 45.

32 *Ibidem*, p. 141.

con lo strumento musicale diventa quindi una modalità di accesso a questa ri-correnza del tempo e ne manifesta l'assoluta peculiarità. Lo strumento assume la forma di un supporto sonoro che rievoca l'illusione del tempo inconsumato della musica. Esisterebbe inoltre un legame profondo tra composizione ed esecuzione: «La vera e propria esecuzione è un atto non meno creativo di quello della composizione, così come è ancora lavoro creativo l'elaborazione che il compositore dà all'idea, dopo aver concepito il movimento principale e, con ciò, l'intera forma determinante del pezzo. L'esecutore non fa che proseguire quel lavoro»³³.

Ancora una volta si può immaginare quali possano essere le conseguenze di interpretazione in merito alla relazione uomo-strumento musicale sulla base dell'osservazione appena riportata: esiste comunque una prevalenza dell'azione del corpo sullo strumento, intesa come atto irriducibile, come atto non differibile a qualsiasi altro tipo di interazione. È possibile anche rilevare come i meccanismi di fruizione e di consumo di massa manifestino una distanza notevole da questo delicato meccanismo di riproduzione temporale, intrinsecamente determinato nella pratica dello strumento musicale. Si intuisce inoltre come le possibilità offerte dai moderni *software* di composizione ed esecuzione musicale, attualmente disponibili grazie alle tecnologie digitali, allontanino sia l'esecutore sia l'ascoltatore da questa prospettiva di struttura e di costruzione del tempo dell'opera musicale, qualunque cosa essa possa essere o significare. Le macchine digitali, infatti, eliminano tutte le sfumature perché non sono in grado di interpretare la musica, ma semplicemente la eseguono sulla base di una lettura statica della partitura. L'esecuzione digitale della musica, pertanto, non può che esprimere, integrandosi nell'opera musicale come sua parte, una forte riduzione dell'opera: il tempo espresso dall'esecuzione digitale della musica, per usare la figura introdotta dalla Langer, «ne consuma completamente il tempo». Potendosi legare a forme negate al linguaggio, la musica ricalca la morfologia dei sentimenti o comunque della sfera emotiva, ma non

*Esecuzione digitale
forte riduzione
dell'opera*

³³ *Ibidem*, pp. 158-159.

esprime propriamente dei sentimenti quanto piuttosto li espone. Il compositore e l'esecutore possono esibire dei sentimenti (non i loro sentimenti) che poi l'ascoltatore e l'esecutore stesso possono interpretare come riflessi dei fondamentali modelli dinamici dell'esperienza interiore, incessantemente attraversata da un fitto contrappunto di tensioni e risoluzioni emotive. Il simbolo artistico – che nel caso della musica si manifesta ritmicamente in un tempo virtuale le cui dinamiche sentimentali tendono a duplicare quelle della nostra interiorità – è per Langer singolo e indivisibile sebbene articolato al suo interno. A differenza del linguaggio verbale che si presenta come un sistema di simboli separabili, l'opera d'arte è sempre un simbolo irriducibile, un simbolo primo.

In questa prospettiva la relazione con lo strumento musicale si arricchisce di una nuova connotazione: essa è un processo totale, non frazionabile, assimilabile ad un sistema di gesti in reciproco ed organico collegamento. Lo strumentista e le sue esecuzioni si collocano nel tempo illimitato ed 'illeso' del destino di un'opera che coinvolge l'autore, l'esecutore stesso e l'ascoltatore.

Nella pratica strumentale riveste una particolare importanza il ritmo sul quale Langer offre una riflessione straordinariamente affine a quelle prodotte da Sini attorno alla figura dell'automa, come già precedentemente ricordato. La studiosa americana lega il ritmo al concetto di organicità affermando che «tutto ciò che prepara un futuro crea un ritmo». Il carattere cadenzante della nostra vita fisiologica e psichica permea di sé anche la musica, il cui tempo virtuale si articola attraverso un ritmo che non consiste in una «simmetrica suddivisione del tempo», ma nel preparare un nuovo evento, ossia nuove tensioni attraverso la risoluzione delle precedenti. Il concetto cui la musicologa americana si riferisce è quello di continuità organica affermando, infatti, che tutto ciò che prepara un futuro genera un ritmo e tutto ciò che genera ed intensifica un'aspettativa, anche quella di una semplice continuità, prepara il futuro. Acquista dunque una fondamentale rilevanza il concetto di ripetizione, assunto come principio strutturale

*Preparare un nuovo
evento*

profondamente implicato nel ritmo, al punto che, in perfetta analogia con quanto affermato da Sini relativamente alla figura dell'automa, la ripetizione «dà alla composizione musicale l'apparenza di uno sviluppo vitale»³⁴, ossia, si potrebbe dire, colloca la composizione musicale nella figura dell'automa, inteso come un meccanismo che sembra 'muoversi da solo'.

Di matrice essenzialmente opposta rispetto a quello di Suzanne Langer è il pensiero del musicologo statunitense Leonard B. Meyer: mentre Langer interpreta il fenomeno espressivo della musica rilevandone le capacità simboliche ed escludendo o non tenendo in alcun conto quelle di stimolo emotivo, Meyer, riallacciandosi esplicitamente a John Dewey, sostiene che la musica ha la capacità di suscitare emozioni, avendo la capacità di creare aspettative e compimenti delle aspettative, stati di tensione e di risoluzione³⁵.

Meyer riconosce come, nel determinare l'esperienza musicale, possono concorrere sia elementi intellettivi sia emotivi: la musica suscita una risposta estetica quando le tendenze, ossia le attese destinate nell'ascoltatore, subiscono un blocco oppure un ritardo e non trovano appagamento nei tempi e secondo le modalità previste. Meyer cerca di recuperare una semantica della musica attraverso un'analisi delle risposte emotive che essa suscita nell'ascoltatore; tuttavia sostiene che si conosce ben poco di queste risposte emotive ingenerate dalla musica e meno ancora della relazione di queste risposte rispetto allo stimolo. Ci si deve basare essenzialmente sui resoconti introspettivi degli ascoltatori, dei compositori e degli esecutori, nonché sul comportamento di esecutori e pubblico e sulle alterazioni psicologiche conseguenti alla percezione musicale.

Meyer, forte di una grande quantità di dati in suo possesso, tende ad avanzare l'ipotesi che tale reazione esista, ma riconosce che nulla si è in grado di dire in merito al nesso causa-effetto che possa far risalire le risposte allo stimolo musicale. Sostiene, inoltre, che l'indagine sul problema espressivo e semantico della musica non può rimanere confinata al solo dibattito filosofico, ma deve avvalersi di

34 *Ibidem*, p. 149.

35 Meyer, L.B. (1992), *Emozione e significato nella musica*, Bologna, Il Mulino.

Ricerca empirica sui legami tra il suono e la sfera emotiva

una ricerca empirica sui legami tra il suono e la sfera emotiva come imprescindibile punto di partenza. Sebbene il significato della musica non possa essere identificato né con lo stimolo, né con l'oggetto, né con il soggetto.

Tenendo fermo il principio secondo il quale il linguaggio musicale non può possedere una vera e propria funzione referenziale, Meyer, similmente a Langer, conclude che il significato della musica risiede nella musica stessa; specifica tuttavia che esso è il «prodotto di un'attesa»³⁶: un evento musicale, sia esso un suono, una frase o un'intera composizione musicale, ha significato perché è in tensione rispetto ad un altro evento musicale che noi stiamo attendendo. Lo stesso Borges³⁷ afferma come in questa attesa si produca il piacere estetico che nel contesto offerto dalle macchine di calcolo viene invece annichilito.

Da questo punto di vista l'esecutore svolge una funzione amplificatrice rispetto a questo gioco di attese e risoluzioni in nuove attese, anzi è lo strumento di risoluzione dell'attesa. L'esecuzione musicale, intesa come una commistione di percezione e comprensione di sé, non può essere inquadrata nel contesto di una contemplazione passiva, quanto piuttosto in un processo dinamico, di ricerca della soluzione di una tensione che conduca ad un punto fermo rispetto allo stato di ambiguità e di non conclusione suscitato dall'ascolto e dalla percezione del proprio movimento sullo strumento.

Come segnala lo stesso Meyer, sia la risposta emozionale – dell'esecutore e dell'ascoltatore – sia quella intellettuale, rimangono comunque radicate nell'ambito di un «terreno intramusicale», entro il quale non si dà alcun legame con esperienze esterne e, per questo motivo, viene da Meyer definito come «inclusivo»³⁸. La relazione tra uomo e strumento musicale, quindi, in maniera del tutto indipendente rispetto a qualsiasi impostazione interpretativa si voglia o sia possibile intraprendere sulla musica, rimane una relazione di tipo autopoietico, autoreferenziale, 'autoinclusivo' e, si potrebbe dire, una relazione ricorsiva rispetto alla definizione di evento musicale che

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Borges, J.L. (1963), *Altre inquisizioni (La muraglia e i libri)*, Milano, Feltrinelli.

³⁸ Meyer, *Emozione e significato nella musica*, cit.

rimanda continuamente a sé stessa, attraverso il processo dinamico ed insoluto – inconsumato in analogia con un'immagine della Langer – della relazione di produzione e fruizione intrinseca nella pratica strumentale.

Proseguendo su questa strada, la relazione tra l'esecutore ed il suo strumento potrebbe essere definita come una relazione 'intrinsecamente ipotetica': i movimenti del corpo sullo strumento producono una sequenza di eventi che transitano senza soluzione di continuità dall' 'ipotetico' all' 'evidente' e dall' 'evidente' al 'determinato'. L'intero schema potrebbe dare luogo ad un nuovo evento musicale nuovamente ipotetico pensato come ri-corrente premessa ad un evento successivo. L'azione del corpo sullo strumento acquisisce inoltre il dato di una continua e feconda oscillazione tra norma (stilistica) e deviazione creativa dalla norma, che garantisce l'apprendimento del corpo e la sua evoluzione in termini di interazione con lo strumento, pensato ancora come prolungamento del corpo in azione. È il corpo a codificare sé stesso attraverso la mediazione dello strumento musicale e del conseguente evento musicale ad esso associato.

Dall' 'ipotetico' all' 'evidente' e dall' 'evidente' al 'determinato'

4. Musica, tempo e macchine

Un ruolo particolarmente significativo relativamente alla questione del rapporto tra uomo e strumento musicale come declinazione del più generale rapporto uomo-macchina è costituito dalla dimensione temporale della musica. Per la peculiarità dei mezzi tecnici da essa adottati, la musica apre uno scenario radicalmente diverso da quelli delle altre arti: infatti, gli elementi che costituiscono una composizione assumono un carattere veramente 'artistico' solo se organizzati in una successione temporale.

A questo proposito, la musicologa francese Gisèle Brelet in *Esthétique et création musicale*, 1947, pur concentrando la propria riflessione sull'estetica musicale attorno all'attività creatrice del soggetto afferma:

«Il concetto musicale si scopre empiricamente nell'opera compiuta, e i problemi del pensiero musicale sono risolvibili soltanto dal pensiero musicale creativo stesso, e a livello di questo pensiero»³⁹.

Ella mette in rilievo il fatto che l'arte in cui prevalgono le 'ragioni del cuore', ossia della vita e del sentimento, sia un'arte immatura e inferiore, un'arte non ancora giunta alla sua catarsi formale. Secondo Brelet, la vita è utile all'arte solo nel momento in cui essa si organizza in funzione di quest'ultima. L'arte autentica genera una vita autonoma grazie alla quale l'artista, l'esecutore o il compositore, aspirano ad una originalità entro la quale si presuppone la forma e la sua realizzazione. L'arte non è, infatti, una sorta di sintesi esteriore tra la forma e la vita vissuta, ma è una forma di vita autonoma, una vita formale specifica costituita da forme pure. Scrive infatti: «Ascoltare la sonorità è accompagnare il suo dispiegamento temporale nello slancio vivo della nostra durata interiore, è vivere con essa, istante per istante, il suo divenire, nello stesso tempo che abbracciarne la curva totale»⁴⁰. Proprio grazie al fatto che l'espressione, la vita, la persona e le esigenze del singolo in quanto tale sono rigorosamente escluse dal regno dell'arte, la creazione musicale (entro la quale possiamo collocare sia la composizione sia l'esecuzione musicale o l'improvvisazione) è in grado di svilupparsi «su un piano di autonomia assoluta storica ed esistenziale: la personalità creatrice deve sapersi inserire nella curva storica in cui la musica è irrimediabilmente impegnata [...] l'arte musicale sembra vivere e crescere secondo il proprio slancio vitale e non trovare nella diversità dei creatori che l'occasione di inseguire il gioco di una dialettica interna. L'arte non si spiega che da sé stessa»⁴¹.

*La musica non è
dunque l'espressione
dell'emotività*

La musica non è dunque l'espressione dell'emotività, anche patologica, e della personalità del suo autore, ma è espressione della «durata vissuta della coscienza» rivelatrice delle strutture formali dello spirito. La forma temporale della musica trova un'intima rispondenza nella temporalità della coscienza, ossia nel flusso della nostra vita spirituale, il quale non ha nulla a che vedere con la mera durata psicologica,

39 La citazione è tratta da: Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., p. 454.

40 *Ibidem*, p. 454.

41 *Ibidem*, pp. 454- 455.

inespressiva perché immediata, ossia non rivissuta attraverso la forma. Per la Brelet, infatti, forma sonora e forma temporale sono equivalenti. «La forma musicale che egli [l'autore o l'esecutore] crea deve diventare la forma stessa della sua coscienza [...] Che il tempo vissuto sia immanente all'atto creatore della forma sonora, non è semplice constatazione psicologica, ma piuttosto l'enunciato di una norma alla quale la creazione musicale dovrebbe coscientemente sottomettersi. Perché se il tempo vissuto è necessario al componimento della forma temporale, il creatore deve operare volontariamente in se stesso questa unione del vissuto e della forma, invece di lasciare che la forma si costruisca al di fuori della sua intima durata»⁴².

Nell'atto creativo, la pura forma temporale e la durata interiore del suo creatore tendono a confondersi sino ad identificarsi: in questo modo l'azione sullo strumento musicale diventa strumento di «durata», strumento atto ad accendere una continuità attraverso la sequenza temporale dei gesti e dei movimenti su di esso. Lo strumento costringe il creatore ad una equivalenza tra corpo in azione nel tempo e musica e questa identificazione potrebbe essere garantita dal fatto che entrambi, sia il corpo in azione sia la musica, possono essere collocati nella generale figura dell'automa, così come descritta da Sini⁴³.

Anche l'interpretazione musicale, ossia l'azione dell'individualità sull'evento musicale, si inquadra, secondo la Brelet, nel contesto della riflessione sul concetto di temporalità. Questa volta il concetto di riferimento è quello di virtualità della musica. L'opera musicale non è un oggetto, è invece una virtualità in costante attesa di una nuova realizzazione ed è quindi «arte del tempo», caratterizzata dalla fondamentale dualità tra opera concepita e opera realizzata e dalla totale risoluzione di questa in quella. Inoltre, se nelle arti spaziali (pittura, scultura, ...) esiste un'esatta corrispondenza tra l'opera e la sua realizzazione, nella musica questa esatta corrispondenza manca, essendo la musica qualificata dalla presenza di un rapporto decisamente problematico tra un centro formale 'stabile', ossia il testo, e una molteplicità di esistenze o di possibili realizzazioni.

⁴² *Ibidem*, p. 455.

⁴³ Sini, C. (2009), *L'uomo, la macchina, l'automa*, cit.

In questo senso dunque è possibile riconoscere come la relazione con lo strumento musicale acquisisca l'essenza di una feconda contraddizione: il corpo agisce su uno strumento che non produce nulla di 'esatto', nulla di tangibile se non la supposizione dell'attenzione di chi ascolta nonché un legittimo 'diritto di cittadinanza' nello spazio e nel tempo offerti dall'opera musicale, in quanto produttrice di una delle infinite possibili realizzazioni dell'opera musicale stessa.

*A-strumentale,
limitato, incoerente
ed impreciso*

Il corpo agisce su uno strumento che, in virtù di quanto appena affermato, 'non serve a nulla' e nulla rappresenta se non la sua semplice manifestazione nel tempo e assume l'anomala connotazione di uno 'strumento a-strumentale', limitato, incoerente ed impreciso. Secondo Brelet, inoltre, il bisogno di un interprete si rivela subito come congenito alla natura stessa dell'arte dei suoni: mentre nelle arti spaziali la realtà qualitativa dell'opera è già data, in ambito musicale l'opera rimane virtuale tra (e nonostante) le sue successive riletture. L'esecutore fornisce un'esistenza pienamente qualitativa ad un'opera che è qualificata solamente astrattamente: anche ciò che risulta nel testo, nella partitura, e che sembra imporsi con una certa categoricità all'interprete, non esiste se egli non è in grado di ricrearlo. L'interpretazione musicale, assunta come modello di autentica contemplazione attiva basata sull'esecuzione che è creazione perfetta ed anche contemplazione perfetta⁴⁴, si oppone alla contemplazione passiva o statica suscitata dalla (sola) fruizione delle opere d'arte figurative che hanno ormai perso ogni legame con il concetto di interpretazione. Per questo motivo non possono essere 'ripetute', senza che in tale atto non si celi una sostanziale uscita dallo spazio e dal tempo dell'opera.

*Dualità
esecuzione-opera*

Rispetto all'opera, la possibilità di esecuzione ha svantaggi e vantaggi, tuttavia la dualità esecuzione-opera assume nella musica un valore paradigmatico: esaustiva che sia, la notazione musicale non potrebbe mai esaurire in sé la realtà dell'esecuzione. Esiste una ricchezza dell'opera 'in possibilità' ma anche una ricchezza attuale

⁴⁴ Brelet, G. (1951), *L'interprétation créatrice*, Paris, P.U.F.

dell'esecuzione che non sarebbe nata senza che l'altra perisse⁴⁵.

Secondo Brelet, quindi, l'opera concepita come essenza ideale (il testo scritto) appare determinata, mentre risulta indeterminata se pensata in rapporto alla realtà qualitativa della sua esistenza sensibile.

Da ciò risulta come il *pattern* uomo-strumento musicale trovi una sua collocazione nell'opera, anzi si potrebbe dire che ne è un costituente fondamentale come strumento di transito tra la determinatezza del testo scritto e l'indeterminatezza della realtà sensibile. L'indeterminatezza risiede evidentemente nell'azione dell'individualità dell'esecutore sul testo; pertanto il *pattern* uomo-strumento musicale riflette la sua azione sull'uomo piuttosto che sullo strumento in sé, sfuggendo a qualsiasi tentazione di capovolgimento del significato dello strumento da mezzo a fine, ossia sfuggendo al dominio dello strumento sull'uomo. Un atteggiamento di tipo analogo rispetto a quello espresso da Brelet si ritrova nel pensiero di Vladimir Jankélévitch il quale afferma che «uno stesso testo si presta ad un'infinità di musiche radicalmente imprevedibili e una medesima musica rinvia ad una infinità di testi possibili»⁴⁶.

Tra l'altro non è possibile sapere in anticipo quale di queste realizzazioni sarà evocata perché «la musica con la sua anfibolia e la sua condiscendenza alle interpretazioni più diverse, evoca altrettanto bene tutto ciò che ci piace immaginare»⁴⁷.

«La musica, da vicino, non esprime alcun senso definibile, e tuttavia la musica è grosso modo espressiva. [...] La musica non è dunque un linguaggio, né uno strumento per comunicare concetti, né un mezzo d'espressione utilitaristico [...] e tuttavia la musica non è puramente e semplicemente inespressiva [...] Non è l'equivoco infinito il regime naturale della musica? Chiamiamo dunque espressivo inespressivo il primo di questi equivoci. [...] la musica in se stessa è un *je-ne-sais-quoi* inafferrabile quanto il mistero dell'atto creativo»⁴⁸.

Si potrebbe aggiungere, quanto la musica trattenga il mistero della dinamica interazione tra l'esecutore ed il suo strumento che si svolge nel tempo, essendo essa affetta dalla continua e dinamica

45 *Ibidem*, p. 151.

46 Jankélévitch, V. (1985), *La musica e l'ineffabile*, Napoli, Tempi Moderni, p. 83.

47 *Ibidem*, p. 104.

48 *Ibidem*, pp. 84-90 e p. 142.

trasformazione del corpo in azione e dalla trasformazione dello strumento stesso.

Presenze che non
si possono dire né
celare

Jankélévitch, nell'opera *Le je-ne-sais-quoi et le Presque-Rien*, (1980), sostiene che sebbene la musica faccia parte di quelle presenze che non si possono dire né celare, ma solamente indicare.

«Un vocalizzo non è un ragionamento come un profumo non è un'argomentazione»: il 'trovare parole' per circostanziare un vocalizzo o un profumo non è affatto atto irrilevante o inane; infatti, «l'indicibile è soprattutto un invito a dire e ridire senza tregua, un appello continuamente rinnovato alla comunicazione»⁴⁹.

È stato sottolineato in questo senso l'accordo tra Jankélévitch e Wittgenstein in merito al fatto che l'inesprimibile si dà, anzi si mostra: esso è l'elemento mistico⁵⁰. Mentre Wittgenstein fa arretrare il linguaggio di fronte alle difficoltà di «descrivere l'aroma del caffè» e chiude il *Tractatus logicus philosophicus* con un laconico «Su ciò di cui non si può parlare si deve tacere», Jankélévitch sostiene che non bisogna tacere la presenza inesprimibile offerta dalla presenza della musica.

Impossibilità e
inattuabilità del dire e
del sapere

Questo tipo di osservazione potrebbe inquadrare la pratica e l'apprendimento di uno strumento musicale in un'interessante prospettiva di tipo narrativo che finisce per attribuire al maestro di strumento un ruolo di assoluta rilevanza, potendosi questo intendersi come parte, assieme al suo allievo, dell'«indicibile» opera musicale, sulla quale in continuazione entrambi producono narrazioni e realizzazioni. Il maestro condivide con l'allievo, attraverso la mediazione dello strumento musicale, quella condizione di impossibilità⁵¹ e di inattuabilità del dire e del sapere, che genera il sapere stesso ed i suoi apparati narrativi. Lo strumento musicale, diversamente dalle macchine moderne le quali sembrano promettere universalità ed onnipotenza a prezzo di un adattamento ed attraverso un'immediata realizzazione 'leggera', assume quindi il ruolo di una macchina 'che non può tutto', che riconduce in continuazione al limite, ma che è in grado proprio per questo di accendere in chi la abbraccia

49 La citazione è tratta da: Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., p. 464.

50 Wittgenstein, L. (1921), *Tractatus logicus philosophicus*, Torino, Einaudi.

51 Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi.

il desiderio di sapere, come intimo atto e bisogno dell'interiorità. L'educazione allo strumento musicale, se giustamente collocata nei processi educativi come momento fondamentale di formazione, è in grado di testimoniare un approccio sostenibile⁵² ai processi di insegnamento ed apprendimento e di allontanare l'individuo dalle lusinghe esoneranti cui spesso le macchine moderne comunemente intese producono sugli individui.

5. La dimensione utopica della musica

Molto interessante rispetto alla tematica che qui si cerca di affrontare appare la posizione del filosofo tedesco Ernst Bloch⁵³, il quale afferma come, a differenza delle arti figurative, tentate dalla permanenza e solidità dei loro materiali a celebrare con immagini statiche i contenuti della realtà indebitamente eternizzata, la musica si misura coraggiosamente con l'alienazione e la morte che ne rappresenta l'esito ineludibile, perché la musica ad un certo punto si arresta e finisce. Nell'opera *Geist der Utopie* (1923), Bloch sostiene che la musica è un'arte «paradossalmente invisibile e corporea al massimo grado»⁵⁴ [ed è] anche il luogo dove l'istante, pur percepito in tutta la sua enigmatica oscurità, riscatta la sua materiale contingenza 'ulteriorizzandosi' in una durata che lo inverte, recuperandone l'intima essenza, ossia «quella cosa in sé che è ciò che non è ancora, ciò che è perduto»⁵⁵. In particolare, Bloch colloca la musica nella sua elaborazione del concetto di utopia: la definisce come «uno spazio vuoto con scintille» e in questo spazio vuoto la musica è «silenzio che risuona», un «tracciar linee nel vuoto», «linguaggio dell'indicibile», «*pathos* interiore privo di immagini», entro il quale «la più intima essenza di parola» corrisponde al fatto che in essa «parla un espressivo futuro»⁵⁶. I lineamenti fondamentali di un mondo migliore si manifestano in forma anticipatoria e paradossale proprio nelle incompiute «immagini del compimento» offerte dall'arte. Infatti l'opera d'arte, prima ancora

Incompiute «immagini del compimento»

52 Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimatur; Albarea, R. (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, Pisa, ETS.

53 Bloch, E. (1994), *Il principio Speranza*, Milano, Garzanti.

54 La citazione è tratta da: Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., p. 481.

55 *Ibidem*, p. 481.

56 *Ibidem*, p. 482.

di essere eseguita o di avere un compimento «materiale», presuppone l'indeterminatezza di un «esperimento della perfezione fantastico e più esatto possibile». Una volta realizzata, l'opera irradia in lontananza da essa una sorta di eccedenza di senso che appare come un mondo la cui frammentarietà inconclusa si realizza nel fatto che, in tutti i capolavori, «il non poter terminare» rende grandi gli artisti «nel finire»⁵⁷.

La musica – e l'utopia, intesa come articolazione di un contenuto che non ha ancora trovato una sua esistenza e vive come impulso, presagio e desiderio – si presentano come un'ultima e suprema capacità di elaborare significati all'interno del vuoto scavato dal tramonto dell'antica metafisica e dal trionfo delle scienze.

Ecco che, alla luce di questa particolare significazione della musica e del suo legame con il concetto di utopia, la relazione educativa entro la quale il maestro e l'allievo sono coinvolti, acquista una nuova sfumatura: il maestro e l'allievo praticano, evocandolo, un mondo che non esiste se non nella forma di una perfetta anticipazione sempre inconclusa. La relazione si sostanzia sulla fiducia rispetto ad intimi presagi comuni che tuttavia non hanno, per la natura stessa della musica, un supporto materiale su cui essere fissati, perché, appunto, «risuonano nel silenzio».

Bloch sostiene che il coinvolgimento affettivo della musica deriva dal suo avvicinarsi al «focolare e al movente soggettivo di ciò che accade, quale esterno oggettivato»⁵⁸; questo perché, osserva, la musica dell'età moderna è fortemente soggettiva, mentre – secondo una tradizione che risale sino a Pitagora – in passato essa amava presentarsi come una sorta di «calco cosmico», perfetta riproduzione delle misure e delle proporzioni armoniche dell'universo. Il persistente richiamo all'*harmonia mundi* ha permesso alla musica di non rimanere vincolata ad una sola «risuonante privatezza» e persino le passioni del soggetto sono diventate, grazie ad essa, esibite e comunicabili a tutti. Ciò accade perché nella musica si produce il riconoscimento di se stessi negli altri (*anagnórisis*), e non semplicemente, come volle Platone, la reminescenza da parte dell'anima di ciò che ha intuito

Perfetta
anticipazione sempre
inconclusa

⁵⁷ *Ivi.*

⁵⁸ *Ibidem*, p. 483.

prima della propria nascita e che si ritrova solo lentamente in questa vita (*anámnesis*). Al contrario, l'*anagnórisis* «è un riconoscimento di persone». Pertanto, si colloca nei fondamenti dell'atto di costruzione dell'identità.

In questo contesto si colloca la particolare sensibilità di Bloch per il suono: quest'ultimo non è un mero mezzo di espressione o di comunicazione, ma rappresenta un'essenzialità insita nel fenomeno, in grado di salvare addirittura la fenomenicità stessa. Il suono, inoltre, non manifesta alcuna assolutezza metafisica ma una sensibilità estremamente intensificata e concentrata in grado di intessere la sovrabbondanza di stimoli confusi, propri del vissuto quotidiano, in una complessa struttura di rapporti che ha una sua intensità e qualità e, quindi, una sua realtà.

Ad esempio, persino la musica di un *Requiem* può indicare in maniera verbalmente 'informulabile', la libertà dall'oppressione del destino e dall'ineluttabilità della morte. Qualsiasi musica, anche quella che ha come tema l'annientamento della morte, rinvia comunque ad un 'seme' che, sebbene non giungerà mai a completa fioritura, non può nemmeno deperire: poiché da essa, nonostante la maggior parte degli uomini non creda più al testo ecclesiastico di morte e dannazione, si sprigiona la medesima carica etica veicolata in precedenza dalle religioni, prime portatrici storiche delle sublimi utopie che cantano la vittoria dell'individuo sulla morte. Per questo motivo il suono «non ha bisogno di una luce esterna; sopporta l'oscurità, anzi ne cerca il silenzio. [...] la musica non disturba questo silenzio, essa si intende di cripte, anzi è la luce della cripta. [...] Se la morte, pensata come la mannaia del nulla, è la più acerba non-utopia, la musica si misura allora su di lei come la più utopica di tutte le arti. Essa vi si misura tanto più turbata, in quanto la non-terra della morte è riempita dalla notte che, in quanto partoriente, sembra così profondamente familiare alla musica entro questo mondo»⁵⁹.

Il suono non ha bisogno di una luce esterna

⁵⁹ Bloch, E. (1994), *Il principio Speranza*, 3 voll., cit., III, pp. 1269-1270.

6. Ontologia dell'opera musicale e strumenti musicali

Autore-opera-
interprete-fruitori

Può essere ora utile prendere in esame la figura del filosofo polacco Roman Ingarden ed, in particolare, le sue osservazioni intorno al concetto di identità del brano musicale. Ingarden difende l'identità del brano musicale rispetto a se stesso e questa identità acquista una certa rilevanza solo in una cultura incentrata attorno al concetto di *opus*, inteso come prodotto stabile ed individuale di un autore e determinato all'interno del quadrilatero costituito da autore-opera-interprete-fruitori.

Ingarden applica al caso della musica alcuni metodi problematizzanti adottati nel caso dell'opera letteraria: nel caso della letteratura, infatti, riscontra l'impossibilità di definire l'opera letteraria sia come oggetto reale sia come oggetto ideale e sottolinea come esista comunque uno scarto tra la realtà esterna all'opera e la realtà dell'opera. Tale scarto si materializza in una struttura per la quale l'oggetto letterariamente raffigurato non è mai chiaramente determinato; l'oggetto, invece, si dà in una forma schematica caratterizzata da un elevato tasso di indeterminazione che lo sviluppo della narrazione, per quanto circostanziato e ricco di particolari, non riesce mai ad eliminare completamente. Pertanto l'opera letteraria necessita di un continuo lavoro di perfezionamento che non può essere compiuto internamente al testo. E ciò avviene perché l'opera letteraria costituisce un caso particolare della relazione tra la qualità concreta percepita e la sua rappresentazione idealizzata, mediante uno schema rigidamente determinato. Ingarden, in *Das literarische Kunstwerk* (1931), chiama queste schematizzazioni «aspetti schematizzanti»⁶⁰; la narrazione non è altro che la successione di questi aspetti schematizzanti ed è sostanzialmente incapace di ricoprire interamente il suo oggetto perché ogni narrazione si determina sempre in virtù di una selezione di momenti significativi.

La riflessione del filosofo polacco sull'opera musicale parte da alcuni

⁶⁰ La citazione è tratta da: Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., p. 498.

cruciali interrogativi – dove risiede, dove va ricercata ed in che forma si dà la realtà dell'opera? L'opera musicale è davvero un «oggetto permanente», distinto dalle sue riproduzioni e dall'esperienza estetica che ne hanno gli ascoltatori? – per poi formulare alcune fondamentali distinzioni che lo porteranno ad affermare la reale consistenza ontica, l'unità e l'identità dell'opera musicale con se stessa.

La prima distinzione, secondo Ingarden, deve essere posta tra l'opera musicale e le sue materiali realizzazioni – esecuzioni o interpretazioni – al punto che l'identificazione di queste con l'opera non è categoricamente possibile. Mentre l'opera esiste nella simultaneità, ossia tutte le sue parti sono presenti alla stessa maniera e allo stesso tempo senza che nessuna di queste parti possieda una precedenza cronologica, l'esecuzione individuale dell'opera si dispiega nel tempo in modo che ogni sua singola parte trova svolgimento in un diverso periodo di tempo e lo riempie. Così, mentre l'esecuzione vive nel tempo, nel senso che consta di una successione di eventi sonori, l'opera assume una connotazione «quasi-temporale». Tale connotazione si distingue dalla a-temporalità perché questa salva l'opera dall'influenza di qualsiasi incidente empirico permettendole, ad esempio, di non rimanere 'offesa' da una cattiva esecuzione o di 'sfocarsi', qualora venga ascoltata a distanza o in non buone condizioni acustiche.

Queste osservazioni permettono di intravedere nell'esecuzione, come atto di produzione materiale della relazione dell'esecutore o interprete con il suo strumento, una sorta di operazione di 'quantizzazione' del fenomeno unitario e continuo costituito dall'opera musicale. Lo strumentista, quindi, coagula attraverso il gesto e l'azione del corpo, una successione di 'quanti' di tempo, prelevandoli dal fluire continuo, potenziale ed intenzionale dell'opera e senza che quest'atto possa nuocere all'originarietà dell'opera stessa.

Una seconda distinzione messa in evidenza da Ingarden è quella tra la vita psichica dell'autore e dell'ascoltatore e l'opera musicale, quest'ultima definita come puramente intenzionale: essendo un'entità distinta dagli oggetti reali del mondo empirico, essa

*Operazione di
'quantizzazione'*

risulta del tutto priva di quella 'chiusura' e definitività tipica degli oggetti reali. Nell'opera *L'opera musicale e il problema della sua identità* (1989), scrive infatti: «Nella nostra concezione essa [l'opera musicale] continua ad essere qualcosa che possiamo creare solo intenzionalmente, e non realmente. Né possiamo conferire quell'autonomia ontica che contraddistingue tutti gli oggetti reali, ivi compresi tutti i soggetti psicofisici con i loro vissuti. Qualora fosse essa stessa un vissuto psichico (o di coscienza), sarebbe reale, e in particolare onticamente autonoma, esattamente come tutti i vissuti umani. Ma in nessun caso è un vissuto vero e proprio, né tanto meno una delle sue parti. Se la considerassimo tale finiremmo, per l'appunto, con il soggettivarla, cosa invece evitata dalla concezione, la quale, conformemente all'esperienza, afferma che l'opera musicale è essa stessa il prodotto di certi atti di realizzazione coscienti e psicofisici, e per altro verso uno degli oggetti che vengono dati al soggetto che ascolta un'esecuzione. Questo stesso oggetto – proprio in quanto soltanto intenzionale – non è il vissuto percettivo nel quale è dato, né il vissuto che lo delinea creativamente e nessuna delle parti o dei movimenti di questi vissuti: è soltanto qualcosa cui tali vissuti si riferiscono. Non è nulla di psichico né di soggettivo»⁶¹.

Anche quando l'opera musicale è messa per iscritto dall'autore, presenta aspetti nebulosi, indefiniti ed imprecisi che la rendono 'aperta' all'atto interpretativo senza, per questo, comprometterne l'identità. Essa rimane unica, quasi vivesse in una dimensione temporale idealmente separata dalla dimensione dell'esperienza. Anche se le sue interpretazioni si moltiplicassero all'infinito rimarrebbe «ancora in un certo senso come un limite ideale, al quale tendono le presunzioni intenzionali degli atti creativi dell'autore o di quelli percettivi dell'ascoltatore. È come se l'opera fosse un correlato intenzionale d'ordine superiore appartenente all'intera molteplicità degli atti intenzionali compiuti, come è ovvio, da persone in possesso di reali organi di senso, dei quali si servono, vuoi nella creazione dell'opera musicale, vuoi nella sua attualizzazione attraverso nuove

*Presunzioni
intenzionali degli atti
creativi*

⁶¹ La citazione è tratta da: Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, cit., pp. 499-500.

esecuzioni, vuoi infine nell'ascolto di sempre nuove esecuzioni»⁶². Ingarden si chiede, se una singola esecuzione possa raggiungere questo limite ideale costituito dall'opera musicale, prosciugandone la virtualità e colmandone le indeterminazioni. La sua risposta è negativa: nessuna esecuzione, sebbene incisa su di un supporto materiale, può esaurire il rispecchiamento del soggetto su di essa, senza contare il fatto che, se ad esempio si tratta di un'opera per più strumenti, l'autore non può utilizzarli tutti simultaneamente. Si potrebbe aggiungere anche che non può esserci una definitezza a causa della mediazione inalienabile del corpo in azione sugli strumenti il quale, intrinsecamente, non è in grado di replicare gesti sempre uguali a loro stessi.

Anche l'attuale riproducibilità tecnica della musica non fa semplicemente che aumentare gli strumenti coinvolti nella sua realizzazione, producendo sempre e comunque alterazioni rispetto all'originarietà e separatezza dell'opera. Altra cosa, si potrebbe affermare, è un'opera concepita ed eseguita da un elaboratore elettronico senza l'influenza 'indeterminatrice' dell'esecutore. Tale eventualità resta tuttavia ancora esclusa, in quanto l'elaborazione elettronica non sfugge, come tutti i fenomeni fisici, del resto, a quelle discontinuità che rendono comunque l'esecuzione elettronica un esempio di tensione verso quello che Ingarden chiama il «limite ideale» costituito dall'opera musicale. È una delle realizzazioni possibili, sebbene la meno ricca.

Tale suggestiva interpretazione offre la possibilità di rintracciare nell'azione del corpo sullo strumento una sorta di azione di quantizzazione sul tempo ideale e continuo con cui si caratterizza l'opera musicale: è come se l'opera musicale abitasse una temporalità continua ed omogenea e si manifestasse attraverso l'«inudibile» di un flusso continuo, per poi venire catturata dall'esecutore attraverso il proprio strumento. Lo strumentista ricava dal tempo 'illeso' e continuo dell'opera porzioni discrete di tempo significate dal gesto del corpo sullo strumento; questi 'quanti' di tempo, pensati come frammenti del

*«Limite ideale»
costituito dall'opera
musicale*

⁶² *Ibidem*, p. 500.

tempo ideale dell'opera musicale, verrebbero poi messi in successione a formare l'esecuzione dell'opera musicale, ossia il suo recupero ad una dimensione udibile.

Questo processo di quantizzazione del tempo ideale dell'opera musicale potrebbe quindi essere la traccia della presenza e dell'azione discretizzante del corpo sul tempo: i quanti di tempo prelevati dal fluire continuo del tempo dell'opera musicale andrebbero a fornire al corpo quell'energia necessaria per produrre nel gesto la propria azione sullo strumento ed offrire all'opera musicale la propria udibilità. La pratica dello strumento musicale costringe sempre l'esecutore-ascoltatore e l'ascoltatore alla percezione di uno scarto tra l'intenzione e la traduzione di un certo *pattern* emotivo in una formula interpretativa. Questo scarto, e la sua inalienabile presenza, è assimilabile alla difficoltà tecnica cui lo strumento sempre costringe allontanando, in una prospettiva generale ma significativa, la malsana prospettiva secondo cui la macchina (macchina vera e propria o strumento che sia) possa esaurire in tutte le sue parti e in ogni sfumatura di intenzione una realizzazione, sia essa la risoluzione di un problema, la costruzione di un manufatto o l'esecuzione di un'opera musicale.

*Scarto tra l'intenzione
e la traduzione*

Questo tipo di atteggiamento si potrebbe definire come una sorta di atteggiamento ad esonero limitato nei confronti di macchine e strumenti (e probabilmente nei confronti dell'intero apparato della tecnica attraverso il quale la vita odierna si manifesta e si realizza) è fortemente instaurato nel musicista ed, in particolare, nello strumentista. Si tratterebbe di un'interazione tra uomo e macchina che, pur mantenendo la sua natura originaria, non costringe l'individuo ad allontanarsi dal proprio sé, dai propri bisogni, aspettative ed attese e dalle sue più intime abilitazioni come invece accade nelle situazioni di interazione con le usuali macchine di calcolo.

*Atteggiamento ad
esonero*

Infatti, piuttosto che palesare rapidità, infallibilità e decontestualizzazione, l'interazione con lo strumento costringe l'esecutore a percepire i propri limiti e quelli dello strumento stesso

(la sostenibilità cui fa riferimento Albarea). Questa percezione tende ad accendere maggiore sensibilità e propensione all'analisi critica sui problemi, nonché una convivenza sostenibile con la macchina 'limitata', ossia con la macchina che è metafora dell'azione della tecnica, ma che è mantenuta lontana da qualsivoglia interpretazione 'oracolare' e da qualsiasi effetto di 'natura esonerante'. La percezione continua del limite, percezione veicolata dalla natura dello strumento musicale e la sua traduzione in consapevolezza, mantiene l'individuo sufficientemente lontano dall'esonerarsi totalmente da se stesso, come invece avviene nel contesto degli attuali apparati tecnici.

Bibliografia

- Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Padova, Imprimerie.
- Albarea, R. (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, Pisa, ETS.
- Augé, M. (2005), *Nonluoghi*, Milano, Eleuthera.
- Bloch, E. (1994), *Il principio Speranza*, 3 voll., Milano, Garzanti.
- Borges, J.L. (1963), *Altre inquisizioni (La muraglia e i libri)*, Milano, Feltrinelli.
- Brelet, G. (1951), *L'interprétation créatrice*, Paris, P.U.F.
- Craft, R. – Stravinskij, I. (1977), *Colloqui con Stravinskij*, Torino, Einaudi.
- Engelbrecht, H.H. (1987), *Il principio dell'espressione nello Sturm und Drang musicale*, in *Il senso della musica. Saggi di estetica e di analisi musicale*, a cura di Serravezza A., Bologna, Il Mulino.
- Fubini, E. (1991), *Gli enciclopedisti e la musica*, Torino, Einaudi.
- Galimberti, U. (1999), *Psiche e techne, l'uomo nell'età della tecnica*, Milano, Feltrinelli.
- Guanti, G. (1999), *Estetica Musicale*, La Nuova Italia, Milano.
- Hanslick, E. (1978). *Il Bello musicale* (1854), Milano, Martello.
- Jankélévitch, V. (1985), *La musica e l'ineffabile*, Napoli, Tempi Moderni.
- Langer, S. (1962), *Problemi dell'arte*, Milano, Il Saggiatore.
- Langer, S. (1975), *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli.
- Lévi-Strauss, C. (1974), *Il crudo e il cotto*, Milano, Il Saggiatore.
- Longo, G.O. (2001), *Homo technologicus*, Roma, Meltemi.
- Meyer, L.B. (1992), *Emozione e significato nella musica*, Bologna, Il Mulino.
- Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi.
- Sartre, J.P. (1948), *Immagine e coscienza. Psicologia fenomenologica dell'immaginazione*, Torino, Einaudi.

Sini, C. (2009), *L'uomo, la macchina, l'automa*, Torino, Bollati
Boringhieri.
Stravinskij, I. (1979), *Cronache della mia vita*, Milano, Feltrinelli.
Stravinskij, I. (1987), *Poetica della musica*, Pordenone, Studio Tesi.
Wittgenstein, L. (1921), *Tractatus logicus philosophicus*, Torino,
Einaudi.

Giuseppe Lucilli
Liceo Scientifico 'Martin' di Latisana (UD)
g.lucilli@gmail.com

PER UNA CULTURA SONORA

Vittorio Marchetta

Le multi-modalità in cui si vive l'esperienza musicale sembrano indicare un passaggio cruciale nella ricerca educativa. Strumenti musicali e non, oggetti, artefatti e dispositivi comunicativi digitali offrono una nuova disposizione delle diverse componenti sensoriali, strutturali e semantiche che simultaneamente entrano in gioco anche nell'apprendimento musicale.

Si intende qui evidenziare come la dimensione sonora possa contribuire allo sviluppo di una trasversalità formativa e disciplinare, passando da una immersione superficiale nelle tecnologie della produzione e riproduzione musicale: da una auto-espressione generalizzata, dall'immediatezza del suono, a una competenza della dimensione sonora come critica al consumo del suono.

Sviluppando 'capabilità' personali di lettura e scrittura sonora che concorrano alla formazione di un cittadino mediale, a una partecipazione attiva, dialogica e critica, si agisce responsabilmente e si considera il 'sonoro' nella sua pienezza culturale.

Dimensione sonora, multi-alfabetizzazione, educomunicazione sonora, formazione sonora, apprendimento sonoro.

The multi-mode where you live musical experience seems to indicate a crucial step in educational research.

Musical and non-musical instruments, objects, artifacts and digital communication devices, offer a new arrangement of the different sensory structural and semantic components that simultaneously come into action also in musical learning.

This article aims to highlight the fact that the sound dimension can contribute to the development of a cross-disciplinary education, from a shallow dive into music production and reproduction technologies, from a generalized self-expression, from the immediacy of sound, to a dimension of sound competence, as a criticism to sound consumerism.

By developing sound reading and writing personal 'capabilities', which contribute to the formation of a medial citizens, to an active, dialogical and critical participation, we act responsibly, consider the 'sound' in its cultural fullness. Sound dimension, multi-literacy, sound edu-communication, sound education, sound learning.

1. Dimensione sonora

Dal 1877, con il fonografo di Thomas A. Edison, le possibilità di ascolto si sono moltiplicate per quantità, trasformando anche profondamente le modalità e le qualità della riproduzione e dell'ascolto stesso¹. Il rapporto con l'esperienza sonora è sempre più acusmatico (eredità della scuola pitagorica, dove non è visibile la sorgente sonora) e, concordando con l'analisi di Roberto Maragliano, sul rapporto uomo-apparati di riproduzione sonora, si può affermare: «[...] che nessuno, proprio nessuno degli attuali viventi, se appartenente a una cultura urbana (e sono poche ormai le zone del mondo che ne stanno fuori), può dire di aver maturato un rapporto con l'universo acustico che non sia stato, per una qualche parte (certo mai marginale), mediato e perciò segnato dalle tecnologie della riproduzione [...] e che più ci si avvicina al presente più la quota dell'esposizione al suono riprodotto e della produzione di suono tramite apparati di riproduzione si fa elemento preponderante e dunque caratterizzante l'esperienza e l'identità sonora dei soggetti e dei gruppi»².

Antropologicamente, in questi 137 anni circa, dall'invenzione che ha cambiato le nostre prospettive di ascolto, sono maturate altre capacità, abilità, competenze sonore e musicali, intimamente legate allo sviluppo dei dispositivi di riproduzione; è cambiata l'episteme sonora. Competenze sonore quasi inconsapevoli che non dispongono di un adeguato spazio nell'educazione formale e che in quella informale e non formale trovano un *prosumer* (produttore e consumatore), un *diffuser* (divulgatore) e un *chooser* (selezionatore) spesso non educato a coglierne gli aspetti storici e culturali.

Occorre procedere quindi dall'esplorazione sonora a pratiche pedagogiche intenzionate, rilevando la necessità di una figura di educatore che ricopra un ruolo di intermediazione, che orienti e favorisca il passaggio da un sapere musicale «monomediale a quello della multimedialità (alfabetica, sonora, visiva) dove il mondo e i modi di trattarlo (rappresentandolo e pensandolo) si sono fatti plurali»³. Un

Pratiche pedagogiche
intenzionate

¹ Per una panoramica esaustiva e sintetica dell'evoluzione dei sistemi di riproduzione, fino alla musica liquida, si fa riferimento a: Hains, J. (2006), Dal rullo di cera al CD, in Nattiez, J.J., a cura di, *Enciclopedia della Musica, Vol. IV*, Milano, Il Sole 24Ore, pp. 783-819.

² Maragliano, R. (2009), Sonorizzare la scuola: un'ipotesi estrema, *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 3/4, pp. 27-31.

³ Maragliano, *Sonorizzare la scuola*, cit., p. 378.

analfabetismo, occorre sottolineare, non solo riferito alla centralità del testo (che nella dimensione sonora sono spesso le sole note) ma anche al suono come rappresentazione.

Quasi fosse possibile, quindi, considerare marginale la dimensione del suono nella pratica musicale, senza una rilevante connessione con gli altri linguaggi. Come se il passaggio dall'Ottocento al Novecento e dal Novecento agli inizi del Ventunesimo secolo non avesse trovato un riscontro stabile nelle pratiche educative, nella formazione sonora e musicale e in quella interdisciplinare, e quindi la distanza tra cultura sociale e cultura dell'educazione si fosse solo un po' ridotta, ma non concettualmente. È come se le diverse manifestazioni del paesaggio sonoro fossero ancora trattabili come un effetto secondario e non valutate come un fondamento per interpretare l'esperienza sonora.

E tutto ciò in un orizzonte sonoro contemporaneo in cui le componenti sonore possono essere facilmente analizzate e manipolate grazie allo sviluppo di strumenti/dispositivi tecnologici, dove quindi è più possibile individuare il 'corpo del suono', definirlo nei suoi tratti identitari, concreti, complessi e trasformarli.

Moltissimi *software open source* e *hardware* correnti permettono un'analisi e una sintesi del suono, ma una migliore comprensione risiede nel cambiamento di prospettiva, dallo scarto che la multidimensionalità del suono impone alla cultura dell'educazione. Per cui la musica si troverebbe a indicare vie pedagogiche di fondamentale importanza per la comprensione delle trasformazioni del linguaggio nelle esperienze contemporanee.

Un *sound educator* potrebbe quindi assumersi il ruolo di rintracciare e far ripercorre agli ascoltatori che li attraversano senza saperlo 'ponti sonori' culturali, disponendo voci suoni e rumori a nuove interpretazioni e valutazioni, tra conservazione e rinnovamento. Rispetto alla centralità del suono nella scuola, questo passaggio risulta gettare un importante seme nella comprensione della cultura sonora, comprendendola attraverso i processi di apprendimento e di insegnamento della musica.

2. Educomunicazione musicale

Tra le diverse ragioni, rintracciabili in numerosi contributi per un approccio interdisciplinare alla musica nella scuola, si segnalano quelle fondative di Barbara Gasparini e Cristiana Ottaviano⁴, importate dalle ‘giustificazioni’ a sostegno per l’insegnamento dei *media* nella scuola, e tra le più recenti quella di Alberto Parola, Alessia Rosa e Roberto Giannatelli⁵. La pervasività della musica commerciale, la *consciousness industry*, la musica come costruzione delle coscienze attraverso le canzoni e i *network* come *MTV*, il loro essere fabbrica di notizie, il linguaggio audiovisivo predominante, la personalizzazione della musica nei diversi dispositivi, sempre meno di massa e sempre più *self*, *Personal Option Digital (POD)*, a misura di gusti ed esigenze individuali, sembrano essere sufficienti per una riflessione e una ricerca-azione pedagogica in questa direzione.

Partendo dalle istituzioni dei *Media (Media Agencies)*, chi comunica e perché si possono interpretare «i ruoli nel processo di produzione e distribuzione, aspetti e strategie economiche, intenzioni, obiettivi, aspettative, risultati»⁶ che il sonoro assume e che le istituzioni assegnano al suono come valore aggiunto di significati. Continuando in questa direzione, occorre analizzare come le categorie dei *media (Media categories)* giochino un ruolo nella categorizzazione, nel riconoscimento e nella comprensione del ‘testo’. Un uso che da stereotipato, dove il genere musicale sembrava riflettere uno stile di vita (Muzak⁷), ha sviluppato espressioni e strategie di *marketing* molto articolate che dovrebbero essere analizzate⁸ anche nella dimensione sonora. In particolare, mettendo a fuoco come il «formato, i codici e le convenzioni»⁹ si siano evolute nella comunicazione, soffermandosi proprio sulle tecnologie dei *media (Media Technologies)* attorno alla dimensione sonora.

E di conseguenza è necessario rileggere anche il linguaggio sonoro dei *media (Media Languages)* e la sua struttura sonora, così come le rappresentazioni dei *media (Media Representations)* mentre il

*Sembrava riflettere
uno stile di vita*

4 Gasparini, B. – Ottaviano, C. (2005), a cura di, *Analizzare i media: tecniche di ricerca per la comunicazione*, Milano, FrancoAngeli.

5 Parola, A. – Rosa, A. – Giannatelli, R. (2013), a cura di, *Media, linguaggi, creatività*, Trento, Erickson.

6 Gasparini et al., cit., pp. 74-75.

7 <http://www.muzak.com>

8 <http://www.viacommunity.com/>

9 Gasparini et al., cit., pp. 74-75.

sonoro rappresenta il ‘testo’; infine rilevare come il pubblico reagisce, come il pubblico dei *media* (*Media Audiences*), consuma e produce, a sua volta, un ‘testo’ utilizzando il sonoro.

La ‘musica come commercio’¹⁰, impone di chiedersi dove e cosa stia facendo la scuola per affrontare questo problema e se la convenzionalità dell’ascolto degli adolescenti non dipenda in gran parte dall’errata messa a fuoco del problema. Si passa dagli strumenti della musicologia che mostrano la musica come mero fatto musicale, come un fatto ‘puro’, verso una visione immersiva, in una visione che comprende la sua ‘estetività diffusa’. Questo avviene soprattutto nella Rete: un ‘dispositivo’ che ci fa vivere le esperienze in altri ‘modi’, in un insieme di relazioni con gli altri sensi, per il suo carattere multimodale, per cui ascoltare è anche vedere, gustare, toccare, in un sistema complesso di ‘multisensorialità integrata’.

Complesso di
‘multisensorialità
integrata’

L’ascolto musicale, per essere ri-considerato come aspetto prettamente musicale, dovrebbe essere spogliato da tutte quelle componenti che oggi più lo conformano, lo producono per essere consumato. Aspetti che diventano ancora più significativi perché sono loro che determinano l’ascolto o meno di un pezzo musicale. L’oggetto sonoro diventa così un *medium* sonoro. Non è la musica e il valore della musica e del sonoro a determinare il valore di un pezzo, ma ciò che la fa acquistare. E allora occorre essere anche un *marketing manager*: non è più solo importante la musica, forse, non è davvero l’ultima cosa più importante. Così avviene anche quando ascoltiamo, parliamo, vediamo, inquadrriamo per capire cosa ci può dire, come può essere significativa per la nostra vita. Per ascoltare la musica come valore culturale dovremmo avere un’‘abilitazione cognitiva’¹¹ che supera i mezzi di diffusione della musica stessa. Dovremmo saper andare nella Rete e scegliere cosa ha valore musicale. Non possiamo saperlo nel momento del bisogno ma, in qualche modo lo dobbiamo già sapere, già conoscere. Anche nella scuola: come facciamo ad arrivare a una abilitazione cognitiva della musica? E qual è lo strumento corretto per saper guardare e scegliere musica nella Rete?

¹⁰ Come viene suggerita da: Schor, B.J. (2005), *Nati per comprare*, Milano, Apogeo.

¹¹ Antinucci, F. (2008), *La rete e l’abilitazione cognitiva*, *Sistemi intelligenti*, Anno XX, n. 2, pp. 347-350.

Un'educazione ai *media* diventa quindi anche una parte fondamentale per una corretta crescita musicale. Si deve passare da una cultura competente musicalmente a una cultura che deve anche impossessarsi di strumenti e essere accompagnata e guidata da una 'educomunicazione', per diventare cittadini consapevoli e critici, cittadini mediali, lettori e scrittori. Perché la musica non è più solo musica, è immessa in un sistema culturale per cui non può più essere vista solo come una disciplina. Forse, dopo, si potrà ri-ascoltare come tale, dopo aver compreso le sue trame culturali, avendole chiare, sapendo quindi anche come valutarle nella loro forma globale.

Un percorso nuovo di educazione alla musica non può essere più di educazione alla sola musica, di educazione a tutte le componenti che presentano il suono da tanti punti di vista, ma il suono deve essere considerato come *medium*, e vista la sua multidimensionalità, un *media*, un intermediatore esso stesso, che favorisce la comprensione degli eventi intermediali e transmediali in cui viviamo.

Il *sound design*, inteso come progettazione sonora, offre qui una valida opportunità ponendosi esso stesso al crocevia tra la musica com'era intesa, prima che la musica fosse progettata per la comunicazione, e il suono per la comunicazione. Ne conosce entrambe le manifestazioni e gli strumenti (del *marketing* e della musica) e può offrire questa competenza e strumenti al *sound educator*, per una comprensione dei *media*.

«L'educatore [sonoro diventa] espressione di una trasversalità formativa, emergente dal proprio stile di lavoro e di una trasversalità disciplinare, rispetto alle operazioni mentali e ai contenuti trasversali alle discipline che vengono ad essere interessate. Ambedue si basano sulla capacità di trasferire intuizioni, prospettive, concetti da un settore all'altro della conoscenza, per arrivare ad accostamenti audaci, proposte di interpretazione, ipotesi esplicative, ricorrendo anche ai procedimenti dell'analogia e della metafora»¹²¹².

Passaggi cruciali sono: la musica è la musica, ma la musica è anche comunicazione. La musica viene impiegata nei *media* per comunicare

12 Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile*, Padova, Imprimerie Editrice, pp. 233-242.

Comprendendo
la comunicazione
dall'interno
(educomunicazione)

e quindi si devono comprendere i *media* per comprendere la comunicazione musicale, dall'artefatto comunicativo al dispositivo comunicativo, comprendendo la comunicazione dall'interno (educomunicazione).

In seguito, avendo tutti gli strumenti a disposizione per comprenderla come fatto comunicativo, come narrazione di qualcosa (domande della *media communication*), sarà possibile ri-congiungersi alla musica e rispondere alle domande su come essa comunica oggi.

Come sottolinea Giuseppe Granieri¹³, parafrasando e traslando il suo pensiero verso il sonoro, la scuola deve evolversi anche nella direzione di una alfabetizzazione sonora comprendente le nuove modalità di ascolto, di composizione e di fruizione dei suoni. Si sviluppa la capacità di *collage* e di montaggio di diversi pezzi sonori, provenienti da diversi luoghi, facendoli convergere in un unico progetto; si utilizzano *softwares* e sistemi per pubblicare contenuti sonori in un 'testo' collettivo, considerando un *social sounding network* come un sistema sociale. Si personalizza un contenuto sonoro, contribuendo, ad esempio, alla reputazione sonora digitale della scuola in cui si opera; si apprende come argomentare in diverse forme multimediali, come realizzare forme di racconto sonoro, agendo responsabilmente al suo livello, accettando critiche e rispondendo ad esse.

Anche per la dimensione sonora occorre sottolineare una «new media literacies»: set di competenze culturali e abilità sociali di cui i ragazzi/e hanno bisogno per muoversi nel panorama dei nuovi media¹⁴. E continuando nelle traslazioni attorno al suono, tra le abilità¹⁵ da sviluppare a scuola o in contesti informali, emergono alcune azioni significative, 'maieutiche', processi euristici, riguardanti il suono¹⁶. Attraverso il gioco si fa esperienza di ciò che ci circonda attraverso il *problem solving*: ad esempio, giochi di riconoscimento di ritmi uguali con cellule timbriche diverse. Ma anche provando una simulazione: interpretando e costruendo modelli dinamici dei processi del mondo reale, come un'animazione, che prevede di compiere scelte sonore e visuali che entrano a far parte dell'apprendimento. Si giunge

13 Cfr: Granieri, G. (2006), *La società digitale*, Roma-Bari, Laterza.

14 Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali*, a cura di Ferri, P. – Marinelli, A., Milano, Guerini e Associati, p. 60.

15 *Ibidem*, pp. 60-61.

16 *Ibidem*, p. 124.

anche all'arrangiamento: 'impersonando' identità sonore alternative per l'improvvisazione e la scoperta; cambiando voce e/o parole di una canzone; mutando l'organico strumentale alla propria canzone preferita; campionando suoni; verificando le proprie modalità di appropriazione; miscelando contenuti mediali dando loro significato; organizzando una presentazione con cui interagire con il suono.

E ancora si può intervenire: 'postando' un *remix* di una canzone; registrando trasmissioni radiofoniche che usano il commento critico di canzoni esistenti attorno a un argomento (guerra, amore, amicizia, solo per segnalarne alcuni motivanti); riflettendo attorno ai suoni usati e da usare, attorno ai testi, e connettendo anche argomenti collegati alla scuola, in una nuova prospettiva.

Si sviluppano così 'capabilità' di *multitasking*, scansionando l'ambiente e prestando attenzione ai dettagli salienti, sviluppando una conoscenza distribuita, interagendo con strumenti che espandono le capacità mentali, con strumenti musicali analogici e digitali; ascoltando CD, radio, TV per riorganizzare una lezione.

Queste azioni concorrono a una maturazione di un'intelligenza collettiva: connettendo insieme conoscenze e confrontando opinioni con altri, in vista di un obiettivo comune. Ad esempio, si può condurre una ricerca-azione attorno a un gruppo musicale, con conseguente esecuzione della loro musica. Ma anche si può stimare l'affidabilità e la credibilità di differenti fonti di informazione sulla ricerca svolta, compiendo navigazioni transmediali, seguendo un flusso di suoni e musiche, informazioni, narrazioni sonore attraverso una molteplicità di piattaforme mediali, esplorando quel gruppo o una loro musica presente nella Rete, in differenti manifestazioni, in radio, CD, dischi, audiolibri, presentazioni.

E così passare dall'esplorazione all'espressione e all'interscambio: disseminando informazioni, impostando azioni di *networking*, sintetizzando, organizzando eventualmente un meta-progetto di *blog* (e poi eventualmente realizzandolo) sul gruppo musicale di cui ci si è occupati nella ricerca. Anche negoziando: viaggiando attraverso

*'Impersonando'
identità sonore
alternative*

*Maturazione di
un'intelligenza
collettiva*

differenti comunità, riconoscendo e rispettando le molteplicità di prospettive, comprendendo e seguendo norme alternative; entrando ad interagire con diverse *communities* attraverso la propria ricerca. Tutto questo per diventare partecipanti della vita sociale.

3. Ma quale formazione?

Si tratta innanzitutto di mettere a fuoco i punti di contatto e le distanze tra i contorni di un possibile *sound educator* e delle pratiche ad essa associate e la formazione musicale e sonora, nell'ambito della formazione delle figure degli operatori, per la scuola e l'università. E non solo: occorre anche tracciare un profilo a cavallo tra Istituzioni e Rete, tra il *sound design* e la formazione musicale, che sia in grado di sviluppare gli strumenti per tessere un senso sonoro interdisciplinare e multimediale contemporaneo.

Non si intende riscrivere una programmazione per la formazione¹⁷, ma partendo da approcci teorici e buone pratiche già in corso, relative al tema trattato, delineare alcuni aspetti fondamentali per una 'soggettivizzazione' del sonoro, così come si manifesta nella contemporaneità e che, allo stesso tempo, prefiguri i compiti e le direzioni verso cui proseguire per una pedagogia del sonoro. Centrando l'aspetto tecnologico¹⁸ nella dimensione musicale e culturale, in cui la formazione diventi intermediazione della comunicazione sonora multimediale, si può dire che: «[...] al centro della formazione [c'è] il concetto di "mediazione", inteso come processo di negoziazioni attraverso cui i messaggi originari vengono via via elaborati, in una continua narrazione e reinterpretazione [...] a cui la nostra mente partecipa attivamente»¹⁹.

Si offre così un contributo, un raccordo, per una cultura sonora critica, verso una responsabilità sociale, dal momento che con i dispositivi comunicativi sonori si può essere tutti autori di suoni.

I mezzi tecnologici a disposizione possono infatti alimentare

Aspetti fondamentali
per una
'soggettivizzazione'
del sonoro

17 Per questo aspetto i processi dialoganti e le rubriche presenti in *Musica Domani* <http://www.musicadomani.it/home/> si ritengono molto significative.

18 Un esempio fondativo si trova in: Gaggiolo, A. (2003), *Educazione musicale e nuove tecnologie*, Torino, EDT.

19 Calvani, A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, Utet.

un'auto-espressione generalizzata, oppure offrire un altro modello di riferimento, fornendo un'indicazione per cui si possa agire responsabilmente, considerando il segnale sonoro nella sua pienezza culturale, anche in un quadro di ecologia sonora.

Infatti «La nostra vita si svolge in un mondo di artefatti che non sono più soltanto oggetti ma processi della mente»²⁰.

Quindi una crescita formativa che non preveda solo uno sviluppo personale autonomo, ma anche una dialogica, una 'collaboratività', un'intelligenza collettiva, una «creatività sostenibile» che siano esse stesse oggetto della ricerca educativa. Sono norme, suggerimenti, criteri operativi non solo centrati sulle componenti tecnologiche, ma atti a salvaguardare dimensioni rilevanti della persona, e favorirne lo sviluppo; focalizzando l'attenzione sull'ambito trasversale che emerge e si alimenta nei territori di frontiera, tra semiologia e didattica, tecnica e comunicazione; favorendo il dialogo operativo tra attori, ricercatori e altri osservatori attivi.

Vi è quindi un'espressione e una creatività sonora che va dal *designer* della comunicazione sonora al critico del suono multimediale, al *sound educator*. Alimentando quei raccordi culturali necessari, oggi mancanti, verso uno sviluppo della figura dell'*User Generated Content* (UGC) e del *prosumer* di suoni, il quale si rileva ingabbiato nel linguaggio dettato dai dispositivi tecnologici. Si reinterpreta il sonoro che diventa simultaneamente 'testo leggibile'²¹ (in cui si mettono in moto strutture ripetitive e ben collaudate) e 'testo scrivibile', stimolando l'ascoltatore a creare un'interpretazione sua propria, in cui diventa co-autore.

Una formazione, quindi, che si armonizzi con gli insegnamenti della Musica in ogni grado di istruzione, elaborando contenuti analogici e digitali – dalla Musica Elettronica al Conservatorio e nelle Università, ai corsi di formazione dell'orecchio nelle Scuole Civiche. Ma che si inoltri anche nei *Blog* e presenti un sentiero formativo più o meno tracciato, che consideri e si articoli in un processo costruttivo, in analogia con la costruzione di rappresentazioni a partire dagli stimoli

²⁰ *Ibidem*, pp. 8-9.

²¹ Cfr: Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

Riflessione
sulle proprie
rappresentazioni
mentali

derivanti dall'universo sonoro. Trovando spazio in un processo sociale, nella misura in cui i suoni e la musica promuovono discussione e scambio.

Si alimenta così un processo auto-riflessivo, per cui la riflessione sulle proprie rappresentazioni mentali può essere stimolata con attività musicali e sonore. Favorendo quel processo situato, dove qualsiasi problema della vita quotidiana pervasa da suoni diventa un'occasione per leggere la realtà.

In ambiti diversi, quindi, si sottolinea l'importanza dell'auto-formazione dove il *sound educator* riveste un ruolo di intermediazione perché il *prosumer* e il *diffuser* possano costruirsi una trama personale di sensi e significati formativi utili alla propria collocazione al mondo. Dove anche la cura personale del suono, sul proprio strumento musicale o sul proprio oggetto sonoro auto-costruito, e sul proprio corpo, tenda a sviluppare il proprio mondo.

Ora l'educazione sonora e musicale (legata alla diffusione di dispositivi tecnologici nella scuola) è sempre stata riconosciuta un 'peso' impegnativo nei bilanci scolastici e la presenza irregolare e la discontinuità della disciplina *Musica* sommate alla regolare perdita di finanziamenti, offrono un quadro non edificante. Nella Scuola Primaria la musica è presente grazie alla disponibilità e alla formazione personale di insegnanti che spesso 'esplorano' il mondo musicale attraverso una didattica lontana dai profondi sviluppi determinati dalla socio-semiotica, dalla psicoacustica, dalla musicologia. E anche se molti temi della contemporaneità sonora e musicale sono affrontati (la musica nei film, ad esempio), la proposta didattica ricalca una pratica che non riesce a far maturare sufficienti competenze. Si sommano quindi gli aspetti di una scarsa competenza didattica in ambito musicale con un atteggiamento di resistenza verso i numerosi strumenti digitali in cui si è immersi quotidianamente e a cui si aggiunge la certezza di molti che, per uno sviluppo adeguato, si debba disporre di uno strumentario costoso e 'difficile' da organizzare nella scuola. Ma se si pensa ai *software user friendly* e alle molte applicazioni

open source presenti, ci si accorge che questo pregiudizio può essere prontamente superato²². Sembra che la difficoltà della diffusione e dello sviluppo nella scuola delle teorie, ma soprattutto delle pratiche legate al sonoro, e quindi alla formazione di un *sound educator*, sia dato dall'atteggiamento culturale che non contempla il sonoro nella pratica didattica e che invece è presente, e con numerose diramazioni, fuori della scuola, confermando così quella «profonda discontinuità tra i contesti di apprendimento informale, che si aggregano a ridosso di interessi e motivazioni individuali condivise con altri e l'ambiente di apprendimento scolastico»²³.

Infatti, fuori delle istituzioni scolastiche, si ha la presenza dei dispositivi per una nuova didattica attorno al sonoro, dove un *sound educator* potrebbe trovare gli strumenti per sviluppare in modo adeguato una pluralità di culture musicali, tra cui anche una cultura musicale digitale, e una cittadinanza sonora.

Quello che manca all'extra-scuola è la direzionalità pedagogica. Esterno e interno non sembrano comunicare e non si alimentano a vicenda. I contenuti della Rete e molti dispositivi tecnologici sono addirittura interdetti negli ambienti scolastici, per cui la situazione di *Aspettando Godot* è quella imperante, in un quadro quindi in cui l'Istituzione non riesce a farsi carico della propria responsabilità educativa.

Occorre quindi alimentare quella tensione verso una cittadinanza musicale e sonora perché «il benessere di un paese dipende dalla capacità dei suoi cittadini di partecipare attivamente alle comunicazioni musicali che hanno luogo al suo interno tanto quanto dipende dal loro saper partecipare responsabilmente agli altri tipi di comunicazione (verbale, visiva, ecc.) che contemporaneamente verranno praticati»²⁴.

Occorre considerare questo impegno come una responsabilità istituzionale, progredendo verso un assetto organico dell'insegnamento musicale, come spesso è stato sottolineato da *Musica Domani*, procedendo verso un'esperienza formativa musicale che esprima la propria 'capabilità', spesso inespressa poiché inconsapevole.

Questo pregiudizio
può essere
prontamente
superato

Cittadinanza musicale
e sonora

²² Cfr: <http://sourceforge.net/directory/audio-video/os:mac/freshness:recently-updated/>

²³ Ferri et al., *Culture partecipative*, cit., p. 25.

²⁴ Gasperoni, G. – Marconi, L. – Santoro, M. (2004), *La musica e gli adolescenti*, Torino, EDT, p. 132.

L'educazione non formale invece, intesa come «attività di apprendimento organizzate e sistematiche, condotte al di fuori del sistema formale tradizionale e che costituiscono altresì una seconda opportunità per chi non ha potuto frequentare la scuola e l'educazione informale: processo permanente e non strutturato, grazie al quale maturano conoscenze, attitudini, opinioni attraverso l'esperienza e i rapporti con gli altri»²⁵, sembra godere di un'intensa attività e di molteplici manifestazioni.

I *prosumers* e i *diffusers*, tutti i *blog* musicali appartengono a quest'ultima categoria e, se opportunamente coinvolti, potrebbero dimostrarsi una risorsa educativa fondamentale in questo passaggio verso le istituzioni, comprendendo anche attività di aggiornamento e un valido contributo di riqualificazione professionale; creando quel ponte, quell'interazione e comunicazione tra le tre forme di educazione, che oggi sembrano andare verso direzioni e sensi diversi.

All'interno della cultura della conoscenza, della «conoscenza come bene comune»²⁶ e della cultura come bene di consumo²⁷²⁸, l'educazione e la formazione assumono ruoli che oscillano da un versante all'altro e che vanno interpretati nelle relazioni con la politica e con l'economia. «Internet è nata come bene comune, come un tipo particolare di risorsa pubblica. Un bene comune può fornire benefici alla società civile e alla democrazia, soprattutto perché permette alle persone di essere creative in quanto cittadini, di contribuire alla ricchezza comune con risorse di valore»²⁸.

Partendo da alcune considerazioni sulle tecnologie del suono, sul rapporto educativo che è possibile tracciare tra strumenti musicali e nuove tecnologie, si osserva che la pedagogia ricopre una funzione critica di mediazione che è determinante nella ricerca e nell'azione per l'istruzione e l'apprendimento.

In questo scenario chi può essere istruito, chi può apprendere la musica, chi può avere gli strumenti per interpretare il paesaggio sonoro in cui viviamo?

La pedagogia ricopre
una funzione critica di
mediazione

25 Laeng, M. (1989), *Formale-Informale*, in *Enciclopedia pedagogica*, Vol. III, a cura di Laeng, M., Brescia, La Scuola, pp. 5038-5039.

26 Hess, C. – Ostrom, E. (2009), a cura di, *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*, Milano, Bruno Mondadori.

27 Cfr: Schor, *Nati per comprare*, cit.

28 Levine, P. (2009), *Costruire nuovi beni comuni della conoscenza*, in Hess, C. – Ostrom, E., a cura di, *La conoscenza come bene comune*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 263-295.

4. Appunti per una didattica musicale

La didattica intorno all'insieme delle componenti del sonoro – altezza, timbro, armonici, intensità, ritmo, involuppo (con attacco, mantenimento e/o sviluppo, estinzione), velocità – pur disponendo nella scuola dei dispositivi, tecnologici digitali e analogici, adeguati non sembra trovare uno spazio significativo per una alfabetizzazione sonora mediale.

Moltissime sono però le suggestioni didattiche che hanno aperto a diverse possibilità di lettura, di scrittura e di atteggiamento critico, in riferimento al riconoscimento, alla scrittura, all'esecuzione, all'improvvisazione e alla composizione delle diverse componenti. Per cui nella didattica si riscontrano metodi di esplorazioni sonore, passeggiate sonore, 'prese' (*take*) del paesaggio sonoro, attività espressive e manuali²⁹ inscrivibili in un 'metodo globale'. Sono percorsi – presenti in ogni variante in tutti i libri di testo di musica – sul riconoscimento di altezze, timbri, individuazione degli armonici all'interno di una nota, cambiamenti di intensità e di velocità, riconducibili a un apprendimento strutturale. Spesso, però, le diverse componenti del sonoro sono considerate come elementi a se stanti e non come facenti parte di un insieme multidimensionale. La complessità di un modello teorico a cui riferirsi e la permanente revisione degli 'strumenti' dell'ascolto e della produzione sonora non ha permesso un adeguato sviluppo del sonoro a livello didattico. La multidimensionalità trova infatti, ad esempio, una limitata e poco comprensibile, se non agli addetti ai lavori, rappresentazione grafica. I suoni quindi non sono facilmente collocabili all'interno di un campo di assi cartesiani e quindi la lettura, l'interpretazione del sonoro ne risentono a livello didattico. Così anche tutte le interdipendenze fra le componenti sono state spesso accennate, ma non approfondite. Ad esempio, una velocità lenta, un'altezza grave e un'intensità debole, possono occupare uno spazio della rappresentazione grafica e il cambiamento di una delle componenti può essere causa di uno

²⁹ Cfr: Paynter, J. – Aston, P. (1980), *Suono e silenzio*, Torino, ERI.

spostamento verso un altro spazio. Quindi le diversità e le identità del suono sono rimaste un esercizio approssimativo, legato solo alle suggestioni di aggettivi descrittivi e non alle dimensioni percettive dell'insieme sonoro, come voleva essere nelle intenzioni degli autori che le hanno introdotte³⁰.

Ma, come è stato accennato precedentemente, i dispositivi ora permettono un'evoluzione della didattica, poiché con qualsiasi *software open source* è possibile trasformare le singole componenti e percepirne immediatamente i cambiamenti che una variazione di ognuna di quelle produce all'interno della struttura sonora. Il riconoscimento immediato può contribuire alla formazione di un orecchio musicale facendo maturare in minor tempo una sensibilità finora difficile da raggiungere? La scrittura legata alle possibilità, offerte dai *softwares* di scrittura musicali, di poter riascoltare subito la nota che viene scritta, l'accordo e anche i timbri, ecc. prefigurano una nuova competenza che si matura anche dalla sola scrittura sul supporto digitale rispetto al cartaceo. L'esecuzione attraverso l'interazione, la possibilità di intervenire con improvvisazioni nella composizione, mette bene in evidenza alcune differenze di percezione e di produzione della musica attraverso i dispositivi tecnologici, alimentando pratiche didattiche intorno al sonoro. Come se il linguaggio del suono potesse essere meglio compreso attraverso i dispositivi e se i dispositivi potessero chiarire le loro azioni di senso in vista delle trasformazioni che è possibile compiere sul suono, mettendo sempre in luce gli aspetti di 'contenuto' e di 'relazione' al suo interno. Alla base di queste esercitazioni si sottolinea comunque il controllo semantico dell'insieme delle componenti. Controllo fondato sul 'contrasto' e il 'confronto', sulle 'ripetizioni' e sulle 'originalità' delle componenti del sonoro, considerando la parte concreta strutturale dell'evento sonoro, ma anche le sue funzioni, i valori assunti nelle differenti manifestazioni, producendo termini 'antinomici' che sono alla base del riconoscimento e della comprensione della grammatica della comunicazione sonora. Si giunge così ad una metacognizione del

30 Cfr: Imberty, M. [1986], *Suoni Emozioni Significati*, a cura di Callegari L. – Tafuri, J., Bologna, Clueb.

cittadino mediale. La comprensione di questa multidimensionalità dà il senso della forma e della sintassi del suono. In questa metacognizione ogni ascoltatore può trovare un personale indice e grado per parlare della musica ascoltata. L'applicazione di tale percorso permette di ottenere un catalogo narrativo attraverso cui restituire le analisi, le modalità interpretative dei diversi registri e la sintesi dell'esperienza sinestesica³¹. È anche formulare un principio di narrazione, per raccontare attraverso contrasti, confronti, ripetizioni, una storia originale. Una storia legata all'identità della persona, come risultante dell'educazione musicale descrittiva e prescrittiva che l'ha formata e all'identità del pezzo musicale e sonoro. Un'originalità che non necessariamente deve descrivere un processo di formazione del suono e che non deve seguire una via prescritta, ma che sappia orchestrare la multidimensionalità del suono verso un elemento culturale dotato di creatività.

Gli aspetti della didattica si fondono quindi con gli aspetti semiotici e sociosemiotici³². Come se si chiudesse il cerchio: il *sound design* offre strumenti di comprensione della dimensione sonora della cultura – che l'educazione musicale non ha ancora elaborato – e l'educazione musicale se ne può appropriare per sviluppare una cultura del suono che confluisca e collabori all'individuazione della figura e del ruolo del *sound educator*, intermediatore sonoro, che opera fuori e dentro la scuola, verso un'auto-formazione consapevole.

5. Apprendimento personale e dimensione sonora

In quest'ultima parte si intende procedere verso l'individuazione concettuale di un ambiente di apprendimento personale in cui poter disporre dello sviluppo culturale della dimensione sonora, tecnologica e storica, dove ritrovare anche un'interpretazione narrativa del suono, indicando alcuni possibili *link* significativi, in una dimensione trans-mediale.

31 Riccò, D. [2008], *Sentire il design. Sinestisie nel progetto di comunicazione*, Roma, Carocci.

32 Cfr: Stefani, G. [1983], *La competenza musicale*, Bologna, Clueb; Tagg, P. in <http://www.tagg.org/articles/ptgloss.html#Museme>

Tracciando quindi i contorni per un *concept* di un progetto di educazione sonora, che abbia innanzitutto una dimensione d'archivio, in cui sia rintracciabile ed emerga l'oggetto sonoro nelle sue diverse manifestazioni: radio, cinema, produzione musicale, animazione, formazione di marchi sonori, *sound networks*, *videogames*, *basic sound design*. E, simultaneamente, individuare un contenitore come prodotto di intermediazione di un *sound educator*, per avvicinare, ma anche mantenere e sviluppare un percorso di auto-apprendimento attorno al suono; comprendendo anche uno spazio di memoria del suono.

Si ha così uno strumento di comunicazione, un *soundscape* (un paesaggio sonoro) in uno spazio di partecipazione, di responsabilità sul suono a disposizione del cittadino. Un invito alla collaborazione *online* e *offline*, tra istituzioni (scuole e università), siti, cittadini. Principalmente in un quadro di educazione informale e non formale, dove ognuno possa trovare e indicare progetti e sviluppando all'interno di uno spazio di riflessione una cultura di responsabilità del paesaggio sonoro. Un ambiente di apprendimento che intende quindi fungere da catalizzatore, incoraggiando a prendere la parola attorno al suono, anche su progetti riguardanti la comunicazione pubblicitaria, ad esempio. Si interagisce con altri cittadini all'interno di un ambiente di *edutainment* (dove educarsi divertendosi), con modalità che la musica agisce ad ogni livello: in questo passaggio trovare anche gli strumenti per un'educazione formale.

Ambiente di
edutainment

Già nel passaggio da oggetto-sonoro a oggetto-evento sonoro si è messa in luce la temporalità espressa nel progetto e le modalità rappresentative e narrative che vengono modulate. Per una comunicazione sonora progettata, la polisemia del segno sonoro può essere un limite alle possibilità di significazione intenzionata, unidirezionale. Ma se interpretata nella sua ambiguità costitutiva, può contribuire ad espandere i sensi mettendo in atto quel *linking hearing*, quelle trame sonore che formano ponti di significazione. La comunicazione sonora assume quindi i caratteri di 'espansione'

Trame sonore che
formano ponti di
significazione

e ‘moltiplicazione’ di sensi che interagiscono con altre componenti (visuale, linguistica) toccando e includendo anche significati non previsti. Occorre qui esplicitare e riaffermare che educazione e comunicazione si compenetrano a vicenda (educomunicazione), sorretti da una dimensione etica.

Come se ci si dovesse interrogare sulla responsabilità di comunicazione, di educazione, di intermediazione del sonoro che tocca inevitabilmente orizzonti più vasti: «È come se il principio di responsabilità, proprio per i diversi effetti nello spazio e nel tempo che le tecniche provocano, ora richiedesse un universo più ampio che nel passato, quando l’etica tradizionale si riferiva a un tempo prossimo e a uno spazio limitato; quando, diremmo noi, l’etica del progetto era circoscritta alla responsabilità della sola qualità progettuale del singolo artefatto»³³. Oltre alle qualità etiche implicite («legate alla funzionalità del progetto, al modello e facilità d’uso, all’accesso e alla leggibilità, all’usabilità dei singoli artefatti»³⁴) occorre quindi riferirsi a una comunicazione sostenibile («dove conta anche il modello di società che promuove, il modello di mondo cui partecipa»³⁵). E quindi le modalità di narrazione devono confrontarsi su una ben più larga scala. Si favorisce la dimensione trans-mediale del progetto sonoro, per coglierne le diversità comunicative all’interno dei contesti, verificandone altresì la trasparenza del contenuto al di là del *medium*, aprendo un possibile spazio di confronto fra tutti i cittadini interessati a vivere responsabilmente il suono come elemento culturale.

Indicando anche eventuali esercitazioni paradigmatiche; non per ‘diventare’ progettisti sonori ma perché, ripercorrendo quei processi, si possa essere in grado di comprendere meglio il ‘peso’ culturale del suono e affrontare con maturata sensibilità e responsabilità l’essere *prosumer* di suoni all’interno della Rete (e anche *offline*).

Le azioni sul sonoro fanno maturare, quindi, le condizioni di accesso alla comprensione della comunicazione sonora, formando quelle *capabilities*, quelle competenze che entrano a far parte di una più allargata *multi-literacy*, in cui questa ricerca si iscrive.

33 Baule, G. (2007), Lessico, in *Culture visive*, a cura di Bucchetti, V., Milano, Edizioni Polidesign, p. 56.

34 Baule, Lessico, cit., p. 57.

35 *Ivi*.

Bibliografia

- Albarea, R. (2006), *Creatività sostenibile*, Padova, Imprimatur Editrice.
- Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*, Pisa, Edizioni ETS.
- Antinucci, F. (2008), *La rete e l'abilitazione cognitiva*, Sistemi intelligenti, Anno XX, n. 2, pp. 347-350.
- Baule, G. (2007), Lessico, in Bucchetti, V., a cura di, *Culture visive*, Milano, Edizioni Polidesign.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Calvani, A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, Utet.
- Gaggiolo, A. (2003), *Educazione musicale e nuove tecnologie*, Torino, EDT.
- Gasparini, B. – Ottaviano, C. (2005), a cura di, *Analizzare i media: tecniche di ricerca per la comunicazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Gasperoni, G. – Marconi, L. – Santoro, M. (2004), *La musica e gli adolescenti*, Torino, EDT.
- Granieri, G. (2006), *La società digitale*, Roma-Bari, Laterza.
- Hains, J. (2006), Dal rullo di cera al CD, in Nattiez J.J., a cura di, *Enciclopedia della Musica, Vol. IV*, Milano, Il Sole 24Ore.
- Hess, C. – Ostrom, E. (2009), a cura di, *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Imberty, M. (1986), *Suoni Emozioni Significati*, a cura di Callegari, L. – Tafuri, J., Bologna, Clueb.
- Jenkins, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali*, a cura di Ferri P. – Marinelli, A., Milano, Guerini e Associati.
- Laeng, M. (1989), Formale-Informale, in Laeng, M., a cura di, *Enciclopedia pedagogica, Vol. III*, Brescia, La Scuola.
- Levine, P. (2009), Costruire nuovi beni comuni della conoscenza, in Hess, C. – Ostrom, E., a cura di, *La conoscenza come bene comune*, Milano, Bruno Mondadori.

- Maragliano, R. (2009), *Sonorizzare la scuola: un'ipotesi estrema*, *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 3/4.
- Paynter, J. – Aston, P. (1980), *Suono e silenzio*, Torino, ERI.
- Parola, A. – Rosa, A. – Giannatelli, R. (2013), a cura di, *Media, linguaggi, creatività*, Trento, Erickson.
- Riccò, D. (2008), *Sentire il design. Sinestesie nel progetto di comunicazione*, Roma, Carocci.
- Schor, B.J. (2005), *Nati per comprare*, Milano, Apogeo.
- Stefani, G. (1983), *La competenza musicale*, Bologna, Clueb.

Sitografia

<http://www.musicadomani.it/home/>
<http://us.moodmedia.com>
<http://www.tagg.org/articles/ptgloss.html#Museme>.
<http://www.viacommunity.com/>

Vittorio Marchetta
Istituto Comprensivo del Chiese (TN)
vittoriomarchetta@gmail.com

PROFESSIONI DI AIUTO

COME ACCOSTARSI E COME PROTEGGERSI

Umberto Fontana

L'articolo è una riflessione fatta da uno psicoanalista che ha alle spalle una lunga esperienza con persone che sono andate incontro al così detto burn out (la posizione di 'non poterne più'), di chi ha abusato delle proprie energie e si è caricato delle problematiche di coloro che avrebbe dovuto invece 'aiutare'. In termini psicoanalitici si parlerebbe di collusione, ma in termini esistenziali si deve parlare di fallimento, di blocco, di perdita di identità e di ciò che segna i confini tra normalità e patologia. La professione di aiuto (almeno quella dei livelli più bassi) è oggi assai richiesta dal sociale: offre possibilità di lavoro, dà una certa retribuzione, viene gestita da Enti riconosciuti, ma dà una preparazione affrettata e molto spesso non 'sostiene' spiritualmente chi lavora. L'autore si chiede se tutti possano fare una professione tanto esposta al contagio come sono oggi le professioni di aiuto. Non tutti sarebbero adatti, anche se tutti in qualche modo vi si adattano. La motivazione a seguire una spinta interiore (una vocation) per aiutare gli altri non è spesso spuria o non sufficiente: bisogna anche aver raggiunto una struttura di personalità abbastanza equilibrata per poter 'reggere', e avere una vita privata che gratifichi e possa sostenere il processo di crescita continuo che porta la persona dell'operatore sociale (come ogni altra persona) verso una sua completezza durante tutto il cammino della vita. Chi, in qualità di consulente, indirizza (consiglia o introduce) verso queste professioni persone giovani appena laureate, o giovani diplomati che vogliono entrare 'presto' nel lavoro sociale, deve esplorare attentamente le motivazioni che spingono verso questa professionalità, e deve considerare la struttura di personalità, e la possibilità che ognuno deve avere per proteggersi da ogni inquinamento psicologico.

Professione di aiuto, burn out, consulenza, motivazione, inquinamento psicologico.

This article presents the consideration of a psychoanalyst who has a long experience with people who have experienced the so-called “burn out” (the “can’t take it anymore” position), who have misused their energies and loaded themselves with problems of those they should have 'helped'. In psychoanalytic terms, it would be talking of collusion, but in existential terms we must speak of failure, blocking, loss of identity and what marks the boundaries between normality and pathology. Professional help (at least at lower levels) is now very much in demand by social services: it offers job opportunities, provides quite good retribution, it is managed by recognized Bodies and Organizations, but it gives a hasty preparation and very often not spiritually 'support' those who work in this field . The author wonders if anyone can practice a profession so delicate and vulnerable as helping professions are today. Not everyone would be suitable, although all somehow adapt to it. The motivation to follow an inner urge (a vocation) to help others is often spurious or not sufficient enough: we must also have achieved a fairly balanced personality structure to be able to 'hold', and have a private life that gratifies and can support the process of continuous growth that leads the social worker (as any other person) to its completeness throughout the journey of life. He who, as a consultant, directs (or recommends or introduces) young graduated people, or young undergraduates who want to enter 'soon' in social work, into these professions, has to carefully explore their motivations and must consider the personality structure, and the possibility that everyone should have to protect themselves from any psychological regression.

Professional help, burn out, counselling, motivation, psychological involution (regression).



1. L'aiuto psicologico da darsi a chi inizia una professione di aiuto

Chi segue oggi una propensione verso una *professione di aiuto*, che potremo anche dire 'chiamata' verso la carriera di psicoterapeuta, se giovane soprattutto, stenta a trovare il suo cammino, perché è figlio del suo tempo, e proviene da una società 'liquida', da una società familiare che non può più venir valutata con gli schemi del passato. La famiglia non ha più i 'confini classici', né ha più la solidità che avevano le famiglie nel periodo in cui l'avvenire dei figli veniva lungamente discusso, e la professione veniva valutata in famiglia alla fine della scuola superiore, mentre la società la rispecchiava con corsi di laurea adeguati. Oggi la situazione esistenziale (o storica) di ognuno, diversa a seconda delle diverse età in cui si realizza questo desiderio di lavorare per gli altri, è la base di partenza per la valutazione di ogni approccio formativo. Bisogna quindi accettare tale desiderio come un dato e iniziare la preparazione a questo tipo di professione 'leggendo' la motivazione che sottostà. Il formatore (o colui che si propone come tale) deve avere la capacità di cogliere i valori della persona e le motivazioni che li esprimono, modificando il proprio intervento nella linea esistenziale che portò quella persona a mettersi su tale pista, che io definisco appunto di 'chiamata' perché interiormente sentita come una vocazione¹.

Agli effetti di una buona riuscita ciò comporta però anche un percorso (o accompagnamento) formativo volto a rilevare 'insieme a qualcuno' le eventuali problematiche disturbanti che quasi tutti si portano appresso. Sarebbe controproducente, nella formazione di un candidato, partire dalla base giuridica o strutturale della professione come viene esercitata oggi da professionisti preparati, ma anche sarebbe sbagliato costruire la professionalità solo sulla base del come la persona progetta o vagheggia la sua attività nel futuro. Ad ogni giovane psicologo (o educatore) è richiesto di fare un tirocinio propedeutico alla professione accanto all'istituzione in cui vuole entrare; un percorso formativo

¹ Vocazione nel senso di come è definita da un noto Dizionario di Psicologia, del quale si riporta la definizione: «Aspirazione profonda a dedicarsi ad una missione, una professione, un'arte. Il concetto che ha le sue origini nel contesto religioso dove si riferisce alla scelta che si compie ascoltando la voce (dove "vocazione") di Dio, ha assunto oggi il significato più generico di attrazione per una determinata attività o professione.... », Galimberti, U. (1992), Vocazione, in *Dizionario di Psicologia*, Torino, UTET, p. 972.

specifico che lo porti a divenire professionista come le istituzioni lo esigono.

Tutto ciò però (è intuitivo) ha a che fare contemporaneamente anche con il divenire della persona: con la scoperta delle proprie possibilità e con lo sforzo rivolto a portare a termine anche la propria crescita umana (matrimonio, famiglia, impegni sociali, ecc.) mediante la professione scelta.

1.1 La situazione complessa in cui opera il formatore

*Bisogni che variano
con il variare del
sociale*

Non è facile sapere oggi che cosa sia la formazione iniziale di una professione, e tanto meno di una professione, *come quella di aiuto*, che deve configurarsi continuamente a bisogni che variano con il variare del sociale: sia perché gli studi universitari di base non preparano ad esercitare la professione nella pratica, sia perché nessuno sa bene quale sia la direzione giusta per il sociale del domani, sulla quale un candidato deve prepararsi per divenire adeguato alle richieste che le situazioni più impensate pongono al professionista in questo settore.

Un tempo l'orientamento indagava sulle capacità specifiche per l'esercizio della professione e nelle università si cercava di proporre un modello teorico, quasi un profilo standard che la professione esigea, modello al quale tutti avrebbero dovuto in qualche modo uniformarsi. Tale modello presentava gran parte (se non tutte) le caratteristiche che i documenti che descrivevano la professione avevano raccolto attorno ad essa (ad esempio di medico, di avvocato, di insegnante, di manager, di parroco ... o anche solo di operaio specializzato). Tali caratteristiche includevano sempre doti fisiche, intellettuali, morali, per mezzo delle quali il candidato risultasse 'idoneo e ben disposto' a sostenere e adempiere degnamente le richieste della professionalità. Queste doti venivano riassunte nei documenti (che erano e sono tuttora la base teorica degli Albi professionali) con alcune categorie, alle quali

veniva sempre associato in qualche modo anche l'intervento del medico e dello psicologo: salute fisica, intelligenza, capacità di riflessione e di giudizio, equilibrio psichico e idoneità morale, esperienza, condizioni economiche, motivazione e capacità di adeguamento alle situazioni. Credo che oggi sia illusorio e controproducente cercare 'uniformità' sulla tipologia del candidato che potrebbe avere le caratteristiche vagheggiate dalle *professionalità di aiuto*, e forse è anche illusorio ricercare una pista di orientamento che conduca a queste professioni. Oggi, per usare una metafora, si deve fare il fuoco con la legna che si ha a disposizione.

1.2 Partire dalla base concreta: la storia personale

Chi si presenta oggi come interessato a seguire la *chiamata* è quasi sempre un giovane che sta per concludere un corso di studi, che non ha ancora finito il percorso di crescita psicologica-spirituale, che per comprendersi e per adeguarsi ai suoi sentimenti interiori ha necessità di 'leggere' la sua storia personale: che deve, in altre parole, raggiungere la conoscenza reale della sua personalità e scoprire la solidità (verità) della sua motivazione.

La piattaforma di ogni percorso formativo non può quindi mai discostarsi dalla realtà concreta che la persona incarna, e l'intervento di ogni formatore deve svolgersi in un *dialogo partecipativo* con la persona che deve accompagnare. Il termine di *formatore* è un poco generico, ma esprime il concetto di un cammino fatto a due, nel quale chi affronta la strada della nuova professionalità si accosta, poco o tanto, a uno che già la conosce e che, proprio per questo, gliela vorrebbe indicare o addirittura facilitare.

Questo ruolo implica però, oltre alla conoscenza del sociale, che il formatore 'studi' assieme all'interessato le caratteristiche della motivazione che spinge a intraprendere quel cammino, e le tappe caratteristiche della storia di crescita 'vera' di colui che si accinge ad

Ogni persona sappia
raccontare di se
stessa

intraprenderlo. Qualche volta la motivazione si rivela solo capricciosa, incoerente, inautentica o addirittura ... fantastica. Sarebbe dannoso inserire nel campo della pratica professionale un candidato perché si possa accorgere che quella professione non è la sua strada². Solo analizzando le fasi della crescita il formatore può giungere alla conoscenza dello stato di maturità fino a quel momento raggiunta dal candidato alla professione. La conoscenza di questo è l'inizio di qualunque intervento sia pedagogico, sia di inserimento che di accompagnamento, o anche di psicoterapia. Ogni specialista per conoscere una persona inizia sempre dalla storia che la persona racconta di sé, e ritiene che ogni persona sappia raccontare di se stessa, che la storia raccontata percorra le fasi della crescita e riconduca alle prime esperienze di vita interiorizzate. La storia che viene raccontata non è mai una storia completa e vera: spesso può essere anche, per le ragioni più impensate, dolorosa, partigiana o assai imprecisa. Alcuni raccontano tranquillamente, altri a fatica e altri ... tacciono. Chi tace o non ricorda di solito ha alle spalle una storia dolorosa, agli inizi della quale ci sono *situazioni non rielaborate*, cioè non ben sistemate, che nel profondo del cuore continuano a disturbare: vicende che a livello inconscio continuano a 'far tacere' e 'far soffrire' la persona proprio perché dovrebbero venir raccontate, cioè *rielaborate*, in modo che la persona possa convincersi di valere, di essere o divenire se stessa.

Di solito questa pista di espressione inconscia dei contenuti interiori disturbanti avviene fuori della coscienza, nel sogno³, ma può anche uscire mediante tecniche diverse, più accessibili della pista onirica. Un'illustre specialista americana va insegnando in questi ultimi decenni una tecnica di *rielaborazione accelerata* delle vicende traumatiche del passato personale. Dice testualmente: «Le parole hanno molte associazioni con i fatti della nostra vita ed esiste una risposta fisica automatica a ciò che accade nella nostra mente [...]». Chiunque noi siamo, il modo in cui oggi percepiamo il presente si basa sui nostri ricordi immagazzinati fisiologicamente. I ricordi non

2 Si ha questa impressione quando si analizza il così detto *burn out* di operatori che vengono in psicoterapia perché sopraffatti dal lavoro di aiuto con clienti-pazienti fuori schema.

3 Rimando per un approfondimento al mio recente lavoro: Fontana, U. (2011), *Sentieri verso il profondo, mondo interiore, simbolo, processo proiettivo, sogno. Introduzione alla clinica*, Padova, Libreriauniversitaria.it. Non entro in questo argomento perché l'analisi del profondo non può essere effettuata se non da uno specialista particolarmente preparato (lo psicoterapeuta psicoanalista o dinamico).

elaborati non solo possono intensificare le nostre reazioni emotive, ma anche impedirci di provarle. [...] le connessioni inconse del sistema mnestico continuano a influire sulle [...] attuali reazioni. In sostanza il computer continua a funzionare anche se il monitor è spento [...]»⁴.

Solo conoscendo la storia del suo passato è possibile accertare se una persona ha le caratteristiche, psicologiche e morali, per sostenere la professione di aiuto (che sopra ho detto ‘chiamata’ interiore o *Vocation*), e colui o colei che esercita il ruolo di *formatore/formatrice* dovrebbe saper accedere alla conoscenza interiore di chi vuol intraprendere la professione di aiuto. Le persone che hanno disturbi gravi di personalità non sono, di solito, adatte a fare i formatori. Logicamente il formatore non deve essere uno psicoterapeuta, né uno psichiatra, ma deve avere nozioni sufficienti di psicologia dinamica e psicologia dello sviluppo, in modo da sapere come dovrebbe evolvere la persona giovane, e dovrebbe avere cognizioni sufficienti sociali (almeno in modo minimale) per sapere come sarà il cambiamento che la professione esige per le persone che devono esercitare quella professione sul territorio.

Per esercitare una simile professione (fosse anche di infermiere o di badante) la persona deve essere ‘vera’, autentica e sufficientemente chiara, in modo che la sua azione di aiuto non poggi sopra motivazioni false o nevrotiche, che agiscono a livello inconscio nella modalità contraria a quella del livello cosciente⁵.

Una persona può considerarsi ‘vera’ *in prima istanza* se ha raggiunto le mete evolutive indispensabili perché possa dirsi adulta⁶; *in seconda istanza* si può dire ‘vera’ la persona che non soffre di troppe tensioni, che ha raggiunto una struttura di personalità ‘normale’ (cioè che non ha troppi sintomi da DSM-5). La struttura di personalità è rilevabile dalle capacità di agire: come agiscono tutte le persone adulte. La persona adulta ha alcune caratteristiche che si possono definire: stabilità emotiva di fronte agli impegni assunti, buona riuscita negli studi obbligatori, capacità di relazionarsi con tutti, reazioni equilibrate di fronte a cose impreviste che comportano analisi della

La struttura di personalità è rilevabile dalle capacità di agire

⁴ Shapiro, F. (2013), *Lasciare il passato nel passato, tecniche di autoaiuto nell'EDMR*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, pp. 44-45.

⁵ Non posso in questo articolo esemplificare la tematica: basti pensare, per comprendere il concetto, ad una badante che si mette con un vecchio vedovo e solo per ‘sistemarsi’, o ad una giovane straniera che sposa un separato solo per avere la cittadinanza.

⁶ Sarebbe sconsigliabile avviare ad una professione di aiuto una persona che ha avuto gravi problemi di crescita, che è stata sempre in crisi esistenziale, sempre sulle difensive, e che, a detta di uno psicoterapeuta professionista, abbia avuto bisogno di psicoterapia profonda, per raggiungere la crescita standard proporzionata all’età. Converrebbe indirizzarla prima ad uno psicoterapeuta, e solo in seguito inserirla nella struttura formativa.

situazione e capacità di decisioni proporzionate, e così via.

Il formatore che fa da tutor o accompagna una persona giovane deve valutare attentamente la possibilità che questa ha di raggiungere, in tempi brevi, queste e altre condizioni psicologiche, nel caso non le abbia ancora raggiunte durante il percorso del suo sviluppo⁷. Il formatore non può esimersi dal compito di coinvolgimento nella storia del candidato, anche se deve mantenersi nei limiti del rispetto di una *privacy* che lascia la persona in formazione legata al proprio contesto di vita.

1.3 La pista evolutiva che ognuno deve aver percorso

In altre parole: un formatore deve accertare in chi vuole intraprendere la professione di aiuto che egli abbia raggiunto (o che possa raggiungere) le tappe evolutive standard (almeno quelle accennate sopra), che ogni persona dovrebbe aver raggiunte entro i limiti della sua età cronologica. La struttura di personalità è un'altra buona valutazione della maturazione che il candidato ha raggiunto: si può quindi ritenere che maturità e identità siano la stessa cosa agli effetti di una prognosi della futura professione, e che esprimano entrambe l'equilibrio e l'efficienza dell'agire. Accenno appena ad alcune strutture che permettono di valutare una personalità: l'identità personale (sessuale) e la fattibilità del progetto.

1.3.1 Prima meta di ogni valutazione: l'identità sessuale

La meta evolutiva indispensabile per la costruzione dell'identità può essere espressa in questi termini: *divenire e rimanere* se stessi. Ciò è legato al percorso di crescita mediante il quale ognuno ha raggiunto le primissime mete esistenziali, interiorizzate nei primi anni di vita,

⁷ Sarebbe proprio sconsigliato avviare alle *professioni di aiuto* persone che non raggiungessero mai mete indispensabili come, ad esempio, chi non potesse raggiungere un certo livello di studio, chi non si sapesse adattare a certi ambienti difficili di periferia o a certi stress, come quelli del lavoro con i tossicodipendenti, i detenuti, i portatori di handicap ecc.; chi ha visuali troppo elevate come, ad esempio, chi intende perseguire una carriera di prestigio, diventare un cantante lirico, un concertista, un manager di grande azienda, ecc.

dette appunto per questo «relazioni oggettuali» (che sono le così dette «relazioni arcaiche» di freudiana memoria). L'esito di questi complicati processi sfocia in una **prima identità**, quella per la quale il bambino dice: «io sono», e poggia sulla specificazione biologica che ognuno 'riceve' dai suoi genitori, senza possibilità di scelta. Che si tratti di maschio o femmina questo è il punto di partenza del divenire se stessi e corrisponde a quella prima struttura di personalità che gli psicologi chiamano identità sessuale, sulla quale si agganciano poi tutte le manifestazioni personali profonde (di qualunque genere esse siano). Nel corso dei primi venti anni di vita ogni persona dovrebbe aver raggiunto una chiara identità sessuale che le permette di presentarsi come appartenente chiaramente ad un sesso. Si deve ritenere che non è mai positiva (e dunque non è mai 'sana') una identità che sta in una **via di mezzo** su questa dimensione umana, una via di mezzo tra maschio/femmina e tra immaturo/adulto.

Una solida identità sessuale è anche sempre fonte di gioia e di sicurezza, mentre una scarsa identità (o mancanza di identità) è causa di sofferenza, di depressioni e di infantilismi. Si può considerare che l'identità sessuale sia la prima 'obbedienza' alla quale tutti sono chiamati con la nascita in un corpo maschile o femminile: l'obbedienza consiste nel divenire in seguito uomo o donna, cioè di entrare nel mondo con una modalità specifica⁸.

Dal raggiungimento di questa prima meta dipendono tre atteggiamenti fondamentali per comprendere la **struttura di personalità** e per fare una osservazione-riflessione incentrata sugli **stili di vita**.

Il primo atteggiamento da osservare è il **modo personale di essere al mondo**, che è sintesi di come ognuno ha interiorizzato le esperienze che lo presentano agli altri, mediato da quegli atteggiamenti 'tipici' dell'uno o dell'altro sesso.

Il secondo atteggiamento è la **modalità di relazionarsi** con gli altri, che è una struttura spirituale, mediante la quale ognuno percepisce, accetta, e valuta il proprio presente e riesce a progettarsi nel futuro.

Il terzo atteggiamento è la **gioia di vivere**, di appartenere al genere

*Tre atteggiamenti
fondamentali*

⁸ Su questo argomento oggi si contrabbandano molte nozioni che sono false, e molte che sono imprecise. Troppi ritengono oggi che la persona umana sia in grado (anzi che debba), nel corso della sua crescita, di scegliersi il sesso a cui appartenere. In questo momento culturale viene esasperata la propaganda a favore di questa scelta, spesso interagendo anche chirurgicamente e chimicamente sul corpo biologico. Non entro in questo argomento perché esigerebbe approfondimenti che non appartengono al tema che vado sviluppando. Sul *gender* e sulle *omotropie* o *eterotropie* rimando al dibattito male impostato dal recentissimo volume (purtroppo in italiano nato 'vecchio' perché legato a una letteratura olandese degli anni Sessanta e Settanta) di Van de Spijker (2014), *Omotropia nell'orizzonte della eterotropia. La realtà della sessualità umana*, Padova, CLEUP, e all'altro, altrettanto moderno, edito anch'esso nel 2014, di Castellazzi, V.L. (2014), *L'omosessualità, una lettura psicoanalitica*, Roma, Edizioni Magi.

umano, di sentirsi parte del creato di 'stare volentieri nei suoi panni' e, per chi ha la fede cristiana, di sentirsi amato e benvoluto da Dio. Chi nel corso della crescita raggiunge queste posizioni esistenziali solo in modo parziale, o considera le mete raggiunte come insufficienti e inadeguate al suo sentire interiore, devia la direzione di crescita verso oggetti non adeguati alla propria identità, storpia tutto il 'divenire' e ha probabilità di fallire nel diventare e nel rimanere se stesso in modo autentico. Ciò vale per ogni persona, ma ancora di più per quelle persone (uomini o donne) che intendono seguire una vocazione come la professione di aiuto, che esige un interessamento effettivo di inserimento nella relazione con gli altri, e un coinvolgimento con problematiche altrui, spesso molto gravi.

L'identità personale è il fondamento su cui deve venire impostato ogni progetto formativo per chi deve usare sé come strumento di relazione e deve imparare una tecnica di relazionarsi senza coinvolgersi eccessivamente. La tecnica che si apprende non sostituisce la buona relazione che l'operatore deve utilizzare: sia quando lavora in ambito di mediazione familiare dove la relazione uomo/donna presenta problematiche in cui il sesso diviene dialogo interpersonale; sia nella relazione di attività psicopedagogica-psicoterapeutica con chi è stato svantaggiato nella crescita (si tratta di crescite dove la relazione diventa 'medicina'); sia nella relazione educativa e didattica dove la relazione diventa aggancio e canale di comunicazione; sia nella relazione fraterna in ambito della vita consacrata, dove la motivazione di aiuto è oggetto specifico dei consigli evangelici, e diviene il perno della relazione fraterna.

Identità e relazioni costituiscono il binomio diagnostico sul quale ogni formatore, come anche ogni specialista, deve impostare la 'lettura' (cioè la valutazione) di una personalità.

Divenire 'grandi' significa divenire se stessi, ed è un processo che esige sempre un impegno personale (in parole tecniche una *motivazione*), che comporta lo sforzo continuativo per adeguarsi al modello di vita che si intende intraprendere.

*La tecnica non
sostituisce la buona
relazione*

Qui intendo dare solo qualche linea di lavoro, quasi uno schema utile ai formatori.

1.3.2 Seconda meta formativa: non costruire progetti sopra fantasie

Un'altra meta indispensabile, che ognuno deve raggiungere per divenire se stesso, è quella di saper distinguere tra desiderio fantastico e possibilità reali. Detto in altre parole: ognuno deve rimanere con i piedi per terra. Ogni azione di compromesso motivazionale che allaccia progetti irrealizzabili distoglie la persona dall'unico sforzo valido per divenire se stessi. Non esiste una formazione specifica per divenire 'qualcuno che conta', come sarebbe divenire professore universitario, inventore di cose nuove, autorità politica o religiosa, conducente di grosse aziende, presidente della Repubblica o capo del governo, ecc. Il progetto che riguarda il futuro di ogni persona deve essere impostato nello spazio psichico che può venire espresso dalle tre modalità che in filosofia vengono presentate con il verbo essere: *essere, voler essere e non poter essere*.

*Essere, voler essere
e non poter essere*

Queste modalità di esistere coinvolgono tutte le dimensioni umane che portano a quella che oggi con brutta parola si dice *adulità*⁹, cioè il raggiungimento e il mantenimento di uno stato adulto che includa le mete che di solito una persona adulta ha raggiunto: il compimento degli studi, la realizzazione di una qualche professionalità, la capacità di vivere assieme ad altri con abitudini e relazioni sufficientemente buone, lo sganciamento economico dalla famiglia di origine; inoltre tale stato dovrebbe anche aver escluso ambizioni troppo grandi, verso realizzazioni impossibili. Il programma che viene impostato nei primi anni di formazione non può logicamente essere unico e sufficiente (tanto meno 'ferreo', 'ingessato' o 'imbalsamato') per durare tutto l'arco della vita di una persona, ma deve porre le basi perché la persona possa sempre accedere all'aggiornamento del proprio modo di essere,

⁹ Adulità è un termine che oggi è divenuto di moda. Si usa in relazione alla formazione che dura tutta la vita (*Longlife Education*). Il termine viene così definito in Wikipedia: «Adulità: termine coniato recentemente, che sta ad indicare l'insieme delle caratteristiche ma soprattutto delle condizioni che definiscono e caratterizzano l'adulto: è in un certo senso un invito a parlare di questa età di cui, al contrario, pochissimo si è detto, tanto da poter far pensare a una sorta di vera e propria rimozione. Parlare dell'età adulta significa, infatti, problematizzare l'idea tradizionale di adulto inteso come individuo la cui crescita è già compiuta, per affermare che si tratta anch'essa di un'età in evoluzione e cambiamento». Rimando per un approfondimento a: Demetrio, D. (2003), *Autoanalisi per non pazienti, inquietudine e scrittura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.

con l'aumento dell'età. La personalità che cresce di continuo nel corso degli anni rimane in continuo collegamento con il passato, ma deve continuamente aggiornare modalità e condizioni diverse che variano con il proprio fisico, ma anche con il cambiamento sociale. Questo contatto profondo con se stessi permette alla persona di raggiungere progressivamente negli anni della maturità il completamento di sé (non il ribaltamento totale o la distruzione di sé!). Bisogna stare insomma con i piedi per terra e confidare nel Signore, come insegna il Salmo 130: «Signore, non si inorgoglisca il mio cuore e non si levi con superbia il mio sguardo [...]».

A livello psicologico, l'insegnamento sulla crescita continua e sul completamento dell'identità personale nel corso di tutta la vita si rifanno a un contributo di C.G. Jung (1875-1961) intitolato *Gli stadi della vita*¹⁰. Da questo saggio riporto una breve citazione.

La persona nevrotica, dice Jung, è quella «[...] che non riesce mai nel presente (ad essere) come vorrebbe e che non può neppure mai rallegrarsi del passato. Prima non riusciva a staccarsi dall'infanzia; ora (verso i quaranta anni) non può liberarsi dal periodo della gioventù. Sembra che non possa abituarsi ai grigi pensieri dell'imminente vecchiaia e cerchi di attaccarsi al passato poiché la prospettiva dell'avvenire è ... insopportabile. Come il fanciullo indietreggia spaventato davanti alle incognite del mondo e della vita, così l'adulto indietreggia davanti alla seconda metà dell'esistenza, come se lo attendessero compiti sconosciuti e pericolosi, come se fosse minacciato di sacrifici e di perdite che non potrebbe sopportare o come se la vita passata gli fosse apparsa fino ad allora così bella e preziosa da non poterne fare a meno. [...] L'esperienza mostra che una profonda modificazione dell'animo è la ragione e la causa di tutte le difficoltà di questa transizione»¹¹.

Il divenire se stessi e la scoperta delle dimensioni reali delle proprie possibilità, andrebbero studiate (e impostate) nella giovinezza, perché solo così l'aggiornamento alla crescita successiva avverrebbe in modo armonioso, e in continuazione motivazionale con la professione che

la prospettiva
dell'avvenire è ...
insopportabile

¹⁰ Jung, C.G. (1976), *Gli stadi della vita*, in *Opere, VIII, La dinamica dell'inconscio*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 415-432; rimando per un completamento su questo tema della psicologia analitica anche ad un contributo analogo in chiave cristiana, contemporaneo a questo di Jung. Cfr: Guardini R (1992), *Le età della vita*, Milano, Vita e pensiero. Romano Guardini (1885-1968) espone questi concetti in conversazioni alla Radio Bavarese.

¹¹ Jung C.G., *Gli stadi della vita*, citato in Campbell, J. (2007), *Scritti scelti*, Milano, Edizioni RED, p. 13.

corrisponde ad una ‘chiamata’.

Invece, molto spesso progetti fantasiosi vengono costruiti a livello inconscio proprio negli anni della giovinezza, ma se poggiano sopra ambizioni non si raccordano mai con la realtà dove l’individuo opera e vive. Tali progetti vengono qualche volta ‘nascosti’ al formatore, perché coperti da un adeguamento acritico agli insegnamenti che egli propone, e vengono conservati e considerati come ‘il sogno nel cassetto’ da realizzarsi più avanti: essi sono il parto di un’ambizione sconosciuta. Andrebbero invece discussi a lungo nella fase di formazione professionale (o di supervisione del percorso intrapreso) perché possono riapparire di prepotenza negli anni successivi, quando si spengono i primi entusiasmi della professione, e possono interferire con violenza disturbando l’agire professionale (sotto forma di *proiezione*). Forse non si riprendono per poca propensione o delusione, o per altre ragioni contingenti, proprio perché la persona, avanzando nell’età, è spinta ad autenticarsi, e si ‘ristruttura’ ricercando la ‘verità’ di se stessa. La crisi che tali progetti-fantasma portano quasi sempre con sé esprime appunto il senso di questa ricerca di ristrutturazione.

È nel periodo della giovinezza che si mettono le basi per la continuazione del processo auto formativo che negli anni successivi diventa, di solito, una necessità, e che spinge verso una ristrutturazione di sé che dovrebbe essere percepita senza rimpianti e senza regressioni.

*Parto di un’ambizione
sconosciuta*

2. Considerazioni metodologiche

Esiste oggi una consulenza alla portata di tutti, della quale può usufruire anche il formatore, offerta dai Consultori (della famiglia, della età evolutiva, dei servizi psichiatrici, ecc.) che le Unità Sanitarie hanno organizzato ormai su tutto il territorio nazionale. In questi servizi pubblici (quasi sempre gratuiti), analogamente

a quanto avviene per i servizi sanitari, accanto a medici, legali e assistenti sociali operano anche ‘medici dello spirito’, cioè psicologi e psichiatri, che possono aiutare a comprendere le problematiche di crescita e i disturbi di personalità, ai quali il formatore, dall'interno del suo ruolo, non sa dare un valore. Tali specialisti sono sempre in comunicazione con centri specializzati o con consulenti privati, liberi professionisti. Di solito questi sono persone di notevole competenza, che a loro volta possono venire interpellate per avere un riscontro su problematiche complicate: per considerare la portata di un trattamento psicoterapeutico, per valutare sintomi incomprensibili al formatore, o per escludere qualche patologia psichiatrica (o organica). Bisogna perdere la diffidenza dei consultori pubblici, anche se gli operatori non sono sempre della stessa visuale antropologica: tutti hanno competenza per intervenire su qualunque persona¹².

2.1 Tre parole abusate e spesso incomprese: discernimento, psicoterapia, accompagnamento

*Ben separati i confini
epistemologici di tre
settori*

Nell'ambito della vita professionale conviene tener ben separati i confini epistemologici di tre settori che si intersecano continuamente nella formazione e che spesso si confondono, in modo generico e controproducente, con il settore della diagnosi psicologica e con la prassi psicoterapeutica. Appartiene senz'altro alla formazione (e dovrebbe quindi divenire di competenza del formatore) il *discernimento della motivazione, l'accompagnamento o tutoraggio*, e la *supervisione*. Non è competenza del formatore invece tutto ciò che riguarda la diagnosi psicologica e la psicoterapia ad essa collegata, per esercitare le quali ci vogliono competenze specialistiche, mentre il discernimento vocazionale, l'accompagnamento (che spesso nella prassi professionale è chiamato *tutoraggio*) e la supervisione, non sono competenze dello psicologo, o dello psichiatra.

¹² Solo in caso di processi prolungati di psicoterapia conviene assumere informazioni sulla visuale antropologica e sulla formazione del professionista, che dovrebbe prendere eventualmente in carico chi viene a lui indirizzato.

Non bisogna pensare che chi entra nella linea lavorativa di una *professione di aiuto* abbia sempre bisogno di sostegno psicoterapeutico per mantenersi in equilibrio e per poter svolgere in modo proficuo la propria attività professionale. Deve avere però sempre una sua motivazione, e la possibilità di ‘rivederla’ in se stesso, quando ne sente il bisogno. Non tutte le persone però sono adatte a esercitare una *professione di aiuto* o un simile tipo di lavoro, perché chiunque lavora nel sociale incontra problematiche umane sempre più spesso piuttosto gravi. Per questa ragione deve saper proteggere il settore della propria vita privata (l’ambito delle relazioni familiari e amicali) senza ‘portare il lavoro professionale a casa sua’, come si usa dire. Deve cioè avere nelle sue relazioni familiari, come di solito avviene, il nutrimento spirituale sufficiente al proprio equilibrio. Per il suo aggiornamento professionale, ha quasi sempre l’opportunità di confronti con altri professionisti del settore, ma non deve rinunciare agli spazi personali (se necessario se li deve ritagliare con sforzo). Questi spazi personali di solito coincidono con i momenti liberi dal lavoro, nella convivenza familiare, e nel giro di relazioni amicali. Ci tengo a dire che ogni persona ‘può contare’ quasi sempre solo su se stessa, e che ognuno deve saper trovare dentro di sé la motivazione collegata alla sua crescita personale, la quale non può mai essere considerata *alternativa* rispetto alla professione esercitata. Proprio in ciò consiste la ‘chiamata’. Per le altre difficoltà connesse alle trasformazioni sociali del lavoro, ci sono sempre buoni consulenti economici e aziendali (spesso anche contattati dai responsabili delle Aziende in cui si svolgono le professioni di aiuto).

2.1.1 Discernimento, accompagnamento

Qualche volta le persone che accedono alla formazione per tirocinio propedeutico o perché assunte a tempo determinato, sono state ‘plagate’ nelle loro decisioni da genitori, parenti, sacerdoti (o figure

‘Plagate’ nelle loro decisioni

carismatiche di gruppi, ecc.), che hanno prospettato loro ideali religiosi, o mete professionali, che gli interessati non hanno saputo contrastare. La richiesta di lavorare presso qualche istituzione che eroga servizi sociali non può essere fondata solo su ragioni ‘oblativè’, ma deve poggiare su motivazioni umane, anche di tornaconto, le quali sono: in funzione di un certo corso di studi (imparare il mestiere); in funzione di una professionalità che non si può svolgere da soli, senza appoggi e senza esserne introdotti; in funzione di trovare un lavoro che corrisponde ai propri desideri e lasciare un lavoro nel quale non si ingrana; necessità di allontanarsi da un ambiente non gradito, inserirsi nel sociale di qualche attività che ha attinenze con la oblatività predicata dal Vangelo, ecc.¹³.

In casi di motivazione scarsa o di sofferenza intensa è necessario che il formatore sappia fare con il candidato un *discernimento* che per l’interessato può avere anche il senso di una vera e propria liberazione. Per questo chi accompagna un candidato deve accogliere in modo neutrale tutto ciò che egli esprime, anche se in contrasto con la prospettiva dell’istituzione in cui si vuole inserire, e deve calare ciò che emerge dal confronto lungo la linea di motivazione del richiedente. Molta diffidenza nei riscontri della motivazione deve essere posta nella valutazione dei contenuti emergenti, se questi sono legati a sintomi di malessere diffuso e generico. Non sarebbe adatto a fare la *professione di aiuto* chi porta in sé un disagio intenso somatizzato (come, ad esempio, mancanza di sonno, di appetito, di digestione, di attenzione), o insicurezze sulle proprie capacità, che generano dipendenza da quello che il formatore espone, o chi non è in grado di mantenere gli impegni che assume. Se il formatore sente che la persona ‘non è solida’ sull’aspetto motivazionale-adulto deve chiedere a qualche esperto una consulenza di riscontro sulla personalità del candidato per valutare i sintomi che emergono¹⁴.

Linea di motivazione
del richiedente

13 La casistica sulle motivazioni di scegliere il lavoro di aiuto è assai varia e non può essere descritta nei brevi spazi di questo contributo. Ho preso dalla mia esperienza di psicoterapeuta le motivazioni che ho riportato nel testo, apprese dalla bocca degli interessati, andati in crisi, o in *burn out*. Non è possibile se non *in itinere* rilevare e rielaborare queste motivazioni o percepire la pericolosità agli effetti della crescita completa.

14 L’esperto in grado di fare consulenze su questi argomenti è oggi lo psicologo-psicoterapeuta (iscritto all’Albo e inserito nel lavoro clinico), meno adatto lo psichiatra del territorio (al quale si devono inviare solo casi che fanno pensare a psicosi). Lo psicologo terapeuta è in grado di ‘esaminare’ una personalità in un limite di tempo accettabile (due o tre sedute) e di rendersi conto: a) se la struttura di personalità è evoluta in modo sufficiente per definire ‘normale’ il soggetto riguardo le aree principali della crescita; b) se il soggetto ha le doti umane sufficienti per inserirsi e vivere in una comunità, o se ha una struttura estremamente bisognosa di essere al centro di ogni relazione; c) se il soggetto ha fatto esperienze che lo hanno portato ad una difensività esagerata, per la quale scappa da se stesso invece di evolversi; d) se la motivazione per la quale accosta la professione di aiuto è una motivazione legata con il futuro, o è legata ad una risoluzione immediata e contingente di situazioni incresciose, e così via.

2.1.2 Accompagnamento e tutoraggio

Accompagnamento (che sarebbe meglio chiamare *tutoraggio*) e *discernimento* sono sulla stessa linea, spesso sono sinonimi anche se dovrebbero cogliere livelli diversi. Il formatore stesso, quando non capisce, può confrontarsi con altri formatori che hanno più esperienza, ma può anche contattare egli stesso l'esperto, per valutare la problematica che emerge.

2.2 Aree di problematica su cui fare discernimento (e accompagnamento)

La panoramica di situazioni sulle quali si annidano, di solito, le problematiche di disagio e di malcontento, e sulle quali possono nascondersi nuclei di patologia, anche grave, attorno ai quali si deve attuare il *discernimento o un tutoraggio* intelligenti non sono tante. Accenno appena alle principali (che sono sempre le stesse sulle quali indaga anche lo psicologo e interviene lo psicoterapeuta).

Nucleo del relazionale: relazioni insoddisfacenti e faticose che comportano eterna sfiducia in sé, autosvalutazioni, lamentele contro se stessi, affermazioni di non venire mai capito, bisogni insistenti di esser sostenuto, fuga da ogni approccio importante con altri, insicurezze, crisi continue, ecc.

Nucleo del cognitivo: difficoltà di concentrazione o di applicazione quando intervengono anche sintomi vari quali ansie, mal di testa, vomiti, ecc.; corsi di studio 'piantati' prima della conclusione, blocchi sulla prosecuzione dei curricula scolastici; stati depressivi in concomitanza con la realizzazione professionale; incapacità ad andare sul posto di lavoro, spinta a cambiare continuamente attività

per incapacità di inserimento; desideri fantastici di divenire persone importanti senza considerare che il punto di arrivo è collegato al curriculum di studio necessario, e così via.

Nucleo comportamentale: carattere difficile, lunatico, estremamente timido o estremamente aggressivo, isolamento, approccio difensivo nei confronti degli altri, rinuncia di parlare anche delle banalità quotidiane, nascondersi per non doversi esporre, ecc.; difficoltà a presentarsi o a stare in pubblico, stare male alla presenza di numerose persone, non essere più in grado di esprimersi; o viceversa tendenza a strumentalizzare gli altri con una visione radicale e unilaterale delle cose; annoiare con lungaggini e pignolerie, parlare sempre di tutto con tono cattedratico.

Nucleo sessuale: inadeguata e incompleta valutazione di sé nel ruolo sessuale; continui bisogni di amicizie tenere, sdolcinate; confidenze e fissazione affettiva su qualche ragazzo/a particolare; esperienze scioccanti sul settore sessuale, come convivenze e sfruttamento sessuale, uso di pornografia con pratiche fuori schema, ecc.; all'opposto considerare tabù tutto ciò che sa di sesso.

Nucleo delle abitudini: abitudini egocentriche dove tutto fa capo a sé, tendenza a farsi il proprio nido, a defilarsi da tutto ciò che è impegno, a strumentalizzare in funzione di sé tutto quello che è impegno sociale. Precedenti abitudini a consumare droghe, farsi spinelli, consumare alcoolici, e così via.

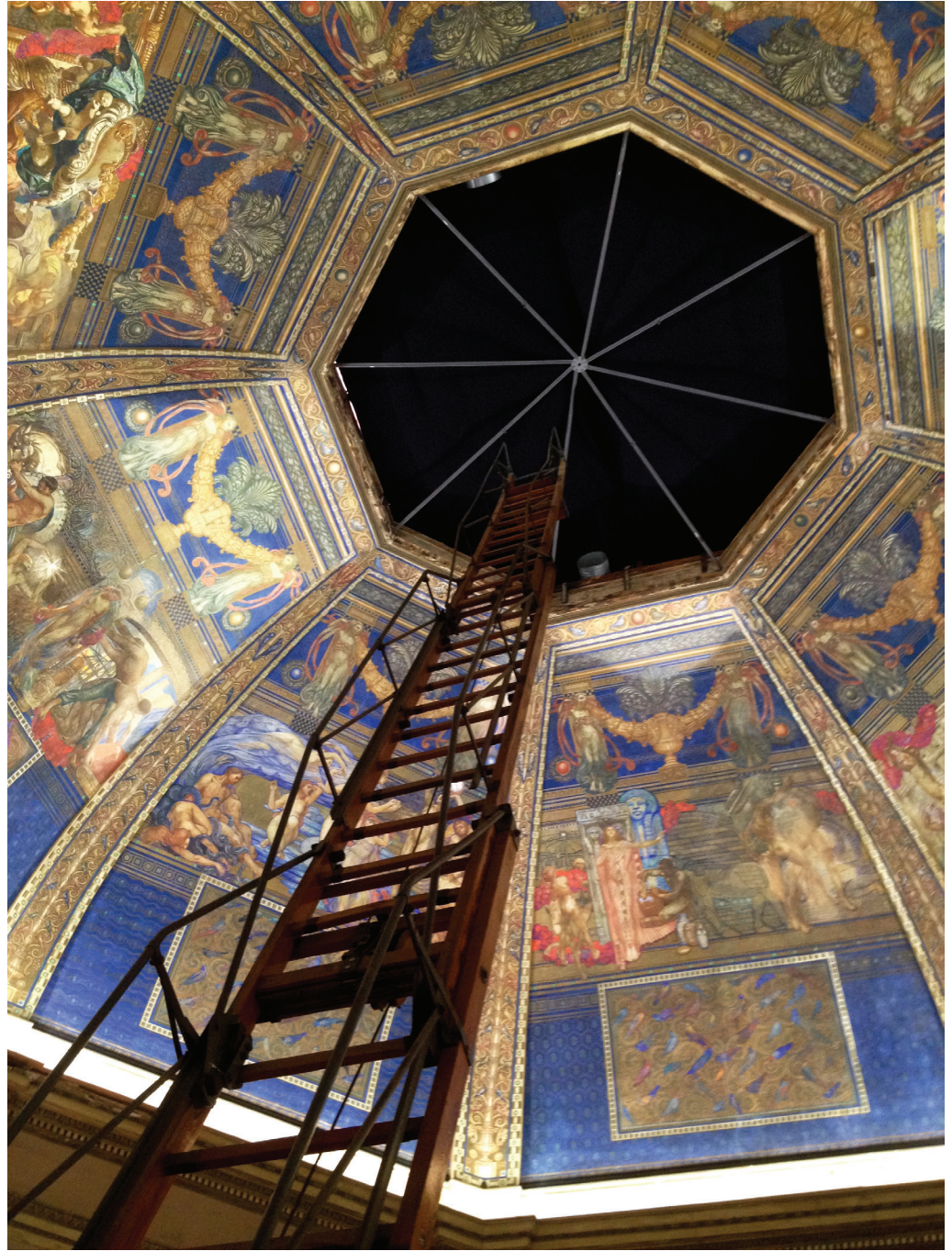
2.2.3 Psicoterapia

Il confronto con l'esperto indirizza il formatore a inviare eventualmente un candidato che necessita di psicoterapia ad uno psicoterapeuta. Il trattamento psicoterapeutico dovrebbe svolgersi però indipendentemente dalla formazione. A mio avviso chi ha bisogno di psicoterapia non dovrebbe essere avviato ad una **professione di aiuto** perché sarebbe sempre in pericolo di colludere sul piano emotivo con

le problematiche che incontra nelle relazioni professionali. Dovrebbe venire indirizzato verso altre professioni meno ‘appiccicose’ e meno impegnative (e forse anche meglio retribuite). Formazione e trattamento psicoterapeutico sono due modalità che toccano la motivazione, sollecitano a ‘rielaborare’ la struttura dell’agire umano, e per questa ragione non vanno condotti mai contemporaneamente.

L’esperienza di lunghi anni di psicoterapia con operatori del sociale, già da lungo tempo inseriti nella *professione di aiuto*, ma andati in crisi nella loro identità di persone umane mi hanno permesso di scrivere queste cose, delle quali ne prendo tutta la responsabilità¹⁵.

¹⁵ La psicoterapia è assai varia e non tutti i trattamenti sono uguali. Non è possibile dare relazione sul valore dei vari approcci. Invio pertanto al manuale voluminoso che oggi fa testo in questo settore: Gabbart, G.O. (2010), *Le psicoterapie, teoria e modelli di intervento*, Milano, Raffaello Cortina. Lo studioso (e il lettore) troverà la descrizione dettagliata delle principali psicoterapie che attualmente sono in uso. La scelta dipende dalle culture e dai vari approcci psicologici alla realtà umana. Questo volume può affiancare egregiamente il DSM-5 recentemente tradotto in italiano.



"All the world's future" di Fabio Mauri - Padiglione Italia - Biennale Arte 2015 Venezia
Ph Greta Ruffino

Bibliografia

- Brown, D., Pedder, J. (1984), *Psicoterapia, principi psicodinamici e pratica clinica*, Padova, Piccin.
- Campbell, J. (2007), *Scritti scelti*, Milano, Edizioni RED.
- Castellazzi, L.V. (2014), *L'omosessualità, una lettura psicoanalitica*, Roma, Edizioni Magi.
- Demetrio, D. (2003), *Autoanalisi per non pazienti, inquietudine e scrittura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fontana, U. (2005), *Senza perdersi, Professionalità e relazioni pastorali*, Padova, Il Messaggero.
- Fontana, U. (2000), *Relazione segreto di ogni educazione*, Torino, Elledici.
- Fontana, U. (2011), *Sentieri verso il profondo, mondo interiore, simbolo, processo proiettivo, sogno. Introduzione alla clinica*, Padova, Libreriauniversitaria.it.
- Gillini, G., Zattoni M.T. (2003), *Ben-essere per la missione, proposta di lavoro per l'autoformazione di gruppi di presbiteri, di consacrati*, Brescia, Queriniana.
- Gabbart, G.O. (2010), *Le psicoterapie, teoria e modelli di intervento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Guardini, R. (1992), *Le età della vita*, Milano, Vita e pensiero.
- Jung, C.G., Gli stadi della vita, in *Opere, VIII, La dinamica dell'inconscio*, a cura di Aurigemma, L., Torino, Bollati Boringhieri, pp. 415-432.
- Shapiro, F. (2013), *Lasciare il passato nel passato, tecniche di autoaiuto nell'EMDR*, Roma, Astrolabio-Ubaldini.
- Sheehan, E. (2003), *Ansie, fobie e attacchi di panico*, Milano, Oscar Mondadori.
- Van de Spijker (2014), *Omotropia nell'orizzonte della eterotropia, la realtà della sessualità umana*, Padova, CLEUP.

Umberto Fontana
IUSVE
u.fontana@iusve.it

I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI.

VERSO UN'ESPERIENZA 'ETNO-DIAGNOSTICA'

Fabio Garzara, Giovanni Marchioro, Fabio Benatti

Questa ricerca si è svolta all'interno di una Comunità di accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati, con lo scopo di evidenziare la possibile presenza di specifici disagi e particolari problematiche connessi alla condizione di migranti. Se consideriamo che l'evento migratorio è un atto potenzialmente traumatico, si è voluto rilevare in soggetti che vivono questa esperienza le conseguenze che, da un punto di vista dell'assessment psicologico, ne possono derivare. Questi minori spesso evidenziano problematiche di tipo cognitivo, comportamentale ed emotivo, con rilevanti disturbi della struttura di personalità caratterizzati da isolamento, ansia diffusa, instabilità degli stati dell'umore ed acting out caratterizzati anche da agiti violenti. La ricerca nasce dall'analisi di tutti questi elementi che, oltre a rappresentare significative situazioni di rischio e di disagio, possono influenzare negativamente i processi evolutivi e di integrazione di questi minori.

La somministrazione di una batteria di test di tipo proiettivo ad un campione di dodici di questi minori, è stato lo strumento per indagare su vari aspetti relativi alla struttura e l'organizzazione della personalità, la modalità di attaccamento, la qualità delle relazioni e la relativa maturazione dell'Io. La tipologia di questi strumenti proiettivi ha permesso una comparazione dei risultati ottenuti nei singoli test: i dati raccolti nelle varie somministrazioni sono stati analizzati e confrontati per valutarne l'accordanza, evidenziarne i tratti comuni e sottolinearne le eventuali differenze, fornendo così un'interpretazione accurata ed esaustiva. Si è preferito, infatti, privilegiare gli aspetti qualitativi rispetto a quelli quantitativi proprio per poter costruire valutazioni di tipo clinico finalizzate alla realizzazione di adeguati e mirati interventi funzionali al benessere di questi minori.

Minori Stranieri Non Accompagnati, Disegno della famiglia, Z-Test, Test di Wartegg

The present research has been conducted in a Host Community for Foreign Unaccompanied Minors and its purpose has been that of finding out about the connection between the possible presence of specific disadvantages and the fact of being an immigrant. The starting point was considering emigration as a potentially traumatic event; thus stated, our aim was that of studying the consequences in young people; we adopted the point of view of psychological assessment. These underage people often show either cognitive, behavioural and emotional problems and significant personality structure disorders characterized by isolation, widespread anxiety, mood swings and acting out associated with violence. The study starts from the analysis of all the above mentioned aspects which are not only representative of significant plights, risks and discomfort but can also affect their developmental stages and integration. We gave a sample group of 12 young people a set of projective tests in order to investigate different aspects related to their personality organization and structure, their dependence, relationships and growth of the ego. Furthermore, these projective tests helped us compare the results obtained in each test; we analyzed and compared the data collected to evaluate if they matched or not that is to say we pointed out both their common features and their differences. We preferred quality to quantity in order to establish clinical evaluations. For this reason our evaluations can be a useful tool when performing actions aiming at the well-being of foreign unaccompanied minors.

Foreign Unaccompanied Minors, Family Drawing Test, Z-Test, Wartegg Test.



1. Introduzione

Questo lavoro si basa su un progetto di ricerca sperimentale svolto in una struttura di accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati¹, Forte Rossarol, situato a Tesserà, a pochi chilometri da Venezia, gestito dall'associazione di volontariato *PARI Onlus*, a cui si riconduce il progetto *I CARE* che si occupa della tematica della migrazione. Prima di iniziare l'analisi della ricerca, che è stata condotta da novembre 2013 sino a metà agosto 2014, è necessario definire il termine MSNA, specifica tipologia di minori che si inserisce nel più ampio fenomeno della migrazione. Per fare questo occorre far riferimento alla Risoluzione del Consiglio Europeo emanata nel 1997, che inquadra questa figura nell'ambito dei vari flussi migratori e li definisce «[...] cittadini di paesi terzi di età inferiore ai 18 anni che giungono nel territorio degli Stati membri non accompagnati da un adulto per essi responsabile in base alla legge o alla consuetudine e fino a quando non ne assuma effettivamente la custodia un adulto per essi»². Quindi, seppur esista un formale invito da parte dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNHCR/ACNUR) di utilizzare il più appropriato termine di *separated children*, che sembra focalizzare l'attenzione sulla dimensione della protezione, quando si parla di MSNA ci si riferisce comunemente a minori che intraprendono un percorso migratorio senza l'accompagnamento di figure adulte di riferimento, quali i genitori o altre figure ad essi assimilabili. Occorre sottolineare che la presenza sul territorio italiano di questa tipologia di minori è in continuo aumento e che gli studi di etnopsicologia e di etnopsichiatria hanno già sottolineato la necessità di uscire da una prospettiva basata esclusivamente su caratteri di pura emergenza, che sembrano rispondere a bisogni immediati e primari. L'evento migratorio va considerato come un atto psichico e la migrazione deve essere percepita come un'azione potenzialmente traumatica, con tutte le implicazioni che ciò comporta³. La condizione di MSNA evidenzia, quindi, una stretta correlazione tra processo di

L'evento migratorio va considerato come un atto psichico

1 Da ora indicati con l'abbreviazione MSNA.

2 Cfr., *Risoluzione* EU, 26 giugno 1997, art. 1 – comma 1.

3 Moro, M.R. (2001), *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Torino, UTET, p. 68.

crescita e relativa strutturazione psichica con la dimensione culturale e sociale di appartenenza, dove l'allontanamento e il conseguente abbandono del contesto familiare può provocare una profonda frattura nel tessuto psichico dinamico interiorizzato del minore. Spesso, in questi minori, si evidenziano problematiche di tipo cognitivo, comportamentale ed emotivo, riferibili all'area tipicamente psicologica e che sembrano correlarsi all'esperienza di tipo migratorio, con rilevanti disagi e disturbi della struttura di personalità. Essi vivono, contemporaneamente, una specifica e delicata fase del loro percorso evolutivo e di crescita, quale è l'adolescenza, caratterizzata dalla ricerca di una stabile e sicura strutturazione della personalità che si realizza sulla base di correlazioni dinamiche relative alla storia del soggetto, alle personali esperienze, ai bisogni ed a vari elementi di tipo affettivo dell'ambiente circostante. Il MSNA si trova a vivere in un contesto in cui viene a mancare quell'indispensabile rete di sostegno rappresentata dalle importanti figure di riferimento, che l'adolescente spesso ritrova nel nucleo della propria famiglia, nella scuola o nel gruppo dei pari. Si configura così una condizione caratterizzata da una possibile e consistente incidenza di diffusi fattori di rischio che possono connotare negativamente il percorso evolutivo del minore e ne precludono una prospettiva di sviluppo positivo e di benessere psicofisico. L'analisi di questi elementi e delle relative problematiche è stata lo spunto da cui è partita questa ricerca, nata attraverso il confronto con operatori e responsabili della struttura di accoglienza che, per conto dei Servizi Sociali del comune di Venezia, si occupa della permanenza di questi MSNA sul nostro territorio.

Questo progetto si è strutturato in funzione di una possibile formulazione diagnostica, nosografico-descrittiva e psicopatologica, di eventuali disturbi o di possibili patologie che potrebbero dare sostanziale riscontro ad intuizioni ed ipotesi su atteggiamenti disfunzionali e comportamenti disturbanti dei minori in oggetto. È stato scelto un insieme di test di tipo proiettivo che, per tipologia e caratteristiche, risultasse funzionale agli scopi prefigurati e, allo stesso

tempo, il più idoneo in relazione alle particolari caratteristiche dei soggetti a cui sarebbe stato somministrato⁴. Questa scelta è risultata adeguata sia per superare limiti di tipo linguistico e sia perché tale tipologia di test permette di indagare aspetti significativi degli individui, quali la struttura e l'organizzazione della personalità, le modalità di attaccamento, la maturazione dell'Io e delle relazioni. Il gruppo di ricerca ha utilizzato i seguenti test: Disegno della Famiglia⁵, Test di Wartegg⁶ e Z-Test⁷.

2. La presenza dei Minori Stranieri Non Accompagnati nel nostro Paese

È stato recentemente pubblicato il V° *rapporto ANCI / Cittalia – I minori stranieri non accompagnati in Italia*, che fotografa il fenomeno della migrazione minorile in Italia⁸. Anche se l'organo istituzionale competente in materia di MSNA è, a partire dal 2000, il *Comitato Minori Stranieri* (CMS), istituito presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali⁹, con funzioni di coordinamento e di vigilanza sulle modalità di soggiorno dei minori stranieri, tutta l'attività di censimento del fenomeno viene gestita dalle varie Amministrazioni Comunali. Nella realtà, sono proprio i singoli comuni a dover svolgere una funzione di monitoraggio sulla presenza dei MSNA sul nostro territorio ed è l'*Associazione Nazionale dei Comuni Italiani* (ANCI)¹⁰ a organizzare in modo sistematico i vari dati raccolti, oltre a svolgere una funzione di osservazione del fenomeno.

Il V° *rapporto ANCI / Cittalia – I minori stranieri non accompagnati in Italia* focalizza la sua attenzione sul trascorso biennio 2011–2012 e, essendo riuscito a dare una copertura territoriale del fenomeno che è arrivata a circa il 70% di tutti i comuni italiani, lo si può intendere come un vero censimento piuttosto che una semplice indagine. Il dato più rilevante e che va evidenziato, riguarda il numero delle presenze dei MSNA sul territorio italiano che, dopo

4 Lis, A. (1998), a cura di, *Tecniche proiettive per l'indagine della personalità*, Bologna, Il Mulino.

5 Castellazzi, L.V. (2008), *Il test del disegno della famiglia*, Roma, Las; Roberti, L. (2014), *Il disegno della famiglia in ambito clinico e giuridico peritale*, Milano, FrancoAngeli.

6 Lossen, H. – Schott, G. (1952), *Gestaltung und Verlaufsdynamik Versuch einerprozessualen Analyse des Wartegg-Zeichen Tests*, Biel (Schweiz), Verlag, Institut für Psycho-Hygiene; Fontana, U. – Ambrosi, C. – Giacomazzo, M. (2012), *Il reattivo stratigrafico di Wartegg*, Venezia, Edizione quaderni ISRE.

7 Zulliger, H. (1960), *Z-Diapositive Test*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

8 Giovannetti, M. (2014), a cura di, *I minori stranieri non accompagnati in Italia – V rapporto AnCI/Cittalia*, Roma, Cittalia – Fondazione ANCI Ricerche, 2014.

9 <http://www.lavoro.gov.it>

10 <http://www.anci.it>

un periodo abbastanza altalenante, ha registrato nel corso del 2011 un incremento assai significativo, rilevato con un +100,5% rispetto all'anno precedente (Cfr. Tabella 1).

A partire da questo dato, si può ben capire quale sia l'entità e la rilevanza di un fenomeno così complesso e drammatico che, anche nel contesto dell'operazione *Mare Nostrum*, attivata dal nostro governo e la successiva *Triton*, finanziata e coordinata dall'agenzia europea di controllo delle frontiere esterne degli stati UE, sta coinvolgendo l'Italia. I dati dei flussi migratori evidenziano sempre più una maggiore e consistente rilevanza di minori non accompagnati che giungono in Italia sull'onda, è proprio il caso di dirlo, degli straordinari afflussi di migranti che sbarcano sulle varie coste del nostro Paese e che vanno a sovrapporsi alle consuete provenienze da Albania, in primis, Afghanistan e Bangladesh. Va anche ricordato che, nell'ambito del progetto *Separated Children in Europe Programme* (SCEP)¹¹, promosso congiuntamente nel 1997 dall'UNHCR e da *Save the Children*, la più grande organizzazione internazionale indipendente che si occupa della difesa e della promozione dei diritti dei bambini, l'Italia, già nel 2006, si caratterizzava per essere il Paese con il maggior numero di MSNA segnalati. All'epoca, in base a un calcolo percentuale, l'Italia deteneva addirittura il 56% delle presenze totali dei MSNA presenti nel territorio europeo, quindi ben oltre la metà, dato che veniva confermato anche dalla *Rete europea degli osservatori nazionali sull'infanzia*¹², e che quindi sottolineava come l'Italia registrasse la più alta presenza di questa tipologia di immigrati in Europa.

Se il fenomeno migratorio, che pone l'Italia in una posizione davvero strategica, è in costante crescita da più di 15 anni, risulta interessante rilevare l'andamento dei MSNA che sono stati contattati o presi in carico dalle varie strutture di accoglienza e che, tra il 2010 e il 2011, ha visto un numero di presenze che si è quasi raddoppiato, passando dai 4.588 del 2010 ai 9.197 del 2011 (cfr. Tabella 2).

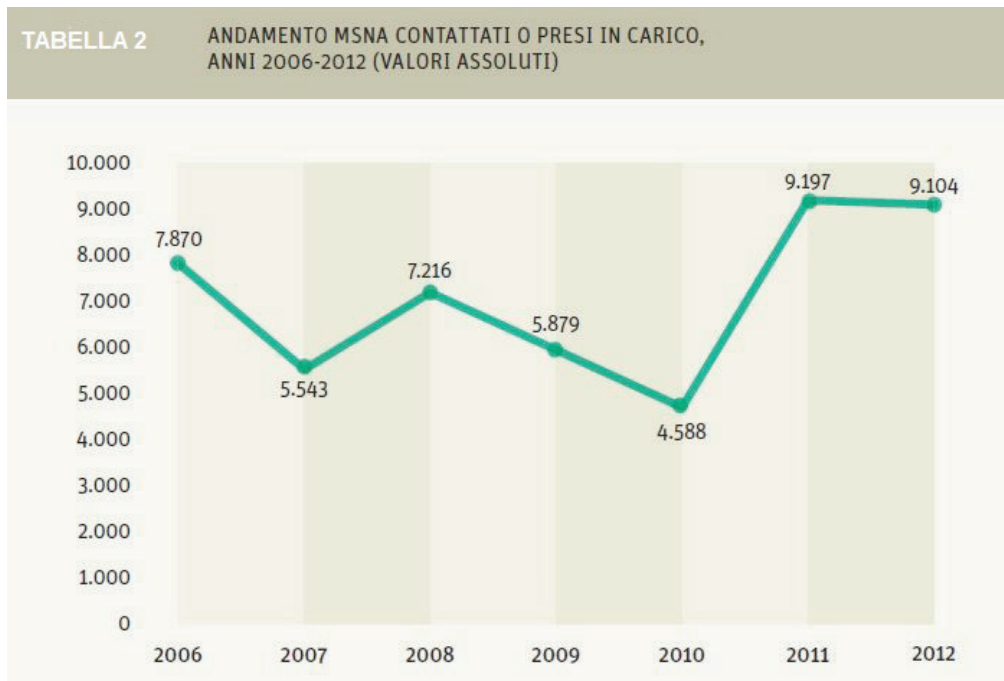
Questo aumento risulta generalizzato per quasi tutti i Comuni del territorio italiano e, specificatamente per le realtà locali del Nord-Est,

Paese con il maggior
numero di MSNA
segnalati

¹¹ http://www.separated-children-europe-programme.org/separated_children/about_us/separated_children.html

¹² <http://www.minori.it/childoneurope>

TABELLA 1 MSNA CONTATTATI O PRESI IN CARICO, ANNI 2006-2012 (VALORI ASSOLUTI E PERCENTUALI)			
Anni	MSNA contattati o presi in carico		
	MSNA	Variazione %	
		Rispetto anno precedente	Rispetto 2006
2006	7.870	-	-
2007	5.543	-29,6	-29,6
2008	7.216	30,2	-8,3
2009	5.879	-18,5	-25,3
2010	4.588	-22,0	-41,7
2011	9.197	100,5	16,9
2012	9.104	-1,0	15,7

TABELLA 1.**TABELLA 2.**

si è attestato su +8,9%, che resta un dato significativo se si tiene conto di un *trend* di presenze di questi minori in costante aumento dal 2010. Questa zona geografica è anche quella che, per numerosità dei MSNA, si colloca al secondo posto dopo il Centro Italia, superando sia il Sud che le Isole (cfr. Tabella 3).

Per quanto concerne la provenienza dei MSNA è evidente come questo elemento sia stato caratterizzato, in questi ultimi anni, dai considerevoli flussi di migranti provenienti dalla sponda Sud del Mediterraneo. È un dato che viene confermato dai vari Servizi Sociali operanti all'interno dei vari Comuni, che evidenziano come tra i MSNA prevalgano quelli che provengono dall'Africa con il 42,6% e dall'Asia con il 39,3%, mentre quelli che giungono dai Paesi del vecchio continente, ma che non appartengono all'Unione Europea, sono passati dal 25% del 2010 a poco più del 12% del 2012. Nel dettaglio, i Paesi maggiormente rappresentati sono principalmente tre: Bangladesh, Egitto e Afghanistan che con il loro 51,1% rappresentano più della metà dei MSNA contattati o presi in carico dall'Italia. Altre nazionalità consistentemente rappresentate sono quelle dei minori albanesi, con 723 presenze pari al 8,4% del totale, Tunisia 5,6%, Costa d'Avorio 5,2%, seguite da Mali, Marocco, Somalia e Senegal. L'insieme delle quote dei minori provenienti da questi Paesi appena citati, vanno a coprire circa il 84% della totalità delle presenze di questa tipologia di migranti rilevata in Italia nel corso del 2012 (cfr. Tabella 4).

La presenza dei MSNA in Italia ha, inevitabilmente, delle significative ricadute sul tessuto sociale: molti di questi minori, in un prossimo futuro, entreranno a farne sostanzialmente parte e per questo, quando si parla di accoglienza, si deve intendere un tipo di intervento che è principalmente evolutivo. Se si considerano i molteplici fattori di rischio e di protezione che possono comunemente incidere sul benessere psicologico dell'adolescente, ci si chiede quali possono essere le ricadute sullo sviluppo, sulla salute e sul benessere psicologico di chi si trova ad affrontare delicate sfide legate alla crescita in una situazione di significativo disagio. Comportamenti problematici, insorgenza di specifici disturbi e patologie, tendono a radicalizzarsi e persistere nell'età adulta ed è in una prospettiva di cura e prevenzione che diventa fondamentale promuovere processi

e percorsi capaci di praticare una sorta di tutela degli equilibri psicologici del minore, favorendone un corretto e sano sviluppo ed equilibrio psico-fisico.

TABELLA 3 MSNA CONTATTATI O PRESI IN CARICO, PER RIPARTIZIONE, ANNI 2006-2012 (VALORI ASSOLUTI)

Ripartizioni	Anno						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nord-ovest	1.589	657	1.015	948	771	1.058	922
Nord-est	2.752	2.100	2.318	1.844	1.480	1.611	1.737
Centro	2.417	1.430	1.773	1.685	1.323	2.765	3.693
Sud	653	479	588	561	703	2.009	1.687
Isole	459	947	1.522	841	311	1.754	1.065
Italia	7.870	5.613	7.216	5.879	4.588	9.197	9.104

TABELLA 3.

TABELLA 4 MSNA CONTATTATI O PRESI IN CARICO, PER PAESE DI PROVENIENZA, PRIME 10 NAZIONALITÀ, ANNI 2008-2012 (VALORI ASSOLUTI E PERCENTUALI)

Paesi di provenienza	2008		2010		2012	
	v.a.	v.p.	v.a.	v.p.	v.a.	v.p.
Bangladesh	178	2,5	503	11,0	2.458	28,5
Egitto	669	9,3	401	8,7	1.066	12,4
Afghanistan	1.152	16,0	772	16,8	881	10,2
Albania	1.152	16,0	460	10,0	723	8,4
Tunisia	200	2,8	127	2,8	480	5,6
Costa d'Avorio	45	0,6	50	1,1	448	5,2
Mali	11	0,2	4	0,1	400	4,6
Marocco	656	9,1	399	8,7	285	3,3
Somalia	171	2,4	14	0,3	243	2,8
Senegal	156	2,2	198	4,3	225	2,6
Totale	7.216	100,0	4.588	100,0	9.197	100,0

TABELLA 4.

3. Le tecniche proiettive come metodo di indagine

I metodi proiettivi sono spesso utilizzati nell'ambito della diagnostica psicologica per lo studio della struttura di personalità. È nel tentativo di strutturare lo stimolo fornito, che ha caratteristiche di ambiguità e di scarsa strutturazione, cercando di definirlo e di attribuirgli un significato preciso, che il soggetto tende a manifestare i «contenuti del proprio dinamismo psichico: bisogni, conflitti, timori»¹³, oltre a delineare la struttura della propria personalità. Non si tratta, quindi, di misurare un soggetto quanto, piuttosto, di riuscire a «descriverlo in relazione a uno schema dinamico di funzioni interdipendenti o variabili»¹⁴, per fornire al clinico elementi che afferiscono all'equilibrio psichico del soggetto. La diagnosi perciò, in questa prospettiva, non può ridursi ad un'asettica collezione di dati, piuttosto, richiede una comprensione profonda delle varie correlazioni di tipo dinamico tra la storia del soggetto, le sue personali esperienze, i suoi bisogni e le possibilità che la realtà e l'ambiente circostante sembrano offrirgli e prospettargli. I test scelti per la somministrazione sono quelli che, tenendo conto del contesto e della natura del campione, risultavano funzionali ed appropriati rispetto agli obiettivi e alle finalità.

Comprensione
profonda

4. La somministrazione dei test: descrizione del campione e precisazioni applicative

Il campione, rappresentativo della popolazione a cui somministrare i test, è stato individuato tramite le indicazioni dei responsabili della struttura di accoglienza per MSNA, tenendo conto principalmente delle capacità linguistiche dei minori. Una discreta competenza verbale nella lingua italiana, in termini di comprensione ed espressione, è stata il requisito essenziale per una corretta applicazione del materiale testistico. Inoltre, visto che al momento dell'attuazione del progetto la presenza di minori di origine albanese risultava

¹³ Passi Tognazzo, D. (1978), *Metodi e tecniche nella diagnosi della personalità*, Firenze, Giunti Barbèra, p. 39.

¹⁴ Carruba, P. – Castiello D'Antonio, A. (2008), *Zulliger Test. La tecnica proiettiva di Hans Zulliger nella diagnosi di personalità. Caratteristiche, dati normativi e applicazioni*, Milano, FrancoAngeli, p. 23.

quella più consistente rispetto alla globalità dei MSNA accolti, si è optato, come scelta metodologica, di strutturare una sperimentazione focalizzata su questo specifico gruppo etnico che avrebbe permesso una comparazione qualitativa e quantitativa dei risultati. In una popolazione totale, all'interno della struttura di accoglienza, di circa una trentina di MSNA sono stati individuati dodici minori albanesi, di età compresa tra i sedici e i diciassette anni, che hanno costituito il campione sperimentale per la somministrazione dei test. Il *focus* è stato rivolto all'analisi degli indici rilevati dall'interpretazione dei singoli test e dalla concordanza dei vari test per singolo soggetto, allo scopo di sottolineare discrepanze ed eventuali tratti comuni. Per la valutazione dei dati raccolti con il test di Wartegg è stata utilizzata la Scheda AMFO '97¹⁵. Oltre a ciò, nella ricerca di una sintesi dei singoli protocolli, si è fatto espresso riferimento alla dinamica dei Fattori, razionale–operativo, impulsivo–autorealizzativo ed identificativo–progettuale, per una valutazione del possibile quadro psicodiagnostico e dell'orientamento progettuale di questi minori. Nello Z-Test ci si è focalizzati sulla presenza di specifici elementi che evidenziano fattori di problematicità nella costruzione identitaria e di personalità. Particolare rilievo è stato attribuito ai dati afferenti alla Risonanza Intima, indicata nella relativa scheda dello Z-Test come E.T., da *Erlebnistypus*, dimensione che riguarda la componente affettiva, la qualità del dialogo interiore, la coloritura delle relazioni con gli altri, a partire dal rapporto che il soggetto ha con sé stesso. Prima di arrivare alla somministrazione dei test, molto tempo è stato impiegato dallo sperimentatore per costruire, giorno dopo giorno, un'appropriata dimensione relazionale che permettesse di entrare in un reale e sincero rapporto di vicinanza con questi minori, cercando di superare la loro naturale diffidenza, per riuscire ad instaurare un dialogo aperto e costruttivo. La realizzazione della ricerca poteva essere realizzata solamente in un clima di reciproca fiducia, di stima e di un reciproco riconoscimento.

Dodici minori
albanesi

15 Fontana, U. (2012), *Il Wartegg-Zeichen Test originale. Validato e allargato per il clinico di oggi*, Padova, Libreriauniversitaria, p. 169.

5. Disamina e discussione dei risultati

La disamina dei risultati emersi dalla somministrazione dei test rivela un quadro alquanto complesso ed articolato che evidenzia una serie di problematiche relative a vari livelli del tessuto fondativo del funzionamento psichico dei MSNA. L'estrema instabilità riscontrata in molti di questi minori, sia a livello cognitivo, affettivo, relazionale che nella sicura costruzione del sé, sembra correlarsi ad una diffusa fragilità sul piano psicologico che, attraverso comportamenti e atteggiamenti, esprime una significativa vulnerabilità con diverse intensità¹⁶. Nell'evidenziare specifici disagi, l'approccio perseguito è sempre stato quello di evitare facili 'patologizzazioni', di non attribuire sbrigative etichette, anche in presenza di significativi e marcati disturbi, proprio nel rispetto dell'età e del livello di sviluppo dei minori coinvolti. È stata rilevata una sostanziale carenza in quei processi di maturazione della personalità che assicurano la strutturazione di un sé coerente e sicuro, attraverso la stabilizzazione della dimensione emotiva e cognitiva, con la capacità di adattamento e integrazione di stimoli diversi. Questo può essere posto in relazione alla perdita del contesto culturale di appartenenza, alla «valutazione sistematica delle complesse interazioni tra la realtà culturale e la realtà psichica»¹⁷, che implica la capacità di rendere coerenti e di mediare le varie interpretazioni di pensieri e sensazioni. L'inserimento del minore in una dimensione transculturale spesso si caratterizza per la mancanza di un insieme coerente di rappresentazioni, solitamente trasmesse dalle figure adulte di riferimento che, risultando assenti nel contesto specifico, vanno ad incidere pesantemente sulla costruzione e strutturazione coerente della personalità¹⁸.

*Evitare facili
'patologizzazioni'*

¹⁶ Moro, *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, cit., p. 80.

¹⁷ *Ibidem*, p. 99.

¹⁸ *Ibidem*, p. 100.

5.1. Dal pensiero operativo al pensiero astratto e simbolico

Il quadro complessivo segnala una gamma di disturbi e di ritardi, i quali sembrano afferire specificatamente alla ridotta capacità di rappresentazione simbolica della maggior parte del campione (cfr. Immagine 1). Le conseguenze si evidenziano nella mancata acquisizione di alcune funzioni superiori dello sviluppo cognitivo, pregiudicando importanti aspetti della crescita. Ci si riferisce alla significativa assenza di particolari abilità, evidenziate soprattutto nel corso della somministrazione del Test di Wartegg e del Disegno della Famiglia, relative a specifiche competenze nel campo formale della grafica, che hanno posto significative questioni sulla qualità del percorso scolastico, che questi minori hanno seguito nel loro Paese di origine. Tutti hanno completato il programma della scuola dell'obbligo albanese ma anche una superficiale comparazione tra le loro elaborazioni rispetto a quelle di altri coetanei italiani hanno mostrato delle marcate differenze nel risultato grafico, che sembrano proprie di soggetti con un'età anagrafica inferiore a quella reale.

Il deficit in oggetto riduce e limita le competenze rappresentativo-simboliche e suggerisce l'esistenza di un blocco e di una fissazione a modalità di funzionamento del pensiero tipicamente di tipo operatorio. Una quotidianità contrassegnata da continue privazioni e difficoltà familiari e sociali, unitamente a modelli relazionali e dinamiche genitoriali di tipo affettivo scarsamente protettivi, sembrano contribuire ad ostacolare l'evoluzione del pensiero e la relativa maturazione psicologica di questi minori, costringendoli all'esercizio della concretezza a scapito di più evoluti processi di astrazione.

La propensione all'essere concreti ed operativi li predispone ad un realismo povero, in cui possono trovare spazio ed innestarsi solamente progetti immediati, rivolti, soprattutto, all'area lavorativa¹⁹. L'ancoraggio ad un pensiero di tipo concreto sembra essere un'importante limitazione per questi minori, e non solo per un più funzionale

Ridotta capacità di rappresentazione simbolica

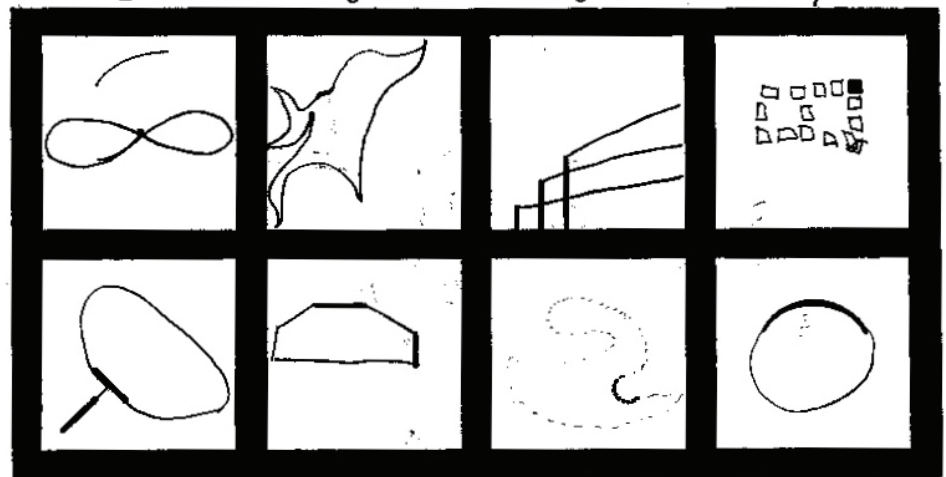
¹⁹ Bichi, R. [2008], a cura di, *Separated Children. I minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli, p. 75.

processo d'integrazione nel nuovo tessuto sociale ma, soprattutto, per la creazione dei necessari spazi per un completo sviluppo dei meccanismi di pensiero, per una crescita emotiva e relativa maturazione della persona in un senso globale ed armonico. Tutto ciò nella prospettiva di poter accedere a nuove e migliori condizioni di vita che vadano oltre agli obiettivi della sopravvivenza, quali il permesso di soggiorno ed il sostentamento economico, ma che attivino nuovi e più evoluti processi di pensiero ispirati all'immaginazione, alla riflessione ed alla rappresentazione che rende possibile 'pensare il pensiero' e progettare il futuro.

IMMAGINE 1.

PROVA DI CREATIVITÀ BD

Nome e Cognome BD
 Data di nascita 29-12-1996 Professione _____
 Livello scolastico III^a media Data dell'esame 21-5-98



Copyright by: Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe - Göttingen (Germany). Edizione per l'Italia in esclusiva delle Organizzazioni Speciali, Via E. Fermi 5, Firenze.

5.2. Tipologia di attaccamento

Un altro aspetto rilevante è la modalità di attaccamento dei MSNA presi in esame (cfr. Immagine 2). Specificatamente, la somministrazione del Disegno della Famiglia era funzionale a focalizzare uno degli elementi fondativi nella costruzione di un sé stabile e coerente, in riferimento al tipo di accudimento e della qualità delle relazioni venutesi a creare e consolidare già nei primi anni di vita del minore. Proprio in relazione alle dinamiche che si instaurano nelle varie fasi del processo di accoglienza dei MSNA, si è fatto riferimento alla ‘teoria dell’attaccamento’ elaborata da John Bowlby²⁰, per interpretare l’atteggiamento ed altre caratteristiche identitarie di questi minori. L’attaccamento è risultato un indice importante in riferimento allo stato di benessere o di disagio dei MSNA e delle modalità relazionali ed affettive poste in essere dai minori stessi. Si vuole porre in rilievo come molti soggetti del campione abbiano elaborato una raffigurazione della loro famiglia, attraverso il relativo test, evitando di rappresentarsi all’interno del nucleo originale familiare, configurando una vera e propria cesura dell’appartenenza rispetto alla nuova realtà. Questo taglio netto rispetto al proprio vissuto, in un contesto a forte rilevanza psicologica, appare come un evento traumatico che evidenzia il disconoscimento della propria origine, quasi che l’essere in un altro luogo violenti sia l’appartenenza che l’identità. Ciò pone significative questioni sulla qualità dell’attaccamento di questi MSNA rispetto alle proprie figure di riferimento, sul concetto di base sicura, sulla qualità degli originari legami, sui sistemi di controllo del comportamento, sull’effettivo ambito di protezione e sostegno. Assumono perciò rilevanza aspetti culturali e sociali radicati nel contesto della società albanese d’origine, caratterizzata da forme arcaiche di organizzazione e di gestione, in cui la famiglia risulta fortemente depauperata culturalmente anche nell’aspetto affettivo e di cura, mettendo a rischio l’instaurarsi delle normali funzioni di attaccamento. Alla modalità di attaccamento si correla anche la presenza, in molti di questi minori,

*Disconoscimento
della propria origine*

²⁰ Bowlby, J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell’attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.

di agiti comportamentali estremamente violenti, quale espressione di una considerevole e preoccupante carenza nella regolazione affettiva normalmente esercitata dalla famiglia che, venendo a mancare o non essendo mai stata posta in essere, porta all'assenza del senso di colpa e dei necessari modelli di riferimento valoriali. Da questa prospettiva molti di questi MSNA, sradicati da un contesto culturale e sociale esprimono, attraverso comportamenti e atteggiamenti 'al limite', un bisogno di contenimento emotivo e di trovare qualcuno che si occupi di loro e li sostenga, dando loro la convinzione di esistere e di essere considerati come soggetti²¹.

5.3. Disturbi di personalità e aspetti identitari

I problemi di carattere psicologico, che si evidenziano nei minori che abbandonano la propria terra d'origine, possono essere esaminati in una prospettiva focalizzata su aspetti di crisi di identità, determinata da forti sentimenti di perdita e di sostanziale sradicamento²². Se il percorso evolutivo di ogni adolescente assume la configurazione di un intreccio dinamico tra le condizioni del soggetto, intrapsichiche e relazionali nei confronti degli adulti e del gruppo dei pari, il MSNA si trova in una condizione di estremo rischio e vulnerabilità (cfr. Immagine 3). Particolarmente sensibile a tutto quello che lo circonda e lo influenza, con una scarsa strutturazione di uno stabile assetto identitario e dei sicuri «confini del Sé in grado di proteggerlo autonomamente»²³, si trova privo del necessario filtro che la famiglia può comunemente offrire attraverso il suo sostegno e contenimento. La natura di quei disagi di ordine psicologico che si configurano con maggiore intensità in alcuni di questi minori, può verosimilmente risultare dalla somma di molteplici micro-traumi che, sommandosi, fanno sentire il loro peso e la loro influenza²⁴. Per questo, diventa estremamente importante cercare di ricomporre la frattura dell'evento migratorio che può caratterizzare la costruzione di stabili aspetti

Somma di molteplici
micro-traumi

21 Bichi, a cura di, *Separated Children. I minori stranieri non accompagnati*, cit., p. 78.

22 Bracalenti, R. – Saglietti, M. (2011), a cura di, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli, p. 104.

23 Ammaniti, M. (2002), a cura di, *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Milano, Raffaello Cortina, p. 259.

24 Bracalenti – Saglietti, a cura di, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, cit., p. 114.

identitari e che deve presupporre una risignificazione della stessa identità, con una sostanziale riorganizzazione emotiva e affettiva che ne consenta il contenimento ed un controllo più funzionale.

5.4. Progettualità e motivazione

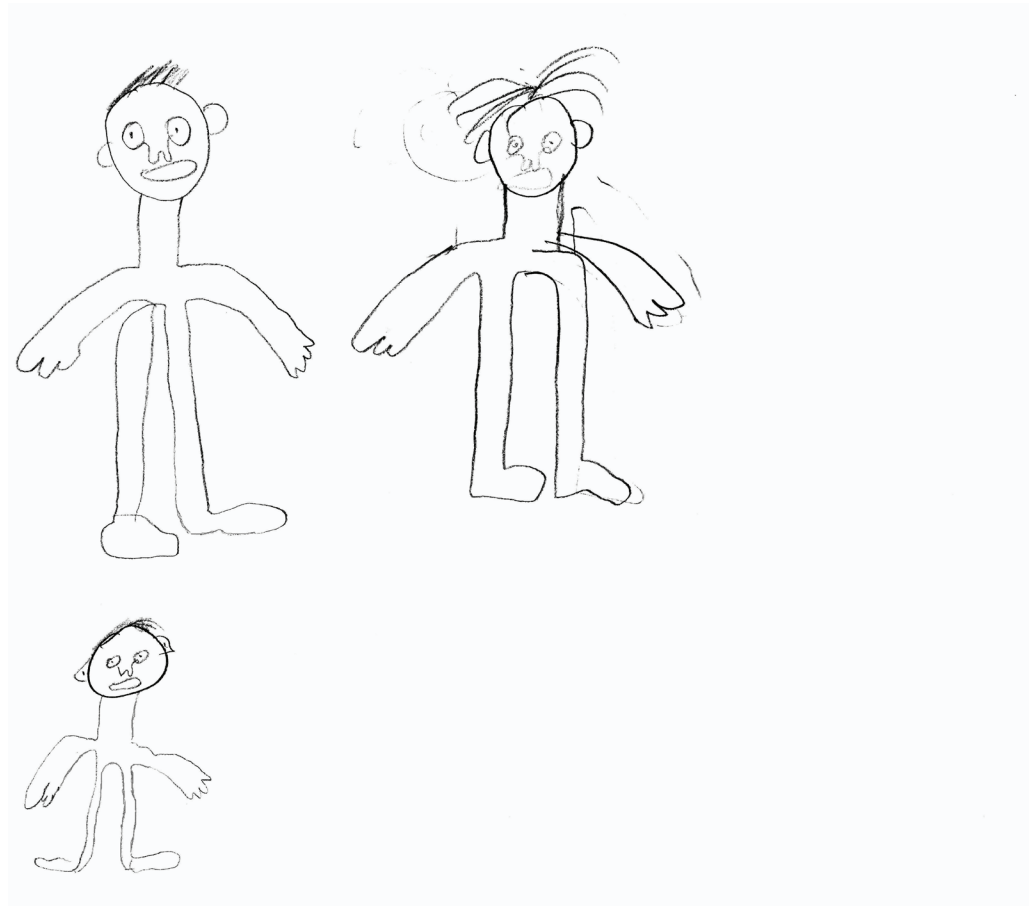
Uno degli aspetti che sono stati considerati all'interno del Test di Wartegg, nella misurazione della dinamica dei Fattori, è stato quello relativo alla dimensione identificativo-progettuale, all'espressione, cioè, della possibilità di autorealizzazione, quale obiettivo di una progettualità ispirata al principio di realtà. Si evidenzia un forte contrasto tra quelle che erano le aspettative di partenza e la seguente fattiva realizzazione di progetti ed obiettivi: spesso ciò è all'origine di significativi stati di frustrazione che si esprimono con diffusa ansia e persistente angoscia che sembrano caratterizzare lo stato del minore. Assume particolare rilevanza, perciò, l'aspetto della motivazione, intesa come un insieme di fattori dinamici e di componenti funzionali che, oltre a dare un senso alle azioni che vengono poste in essere, struttura una personalità equilibrata²⁵. La motivazione esprime perciò la necessità di una regolazione psichica, il bisogno di attaccamento e di affiliazione, la reazione anche in modo avversativo con comportamenti antagonisti o di manifesto evitamento²⁶. Troppi, così come si riscontra dai dati ufficiali sulla giustizia minorile in Italia, risultano i minori albanesi coinvolti nei circuiti dell'illegalità e della criminalità, soprattutto con reati di violenza diretti contro la persona, che costituiscono un indicatore di patologia dell'immigrazione²⁷. Il futuro di molti di questi minori si lega all'effettivo sostegno non solo nell'ambito dell'accoglienza ma, anche, nella realizzazione di progetti adeguati che, in una prospettiva di protezione e tutela, avranno significative conseguenze sull'equilibrio sociale della nostra società.

*Significativi stati di
frustrazione*

²⁵ Ammaniti, a cura di, *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, cit., p. 155.

²⁶ *Ibidem*, p. 154.

²⁷ Bracalenti – Saglietti, a cura di, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, cit., pp. 30-31.

IMMAGINE 2.**IMMAGINE 3.****QE**

	Img	Dg	G	D	Dd	Do	Dim	M	Mp	FC	CF	C	F(C)	(C)F	(C)	FM	H
Tav. 1			1														
Tav. 2				2	1		1				1	1				1	
Tav. 3			1	2	1			1									2
Totale			2	4	2		1	1			1	1				1	2

F+ = 1; 0; 2 = 3

F% = 43

H% = 22

A = 1; 1; 2 = 4

F- = 0; 0; 1 = 1

A% = 44

Hd% =

Ad =

F± = 0; 1; 0 = 3

V% = 33

Anat = 1 (II° tavola)

Obj =

N. Risposte = 9

O% =

Sangue = 1 (II° tavola)

Bot = 1 (II° tavola)

Nat =

E.T. = 1 M : 2,5 C

Geo =

Tipo di Apprensione = G - D - Dd - Dim

Altri =

Choc: choc di avvio

Banale = 1; 0; 2 = 3

6. Conclusioni

Questa ricerca è stata condotta con una metodologia di analisi quali-quantitativa, utilizzando strumenti psicodiagnostici di tipo proiettivo, partendo dalla necessità di ripensare e rimodulare dei significativi percorsi di accoglienza e di supporto. L'ascolto dei reali bisogni di questi minori, l'approccio alla loro problematicità, la comprensione del loro sintomatico disagio, sembrano elementi che vanno necessariamente riconsiderati proprio in una prospettiva efficace e qualitativa del processo di integrazione che li riguarda. Questa focalizzazione soggettiva dell'individuo necessita di particolari e riconosciute tecniche e strumenti, di figure professionali preparate e con particolari competenze che, se non sempre sono in grado di dare risposte certe, riescano ad orientare gli operatori di Comunità ad interventi e percorsi adeguati.

*Metodologia di analisi
quali-quantitativa*

6.1. Punti di forza e fragilità della ricerca

Una delle finalità di questo lavoro, è stata di poter offrire un quadro ampio ed articolato su vari aspetti che si riferiscono alla condizione psicologica di questi MSNA, fornendo delle basi strutturate su cui poter costruire valutazioni di tipo clinico, allo scopo di prospettare adeguati interventi. Lo scopo, quindi, non era di pervenire a delle diagnosi strutturali dei soggetti esaminati, con il rischio di eventuali 'patologizzazioni' dei disturbi riscontrati ma, piuttosto, di contribuire all'esigenza di «sviluppare misure di tutela che si facciano carico in maniera integrale»²⁸ della condizione di questi minori. Per far questo ci si è quindi ispirati ad un modello di scienza psicologica in 'prima persona', direttamente sul campo che, tenendo conto della scarsa numerosità del campione, privilegiasse più gli aspetti qualitativi che quantitativi, con la costruzione di un rapporto empatico per una reale compartecipazione al vissuto esperienziale dei vari soggetti.

²⁸ Bracalenti – Saglietti, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, cit., p. 113.

Le evidenti limitazioni di questo lavoro sono legate, come già detto, all'esiguità e alla composizione del campione esaminato che comporta l'impossibilità di generalizzare i dati raccolti e di poter estendere i risultati ottenuti anche ad altre e diverse realtà di accoglienza. Tutto ciò può comunque risultare di stimolo e aprire nuove prospettive ed orizzonti per una strutturazione di procedure e modelli attuativi nel campo dei MSNA.

6.2. Un breve rimando alle strutture di accoglienza

La realizzazione di questo progetto, nella sua accezione psicodiagnostica, va inteso in una prospettiva di tipo preventivo e, quindi, allude alla necessità di una presenza continuativa della figura dello psicologo all'interno di un contesto di accoglienza. Si è convinti che le attività in cui questa figura professionale deve essere coinvolta, debbano riguardare un approccio iniziale con il minore, l'osservazione diretta dello stesso attraverso il colloquio clinico, oppure anche indiretta, attraverso il sostegno ed il lavoro in *équipe* con gli altri operatori²⁹. In questo senso si rivela l'importanza di un reale lavoro di rete, nel quale lo psicologo partecipa e porta la sua competenza nell'elaborazione di adeguati progetti individualizzati, svolge un lavoro integrato con le altre figure professionali, focalizzandosi su aspetti di monitoraggio e contenimento di alcune forme di disagio, promuovendo opportuni interventi³⁰. Un elemento di criticità che questa ricerca ha evidenziato è quello relativo al versante dei bisogni di questi minori: è questo un aspetto davvero cruciale e che merita tutta la sensibilità e l'attenzione nel riconoscerne l'ambito e la natura, proprio per riuscire a costruire dei modelli di accoglienza più efficaci nei termini della crescita e lo sviluppo del soggetto. Gli aspetti fortemente deficitari dei processi di maturazione della personalità osservati in molti dei minori esaminati, sembrano esprimere la necessità di approntare degli interventi di aiuto e di sostegno, maggiormente focalizzati proprio su

²⁹ *Ibidem*, p. 108.

³⁰ *Ibidem*, p. 120.

questi aspetti che risultano più problematici e non sempre tenuti nella giusta considerazione. Su questo, si comprende comunque lo sforzo a vari livelli che quotidianamente la struttura compie per cercare di assolvere, in modo ottimale e nonostante le evidenti limitazioni anche di natura economica, il delicato compito che gli viene richiesto, ma la tematica dei bisogni del minore non può essere ignorata. Sembra assolutamente necessario prospettare un sistema di accoglienza e di sostegno ai MSNA che consideri prioritario un percorso di crescita che tenga doverosamente conto dell'aspetto cognitivo ed emotivo, condizioni essenziali per un adeguato processo di maturazione del minore. Soluzioni pratiche e immediate, quali l'istituzione di specifici laboratori, per esempio di falegnameria e di ceramica, un *atelier* per l'attività grafico-pittorica, potrebbero rappresentare un'occasione di risposta a quei fattori di rischio emersi in questo lavoro. Si tratta di considerare il lavoro pratico e manuale come una metafora della costruzione di sé. Ci si riferisce a qualcosa di significativamente concreto e tangibile, in cui riuscire a canalizzare dei contenuti affettivi attraverso la realizzazione dell'oggetto, inteso come simbolizzazione e precursore della realizzazione del sé.

*Metafora della
costruzione di sé*

6.3. Scuola ed aspetti educativi

Visto che la legislazione italiana obbliga questi minori a frequentare un istituto scolastico, anche per ottemperare ad alcune disposizioni legate all'ottenimento del permesso di soggiorno, alcune brevi riflessioni appaiono necessarie. L'istituzione scolastica sembra aver perduto, nella sua decennale crisi, non solo la sua primaria funzione educativa di insegnamento, ma anche quella dell'accoglienza, dell'ascolto e di supporto alle difficoltà. Risolvere questioni legate ad aspetti economici, alla riorganizzazione dei cicli scolastici, alla formazione degli insegnanti e all'autonomia didattica, non modificherebbe la profonda crisi strutturale e funzionale, perché i

*Fallimento scolastico
precoce*

veri problemi della scuola sono quelli della società. Tutti gli interventi e le varie discussioni non arrivano ad un concreto risultato perché il sistema scuola continua a guardare e a rivolgersi esclusivamente al suo interno quando, invece, dovrebbe guardare necessariamente fuori, verso una società che cambia e che è rapidamente diventata multietnica³¹. Questo comporta una riconsiderazione di vari aspetti che afferiscono al relativo mondo educativo, primo fra tutti quello del principio di alterità creativa, la cui accettazione risulta essere aspetto e compito importante, di cui l'istituzione scolastica deve farsi carico. Si evidenzia invece, con pochissime eccezioni, che quando si parla del rapporto tra MSNA e istituzione scolastica, la scuola non assolve assolutamente al suo compito formativo: il dato ufficiale relativo al fallimento scolastico di questi minori, risulta essere di dimensioni davvero preoccupanti. Il fallimento scolastico precoce, che molti MSNA vivono come esperienza traumatica, ha conseguenze psicologiche rilevanti, perché ne implica una sostanziale emarginazione, con l'esclusione dai circuiti di apprendimento del sapere. L'esperienza di ripetute sconfitte può ferire profondamente questi minori che, in reazione ad esse, possono assumere posizioni estremamente rigide rispetto alla propria identità, ricorrere a condotte antisociali od a «chiudersi in comportamenti di rifiuto e di aggressività agita contro se stessi o contro gli altri »³².

31 <http://www.trovarsinrete.org/forum/parisi.htm>

32 Moro, *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, cit., p. 199.

Bibliografia

- Ammaniti, M. (2002), a cura di, *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bichi, R. (2008), a cura di, *Separated Children. I minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Bowlby, J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bracalenti, R. – Saglietti, M. (2011), a cura di, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Carruba, P. – Castiello D'Antonio, A. (2008), *Zulliger Test. La tecnica proiettiva di Hans Zulliger nella diagnosi di personalità. Caratteristiche, dati normativi e applicazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Castellazzi, L.V. (2008), *Il test del disegno della famiglia*, Roma, Las.
- Fontana, U. (2012), *Il Wartegg – Zeichen Test originale. Validato e allargato per il clinico di oggi*, Padova, Libreriauniversitaria.
- Fontana, U. – Ambrosi, C. – Giacomazzo, M. (2012), *Il reattivo stratigrafico di Wartegg*, Venezia, Edizione quaderni ISRE.
- Giovannetti, M. (2014), a cura di, *I minori stranieri non accompagnati in Italia – V rapporto Anci/Cittalia*, Roma, Cittalia – Fondazione ANCI Ricerche, 2014.
- Lis, A. (1998), a cura di, *Tecniche proiettive per l'indagine della personalità*, Bologna, Il Mulino.
- Lossen, H. – Schott, G. (1952), *Gestaltung und Verlaufsdynamik Versuch einer prozessuellen Analyse des Wartegg-Zeichen Tests*, Biel (Schweiz), Verlag, Institut für Psycho-Hygiene.
- Moro, M.R. (2001), *Bambini immigrati in cerca di aiuto. I consultori di psicoterapia transculturale*, Torino, Utet Libreria.
- Roberti, L. (2014), *Il disegno della famiglia in ambito clinico e giuridico peritale*, Milano, FrancoAngeli.

Passi Tognazzo, D. (1978), *Metodi e tecniche nella diagnosi della personalità*, Firenze, Giunti Barbèra.

Zulliger, H. (1960), *Z-Diapositive Test*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

Sitografia

<http://www.anci.it>

<http://www.lavoro.gov.it>

<http://www.minori.it/childoneurope>

<http://www.separated-children-europe-programme.org>

<http://www.trovarsinrete.org>

Fabio Garzara

IUSVE

fabio.garzara@gmail.com

Giovanni Marchioro

IUSVE

g.marchioro@iusve.it

Fabio Benatti

IUSVE

f.benatti@iusve.it



"The Key in the Hand" di Chiharu Shiota - Padiglione Giappone - Biennale Arte 2015 Venezia
Ph Greta Ruffino

LE MEZZE VERITÀ SONO BUGIE INTERE...

LA MENZOGNA NEI CONTESTI CLINICI E GIURIDICI.

Marco Monzani, Giulia Marcon

La menzogna fa parte dell'esperienza pressoché quotidiana di ognuno di noi, nessuno ne è immune, né in qualità di autore, né in qualità di vittima. Tuttavia, parlare di menzogna in ambito scientifico è cosa diversa che parlarne con i parametri della c.d. psicologia ingenua. E i diversi contesti scientifici che si scomoderanno ogni volta metteranno in luce situazioni, condizioni, cause e conseguenze diverse. L'articolo vuole essere un contributo, ovviamente non esaustivo, all'analisi della menzogna nei contesti scientifici clinici e giuridici. La scelta di questi due contesti è dettata dal particolare interesse degli autori e dai confini molto sottili tra le due discipline, psicologia e diritto, le quali si occupano, entrambe, del comportamento dell'uomo. E la psicologia giuridica rappresenta quell'interfaccia che consente alle due discipline di dialogare e di collaborare tra loro in ambito forense. L'intento è quello di analizzare le diverse implicazioni che riguardano il tema della menzogna nei due diversi contesti al fine di individuarne analogie e differenze. Menzogna, verità, intenzione, bugia, giuramento.

Lies are part of our everyday daily life; no one is immune, neither as an author or as a victim. However, talking about lies in the scientific world is very different from talking about the concept with the parameters of naive psychology and the different scientific contexts that will be involved will highlight different situations, conditions, causes and consequences. The article is a contribution, of course not exhaustive, to the analysis of lies in scientific, clinical and legal contexts.

The choice of these two contexts is dictated by the particular interest of the authors and by the very fine boundaries between the two disciplines, psychology and law, both being interested in the behavior of people. Forensic psychology is the interface that allows the two disciplines to communicate and collaborate with each other in the forensic field. The intent is to analyze the various implications that relate to the theme of lies in the two different contexts in order to identify similarities and differences. Lies, truth, intention, oath.

Premessa

«Chiunque permette alla propria lingua di dire un mendaccio, non dice il vero, e chiunque non dice il vero, mente»¹.

Queste le parole di William Shakespeare in merito alla menzogna, alla bugia, quel qualcosa che chiunque considera come deplorable, sintomo di una personalità falsa, poco affidabile, magari anche malata; eppure la menzogna fa parte delle nostre esperienze quotidiane.

Ma parlare di menzogna in contesti scientifici è anche altra cosa, e quest'altra cosa dipende dal contesto scientifico che si intende scomodare. In questo breve lavoro si vorrà affrontare la tematica della menzogna in ambito psicologico e in ambito giuridico, pur consapevoli della non esaustività della trattazione. La scelta di questi due ambiti è dettata, certamente, dall'interesse professionale condiviso dagli autori, ma soprattutto è dettata da una riflessione: molto spesso si tendono a confondere i due ambiti nel momento in cui ci si trova ad operare all'interno di quell'interfaccia tra le due discipline che si definisce *Psicologia giuridica*. L'approccio dello psicologo in ambito clinico è diverso dall'approccio dello stesso psicologo che si trova ad operare in ambito giuridico: nel primo caso egli dovrà prendere in carico un paziente al fine di migliorare la sua qualità della vita; nel secondo caso dovrà rispondere ad una domanda (chiamata tecnicamente 'quesito peritale') rivoltagli da un giurista e finalizzata alla comprensione di un atto avente rilevanza giuridica. In ambito clinico si rilevano principalmente i vissuti del paziente; in ambito forense, invece, si rileva principalmente la necessità di verificare la concordanza tra la dichiarazione di un soggetto e la verità fattuale (valutazione che spetterà, tuttavia, sempre e solo al giudice, mai al consulente). Ecco, allora, che i due approcci dovranno essere necessariamente diversi, e la commistione tra i due rappresenta uno dei principali errori che un professionista possa commettere.

Ecco, allora, che parlare di menzogna in ambito clinico è cosa diversa che parlarne in ambito giuridico. Di qui la necessità di sottolineare le relative differenze.

La commistione tra i due

¹ Shakespeare, W. (1963), *Re Giovanni*, trad. it. di Sabbadini S. (1995), Milano, Garzanti.

1. La menzogna in ambito clinico

Quante volte capita di mentire perché è meglio una bugia piuttosto che una verità che fa male? Oppure mentire per timore del giudizio altrui, o per proteggere qualcuno che ci sta accanto? C'è persino chi mente e non sa di farlo, e chi mente pensando di dire la verità. Ad ogni modo, che si tratti di un bambino che dice una bugia per evitare una punizione, oppure di un adulto che mente persino in ambiti giudiziari, la menzogna esiste e caratterizza l'esperienza quotidiana dell'essere umano.

Ma perché si dicono le bugie? Mentire è una tecnica utilizzata per influenzare, controllare e manipolare i pensieri, le azioni e i comportamenti degli altri. Solitamente si mente per evitare punizioni o possibili rifiuti; basti pensare ai bambini che, a causa di una trasgressione alle regole genitoriali, dicono una bugia, oppure al coniuge che mente per paura di perdere la persona che gli sta accanto. Si potrebbe dire che in questo caso mentire serve ad evitare conflitti. Così anche nel caso in cui si cerchi costantemente di soddisfare quel bisogno di sentirsi approvati e accettati, ebbene anche in questo caso si mente.

La bugia, ovvero l'inganno, vengono utilizzati pur di dare una buona immagine di sé, quell'impressione positiva che a volte non corrisponde nemmeno a quella che è la personalità reale dell'individuo in questione. In questo caso, in termini psicologici, si potrebbe parlare di una personalità narcisista che, mentendo, crea un'immagine grandiosa di sé per evitare quell'intimità psicologica che caratterizza i rapporti interpersonali.

La volontà di mentire è una proprietà fondamentale della comunicazione menzognera che ha l'obiettivo di far sì che il destinatario assuma credenze false circa la realtà dei fatti. Ecco che la comunicazione difficilmente risulta essere trasparente. Una situazione tipo potrebbe essere quella in cui il bambino, subito dopo aver rotto qualcosa di fragile, dice di non essere il responsabile del fatto. Le

*La comunicazione
difficilmente risulta
essere trasparente*

parole pronunciate fanno trapelare, da una parte, la consapevolezza di riferirsi a qualcosa di appena accaduto, ma allo stesso tempo anche la mancata disponibilità a ‘confessare’ il fatto.

Paul Ekman ha dato un importante contributo circa lo studio della menzogna nei rapporti interpersonali, sottolineando l'importanza della comprensione dei meccanismi di regolazione e controllo dell'espressione emotiva.

L'autore, con l'espressione «regole di esibizione»², intende quel programma di espressione mimica che si attiva a fronte di un'emozione, una sorta di istruzioni codificate a livello neurale che modulano le risposte a livello del comportamento osservabile. A riguardo, le maschere pirandelliane sono un esempio calzante: una sorta di regola che rappresenta una strategia adottata dall'individuo per controllare e manipolare la corrispondenza tra un proprio stato interno, l'espressione e il contesto situazionale.

L'intenzione di esprimere uno stato e il conseguente manifestare un comportamento comunicativo, vedono coinvolto l'uso di diversi segnali che mirano a dare un'informazione coerente. Ora, nel momento in cui non c'è corrispondenza tra i diversi sistemi di comunicazione, l'individuo che mente può commettere errori nel suo intento di ingannare.

Ekman dimostra come l'osservazione della discrepanza fra le parole e la voce, piuttosto che il tono utilizzato da chi mente, i suoi gesti e l'espressione facciale, siano sintomo di un atteggiamento e una comunicazione menzognera.

Se si pensa, più o meno banalmente, alle immagini dei film piuttosto che al quotidiano, si può osservare che, laddove ci sia consapevolezza nel mentire, il soggetto cerca di controllare le parole e soprattutto le espressioni del viso con l'intento di nascondere le proprie emozioni. Un controllo indubbiamente più facile se rivolto alle parole che possono affermare cose non vere; il soggetto che mente, ascoltando le proprie parole, è in grado di dare continue false informazioni arrivando persino ad autoconvincersi di quello che sta dicendo, arrivando

² Ekman, P. – Friesen, W.V. (2006), *Giù la maschera*, Firenze, Giunti.

dunque ad una situazione nella quale egli non riconosce il fatto stesso che stia mentendo.

A questo punto ci si potrebbe domandare: esistono i bugiardi matricolati, gli attori, coloro che, anche volendo, non sono in grado di mentire e mai ci riusciranno?

Anolli sottolinea che il ricorso alla menzogna trova radici in motivazioni psicologiche³. Precedentemente si è parlato della menzogna per evitare conflitti, per comprarsi l'accettazione altrui, per proteggere qualcuno, e nel caso in cui si volesse danneggiare questo qualcuno?

Freud diceva: «Chi ha occhi per vedere e orecchi per sentire si può convincere che nessun mortale può tenere un segreto. Se le labbra tacciono, egli parla con le dita; l'inganno fuoriesce da ogni suo poro»⁴. Mentire o imbrogliare in modo consapevole un'altra persona implica, da parte del soggetto, un confronto con se stesso che si traduce in quello che viene definito il «fenomeno dell'autoinganno»⁵.

Questo altro non è che ciò che comunemente si definisce 'mentire a se stessi': in termini prettamente psicologici può essere considerato un meccanismo di difesa utilizzato dall'individuo per proteggersi da quella che egli crede essere una realtà pericolosa, garantendosi così una considerazione positiva del proprio Io.

Il soggetto in questione, dunque, oltre ad ingannare l'altro, inganna anche se stesso: nella propria mente trasforma la realtà e, mentendo, crede di essere sincero in quanto egli stesso crede a quello che dice, con il risultato che nella sua stessa mente si insidia una falsa credenza.

A questo proposito è interessante fare una distinzione tra menzogna a basso e ad alto rischio⁶.

Nel primo caso si tratta di menzogne che potrebbero essere definite quotidiane, non particolarmente rilevanti nei rapporti interpersonali: le 'bugie buone' non implicano uno sforzo cognitivo nella loro pianificazione mentale che viene riproposta in un secondo momento nel comportamento e nella comunicazione. L'individuo, dunque, non si preoccupa più di tanto che la sua menzogna venga scoperta.

Per quanto riguarda, invece, le bugie ad alto rischio, fanno parte di

³ Anolli, L. (2003), *Mentire*, Bologna, Il Mulino.

⁴ Freud, S. (1905), *Casi clinici 3: Dora: Frammento di un'analisi d'isteria*, trad. it. di Lucentini, M. (2010), Torino, Bollati Boringhieri.

⁵ Anolli, L. (2000), *Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.

⁶ *Ibidem*.

queste tutte le menzogne riguardo al proprio stato d'animo che, come visto precedentemente, servono all'individuo per proteggersi. Le conseguenze di queste bugie hanno un rischio più alto rispetto alle precedenti in quanto la paura di essere smascherati, se non viene controllata, è nettamente più alta.

La ricerca proposta da Anolli e Balconi⁷ aveva l'obiettivo di indagare gli aspetti peculiari propri della comunicazione menzognera. Nello specifico, essi hanno analizzato la comunicazione fra il soggetto che mente e colui che ascolta, il quale ricopre, secondo gli autori, due ruoli: in un primo momento si avrebbe un atteggiamento privo di critica e di accettazione passiva della menzogna dando così la possibilità all'individuo di proseguire nel suo intento menzognero; in un secondo momento si assumerebbe un atteggiamento più sospettoso ponendo il menzognero in una situazione da lui non prevista, con l'obiettivo di smascherare la menzogna andando di conseguenza ad attivare un livello più alto di emotività nel mentitore stesso.

L'ipotesi di ricerca prevedeva anche l'assunto secondo il quale il soggetto che mente, rispetto a colui che dice la verità, preferisce enunciati vaghi e indeterminati, a volte equivoci, che comportano una bassa attivazione emotiva. Invece, nel caso in cui il mentitore si trovasse in situazioni ad alta attivazione emotiva, questi presenterà enunciati ancor più brevi, numerose interruzioni e ripetizioni della sua menzogna, il tutto accompagnato dall'impegno del soggetto a gestire le proprie reazioni emotive.

L'emozione che più si lega alla menzogna è il senso di colpa. In alcuni individui questo può essere così grande da far crollare l'attività menzognera prima di quanto il soggetto pensi, finendo così per far trapelare la verità.

Si pensi a quei casi in cui il soggetto mente e non fa altro che mentire fino a quando, tormentato e sopraffatto dal senso di colpa, arriva a confessare la verità anche a fronte di una punizione, o comunque consapevole di quelle che potranno essere le conseguenze del suo mentire.

D'altra parte, se si vuole, un esempio di scarso senso di colpa potrebbe

Senso di colpa

⁷ Anolli, L. – Balconi, M. (1998), *Mentire con le parole: analisi degli indicatori verbali micro e macrostrutturali*, *Ricerche di psicologia*, fascicolo 2.

essere il caso in cui il soggetto finge di mentire quando in realtà dice la verità, con l'unico scopo di ingannare l'interlocutore o evitare quel senso di responsabilità che si potrebbe attribuire all'attività menzognera. Il mentitore in questione è dunque particolarmente abile in quanto è in grado di mentire nello stesso modo in cui dice la verità. Mentire per dire la verità, come l'ironia che quotidianamente si utilizza per dire una verità che si vorrebbe evitare di presentare in maniera esplicita, è una sorta di escamotage per salvare la propria coscienza. Dunque, le menzogne coinvolgono le emozioni che possono servire a simulare un'emozione che il mentitore in realtà non prova, oppure a negarla laddove ce ne sia realmente esperienza.

Stando alle ricerche di Ekman e Friesen⁸, i comportamenti non verbali associati al comportamento menzognero sono di due tipi.

Il leakage, ovvero la reazione psicologica che comporta lo smascheramento di segnali non voluti dal mentitore, nel caso in cui questi sia pervaso dal senso di colpa piuttosto che dalla vergogna, che a volte caratterizza la comunicazione menzognera.

Caso diverso è quello in cui non viene mostrata l'emozione connessa alla menzogna: qui si trova una corrispondenza tra quello che il soggetto dice e quello che prova. In questo caso, però, ciò che risulta evidente è l'emozione connessa al mentire che comporta un facile smascheramento da parte dell'interlocutore.

Ora bisognerebbe domandarsi: chi mente è in malafede? E, per contro, chi è in malafede mente necessariamente?

Se si consulta un vocabolario della lingua italiana, il termine menzogna viene definito come «dichiarazione contraria a ciò che viene fatto, sentito e visto; alterazione del vero»⁹.

Il termine malafede, invece, viene definito come «mancanza di lealtà e sincerità; consapevolezza di pregiudicare con le proprie azioni un diritto altrui»¹⁰. Malafede, dunque, come una sorta di stato d'animo che non è riconducibile né a desideri inconsci né alla menzogna come presentata sino ad ora.

Malafede come ambiguità che in termini psicologici potrebbe essere

⁸ Ekman - Friesen, *Giù la maschera*, cit.

⁹ Vocabolario della lingua italiana, *Lo zingarelli*, 2001, Zanichelli.

¹⁰ *Ibidem*.

pensata come un sé, proprio dell'individuo, dagli aspetti ambigui che si traduce in atteggiamenti e comportamenti altrettanto contraddittori e che rappresentano una sorta di via d'uscita alla responsabilità delle proprie scelte.

La malafede ha in apparenza le sembianze della menzogna. In realtà, nel caso della malafede, non c'è quella dualità mentitore-interlocutore che caratterizza invece la menzogna. Affinché si possa parlare di malafede, questa deve essere caratterizzata da un'unità propria di chi mente che, a sua volta, deve avere coscienza della sua stessa malafede. Ecco che si ritrova nuovamente l'autoinganno dato da un atteggiamento subdolo e sfuggente che si ripercuote nelle relazioni.

Se, dal punto di vista etico e morale, mentire è qualcosa di particolarmente discutibile e connotato da aspetti negativi, cosa diversa è il punto di vista psico-patologico. Non è detto, infatti, che l'attività menzognera o la malafede siano sintomi o determinino una patologia, nonostante sia indubbio il fatto che la menzogna e la malafede si ripercuotano negativamente sul funzionamento mentale dell'individuo e soprattutto sulle relazioni interpersonali che questi vive.

Quando i genitori dicono ai propri figli di non dire le bugie perché poi, a lungo andare, queste diventano sempre più grandi, hanno ragione: se si immagina una valanga che più scende più diventa grande, si può immaginare lo stesso per la menzogna: si dice una bugia e, per evitare di sconfessarsi, si continua a mentire.

La menzogna, dunque, si presenta come mezzo per evitare il confronto con l'altro che viene avvertito dal menzognere come fonte di disagio; un meccanismo reso possibile attraverso, anche, la malafede. In termini pratici e quotidiani, si può ritrovare quanto appena presentato nel campo degli affetti, nelle relazioni con quello che viene reputato essere diverso da noi, per non parlare, poi, delle bugie che vengono dette all'interno delle famiglie piuttosto che nelle coppie, e le trasformazioni che le caratterizzano e che spesso spaventano.

Negare ciò che realmente accade o è accaduto pare essere dunque una

*Via d'uscita alla
responsabilità delle
proprie scelte*

capacità propria del genere umano. Ma cos'è che si vuole veramente negare? Semplice, la paura e il dolore nostro e altrui, soprattutto se di persone a noi care, oltre a tutte quelle condizioni che si preferirebbe evitare, quelle situazioni che implicano cambiamenti che, per paura, appunto, si preferisce deviare.

Per usare le parole del sociologo statunitense Stanley Cohen, siamo tutti degli «avari cognitivi»¹¹ che, pur di mantenere salde le nostre concezioni, pur di mantenerci chiusi al cambiamento, pur di non affrontare la realtà, arriviamo a mentire, ingannare e negare la verità. Come per tutte le cose ci sono, però, le conseguenze che, nel caso del menzognere, si traducono in relazioni oscurate e, a volte, poco coerenti. Freud diceva che «la verità è il nostro mestiere»¹², riferendosi al delicato processo interiore che l'individuo deve affrontare nel momento in cui si vogliono far emergere processi inconsci o abbattere quelle difese che spesso, come si è visto, possono essere causa della menzogna, dell'inganno o dell'autoinganno. Sono meccanismi che si innescano perché la verità fa male eppure, proprio per questo, sembra che ci sia quasi il bisogno di credere al falso, quella sorta di protezione garantita purché vada tutto bene e non si perda ciò che ci è più caro. Di certo nel quotidiano si mente più di quanto se ne abbia consapevolezza, forse si utilizza la menzogna come via più immediata e apparentemente più sicura.

*Il bisogno di credere
al falso*

Alcuni detti popolari sostengono che 'le bugie hanno le gambe corte', o che 'il diavolo fa le pentole ma non i coperchi'; forse un fondo di saggezza c'è ...

Dunque: mentire, giocare sull'equivoco, sulla mancanza di trasparenza, sulla mancanza di sincerità, sulla speranza che nessuno possa chiedere chiarimenti o che qualcuno possa dimenticare di farlo, ecc., alla fine garantisce realmente il mantenimento di tutto ciò che si ha di più caro? Oppure, prima o poi, la verità verrà a galla e presenterà il conto, che in alcuni casi sarà un conto particolarmente salato? Le mezze verità sono bugie intere, e il conto sarà un conto intero, senza sconti.

¹¹ Cohen, S. (1981), *Stati di negazione. La rimozione del dolore nella società contemporanea*, trad. it. di Damiani, D. (2002), Roma, Carocci.

¹² Freud, S. (1930), *Aforismi e pensieri*, trad. it. di Baldini, M. (1994), Roma, Newton Compton.

2. La menzogna in ambito giuridico

Come già detto, occuparsi di menzogna in ambito clinico, piuttosto che giuridico, piuttosto che criminologico, ha implicazioni diverse e solo parzialmente sovrapponibili.

La ragione di questa affermazione sta, fondamentalmente, nei diversi approcci che lo psicologo deve adottare nel momento in cui opera nei diversi ambiti.

Innanzitutto si parte da una definizione condivisa di menzogna, con la consapevolezza che le sfumature presenti in tutte le sue diverse tipologie verranno qui sacrificate a scapito della semplificazione (ma in questa sede, basta questo, non essendo, il presente lavoro, un trattato specifico sulla menzogna).

Il già citato Ekman definisce la menzogna come: «un atto comunicativo consapevole e deliberato di trasmettere una conoscenza non vera ad un altro, in modo che quest'ultimo assuma credenze false sulla realtà dei fatti. La menzogna è un'interazione sociale tra due o più persone, è un atto comunicativo consapevole»¹³.

Secondo Anolli¹⁴ le proprietà essenziali della comunicazione ingannevole sono: la falsità del contenuto di ciò che viene comunicato; la consapevolezza (o la convinzione) di tale falsità; l'intenzione di ingannare il destinatario da parte di colui che mente.

In funzione di tali proprietà, l'inganno si differenzia sia dall'errore sia dalla finzione; Anolli e coll. definiscono la menzogna come: «un atto comunicativo consapevole e deliberato di ingannare un altro che non è consapevole e che non desidera essere ingannato»¹⁵.

Si badi bene che, affinché si possa parlare di menzogna, è necessario che siano presenti tutti e tre gli elementi elencati, anche se l'elemento della falsità del contenuto che viene comunicato, a parere di chi scrive, non risulta dirimente, come si dirà oltre.

Altri autori¹⁶ classificano le diverse condizioni che potrebbero facilitare il mentire: si mente nel caso una comunicazione 'onesta' non raggiunga il medesimo scopo; si mente se in questo modo lo scopo è

¹³ Ekman, *I volti della menzogna*, cit., p. 120.

¹⁴ Anolli, *Mentire*, cit.

¹⁵ Anolli, L. – Balconi, M. – Ciceri, R. (1999), *Ulisse o Richelieu? Stili verbali della comunicazione menzognera*, *Lingua e stile*, n. 3, p. 89.

¹⁶ De Cataldo Neuburger, L. – Gulotta, G. (2008), *Trattato della menzogna e dell'inganno*, Milano, Giuffrè.

*Analisi delle
motivazioni a mentire*

più facilmente raggiungibile; si mente se si confida che la menzogna difficilmente verrà scoperta; si mente se si ritiene che, in caso di smascheramento, la reazione dell'ingannato sarebbe in qualche modo gestibile.

Gli stessi autori ritengono fondamentale, oltre all'analisi delle motivazioni a mentire, anche l'analisi della scelta del veicolo della menzogna, vale a dire della strategia che garantirà al mentitore il massimo di probabilità di successo.

2.1 L'intenzionalità quale fattore costitutivo del comportamento menzognero

L'intenzione di mentire rappresenta, come visto, una proprietà fondamentale della comunicazione menzognera e sarà l'elemento conduttore, e allo stesso tempo di distinzione, tra le diverse figure di «vittime in-credibili»¹⁷ che si andrà ad analizzare tra breve.

Secondo Anolli, il concetto di 'intenzione' è un concetto complesso, in quanto costituito da differenti livelli intenzionali. A questo proposito si possono individuare: un'intenzione nascosta o latente (l'intenzione non deve trapelare); un'intenzione manifesta (il parlante intende trasmettere l'informazione manipolata o falsificata), a sua volta suddivisa in 'informativa' (si desidera che chi riceve l'informazione la riceva come se fosse vera) o 'di sincerità' secondo la 'regola della sincerità' di Searle, per la quale: «desidero che tu creda che io credo a quello che ti sto dicendo»¹⁸.

La comunicazione menzognera, come visto, al pari della comunicazione veritiera, è caratterizzata da una crescente gradazione intenzionale, in quanto è possibile mentire in maniera convenzionale, oppure si può mentire in modo spudorato, correndo il rischio di gravi conseguenze.

Ma perché si ricorre alla menzogna? In parte si è già visto.

L'azione menzognera non è mai gratuita, né è mai l'effetto di un

*L'azione menzognera
non è mai gratuita*

¹⁷ Monzani, M. (2010), *Le vittime in-credibili. Elementi di psicologia della testimonianza*, Napoli, Scriptaweb.

¹⁸ Searle, J. (1969), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri.

attacco di follia; essa è il risultato della valutazione della situazione contingente per ottimizzare le possibilità e per ottenere uno stato desiderabile di cose, in termine di rapporto costi e benefici.

Gulotta ritiene che l'abilità a mentire o a fronteggiare la menzogna dipende dalla competenza comunicativa, dalla capacità di capire il proprio punto di vista e quello degli altri, ma soprattutto dalla capacità di agire intenzionalmente¹⁹. La realtà che il mentitore trasforma non è tanto quella esterna a se stesso, ma la realtà che consiste nella sua convinzione: mentire a se stesso rispetto al contenuto della propria coscienza. Tale tematica verrà ripresa quando si tratterà della c.d. vittima immaginaria e della c.d. vittima negatrice.

A questo punto si vuole proporre una riflessione legata alla tematica del contenuto della menzogna.

Per far ciò si riprende ciò che ha scritto Anolli²⁰, secondo il quale le proprietà essenziali della comunicazione ingannevole sono: la falsità del contenuto di ciò che viene comunicato; la consapevolezza di tale falsità; l'intenzione di ingannare il destinatario da parte di colui che mente.

In merito alla proprietà indicata al primo punto (la falsità del contenuto di ciò che viene comunicato) gli scriventi si permettono, anche se solo in parte, di dissentire, o meglio, di precisare.

Infatti, potrebbero esistere situazioni nelle quali un soggetto dichiara il vero ma con l'intenzione (errata) di dichiarare il falso; in pratica dichiara il vero ma per errore, essendo la sua intenzione quella di mentire.

Un esempio: un soggetto si reca dal proprio *pusher* di fiducia per acquistare la solita dose di eroina; questi consegna al soggetto un sacchetto trasparente contenente polvere bianca. Dopo qualche minuto il cliente viene fermato dalle forze dell'ordine per un controllo e, alla domanda «Cosa contiene quel sacchetto?», il soggetto, con l'ovvio scopo di difendersi, dichiara che «quel sacchetto contiene borotalco» (nella convinzione di mentire per discolarsi). Tuttavia, ad un successivo accertamento, si apprende che il sacchetto contiene

19 De Cataldo Neuburger, L. – Gulotta, G., *Trattato della menzogna e dell'inganno*, cit.

20 Anolli, L., *Mentire*, cit.

realmente borotalco e che il soggetto è rimasto vittima di una truffa da parte del *pusher*.

In questo caso il soggetto, convinto di mentire, finisce col dire, involontariamente, la verità. Dunque, in questo caso si dovrebbe sostenere che il soggetto non ha mentito, o meglio, che è stato sincero? No, anche in questo caso il soggetto dovrà essere ritenuto menzognero, nonostante il contenuto della sua comunicazione corrisponda alla realtà fattuale.

*Intenzione del
soggetto e realtà
delle cose*

A questo punto, forse, allora sarebbe bene discriminare ulteriormente tra intenzione del soggetto e realtà delle cose: analizzando l'intenzione del soggetto si dovrebbe concludere per un caso di menzogna; analizzando la realtà delle cose si dovrebbe concludere per una dichiarazione coerente con le stesse.

Allora, forse, in questo caso, dal punto di vista psico-giuridico (lasciando da parte questioni squisitamente giuridiche) si dovrebbe parlare di 'menzogna dal punto di vista soggettivo (legato all'intenzione del soggetto) ma non da quello oggettivo (legato alla realtà delle cose)'. Guglielmo Gulotta e Luisella De Cataldo Neuburger hanno già affrontato detta tematica presentando un esempio: «Talvolta se le cose non stanno come io credo mento ma non inganno, per esempio se io credo di vendere per molti milioni una "crosta" che invece è un vero quadro d'autore e io lo ignoro, ti ho mentito ma non ti ho ingannato quando me lo hai comprato a caro prezzo»²¹.

*Il concetto di
'inganno'*

Questi autori, per discriminare la situazione rispetto a quella nella quale un soggetto mente intenzionalmente riferendo elementi realmente menzogneri (anche dal punto di vista oggettivo), introducono il concetto di 'inganno', discriminandolo dal concetto di menzogna: quest'ultima attiene al contenuto della comunicazione e cioè alla rivelazione di un messaggio che non si ritiene vero, cioè non corrispondente ai fatti. L'inganno è, invece, un comportamento teso ad incidere non solo sulle conoscenze ma anche sui comportamenti, le aspettative, le motivazioni dell'altro. Nella menzogna l'accento è posto sulla funzione informativa della comunicazione, nell'inganno sulla funzione di influenza interpersonale.

²¹ De Cataldo Neuburger – Gulotta, *Trattato della menzogna e dell'inganno*, cit., p. 68.

2.2 Le vittime e gli autori in-credibili

A tale proposito, da un punto di vista vittimologico, che in questa sede interessa, le situazioni che si possono presentare, e che possono riguardare le vittime di reati, sono fondamentalmente quattro²².

Vittima che dichiara in mala fede di aver subito un reato che in realtà non ha mai subito (vittima simulatrice).

Vittima che dichiara in buona fede di aver subito un reato che in realtà non ha mai subito (vittima immaginaria).

Vittima che dichiara in mala fede di non aver subito un reato che in realtà ha subito (vittima dissimulatrice);

Vittima che dichiara in buona fede di non aver subito un reato che in realtà ha subito (vittima negatrice).

La distinzione delle quattro categorie non ha interesse esclusivamente didattico o accademico, ma potrebbe avere importanti ripercussioni anche in ambito giuridico, e in particolare giudiziario.

La simulazione (e la dissimulazione) di reato è di per sé sempre un fatto riprovevole, in quanto si fonda sull'inganno e sulla menzogna: la vittima simulatrice (e la vittima dissimulatrice) è, insomma, una bugiarda. Le situazioni in cui essa mette in atto il suo piano ingannevole diventano comunque giuridicamente rilevanti soltanto quando, nell'esternazione della menzogna, vengono riferite circostanziate accuse nei confronti di persone fisiche precise.

Ogni volta che ciò accade (e in seguito l'inganno viene smascherato) si va a configurare il reato di calunnia con tutte le conseguenze penali previste dalla legge.

Infatti, l'art. 368 del codice penale, a proposito della 'calunnia', recita: «Chiunque, con denuncia, querela, richiesta o istanza, anche se anonima o sotto falso nome, diretta all'Autorità giudiziaria o a un'altra Autorità che a quella abbia obbligo di riferirne, incolpa di un reato taluno che egli sa innocente, ovvero simula a carico di lui le tracce di un reato, è punito con la reclusione da due a sei anni».

Un'altra fattispecie di reato nella quale potrebbe incorrere la vittima simulatrice è quella prevista e punita dall'art. 640 del codice penale,

| *'Calunnia'*

²² Monzani, M. (2013), *Manuale di Psicologia giuridica*, Padova, Libreriauniversitaria.

'Truffa'

a proposito della 'truffa': «Chiunque, con artifici o raggiri, inducendo taluno in errore, procura a sé o ad altri un ingiusto profitto con altrui danno, è punito con la reclusione da sei mesi a tre anni e con la multa da euro 51 a euro 1.032».

Esiste anche un'altra fattispecie di reato a cui si può andare incontro, laddove tale simulazione si concretizzi in sede processuale: è il caso in cui si è dato il via a un procedimento giudiziario, innescato proprio a partire dal racconto della vittima simulatrice, e quest'ultima prende parte al processo, non solo come parte offesa del reato ma anche in qualità di testimone.

Il codice di procedura penale, in Italia, individua una serie di obblighi ricondotti ai testimoni di un procedimento penale: obbligo di presentarsi al giudice (art. 198 c.p.p.), obbligo di attenersi alle prescrizioni date dal giudice (art. 198 c.p.p.), obbligo di rispondere secondo verità alle domande che gli vengono rivolte. Se tace ciò che sa, se afferma il falso o se nega il vero, commette il reato di falsa testimonianza (esente da quest'ultimo è solo l'imputato, il quale non è vincolato dall'obbligo di rispondere secondo verità, in quanto tale figura è incompatibile con la qualifica di testimone, come affermato dall'art. 197 c.p.p., e perché nell'ordinamento italiano è previsto il privilegio contro autoincriminazione, *nemo tenetur se detegere*). Questo si evince chiaramente dall'art. 372 del codice penale che recita testualmente, a proposito della 'falsa testimonianza': «Chiunque, deponendo come testimone innanzi all'Autorità giudiziaria, afferma il falso o nega il vero, ovvero tace, in tutto o in parte, ciò che sa intorno ai fatti sui quali è interrogato, è punito con la reclusione da due a sei anni».

Per quanto riguarda le dichiarazioni della vittima immaginaria e della vittima negatrice considerate, invece sotto l'ottica investigativo-giudiziaria, gli indizi di inganno potrebbero apparire più difficili da individuare in quanto, essendo il soggetto convinto che ciò che dice corrisponde al vero, 'recita' (anzi, non recita) in maniera più convincente rispetto al soggetto simulatore. Quest'ultimo, sapendo di

mentire, è psicologicamente più in difficoltà in quanto la menzogna comporta uno sforzo interiore per non essere smascherata.

È chiaro che poi, in un eventuale iter processuale, il supporto delle consulenze tecniche affidate a esperti avrà modo di analizzare, e quindi interpretare, nella testimonianza della vittima immaginaria o negatrice, comportamenti riconducibili a vere e proprie patologie.

Nel momento in cui le perizie dovessero mettere in luce la menzogna e individuare la presenza di una patologia psichica, al soggetto (vittima immaginaria o negatrice), a differenza delle vittime simulatrici o dissimulatrici, non verrà rimproverata alcuna responsabilità penale e di conseguenza non sarà imputabile, eventualmente, per il reato di falsa testimonianza o per il reato di calunnia.

Come per le vittime in-credibili, anche gli autori in-credibili possono essere classificati nelle stesse quattro categorie.

Autore che dichiara in mala fede di aver commesso un reato che in realtà non ha mai commesso (autore simulatore).

Autore che dichiara in buona fede di aver commesso un reato che in realtà non ha mai commesso (autore immaginario).

Autore che dichiara in mala fede di non aver commesso un reato che in realtà ha commesso (autore dissimulatore).

Autore che dichiara in buona fede di non aver commesso un reato che in realtà ha commesso (autore negatore).

Da notare che, anche in questo caso, come nel caso delle vittime, le situazioni 'in buona fede' non prevedono ripercussioni sanzionatorie, mentre le situazioni 'in mala fede' sono trattate in modo diverso.

Mentre, infatti, la vittima che riferisce versioni distorte in mala fede potrebbe incorrere in sanzioni penali, l'autore della menzogna potrebbe essere sanzionato soltanto nel caso in cui riferisca, in mala fede, di aver commesso un reato che in realtà non ha mai commesso, e non viceversa. In altre parole, un autore di reato non può essere sanzionato se dichiara, seppur in mala fede, di non aver commesso un reato che in realtà ha commesso, in quanto il sistema penale italiano, come visto, consente all'imputato di mentire per difendersi.

Autori in-credibili

3. Verità vs. conoscenza

Ecco allora che, in ambito giuridico, si rileva in modo assolutamente determinante l'intenzione di mentire, indipendentemente dalla considerazione generale secondo la quale l'intenzione rappresenta un elemento costitutivo della menzogna stessa. In ambito giuridico, in altre parole, viene ritenuto riprovevole, dunque meritevole di sanzione, soltanto quel comportamento che è 'volutamente' teso a non riferire, o a riferire solo in parte, la verità dei fatti, dunque un comportamento doloso. L'intenzione, infatti, rappresenta la base per l'attribuzione, in ambito forense, del c.d. elemento psicologico del reato, il quale si sostanzia nelle figure del dolo, della colpa e della preterintenzione. Tutte le fattispecie di reato viste sopra necessitano dell'elemento psicologico del dolo. Ciò rappresenta un elemento di civiltà giuridica importante, in quanto evita sanzioni a carico di coloro che, ad esempio, non riferiscono il vero a causa di un errore, o a causa di ignoranza, o per altre circostanze non volute.

Del resto, la stessa formula di giuramento, prevista per i testimoni, ha subito una modifica in quanto ritenuta incostituzionale. Dalla precedente formula: «Consapevole della responsabilità che con il giuramento assumete davanti a Dio e agli uomini, giurate di dire la verità, null'altro che la verità», si è passati alla formula: «Consapevole della responsabilità morale e giuridica che assumo con la mia deposizione, mi impegno a dire tutta la verità e a non nascondere nulla di quanto è a mia conoscenza».

Come si può notare, è stato sostituito il termine «giuro» con il termine «mi impegno» in quanto il giuramento presentava una connotazione religiosa ritenuta incostituzionale nel 1995. Sparisce definitivamente la parola «Dio» e compare invece «la responsabilità morale e giuridica» che con il giuramento il teste si assume. Inoltre, la decisione si basa sulla violazione della parità di trattamento nella tutela della libertà di coscienza, tenendo conto che in alcune religioni è interdetto prestare giuramento.

In un'ottica laica, ma legata comunque al concetto di «verità», dovrebbe sparire dal giuramento anche detto termine, cioè «verità», in quanto un teste, seppur non giurando, si impegna comunque a riferire un qualcosa che non gli appartiene, vale a dire la «verità»; egli avrà la possibilità di riferire, semmai, 'la sua verità', vale a dire la sua intima convinzione relativa alla ricostruzione di un fatto, ma non è detto che tale 'sua verità' corrisponda alla verità oggettiva (ammesso che una verità oggettiva esista, ma questo è un discorso che porterebbe troppo lontano ...).

Del resto, ci si dovrebbe chiedere se avesse un senso l'utilizzo della formula: «mi impegno a dire tutta la "mia" verità e a non nascondere nulla di quanto è a mia conoscenza»; questa formulazione potrebbe essere vista come viatico per l'impunità della falsa testimonianza? Tuttavia, è necessario rilevare che, nella formula, il concetto di «conoscenza» è connotato da un elemento soggettivo ('mia' conoscenza); lo stesso elemento soggettivo, ad avviso degli scriventi, potrebbe riguardare anche il concetto di verità; infatti, il concetto di «conoscenza», così come il concetto di «verità», in termini assoluti, è un concetto che non ci appartiene. Così come 'noi' possediamo la 'nostra' verità che è cosa diversa dalla verità oggettiva (ammesso che esista), così noi possediamo la 'nostra' conoscenza, che è cosa diversa dalla conoscenza come concetto assoluto. Perché la conoscenza può essere soggettiva, mentre la verità deve essere per forza oggettiva? Se si inglobasse nel concetto di verità, i concetti di buona fede, di intima convinzione, di intenzione di riferire il vero, escludendo la intenzione di mentire, vale a dire l'intenzione di riferire qualcosa che si sa, o si pensa essere, diversa dalla realtà (indipendentemente da ciò che si andrà poi a riferire, e indipendentemente dalla reale discrepanza tra dichiarazione e fatti, vedi l'esempio del pusher), forse questa nuova formula avrebbe un senso e non rischierebbe di rappresentare un viatico per l'impunità, in quanto la malafede e il dolo resterebbero comunque fuori dal dettato normativo, dunque punibili. In alternativa, ancor più facilmente, a scanso di equivoci, la formula

potrebbe diventare, molto più semplicemente, «mi impegno a non nascondere nulla di quanto è a mia conoscenza».

Ma, a questo punto, ci si dovrebbe chiedere: nascondere, anche solo in parte, equivale a mentire?

La risposta, ad avviso degli scriventi, questa volta è semplicissima e non può che essere affermativa. Assolutamente, nascondere, anche solo in parte, equivale a mentire, senza alcuna altra necessità di specificazione.

E ciò a conferma anche del dettato normativo relativo alla falsa testimonianza («[...] ovvero tace, “in tutto o in parte” [...]», art. 372 c.p.) e alla formula di giuramento del testimone («[...] mi impegno a dire “tutta” la verità e a non nascondere “nulla” [...]»).

Anche per il mondo del diritto, dunque, le mezze verità sono bugie intere.

Bibliografia

- Anolli, L. (2000), *Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Anolli, L. (2003), *Mentire*, Bologna, Il Mulino.
- Anolli, L. – Balconi, M. (1998), *Mentire con le parole: analisi degli indicatori verbali micro e macrostrutturali*, *Ricerche di psicologia*, fascicolo n. 2.
- Anolli, L. – Balconi, M. – Ciceri, R. (1999), *Ulisse o Richelieu? Stili verbali della comunicazione menzognera*, *Lingua e stile*, n. 3.
- Argentieri, S. (2008), *L'ambiguità*, Milano, Einaudi.
- Cohen, S. (1981), *Stati di negazione. La rimozione del dolore nella società contemporanea*, trad. it. di Damiani, D. (2002), Roma, Carocci.
- De Cataldo Neuburger, L. – Gulotta, G. (2008), *Trattato della menzogna e dell'inganno*, Milano, Giuffrè.
- Ekman, P. (1985), *I volti della menzogna*, Firenze, Giunti.
- Ekman, P. – Friesen W.V. (2007), *Giù la maschera*, Firenze, Giunti.
- Freud, S. (1930), *Aforismi e pensieri*, trad. it. di Baldini, M. (1994), Roma, Newton Compton.
- Freud, S. (1905), *Casi clinici 3: Dora: Frammento di un'analisi d'isteria*, trad. it. di Lucentini, M. (2010), Torino, Bollati Boringhieri.
- Monzani, M. (2010), *Le vittime in-credibili. Elementi di psicologia della testimonianza*, Napoli, Scriptaweb.
- Monzani, M. (2013), *Manuale di Psicologia giuridica. Elementi di psicologia criminale e vittimologia*, 2° edizione, Padova, Libreriauniversitaria.
- Searle, J. (1969), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Shakespeare, W. (1963), *Re Giovanni*, trad. it. di Sabbadini, S. (1995), Milano, Garzanti.

Sitografia

www.ceplic.ceplic-psicologia.it
www.medicitalia.it/blog/psicologia
www.rolandociofi.blogspot.it

Marco Monzani
IUSVE
m.monzani@iusve.it

Giulia Marcon
IUSVE
criminologia@iusve.it



Frame "You can call me Joker" tratto dal film "Batman" di Tim Burton - 1989

OHANA

IL DIRITTO DEL MINORE DI CRESCERE IN FAMIGLIA E L'ESPERIENZA DELL'AFFIDO FAMILIARE

Christian Crocetta, Cristiana Turco

L'affido familiare è una risorsa per la comunità, in quanto realizza l'esigenza di attuare il diritto del minore a crescere in un ambiente familiare, quando la sua famiglia di origine non sia temporaneamente in grado di provvedere ai suoi interessi, al suo «migliore interesse» (art. 3 CRC), ai doveri che la normativa e, soprattutto, la natura del ruolo genitoriale richiedono. È una risorsa per la comunità, ancora, perché mette in moto relazioni, collega due mondi familiari creando un ponte fra l'affidatario e la famiglia di origine del minore.

Il diritto vorrebbe la temporaneità dell'affidamento familiare e l'accompagnamento della famiglia di origine da parte dei servizi, in modo che possano essere risolte le problematiche della famiglia di origine e il minore possa rientrarvi appena possibile: non sempre questo è realizzabile de facto. L'affidatario, poi, dovrebbe ricevere formazione (prima) e accompagnamento (durante) per essere consapevole dei doveri e delle responsabilità che l'affido richiede, riuscendo a reggerne le tensioni e le difficoltà e mantenendo sempre, là dove è possibile, il ruolo di famiglia complementare, aggiuntiva, di appoggio, alla famiglia di origine. Le prassi di attuazione della normativa in materia e le varie sfumature della realtà delle singole storie familiari, tuttavia, sollevano interrogativi, fanno emergere nodi e aprono ulteriori piste di riflessione e analisi sul tema.

Famiglia, Affidamento familiare, Diritti dei minori, Temporaneità, Complementarietà.

The family trust is a resource for the community, in as much as it realizes the demand to effect the right of the children to grow in a family environment, when his/her family of origin is not able, temporarily, to handle his/her affairs, his/her best interest (art. 3 CRC), to the rights and the duties that the nature of the parental role requires.

And it is a resource for the community, because it connects two family worlds, creating a bridge among the two families.

The law requires a provisional nature of the family trust and the social services to take care and try to solve the problems of the family of origin so that the child can re-enter as soon as possible: this, in practice, is not always feasible.

Moreover, the caregiver should receive training (first) and support (during) to be conscious of the duties and responsibilities that foster care requires, managing to be strong enough to face the tensions and difficulties and maintaining, where possible, the role of complementary family, additional support, for the family of origin. The practice of implementation of legislation and the various nuances of the reality of individual family records, however, raise questions, bring out problems and open more avenues of reflection and analysis on the topic.

Family, Family trust, Parental responsibility, Children rights, Temporariness/provisional nature, Support.



Frame tratti dal film d'animazione Disney "Lilo & Stich"- 2002

Il diritto del minore di crescere in famiglia

«*‘Ohana* vuol dire famiglia e famiglia significa che nessuno viene abbandonato. O dimenticato». Il termine *‘Ohana*, reso noto per questo passaggio di un lungometraggio animato Disney, deriva il suo significato (famiglia), nel vocabolario hawaiano da cui è proveniente, dal bulbo di una pianta (taro) e si collega, metaforicamente, al concetto di origine: i membri dell’*‘ohana*, come virgulti della stessa pianta, erano tutti della stessa radice, legati da un senso di partecipazione condivisa, di responsabilità reciproca, di interdipendenza e disponibilità, di condivisione e cura, di amore e lealtà¹.

Ci permettiamo di recuperare questo termine inconsueto e forse, per alcuni, folkloristico, per focalizzare immediatamente il tema cardine di questa riflessione: la famiglia come luogo in cui il legame costruito fra i suoi membri (genitori e figli) costituisce la base per la costruzione dell’identità, lo sviluppo delle capacità, la crescita della personalità di ogni figlio che la abita e la vive. Un percorso di vita che il diritto di famiglia italiano sintetizza nelle differenti declinazioni in cui si sostanzia il ‘diritto del minore a crescere nella propria famiglia’.

Questo diritto, ora recepito dalle recenti novelle introdotte alla disciplina della filiazione dalla l. 219/2012 e dalle disposizioni attuative contenute nel d.lgs. 154/2013², era già previsto inizialmente dalla l. 184/83, in materia di affidamento e adozione del minore allontanato dal proprio contesto familiare. All’art. 1, comma 1: «Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell’ambito della propria famiglia».

Il successivo quinto comma, poi, prevede anche che, quando la famiglia non è in grado di provvedere alla crescita e all’educazione del minore, e il minore è allontanato dalla famiglia e collocato presso un altro soggetto (famiglia, singola persona o comunità), il suo diritto «a vivere, crescere ed essere educato nell’ambito di una famiglia» debba essere «assicurato senza distinzione di sesso, di etnia, di

Il minore ha diritto di crescere nell’ambito della propria famiglia

1 Kapua Lindo, C. (1980), *The Spirit of ‘Ohana and the Polynesian Voyagers*, in Kapua Lindo, C. – Alpert Mower, *Polynesian Seafaring Heritage*, Honolulu, PVS and Kamehameha Schools. Un estratto è ritrovabile sul sito: <http://pvs.kcc.hawaii.edu/ike/moolelo/ohana.html>

2 Cfr. Sesta, M. (2013), L’unicità dello stato di filiazione e i nuovi assetti delle relazioni familiari, *Fam. Dir.*, n. 3, pp. 231 e ss.; D’Antonio, V. (2013), La potestà dei genitori ed i diritti e i doveri del figlio dopo l’unificazione dello *status filiationis*, *Comparazione e diritto civile*, http://www.comparazionediritto civile.it/prova/files/rf_dantonio_potesta.pdf; Stanzione, M.G. (2013), Il diritto alla genitorialità e alle relazioni familiari, *Comparazione e diritto civile*, http://www.comparazionediritto civile.it/prova/files/rf_stanzione_diritto.pdf; Bianca, C.M. (2013), L’uguaglianza di stato giuridico dei figli nella recente legge n. 219 del 2012, in *Giust.Civ.*, fasc. 5-6, pp. 205 e ss.; Porcelli, M. (2013), Note preliminari allo studio sull’unificazione dello stato giuridico dei figli, *Dir.Fam.Pers.*, II, fasc. 2, pp. 654 e ss.; Salito, G. (2013), I riflessi della legge 219/2012 sugli istituti di protezione del minore diversi dalla potestà, *Comparazione e diritto civile*, http://www.comparazionediritto civile.it/prova/files/rf_salito_protezione.pdf.

età, di lingua, di religione e nel rispetto della identità culturale del minore e comunque non in contrasto con i principi fondamentali dell'ordinamento».

Risulta interessante sottolineare un passaggio che altrimenti rischierebbe di passare sottotraccia: diritto a crescere «nella propria famiglia» (comma 1) e «nell'ambito di una famiglia» (comma 5).

Le sfumature, qui, possono apparire poche ma differenziano le due situazioni nelle quali il minore si trova: preliminarmente e fondamentalmente, il minore ha il diritto di crescere, svilupparsi, fiorire, in seno al proprio contesto familiare, nel quale trova (o dovrebbe trovare) le risorse per un'esistenza dignitosa e per mettere tasselli, insieme e grazie all'apporto educativo dei suoi genitori, per un futuro adulto.

In seconda battuta, quando la famiglia non sia in grado di assicurare al minore i minimi requisiti per una crescita equilibrata, allora il minore verrà allontanato, temporaneamente o definitivamente, dal suo contesto familiare di origine, e avrà diritto – là dove possibile – ad avere una famiglia complementare alla sua (o sostitutiva, in caso di adozione) che lo accompagni nel suo cammino esistenziale. Su questo aspetto si tornerà più avanti. Qui è importante richiamare come la modifica introdotta dalla l. 219/2012, con l'introduzione del nuovo art. 315 *bis* codice civile, rubricato *Diritti e doveri dei figli*³, ha sostanzialmente richiamato l'art. 1, comma 1, della l. 184/83, prevedendo, al secondo comma, che «il figlio ha diritto di crescere in famiglia».

L'espressione usata, pur non ricalcando totalmente quella del legislatore dell'affido e dell'adozione (qui, «in famiglia», lì «nella propria famiglia»), sottolinea il tema della responsabilità genitoriale e il fondamentale apporto del contesto familiare nello sviluppo del figlio, il quale deve essere «mantenuto, educato, istruito e assistito moralmente dai genitori, nel rispetto delle sue capacità, delle sue inclinazioni naturali e delle sue aspirazioni» (art. 315 *bis* c.c., comma 1).

³ Art. 315 bis c.c. – *Diritti e doveri del figlio*: «1. Il figlio ha diritto di essere mantenuto, educato, istruito e assistito moralmente dai genitori, nel rispetto delle sue capacità, delle sue inclinazioni naturali e delle sue aspirazioni. 2. Il figlio ha diritto di crescere in famiglia e di mantenere rapporti significativi con i parenti. 3. Il figlio minore che abbia compiuto gli anni dodici, e anche di età inferiore ove capace di discernimento, ha diritto di essere ascoltato in tutte le questioni e le procedure che lo riguardano. 4. Il figlio deve rispettare i genitori e deve contribuire, in relazione alle proprie capacità, alle proprie sostanze e al proprio reddito, al mantenimento della famiglia finché convive con essa». A seguito di questa novella, è stata modificata anche la rubrica del Titolo nono, Libro primo, del Codice civile, sostituendo la vecchia rubrica «Della potestà dei genitori» con l'attuale «Della potestà dei genitori e dei diritti e doveri del figlio».

‘*Ohana*, però, vuol dire anche famiglia in senso più ampio, ovvero legami di parentela che risultano significativi per l’aiuto della famiglia di origine: tessuto parentale che sostiene, aiuta, rinforza il fondamentale apporto genitoriale, come ricorda, ora, l’art. 315 *bis*, comma 1, là dove, prevede il diritto di «mantenere rapporti significativi con i parenti», rinforzato dal successivo art. 317 *bis* c.c. in riferimento agli ascendenti: «Gli ascendenti hanno diritto di mantenere rapporti significativi con i nipoti minorenni».

Questa disposizione riporta nella dimensione quotidiana il rapporto con la cerchia parentale e, in particolare, i nonni, recependo il precedente riferimento normativo contenuto nella l. 54/2006 sull’affido condiviso, in cui la rilevanza della relazione affettiva parentale era confinata nella situazione patologica della separazione dei genitori e della rottura della dimensione familiare. Andando ancora più in là nel tempo, poi, la relazione parentale era riconosciuta, prima della l. 54/2006, solo a fini patrimoniali, e non certo in una dimensione relazionale: si pensi al fatto che l’unico sostanziale richiamo, nel codice civile, agli ascendenti, era contenuto nell’art. 148 c.c. (ricalcato dalla disposizione ora prevista nell’art. 316 *bis*, comma 1, c.c.), in cui si prevedeva l’intervento sostitutivo dei nonni, da un punto di vista economico, allorquando i genitori non fossero stati in grado di provvedere, con i proprio mezzi, al sostentamento del minore.

Il legame e tessuto parentale che sostiene la famiglia, purtroppo, si trova talvolta a sostituire la presenza genitoriale, come nel caso in cui il minore sia dato accolto *sine die* da parenti entro il quarto grado (art. 9, comma 4, l. 184/83), oppure quando l’affido del minore sia disposto con il collocamento presso una famiglia entro la cerchia parentale.

*La rilevanza della
relazione affettiva
parentale*

I possibili contesti di accoglienza del minore fuori dal contesto familiare

Il diritto del minore a crescere in famiglia, però, può declinare le sue sfumature, come detto, anche in un contesto esterno a quello parentale già conosciuto dal minore e può permettergli di trovare, là dove sia temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, il sostegno e l'apporto di un soggetto altro, una famiglia, preferibilmente una famiglia con figli minori, o anche, all'estremo, una persona singola, «in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno» (art. 2, comma 1, l. 184/83)⁴. Si tratta, in questo caso, dell'ipotesi di affidamento etero-familiare, distinta dalle altre forme di accoglienza previste dalla legge o dalla prassi progettuale dei servizi, in cui il minore è inserito in una comunità di tipo familiare (casa-famiglia) o in una comunità per minori (art. 2, comma 2, l. 184/83) ovvero quando il minore e la sua famiglia siano supportati da un intervento di reti di accoglienza (es. progetti di reti di famiglie accoglienti) o da forme di sostegno e solidarietà familiare.

Casa-famiglia

A titolo di precisazione, per casa-famiglia si intende l'esperienza comunitaria che spesso nasce dalla buona riuscita di un'esperienza precedente di affido, che porta una famiglia affidataria a considerare l'opportunità di aprire la propria casa ad altri minori, i quali si trovano in situazioni di difficoltà, rendendosi disponibile ad intraprendere più percorsi di affido simultaneamente. Qui si parla di casa-famiglia, quindi, per indicare una struttura educativa residenziale a dimensione familiare che si caratterizza per la convivenza continuativa e stabile di un piccolo gruppo di minori con due coniugi che svolgono funzioni genitoriali e in cui gli eventuali figli della coppia condivideranno con gli altri minori accolti la struttura destinata a loro residenza abituale⁵. La casa-famiglia può normalmente ospitare un massimo di sei minori, ai quali offre l'opportunità di vivere in un ambiente familiare in grado di rispondere ai loro bisogni e alle loro esigenze, garantendo un clima

⁴ Pubblico Tutore dei minori del Veneto (2008), *Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari: l'affido familiare in Veneto*, Regione Veneto, p. 39.

⁵ A titolo di esempio, cfr. Amici dei bambini, *La Casa Famiglia: affetto e accoglienza a misura di bambino*, in <http://www.progettofamiglia.org/it/uploads/settimana/download/11.%20Materiali%20AIBI.pdf>, p. 2

di serenità, di dialogo, di ascolto e confronto, elementi necessari per un corretto sviluppo e una serena formazione caratteriale.

Molto spesso la casa-famiglia, nascendo da una rete di famiglie di sostegno a quella affidataria, organizzata frequentemente in forma associativa, può beneficiare del sostegno e dell'accompagnamento sia di volontari, sia di personale qualificato, per un supporto alle esigenze dei minori accolti.

In modo frequente si trovano, nel contesto della casa-famiglia, attività di supporto e sostegno alla genitorialità, ai minori e alle famiglie d'origine⁶, nonché di sensibilizzazione del territorio in merito al tema dell'affido, incentivando altre famiglie ad aprirsi a tale esperienza e incoraggiando i nuclei già aperti all'accoglienza a mantenere e/o incrementare il loro impegno in tal senso⁷.

Laddove, invece, l'esperienza di comunità non nasca da un 'affido allargato', si parla, più propriamente, di 'comunità familiare'.

A differenza della casa-famiglia, la comunità educativa di tipo familiare può non essere gestita da una coppia genitoriale, bensì da operatori ed educatori professionali, i quali si impegnano nella cura, nel mantenimento e nell'educazione dei minori con un rapporto ed una relazione maggiormente professionale.

Nonostante la comunità ospiti un numero maggiore di minori rispetto alla casa-famiglia, l'ambiente che vi si cerca di creare richiama, per quanto possibile, quello di un normale nucleo familiare allargato, per quanto sia maggiormente caratterizzata dal sistema di regole e abitudini tipiche delle comunità educative.

Comunità educativa di tipo familiare

L'inadeguatezza del contesto familiare

Qualsiasi sia il contesto di destinazione verso il quale il minore viene indirizzato, il suo distacco e allontanamento dalla propria famiglia è giustificabile solo se le carenze del proprio nucleo familiare siano tali da mettere in pericolo lo sviluppo della sua personalità⁸: non è

Allontanamento dalla famiglia

⁶ Eramo, F. (2003), Istituti e Comunità per minori. Come i tribunali per i minorenni si orientano nella scelta del ricovero, *Fam. Dir.*, n. 6, pp. 626 e ss.

⁷ Amici dei bambini, *La Casa Famiglia*, cit., p. 5.

⁸ Moro, A.C. (2008), *Manuale di diritto minorile*, Bologna, Zanichelli, p. 149; Pedrotto, N. (2009), Le ambivalenze degli adulti dentro le difficoltà. La rinuncia e la violenza come vie di fuga del ruolo educativo, in *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà. Un percorso fra operatori sociali*, a cura di Bastianoni, P. – Della Rosa, I. – Frau, E. – Pedrotto, N. – Triani, P., *Animazione Sociale*, suppl. n. 10, 2009, p. 53.

Famiglia inadeguata

possibile che il minore possa essere allontanato dalla famiglia per difficoltà facilmente superabili come problemi di salubrità ambientale o difficoltà economiche⁹, salvo che queste non siano con-cause di una più ampia inidoneità temporale della famiglia di origine a provvedere al minore. Infatti, «l'interesse del minore alla crescita nella famiglia d'origine, deve essere perseguito anche a costo di impegnare le strutture sociali in misure di sussidio di particolare intensità a favore del minore stesso e della sua famiglia, sempre che esse siano astrattamente idonee a consentire il superamento della situazione cui la procedura di allontanamento si collega»¹⁰.

Esiste, quindi, un preliminare diritto del minore a crescere nella propria famiglia, che si affievolisce nel diritto a sviluppare la propria personalità all'interno di un contesto, in senso lato, familiare, quando la sua famiglia risulti inadeguata a realizzare i doveri insiti nella responsabilità genitoriale. Ciò non significa, certamente, pretendere dalla famiglia di origine di essere una famiglia perfetta, cosa che altrimenti renderebbe ogni minore a rischio di adottabilità¹¹, ma di avere una famiglia che sia in grado di accompagnare la crescita dei figli con l'amore, l'intenzionalità educativa e il desiderio di assumersi anche le fatiche che la relazione genitoriale-filiale implica, interrogando e mettendo alla prova il genitore continuamente anche nella sua dimensione personale, nel suo essere, a sua volta, persona in cammino.

Ci sono forme di inadeguatezza patologicamente conclamate, derivanti da situazioni di abuso e maltrattamento, e incapacità più evidenti, che permettono al giudice e/o ai servizi di prendere una decisione in merito all'allontanamento dalla famiglia in modo più sereno, per quanto si possa parlare di 'serenità' nel contesto di decisioni che implicano, sempre, la valutazione del superiore interesse del minore, in concreto. Vi sono altre situazioni in cui la valutazione dell'inadeguatezza del minore risulta è meno obiettiva e chiaramente definibile, e in cui l'impossibilità personale di occuparsi del figlio e di realizzare tutti i compiti propri della responsabilità genitoriale va verificata in modo puntuale, attento, riflettuto.

⁹ Cass. 26 Aprile 1999, n. 4139, in *Fam. Dir.*, 2000, n. 1, p. 30.

¹⁰ Cass. 29 Novembre 1988, n.6452, in *Giust. Civ.*, 1988, I, p. 2814.

¹¹ Scivoletto, C. (2013), *Il tempo e la fiducia. L'affido etero familiare del minore*, Roma, Carocci, p. 42.

L'affido etero-familiare

Le forme di affido non comportano necessariamente un distacco dalla famiglia di origine: si pensi, ad esempio, agli affidi diurni o parziali, in cui le difficoltà possono essere relative alla necessità di calibrare tempi quotidiani, metodi educativi e differenze di personalità delle figure familiari e del soggetto accogliente.

Nell'affido etero-familiare residenziale si manifesta, tuttavia, la complessità maggiore: l'allontanamento da casa può sembrare, infatti, agli occhi del bambino, quasi un abbandono da parte dei suoi genitori, verso i quali può nutrire sentimenti di rabbia, delusione, vergogna, ma anche sensi di colpa. È per questo che coloro che si prendono cura del minore dopo il distacco da casa, siano essi educatori, operatori o affidatari, hanno il complesso e delicato compito di fornire al minore tutte le informazioni in merito alla situazione, aiutandolo a prendere consapevolezza di ciò che sta accadendo intorno a lui; accogliendolo e creando l'occasione per poter dar sfogo ai suoi dubbi, alle sue paure, alle emozioni che lo pervadono, spesso in maniera confusa e difficile da esprimere a parole.

La separazione dagli affetti, il trasferimento in un ambiente diverso da quello a cui è abituato, se sono necessari per tutelarlo, proteggerlo e per offrirgli la possibilità di crescere e di svilupparsi in un ambiente sereno e positivo, possono, tuttavia, essere percepiti dal minore come interventi radicali per la sua vita, nonostante tutto l'impegno che potrà mettere la famiglia affidataria nel creare un clima il più possibile sereno e armonioso¹².

Non bisogna dimenticare, inoltre, che l'obiettivo ultimo di ogni progetto di affido non è dare una nuova famiglia al minore, bensì una «famiglia di appoggio»¹³, offrendogli un ambiente idoneo alla sua crescita, in attesa del pieno recupero della famiglia di origine: per fare in modo che questo avvenga, non è necessario occuparsi esclusivamente del minore, bensì fare in modo che anche la famiglia trovi la capacità di rialzarsi e di recuperare appieno la sua funzione educativa.

Se l'esperienza del distacco dai genitori può suscitare nel minore un

Affido etero-familiare

Famiglia di appoggio

¹² Cassibba, R. – Elisa, L. – Terlizzi, M. (2012), L'accompagnamento del bambino e delle famiglie (biologica e affidataria) nel percorso dell'affidamento familiare, *Minori Giustizia*, n. 1, p. 270.

¹³ Scivoletto, *Il tempo e la fiducia*, cit., p. 40.

turbine di sentimenti e di emozioni a volte inspiegabili, infatti, non va dimenticata la dimensione di fallimento che può vivere la famiglia di origine: anche se incapaci di adempiere alle diverse sfumature dell'essere padri e madri, i genitori potranno sentirsi pervasi dalla sensazione di rabbia verso i servizi o il tribunale che ha allontanato il loro figlio, oppure dalla convinta frustrazione di aver fallito come genitori; dal dolore nel vedere il proprio figlio accompagnato lontano da casa e dalla consapevolezza di essere l'unica causa di quel distacco; dalla vergogna di sentirsi sbagliati e incapaci di far fronte al prendersi cura quotidiano che il loro ruolo richiede¹⁴ e pubblicamente investiti dell'etichetta di inadeguatezza genitoriale. In fondo, spesso la famiglia di origine è bollata come il «mostro»¹⁵ della situazione, con un'enfasi sulle sue mancanze e sui suoi punti deboli, in una sorta di «effetto pigmalione»¹⁶ che rischia di compromettere maggiormente o definitivamente ogni forma di recuperabilità¹⁷.

L'affido, vale la pena rammentarlo una volta ancora, è e resta «un intervento di aiuto e sostegno al minore e alla sua famiglia e, in quanto tale, non deve pregiudicare la continuità del rapporto del minore con il nucleo di origine, bensì deve cercare di rendere possibile e soddisfacente il reinserimento nello stesso, una volta cessate le condizioni di indigenza e instabilità»¹⁸, ricucendo il più possibile l'ombrello bucato sotto cui il minore si trovava prima della partenza, affinché possa tornare a ripararlo in modo adeguato¹⁹.

È certamente importante, per la costruzione di un possibile percorso riabilitativo, che i genitori prendano coscienza e vengano a patti con il disagio che stanno vivendo e con l'incapacità attuale di esercitare il proprio ruolo di madri o padri²⁰. Ciò nonostante, spesso l'eccessiva concentrazione sul disagio mette in ombra le potenzialità resilienti del genitore naturale²¹, portandolo a credere che non vi sia alcuna

14 Calcaterra, V. (2014), *L'affido partecipato. Come coinvolgere la famiglia di origine*, Trento, Erickson, pp. 9-11.

15 *Ibidem*, p. 103.

16 Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1972), *Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi*, Milano, Franco Angeli; Ziglio, C. – Boccalon, R. (1996), «Lei vede ma non osserva...». *Introduzione all'attività osservativa in educazione*, Torino, Utet Libreria, pp. 58-72;

17 Centro ausiliario per i problemi minorili (2012), *Nuove sfide per l'affido. Teorie e prassi*, Milano, FrancoAngeli, p. 50.

18 Pomodoro, L. – Giannino, P. – Avallone, P. (2009), *Manuale di diritto di famiglia e dei minori*, Roma, Utet Giuridica, p. 220; Giansanti, A. – Rossi, E. (2007), *Affido forte e adozione mite: culture in trasformazione*, Milano, FrancoAngeli, p. 19.

19 Pedrotto, *Le ambivalenze degli adulti dentro le difficoltà. La rinuncia e la violenza come vie di fuga del ruolo educativo*, cit., p. 57: «È come se il bambino stesse sempre sotto un ombrello bucato, mentre piove a dirotto. Noi abbiamo due possibilità: o lo asciughiamo in continuazione, oppure proviamo ad intervenire cercando di riparare l'ombrello, cioè la funzione genitoriale».

20 Giovannetti, A. – Moretti, M. (2012), *Affidi sostenibili. Nuovi percorsi e modelli di accoglienza familiare*, Molfetta (BA), Edizioni La Meridiana, p. 111.

21 Calcaterra, *L'affido partecipato*, cit., p. 12; Giovannetti – Moretti, *Affidi sostenibili*, cit., p. 49.

possibilità di riscatto e mettendo a repentaglio la buona riuscita dell'intero progetto di affido del minore²²: la stesura e l'evoluzione di tale progetto, infatti, dipende, oltre che dalla gravità della situazione, anche dalla reale capacità dei genitori di recuperare le proprie risorse ed è importante far leva sul loro desiderio di cambiamento e riscatto, per quanto fragile e contraddittorio, come punto di partenza per gli interventi concreti che seguiranno.

Il coinvolgimento della famiglia di origine nella costruzione del progetto di affido può essere una delle modalità più immediate ed efficaci per dare valore e riconoscimento ai genitori naturali: lo stimolo offerto dagli operatori attraverso la partecipazione attiva della famiglia, può favorire processi di *empowerment* e di responsabilizzazione del ruolo genitoriale.

Nel progetto di affido, infatti, saranno «indicate specificatamente le motivazioni di esso, nonché i tempi e i modi dell'esercizio dei poteri riconosciuti all'affidatario, e le modalità attraverso le quali i genitori e gli altri componenti il nucleo familiare possono mantenere i rapporti con il minore»²³. Saranno indicati poi: «[...] il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento con l'obbligo di tenere costantemente informati il giudice tutelare o il tribunale per i minorenni»²⁴.

Al servizio sociale indicato nel provvedimento è affidata, inoltre, la responsabilità di presentare una relazione semestrale che illustri l'andamento del programma di assistenza, la sua presumibile ulteriore durata e l'evoluzione delle condizioni di difficoltà della famiglia interessata. Di fatto ai servizi compete, là dove possibile, anche l'impegno ad evitare per quanto possibile l'erezione di quel muro che rischia di crearsi tra coloro che 'hanno allontanato il figlio' e coloro che 'ne sono la causa', fra il 'noi' e il 'loro' che, inevitabilmente, ostacolano

Progetto di affido

Servizio sociale

22 Sul Progetto Quadro di Cura e Protezione, cfr. Pubblico Tutore dei minori del Veneto, *Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari: l'affido familiare in Veneto*, cit., p. 111: «Il Progetto Quadro riguarda l'insieme coordinato ed integrato degli interventi sociali, sanitari ed educativi finalizzati a promuovere il benessere del minore e a rimuovere la situazione di rischio di pregiudizio o di pregiudizio in cui questi si trova. Esso comprende: le indicazioni dettagliate in merito alla composizione del nucleo familiare; la storia familiare di tale nucleo; la valutazione attenta dei bisogni e delle risorse della famiglia; la valutazione comprensiva del minore e dei genitori; l'indicazione delle fasi previste dal progetto di affido e dei risultati attesi per ciascuna di esse; le indicazioni in merito alle possibilità di riunificazione e ai servizi che responsabili del progetto; il quadro complessivo degli interventi attivati e dei risultati prodotti».

23 L. 184/83, art. 4, comma 3: «Nel provvedimento di affidamento familiare devono essere indicate specificatamente le motivazioni di esso, nonché i tempi e i modi dell'esercizio dei poteri riconosciuti all'affidatario, e le modalità attraverso le quali i genitori e gli altri componenti il nucleo familiare possono mantenere i rapporti con il minore. Deve altresì essere indicato il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento con l'obbligo di tenere costantemente informati il giudice tutelare o il tribunale per i minorenni, a seconda che si tratti di provvedimento emesso ai sensi dei commi 1 o 2».

24 *Ibidem*.

Carattere della
temporaneità

una possibile relazione di aiuto²⁵.

Di massima importanza in materia di affido è la previsione della tempistica entro cui dovrebbe svolgersi tale progetto: in caso di affido disposto dai servizi (affido consensuale), infatti, la normativa prevede in modo chiaro che esso non debba «superare la durata di ventiquattro mesi ed è prorogabile, dal tribunale per i minorenni, qualora la sospensione dell'affidamento rechi pregiudizio al minore»²⁶.

L'affido, infatti, ha nelle sue corde, o almeno dovrebbe avere, il carattere della temporaneità: la permanenza fuori famiglia deve essere funzionalizzata al recupero del senso di responsabilità e delle capacità genitoriali della famiglia di origine e la temporaneità dovrebbe spingere i genitori a mettere in campo impegno e buona volontà di recupero.

È possibile che il progetto di affido sia prolungato dal giudice oltre i tempi stabiliti dalla legge: in tal caso si trasformerà in affido *sine die*, a tempo indeterminato, e sarà disposto con provvedimento emesso dal tribunale per i minorenni, ai sensi degli articoli 330 e 333 c.c.²⁷.

Nel caso opposto in cui la famiglia riesca a raggiungere gli obiettivi previsti dal progetto di affido, l'affidamento cesserà i suoi effetti, ai sensi dell'art. 4.5 della l. 184/83: «L'affidamento familiare cessa con provvedimento della stessa autorità che lo ha disposto, valutato l'interesse del minore, quando sia venuta meno la situazione di difficoltà temporanea della famiglia d'origine che lo ha determinato, ovvero nel caso in cui la prosecuzione di esso rechi pregiudizio al minore».

²⁵ Calcaterra, *L'affido partecipato*, cit., p. 17

²⁶ L. 184/83, art. 4, comma 4; Pomodoro – Giannino – Avallone, *Manuale di diritto di famiglia e dei minori*, cit., p. 225.

²⁷ Art. 330. *Decadenza dalla responsabilità genitoriale sui figli*: «Il giudice può pronunciare la decadenza dalla responsabilità genitoriale quando il genitore viola o trascura i doveri ad essa inerenti o abusa dei relativi poteri con grave pregiudizio del figlio. In tale caso, per gravi motivi, il giudice può ordinare l'allontanamento del figlio dalla residenza familiare ovvero l'allontanamento del genitore o convivente che maltratta o abusa del minore». Art. 333. *Condotta del genitore pregiudizievole ai figli*: «Quando la condotta di uno o di entrambi i genitori non è tale da dare luogo alla pronuncia di decadenza prevista dall'articolo 330, ma appare comunque pregiudizievole al figlio, il giudice, secondo le circostanze, può adottare i provvedimenti convenienti e può anche disporre l'allontanamento di lui dalla residenza familiare ovvero l'allontanamento del genitore o convivente che maltratta o abusa del minore. Tali provvedimenti sono revocabili in qualsiasi momento».

La responsabilità genitoriale in caso di affido di minore

In base all'art. 5.1 della l. 184/83, la responsabilità genitoriale resta generalmente in capo ai genitori (salvo diversi provvedimenti del giudice ex artt. 330 o 333 c.c.) e questi permangono, quindi, nel loro ruolo di rappresentanti legali, con la conseguenza che il ruolo riconosciuto al soggetto affidatario trova il vincolo concreto nella gestione dei rapporti che dipendono dall'autorizzazione del genitore. Come previsto dall'art. 5.1 l. 184/83, infatti, «l'affidatario esercita i poteri connessi con la responsabilità genitoriale parentale in relazione agli ordinari rapporti con la istituzione scolastica e con le autorità sanitarie».

L'espressione «ordinari rapporti» delimita l'esercizio dei poteri dell'affidatario²⁸. A titolo esemplificativo ricadranno sotto la sfera di azione e decisione dell'affidatario, per l'ambito sanitario, le normali attività di cura e controllo (per es., i c.d. bilanci di salute), oppure la somministrazione di farmaci su prescrizione medica o controlli generici o specialistici, come quelli oculistici o dentistici. In queste ipotesi, l'affidatario potrà coinvolgere il genitore per non estraniarlo dalla relazione che lo lega al figlio e renderlo partecipe delle scelte compiute, ma non è obbligato a farlo o a tenere conto della posizione espressa da questo, nel caso in cui dovesse sorgere contrasto fra la sua opinione e quella genitoriale.

In ogni caso, anche se la responsabilità genitoriale venisse limitata, questo non impedirebbe alla famiglia di partecipare in maniera attiva alla vita del proprio figlio²⁹. Viceversa, il fatto che il minore sia allontanato e accolto da una famiglia affidataria, o da una comunità, non significa impedirgli di venire in contatto con i suoi genitori: al minore viene data l'opportunità di salvaguardare le proprie radici, i propri affetti e i propri legami, anche se si vi saranno ipotesi in cui i

²⁸ È una scelta normativa che può essere compresa, alla luce della natura astrattamente temporanea che il legislatore ha pensato per l'istituto dell'affido familiare. Tuttavia, talvolta, la famiglia di origine non ha le risorse per poter decidere e di fatto ratificherà quanto suggeritole dall'affidatario o dai servizi.

²⁹ *Ibidem*, p. 47

servizi o il tribunale valuteranno opportuno limitare e regolamentare l'opportunità e le modalità concrete di visita e di incontro fra i genitori e il figlio.

L'affidatario, in ottica di complementarità, di «famiglia in più»³⁰, di «famiglia d'appoggio»³¹, si trova ad avere la responsabilità di educare, di mantenere e di istruire, ovvero, in senso ampio, di prendersi cura del minore (art. 2.1 l. 184/83), costruendo questo rapporto di cura in una relazione educativa e affettiva quotidiana, effettiva, significativa, che trova nel limite dell'ordinarietà delle decisioni, come visto, il suo confine di operatività³².

*La scelta
dell'affidatario*

Proprio in considerazione della delicatezza di questo ruolo, la scelta dell'affidatario risulta essere tutt'altro che semplice ed immediata: affinché l'esperienza di affidamento risulti positiva, è necessario, in primo luogo, valutare quelle che sono le caratteristiche e le esigenze del minore e della sua famiglia; in secondo luogo, è importante conoscere in maniera approfondita ciascuna famiglia affidataria, per poterne valutare le risorse, i limiti, le capacità e le motivazioni che l'hanno spinto ad aprirsi a tale esperienza. L'affido, infatti, non deve essere utilizzato come uno strumento per colmare una mancanza, o per riempire il vuoto lasciato dai figli ormai grandi, o come campo di prova per un eventuale desiderio di genitorialità.

*L'affido non deve
essere uno strumento
per colmare una
mancanza*

Per questo, risulta essenziale che la famiglia affidataria sia, oltre che verificata nella sua idoneità iniziale, anche formata, seguita e guidata sia nelle fasi che precedono l'avvio del progetto, attraverso l'organizzazione di incontri formativi e di occasioni di confronto con altre famiglie aventi già vissuto l'esperienza di affidamento, sia *in itinere*, quando si trova a dover affrontare momenti di sconforto o di difficoltà, proponendo occasioni di confronto e discussione in merito all'esperienza svolta³³.

Il sostegno continuo degli operatori, inoltre, permette agli affidatari di sentirsi più sicuri e forti nell'affrontare le difficoltà che inevitabilmente si presentano e faciliterà il processo di adattamento del minore affidato nel nuovo ambiente familiare.

30 Pubblico Tutore dei minori del Veneto, *Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari: l'affido familiare in Veneto*, cit., p. 39.

31 Scivoletto, *Il tempo e la fiducia*, cit., p. 40.

32 Il minore appare così suddiviso in due: come se le sue vicende esistenziali fossero sezionabili esattamente in una ordinarietà e straordinarietà, che normalmente invece si confondono e susseguono senza soluzione di continuità nelle concrete vicende quotidiane.

33 Giansanti – Rossi, *Affido forte e adozione mite: culture in trasformazione*, cit., p. 20.

Anche quando l'affidatario sia formato e sostenuto nella sua esperienza, non appare semplice la richiesta che gli viene implicitamente rivolta di costruire e mantenere una buona relazione con i genitori naturali, senza indugiare sulle proprie competenze (rinforzate positivamente da chi ha ritenuto l'affidatario idoneo all'esperienza di affidamento) e presentarsi come una famiglia ideale, o comunque migliore³⁴. Il supporto dei servizi è fondamentale anche per favorire la relazione con la famiglia di origine: la mediazione tra le due istanze familiari, mettendo in chiaro i ruoli di uno e dell'altro, dovrebbe permettere di sviluppare un progetto di «co-genitorialità»³⁵, basato sulla collaborazione e sulla fiducia vicendevole, in cui nessuno degli attori viene lasciato solo di fronte all'esperienza delicata e complessa che lo attende, ma viene coinvolto in una rete di aiuto e sostegno reciproco.

Per incentivare una buona collaborazione tra le due famiglie, oltre che agli incontri formali volti alla discussione e/o al monitoraggio in merito all'esperienza di affidamento e alla vita del minore, è importante, là dove possibile, organizzare incontri informali, come momenti conviviali o feste in occasione di compleanni, di Natale o di fine anno scolastico o delle celebrazioni rituali religiose: in questo modo, sarà possibile aprirsi al dialogo in maniera più libera e spontanea, creando l'occasione per approfondire e intensificare quei legami costruiti con fatica e motivati da un interesse comune: il benessere del minore.

Il ruolo degli affidatari risulta, perciò, di grande complessità, in quanto sono chiamati a prendersi cura in tutto e per tutto di un minore che non è un proprio figlio, ma che necessita delle stesse cure e attenzioni: si tratta, come detto, di un ruolo *de facto* suppletivo, pure se previsto come complementare nella *ratio* della l. 184/83 s.m.i., e temporaneo, volendo permettere il ritorno del minore in famiglia, una volta risolta la problematica che porta i servizi sociali o il giudice ad allontanarlo da essa.

L'esperienza di campo fa vedere i limiti e la difficoltà dell'affido eterofamiliare e «impone la costruzione di buone prassi, attente sia al rispetto dei diritti e dei doveri delle persone coinvolte, sia agli aspetti

*Favorire la relazione
con la famiglia di
origine*

34 Calcaterra, *L'affido partecipato*, cit., p. 99.

35 Centro ausiliario per i problemi minorili, *Nuove sfide per l'affido. Teorie e prassi*, cit., p. 51.

psicologici, con particolare riguardo al minore»³⁶, al suo migliore interesse nel caso concreto, per evitare che i provvedimenti presi nei suoi confronti pecchino di miopia e rischino di ridurlo ad un suppellettile, un oggetto trasportabile, un pacco spostato da un luogo all'altro senza una reale progettualità.

³⁶ Lenti, L. (2011), Autodeterminazione e consenso nell'incapacità e capacità non completa, in *Trattato di biodiritto. I diritti in medicina*, a cura di Lenti, L. – Palermo Fabris, E. – Zatti, P., Milano, Giuffrè, p. 446.

Bibliografia

- Amici dei bambini, La Casa Famiglia: affetto e accoglienza a misura di bambino, in <http://www.progettofamiglia.org/it/uploads/settimana/download/11.%20Materiali%20AIBI.pdf>.
- Bianca, C.M. (2013), L'uguaglianza di stato giuridico dei figli nella recente legge n. 219 del 2012, in *Giust.Civ.*, n. 5-6, pp. 205 e ss.
- Brambilla, M. – Marzotto, C. (2012), «Mi fido di te in tutte le lingue del mondo», *Animazione sociale*, n. 262, pp. 92-99.
- Calcaterra, V. (2014), *L'affido partecipato. Come coinvolgere la famiglia di origine*, Trento, Erickson.
- Cassibba, R. – Elisa, L. – Terlizzi, M. (2012), *L'accompagnamento del bambino e delle famiglie (biologica e affidataria) nel percorso dell'affidamento familiare*, *MinoriGiustizia*, n. 1.
- Centro Ausiliario per i Problemi Minorili (2012), *Nuove sfide per l'affido. Teorie e prassi*, Milano, FrancoAngeli.
- Contiero, G. (2014), *L'affidamento dei minori*, Milano, Giuffrè.
- D'Antonio, V. (2013), *La potestà dei genitori ed i diritti e i doveri del figlio dopo l'unificazione dello status filiationis*, *Comparazione e diritto civile*, http://www.comparazionedirittocivile.it/prova/files/rf_dantonio_potesta.pdf
- Eramo, F. (2003), *Istituti e Comunità per minori. Come i tribunali per i minorenni si orientano nella scelta del ricovero*, *Fam. Dir.*, n. 6, pp. 626 e ss.
- Gamba, P. – Peretti, F. (2012), *Farsi gruppo tra famiglie affidatarie*, *Animazione Sociale*, n. 265, pp. 92-101.
- Giansanti, A. – Rossi, E. (2007), *Affido forte e adozione mite: culture in trasformazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Giovannetti, A. – Moretti, M. (2012), *Affidi sostenibili. Nuovi percorsi e modelli di accoglienza familiare*, Molfetta (BA), Edizioni La Meridiana.
- Kapua Lindo, C. (1980), *The Spirit of 'Ohana and the Polynesian Voyagers*, in Kapua Lindo, C. – Alpert Mower, *Polynesian Seafaring Heritage*, Honolulu, PVS and Kamehameha Schools.
- Lenti, L. (2011), *Autodeterminazione e consenso nell'incapacità e capacità*

- non completa, in Trattato di biodiritto. I diritti in medicina, a cura di Lenti, L. – Palermo Fabris, E. – Zatti, P., Milano, Giuffrè.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2014), Linee di indirizzo per l'affidamento familiare.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2014), Parole nuove per l'Affidamento familiare. Sussidiario per operatori e famiglie, Brienza (PZ), Edizioni Le Penseur.
- Moro, A.C. (2008), Manuale di diritto minorile, Bologna, Zanichelli.
- Pedrotto, N. (2009), Le ambivalenze degli adulti dentro le difficoltà. La rinuncia e la violenza come vie di fuga del ruolo educativo, in La quotidiana relazione con bambini in difficoltà. Un percorso fra operatori sociali, a cura di Bastianoni, P. – Della Rosa, I. – Frau, E. – Pedrotto, N. – Triani, P., Animazione Sociale, suppl. n. 10, 2009.
- Pomodoro, L. – Giannino, P. – Avallone, P. (2009), Manuale di diritto di famiglia e dei minori, Roma, Utet Giuridica.
- Porcelli, M. (2013), Note preliminari allo studio sull'unificazione dello stato giuridico dei figli, Dir.Fam.Pers., II, n. 2.
- Pubblico Tutore dei minori del Veneto (2008), Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari: l'affido familiare in Veneto, Regione Veneto.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1972), Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi, Milano, FrancoAngeli.
- Russo, R.E. – Sturiale, M. (2013), L'affidamento dei minori nella prospettiva europea, Milano, Giuffrè.
- Saglietti, M. – Olivieri, S. (2013), Apprendere insieme l'affidamento, Animazione sociale, n. 272, pp. 92-101.
- Salito, G. (2013), I riflessi della legge 219/2012 sugli istituti di protezione del minore diversi dalla potestà, Comparazione e diritto civile, http://www.comparazionedirittocivile.it/prova/files/rf_salito_protezione.pdf
- Scivoletto, C. (2013), Il tempo e la fiducia. L'affido etero familiare del minore, Roma, Carocci, p. 42.
- Sesta, M. (2013), L'unicità dello stato di filiazione e i nuovi assetti delle relazioni familiari, Fam. Dir., n. 3, pp. 231 e ss.
- Stanzione, M.G. (2013), Il diritto alla genitorialità e alle relazioni familiari, Comparazione e diritto civile, http://www.comparazionedirittocivile.it/prova/files/rf_stanzione_diritto.pdf

Valentino, D. (2006), Brevi note in tema di affido dei minori, Dir.Fam. Pers., II, fasc. 3.

Ziglio, C. – Boccalon, R. (1996), «Lei vede ma non osserva...». Introduzione all'attività osservativa in educazione, Torino, Utet Libreria.

Christian Crocetta
IUSVE
c.crocetta@iusve.it

Cristiana Turco
IUSVE
tcristiana@libero.it

«UOMINI E DONNE PER GLI ALTRI»¹.

FONDAMENTI E PROSPETTIVE DEL PARADIGMA PEDAGOGICO IGNAZIANO

Cristian Vecchiet

La pedagogia ignaziana ha fortemente influenzato il pensiero e le pratiche educative e didattiche degli ultimi cinque secoli. L'obiettivo del presente lavoro è la presentazione del sistema pedagogico ignaziano nelle sue fonti e nei suoi sviluppi più celebri e significativi, al fine di farne emergere i caratteri fondanti e l'intenzionalità specifica. Il lavoro è suddiviso in due sezioni: nella prima vengono presentate le linee portanti della pedagogia di S. Ignazio di Loyola a partire dai documenti fondamentali che egli stesso ha prodotto; nella seconda parte vengono presentati le estrinsecazioni successive più celebri della pedagogia ignaziana, ovvero la Ratio Studiorum e il Paradigma Pedagogico Ignaziano (PPI).

Pedagogia ignaziana, pratiche educative, ermeneutica interiore, intenzionalità, ubbidienza.

Ignatian pedagogy has strongly influenced the thought, the educational and teaching practices of the past five centuries. The objective of this work is the presentation of the Ignatian pedagogical system in its sources and its most famous and significant developments, in order to bring out its fundamental characteristics and specific intentions.

The work is divided into two sections: the former presents the main lines of the pedagogy of St. Ignatius of Loyola from the fundamental records he himself produced; the latter presents the most famous Ignatian pedagogical manifestations which followed, that is the "Ratio Studiorum" or Ignatian Pedagogy Paradigm (IPP).

Ignatian pedagogy, educational practices, inner hermeneutics, intentionality, obedience.

¹ Arrupe, P. (1973), Uomini per gli altri, X Congresso Europeo degli ex alunni della Compagnia di Gesù: La promozione della giustizia nelle associazioni di ex alunni dei Gesuiti, Valencia.

1. Introduzione

La pedagogia ignaziana in vario modo dal XVI secolo in poi ha esercitato sulla storia dell'educazione, della didattica e della teologia spirituale cattolica un'influenza decisiva. A rilanciare l'interesse per il mondo ignaziano vi è stata di recente l'elezione al soglio pontificio del card. Jorge Mario Bergoglio, gesuita argentino.

Qui di seguito si vogliono presentare le linee di fondo della pedagogia ignaziana o, meglio ancora, si vuole far emergere la linea intenzionale o le linee intenzionali che attraversano tutta la prospettiva pedagogica ignaziana. Questo permetterà di individuare l'originalità di tale prospettiva. Andare alla scoperta della linea intenzionale di fondo può essere utile non soltanto per quanti intendono aderire alla pedagogia di S. Ignazio, ma anche per quanti sono alla ricerca di principi pedagogici robusti e capaci di incidere significativamente nel percorso educativo e di apprendimento. Inoltre essa può risultare utile ovviamente per chi aderisce alla fede cattolica, ma anche per chi opta per una visione laica della vita.

Il presente lavoro si articola in due sezioni. La prima prende in esame le fonti della pedagogia ignaziana, l'*Autobiografia*, gli *Esercizi Spirituali*, le *Costituzioni della Compagnia di Gesù*. La seconda parte presenta i principali documenti didattici ed educativi che definiscono lo sviluppo più significativo della pedagogia di S. Ignazio: la *Ratio Studiorum* e il Paradigma Pedagogico Ignaziano (PPI). A conclusione di ciascuna sezione si intende esplicitare alcune tra le linee intenzionali più significative emergenti, al fine di convergere verso una lettura prospettica complessiva del paradigma pedagogico ignaziano.

*Principi pedagogici
robusti e capaci*

2. Prima parte: le esperienze fondanti

Nella prima parte si vuole offrire una lettura delle esperienze fondanti della pedagogia ignaziana. L'approccio pedagogico ignaziano è consustanziale all'approccio teologico-spirituale del Santo e deriva

dall'interpretazione che S. Ignazio di Loyola propone del suo specifico percorso di vita, della maturazione del proprio mondo interiore e dello sviluppo dello stare con gli altri.

2.1 Il punto di partenza: l'ermeneutica dell'esistenza

Per addentrarsi nell'ottica pedagogica ignaziana e coglierne dall'interno l'intenzionalità, la logica e la dinamica, è necessario partire dalla vicenda umana e storica di S. Ignazio. È dall'interno dell'esperire esistenziale di Iñigo Lopez Oñate de Loyola che si può cogliere il senso di un'evoluzione e il senso soprattutto della spiritualità e della pedagogia dello stesso.

Senza entrare nei dettagli della vita di Ignazio, vediamo quali sono le tappe principali. La fonte principale è l'*Autobiografia* del Santo, la storia della propria vita dettata dallo stesso Ignazio a un gesuita negli ultimi anni di vita a Roma, ultima tappa della sua vicenda terrena. È interessante perché l'autobiografia è una vera e propria ermeneutica della propria vita o, meglio ancora, una lettura ermeneutica della pedagogia di Dio verso di sé. Sotto questo profilo essa costituisce un'opera ermeneutica e un'opera pedagogica: l'interpretazione della propria vita assume i tratti dell'interpretazione che Dio fa della vita di Ignazio e, ancor di più, l'interpretazione del percorso spirituale ed esistenziale che Dio fa compiere a Ignazio, un percorso intrinsecamente educativo. Per Ignazio di Loyola è Dio l'attore principale della propria vita, colui che trae a Sé lo stesso Ignazio e lo conduce verso un percorso che nell'esodo da sé scopre la verità su di sé e sul mondo.

«Fino a ventisei anni fu uomo dedito alle vanità del mondo e trovava soprattutto piacere nell'esercizio delle armi, con grande e vano desiderio di procurarsi fama»: sono queste le prime parole dell'*Autobiografia*. Iñigo López de Loyola è il tredicesimo e ultimo figlio di una famiglia appartenente alla piccola nobiltà basca. È attratto

dal mondo cavalleresco e dalle donne. È bramoso di raggiungere la gloria militare. A 26 anni un evento gli cambia la direzione della vita: durante la battaglia di Pamplona del 1521 in cui i francesi vogliono liberare la Navarra, una palla di cannone lo colpisce alle gambe, rendendogli impossibile continuare l'impresa. Poco dopo anche gli altri combattenti spagnoli cedono e si arrendono.

Dopo i primi giorni di convalescenza a Pamplona, Iñigo viene accompagnato a Loyola. È sottoposto a un primo intervento chirurgico e poi a un secondo, più doloroso. Quest'ultimo è scelto da Iñigo per evitare una sporgenza alle ossa, aspetto che gli avrebbe impedito di piacere alle nobili donne come lui avrebbe voluto. Durante la seconda convalescenza, per passare il tempo, chiede di leggere dei libri di cavalleria. Tuttavia, nella casa nobiliare, a disposizione vi sono solo la *Vita di Cristo* e la *Vita di santi*.

Da lettore convalescente prova a identificarsi nelle vite dei cavalieri e nelle vite dei santi e così nota che i pensieri e i sentimenti che sperimenta sono qualitativamente diversi a seconda delle forme di vita in cui si immedesima. A volte desidera tornare alla vita cavalleresca e a volte desidera cambiare radicalmente stile di vita e seguire le orme di San Francesco o di San Domenico. Tuttavia i pensieri e i sentimenti che prova nell'identificarsi nella vita cavalleresca o in quella dei santi non sono dello stesso tenore. Quando pensa alla vita cavalleresca, le emozioni sono più forti e intense ma di scarsa durata e, quando lo abbandonano, si ritrova triste. Invece, quando immagina la vita dei santi e si identifica con essi, le emozioni sono più dolci e leggere, ma anche più durature. È dall'ascolto attento di queste percezioni interne che inizia il cambiamento di Iñigo. È da queste prime osservazioni interne ed analisi che egli apprende il «discernimento degli spiriti». In più, una notte ha la visione di Nostra Signora che tiene in braccio il Bambino Gesù: la visione gli provoca da un lato immensa gioia e dall'altro il disprezzo per le cose terrene. È così che Iñigo decide di cambiare vita, abbandona Loyola e si dirige a Monserrat, nel cui santuario si confessa. Cede la mula all'abbazia, appende all'altare di

Nostra Signora la spada e il pugnale, regala i suoi abiti eleganti a un povero e indossa la tela di sacco del pellegrino. Dopo la confessione, adeguatamente preparata, e un'intensa veglia di preghiera, secondo il rito cavalleresco, nella notte tra il 24 e il 25 marzo 1522, lascia Monserrat.

Si dirige da pellegrino a Manresa. Vive un periodo di forte desolazione interiore, in cui prova continui rimorsi per la vita passata, finché un confessore gli intima di interrompere i digiuni eccessivi che aveva intrapreso e di non lasciarsi trasportare dai pensieri sul passato che lo attanagliano. Iñigo obbedisce, abbandona il rigore dei digiuni e delle pratiche esteriori per orientarsi a uno stile di vita cristiano equilibrato. Da qui inizia un periodo di consolazione interiore che trova il proprio apice in una visione sulle rive del fiume Cardoiner. Tale visione gli comunica molte grazie. Così il pellegrino decide di non imitare più i santi, ma di cercare la santità nella sua vocazione personale.

*Cercare la santità
nella sua vocazione
personale*

Da tutte queste esperienze egli matura uno sguardo sulla vita interiore e sul discernimento degli spiriti che sarà poi fondamentale nella maturazione dell'esperienza di preghiera degli esercizi spirituali e nella redazione graduale del libretto degli stessi *Esercizi Spirituali* (EE).

Dopo Manresa, decide di andare in Terra Santa. È il 1523 e, dopo la benedizione del Papa a Roma, si reca a Venezia e di là in Terra Santa. Vuole rimanervi ma il superiore dei francescani non accetta l'idea, perché troppo pericolosa. Iñigo decide di obbedire e nel 1524 torna in Spagna. È il periodo della Controriforma e capisce che, per aiutare le anime, è bene conoscere e studiare. Decide di dedicarsi allo studio e alla formazione intellettuale. Studia prima a Barcellona e poi ad Alcalà e a Salamanca. Spesso intrattiene colloqui su Dio con chi incontra e questo lo pone in condizione di sospetto da parte delle autorità ecclesiastiche. Rinuncia al titolo di predicatore ma non rinuncia a parlare di Dio e delle cose spirituali in modo semplice. Poi, dalla Spagna nel 1528 si dirige a Parigi, per studiare all'università, dove conseguirà il titolo di Maestro in Arti, cioè in Filosofia. È dalla

data di immatricolazione (1529) che egli non si fa più chiamare Iñigo ma Ignazio, anche per la sua devozione a S. Ignazio di Antiochia. Studia, vive nei collegi, fa ricorso all'elemosina. In questo periodo affina l'esperienza personale degli esercizi spirituali e li fa provare anche ad altri. Nascono nuove conoscenze, nuovi legami, legami che maturano cristianamente. Si pensi a Pietro Fabro (Le Févre) e a Francesco Saverio (Xavier). Questi ragazzi iniziano a trascorrere tempo assieme. Ignazio propone un orientamento cristiano di vita, fatto di confessione regolare dei peccati, comunione frequente ed esame di coscienza. Dopo circa 3-4 anni di preparazione Ignazio suggerisce loro l'esperienza degli esercizi spirituali di trenta giorni. A seguito di questa esperienza, ciascuno dei compagni, all'insaputa degli altri, decide di cambiare vita. Ognuno deve prendere una decisione personale e non in funzione del gruppo. È il 15 agosto 1534: nella cappella del martirio di Saint-Denis a Montmartre, essi si offrono a Dio con i voti di castità e povertà e promettono di andare in Terra Santa ovvero, se dopo un anno di attesa a Venezia non fossero riusciti ad imbarcarsi, di mettersi a disposizione del Sommo Pontefice. Sono i 'voti di Montmartre'. Decidono di concludere gli studi in vista del sacerdozio, per poter aiutare le anime.

Per motivi di salute Ignazio deve abbandonare la Francia e far ritorno ad Azpeitia. Poi decide di raggiungere l'Italia, prima Bologna, poi Venezia. Impossibilitati ad andare in Terra Santa, si dirigono a Roma. Nella cappella della Storta Ignazio ha una visione che lo conferma nella costituzione del gruppo di amici sotto il nome di *Compagnia di Gesù*.

Nel 1539 i compagni si rivolgono al Papa esprimendo la loro disponibilità «per ogni missione presso i fedeli o gli infedeli». È il 27 settembre 1540 quando Paolo III approva la Compagnia di Gesù con la bolla *Regimini militantis Ecclesiae*.

Nel 1541 Ignazio viene eletto Preposito generale a vita. In prima istanza egli rifiuta. Dopo la seconda votazione e su consiglio del suo confessore, accetta l'incarico. Negli anni a seguire, Ignazio vive

a Roma dove gestisce le opere della Compagnia di Gesù, scrive le *Costituzioni* della stessa e detta la propria *Autobiografia*. Di S. Ignazio abbiamo inoltre il libretto *Esercizi Spirituali* e parte del *Diario spirituale* e delle *Lettere*. La *Compagnia* cresce in numero di adepti e in opere. Si ricordi a titolo esemplificativo l'«apostolo delle Indie», Francesco Saverio. Il 21 luglio 1550 il Papa conferma l'istituto con la bolla *Exposcit debitum*. Ignazio muore solo nella sua camera il 31 luglio 1556. Viene canonizzato, assieme al suo compagno Francesco Saverio, nel 1622.

2.2 Il fulcro: l'ermeneutica interiore

Se per addentrarsi nella pedagogia ignaziana è necessario cogliere l'intenzionalità e le linee portanti dell'esegesi dell'esistenza personale di S. Ignazio, per cogliere l'ermeneutica dell'esistenza che il Santo propone, è imprescindibile entrare nella logica dell'esperienza spirituale (e quindi pedagogica) ignaziana per eccellenza, ovvero gli esercizi spirituali (EE). Gli EE nascono dall'ermeneutica esistenziale e interiore di S. Ignazio, esprimono una visione antropologica¹ e sono animati da una pedagogia interna². Potremmo dire che costituiscono la «protopedagogia ignaziana»³, ovvero che essi sono costitutivamente educativi.

Gli EE sono animati
da una pedagogia
interna

Cosa sono gli esercizi spirituali? Per entrare in questa logica è necessario rifarsi al libretto intitolato *Esercizi Spirituali*, frutto dell'esperienza di S. Ignazio. Lasciamo la parola al Santo: «Con il nome di esercizi spirituali si intende ogni modo di esaminare la coscienza, di meditare, di contemplare, di pregare, oralmente e mentalmente e di altre attività spirituali». Poi aggiunge: «Come sono esercizi corporali il passeggiare, il camminare, il correre, così si chiamano esercizi spirituali tutti i modi di preparare e di disporre l'anima a togliere da sé tutti i legami disordinati e, dopo averli tolti, di cercare e trovare la volontà divina nell'organizzazione della propria vita

1 Piva, G. (2010), Elementi di antropologia negli Esercizi Ignaziani, in *Ignaziana. Rivista di ricerca teologica*, n. 9, pp. 72-129.

2 Rendina, S. (2002), *La pedagogia degli esercizi*, Roma, Apostolato della preghiera; Rendina, S. (2004), *L'itinerario degli esercizi spirituali di S. Ignazio di Loyola*, Roma, Apostolato della preghiera.

3 Schiavone, P. (2007), Protopedagogia ignaziana: gli Esercizi Spiritualisti di S. Ignazio, in *Pedagogia ignaziana e teologia*, a cura di Barretta, C. – Denora, V.C.M., Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 33-50.

per la salvezza dell'anima» (EE, n. 1).

Gli esercizi spirituali comprendono tutti gli atti spirituali atti a mettere ordine nella propria persona per cercare e trovare la volontà di Dio sulla propria vita e conformarsi ad essa. Gli esercizi spirituali sono letti in analogia con gli esercizi fisici: come gli esercizi fisici aiutano a correggere le storture fisiche, a perfezionare il corpo, a renderlo armonico, così gli esercizi spirituali sono gli esercizi dello spirito al fine di correggere le cattive inclinazioni per orientarle ad un corretto ordine. L'intenzionalità che regge gli EE è la conoscenza della volontà di Dio, cui conformare la propria volontà.

L'orientamento della propria intelligenza e volontà regge l'*intentio* di tutte le potenze interiori, le pulsioni, gli istinti della propria persona. Ne consegue che gli EE sono esercizi di tutta la persona. La persona nel suo complesso e nelle sue parti interne entra in dialogo con Dio, dialogo che è fatto *in primis* di ascolto, di autoespropriazione per lasciare spazio a Dio che si comunica a tutta la persona dell'esercitante e che, nel comunicarsi, comunica la Sua volontà in rapporto all'orientamento di vita e alle pratiche di vita quotidiane. L'esercitante, nel dialogo con Dio, dialoga con sé e nel conoscere Dio conosce se stesso. Gli EE costituiscono un percorso interiore, un percorso di ascolto e di dialogo con Dio, in cui l'esercitante si distanzia da se stesso e si espropria di se stesso per far spazio a Dio e conformarsi a Lui. L'esodo da sé verso Dio e quindi verso i fratelli costituisce la premessa dell'autopossesso.

Gli EE nel loro complesso sono suddivisi in quattro 'settimane', ossia quattro periodi di alcuni giorni che possono essere abbreviati o aumentati a seconda delle necessità spirituali dell'esercitante. La prima settimana è definita 'via purgativa' ed è dedicata alla purificazione dell'anima dal peccato e dalle cattive inclinazioni. È incentrata sullo scoprire il proprio stato peccaminoso e sullo sperimentare che l'amore di Dio è superiore al proprio peccato. La liberazione dal disordine interiore è il presupposto per aderire a Dio. La prima settimana è incentrata sull'accoglienza del principio

| 'Via purgativa'

e fondamento, ovvero sulla purificazione dal peccato e dai vizi. Il principio e fondamento così recita: «L'uomo è creato per lodare, riverire e servire Dio Nostro Signore e per salvare, in questo modo, la propria anima; e le altre cose sulla faccia della terra sono create per l'uomo affinché lo aiutino al raggiungimento del fine per cui è stato creato. Da qui segue che l'uomo deve servirsene, tanto quando lo aiutano a conseguire il fine per cui è stato creato e tanto deve liberarsene quanto glielo impediscano. Per questa ragione è necessario renderci indifferenti verso tutte le cose create (in tutto quello che è permesso alla libertà del nostro libero arbitrio e non le è proibito) in modo da non desiderare da parte nostra più la salute che la malattia, più la ricchezza che la povertà, più l'onore che il disonore, più la vita lunga che quella breve, e così in tutto il resto, desiderando e scegliendo solo ciò che più ci porta al fine per cui siamo stati creati» (EE, n. 22).

'Via illuminativa'

La seconda settimana è definita anche 'via illuminativa' incentrata sulla scelta dello stato di vita: la sequela del Signore Gesù si incardina in una scelta di vita determinata. La preghiera che Ignazio propone esplicita l'estraniamento da sé per accogliere la volontà di Dio: «Prendi, Signore, e ricevi tutta la mia libertà, la mia memoria, la mia intelligenza e tutta la mia volontà, tutto ciò che ho e possiedo; tu me lo hai dato, a te, Signore, lo ridono; tutto è tuo, di tutto disponi secondo la tua volontà: dammi il tuo amore e la tua grazia; e questo mi basta» (EE, n. 234).

Anima christi
'Via unitiva'

La terza settimana è dedicata alla sequela del Signore Gesù nella passione. È noto che in questa settimana S. Ignazio suggerisce la preghiera *Anima Christi*.

Questa settimana avvicina alla 'via unitiva' della quarta settimana. Quest'ultima è la 'via unitiva' per eccellenza ed è dedicata alla meditazione della resurrezione di Gesù Cristo e delle sue apparizioni. Questi giorni si concludono con la *contemplatio ad amorem*, volto «ad ottenere l'amor di Dio», vertice della perfezione cristiana.

Come si vede tutto il percorso spirituale degli EE è rappresentato da un esodo da sé verso Dio e i fratelli, volto alla conformazione della

propria interiorità e della propria vita all'interiorità e alla vita di Gesù. Ma come si pregano gli EE? Ogni giorno degli EE è articolato in quattro o cinque momenti di preghiera della durata di circa un'ora. La preghiera degli esercizi segue indicazioni precise. La preghiera è strutturata secondo un ordine interno. Non solo: la preghiera è esercizio di tutte le facoltà dell'uomo. L'esercitante quando medita brani della Sacra Scrittura è invitato a immaginare le azioni descritte, a immedesimarsi con i personaggi descritti, a mettere in moto e utilizzare tutte le facoltà e potenze interiori.

Gli esercizi costituiscono una preghiera in cui centrale è il dialogo tra l'esercitante e Dio. Il direttore degli esercizi sostiene e offre suggerimenti all'esercitante senza sostituirsi a lui. Una volta al giorno il direttore degli esercizi dà indicazioni sulle preghiere della giornata. Una volta al giorno poi l'esercitante incontra il direttore degli EE per condividere insieme la verifica della preghiera. Tuttavia, al di là delle indicazioni date per pregare e al di là della verifica condivisa, quello che conta è il rapporto personale tra l'esercitante e Dio.

Gli EE si presentano come un percorso di estraneazione dal proprio egoismo per accogliere la volontà di Dio e conformarsi ad essa. Essi rappresentano un vero e proprio itinerario pedagogico di spoliamento e di riempimento: l'esercitante è invitato ad un percorso interiore 'esodale': da sé a Dio. In Dio, poi, ritrova i fratelli, se stesso, la creazione.

Gli EE non solo costituiscono in se stessi un percorso educativo, ma contengono una serie di indicazioni pedagogiche. L'ambiente deve essere tale da facilitare il raccoglimento, l'attenzione ed evitare le distrazioni. Vengono suggerite alcune norme e alcune pratiche, definite «addizioni».

Gli EE educano alla preghiera e indicano delle tappe per pregare. La preghiera va preceduta da un atto di volontà per mettersi alla presenza di Dio mediante un'orazione preparatoria e due preludi. Il primo dei preludi consiste nell'immaginare una scena adatta al soggetto da meditare. Nel secondo si chiede a Dio il frutto della

*Esame di coscienza
generale e esame di
coscienza particolare*

preghiera precedente. Poi ogni meditazione deve concludersi con dei colloqui per chiedere le grazie. Infine, vi è l'esame della preghiera con indicazione scritta dei pensieri e delle mozioni interiori. Inoltre, S. Ignazio suggerisce l'esame di coscienza generale e l'esame di coscienza particolare. L'esame generale è svolto nel corso della giornata o in vista della confessione. L'esame particolare è pensato in vista di emendare un peccato o un vizio.

Letto in termini teologici, l'attore degli EE non è l'esercitante, ma il Signore che entra nell'interiorità e nella vita dell'esercitante per conformarlo a Sé e alla Sua volontà. Fare propria l'intenzionalità di Dio da parte dell'esercitante è l'obiettivo degli EE. Dio si fa prossimo all'esercitante e attraverso di lui al mondo nel concedersi fiducioso dell'esercitante a Dio.

Il cuore degli esercizi spirituali, quindi della spiritualità e della pedagogia ignaziana, è costituito dal «discernimento degli spiriti». L'esercitante è invitato ad ascoltare la propria interiorità, a prestare attenzione a ogni moto interiore e, quindi, a discernere tra lo spirito buono e lo spirito cattivo. Il fulcro degli EE riposa esattamente qui, cioè nell'ascolto dei moti dell'anima e nel discernimento della loro origine. Alcuni moti interiori trovano la propria radice ultima in Dio e altri nel nemico della natura umana. Il discernimento è la *conditio sine qua* non dell'opzione e dell'agire.

La pedagogia ignaziana può essere riassunta nella pratica del discernimento. Il discernimento interiore consente di distinguere, tra i propri sentimenti e i propri pensieri, quali sono buoni e quali cattivi o meno buoni. E come si fa a distinguere? I sentimenti buoni sono leggeri, duraturi e non lasciano come strascico l'insoddisfazione; quelli cattivi sono più movimentati, fragorosi, ma di minor durata e quando cessano lasciano dell'amaro.

La pedagogia di S. Ignazio si presenta come una pratica ermeneutica: l'ermeneutica dell'esistenza trova il suo alveo nella coscienza in cui affiorano i moti intimi e da cui si dipanano le decisioni che cambiano il proprio orientamento vitale. Per capire il senso della vita e della

vocazione personale è decisivo far silenzio interiore e ascoltare i moti interni per capire quali vale la pena seguire e quali abbandonare. L'esame di coscienza come pratica di discernimento è il fulcro della pedagogia e della spiritualità di S. Ignazio. La pedagogia ignaziana è in fondo una pratica di ermeneutica interiore e quindi di ermeneutica esistenziale. È una pratica che approda alla scelta di vita e alle scelte particolari. È una pratica esegetica che non si esaurisce nell'interiorità ma che conduce radicalmente all'incontro con l'altro e al servizio del prossimo.

Gli Esercizi spirituali costituiscono una pratica spirituale-religiosa, ma al tempo stesso possono rappresentare una pratica riflessiva, trasformativa e rigenerativa universalmente valida. Basti pensare alle indagini filosofiche contemporanee di Michel Foucault e di Pierre Hadot, tant'è che si può parlare di «una nozione autenticamente “filosofica” degli esercizi spirituali»⁴.

2.3 La compagnia e l'obbedienza: l'ermeneutica come paternità e fraternità

Per avvicinarsi alla pedagogia ignaziana, dopo l'*Autobiografia* e il libretto degli *Esercizi Spiritualis*, bisogna addentrarsi nelle *Costituzioni della Compagnia di Gesù*. Esse costituiscono il documento in cui S. Ignazio indica la struttura organizzativa dell'Ordine religioso. Sono lo strumento che serve ai compagni di Gesù per vivere la dimensione comunitaria e di servizio al prossimo, secondo la volontà di Dio. Ignazio scrive le *Costituzioni* in un clima di intensa preghiera e confronto. Egli le sottopone all'esame del maggior numero possibile di professori che è in grado di radunare a Roma. Inoltre, prima di promulgarle, le fa sperimentare in tutte le province della Compagnia. Sono approvate dalla prima Congregazione Generale della Compagnia nel 1558, la stessa che elegge il primo successore di S. Ignazio, P. Giacomo Lainez.

⁴ Davidson, A.I. (2004), Gli esercizi spirituali nella filosofia contemporanea, in *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Bulzoni, Roma, p. 229.

Alimentare la
realizzazione della
persona

L'intenzionalità che regge le indicazioni degli EE è mantenuta nelle *Costituzioni*: le norme devono favorire la realizzazione della volontà di Dio, ossia favorire il rapporto tra il suddito e Dio e non ostacolare o sovrapporsi inutilmente nel rapporto. Esse servono «perché il Creatore agisca direttamente con la creatura, e la creatura con il suo Creatore e Signore» (EE, n. 15). Questo è un tratto tipico della visione pedagogica ignaziana: le regole servono a favorire, conservare, preservare e alimentare la realizzazione della persona. Esse vanno seguite o modificate a seconda della soggettività della persona e delle circostanze storiche concrete.

Parimenti le *Costituzioni* non nascono a tavolino, ma sono il risultato di una esperienza riflessa. È l'esigenza di preservare, sostenere e rafforzare l'Opera che induce Ignazio a redigere le *Costituzioni*. Esse vengono redatte quando la Compagnia è già costituita e gradualmente si sta espandendo. Sono l'esplicitazione di un'esperienza vitale condivisa, riflessa e sottoposta a discernimento.

Le *Costituzioni* possono essere considerate, al pari degli EE, un'opera pedagogica. Esse offrono indicazioni di pratiche di perfezionamento spirituale e morale dei compagni di Gesù. Per meglio dire, esse permettono al candidato gesuita o al gesuita di discernere la volontà di Dio.

Degna assolutamente di rilievo pedagogico è la formazione del candidato alla *Compagnia di Gesù*. Il candidato che entra in noviziato deve essere messo alla prova mediante una serie di sperimenti. Il primo è rappresentato dal mese di esercizi spirituali. Poi vi sono il servizio agli ammalati, la pratica degli uffici umili della casa, l'insegnamento della dottrina cristiana, il pellegrinaggio in povertà. Dopo i due anni di noviziato, il candidato fa i primi voti con i quali egli si lega alla *Compagnia*, ma la *Compagnia* non si lega a lui. Dopodiché inizia il periodo di magistero, un tempo o di studio o di servizio in cui conosce la *Compagnia* all'opera. Segue lo studio della teologia e, in caso, il diaconato e il sacerdozio. Il candidato solitamente continua la propria formazione fino al terzo anno di noviziato, ossia

l'anno di noviziato a conclusione di tutto il percorso che prevede ulteriori sperimenti, fra i quali nuovamente il mese degli esercizi spirituali.

L'asse portante della pedagogia ignaziana nelle *Costituzioni* è presumibilmente rappresentato dal discernimento, interpretato secondo la virtù dell'obbedienza. Il Generale deve obbedire alla Congregazione generale, essere fedele alle *Costituzioni* e alle leggi dell'Ordine e chiaramente al Sommo Pontefice. Del pari, ogni gesuita deve obbedire al proprio superiore. Per S. Ignazio la volontà di Dio è rappresentata dalla volontà del superiore.

La virtù dell'obbedienza esprime il legame paterno e filiale tra il candidato e il superiore. L'obbedienza è fondamentale perché educa alla fiducia e alla fedeltà. Obbedire vuol dire rimettere la propria volontà nelle mani di chi è educato al discernimento. Obbedire vuol dire addestrarsi ad accettare qualunque cosa per la gloria di Dio e il bene dei fratelli. L'obbedienza costituisce un percorso di graduale abbandono di sé, spodestamento di sé, per lasciare spazio all'alterità. L'esodo da sé, dalle proprie presunzioni, arroganze, precomprensioni, è il cuore del significato dell'obbedienza. L'esodo da sé costituisce il presupposto dell'accoglienza dell'alterità. È una pratica di accoglienza. La virtù dell'obbedienza trova teologicamente l'espressione simbolica massima nell'accoglienza del calice amaro da parte di Gesù sulla croce e nell'accettazione della proposta di maternità fatta da Dio a Maria tramite l'angelo. L'obbedienza è educazione all'abbandono alla volontà di Dio.

Analogamente sono decisive la fedeltà e la fiducia del candidato verso il padre spirituale. Il rapporto tra il gesuita e il padre spirituale è decisivo perché consente il progresso nell'autocomprensione e nell'educazione al discernimento. Il suddito (così è chiamato chi è accolto e inizia il proprio percorso di formazione nella Compagnia) è invitato ad aprirsi al padre spirituale, a raccontarsi, a esaminare la propria vita assieme a lui. È un'opera e un atteggiamento di auto-spodestamento per potersi meglio comprendere e conoscere la volontà

*Legame paterno e
filiale*

di Dio su di sé.

L'ermeneutica del Sé è lettura interpretativa della propria storia mediante il discernimento della vita interiore. L'ermeneutica del Sé richiede l'ascolto obbediente di chi è maestro nel discernimento. L'ermeneutica del Sé passa attraverso le prove, ovvero mediante esercizio continuo e affinamento costante. L'ermeneutica del Sé, infine, non è una pratica prettamente individuale, ma esprime una tensione 'comunione', cioè si snoda sul terreno dell'intersoggettività.

2.4 Assi portanti della pedagogia ignaziana

La pedagogia ignaziana si basa su alcuni assi portanti preliminari. Essa prende avvio e implica sempre un'attenta ermeneutica della vita personale. Ogni evento della vita ha un significato, o meglio, un complesso di significati per l'esistenza personale. Ogni evento costituisce un appello alla coscienza della persona, un appello a una presa di coscienza e, ancor di più, un appello all'azione e al cambiamento.

Andando più in profondità, l'ermeneutica esistenziale passa attraverso i sentieri dell'ermeneutica interiore. Ogni evento esistenziale genera moti interiori e suscita emozioni, sentimenti e pensieri. Questi moti hanno rimandi sulla coscienza personale e costituiscono un appello ermeneutico, un appello alla libertà interiore, un appello che chiede interpretazione, ovvero donazione di senso. La libertà è attivata dai moti interiori che chiedono e attendono una risposta. La libertà presuppone il discernimento che ha una sua grammatica propria, secondo la quale sono decisivi da una parte l'accordo tra il bene in sé e il bene per me e gli altri, e dall'altra il legame intrinseco tra bene oggettivo (pensieri) e soggettività personale (sentimenti e moti interiori).

Infine la pedagogia ignaziana implica il discernimento come forma di comunione. La soggettività personale passa attraverso la

*Discernimento come
forma di comunione*

sua costituzione intersoggettiva. Il rapporto con l'altro è decisivo nell'aiutare la persona nel proprio percorso di discernimento interiore. Decisiva è la paternità spirituale, cioè il rapporto di colui che discerne con chi è maestro nel discernimento. A discernere e ad essere in ultima analisi il responsabile del discernimento rimane sempre il soggetto in questione. Questi tuttavia deve maturare la competenza del discernimento, acquisirla sul campo, nel confronto con chi ha maturato a sua volta sul campo tale competenza. La conquista di sé della persona, il suo autopossesso e la sua regalità interiore nascono da una nuova forma di genitorialità, la 'paternità spirituale'. La paternità si esprime attraverso il riconoscimento e l'affidamento fiducioso all'autorità del padre.

La pratica del discernimento e del dialogo paterno-filiale passa attraverso la maturazione della cosiddetta «indifferenza» ignaziana e la virtù dell'obbedienza. Essere indifferenti vuol dire essere disponibili ad accettare la responsabilità che deriva dal discernimento.

Ulteriori presupposti della pedagogia ignaziana sono dati dalla intrinseca positività della realtà e dell'esperienza umana. Parimenti essa implica la positività e la centralità della soggettività personale. Positività significa che ciò che è naturalmente posto ha una radice ontologica buona ed è deputato alla realizzazione di sé e dell'altro.

3 Seconda parte: l'interpretazione successiva

Dopo la morte di S. Ignazio di Loyola la *Compagnia di Gesù* va progressivamente sviluppandosi per numero di opere e di seguaci. Parimenti viene approfondita e sviluppata la prospettiva pedagogica, didattica e formativa. Vengono qui di seguito presentati, anche se in forma necessariamente succinta, la proposta della *Ratio Studiorum* e la ridefinizione del Paradigma Pedagogico Ignaziano (PPI) avanzata in alcuni documenti degli ultimi decenni del XX secolo.

3.1 La *Ratio studiorum*: la tensione al *magis*

L'esigenza della *Ratio Studiorum* è rilevata da S. Ignazio nelle *Costituzioni*: «Circa le ore, l'ordine, e il modo delle lezioni, e circa gli esercizi di composizione, che dovranno essere corretti dai maestri, e le dispute in tutte le Facoltà, e la pubblica recitazione di poemi e discorsi, si dirà in un trattato a parte approvato dal Generale» (*Costituzioni*, n. 455).

Tale istanza viene poi tradotta nella *Ratio Studiorum*, che si porrà in continuazione della Parte IV delle *Costituzioni*. In risposta vengono prima elaborati dei regolamenti e trattati, come il regolamento *De studiis Societatis Iesu* di P. Girolamo Nadai, il trattato del P. Perpignà e quello di P. Diego Ledesma *De ratione et ordine studiorum Collegi Romani*. La prima *Ratio* ufficiale è la *Ratio Borgiana* (1564-71), elaborata su incarico di Diego Lainez per i docenti del Collegio romano. Successivamente viene redatta la *Ratio* dal titolo *Tractatus duplex, uno de opinionibus seligendis, alter de scholarum administratione* (1586). La successiva rielaborazione conduce alla seconda versione della *Ratio* (1591). Nel 1599 vede infine la luce la terza versione *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* che resta in vigore fino alla soppressione della *Compagnia di Gesù* avvenuta nel 1773. Tale documento di fatto rappresenta il codice pedagogico e didattico del Collegio Romano ed è rimasto sostanzialmente immodificato fino ai tempi attuali. Dopo la ricostituzione della *Compagnia di Gesù* nel 1814 si passa ad alcune modifiche, come l'aggiornamento degli studi filosofici e teologici avvenuto nel 1832.

La *Ratio* ha natura pedagogica e didattica⁵ ed è costituita da un insieme di regole per docenti di ogni ordine e grado, i loro aiutanti e gli studenti (interni ed esterni). Essa concerne altresì le mete da raggiungere, i programmi di insegnamento, le tecniche di lezione, discussione, esercizi e ripetizioni, gli esami scritti e i premi. La *Ratio* segue il 'modo Parisiense' cioè il metodo utilizzato

⁵ Sirignano, F.M. (2001), *L'itinerario pedagogico della Ratio Studiorum*, Napoli, Luciano Ed.

nell'università di Parigi dove S. Ignazio ha studiato e che egli ha apprezzato e prediletto rispetto a quello italico. Le caratteristiche di tale metodo sono la distinzione graduale delle classi e dei corsi, in modo da favorire un apprendimento progressivo, e le assidue esercitazioni con cui i docenti si prendevano cura dei discenti. Il metodo italiano invece celebrava la solennità dell'insegnamento senza eccessiva cura per il rapporto docente-discente.

S. Ignazio nelle *Costituzioni* prevede che vi siano maestri per ciascuna classe e che «chiedano conto delle lezioni e se le facciano ripetere». Alcune lezioni, tuttavia, sono concesse da Ignazio *more publicorum professorum*, ma non nel corso delle lezioni ordinarie.

Si veda ora di seguito le caratteristiche peculiari della Ratio, così come sono messe in evidenza da p. Barbera⁶.

La gratuità e i maestri: le *Costituzioni* prevedono che l'insegnamento sia gratuito. Il docente deve formare dei buoni cristiani, non deve fare preferenze tra i discenti, e deve mostrarsi affabile e cortese, alacre e di buon umore.

Le esercitazioni e la prelezione: le esercitazioni scolastiche devono essere metodiche e assidue al fine di *excitare ingenia*. Il docente deve possedere alacrità di animo per trasmettere desiderio di sapere e iniziativa personale nel discente. La prelezione (da *parelectio* in quanto *magister legendo praeit discipulis*) costituisce la prima esercitazione, ed è la lezione magistrale in cui il docente spiega e illustra il testo, in proporzione alle capacità dei discenti e in modo da trasmettere il senso, il gusto, la passione per il contenuto.

La composizione e l'imitazione: la seconda esercitazione è costituita dalla composizione scritta. La *Ratio* prevede che essa sia breve, ma quotidiana a scuola e a casa. Importante è che la composizione sia fatta ad imitazione dei classici.

Le ripetizioni: la terza esercitazione è rappresentata dalla ripetizione che deve essere varia e molteplice. Varia nella forma: recita, disputa, interrogatorio e persino lezione dell'alunno sulla cattedra. Molteplice nella sua esecuzione: la prima ripetizione obbligatoriamente dopo

⁶ Barbera, M. (1942), a cura di, *La Ratio studiorum e la parte quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù*, Padova, Cedam, pp. 64-76.

la prelezione o la lezione. Segue la esecuzione fatta dagli alunni privatamente tra di loro, divisi in gruppi in cui uno ripete e gli altri lo correggono. Il giorno successivo vi è la seconda ripetizione a scuola. Si continua poi con ulteriori e frequenti ripetizioni.

Le dispute, le declamazioni e le accademie: la disputa è la quarta esercitazione che accompagna sempre la ripetizione e si unisce alla ripetizione. La declamazione a scuola o in pubblico obbliga i discenti ad imparare a parlare in pubblico in modo appropriato ed efficace.

L'emulazione: infine ogni scolaro ha un 'emulo' o competitore con la finalità di correggersi a vicenda nella competizione. La *Ratio* prevede premi sia privati che pubblici al fine di sostenere l'emulazione, ovvero il potenziamento dell'apprendimento,

La *Ratio studiorum* specifica alcuni tratti decisivi della pedagogia e della didattica ignaziana. È il documento più noto della *Compagnia di Gesù*, dedicato all'educazione e alla didattica. Al di là dei tratti più specifici e tecnici si può ritenere che di fondo vi sia un'istanza 'esigenziale' dell'educazione. L'educazione passa attraverso l'attenzione al rapporto, il rigore del metodo, la richiesta esigente di un impegno robusto ed è volta alla ricerca del *magis* che l'altro può esprimere.

3.2 Il Paradigma Pedagogico Ignaziano (PPI)

Nel 1986 vengono pubblicate le Caratteristiche dell'Attività Educativa della Compagnia di Gesù (CAESJ). Il fatto che esse siano state riprese è dovuto a una sorta di ri-attualizzazione della pedagogia ignaziana.

La commissione che la mette in opera ribadisce che è la fedeltà allo spirito e alla specificità della pedagogia ignaziana a rendere le pratiche, che ad essa si ispirano, capaci di rispondere ai bisogni degli uomini e capaci di conseguire mete apostoliche.

Nel documento vengono precisate le linee portanti della pedagogia di S. Ignazio. In esso è specificato che la pedagogia ignaziana afferma la radicale positività del mondo e promuove la formazione integrale di

ogni persona all'interno della comunità.

L'educazione ignaziana mette poi l'accento sulla specifica cura di ogni persona, sottolinea il ruolo attivo di ogni studente, sviluppandone il desiderio di apprendere per tutta la vita. Di più, essa si identifica con un'educazione ai valori, incoraggia la conoscenza realistica del mondo in cui viviamo, l'amore e l'accettazione di sé.

La pedagogia ignaziana guarda a Cristo quale paradigma antropologico fondamentale. Inoltre la dimensione religiosa permea di sé tutta l'educazione e costituisce di per sé uno strumento apostolico, oltre a favorire il dialogo tra fede e cultura. Essa, infatti, realizza un'adeguata cura pastorale e celebra la fede nella preghiera personale e comunitaria, nell'adorazione e nel servizio.

L'educazione ignaziana, in merito agli istituti scolastici, sottolinea l'opportunità della collaborazione tra gesuiti e laici e rilancia la promozione dello spirito di unità su cui si deve basare. Sempre in merito alla scuola, si precisa che l'educazione adatta mezzi e metodi allo scopo di meglio raggiungere le sue finalità e che la Compagnia promuove un 'sistema' di scuole caratterizzate da una visione comune e da comuni obiettivi e che contribuisce ad assicurare, specialmente ai docenti, occasioni di formazione permanente e di perfezionamento delle competenze professionali.

La pedagogia prepara per un impegno attivo nella vita ed è al servizio della fede che promuove la giustizia. Essa manifesta una particolare attenzione per i poveri.

Infine, tratto decisivo, l'educazione ignaziana ricerca l'eccellenza nel lavoro di formazione e dà testimonianza di eccellenza.

Dalla necessità di specificare alcune indicazioni di carattere pratico è stata di seguito elaborata e pubblicata nel 1994 La pedagogia ignaziana. Introduzione alla pratica. Questo documento sviluppa in particolare la Parte Decima delle Caratteristiche. Il documento è rivolto in particolare a docenti, ma contiene indicazioni generalizzabili a chiunque si dedichi ad attività di carattere educativo e formativo. Il paradigma pedagogico esplicitato è in piena continuità con gli EE⁷.

*Opportunità della
collaborazione tra
gesuiti e laici*

⁷ Montera, V. (2014), *Il paradigma pedagogico ignaziano strumento per la formazione integrale della persona*, Siena, Cantagalli, p. 113 e ss.

Anzi si può dire che ripropone l'intenzionalità pedagogica ignaziana delle origini accordandola con le istanze teoriche e metodologiche della contemporaneità educativa.

La pedagogia ignaziana è proposta come costitutivamente aperta ad apporti di metodi e prospettive diversi, al fine di garantire la formazione integrale (segnatamente intellettuale, sociale, morale e religiosa) della persona. Tuttavia, al di là dei metodi e degli approcci, è l'esempio personale del docente a favorire più compiutamente e autenticamente il progresso della vita morale degli alunni.

La finalità dell'educazione ignaziana viene così definita: «Lo scopo ultimo dell'educazione ignaziana è piuttosto quella piena crescita della persona che conduce ad agire – ad agire, specialmente, mediante un'azione guidata dallo spirito e dalla presenza di Gesù Cristo Figlio di Dio, Uomo per gli altri. Lo scopo di questa azione, fondata essa stessa su una sana intelligenza e vivificata dalla contemplazione, spinge gli alunni all'autodisciplina e all'iniziativa, all'integrità e all'accuratezza. Questa educazione prende anche in considerazione certi modi disordinati o superficiali di pensare che sono indegni dell'uomo e, cosa più importante, pericolosi per il mondo al cui servizio tutti sono chiamati»⁸.

Al punto successivo viene citato Pedro Arrupe quando sostiene che l'educazione ignaziana punta a «formare uomini e donne per gli altri». Anche Kolvenbach viene richiamato quando afferma che «noi intendiamo formare dei leaders nel servizio, uomini e donne che abbiano competenza, coscienza e passione per l'impegno».

Viene ribadito che l'educazione è educazione alla virtù. Tuttavia viene specificato che la virtù non nasce spontaneamente dalla persona e che non tutti gli approcci educativi generano persone virtuose. L'educazione deve qualificarsi come educazione pratica alla virtù. Inoltre viene ripresa l'interazione feconda tra i tre poli dell'esperienza, della riflessione e dell'azione. Tale tripode si snoda poi lungo i seguenti assi: contesto, esperienza riflessione, azione valutazione.

Gli assi portanti a carattere teorico e pratico della Pedagogia

⁸ La pedagogia Ignaziana. Introduzione alla pratica (1994), *Appunti di spiritualità*, n. 36, Napoli, CIS, p. 12. Il documento è consultabile in: http://www.gesuiti.it/PPI/doc02_00.htm o scaricabile da: <http://www.cefaegi.it/allegati/2.pdf>

ignaziana. Introduzione alla pratica si sono diffusi poi sotto la denominazione di Paradigma Pedagogico Ignaziano (PPI). Il fulcro del PPI risiede nella cura personalis, nell'educazione della persona, nell'interessa della sua soggettività e nella concretezza della sua esistenza storica. Da qui si capisce perché questo metodo si basi sul principio non multa sed multum e miri a rendere l'alunno protagonista del processo di apprendimento. È in questo alveo che si scorge il significato più proprio della ignaziana ricerca del magis. Il magis, poi, in senso definitivo risiede nella ricerca della maggior gloria di Dio: omnia ad maiorem Dei gloriam.

Come più sopra citato, nel PPI decisivi sono gli assi costitutivi dell'apprendimento: il contesto, l'esperienza, la riflessione, l'azione e la valutazione. Questi costituiscono gli assi procedurali da utilizzare in tutti i settori della didattica e a qualunque livello⁹. Il PPI nella sua natura di fondo esprime la logica intenzionale degli EE, incentrati sul discernimento, ossia sul nesso tra esperienza, riflessione e azione.

Si veda nel dettaglio i cinque versanti metodologici del paradigma.

Il contesto è costituito dalla realtà culturale in cui si trova il discente, la realtà comprensiva di tutte le sue connotazioni storiche. L'esperienza è rappresentata dal vissuto esistenziale e affettivo del discente, quel vissuto complesso da cui partire per suscitare la motivazione e innescare processi formativi efficaci.

La riflessione è il momento didattico che consente l'interiorizzazione dell'apprendimento mediante l'analisi, l'elaborazione e l'indagine dei contenuti.

L'azione è la tappa dell'apprendimento in cui la conoscenza si esprime in pratica e dà autoconferma dell'apprendimento.

La valutazione è messa in atto dal docente, ma anche dal discente: quest'ultimo è sostenuto e incentivato a prendere coscienza degli obiettivi raggiunti.

L'approccio metodologico del PPI è applicabile a tutte le aree disciplinari e didattiche. Basti pensare alla sua applicabilità alla letteratura¹⁰.

*Assi costitutivi
dell'apprendimento*

⁹ Montera, V. (2014), *Il paradigma pedagogico ignaziano*, cit., p. 232.

¹⁰ Spadaro, A. (2002), *A che cosa «serve» la letteratura?*, Torino-Roma, ElleDiCi; Spadaro, A. (1994), *Didattica creativa e educazione letteraria. Un approccio comparatistico*, *La Civiltà Cattolica*, Vol. III, pp. 391-404.

*Ermeneutica continua
dell'esperire*

Il PPI può essere considerato la sistematizzazione recente più propria della pedagogia e della didattica ignaziana, nate anche dall'esigenza di attualizzare le istanze e lo spirito della Ratio. Esso è incardinato sull'ermeneutica continua dell'esperire, un'ermeneutica volta alla decisione e alla correzione continua dell'agire in vista del bene altrui e proprio. L'ermeneutica interiore infatti apre radicalmente all'altro e alla ricerca della giustizia: «Chi rinuncia alla lotta per la giustizia per ciò stesso si chiude agli uomini e per conseguenza all'amore di Dio. D'altra parte la lotta per la giustizia non finirà mai»¹¹.

3.3 Ulteriori assi della pedagogia ignaziana

*Proporzione tra il fine
e i mezzi*

Tutta la pedagogia ignaziana è definita dall'orientamento al fine. Il fine è il bene della persona, ovvero il bene altrui e proprio. L'educazione si snoda mediante il rispetto di un metodo rigoroso, un metodo che ha l'ambizione di diventare secondario perché funzionale alla maturazione della soggettività dell'educando. In quest'ottica decisive sono la cura personalis e la ricerca del magis. Vi è pertanto una intenzionalità di fondo che lega il procedere educativo alla finalità da raggiungere. Non solo. Vi è altresì proporzione tra il fine e i mezzi. I mezzi del procedere devono essere adeguati al fine da raggiungere e proporzionati alle reali capacità dell'educando. Inoltre, viene affermato il tripode esperienza, riflessione, azione: la pedagogia ignaziana è un'ermeneutica volta alla realizzazione della persona, realizzazione che si compie nel servizio al prossimo.

4. Conclusioni

L'orientamento pedagogico elaborato da S. Ignazio si basa, quindi, sull'ermeneutica del mondo interiore e sull'interpretazione dell'esistenza personale e storica. Tale esegesi del proprio mondo esige il discernimento costante dei moti interiori per discernere il bene dal male, dirigere la propria vita e decidersi nell'agire. Questa pedagogia

¹¹ Arrupe, *Uomini per gli altri*, cit.

si presenta come una scienza dell'interiorità e della vita concreta e storica. Essa richiede il rigore del metodo per il superamento del metodo stesso.

L'educazione che ha come presupposto la dottrina ignaziana parte come fenomenologia ed ermeneutica della soggettività e dell'esistenza personale e si sviluppa come pedagogia della compagnia dell'altro e del servizio all'altro. La soggettività personale si realizza nel dono di sé e nella lotta ad ogni forma di autoreferenzialità. L'ermeneutica della soggettività è solo il punto di partenza per l'ermeneutica di una vita spesa a favore del bene comune. Come afferma Pedro Arrupe s.j., figura di spicco nella storia della Compagnia di Gesù del XX secolo, il senso e il valore della pedagogia ignaziana risiedono nel «formare uomini e donne per gli altri».

*Scienza
dell'interiorità e della
vita concreta e storica*

Bibliografia

- Arrupe, P., Uomini per gli altri (1973), *X Congresso Europeo degli ex alunni della Compagnia di Gesù: La promozione della giustizia nelle associazioni di ex alunni dei Gesuiti*, Valencia. La pedagogia Ignaziana. Introduzione alla pratica (1994), *Appunti di spiritualità*, n. 36, Napoli, CIS.
- Barbera, M. (1942), a cura di, *La Ratio studiorum e la parte quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù*, Padova, Cedam.
- Bianchi, A. (2002), a cura di, *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Iesu. Ordinamento degli studi della Compagnia di Gesù*, Milano, BUR.
- Bongiovanni, S. (2003), Didattica e filosofia all'ascolto degli Esercizi spirituali, *Rassegna di Teologia*, n. 44, pp. 49-75.
- Davidson, A.I. (2004), Gli esercizi spirituali nella filosofia contemporanea, in *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Bulzoni Roma.
- Ignazio Di Loyola, (2007), *Gli scritti*, Roma, Apostolato della preghiera.
- Montera, V. (2014), *Il paradigma pedagogico ignaziano strumento per la formazione integrale della persona*, Siena, Cantagalli.
- Piva, G. (2010), Elementi di antropologia negli Esercizi Ignaziani, *Ignaziana Rivista di ricerca teologica*, n. 9, pp. 72-129.
- Prdonnat, B. (1996), *Enseigner et apprendre selon la pédagogie des jésuites*, Paris, Centre d'Études Pédagogiques.
- Rendina, S. (2002), *La pedagogia degli esercizi*, Roma, Apostolato della preghiera.
- Rendina, S. (2004), *L'itinerario degli esercizi spirituali di S. Ignazio di Loyola*, Roma Apostolato della preghiera.
- Schiavone, P. (2007), Protopedagogia ignaziana: gli Esercizi Spiritual di S. Ignazio, in *Pedagogia ignaziana e teologia*, a cura di Barretta, C. – Denora, V.C.M., Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 33-50.

Sirignano, F.M. (2001), *L'itinerario pedagogico della Ratio Studiorum*, Napoli, Luciano Ed.

Spadaro, A. (1991), Alle radici della pedagogia dei gesuiti: il rapporto dell'uomo con il mondo e la storia alla luce della spiritualità di Ignazio di Loyola, in *La pedagogia della Compagnia di Gesù*, a cura di Guerello, F. – Schiavone, P., Atti del Convegno internazionale 14-16 novembre, Messina, ESUR-Ignatianum, pp. 579-588.

Spadaro, A. (2002), *A che cosa «serve» la letteratura?*, Torino-Roma, ElleDiCi.

Spadaro, A. (1994), Didattica creativa e educazione letteraria. Un approccio comparatistico, *La Civiltà Cattolica*, Vol. III, pp. 391-404.

Cristian Vecchiet

IUSVE

c.vecchiet@iusve.it

RECENSIONI

Altin, R. - Guaran, A. - Virgilio, F. (2013), *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità: spazi e rappresentazioni*, Udine, Forum - Editrice Università Udinese.

—

Viano, E.C. - Monzani M. (2014), *Madre Terra è stanca! Il saccheggio della natura per arricchire pochi e impoverire molti*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

—

Altinier, A. - Pira, F. (2014), *Comunicazione pubblica e d'impresa*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

—

Simeone, D. (2014), *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Milano, Vita e pensiero.

—

Altin, R. - Guaran, A. - Virgilio, F. (2013), *Destini incrociati. Migrazioni tra località e mobilità: spazi e rappresentazioni*, Udine, Forum - Editrice Università Udinese.

Il titolo scelto dagli autori per questo saggio è tratto dal libro di Italo Calvino *Il castello dei destini incrociati*, in cui l'autore «immagina che un gruppo di viaggiatori sorpresi in viaggio dalla notte trovino rifugio in un luogo misterioso, un castello o forse una locanda. Il castellano-oste, alla fine della cena, lascia sul tavolo un mazzo di Tarocchi e gli ospiti a turno, partendo dalle carte, raccontano la propria storia e la incrociano con quella degli altri [...] e ogni racconto corre incontro a un altro racconto...» (p. 9). Così i tre ricercatori, un'antropologa, una pedagogista e un geografo, propongono una lettura di luoghi, reali e immaginati, fatta da italiani e da migranti in un continuo intrecciarsi di destini in cui l'identità si costruisce soltanto attraverso la relazione e la pluralità delle appartenenze.

I tre contributi sono frutto di progetti di ricerca-azione che il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Udine ha condotto nella Regione Friuli Venezia-Giulia, con la *partnership* di diversi enti ed istituzioni pubbliche locali, nonché con il *network* di altre università europee in rete, attraverso il progetto *Grundtvig*.

Nella prima parte del volume, Flavia Virgilio offre una lettura pedagogico-sociale del fenomeno dell'integrazione delle persone immigrate, partendo dal presupposto che «appare in ultima analisi riduttivo distinguere tra migranti e comunità locale, in quanto anche le cosiddette comunità locali sarebbero soggette a molteplici forme di mobilità che ne plasmerebbero in continuazione l'identità» (p. 16). Di conseguenza, anche lo stesso concetto di cittadinanza non è più legato strettamente alla territorialità, quanto piuttosto a «geometrie variabili» (p. 16). Proprio per questo motivo, l'autrice ci presenta un'ipotesi di ripensamento del *welfare* locale, in cui i servizi territoriali diventano

spazi di vera e propria «*public pedagogy* [...] in cui sono continuamente all'opera processi di insegnamento, apprendimento e dis-apprendimento e pratiche di disciplinamento ma anche di re-immaginazione e di critica ai modelli dominanti» (p. 26). Viene messo in discussione quindi il principio di residenzialità in relazione al quale oggi è previsto l'accesso ai servizi, a favore di un concetto più ampio di comunità di appartenenza che lega le persone in relazione ai bisogni, agli interessi, alle aspirazioni, ai desideri del vivere comune. Alla guida di questo processo di cambiamento nei servizi, sono ovviamente gli immaginari degli operatori che vi lavorano e che ogni giorno entrano in contatto con italiani e immigrati. I curricula formativi di questi professionisti dovrebbero puntare maggiormente alle competenze educativo-relazionali, proprio per l'importante ruolo di educazione alla cittadinanza che essi stessi si trovano a svolgere. Roberta Altin, nel secondo capitolo del libro, illustra alcune metodologie diversificate di monitoraggio della mobilità a partire dall'analisi dei piani di zona del Programma Immigrazione 2010 della Regione Friuli Venezia-Giulia. In particolare, l'autrice presenta come è stata utilizzata la metodologia del *community mapping* nel quartiere Borgo Stazione a Udine, caratterizzato per la numerosa presenza di cittadini immigrati, italiani anziani e universitari di passaggio. I cittadini sono stati direttamente coinvolti per fornire una loro visione del territorio, dichiarando quali erano i luoghi di incontro, i luoghi di frequentazione e quali erano connotati positivamente o negativamente. Ne è emersa «la rappresentazione visuale del quartiere visto e vissuto nelle pratiche quotidiane» (p. 59) di ognuno, «evitando di imbrigliare le mobilità spazio-temporali in categorie interpretative circoscritte» (p. 60). Anche la metodologia della 'foto elicitazione', tra

le tecniche più utilizzate nella ricerca sul campo di tipo etnografico, ha permesso di fornire una lettura attiva e personalizzata dei cittadini coinvolti nella ricerca, a volte disconoscendo visioni stereotipate della convivenza tra culture e generazioni diverse.

Tali metodologie di ricerca attiva trovano senso a partire da un presupposto teorico di 'comunità', intesa come «una collettività i cui membri sono legati da un forte sentimento di partecipazione. Tale sentimento di partecipazione può avere una connotazione psicologica, economica, culturale, politica, ecc.» (p. 69). Quindi non esiste un solo tipo quantitativo e qualitativo di appartenenza, ma molteplici ambiti e forme di partecipazione e attaccamento. «L'utilità di pensare mobilità ed identità non oppositivi e declinati al plurale, con intensità variabile nello spazio e nel tempo, permette di contemplare un concetto sfumato, non univoco di casa/e e appartenenza/e» (p. 73).

Non è più possibile quindi parlare di 'un fuori' e di 'un dentro' perché ognuno di noi è fuori o dentro diversi ambiti di appartenenza. Molti discorsi politici fanno leva sulla retorica del neo-comunitarismo inteso come appartenenza etnico-linguistica, mentre l'analisi antropologica dei processi sociali mostra sempre più le «varie forme di risiedere e appartenere a geometrie variabili, per italiani e stranieri» (p. 79).

La visione geografica di Andrea Guaran fornisce infine chiavi di lettura della questione interculturale a partire da tre diversi approcci. Il primo rivolge l'attenzione all'analisi dei flussi migratori in ingresso, cercando di individuare le diverse variabili di cui si caratterizzano (dimensioni, aree di appartenenza, gruppi etnici, spostamenti, luoghi di partenza e di arrivo, ...). Il secondo si concentra sulle dinamiche di vita degli immigrati intrecciate ai diversi luoghi di appartenenza, unendo la dimensione geo-spaziale a quella psico-

sociale ed economica. L'ultimo approccio si sofferma sul paesaggio urbano e i suoi cambiamenti legati ai processi migratori.

Guaran sostiene la tesi secondo cui «la geografia dei luoghi e la geografia dei flussi [...] vanno interpretate come complementari [...]». «La mobilità del mondo contemporaneo, per quanto fluida o liquida possa essere pensata e rappresentata, non può essere considerata in antitesi all'esistenza dei luoghi, poiché tale mobilità prende corpo e accade proprio dentro i luoghi» (p. 96).

Viene infine offerta una lettura reticolare del disagio sociale e dell'immigrazione, a partire dai risultati di tre ricerche effettuate sempre nel territorio del Friuli Venezia-Giulia: attraverso diverse rappresentazioni cartografiche l'autore analizza il rapporto tra immigrati e reti di servizi sul territorio, giungendo alla conclusione che «prendere in esame le dinamiche spaziali, affrontando questioni connesse ai luoghi, ai flussi e alle reti, e soprattutto intervenire e agire avendo abbastanza chiaro come possa favorire un probabile ampliamento delle occasioni e delle situazioni di incontro e confronto tra le varie matrici culturali, può determinare un progressivo passaggio di grado» (p. 119) verso la convergenza e il dialogo.

La grande sfida lanciata da questo volume sta nella scelta di incrociare diversi linguaggi e diverse discipline, per tentare una lettura condivisa e partecipata del fenomeno migratorio da cui nessuno può dirsi escluso.

Paola Ottolini

Viano, E.C. - Monzani M. (2014), *Madre Terra è stanca! Il saccheggio della natura per arricchire pochi e impoverire molti*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

Non è cosa facile recensire un libro come questo perché non si sa bene in quale categoria intellettuale collocarlo. Dopo averlo letto attentamente ci si chiede di che cosa veramente tratti e con insistenza si vorrebbe definirlo in una delle tante collocazioni che si sogliono dare ai libri.

È un libro di economia? Certo parla di economia ... è un libro di etica? Certo parla di etica ... è un libro di antropologia culturale? ... certo parla di antropologia, e eminentemente di antropologia culturale ... è un libro di storia? Certo parla anche di storia e addirittura di storia comparata nella politica del colonialismo classico e del neocolonialismo economico ... È un libro di materie giuridiche? Certo parla in modo approfondito di legislazioni internazionali e di trattati fra Stati e aziende private ... È un libro insomma di novità, un libro che vuole cambiare il modo di pensare le relazioni internazionali sul piano economico, etico, giuridico e di sviluppo dei popoli.

È un libro di spessore intellettuale che poggia con un piede sopra il settore giuridico e con l'altro sopra i diritti umani. Il sottotitolo forse specifica meglio i contenuti che gli autori vanno presentando: *il saccheggio della natura per arricchire pochi e impoverire molti*. Saccheggio delle risorse sotto ogni forma di aspetto (del sottosuolo, delle piante medicinali, della chiavi della cultura, dei reperti delle civiltà che finora le hanno possedute, anche magari senza rendersi conto del loro valore, per ragioni di sottocultura rispetto agli altri popoli del mondo, ...). Risorse che dovrebbero rimanere 'bene dell'umanità', ma che purtroppo vengono svalorizzate nei loro contenuti antropologici e 'vendute' alle multinazionali che hanno soldi e cupidigia, che le vogliono tradurre in beni di consumo immediati.

Risorse 'svendute' (se tutto va bene), dagli Stati a cui appartengono i popoli che abitano quei territori, e che vengono 'rubate' e 'rapinate' se Stati e Governi locali vi si oppongono. Il libro parla di una e propria 'tratta delle risorse', della quale tutti noi dovremmo prendere coscienza e, nei modi civili a noi possibili, dovremmo opporvi dimostrando solidarietà, intelligenza e apertura sul villaggio globale.

Il libro è chiaramente diviso in due sezioni: la prima estesa da Marco Monzani, docente di *Criminologia* dello IUSVE (autore di altre pregiate monografie sul settore dei rapporti giuridici tra reati, tribunali e legislazioni ... e vittime dei reati); l'altra stesa da Emilio Viano, presidente della *International Society for Criminology (ISC)*.

Nella prima sezione Monzani analizza una serie di problematiche giuridiche che ai non addetti ai lavori (e agli giuristi stessi che non si sono liberati dalla formazione unilaterale delle Facoltà giuridiche) suonano 'nuovi'. La documentazione con cui sostiene le sue affermazioni è aggiornatissima e indubitabile. Accenno soltanto alle problematiche trattate, perché non è possibile illustrarle più profondamente in una recensione:

Il reato di ambiente quasi sconosciuto nei Tribunali, con gli argomenti ad esso collegati: il danno, la consapevolezza, la possibilità di denuncia, le convalide ai fini di un intervento di giudizio, ecc. *La posizione delle vittime* di questi reati, quasi sempre o sconosciute o senza voce per esprimersi, spesso doppiamente vittime perché dei loro casi si impossessano i *media* facendone 'pietoso spettacolo' che fa *audience*, ma non sottolinea la verità drammatica del problema. «Vi è da parte dei *media*, un uso sistematico dei registri del curioso, del divertente, dell'eccitante, del sensazionale,

del pruriginoso [...] e tutto questo ce lo offre involontariamente l'autore del reato, meglio se serial killer, e non la vittima» (p. 32).

Le ecomafie ambientali (i reati senza vittima imparentati con il mondo della politica) che giocano a nascondino con la giustizia e stravolgono, o per lo meno disturbano seriamente, la serenità delle sentenze in Tribunale; le quali spesso sostengono i 'processi spettacolo' incentrati sui reati di persona, falsando i dati perché 'invitano' illustri esperti a celebrare processi all'interno di studi televisivi, distogliendo così l'attenzione sui reati ambientali (a dire il vero anche poco studiati nei codici penali).

La giustizia riparativa, vera Cenerentola del diritto (almeno di quello italiano e europeo) che dovrebbe proporre una riparazione 'vera' fatta di ripristino ambientale o per lo meno di risarcimenti concreti. La seconda sezione di Emilio Viano è più incentrata sulla epistemologia dei problemi antropologici-giuridici dei popoli che 'possiedono', anche senza saperlo, le risorse ambientali oggetto di cupidigia internazionale, e sulle trame politico-clientelistiche delle multinazionali che si presentano come i 'predatori' dei popoli rimasti nella loro primitiva cultura. Anche qui la problematica trattata può venire solo accennata, ma ci tengo a sottolineare l'originalità della trattazione e la solidità della documentazione che suscitano un senso di invidia e di vergogna in tutti coloro che scrivono in base a piccole esperienze locali ... magari pontificando dall'altro di una cattedra tutelata da 'baroni' (che ancora esistono). I problemi fondamentali trattati in questa seconda sezione sono:

I modelli globali dello sfruttamento e l'espropriazione-rapina delle risorse, perpetrata nel corso della storia con guerre e imposizioni ai relativi

possessori. Questo *excursus* è forse l'argomento più conosciuto a tutti quelli che hanno cognizione della storia e delle conquiste. Interessante è però le azioni specifiche delle Nazioni che hanno fatto queste invasioni-conquiste-rapine in tutto il mondo verso gli Indigeni (Inghilterra, Olanda, Belgio, Italia... e le nazioni dell'Estremo Oriente, del Medio Oriente, dell'India e di tante altre in tutti continenti del mondo).

Il diritto degli indigeni a possedere le loro risorse e a mantenere la loro cultura e la loro identità. Purtroppo le multinazionali – con la connivenza dei governi locali – spesso 'distruggono' le culture indigene con la motivazione di creare posti di lavoro. Erigono costruzioni funzionali ai loro scopi in modo da imporsi sul mercato internazionale, e in poco tempo, le costruzioni rimangono (come ad esempio la diga anti ecologica di Gilgel Gibe III in Etiopia, descritta a p. 106), ma gli indigeni, adescati dal miraggio di uno stipendio fisso, vengono abbandonati al loro destino.

L'espropriazione equivale a negare l'identità di un popolo, e ancora una volta chi non può difendersi rimane deprivato doppiamente, come spesso nella storia è avvenuto.

Il diritto internazionale ignora il furto legalizzato oggetto di discussione, e nonostante gli sforzi di giuristi illuminati (le cosiddette carte internazionali per accordi più estesi) non si riesce ancora ad avere una legislazione accettata dalle nazioni occidentali (le più ricche) che fermi questo fiume di ingiustizia; anzi avvengono ancora azioni chiaramente illegali per trasferimento forzato di popolazioni in modo da 'diluire il colore' degli abitanti indigeni e dei 'colonizzatori' (pp. 116-120).

Manipolazione della politica e trasferimenti

di capitali avvengono di continuo per via di ‘faccendieri’ che manipolano le elezioni, e rendono i governanti degli Stati nei quali vivono anche gli indigeni, ‘ossequienti’ al più forte. La risultante è, ancora una volta, proprio quello che il sottotitolo del libro dice: impoverimento di molti e arricchimento di pochi.

La trattazione di Viano abbozza anche alcune linee di trasformazione del diritto internazionale che invitano le associazioni internazionali degli avvocati ad alzare la voce e a formulare modelli di accordi, atti a obbligare le multinazionali a impegni effettivi per migliorare la situazione, e non solo a operare per il loro tornaconto.

Il volume non è di facile lettura: esige attenzione e apertura, ma è motivo di riflessione e modello di ripensamento interdisciplinare per molte categorie di professionisti che operano nel privato e nel sociale.

Non di immediata comprensione risulta la connessione tra la parte giuridica, oggetto della prima sezione, e la parte giuridico-culturale della seconda sezione, che allarga l’argomento all’antropologia culturale vista nell’ottica storica, giuridica ed economica.

Umberto Fontana

Altinier, A. - Pira, F. (2014), *Comunicazione pubblica e d'impresa*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

Francesco Pira e Andrea Altinier con il loro libro *Comunicazione pubblica e d'impresa* regalano ai propri studenti e agli operatori del settore quella che loro stessi definiscono una «cassetta degli attrezzi» per affrontare la comunicazione non solo a livello teorico ma anche nelle sue molteplici declinazioni pratiche. Attraverso lo studio e l'analisi delle moderne tecniche di comunicazione pubblica e d'impresa, con un occhio sempre vigile su come queste ultime si sviluppino poi in rete, gli autori accompagnano per mano il lettore, chiamato ad operare ogni giorno in un settore sempre più delicato e articolato.

La comunicazione non è pura creatività, dietro ad ogni progetto lavorano metodo, teorie, processi organizzativi e lavoro di squadra. Solo utilizzando gli 'attrezzi' corretti e seguendo un ordine preciso, dunque, si può riuscire ad analizzare, comprendere, valutare e infine realizzare campagne di comunicazione *ad hoc*.

Il libro si divide principalmente in due macro-aree che comprendono la comunicazione pubblica, nella prima parte, e la comunicazione d'impresa nella seconda. La trattazione si articola a partire dalla definizione di comunicazione, dei suoi processi e delle sue teorie per addentrarsi poi nei diversi quadri di riferimento e coinvolgendo uno ad uno i molteplici strumenti che il comunicatore ha a sua disposizione. Il ruolo del comunicatore nella pubblica amministrazione viene narrato in tutte le sue forme e i suoi strumenti. Non mancano cenni alla comunicazione sociale, oggi fondamentale per coinvolgere un cittadino che si manifesta sempre più attento e critico nel contesto politico, economico e

culturale che lo circonda.

La seconda parte del testo studia approfonditamente tutte le questioni che investono la comunicazione d'impresa. I due autori analizzano e propongono in modo critico e formativo i diversi nodi del *brand management*, del marketing, delle pubbliche relazioni e del *communication mix*, portando chi legge alla comprensione delle tecniche più adatte ad ogni singolo contesto comunicativo. Tra teorie e modelli proposti vengono inserite spesso griglie e buone pratiche da seguire, minuziosamente esplicate in ogni loro passaggio per consentire ad ogni aspirante comunicatore di applicarsi al meglio al fine di ottenere risultati efficaci. Il tutto accompagnato da *case-history* di rilievo, utili a definire ulteriormente la questione.

Tra i più significativi casi studio positivi presi in analisi troviamo la viralità del brand *Pinarello* con il lancio della bicicletta di *Wiggins*, la campagna *we branded* di *Coca Cola*, l'innovativa idea di *Nike* che porta i suoi messaggi sul manto stradale e il comunicato stampa di *Costa Crociere* nei giorni del disastro all'isola del Giglio. Non mancano, però, altrettanti esempi di comunicazione mal pianificata e di conseguenza mal gestita, come nel caso di *Lululemon*, marchio legato allo yoga, e di *The body shop*, marchio legato alla cosmetica.

Di fondamentale importanza, a seguire, la sezione dedicata al Piano di comunicazione, strumento-chiave di ogni strategia comunicativa, grazie al quale è possibile programmare, gestire e valutare le azioni di marketing volte al raggiungimento di specifici obiettivi strategici in un determinato periodo di tempo. Attraverso lo studio di ogni singolo *step*,

partendo dall'analisi e proseguendo con le scelte strategiche, per poi arrivare alla misurazione dei risultati, si cerca di sviscerare potenzialità e processi organizzativi intesi a realizzare questo strumento che può costituire la *road map* della comunicazione. Gli autori, inoltre, non hanno dato meno importanza ai riferimenti alla Rete e ai *social network*, strumenti che, in poco tempo, hanno sconvolto ogni schema, cambiando le regole della comunicazione stessa. Oggi è necessario saper gestire tutte le piattaforme a disposizione, integrandole insieme secondo una strategia precisa e dettagliata; è buona comunicazione elaborare concetti all'interno di strategie multicanale, capaci di creare relazioni forti e durature. Nell'ultimo capitolo, infine, viene trattata la gestione della comunicazione di crisi, argomento attuale e ancora poco affrontato, ma utile più che mai per la prevenzione e la salvaguardia dell'immagine e della reputazione di un'azienda. La panoramica messa a disposizione dagli autori e ampiamente raccontata e sviscerata dagli stessi, risulta sempre molto efficace per la comprensione a tutto tondo dei concetti teorici precedentemente spiegati. Il professionista di questo settore vive in un mondo in cui fare comunicazione significa essere persone esperte, coscienti e consapevoli. Gli autori sfatano il mito secondo cui questo tipo di lavoro possa essere semplice, veloce e superficiale, frutto d'improvvisazione. Non dobbiamo dimenticare, infatti, che il profilo dell'attuale cliente ha un doppio volto, quello di *consumer* ma anche quello di *prosumer*, e a questo punto la vera sfida della comunicazione è quella di coinvolgerlo e accattivarlo, utilizzando messaggi a misura di contesto, *target* e

tempi.

Per questo, sostengono Pira e Altinier, «un flusso di messaggi pensati con uno sguardo corto mirato solo alla soddisfazione degli obiettivi di breve periodo creerà semplicemente un gigante dai piedi d'argilla, che crollerà alle prime difficoltà. Uno sguardo lungo, la competenza nel mettere in fila analisi, obiettivi, azioni e misurazioni dei risultati, invece, oggi è l'equazione per vincere le sfide della competizione e per garantire un lavoro di qualità» (pag. 14). Senza dubbio la creatività è un tassello importante per il lavoro del comunicatore, ma prima è necessaria una base analitica forte, la definizione di traguardi che probabilmente non verranno raggiunti nell'immediato e un impegno cosciente nei confronti dell'utente finale e del messaggio che si sceglie di veicolare.

Anna Ronchin – Manuele Piovesan

Simeone, D. (2014), *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Milano, Vita e pensiero.

Dice l'autore: «Oggi è sempre più presente l'esigenza di una modificazione dei consultori familiari in senso preventivo ed educativo, contro la tendenza alla sanitarizzazione che si è imposta negli scorsi decenni» (p. 11).

Questo nuovo orientamento conduce a ridefinire il rapporto tra famiglia e territorio così da favorire il senso dell'abitare nei luoghi della comunità e contemporaneamente promuovere una integrazione interistituzionale (l'idea dell'ecosistema educativo). Su questa linea si sviluppa tutto il libro puntando a valorizzare la 'grammatica' dei servizi relazionali. Emerge in tale contesto la figura del consulente pedagogico: ma qui la questione si fa delicata. Non si tratta infatti solo di fornire un supporto e un aiuto alla famiglia (cosa legittima che nel testo si enuclea in modo particolareggiato) quanto nel *generare speranza*, nel modificare gradualmente atteggiamento nei confronti delle situazioni e delle vicende private e pubbliche contemporanee.

Numerosi ed articolati, nonché interagenti, sono i compiti di quei consultori familiari che, secondo l'autore, si pongono seguendo una metodologia di ispirazione cristiana: i problemi della coppia, l'educazione dei figli, adolescenti e giovani, il rapporto con gli anziani, la famiglia e il territorio (p. 45); ma due, in particolare, sono, a parere dello scrivente, le questioni principe che emergono da questo attento ed accurato lavoro.

Il fatto che l'ingresso nel mondo del lavoro della donna abbia modificato la struttura familiare ed imponga anche alla componente maschile una corresponsabilità nell'educazione dei figli e nella gestione del *ménage* familiare. Ormai si sa che molte difficoltà psicologiche,

nella formazione dell'identità e nell'apprendimento a scuola che i ragazzi (soprattutto maschi) trovano in relazione al costituirsi del proprio progetto di vita, siano una conseguenza della poca presenza della figura paterna. La funzione paterna è stata oggetto di indagini e riflessioni e da cambiamenti sociali che hanno provocato una diversa configurazione della 'mascolinità', anche se la situazione è ancora *work in progress* e pone non indifferenti problemi al consulente educativo familiare.

La seconda questione riguarda le capacità di scelta: «Uno dei problemi principali che riguardano l'uomo in stato di bisogno è la sua limitata capacità o possibilità di scelta. La riduzione degli spazi decisionali, la confusione nel campo della valutazione, l'offuscamento delle mete che si intendono conseguire o dei percorsi per raggiungerle spingono le persone a costruire relazioni di aiuto» (p. 110).

Questa difficoltà nell'assumere decisioni da parte degli adulti (condizione che in epoca postmoderna tutti percepiscono) investe anche i figli e i giovani che vivono tale precarietà, non solo reale ed oggettiva, ma anche psicologica e soggettiva.

Ma attenzione: il consulente pedagogico, in ragione della sua 'autorità' e competenza, non offre soluzioni definitive o calate dall'alto, ma si inserisce con accortezza e sostenibilità nella dinamica della vita familiare, per aiutare i suoi membri nell'individuare le vie e le scelte che siano appropriate al contesto, tenendo conto delle variabili in gioco e trovando un equilibrio soddisfacente tra esse. Si attua così una sorta di correlazione tra il paradigma della complessità e quello della sostenibilità [cfr. Albarea, R. (2014), *Contributi pedagogici alla psicologia*

dell'educazione, Padova, Libreriauniversitaria.it].

Proprio in questo numero della rivista, il pregevole contributo di Umberto Fontana mette in chiaro quali siano le caratteristiche di colui che si dedica alle professioni di aiuto, e quali siano i rischi in cui incorre il consulente, sia esso prevalentemente pedagogico o psicologico, o situato su ambedue i versanti (come ormai spesso avviene).

Nel libro vengono descritte le fasi e la sequenza dell'intervento di consulenza che prevede anche una conoscenza del territorio in cui il consulente si trova ad operare, per non essere troppo slegato dalle situazioni esistenziali ed ambientali di chi ricorre al consultorio familiare per un intervento di aiuto, al fine di adottare quell'approccio di osservazione partecipante che ci hanno insegnato gli antropologi.

Infine, importante è il lavoro di *équipe*, strumento e condizione necessari per un intervento professionale qualificato (p. 137 e ss.). Il libro mostra come la presenza di conflitti o disaccordi all'interno dell'*équipe* sia una fattualità non trascurabile e come sia possibile gestirli attraverso «la consapevolezza del ruolo delle inferenze» e delle dinamiche interpersonali che sorgono nell'attività di collaborazione, attraverso anche un'attenzione alle risonanze che sorgono nel mondo interiore dell'operatore.

Per questo, in tale processo, la supervisione dell'attività di consulenza diventa un punto cardine, quale opportunità di riflessione su di sé e sul proprio ruolo professionale, nonché sull'esperienza condotta. In questo modo il consulente dovrebbe avere la possibilità di discutere il proprio lavoro con un collega esperto e preparato, monitorando la propria attività ma anche «trovare un sostegno e una guida nelle situazioni di

impasse» (p. 148).

Questo non fa altro che rinsaldare e facilitare i legami, le condivisioni e il confronto proficuo fra gli operatori della comunità dei consulenti che si occupano del sostegno relazionale alla famiglia.

Roberto Albarea

SEGNALAZIONI

Vojtas, M. (2014), *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, Roma, LAS.

–

Mollo, G. – Porcarelli, A. – Simeone, D. (2014), *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola.

–

Mariani, A.M. (2014), a cura di, *Impegnarsi. Adulti e giovani: nessuno escluso*, Parma, Ed. Junior.

–

Butera, R. – Caneva, C. (2014), a cura di, *La comunicazione al servizio di un'autentica cultura dell'incontro*, Roma, LAS.

–

Formella, Z. (2014), *Psicologia dell'intervento educativo*, Roma, LAS.

–

Andronico, F. (2015), a cura di, Psicologo. *Aspetti fiscali, legali e deontologici per la professione e l'esame di Stato*, Roma, Alpes Italia.

–

Lis, A. – Zennaro, A. (2015), a cura di, *Rorschach performance assessment system. Somministrazione, siglatura, interpretazione e manuale tecnico*, trad. it. di Aschieri, F. – Del Vecchio, E. – Giromini, L., Milano, Raffaello Cortina.

–

Jendrzzej, E.J. (2015), Winnicott. *Tra soggetto e oggetti. Un compendio*, Palermo, La Zisa.

Mammarella, N. (2015), *Psicologia della memoria positiva*, Milano, FrancoAngeli.

–

Novellino, M. (2015), *Dizionario didattico di analisi transazionale*, Roma, Astrolabio Ubaldini.

–

Schianchi, P. (2014), *Architecture on the web. A critical approach to communication*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

–

Canapa, S. – Musso, S. – Vaudetti, M. (2014), *Esporre Allestire Vendere. Exhibit e Retail Design*, Milano, Wolters Kluwer Ed.

–

Ritchin, F. (2012), *Dopo la fotografia*, Torino, Einaudi.

–

Entwistle, T. – Knighton, E. (2013), *Visual communication FOR landscape architecture*, London, AVA publishing.

–

Pichler, W. – Ubi, R. (2014), *Bildtheorie zur Einführung*, Junius Verlag GmbH, Hamburg.

Vojtas, M. (2014), *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, Roma, LAS.

Il volume contribuisce al dibattito sull'argomento del progetto educativo-pastorale che è stato uno dei temi centrali del ripensamento postconciliare dell'educazione dei Salesiani di don Bosco. Dopo un periodo di entusiasmo sull'efficacia della progettazione si è arrivati all'attuale momento di rielaborazione critica. Tra i sintomi di questo scenario si nota l'arduo passaggio dalla carta alla vita, la moltiplicazione eccessiva dei progetti interconnessi, la formalizzazione dell'educazione intesa come mera esecuzione del progetto, la percezione talvolta troppo tecnica della progettazione, i tempi di attuazione troppo brevi.

Valorizzando modelli progettuali più integrali e più consoni all'educazione salesiana, il presente studio affronta la questione in tre momenti che costituiscono le tre parti del volume: descrive l'evoluzione storica della progettazione educativo-pastorale salesiana, dal Concilio Vaticano II ad oggi; analizza le fonti teoriche dell'ispirazione metodologica e studia gli ultimi sviluppi delle scienze organizzativo-pedagogiche; propone un quadro teorico e una metodologia più integrale della suddetta progettazione.

Mollo, G. – Porcarelli, A. – Simeone, D. (2014), *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola.

Il volume è una presentazione accurata, pregnante e coerente della pedagogia sociale, articolata in tre sezioni: il percorso storico (Porcarelli), il percorso epistemologico (Simeone), il percorso tematico (Mollo). Si va dalla perlustrazione dei testimoni privilegiati, distribuiti nel corso dei secoli, che hanno interpretato il rapporto tra educazione e politica, in prospettiva innovativa, alla definizione del quadro epistemologico fondativo di un settore di riflessione e di ricerca, con annessi i principali metodi di intervento e di indagine. Per finire con un interessante *excursus* intorno alle condizioni che possono permettere una 'buona' vita sociale, in nome di quei valori imprescindibili, ancora validi nelle nostre società contemporanee.

Mariani, A.M. (2014), a cura di, *Impegnarsi. Adulti e giovani: nessuno escluso*, Parma, Ed. Junior.

Il volume si propone con un afflato partecipato, come si evince dal titolo del testo. Mai, infatti, è stato facile impegnarsi nelle diverse situazioni storiche e a diverse latitudini. Il panorama dei contributi offerti presenta approfondimenti interdisciplinari, teorici e di ricerca sul campo, secondo una visione pluriprospettica: l'impegno come realizzazione continua di sé, come vocazione specifica degli educatori, come testimonianza alta e perseverante.

Insomma si capisce come occorra vigilanza critica e interventi concreti, nel privato come nella cosa pubblica, affinché non ci si riduca a

retoriche esortazioni.

«Chi si impegna può perdere, ma chi non si impegna ha già perso».

Butera, R. – Caneva, C. (2014), a cura di, *La comunicazione al servizio di un'autentica cultura dell'incontro*, Roma, LAS.

Partendo dal messaggio del Papa per la 48ª Giornata mondiale delle Comunicazioni sociali, i dodici contributi trattano i possibili percorsi di realizzazione di una cultura dell'incontro nella prospettiva educativo-pedagogica, filosofica, teologica, antropologica e della pastorale. Si perlustrano i settori dell'economia, del marketing, della comunicazione sociale, del giornalismo e del cinema, offrendo possibili modalità di intervento e di presenza.

Formella, Z. (2014), *Psicologia dell'intervento educativo*, Roma, LAS.

Il libro vuole fornire una lettura dell'intervento psico-educativo in una prospettiva sia psicologica che pedagogica con riferimenti ad alcuni elementi dell'approccio cognitivo-comportamentale.

Studia il concetto di comportamento problematico e presenta alcune linee di azione e idee guida per un intervento ecologico e individualizzato (il caso del ragazzo timido) e per un intervento a sfondo sociale (il caso del bullismo).

Andronico, F. (2015), a cura di, *Psicologo. Aspetti fiscali, legali e deontologici per la professione e l'esame di Stato*, Roma, Alpes Italia.

I professionisti della cura e del benessere psicologico operano in un ambito di intervento difficilmente definibile in quanto intangibile, di conseguenza è necessaria una maggiore chiarezza rispetto agli aspetti legali, fiscali e deontologici della professione di Psicologo, in merito agli inquadramenti fiscali che è necessario conoscere ed applicare. Il volume è rivolto sia ai professionisti, che intendano districarsi con maggiore chiarezza tra i meandri della professione in termini di fiscalità, legalità e deontologia, sia ai laureati in Psicologia che si avvicinano all'Esame di Stato, per accrescere le conoscenze relative alla professione, necessarie a sostenere la prova orale. La novità del testo è quella di proporre un *vademecum* di facile consultazione, da tenere sulla scrivania, sia per districare i dubbi inerenti la pratica professionale, sia per conoscere i principali obblighi che l'abilitazione alla professione impone.

Lis, A. – Zennaro, A. (2015), a cura di, *Rorschach performance assessment system. Somministrazione, siglatura, interpretazione e manuale tecnico*, trad. it. di Aschieri, F. – Del Vecchio, E. – Giromini, L., Milano, Raffaello Cortina.

Il *Comprehensive System* ideato da J. Exner Jr. è stato continuamente aggiornato da ricercatori e clinici di tutto il mondo sotto la supervisione dell'autore del metodo. Lo strumento organizzativo di tale procedura

di miglioramento continuo era rappresentato dal *Rorschach Research Council* (RRC), costituito da psicologi di fama mondiale e di consolidata esperienza. Dalla morte di J. Exner nel 2004, questo valore aggiunto, a tutela della qualità dei prodotti scientifici e dell'attività clinica quotidiana, si era interrotto. Il volume si pone in continuità con il Sistema Comprensivo di Exner, alla luce della revisione della letteratura scientifica e degli approfondimenti intercorsi dalla sua morte a oggi. Gli autori stessi sono stati i componenti dell'RRC nella sua ultima formazione e assicurano il rigore che ha caratterizzato il Sistema Comprensivo, in qualità di metodo più diffuso e validato nel mondo.

Jendrzej, E.J. (2015), *Winnicott. Tra soggetto e oggetti. Un compendio*, Palermo, La Zisa.

Si riportano le parole di commento del suo autore: «In questo libro ho affrontato alcuni aspetti della questione degli interscambi tra la persona e il mondo esterno, cioè della questione dei rapporti interpersonali. Tale questione sembra essere di importanza vitale per ogni essere umano. [...] La mia indagine aveva dunque uno scopo ben preciso. Mi interessava una maggiore comprensione del processo di attuazione della struttura e della dinamica di interscambio tra il soggetto e il mondo esterno».

Mammarella, N. (2015), *Psicologia della memoria positiva*, Milano, FrancoAngeli.

Il manuale analizza la memoria nelle sue componenti emotivo-motivazionali positive, con l'obiettivo di fornire un nuovo modello

teorico comprensivo delle diverse variabili che intervengono durante il ricordo. A partire da un'analisi di ricerche classiche e recenti nel campo della psicologia della memoria, l'autore propone una chiave di lettura nuova, centrata sulle emozioni positive che accompagnano l'elaborazione di un ricordo. Questa prospettiva accomuna i diversi capitoli in cui viene affrontato lo studio di tale relazione: gli approcci teorici principali, la formazione ed il recupero di un ricordo, i correlati neurali, la memoria autobiografica positiva, l'effetto positività nei ricordi e le tecniche cognitive di promozione dei ricordi positivi. Rivolto agli studenti di psicologia, di scienze dell'educazione e della comunicazione, come anche a coloro che svolgono ricerca in questi ambiti, il manuale fornisce comunque utili spunti operativi e di riflessione a insegnanti, psicologi e professionisti e a quanti, a vario titolo, desiderano approfondire l'importanza dei ricordi positivi in diversi contesti applicativi.

Novellino, M. (2015), *Dizionario didattico di analisi transazionale*, Roma, Astrolabio Ubaldini.

Dal titolo di quest'opera, *Dizionario didattico di analisi transazionale*, emergono tre punti di forza cumulativi, ben illustrati dal suo autore: «È un dizionario: quindi un elenco di voci che presentano i termini maggiormente utilizzati nell'universo delle pubblicazioni e delle attività didattiche: centinaia di parole, lemmi, a volte metafore: in quanto dizionario il lettore vi troverà riferimenti immediati per orientarsi nel linguaggio di una corrente teorica particolarmente ricca, forse a volte anche un po' ossessiva, nella ricerca della

parola particolare. Vuole essere un dizionario didattico: quindi facilitare una ricostruzione dei nessi tra le varie voci, tra le diverse teorie, e in questo percorso un aiuto lo dovrebbero fornire una serie di schede disseminate all'interno del "giardino" dell'opera; è un dizionario didattico di analisi transazionale, quindi i vari concetti che come analisti transazionali utilizziamo vengono considerati all'interno del nostro quadro di riferimento; cito come esempi il Sé, il transfert o la resilienza: al lettore il compito di andare alle fonti non analitico-transazionali».

Schianchi, P. (2014), *Architecture on the web. A critical approach to communication*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

L'immagine è diventata il messaggio, in quanto internet e i *social media* hanno cambiato il modo di fare informazione. Questo testo critico utilizza l'architettura quale caso studio applicabile a tutti i sistemi di informazione, al fine di spiegare quanto per un interlocutore globale, specialista o appassionato, tecnico o *follower*, sia finita l'epoca del racconto lineare. Infatti oggi tutte le informazioni sono al tempo presente, sempre disponibili di *link* in *link*. Da qui l'equivoco che l'architettura, come ogni altra espressione umana, si identifichi con la sua immagine. Un malinteso che questo testo indaga, al fine di dimostrare quanto l'immagine, anche quella dell'architettura, sia a sua volta una parte del progetto che sancisce la conclusione di una fase e l'inizio della successiva: quella della sua rappresentazione. Il volume è completato da una serie di interventi scritti da architetti, fotografi e docenti di tutto il mondo. Testo in inglese e italiano.

Canapa, S. – Musso, S. – Vaudetti, M. (2014), *Esporre Allestire Vendere. Exhibit e Retail Design*, Milano, Wolters Kluwer Ed.

Exhibit e retail design costruiscono l'immaginario con cui percepiamo i prodotti e le regole che li sovrastano: sono quindi patrimonio indispensabile per ogni comunicatore. Questo testo è una guida dedicata alla progettazione di spazi espositivi e commerciali in cui vengono presentate soluzioni progettuali e strategie espositive strettamente legate alla comunicazione e al *marketing*. È diviso in due parti: una dedicata all'*Exhibit design* e l'altra al *Retail design*. Nella prima affronta la struttura concettuale e organizzativa degli spazi destinati a mostre temporanee, fiere ed eventi con strategie e soluzioni che possano rispondere alle esigenze di committenti e pubblico, in termini di informazione e comunicazione, *marketing* e gestione mirata delle risorse. Mentre nella seconda, alla luce dei cambiamenti in atto, analizza i punti vendita quali nuovi spazi *concept store* pensati per creare quell'immaginario in grado di soddisfare le aspettative e le esigenze dei diversi consumatori. Testo in italiano.

Ritchin, F. (2012), *Dopo la fotografia*, Torino, Einaudi.

«Se il mondo viene mediato in modo diverso, allora il mondo è diverso» scrive l'autore in apertura di questo libro, immergendo i lettori negli infiniti modi attraverso cui la rivoluzione digitale ha modificato la nostra fruizione delle informazioni visive. Pensiamo alle immagini scattate con i telefoni cellulari, a quelle

manipolate con i programmi di foto ritocco, alle riprese delle videocamere di sorveglianza o alle immagini costruite per apparire casuali: che realtà ci mostrano a questo punto le fotografie? Da qui la riflessione di Ritchin, il quale vede i nuovi scatti fotografici diventare sempre più dei documenti dall'identità ambigua, in quanto mettono in dubbio il loro ruolo di testimoni degli eventi. L'autore analizza così fallimenti e potenzialità di questo *medium* in continua evoluzione, sottolineando come la rivoluzione digitale stia trasformando le immagini in sistemi ipertestuali che cambiano il nostro modo di conoscere il mondo. Lancia così, in conclusione, una sfida da affrontare senza timori, se si vuole ancora raccontare la realtà nella sua tremenda autenticità e avere un controllo sulla iperproduzione di immagini, prima di diventarne inconsapevolmente succubi. Un testo che apre verso una nuova alfabetizzazione non più formata da parole, ma da immagini. Saperle leggere aiuta a comprendere meglio la realtà che viviamo. Testo in italiano, traduzione dall'inglese di Chiara Veltri.

Entwistle, T. – Knighton, E. (2013), *Visual communication FOR landscape architecture*, London, AVA publishing.

Come costruire un'immagine per rappresentare il paesaggio? Dallo schizzo, ampiamente rivalutato in questo libro, ai mezzi di espressione più contemporanei come il 3D vengono qui narrati gli strumenti per approcciare il rapporto fra rappresentazione e paesaggio, al fine di restituire a un pubblico sempre più diffuso l'immagine della

natura. Un *design* olistico che intreccia la realtà con la finzione, ma con un fine etico: rappresentare la natura e il paesaggio per renderli comunicabili. Molti gli esempi di come la scelta rappresentativa faccia cambiare la percezione del paesaggio, operazione in alcuni casi resa attraverso la relazione che si instaura con le immagini storiche. Un libro ricco di illustrazioni, semplice e didattico, ma dal forte carattere suggestivo, come le immagini del paesaggio sanno essere quando ben progettate. Si tratta di un testo che ispira nuove idee e metodi per trasmettere, attraverso gli schizzi in particolar modo, ciò che la natura offre. Testo in inglese.

Pichler, W. – Ubi, R. (2014), *Bildtheorie zur Einführung*, Junius Verlag GmbH, Hamburg

Il testo *Bildtheorie zur Einführung* (dalla teoria dell'immagine alla realizzazione) è un'introduzione alle basi della teoria dell'immagine con risposte, costruite sulle ultime ricerche in campo teorico e pratico, alle domande centrali di questa disciplina. Per gli autori la rappresentazione parte dalla lettura delle immagini, ovvero riconoscere una cosa in un'altra, per arrivare a dare forma a nuove raffigurazioni, ossia al loro compimento progettuale. Tale processo nel testo è sviluppato attraverso strumenti terminologici legati a concetti teorici, al fine di aiutare il lettore nell'orientarsi in un campo di ricerca così vasto e recente. Si intrecciano allora nello scorrere il testo idee in arrivo dal mondo della filosofia, della storia dell'arte e della psicanalisi, analizzate in modo puntuale e interessante

per mezzo delle loro interconnessioni. Diviso in due parti presenta nella prima, curata da Wolfram Pichler, il concetto di riconoscimento nell'immagine, mentre nella seconda, curata da Ralph Ubi, se ne verificano le realizzazioni, facendo riferimento non solo ai classici, come Husserl, Gombrich e Lacan, ma presentando autori meno conosciuti come David Summers e Whitney Davis. Questo è un testo che offre una base solida al fine di inoltrarsi nella teoria dell'immagine, in relazione agli ultimi sviluppi teorici ed empirici. Testo in tedesco.

I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica: rivista@iusve.it
È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore e dall'appartenenza accademica o istituzionale.

NORME GENERALI

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (abstract), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni abstract dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese. L'abstract non dovrà contenere note a piè pagina o riferimenti bibliografici.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe.

Il testo, in Times New Roman corpo 12, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Le note a piè pagina dovranno essere scritte in Times New Roman corpo 10, con allineamento a sinistra e interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i wordprocessor, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo et al., ibidem, passim, supra e infra, come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni composte da più di tre parole vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie ("..."). I brani di testo espunti dalla citazione

vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]).

Una o due parole impiegate in senso traslato, o alle quali l'Autore vuole dare particolare enfasi, o quelle parole originariamente di uso tecnico, ma poi entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...'); ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per- la-morte'.

È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

Il riferimento dell'Autore a se stesso deve essere fatto in forma impersonale alla terza persona; ad esempio: «Di questo argomento si è già trattato altrove ...» invece che «Di questo argomento abbiamo ...» o «Di questo argomento ho ...».

NOTE

Le note, che saranno pubblicate a piè pagina, devono essere numerate progressivamente.

Se nelle note a piè di pagina vi è un testo, contenente chiarimenti o delucidazioni, con dei riferimenti bibliografici occorre sempre rispettare la modalità di citazione sotto presentata, inserendo la fonte tra parentesi tonda alla chiusura della nota a piè di pagina.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

a) opere citate per la prima volta:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, M. [normale] (19827 [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]), Lineamenti di pedagogia [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana
Wittgenstein, L. (1970), Über Gewißheit, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, trad. it. di Trincherò, M. (19782), Della certezza, Torino, Einaudi, p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori
Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in Dizionario di scienze dell'educazione, a cura di Prellezo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Libro pubblicato a cura di due Autori

Bocchi, G. – Ceruti, M. (1985), a cura di, La sfida della complessità, Milano, Feltrinelli.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], Orientamenti pedagogici, 51, n. 3, pp. 377-397.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, Child Abuse & Neglect, Vol. 13, n. 3, pp. 335- 343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, M., Fashion Camp 2013, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale, Rimini.

b) opere già citate in precedenza:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, Lineamenti di pedagogia, cit., p. 67.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione: Laeng, Lineamenti di pedagogia, cit., p. 67.

Ibidem, p. 89.

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana
Wittgenstein, Della certezza, cit., p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori
Nanni, Educazione, cit., p. 341.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, Portfolio e Riforma, cit., p. 378.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman et al., Abuse and neglect [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338. Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, Fashion Camp 2013, cit.

Patteri et al., Svantaggio per la ripetizione di attributi [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

NOTE PARTICOLARI

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati in un file excel a parte. Nel file word dell'articolo vanno inseriti nel testo i riferimenti ai grafici e alle tabelle entro parentesi tonda: (cfr. grafico 1), (cfr. tabella 1).

© Copyright - Tutti i diritti sono riservati e di proprietà esclusiva dello IUSVE

