

PEDAGOGIA E PROFESSIONI:
TEORIA, TECNICA, ESERCIZIO,
METODOLOGIA

FRANCO BLEZZA

ἀμαθία μὲν θράσος, λογισμὸς δὲ ὄκνον φέρει
l'ignoranza porta avventatezza, la riflessione porta esitazione
(Tucidide riferendosi a Pericle)

Homines dum docent discunt
Gli uomini mentre insegnano imparano
(Seneca, 4-65 d.C.)

Die Politik ist die Lehre vom Möglichen
La politica è l'insegnamento delle cose possibili
(Otto von Bismarck, 1815-1898)

*Men fear thought as they fear nothing else on earth
- more than ruin, more even than death.
Thought is subversive and revolutionary
destructive and terrible,
thought is merciless to privilege
established institutions, and comfortable habits.*
Gli uomini temono il pensiero più
di qualsiasi cosa al mondo
- più della rovina, più della morte stessa.
Il pensiero è rivoluzionario e terribile.
Il pensiero non guarda ai privilegi,
alle istituzioni stabilite e alle abitudini confortevoli.
(Bertrand Russell 1872-1970)

*La vita si capisce con la vita
La vita passata si comprende
attraverso la vita presente:
è l'«esperienza» presente
a rendere attuali le esperienze del passato*
(Dario Antiseri)

**PRIMA PARTE - FONDAMENTI,
ISTRUZIONI, METODI E TECNICHE
D'ESERCIZIO**

CHE COS'È LA PEDAGOGIA

Scrivendo Mauro Laeng (1926-2004), in una delle sue frasi più citate, che la Pedagogia “*Comprende l'arte dell'educazione, la scienza di quell'arte, e la filosofia di quella scienza.*”¹. In tal modo, sintetizzava efficacemente il carattere composito di questa disciplina, che non è pura scienza, né pura arte, né pura filosofia, né pura tecnica. Nel comprendere a fondo la Pedagogia, e nell'esercitare professionalmente attraverso essa, se ne esplicano appieno i componenti intrinsecamente diversificati, che ne rendono improponibili tutte le visioni riduttive, ad esempio riduttive a sola filosofia, o a sola scienza, o a sola tecnica.

Inoltre, neppure il termine «*arte*» va preso in senso riduttivo, cioè come esercizio espressivo e formale, ad esempio letterario o figurativo od interpretativo: bensì come «*ars*» latina, nello stesso senso nel quale sono «*arti*» la Medicina Chirurgica o l'Architettura o la Musica, cioè saperi cui corrispondono professioni superiori ben precise e tutta un'operatività ai massimi livelli sociali ed intellettuali.

Come abbiamo visto nelle *opere citate*, e come vedremo più avanti, ogni esercizio della creatività umana è normato, è soggetto cioè a regole ben precise. L'esercizio di queste «*arti*», quello dell'arte pedagogica come quello dell'arte medico-chirurgica o quello dell'arte dell'architetto e dell'ingegnere civile, od ancora quello dell'arte farmaceutica o quello dell'arte sociologica e di servizio sociale, ha tra le sue regole più eminenti quelle della scienza, intesa come ricerca scientifica e come cultura. così come ce le ha consegnate l'Epistemologia dell'ultimo secolo e mezzo. Ne avremo una testimonianza probante parlando di procedere *per problemi*, di *coerenza interna* e di *coerenza esterna* e con *spirito storico e critico*.

Secondo alcuni, e anche ad una prima occhiata da parte di chi conosca il greco, il termine “*pedagogia*” potrebbe derivare da due termini greci classici, e cioè *παῖς* - *παιδός* *pais* - *paidòs* che designerebbe il fanciullo, e *ἄγω* *àgo* ossia il verbo condurre. Ne conseguirebbe che si tratta di un dominio che riguarda la conduzione dei fanciulli; secondo alcuni, che si tratti d'una *scienza normativa forte* cioè che reca norme e direttive ineludibili da impartirsi ai soggetti in età di sviluppo, anche se quest'ultima lettura viene considerata non attuale.

Ma le cose non stanno così se non in via del tutto mediata, e il termine non deriva direttamente dal greco classico. Esisteva sì nel greco classico il termine *παιδαγωγία* *paidagoghìa*, che designava non una generica «*conduzione*» o «*guida dei fanciulli*» bensì l'attività d'un particolare personaggio incaricato dal padre di accompagnare i giovani nelle occasioni sociali più propizie per la

¹ Traiamo questa citazione dalla voce “*Pedagogia*” (colonne 8855-8860) da lui redatta nel volume V (1992) dell'*Enciclopedia pedagogica* a sua cura (La Scuola, Brescia, 6 volumi 1989-1994 più un'*Appendice AZ* 2003), colonna 8856. Si tratta della formulazione da lui impiegata per decenni nella trattatistica più diffusa.

loro educazione che pè-.no offerte dalla città stato o πόλις πόλις, specie in corrispondenza alla sua piazza o ἀγορά agorà, sede di socialità primaria. Questo personaggio era chiamato παιδαγωγός *paidagogòs*. Fra l'altro, il termine παῖς - παιδός *pais – paidòs* non designava solamente i fanciulli, e nemmeno i bambini che non erano considerati soggetti d'educazione, ma anche e più generalmente i giovani, gli adolescenti, i figli. E comunque, non esiste una tradizione diretta che abbia portato da quel termine composto classico ai secoli successivi, come ha attentamente appurato Antonio Mura nella voce relativa del *Lessico delle scienze dell'educazione* curato da Luigi Volpicelli ².

Una tale pratica, o «ars». prese piede a Roma dopo che essa conquistò la Grecia (II secolo a.C.), quando la superiore cultura greca si impose presso il vincitore, o come scrisse Orazio (65-8 a.C.) “*Graecia capta ferum victorem coepit*” ³ cioè la Grecia conquistata conquistò a sua volta il vincitore feroce («feroce» nel senso di rozzo, di non altrettanto civile). A quel punto, il *paedagogus* fu scelto per un certo tempo tra gli schiavi greci, schiavi pregiati per origine e civiltà, tanto che rispetto ad altri schiavi potevano essere oggetto di affetto. Nasce qui un altro equivoco, di quelli con una parte di realtà al loro interno cioè di quelli più gravi ed insidiosi, l'equivoco secondo il quale la Pedagogia sarebbe ... nata schiava, almeno in Occidente. Non è così, in altri periodi storici il pedagogo era un personaggio addirittura mitologico, e pochissimo tempo dopo Cicerone taluni pensatori cristiani (Clemente Alessandrino, II-III secolo, ad esempio) avrebbero chiamato «*pedagogo*» addirittura Gesù Cristo.

Il termine latino «*paedagogia*» sarebbe apparso solo molto tempo dopo, nel 1495 ⁴; cioè, la sua prima occorrenza si sarebbe avuta più o meno alla fine del Medio Evo e poco prima che iniziasse l'Evo Moderno, quando cioè in Occidente si era già completamente perduta la competenza nella lingua greca classica, e per recuperarla gli Umanisti avevano chiamato docenti appositamente da Bisanzio (Costantinopoli, l'attuale Istanbul, a lungo capitale dell'Impero Romano d'Oriente, la quale era caduta sotto l'attacco degli Islamici qualche decennio prima). In effetti apparve in latino (e poi in lingue volgari) e non in greco. Il che, fra l'altro, pone un problema che non si pone in greco: cioè distinguere il verbo *àgo* dal verbo *dùco*: entrambi designano la conduzione, ma solo il secondo (e non il primo) indica un condurre stando alla testa, impartendo ordini, regole, norme appunto «in senso forte». Il termine composto latino ha insomma un'accezione che in greco sfugge.

Coerentemente con il suo etimo reale cioè di «*arte del pedagogo*», quindi, la Pedagogia è anche impegno, un farsi carico dell'educazione e non solo uno

² 2 voll., Vallardi, Milano 1978, pag. 807-811.

³ *Epistulae*. Libro II, epistula 1, 156. La citazione continua con “*et artes intulit agresti Latio*”, cioè introdusse le artes-arti nel Lazio agreste.

⁴ Così ancora Mauro Laeng agli inizi della voce “*Pedagogia*” dell'*Enciclopedia Pedagogica* citata (col. 8895). La data è riportata ne *Le Grand Robert de la langue française* (in 6 volumi; diretto da Alain Rey, Éditeur Le Robert, Paris 1953, n.e. 2001).

studiarla e un teorizzare su di essa o condurvi meta-discorsi. Per come è nata e si è sviluppata, essa esige di essere esercitata e di evolversi in rapporto diretto ed organico con l'esperienza sistematica nel concreto della realtà educativa. Esistono, nella storia di questa materia, e anche nella sua attualità, studiosi che si dedicano alla sola parte teorica: così come esistono degli studiosi puramente teorici anche entro comunità di scienze della natura del tutto sperimentali, come la Fisica o la Chimica: Albert Einstein (1879-1955), ad esempio, ha elaborato le sue teorie della relatività senza mettere piede in un laboratorio; il che non toglie che si sia basato su esperienze precedenti, e soprattutto che le sue teorie siano poi state sottoposte a controlli dell'esperienza futura, controlli che la teoria stessa aveva previsto; Enrico Fermi (1901-1954) è stato prima un Fisico teorico e poi un Fisico sperimentale, per concludere la sua carriera, in un certo senso, come Ingegnere nucleare. È insomma possibile anche essere Filosofi dell'educazione (cioè teorici o teoretici) nel contesto della Pedagogia, anzi la Filosofia dell'educazione integra un valido e legittimo modo di articolare la Pedagogia generale⁵. Tuttavia, la Pedagogia generale a sua volta non può ridursi o ricondursi o relazionarsi in via subordinata alla Filosofia; questa, invece, ne è una delle tante e diverse branche, come la Pedagogia sociale, la Storia della Pedagogia, la Pedagogia speciale e, appunto, la Pedagogia professionale.

Per questi stessi motivi, e per la sua storia e la sua attualità, la Pedagogia non può ammettere alcuna sorta di «distacco clinico», atteggiamento neutrale e di non coinvolgimento emotivo che deve invece caratterizzare i Medici Chirurghi ed ogni altro Terapeuta in esercizio nei confronti del paziente, per curarlo meglio. Probabilmente non è del tutto proprio della Pedagogia nemmeno un atteggiamento di disimpegno od altro simile atteggiamento sociale, e neppure l'idea di *otium* così cara a taluni intellettuali di diversi contesti e periodi storici.

Valgono considerazioni assolutamente analoghe per l'Epistemologia pedagogica e per l'Etica e la Deontologia professionale specifiche: sono tutte tra le numerose branche della Pedagogia generale, che non possono certo svolgersi sul vuoto dell'educazione, in astratto, con indulgenza alla verbosità pura. Le asserzioni pedagogiche di principio debbono avere a premessa i dati di esperienza educativa, e soprattutto debbono rimettersi al controllo dell'esperienza che ne deriverà; e non possono essere asserzioni bastate solo su altre asserzioni, e dalle quali conseguono asserzioni ulteriori.

⁵ Di particolare rilievo in tal senso è la figura e l'opera di Franco Cambi, le cui opere generali come ad esempio il *La cura di sé come processo formativo* (2010), il *Manuale di storia della pedagogia* (2009), *l'Introduzione alla filosofia dell'educazione* (Laterza, Roma - Bari 2008), *La Pedagogia del Novecento* (2005), il *Manuale di filosofia dell'educazione* (2000), tutti per i tipi di Laterza di Roma e Bari, e molte altre costituiscono un riferimento fondamentale.

LA PEDAGOGIA È UNA PROFESSIONE ANTICA

Quella del *Pedagogista* è una professione intellettuale superiore che ha per oggetto *l'educazione*, in tutte le fasce d'età e in tutte le istanze sociali, o più propriamente l'uomo-persona che di quell'educazione ha necessità. Si tratta di una necessità vitale, l'uomo senza l'educazione non è in grado neppure di sopravvivere.

Il Pedagogista costituisce l'analogo del Medico Chirurgo, del Commercialista, dell'Ingegnere, dello Psicologo per le culture rispettive. S'incontra ancora qualche resistenza irrazionale a compiere una osservazione così semplice, in quanto veniamo da un periodo nel quale l'educazione non richiedeva generalmente un apporto professionale, come vedremo. Il termine «*pedagogista*» si applica alla figura apicale di riferimento: sia nel senso che può esercitare allo stesso livello degli altri apicali anche in équipe multidisciplinare e multi-professionale, oppure da libero professionista; sia nel senso che costituisce la figura di riferimento, dirigenziale, di coordinamento, supervisione, formazione continua (la quale un tempo si chiamava anche «*aggiornamento*») di quanti operino nel settore educativo, sia a scuola e nelle istituzioni educative per altre fasce d'età, sia presso convitti, istituzioni locali, ministeri, terzo settore, ed innumerevoli altre sedi ancora; generalmente parlando, presso tutte le sedi ed istanze sociali sono educative in quanto sono sociali.

Per denominare le figure professionali intermedie di cultura pedagogica, ad esempio per coloro che operano la prassi educativa in un convitto o in un asilo nido o in un'istituzione per la terza età, in lingua italiana si impiega il termine «*educatore*» con qualche specificazione ulteriore (*educatore dell'infanzia*, *educatore sociale*, *educatore di comunità*, ...) anche se il termine, a rigore, indica semplicemente un soggetto che educa.

La professione di Pedagogista ha una storia antica. Come ci insegna il Dewey più noto,

È significativo che la filosofia europea abbia avuto origine in Atene sotto la pressione diretta dei problemi educativi. La storia più antica della filosofia svolta dai greci in Asia Minore e in Italia, quanto all'oggetto della riflessione, è prevalentemente un capitolo della storia della scienza più che della filosofia come si intende oggi la parola. Aveva per oggetto la natura e speculava sul modo in cui le cose sono state create e mutano. Più tardi i maestri vaganti, che si conoscono sotto il nome di sofisti, cominciarono a applicare i risultati e i metodi dei filosofi naturali alla condotta umana. Quando i sofisti, il primo corpo di educatori professionali in Europa, presero a istruire i giovani alle virtù, nelle arti politiche, e nel governo della città e della famiglia, la filosofia cominciò ad avere a che fare con le relazioni dell'individuale con

*l'universale, dell'individuo con la classe o gruppo, con la relazione fra uomo e natura, fra tradizione e riflessione, fra conoscenza e azione.*⁶

Quando individuiamo l'origine antica della Pedagogia e della professione di Pedagogista, non lo facciamo per rivendicare un vuoto blasone: la cosa ci interesserebbe poco, pur trattandosi d'un blasone prestigioso. A quelle radici remote è giusto e necessario ricondurci perché ad esse risalgono importanti strumenti concettuali ed operativi che si impiegano ancora oggi, anzi che rivestono una forte attualità: ne vedremo qualche esempio lungo tutta quest'opera, nella sintesi estrema che la sua economia richiede, e tutto un ventaglio delle possibili applicazioni nella Parte Seconda.

Per ora, limitiamoci a cominciare l'esemplificazione proprio con due Sofisti, componenti «*il primo corpo di educatori professionali in Europa*», ricordando anche che in inglese ed in inglese americano il termine *Education* e derivati erano al tempo di Dewey molto più usati che non *Pedagogy* e derivati. Cominciamo dal πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος, τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν, “*l'uomo è la misura di tutte le cose, di quelle che sono in quanto sono e di quelle che non sono in quanto non sono*”, di Protagora di Abdera (ca. 490–420 a.C.); οὐδέν ἐστίν, εἰ δ' ἐστίν οὐ νοητόν, εἰ δὲ νοητόν, ἀλλ' οὐ γνωστόν, εἰδέ και γνωστόν, ἀλλ' οὐ δηλωτόν ἄλλους, cioè all'incirca “*nulla esiste, se esistesse non sarebbe conoscibile, ma se esistesse e fosse conoscibile sarebbe inesprimibile.*” di Gorgia da Lentini (ca. 485 – ca. 380 a.C.).

Ma avremo ben da seguire tra breve, considerandovi anche quanto vi hanno apportato Socrate (469-399 a.C.) con i Sofisti, Platone (427-348/347 a.C.) ed Aristotele (384/383-322 a.C.) oltre ad altri Filosofi classici anche latini, in originale e liberati di tante estremizzazioni successive, in particolare da tanti «*platonismi*» ed «*aristotelismi*» che hanno frenato la ricerca nei millenni successivi all'opera di quei grandi personaggi.

Considerazioni come queste spiegano, fra l'altro, perché nella formazione in campo pedagogico si consideri essenziale un consistente approccio storico. Questo sarebbe utile anche per altri professionisti intellettuali, ma nella formazione iniziale di gran parte d'essi è subordinato e marginale, se pure vi è; mentre la formazione di un Pedagogista o di altro professionista di cultura pedagogica è impensabile senza un componente di storia del pensiero. Il vero problema è come espletare questo pur necessario componente della formazione di tali professionisti; secondo alcuni può supplire una formazione di Storia della Filosofia; a nostro avviso non è rinunciabile una formazione in Storia dell'educazione e della scuola, e in Storia del pensiero scientifico e tecnico. Un'avvertenza da seguire è lo studio degli autori in originale e all'interno del loro contesto culturale in senso ampio; praticare quella che si

⁶ *Democracy and Education* (1916). Ed. it. *Democrazia e educazione* (La Nuova Italia, Scandicci - FI 1949, 1992 riedizione a cura di Alberto Granese), pag. 389-390. Si noti che egli parlava di “*Educator(s)*” proprio in quanto in inglese il termine “*Pedagogist*” era scarsamente impiegato.

chiama «*storia esterna*», cioè non chiusa entro una qualche disciplinarietà: la Storia della Pedagogia va studiata entro la storia del pensiero (filosofico, scientifico, tecnico, sociale, economico, umano in genere).

Parlando delle professioni di cultura pedagogica, siamo quindi di fronte all'eredità di Protagora, Gorgia e di Socrate, dei Pedagoghi nelle loro diverse concretizzazioni nella storia, e di una vasta e diversificata famiglia di figure di educatore di professione che ha preso i nomi più vari e le dignità più disparate (promotore e conduttore di sedi educative, precettore, aio, istitutore, governatore, prefetto, ...). Anche il termine «*maestro*» potrebbe avere una sua ragguardevole applicabilità nello specifico, purché fosse chiaro che non si starebbe parlando in alcun modo di sedi e situazioni educative di tipo scolastico, bensì di sedi sociali: proprio cioè come lo erano quelle del tempo di Socrate, e dei suoi allievi, dei Sofisti e delle *πόλεις πόλεις* o città stato della Grecia classica. I Maestri di scuola sono indubbiamente figure importantissime; ma esistono figure di Maestri in tutte le attività umane.

PEDAGOGIA SCOLASTICA ISTITUZIONALE E PEDAGOGIA SOCIALE

L'educazione è una funzione sociale, e si attua in qualunque sede sociale per il solo fatto di essere sociale: la Pedagogia si impegna ovunque. Per ragioni di studio e di applicazione, è opportuno introdurre una distinzione di principio tra le sedi sociali che si formano per finalità educative, e tutte le altre sedi sociali che nascono per altre finalità, e nondimeno sono educative in quanto sono sociali.

Una parte dell'educazione è quella che la società stessa ha inteso istituzionalizzare, e che si è fatta sempre più rilevante negli ultimi secoli. È per educare che essa ha istituito la scuola, la quale può essere gestita dallo stato (cioè dall'organizzazione della società) oppure no. La scuola, soprattutto nella visione pragmatista-strumentalista statunitense, cioè ancora per Dewey e i suoi allievi, è appunto educazione istituzionalizzata: è quella parte dell'educazione che la società esercita attraverso un'istituzione specifica. Ma in questa categoria, nella categoria dell'educazione istituzionalizzata, rientrano anche i *nidi d'infanzia*, i centri estivi o pomeridiani, od istituzioni analoghe, per le età dello sviluppo, vari centri per gli anziani, ed altre istituzioni consimili; infine, ma non ultima l'Università, che in occidente ha ormai circa nove secoli di storia. Queste sono oggetto di una pedagogia «scolastica» nel senso più lato con riferimento a tutti i gradi di istruzione, comunque «istituzionale», che è per lo più un'estensione della Pedagogia scolastica.

Questa parte della Pedagogia è stata a lungo ha egemone in Italia, specialmente nella tradizione dei Magisteri. Queste erano Facoltà universitarie un po' particolari, fondate come tali nel 1935 e disciolte dopo circa sessant'anni di servizio (D.MURST 2/8/95 e prima 13/4-21/7/94).

Ma vi sono anche sedi sociali le quali, pur avendo una valenza e una funzione educativa essenziale e magari irrinunciabile, non sono invece istituzionalizzate in quanto educative (cioè per essere educative, prefiggendo per esse finalità educative) ma sono educative per il fatto di essere sociali e relazionali. È il caso della coppia e della famiglia, dei servizi non strettamente educativi nel territorio, del mondo della formazione, dell'universo digitale, o dei centri di aggregazione sociali non formali ed informali. Quindi, rientrano in questa seconda categoria sedi sociali di enorme importanza e praticamente senza limiti.

Il che significa che vi è (almeno) anche un'altra Pedagogia, non inferiore né per importanza né per dominio, anzi avente un dominio enormemente più ampio e, appunto, virtualmente illimitato: si tratta della Pedagogia Sociale, che è Pedagogia della Famiglia, dell'Associazionismo, dello Sport, del Lavoro; che è Pedagogia della Formazione e pedagogia dell'universo digitale e via elencando.

Era a questa Pedagogia Sociale che si indirizzava la riconversione degli ex Magisteri negli anni '90, ed alla sua articolazione nel senso della Pedagogia Professionale. Sarebbe stata un'occasione importante e socialmente preziosa, la quale tuttavia non è stata colta appieno.

Appartengono a questo secondo gruppo di sedi educative non per istituzione ma per socialità anche tutte le istituzioni che hanno funzioni essenzialmente familiari, come ad esempio i convitti o le comunità d'accoglienza, terapeutiche e per soggetti necessitanti di aiuto particolare: ad esempio, perché oggetto di violenza reale o possibile, oppure per indigenza o deficit fisici o psichici, o per problemi familiari, di dipendenze o di intercultura.

Vi appartengono, altresì ed in analogia, tutte le sedi ed istituzioni che hanno funzioni essenzialmente socio-ambientali, come ad esempio i centri sociali e civici, l'associazionismo, i sodalizi culturali, lo Sport variamente organizzato e praticato, e via elencando.

Si capisce: i Partner non costituiscono una coppia per educarsi; e pure si educano, e riflettere su questa educazione intervenendo professionalmente se necessario aiutarli è di fondamentale importanza. Vale lo stesso per tutti gli altri esempi portati e gli innumerevoli altri che si potrebbero portare: non intende educare chi apre una casa per donne oggetto di violenza o per tossicodipendenti; e pure educa. Educa come chiunque faccia formazione, e come chiunque faccia parte dell'universo digitale, connesso e senza limiti.

Occorre rendersi conto di quanto importante sia l'educazione non intenzionale e non progettuale, nella vita e nell'evoluzione di ciascuna persona; e rendersene conto anche per le necessità professionali cui essa dà luogo. Chi allestisce e commercializza una raccolta di musica classica, e il negoziante o l'edicolante che la vende al dettaglio, ha finalità produttive e non certo educative; e pure, educa.

ALLE RADICI PROSSIME DELLA PEDAGOGIA SOCIALE

La Pedagogia nasce nella Grecia classica, e vi nasce come Pedagogia sociale, non va dimenticato. La scuola ed altre istituzioni educative sono storicamente successive.

Esistono, tuttavia, anche radici prossime per questa branca della Pedagogia generale. Esse vanno individuate nella nascita e nei primi passi della *sozial Pädagogik*, compiuti nella Mitteleuropa nella seconda metà del secolo XIX. La Mitteleuropa è quel mondo culturale dell'Europa centrale o immediati dintorni di prevalente lingua tedesca, e dello stesso periodo storico, nei quali hanno avuto radici altre scienze dell'uomo, della cultura e della società come la Psicologia scientifica, la Psicanalisi, la Sociologia⁷, che si sono poi affermate come professioni nel secolo XX. E non si tratta di un complesso di coincidenze.

Proprio in quel contesto, in effetti, erano vissuti ed avevano operato i fondatori della Psicologia scientifica come Wilhelm Max Wundt (1832-1920), Ernest Heinrich Weber (1795-1878) e Gustav Theodor Fechner (1801-1887), Hermann von Helmholtz (1821-1894), Ernst Mach (1838-1916) e molti altri; come anche, qualche anno dopo, il fondatore della Psicanalisi Sigmund Freud (1859-1939). Per quel che riguarda la fondazione Sociologia, si può discutere circa David Émile Durkheim (1858-1917), in quanto la Lorena dove era nato era II Reich tedesco dal 1870 al 1918, anche se egli ha operato in Francia;

Quel territorio era costituito, essenzialmente, da due imperi: il *Deutsches Kaiserreich* o «secondo Reich tedesco», sotto la corona degli Hohenzollern dal 1871 e con capitale Berlino; e il secolare *Österreich* (in italiano *Austria*), cioè «Impero dell'Est», sotto la corona degli Asburgo con capitale Vienna. Entrambi hanno conosciuto una fine triste e drammatica nel 1918 con la Grande Guerra: ma l'enorme elaborazione culturale che ha avuto luogo nel loro contesto ha lasciato un'eredità importante anche nel mondo delle professioni, e tra queste anche la professione di Pedagogista. Esso è stato definito addirittura «una delle più ricche fonti mondiali di talento creativo tra il XVII e il XX secolo»⁸.

La prima occorrenza della locuzione *sozial Pädagogik* si sarebbe avuta presso Karl Mager (1810-1858) nel 1844 (presumibilmente nella

⁷ Il termine, è ben vero, fu coniato da Auguste Comte (1798-1857), cioè un po' prima e un po' più ad Ovest; tuttavia egli non seppe andare oltre un tentativo in tal senso, fallimentare ancorché storicamente apprezzabile, di unificare tutti gli studi sull'uomo (compresi la Storia e l'Economia) in una visione della scienza già obsoleta, risalente all'evo moderno cioè precedente alle rivoluzioni borghesi della seconda metà del '700. Nello stesso ambito del Positivismo francese, ben più sostanzioso fu l'apporto di David Émile Durkheim (1858-1917), che era lorenese e la cui origine era chiara dal cognome.

⁸ *Ten Untaught Lessons about Central Europe (Dieci lezioni ignoranti sull'Europa centrale)* di Charles Ingraio (www.h-net.org).

«*Pädagogische Revue*» della quale è stato direttore dal 1840 al 1848)⁹. Egli avrebbe proposto tale locuzione in contrapposizione a «*Individualpädagogik*» (cioè «*Pedagogia individuale*»), ed in alternativa a «*Collectivpädagogik*» (cioè «*Pedagogia collettiva*»).

Questi ed altri termini hanno avuto accezioni differenti nel tempo e presso diversi autori; ma ne è chiara una base comune, quella di considerare l'educazione del singolo come aspetto di un'educazione alla società e al gruppo, da non confondersi con un impegno per l'educazione e una riflessione su di essa che non abbiano la singola persona come destinatario, bensì un gruppo o una società, cioè educazione e pedagogia appunto «*collettive*».

Ma si è dovuto attendere il pedagogista prussiano Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866)¹⁰, seguace delle teorie romantiche di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)¹¹, perché fosse data una diffusione ampia al termine e alla concettualità; tanto, che Salvatore Colonna attribuisce a lui l'origine recente di questa branca¹². Egli vi giunse occupandosi di educazione nella scuola elementare, ed in particolare del problema di integrare la teoria con la pratica: da qui sarebbe scaturita la massima «*imparare a fare attraverso il fare*». Non si è mai trattato, insomma, di un modo di fare Pedagogia generale declinandola semplicemente con accentuazione sul sociale: si è trattato fin dal principio di una branca autonoma della Pedagogia.

Questa branca degli studi pedagogici ha poi ricevuto un impulso decisivo nel 1899, anno di pubblicazione da parte di Paul Natorp (1854-1924) del saggio dal titolo appunto *Sozialpädagogik*¹³. È stato da allora che le teorie sociologiche di Durkheim (1858-1917), anche grazie ai contributi filosofici di Wilhelm Dilthey (1833-1911), sono entrate a far parte integrante degli Input per l'elaborazione nel campo della Pedagogico sociale e, per questo tramite, anche della Pedagogia generale. Durkheim ci risulta essere, oltre che uno dei padri della Sociologia scientifica, uno dei maggiori apportatori di contributi sociologici nello specifico della Pedagogia sociale, quando essa era ancora ai suoi primi passi come branca autonoma delle Scienze Pedagogiche¹⁴. Le sue opere pedagogiche, in particolare, non sono da considerarsi opere minori,

⁹ Citato da Winfried Roessler: *Sozialpädagogik. Historisches Wörterbuch der Philosophie*, volume 9 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995), pp. 1211 e sgg.

¹⁰ La voce che riguarda questo autore, poco noto in Italia, è nel II volume dell'*Enciclopedia pedagogica*, citata, alle colonne 3 823-3 827. Ne è autore Werner Sacher. C'è disponibilità della letteratura su questa branca, ma essa è prevalentemente in lingua tedesca.

¹¹ A *Giovanni Enrico Pestalozzi e le origini della scuola elementare* è dedicato il Capitolo Secondo del volume 3 di *Filosofia e Pedagogia dalle origini ad oggi* di Giovanni Reale, Dario Antiseri e Mauro Laeng (Editrice La Scuola, Brescia 2002), pag. 33-44, che contiene anche qualche ulteriore riferimento alla Pedagogia svizzera e ad altre istituzioni educative.

¹² *Enciclopedia Pedagogica* citata VI volume (1994), colonne 10 798-10 807.

¹³ In rete si trova il suo trattato del 1907 in tre volumi di *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik* cioè *Saggi raccolti di Pedagogia sociale* (Fr. Frommans Verlag, Stuttgart 1907); <https://archive.org/stream/gesammelteabhan01natorp/page/n2/mode/2up>). C'è disponibilità di letteratura su questa branca, insomma, anche in rete: ma essa è prevalentemente in lingua tedesca.

¹⁴ *La pedagogia sociale*, citata, pag. 9-11; e più particolareggiatamente *Introduzione alla pedagogia sociale* di Maura Striano (Laterza, Roma - Bari 2004), pag. 36 e sgg.

almeno in questo contesto ¹⁵; va inoltre tenuto nella debita attenzione il fatto che egli sia divenuto professore di ruolo alla Sorbona nel 1906 proprio della cattedra di Pedagogia, e solo nel 1913 il nome del corso sarebbe divenuto «*Pedagogia e sociologia*».

Nello stesso periodo e nello stesso contesto si iscrive la proposta di Wilhelm Windelband (1848-1915) di individuare quali campi di studio potessero chiamarsi “scienze” a pieno titolo in base al metodo, e di distinguere tra le *scienze* le *discipline nomotetiche* (cioè che hanno lo scopo di stabilire leggi generali, come la Fisica o la Chimica) da quelle *idiografiche* (cioè che descrivono casi, come la Storia Naturale o la Storia Umana). In questo modo, egli ha , superato la preesistente distinzione delle conoscenze o discipline o *Wissenschaften* per oggetto di studio. In particolare tra *Naturwissenschaften* (scienze della natura) e *Geisteswissenschaften* (scienze dello spirito). Questa vecchia distinzione ancora oggi ha un ruolo di ostacolo nel dibattito italiano sulla materia ove essa viene richiamata; lo studio della Sociologia o dell’Architettura, quello della Storia o quello della Pedagogia, quello del Diritto o quello dell’Economia, possono essere scientifici oppure no, a seconda del metodo con il quale tale studio viene condotto..

È il metodo che distingue e demarca ciò che è scientifico da ciò che non lo è, e non l’oggetto. Si possono condurre discorsi non scientifici sull’ambiente naturale o sulla salute umana, e discorsi scientifici in senso stretto sulla psiche umana, sull’Antropologia o sulla Storia dell’Arte. Questa è una lezione che va assunta integralmente dall’Epistemologia del Novecento, in particolare da Popper (1902-1994):

[...] io ammetterò certamente come empirico, o scientifico, soltanto un sistema che possa essere controllato dall’esperienza. Queste considerazioni suggeriscono che, come criterio di demarcazione, non si deve prendere la verificabilità, ma la falsificabilità di un sistema. In altre parole, da un sistema scientifico non esigerò che sia capace di essere scelto, in senso positivo, una volta per tutte; ma esigerò che la sua forma logica sia tale che possa essere messo in evidenza, per mezzo di controlli empirici, in senso negativo: un sistema empirico deve poter essere confutato dall’esperienza. ¹⁶

¹⁵ Tanto più che si tratta di opere di pubblico dominio in rete. Ad esempio *L’éducation morale* (1902/03) http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf; *L’évolution pédagogique en France* (1904/05) http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf; *Education et Sociologie* (1922) <http://alainleger.free.fr/docs/Durkh3.pdf>;

¹⁶ *Logica della scoperta scientifica*, ed. it. (Einaudi, Torino 1970), pag. 21, *Logik der Forschung* (1935). L’edizione inglese *The Logic of Scientific Discovery* è del 1959: notare come nel titolo dell’edizione originale, in lingua tedesca, non ci fosse un aggettivo che richiamasse la scienza o la scientificità in modo esplicito.

La metodologia della Pedagogia sociale¹⁷ rende pienamente ragione della sua scientificità, e della scientificità della Pedagogia generale, ed è alla base dell'esercizio professionale pedagogico, sia nel senso dell'esercizio professionale del Pedagogisti, sia e con altrettanto rigore nel senso dell'esercizio professionale di altri professionisti che impiegano strumenti, metodi, tecniche e procedure specificamente pedagogici.

D'altra parte, la *Logica della Scoperta Scientifica* di Popper è di ampia applicabilità, e questo è un insegnamento fondamentale di Dario Antiseri¹⁸.

LA PEDAGOGIA COME PROFESSIONE E PER LE PROFESSIONI SOCIALI

La Pedagogia d'oggi possiede un complesso di teorie, metodologie, applicatività, strumenti concettuali ed operativi, tecniche e procedure d'esercizio, lessico specialistico e quant'altro individua, nello specifico, una professione di cultura pedagogica.

Questo patrimonio culturale si può proporre per finalità scandibili in tre ordini, con possibili intersezioni, e quindi per tre categorie di destinatari.

- I. Innanzitutto, fornire ai professionisti di cultura pedagogica un'opportunità di formazione continua quotidiana: a cominciare dai professionisti di vertice, od «*apicali*», cioè dai Pedagogisti.
- II. In secondo luogo, offrire ai professionisti dell'area sociale, sanitaria, psicologica e culturale quegli strumenti di esercizio specificamente pedagogici che potessero risultare indicati per la loro preparazione iniziale e continua e per il loro esercizio professionale quotidiano.
- III. In terzo luogo, presentare al mondo della Pedagogia accademica una testimonianza dell'esistenza e della consistenza della Pedagogia come professione, e che questo è un modo assolutamente proprio di «far Pedagogia». Si tratta del terzo ordine di finalità in ordine logico ed espositivo ma del primo in ordine d'importanza in quanto, ove proposte di questo genere entrassero nel repertorio della didattica accademica e nella relativa letteratura come da opera in corso da tempo, i risultati si propagherebbero in modo diretto e «*canonico*» anche alla formazione iniziale e continua dei professionisti sia di cultura pedagogica (punto I) che di altre culture scientifiche (punto II).

¹⁷ *La pedagogia sociale*, opera citata. Cfr. anche *Lineamenti di pedagogia sociale* a cura di Vincenzo Sarracino e Maria Rosaria Fiengo (Liguori, Napoli 2005); *Pedagogia sociale* di Sergio Tramma (Guerini, Milano 2010); *Pedagogia sociale – Educazione tra saperi e società* di Paolo Orefice (Bruno Mondadori, Milano 2011).

¹⁸ A cominciare dalla fondamentale *Teoria unificata del metodo* (Liviana, Padova 1982; poi rieditata, UTET Università, Torino 2001), dove delinea appunto un metodo unico per le scienze naturali, la diagnosi clinica, l'ermeneutica, la critica testuale, la teoria della traduzione e le scienze sociali e storiografiche; per giungere al *Trattato di metodologia delle scienze sociali* (UTET, Torino 1996 n.e. 2007), attraverso opere che spaziano dalla storia alla scienza, dalla didattica alla politica e alla «*società aperta*», sempre all'insegna della medesima linea metodologica.

A differenza di quanto avviene per altre professioni, taluni dei cui strumenti sono di impiego esclusivo, l'impiego di questi strumenti pedagogico - professionali, in tutto od in parte, non è esclusivo dei Pedagogisti, degli Educatori e dei Formatori: vi possono far ricorso altri professionisti consimili, come quelli delle aree sanitaria, psicologica, sociale e dei servizi sociali, ed altri ancora. La prescrizione farmacologica e il bisturi sono di impiego esclusivo del Medico Chirurgo, il calcolo in cemento armato dell'Ingegnere, il patrocinio in sede giudiziaria dell'Avvocato; viceversa, questi ed altri professionisti possono impiegare il dialogo o il «conosci te stesso», il Problem Solving o l'esercizio normato della creatività, la coerenza interna e la coerenza esterna, o qualunque altri strumento di carattere specificamente pedagogico, senza essere Pedagogisti, ed anzi riferendo esplicitamente la Pedagogia al loro specifico dominio.

Una parte di questi strumenti abbiamo già cominciato a vederli: sono quelli che risalgono alla Grecia classica: oltre a quelli esposti in precedenza, come la Sofistica e il «conosci te stesso», potremmo enunciare alcuni altri, ciascuno dei quali potrebbe richiedere una trattazione a sé stante.

Cominceremo questa scansione con la ῥητορεία *retoréia* o Retorica, cioè l'arte del dire, di costruire dei discorsi e con questi di suscitare consenso attorno alla propria tesi: di quest'arte si dichiaravano maestri proprio i Sofisti. Ricordiamo che nella città stato della Grecia classica non ci poteva essere nessuna «verità di stato», quel che contava era il consenso della maggioranza, e quindi la capacità di suscitarlo.

Si possono discutere quanto si vuole i difetti e i limiti di una politica nella quale l'uomo sia misura di tutto e non esistano verità assolute; in tale ipotesi, vi sarebbe altresì da discutere che cosa si possa mettere al suo posto e, in particolare, chi decida in luogo della maggioranza, come e chi stabilisca la verità (con o senza l'iniziale maiuscola), e quale ruolo conseguente abbiano tutti gli altri.

A questo proposito Winston Churchill (1874-1965) millenni dopo avrebbe affermato in un discorso alla Camera dei Comuni del novembre 1947 “*Democracy is the worst form of government except all the others that have been tried*”¹⁹: sappiamo tutti benissimo quali siano i difetti della democrazia e quanto siano gravi, certamente: ma non abbiamo un sistema preferibile di ricambio.

La connessione diretta è con la πολιτεία *politéia*, il partecipare attivamente e da cittadino alla vita e alla gestione della πόλις *pòlis*, città stato autonoma e gestita dal δῆμος *dêmos* cioè al popolo (in pratica da una parte degli abitanti, i soli cittadini in senso pieno, maschi e maggiorenni e non interdetti).

¹⁹ *La democrazia è la peggiore forma di governo eccezion fatta per tutte le altre che sono state esperite.*

Potremmo coerentemente continuare con φύσει μὲν ἐστὶν ἄνθρωπος ζῶν πολιτικόν, “*l'uomo per natura è un animale politico*”, di Aristotele: discorso che si collega direttamente con altri due strumenti concettuali che riprendiamo in Pedagogia dalla Grecia classica, come la *cittadinanza* (πολιτεία *politéia*) e la *ρητορεία*, *retòreia* appunto, ai quali abbiamo già accennato e sui quali torneremo tra breve.

Ma tutto questo, e l'arte oratoria in particolare come la capacità di filosofare e di educare, si andava a connettere alla *Logica*, intesa come arte o scienza di costruire nel pensiero e nella parola frasi ben fatte, corrette, secondo il doppio significato che ha in greco la parola λόγος *lògos* che indica tanto il pensiero quanto il discorso; e da cui deriva il suffisso che designa nelle lingue moderne molte scienze naturali ed umane, dalla Sociologia alla Geologia, dall'Antropologia alla Biologia, dalla Psicologia alla Cardiologia e via elencando a lungo. La Logica occidentale ha le sue opere di base in Aristotele, sei volumi compresi sotto il titolo Ὀργανον *òrganon* (cioè «*strumento*», «*apparato*», «*attrezzo*», la dizione si deve al suo allievo Andronico di Rodi) e che è stata poi sistematizzata da settori fondamentali della Scolastica, cioè da quei filosofi cristiani medievali che si proponevano proprio di riprendere coerentemente il pensiero di Aristotele, facenti capo in particolare a Tommaso d'Aquino (1225-1274).

Tutta un'importanza particolare è rivestita dal γνῶθι σεαυτόν *gnòthi seautòn* o *nosce te ipsum* cioè *conosci te stesso*. Era l'imperativo a conoscere le proprie potenzialità e i propri limiti, nel senso profondo della limitatezza dell'essere umano in quanto tale; e la conseguente condanna della ὕβρις *hybris*, superba ed arrogante violazione di questo carattere umano essenziale, cioè di ogni agire umano come se non si dovesse rimanere entro i propri limiti.

Si tratta di una norma o di un ammonimento che assume un'assoluta attualità, di uno strumento concettuale che è diventato operativo con i nostri tempi, dopo decenni di slogan e di stili di vita all'insegna del *no limits!*, e soprattutto in corrispondenza ad una evoluzione frenetica della tecnica e dei suoi prodotti, con un impatto sulla vita umana difficile a gestirsi e facile a fraintendersi. Manca, tra l'altro, la cultura scientifica necessaria allo scopo di riconnettere il sapere tecnico all'uomo; e non dimentichiamoci mai che la tecnica e la scienza sono due forme di conoscenza essenzialmente differenti. Non ci risulterà casuale, alla luce di queste osservazioni, il fatto che i Greci classici e gli Alessandrini fossero dei grandi scienziati, ai quali e alle cui ricerche dobbiamo molto, in Geometria come in Astronomia, in Acustica come in Medicina e Chirurgia. I Romani, invece, erano grandi tecnici.

Dovremmo considerare anche, o prima di tutto, lo sviluppo storico di uno strumento concettuale essenziale come il διάλογος *dialogos*. Il dialogo era presente anche prima di Socrate e di Platone, in alcuni generi poetici, nella tragedia greca (tra agonisti e coro, tra agonista e agonista), e nella storiografia (Erodoto, 484-430 a.C.). In Latino antico, la forma-dialogo sarà impiegati da Cicerone, poi da Severino Boezio (480-526), e da altri ancora; e sarà impiegato ulteriormente con rilevanti sviluppi nei millenni successivi. Esso, in

effetti, è un genere che è vissuto per millenni ed è ancora nel pieno della sua vitalità.

Socrate, invece, ne introdusse l'articolazione in due fasi. La prima, o *ειρωνεία eironéia*, cioè dissimulazione od anche una parola dal significato molto simile all'attuale ironia, consisteva nel far cadere via via le idee sbagliate ed ingannevoli nell'allievo evidenziandone il carattere paradossale; nella seconda, la *μαϊευτική τέχνη maieutiké téchne* cioè «arte della levatrice», il maestro aiutava l'allievo nel dare alla luce le idee che in questo secondo si erano sviluppate. Socrate aveva tratto il termine dall'arte di sua madre Fenarete, che era levatrice, progenitrice delle attuali Ostetriche.

Questa forma espressiva e questo strumento verrà poi fatto proprio anche da alcuni importanti autori cristiani come forma di discussione, di propaganda, di polemica contro movimenti od idee di carattere eretico, a cominciare da taluni «Padri della Chiesa» (come Gerolamo, 347-420 ca.; o Agostino d'Ippona, 354-430). Per Agostino, vi è corrispondenza tra la SS. Trinità e la forma dialogica dello spirito umano.

Non sono mancati esempi notevoli di impiego del dialogo come forma letteraria nella quale esprimere dei saggi: per la lingua italiana, la mente va immediatamente ai vari dialoghi di Galileo Galilei²⁰ (1564-1642), nei quali l'insegnamento disciplinare di Fisica moderna va insieme ad un insegnamento metodologico e ad una critica «ironica», a volte pesantemente sarcastica, nei confronti di posizioni anti-scientifiche, retrive, chiuse, reazionarie. Ma il dialogo fu impiegato anche da filosofi e saggisti molto diversi, come Nicola Cusano (1401-1464), Giordano Bruno (1548-1600), George Berkeley (1685-1753), e da altri ancora.

Oggi, il termine «*dialogo*» è nel linguaggio comune: ad esso si tende ad attribuire prima di tutto un'accezione di apertura, di disponibilità, di ascolto reciproco, ad esempio tra insegnanti ed allievi, tra genitori e figli, comunque tra educatore ed educando; oppure, tra partiti politici, tra maggioranza e minoranza, tra parti sociali. Queste caratteristiche rimangono valide anche per il dialogo inteso come termine tecnico, che indica un modo particolare di esercitare la professione, una procedura specifica, od anche un modo particolare di scrivere saggi di pedagogia o di filosofia o di scienze dell'uomo.

Un pedagogista attento ai ceti e ai popoli oppressi come Paulo Freire (1921-1997) fece del dialogo addirittura il fondamento dell'educazione.

²⁰ Il *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* (cioè Tolemaico e Copernicano) pubblicato nel 1632 è solo il più noto. Ad esempio, anche i *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze attenenti alla meccanica e i movimenti locali* (cioè sulla statica e sulla dinamica), pubblicato nel 1638, è dialogico nella stessa forma e con gli stessi personaggi.

OLTRE DUE MILLENNI E MEZZO DI STORIA

Ecco quindi riscontrata l'asserzione di Dewey secondo la quale la Pedagogia risale alla Grecia classica, cioè a due millenni e mezzo di storia ed oltre. Come la Medicina e Chirurgia, anch'essa nata in Grecia con Ippocrate di Kos (460-377), o come la Giurisprudenza (il diritto romano risale alle XII tavole, più o meno coeve, 451 o 450 ²¹); e via elencando: vi torneremo tra breve, considerandovi anche quanto vi hanno apportato Platone ed Aristotele, oltre a Socrate e ai Sofisti e ad altri Filosofi classici anche latini, in originale e liberati di tante estremizzazioni successive, da tanti «platonismi» ed «aristotelismi» che hanno frenato la ricerca nei millenni successivi all'opera di quei grandi personaggi. Il riscontro non è solo formale, ma si sostanzia di strumenti concettuali ed operativi che mutuiamo fin da quei tempi e che consideriamo validi e fruibili ancora oggi.

Altri strumenti d'introduzione successiva li vedremo in seguito; in particolare, gli strumenti che ci offre la Pedagogia sociale.

LA PEDAGOGIA COME PROFESSIONE, «ARTE» D'OGGI

Per certi aspetti, questa *Pedagogia professionale* potrebbe considerarsi una branca ulteriore della Pedagogia generale; per altri, una sotto-branca della Pedagogia sociale. Propriamente, è l'una cosa e l'altra, una parte propria della Pedagogia vista sotto una prospettiva nuova, quella delle professioni non scolastiche. Di certo, essa rimanda tanto alle competenze della Pedagogia generale, quanto a quelle della Pedagogia sociale; e vi aggiunge e vi integra tutto ciò che fa specificamente parte dell'esercizio professionale.

Del resto, le norme e le scelte di metodo sono fondamentali anche a questo specifico riguardo. La metodologia di fondo della Pedagogia professionale è quella della Pedagogia sociale ²², alla quale si rimanda integralmente per quanto non sarà trattato in questa sede, o vi sarà semplicemente riassunto od accennato. Nella Pedagogia professionale, la Pedagogia sociale cerca e trova applicatività, esercizio professionale e la relativa casistica. Proprio alla casistica dedicheremo la Parte Seconda ²³, anche a testimoniare che non si tratta solo. Non si tratta di affermazioni astratte o di principio, bensì di modi ben precisi di esercitare professionalmente una forma specifica di *relazione d'aiuto* ²⁴: quella appunto pedagogica.

²¹ *Duodecim tabularum leges*, una tra le prime raccolte (diritto pubblico e diritto privato) di leggi messe per iscritto del diritto romano.

²² Così come l'abbiamo compendiate nell'opera specifica *La pedagogia sociale*, citata.

²³ Oltre a quanto vedremo più avanti, l'esemplificazione di casi clinici trattati è stata ampiamente diffusa, in particolare da *Pedagogia della vita quotidiana* e *L'arte della parola che aiuta*, opere citate.

²⁴ Sono discorsi che abbiamo sviluppato ampiamente in *Studiamo l'educazione oggi* e in *Pedagogia della vita quotidiana – Dodici anni dopo* e, per quel che riguarda la scuola e le

In questo senso, si può completare l'aforisma di Laeng dicendo che “*la Pedagogia è anche una professione*”, la quale ha alla sua base quella scienza e a sua cornice quella filosofia, ed è anche la tecnica che presiede a quella professione e al suo esercizio. La Pedagogia è una professione intellettuale dell'area umana e sociale, o se si preferisce delle *Geisteswissenschaften*, o «*scienze dello spirito*». Ciò anche se, a nostro ribadito avviso, il significato della parola «*arte*» impiegata da Laeng è comprensivo anche di questi aspetti professionali: dobbiamo solo aggiungere un aggettivo, che la Pedagogia è una professione od arte superiore, apicale, dello stesso livello di quelle dell'Avvocato, dello Psicologo, del Medico Chirurgo, del Commercialista, dell'Architetto e via elencando.

Dovremmo ora domandarci per quale motivo si avverta oggi un bisogno di Pedagogia sempre più chiaro nel mondo delle professioni sociali, sanitarie, intellettuali, una necessità che non vi s'avvertiva ieri, in tempi cronologicamente non lontani. Perché un tale modo di «fare pedagogia», una tale declinazione dell'arte pedagogica, sia emergente ai tempi attuali, e non lo era solo qualche decina d'anni fa. Questa esigenza, come tutto ciò che riguarda comunque l'educazione, va attentamente contestualizzata in senso storico e culturale. In particolare, oggi essa va riferita alle esigenze educative che sono profondamente mutate in seguito alla transizione che è intercorsa negli ultimi decenni, una transizione da un secolo al successivo e da un evo al successivo, tanto da richiedere professionalità specificamente formate e sempre più avanzate.

La risposta, insomma, è dentro i caratteri più tipici propri del giorno d'oggi. L'«*oggi*» costituisce un periodo storico molto particolare: si tratta del periodo di transizione nel quale si è appena usciti da un'era che era durata due secoli all'incirca (iniziata con le Rivoluzioni Borghesi di fine '700), e si entra o si sta entrando in un'era nuova i cui contorni sono ancora sfumati e incerti, ma nei quali si riconosce bene proprio un nuovo bisogno di Pedagogia ²⁵.

Di conseguenza, è in corso da tempo un cambiamento molto profondo e sostanziale nel mondo del lavoro per quanto attiene alla materia pedagogica, ed in particolare nel terziario, nei servizi.

In sintesi estrema, potremmo dire che anche i preesistenti equilibri sociali, culturali, familiari, relazionali, lavorativi, politici si sono retti, per due secoli all'incirca, su un investimento educativo assai pesante; ma un tale investimento educativo, in genere, non richiedeva competenze pedagogiche. In buona sostanza, ad un educatore si chiedeva un solo requisito: quello di essere stato a sua volta educato, cioè aver fatto propri i principi, i valori e i modelli che gli sono stati trasmessi dai suoi educatori, ed essere per questo impegnato

professioni scolastiche, in *Il professionista dell'educazione scolastica* (Pellegrini, Cosenza 2006).

²⁵ È l'argomento di fondo della Prima parte di *Pedagogia della vita quotidiana – Dodici anni dopo*, citata, part. pag. 25-30. Cfr. la *Presentazione di Educazione XXI secolo*, pag. 3-13.

a fare altrettanto con i propri educandi ²⁶. Per il resto, bastavano competenze molto specialistiche per l'educazione nel mondo del lavoro o in quello delle professioni, oppure a scuola. A volte e secondo gli ambiti, queste ultime dovevano essere integrate da competenze di metodo, oppure in certi ruoli da una adeguata cultura generale.

Al massimo, la Pedagogia e le sue competenze professionali specifiche erano chiamate in causa in alcuni casi molto particolari, che si sarebbe con il tempo imparato a classificare nell'ambito della cosiddetta *Pedagogia speciale* (handicap, disadattamento, marginalità, devianza, problemi di interesse neurologico o psichiatrico, ...). Non a caso, tale branca della Pedagogia è stata fondata nell'Ottocento, con Jean Marc G. Itard (1775-1838), Édouard Séguin (1812-1880), ed altri medici applicatisi ai massimi livelli a problemi pedagogici, tra i quali Maria Montessori (1870-1952). A quest'ultima dobbiamo anzi l'importantissimo insegnamento secondo il quale alla Pedagogia generale si può arrivare proprio partendo da problemi di Pedagogia speciale.

L'investimento educativo che si richiede invece oggi, nelle stesse sedi ed ovunque, per una società in trasformazione a ritmi frenetici e dominata da una informazione di tale e tanta entità, e diffusa in modo e quantità, che non si sono mai visti in precedenza, è essenzialmente diverso, seppur altrettanto pesante. La società d'oggi dimostra sempre più chiaramente il bisogno di un aiuto di carattere professionale e specificamente pedagogico. Laddove l'investimento educativo dei secoli trascorsi era essenzialmente di ordine a-specifico e non professionale, né richiedeva una qualche forma di aiuto del genere.

Questo nuovo evo viene spesso chiamato «*postmoderno*», con un richiamo a Jean-François Lyotard (1924-1998) e, in particolare, alla sua *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir* (1979) ²⁷. Tuttavia, la dizione è largamente scorretta ed ingannevole: veniamo certo dalla fine di un evo storico, da cui il prefisso «*post*» che indica «*dopo*» in latino; ma quest'evo non è l'evo Moderno propriamente, storiograficamente detto; il che, peraltro, è ben noto. Si tratta, invece, dell'uscita dall'evo durato circa due secoli, otto-novecento, dominato da un particolare *spirito borghese*; mentre l'evo propriamente detto «*moderno*» è venuto in precedenza e dopo l'evo «*medio*» o Medio Evo ed è durato circa tre secoli, dalla fine del XV secolo o dai primi del XVI alle rivoluzioni borghesi di fine '700.

Il cambiamento alla base dell'evo nuovo ed entrante, rispetto al precedente evo otto-novecentesco, ha riguardato proprio la dimensione pedagogica in modo essenziale. Prima di tutto, l'educazione viene vista in senso evolutivo, processuale, promozionale e non più statico, come se fosse un'omologazione a modelli prefissati, una replicazione e trasmissione da una generazione alla

²⁶ Questo poteva avvenire a certe condizioni, in particolare che l'educazione esplicita durasse poco, e i ritmi evolutivi non fossero frenetici come quelli odierni. E' il discorso di fondo di *Studiamo l'educazione oggi*.

²⁷ Ed. it. *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere* (Feltrinelli, Milano 1981).

successiva di conoscenze, idee, comportamenti, valori, tutta centrata su acquisizioni, certezze e definitività. L'educazione va intesa in senso pluralistico, ispirata ad una varietà di idee di fondo, che ha luogo in sedi e presso agenzie diversificate. Risulta sempre più evidente che essa va intesa sempre in senso bi- (o pluri-) direzionale: questo è in realtà un suo carattere essenziale, sempre esistito, ma a lungo esso è stata sottaciuto e scotomizzato privilegiando l'educazione in un solo verso, dal docente all'allievo, dal genitore al figlio, dall'adulto od anziano al giovane, dal marito alla moglie e via elencando, come se fosse una trasmissione. Ed ancora, questa educazione d'oggi riguarda in modo assoluto ed equivalente tutte le fasce d'età dell'uomo, tutta la vita.

Si potrebbe facilmente seguitare l'elencazione, per linee coerenti, sempre più note e sempre meglio leggibili nella letteratura pedagogica degli ultimi decenni²⁸, seppure in modo non omogeneo ovunque nella società e nelle relazioni umane, e non senza contraddizioni.

L'EDUCAZIONE È PER TUTTA LA VITA

Alla base vi è una revisione sostanziale di ciò che si intende per «*educazione*», e di conseguenza di come possa e debba condursi quella riflessione su di essa che è tra i compiti e le competenze centrali della Pedagogia.

Qualunque forma di comunicazione tra persone, che concorra all'evoluzione culturale, intesa come prerogativa umana, può considerarsi correttamente e rigorosamente «*educazione*». L'educazione riguarda quindi l'uomo che viene inteso come nodo di una rete di comunicazione, come soggetto sociale, relazionale, politico in senso lato, come portatore di propri valori e di un proprio *Lebenssinn* o senso della vita, e secondo altre fattispecie tali che per esso si impieghi il termine tecnico *persona*. È l'educazione che lo proietta nel processo evolutivo-culturale continuo ed incessante, il quale non ha alcuna direzione, ma ha un verso prefissato, quello della «freccia del tempo», quello della storia (o delle sue «*lancette*», quello dell'entropia crescente: indietro non si torna, come indica la particella latina «*e*», mentre «*volvo*» indica proprio un «*girare*». Non si fanno tornare indietro «le lancette della storia» né per quel che riguarda la grande storia dell'umanità, né per quel

²⁸ Ne sono ottima testimonianza i tre volumi dell'antologia *La Pedagogia italiana contemporanea* (Pellegrini, Cosenza 1994/1995/1996) e le parallele antologie tedesche *La pedagogia tedesca contemporanea*, per le stesse edizioni: volume I e II (1993) poi ristampati in un nuovo volume I (1995), e volume II (1996); con alcune variazioni, stampati anche in edizione tedesca *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Schneider Verlag Hohengeren, Baltmannweiler 1993-1996). Il curatore è Michele Borrelli. Ma qui ci vorrebbe una bibliografia amplissima. Limitiamoci ad eleggere validi rappresentanti in Riccardo Massa curatore del fondamentale *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* (Laterza, Roma – Bari 2000 e successive riedizioni); Massimiliano Tarozzi autore di *Pedagogia generale* (Guerini, Milano 2001).

che riguarda la piccola storia di ciascuno di noi persona umana singolarmente presa.

L'etimo del termine «*educazione*» aiuta poco, anche se alcuni autori rimarcano quello latino *e-ducere* cioè «*condurre fuori*», come a dire che si esalta quanto è già nel soggetto educando; sennonché in latino esiste anche l'etimo *educare* cioè «*nutrire*», che invece rimarca quanto all'educando si somministra dall'esterno affinché egli lo assimili e lo faccia proprio.

LA PEDAGOGIA NON È SOLO TEORIA, NÉ TEORETICA

La Pedagogia, dal suo canto, non può più considerarsi una riflessione o teoria o filosofia dell'educazione, o non solo questo, se mai la si è considerata tale; ma è essenzialmente un problematizzare l'educazione (nel senso tecnico di «*problema*» come occasione di evoluzione, sul quale torneremo più avanti), un farsene carico, un prendersene cura ed a cuore, un responsabilizzarsene. Il che porta in assoluta evidenza proprio la dimensione professionale.

Vanno così emergendo con sempre maggiore chiarezza il rifiuto di qualunque ulteriore visione riduzionistica che tenda a relegare la Pedagogia al solo piano della teoria o teoretica e l'educazione al solo piano della prassi, come sarebbe un contrapporre la «*riflessione pedagogica*» alla «*operatività educativa*». Né si può riproporre qualche dualismo o contrapposizione tra di essi (idee - fatti, filosofia - storia, dover essere - essere, prescrizione - descrizione, pensare - fare; ...) e via declinando a piacere questo obsoleto concetto filosofico. Si tratta di un ferrovicchio filosofico dell'Ottocento, contro il quale Dewey ha scritto pagine fondamentali ²⁹.

La Pedagogia con il suo esercizio professionale va a collocarsi su un *piano intermedio* tra il piano della teoria e il piano della prassi. Esso è il piano della *mediazione pedagogica*, sintesi ed insieme possibilità di comunicazione tra due piani reciprocamente irriducibili.

RIVOLUZIONI SCIENTIFICHE, SCIENZA NORMALE, PARADIGMA

Può essere utile, qui ed altrove, un ricorso a taluni strumenti concettuali che hanno avuto la loro origine nella Filosofia e nella Storia della Scienza, e che consentono di gettare luce su questi fenomeni storici. Ciò, ovviamente, a condizione che vengano utilizzati nel campo pedagogico, e quasi riprocessati in esso, *iuxta propria principia*.

Ci riferiamo allo strumento concettuale di «*rivoluzione scientifica*», e a quello reciproco di «*scienza normale*», come anche allo strumento di

²⁹ Specialmente in *Democracy and Education*, opera citata.

«*paradigma*», proposti ed impiegati dall'epistemologo - storico della scienza Thomas S. Kuhn (1922-1996), soprattutto ne *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, probabilmente la sua opera più nota (sottotitolo *Come mutano le idee della scienza*)³⁰.

Le definizioni che egli delinea dei tre strumenti concettuali sono le seguenti (i grassetti sono nostri):

*In questo saggio, «**scienza normale**» significa una ricerca stabilmente fondata su uno o più risultati raggiunti dalla scienza del passato, ai quali una particolare comunità scientifica, per un certo periodo di tempo, riconosce la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore. Oggi tali punti fermi sono elencati, seppure raramente nella loro forma originale, dai manuali scientifici [...].*³¹

*Con tale termine [**paradigma**] voglio indicare conquiste scientifiche universalmente riconosciute, le quali, per un certo periodo, forniscono un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca.*³²

*[...] consideriamo qui **rivoluzioni scientifiche** quegli episodi di sviluppo non cumulativi, nei quali un vecchio paradigma è sostituito, completamente o in parte, da uno nuovo incompatibile con quello.*³³

Tutto il saggio si consiglia alla lettura di un Pedagogista, o di un professionista di cultura pedagogica, che deve essere (anche) un valido metodologo. Qui basterà un cenno riassuntivo alla visione della ricerca scientifica di Kuhn: secondo quell'importante autore, ispirato al relativismo storico, il divenire della ricerca scientifica può essere descritto come una sequenza di lunghi periodi di *scienza normale*, cioè di vigore di certi *paradigmi* e di lavoro attorno a problemi ordinari e particolari (o «*Puzzles*», rompicapo), che in certi momenti hanno brusche variazioni di Trend³⁴ per un complesso di ragioni diverse, le quali sfociano in *rivoluzioni scientifiche* relativamente brevi, dalle quali scaturiscono nuovi *paradigmi* sui quali si condurranno nuovi periodi di *scienza normale*, e così via in un'infinita *evoluzione* a-teleologica. Una tale evoluzione è cioè *senza fini*, oltre che *senza fine*.

³⁰ Edizioni originali 1962 e 1970, quest'ultima con il *Poscritto 1969*; edizioni italiane rispettivamente del 1969 e 1978, per i tipi di Giulio Einaudi di Torino.

³¹ *Ivi*, pag. 29 nell'edizione del 1978.

³² *Ibidem*, pag. 10.

³³ *Ibidem*, pag. 119.

³⁴ Qualcuno parla di discontinuità, di «soluzioni di continuità», come cioè se ci fossero delle rotture. Ma si tratta di una locuzione non rigorosa: in Matematica diremmo che si tratta di angolosità (punti di non derivabilità, per gli esperti di Analisi Matematica) di un processo che può essere metaforizzato con una curva che in certi momenti cambia bruscamente le sue caratteristiche, ma che nondimeno può essere tracciata senza mai staccare la penna dal foglio.

Attorno ad un paradigma si struttura una **comunità scientifica** a svolgere scienza normale; essa si ricompone dopo ciascuna delle rivoluzioni scientifiche, che non sono frequenti.

Vi è una notevole vicinanza tra il concetto di «*scienza normale*» e quella che potremmo chiamare l'«*educazione normale*» del periodo ottonevicesco: uno svolgersi ordinato e coerente di un processo di *omologazione* attorno a «*paradigmi educativi*», vale a dire a dei modelli rigidamente prefissati, aprioristicamente considerati come validi ed indiscutibili, e di fatto in genere né discussi né considerati criticamente da parte degli educatori, come essi esigevano che fossero da parte degli educandi, e se del caso imponevano che lo fossero. Il complesso degli educatori, diversi ma agenti in modo coerente, costituisce una *comunità* metodologicamente analoga alla *comunità scientifica*.

Quanto è avvenuto, a cominciare dagli anni '50 e '60 del secolo scorso, ha integrato sempre più e sempre più chiaramente un profondo cambiamento dei *paradigmi educativi* e di quelli *pedagogici*, proprio nel senso che ha dato Kuhn a questo termine tecnico. Seguitando così ad impiegare la stessa terminologia, siamo di fronte ad una *rivoluzione educativa e pedagogica* pluridecennale, con il cui tenore di problematicità abbiamo molto a che fare ancora oggi, ed avremo da misurarci per decenni ³⁵.

Certo, è un impegno pesante. Esso richiede sempre più spesso l'apporto dei professionisti specificamente formati alla Pedagogia. E questi hanno un grosso vantaggio: che la testimonianza di come fosse l'educazione dell'evo trascorso non la debbono cercare in archivi e musei, bensì nel loro mondo esperienziale e anche in loro stessi, in quanto le ricadute dell'educazione ottonevicesca sono ancora oggi molto forti, e chissà per quanto tempo avremo a che fare con esse,

LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE COME PROGRAMMA SCIENTIFICO DI RICERCA

In questo contesto, si pongono problemi particolari e nuovi che riguardano l'educazione tra le primissime prerogative dell'uomo e della società.

Ciò investe direttamente le professionalità specificamente pedagogiche, a cominciare dal Pedagogista in quanto figura di vertice, dirigente, supervisore ed insieme colui che impiega gli strumenti concettuali ed operativi più avanzati in campo pedagogico.

Ma, come si diceva, ciò investe anche le altre professioni intellettuali e d'aiuto dell'area sociale, culturale, psicologica e sanitaria, le quali hanno una

³⁵ F.B., *Studiamo l'educazione oggi*, pag. 30-97; *Pedagogia della vita quotidiana – Dodici anni dopo*, Parte I, pag. 19-90; opere citate.

necessità crescente di un forte componente pedagogico nella loro formazione iniziale e continua e nel loro esercizio ³⁶.

Di qui, la necessità di un particolare settore di studi pedagogici, che un quarto di secolo fa in Italia era tutto da costruire: un vero e proprio *programma di ricerca scientifico* nel senso di Lakatos ³⁷ che abbiamo appunto chiamato «*Pedagogia professionale*». Si noti che la concordanza dell'aggettivo «*scientifico*» è con «*programma*» e non con «*ricerca*»: probabilmente, nella visione di Lakatos, si può considerare scientifica anche la ricerca; ma, prima di tutto, è scientifico il programma.

Le attività di ricerca di base hanno avuto origine negli ultimi anni '80, e hanno trovato una prima sintesi generale in alcuni saggi dei primi anni '90 ³⁸. La didattica accademica ha riguardato la formazione iniziale degli Assistenti Sociali e dei Sociologi, ma anche corsi di cultura pedagogica per avviare alle professioni della scuola, del sociale e della sanità.

Come base empirica, si è scelto di esercitare volontaristicamente in forma libero-professionale attività di *interlocazione pedagogica* svolte per lo più come relazione d'aiuto. Ricordiamo qui in estrema sintesi che «*relazione d'aiuto*» è la locuzione usata quasi generalmente per designare il rapporto professionale con il Pedagogista, più o meno come si usa «*cura*» per il Medico o «*patrocinio*» per l'Avvocato, e nello stesso senso verrà impiegata in questa sede, anche per rimarcare come il Pedagogista non abbia il compito di offrire o proporre soluzioni ai problemi dell'interlocutore, bensì quello di aiutarlo a cercarne e a costruirsi di proprie.

Che fa il Pedagogista? Parlando più generalmente possibile: aiuta!

La locuzione «*relazione d'aiuto*» ha avuto origine nel contesto della Psicologia Clinica, ed è di uso comune anche nella letteratura relativa alla professionalità dell'Assistente Sociale, seppure il contesto e la storia differenti vi evidenzino un'accezione non sovrapponibile ³⁹; la relazione d'aiuto dell'Assistente Sociale e quella del Pedagogista sono diverse, salvo che per quella componente pedagogica che caratterizzasse l'esercizio professionale dell'Assistente Sociale. Esistono dottrine, teorie e casi nei quali certo si può

³⁶ F.B., *opere citate*.

³⁷ Imre Lakatos, *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*; in Imre Lakatos, Alan Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (University Press, Aberdeen 1970); ed. it. a cura di Giulio Giorello, *Critica e crescita della conoscenza* (Feltrinelli, Milano 1976). Questo scritto fondamentale (come anche altri) è disponibile in rete, ad esempio all'URL <http://www.philosophy.ru/edu/ref/sci/lakatos.html>.

³⁸ *Educazione 2000 – Idee e riflessioni pedagogiche per il secolo entrante* (Pellegrini, Cosenza 1993); *Un'introduzione allo studio dell'educazione* (Osanna, Venosa – PZ 1996), testi impiegati anche per la formazione di altri professionisti, come in particolare gli Assistenti sociali e i Sociologi. Le altre opere in volume del decennio, in particolare *Scienza e Pedagogia – Scritti sull'educazione e la scuola 1988-1993* (Arcobaleno, Monza – MI 1993) e *Didattica scientifica – Studio pedagogico sull'insegnamento delle scienze* (Del Bianco, Udine 1994) costituiscono semmai la sintesi delle ricerche di Pedagogia scolastica e Didattica del decennio precedente, anche se il primo apriva considerevolmente al nuovo progetto di ricerca, così testimoniandone la decorrenza.

³⁹ Cfr. *La relazione di aiuto – L'incontro con l'altro nelle professioni educative* di Andrea Canevaro e Arrigo Chierigatti (Carocci, Roma 1999).

dire che l'Assistente Sociale, propriamente, «aiuta» l'utente; così come ve ne sono altri nei quali egli agisce invece in un senso che si avvicina meglio all'origine del sostantivo, cioè al participio presente del verbo «assistere». Sono, comunque, professioni entrambe in rapido divenire.

Tratteremo di *relazione d'aiuto pedagogica*, si può dire, in tutto il resto dell'opera⁴⁰. Prima, ne avevamo trattato organicamente in *Pedagogia della vita quotidiana – La formazione del Pedagogista professionale, un aiuto per chiunque sia educatore*⁴¹, poi interamente riscritta ed integrata con il sottotitolo *Dodici anni dopo*⁴². Vi si sono trattati problemi di vita quotidiana, coppia, Partnership, famiglia, genitorialità e traducendo il tutto in saggi organici che compendiano la materia professionale e la casistica clinica⁴³. Questo, nella piena consapevolezza che la prospettiva di formazione iniziale di professionisti di cultura pedagogica esige che almeno una parte rilevante dei docenti universitari sia impegnata nell'esercizio professionale, come avviene per la formazione accademica di altre professioni, dall'Avvocato al Medico Chirurgo, dall'Architetto all'Ingegnere, dal Commercialista al Geologo, e via elencando.

Parte importante della base empirica è consistita nell'impegno organico entro l'associazionismo dei Pedagogisti di professione, da quando esisteva un'unica associazione (primi anni '90) alla attuale frammentazione societaria⁴⁴. In parte, tale lavoro si è svolto grazie alla generalizzazione degli strumenti telematici ed informatici, e relativi dibattiti in rete⁴⁵.

L'impegno si è speso anche entro l'associazionismo pedagogico accademico, cioè prima di tutto nella S.I.Ped. Esso è leggibile in una serie di saggi brevi nella relativa pubblicistica⁴⁶.

⁴⁰ Il grosso della traduzione in atto è nella Parte II.

⁴¹ Pellegrini, Cosenza 2001.

⁴² Pellegrini, Cosenza 2011. I «dodici anni» sono riferiti alla stesura e non ovviamente all'anno di pubblicazione; la prima opera era stata terminata circa due anni prima.

⁴³ Cfr. anche *Il pedagogista 2007 – Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale* (Aracne, Roma 2007); *Un pedagogista nel poliambulatorio – Casi clinici* (Aracne, Roma 2008); *La Pedagogia sociale - Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*, citata; e l'ormai introvabile *La Pedagogia professionale* (E-book; Scriptaweb, Napoli 2011).

⁴⁴ Tra i volumi a più firme ai quali si è contribuito, ricordiamo *L'educazione come relazione di aiuto ed etica professionale* (Professione Pedagogista, Bologna 1998), pag. 21-44 e 45-50; *I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona* (Professione Pedagogista, Bologna 1999), pag. 12-14, 19-76, 261-264 e 265-272; *Adolescenza difficile: prevenzione e strategie educative* (F.I.Ped., Brindisi 2008), pag. 23-27 e 101-103. Vari articoli e scritti sono apparsi su *Professione pedagogista* prima serie (anni 1995-2000) e anche seconda serie (anno I numero 2, pag. 11-31, settembre 2001); e sul *Giornale di Pedagogia* dal 2002, anche con una rubrica di pedagogia della vita quotidiana intitolata *Quotidie*, proseguita regolarmente fino all'ultimo fascicolo uscito cioè il fascicolo 1/2010. Inoltre, è stato espresso abbondante materiale a circolazione interna, anche in forma elettronica.

⁴⁵ Un buon numero di inediti è in rete, in particolare presso il sito all'URL www.larchivio.com/pedagogia.

⁴⁶ *Bollettino della S.I.Ped.* n. 2, pag. 2, aprile 2000; *Pedagogia oggi*, n. 9-10, pag. 30-34, febbraio-marzo 2003, in coll.; n. 11, pag. 15-19, aprile 2003; n. 1/2004, pag. 74-77, maggio 2004; n. 3/2004, pag. 78-83, aprile 2005; n. 1/2005, pag. 100-105, novembre 2005; n. 1-2/2007, pag. 88-94, gennaio-agosto 2007; n. 3/2007, pag. 50-52, settembre-dicembre 2007; e nei volumi *L'identità della Pedagogia oggi* e *La ricerca pedagogica in Europa* (Pensa Multimedia, Lecce 2005 e 2006), pag. 315-318 e 311-316.

Una sintesi si è avuta con i lavori del gruppo S.I.Ped. sulle professioni educative e formative, promosso e diretto da Paolo Orefice negli ultimi anni ⁴⁷, e che ha aperto un tavolo di consultazioni con le associazioni dei professionisti. La legge 4 del 14/1/2013 recante «*Disposizioni in materia di professioni non organizzate*», sulla quale torneremo, ha fatto segnare un significativo passo in avanti.

Un *profilo professionale del Pedagogista* è tra gli oggetti centrali delle proposte in materia, e ve ne sono versioni espresse sia in ambito S.I.Ped. che nelle numerose associazioni di categoria, più o meno rappresentative e più o meno specifiche. Rimane il fatto che iniziale la laurea magistrale, prima laurea «specialistica», da cui l'asserzione ancora frequente secondo la quale il Pedagogista sarebbe lo «specialista» dell'educazione; ma rimane altresì il fatto che questo titolo costituisca solo una condizione necessaria. Come per questo professionista deve avere come sua formazione altre professioni, alla formazione universitaria debbono seguire periodi di formazione professionale specifica, ad esempio di tirocinio sotto la supervisione di un Pedagogista, od anche Master od altri corsi di studio, e prove abilitative. La materia, comunque, è in rapido divenire, anche in questo caso come in tutti quelli che riguardano la cultura e la società.

La citata legge n. 4 del 14/1/2013 ha affidato alle associazioni professionali l'attestazione delle competenze e delle qualità professionali degli iscritti nei confronti dell'utenza. Si tratta di un compito ben preciso, per adempiere al quale occorreranno associazioni ben strutturate, pienamente democratiche e pluralistiche, rispettose di un quadro normativo comune al resto delle professioni non ordinate, e gestite con spirito di servizio alla società e alla categoria da dirigenti societari in continua rotazione. Esse dovranno, inoltre annoverare al loro interno studiosi e accademici in grado di garantire la scientificità e il livello professionale, come soci onorari, componenti i comitati scientifici e didattici, nonché costituenti parti determinanti dei comitati dei probiviri.

La produzione di volumi a più firme sulla Pedagogia Professionale è seguita nel contesto societario ⁴⁸.

⁴⁷ Una prima sintesi scientifica, professionale e giuridica è stata stilata in *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa – Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo* a cura di Paolo Orefice, Antonio Carullo e Silvana Calaprice (CEDAM, Padova 2011).

⁴⁸ Due titoli per tutti: Marco Paolo Dellabiancia (a cura di): *Il pedagogista. Ambiti professionali e competenze*. Atti del X Congresso Nazionale della F.I.PED. (Junior, Bergamo 2009); Angela Fiorillo (a cura di): *Disprassie e spettro autistico*, Atti dell'XI Congresso F.I.Ped. (Junior, Bergamo 2011).

GLI OSTACOLI TEORETICI CHE PERMANGONO IN ITALIA

Rimarrebbe da chiedersi come mai si debba lavorare oggi, e non senza difficoltà, sulla figura di un professionista che ha una storia di duemilacinquecento anni e un'evoluzione recente dall'Ottocento; il motivo è sostanzialmente lo stesso per il quale si fatica a immaginare che una funzione umana essenziale quanto difficile come l'educazione possa richiedere l'aiuto di un professionista specifico, e non solo nei casi di *special Needs*. Riflettiamo che nessuno discute la scontata imprescindibilità di uno specialista per altri aspetti umani altrettanto essenziali e non maggiormente impegnativi come la salute, l'esercizio fisico, la convivenza sociale, la legalità, la progettazione di edifici e altri manufatti civili, e via elencando.

Da un lato, ha inciso il profondo cambiamento del concetto di educazione e delle competenze coinvolte: è quanto si è visto in estrema sintesi.

Dall'altro, proprio in Italia veniamo da una tradizione ostativa, per cui i primi corsi universitari specificamente pedagogici per le professioni sociali sono stati istituiti solo negli anni '90, mentre quelli per le professioni psicologiche sono stati istituiti solo negli anni '70 e quelli di Sociologia a fine anni '60 del secolo scorso, cioè sempre con ritardi evidenti.

Si può discutere sulla particolarità della cultura italiana tra le due guerre mondiali, con la pesante egemonia del Neoidealismo: vale a dire, di un movimento propriamente filosofico del XIX secolo, ispirato da destra all'Idealismo assoluto di Georg W. F. Hegel (1770-1831), che ha avuto tra i suoi massimi esponenti in Italia Bertrando Spaventa (1817-1883), Augusto Vera (1813-1885) e Angelo C. De Meis (1817-1891). Tale corrente di pensiero si scontrò con il Positivismo anche in Italia in quel secolo, e vi fece segnare una assoluta egemonia nel periodo tra le due guerre del secolo XX, nelle due versioni dell'*Attualismo* di Giovanni Gentile (1875-1944), organica al Fascismo, e dello *Storicismo assoluto* di Benedetto Croce (1866-1952), antifascista ed antidemocratica, fra l'altro allievo di Silvio Spaventa (1822-1893), suo zio come il fratello Bertrando.

Il discorso filosofico potrebbe essere lungo ma non interesserebbe questi temi se non in negativo, in quanto entrambe quelle versioni italiane dell'Idealismo erano coerentemente avverse alla Pedagogia come scienza autonoma e come professione, così come erano fundamentalmente avverse ad ogni scienza dell'uomo che non fosse un scienza filosofica e non prescindesse proprio da quella matrice mitteleuropea alla quale si è accennato.

Di Gentile è particolarmente notevole una celebre citazione, che prendeva come fantoccio polemico una concezione riduttiva della Pedagogia di Johann F. Herbart (1776-1841), il quale peraltro ipotizzava un'integrazione proprio nella Pedagogia di una Etica già millenaria, e di una Psicologia che ancora non era nata come scienza, cioè il superamento di quell'ipotetico dualismo, che riconduceva al dualismo Filosofia-Scienza:

Fu un mero artificio dell'Herbart, caduto affatto nel vuoto, quello di riunire ecletticamente psicologia ed etica nel concetto di pedagogia, concepita come la scienza che si serve di cognizioni psicologiche per la formazione dell'uomo alla virtù. A parte la scorrettezza gnoseologica del concetto di praticità introdotto nel concetto di una scienza, l'unificazione della psicologia con l'etica, concepite le due discipline, come le concepisce Herbart, l'una fuori dell'altra, l'una come la scienza della pura causalità psichica, l'altra come scienza dei fini, l'unificazione vera non è possibile per la semplice ragione che quella psicologia ha la sua etica dentro di sé, incompatibile con quella etica con cui essa pedagogicamente si dovrebbe integrare; e dicasi altrettanto dell'etica.

Prima dell'Herbart e dopo, nella storia della filosofia, questo problema gnoseologico della pedagogia non è stato preso in considerazione mai. Eppure una trattazione sistematica, ossia rigorosamente orientata e coerente, della dottrina dell'educazione non è possibile se non si viene a capo della questione intorno alla sua natura.

Il pedagogista deve prender partito, o con la psicologia, o con l'etica: o con don Abbondio, o col cardinal Federigo!

Ma la soluzione di questo problema pedagogico non avrebbe potuto esser data da una filosofia incapace di superare il dualismo di psicologia ed etica, poiché la pedagogia è psicologia per un verso ed etica per l'altro. E diciamo dualismo di psicologia ed etica, per usare i due termini che dal principio del secolo passato (da Herbart in poi) sono in campo in tutte le definizioni della pedagogia. Ma si può egualmente dire ogni dualismo, in cui si rappresenti in genere l'illustrata opposizione di quel che è e di quel che dev'essere: fatto e valore, casualità e ordine, natura e spirito, legge e norma spirituale, necessità e libertà, ecc. Viceversa, la soluzione è già data quando la filosofia abbia superato siffatti dualismi.

Allora non c'è più una psicologia e un'etica tra cui scegliere: c'è la filosofia, e s'impone il concetto che la pedagogia è la filosofia.⁴⁹

Giovanni Gentile, con la riforma della scuola del 1923, non segnò solo una filosofia e una «gerarchia dei saperi» avversa alla tecnica, e ancor più avversa alla scienza, che avrebbe lasciato tracce presenti ancora oggi. Avrebbe anche consolidato l'idea riduttiva secondo la quale l'insegnamento non sarebbe una professione ma una meno precisabile «vocazione», che non si insegna e non si impara, ma per la quale si possono richiedere solo una cultura letteraria nella scuola primaria, e una preparazione disciplinare nelle secondarie. Il

⁴⁹ *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (2 voll., 1913-1914), riportata in M. Agosti, *L'esame di pedagogia* (La Scuola, Brescia 1965), pag. 64-65. L'idea di fondo era chiara, per lo meno, già nella memoria *Il concetto scientifico della pedagogia* pubblicata nel 1900 nei "Rendiconti della Regia Accademia dei Lincei".

Pedagogista sarebbe stato esclusivamente un Filosofo dell'educazione, senza nessun ruolo come professione sociale e senza alcuna plausibile preparazione professionale paragonabile a quella di ogni altro professionista. E questa è un'altra lacuna le cui conseguenze non abbiamo ancora smesso di scontare.

Vi si può aggiungere una certa tendenza italica a parlare di educazione (e di scuola) senza competenza alcuna come non si farebbe nei confronti di nessuna scienza dell'uomo o della natura, o di nessuna tecnica. Questo ci fece osservare, ancora nel 1993 in occasione di uno dei primissimi congressi nazionali di pedagogisti di professione⁵⁰, che potevamo considerarci un popolo i cui componenti si ritengono più o meno tutti Commissari Tecnici della nazionale di calcio, e tutti Pedagogisti.

Vedremo nel seguito di quest'opera le specificità della professione di Pedagogista quanto ad ulteriori strumenti, tecniche e metodi. Questi strumenti, tecniche e metodi, sia quelli che sono stati proposti nell'antica Grecia che quelli più recenti, potrebbero peraltro essere impiegati anche da altri professionisti nel contesto del loro esercizio professionale. Lo vedremo anche nella seconda parte, che riguarda varie forme di esemplificazione dell'esercizio professionale. Detto che il Pedagogista si occupa specificamente della dimensione educativa (socio-relazionale, evolutiva, culturale), da tutto ciò dovrebbero emergere le specificità sia di profilo che di esercizio.

Rimarrebbe, ancora, da appurare come mai tanto si sia tardato a recuperare nel secondo dopoguerra il Gap così maturato sotto qualche decennio di egemonia neoidealista; ed in particolare come mai esso abbia riguardato proprio la Pedagogia sociale. Si noti che la locuzione «*Pedagogia sociale*» era impiegata fin dai primi anni del secondo dopoguerra anche da parte dei più autorevoli esponenti della Pedagogia italiana⁵¹. Nonostante tutto questo, una sistematica attivazione di corsi accademici di questa branca e una ricca fioritura della manualistica si è avuta solo negli ultimi dieci anni o poco più⁵². La Pedagogia accademica italiana, a questo riguardo, è pervenuta buona ultima, saldamente improntata alla dominante scolastica fino alle ricordate trasformazioni del Magistero degli anni '90, e non senza resistenze forti ed esplicite.

Anche a questo proposito, Kuhn avrebbe potuto richiamare quanto affermava il Fisico Max Planck (1858-1947), ideatore della Teoria dei Quanti,

⁵⁰ Seminario Nazionale di Studio sul tema «*Pedagogia e scienze dell'educazione alle soglie del 2000. Professione pedagogista*» tenutosi a Roma nei giorni 28-29 ottobre 1993, nell'Auletta dei Gruppi Parlamentari a Montecitorio. Successivamente esprimemmo una breve sintesi, dal titolo *La pedagogia professionale e gli ostacoli teorici, ovvero «così fan tutti»* (in sintesi su *Professione Pedagogista*, anno 1, n. 2, pag. 8-9, maggio-agosto 1995). Gli unici accademici presenti furono Sira Serenella Macchietti anche nella sua qualità di presidente dell'As.Pe.I., Paolo Impara condirettore della SFEC di Roma (corso triennale, al tempo "diploma universitario" e non laurea, per educatori di comunità), Silvana Calaprice, Giorgio Vuoso e il sottoscritto, questi ultimi al tempo semplici ricercatori.

⁵¹ *La pedagogia sociale*, citata, pag. 11-12.

⁵² Ci piace ricordare la significativa eccezione di Luisa Santelli Beccegato, autrice dell'apprezzato *Pedagogia sociale* (La Scuola, Brescia 2001) che ci offre ulteriori elementi sul tema, la quale aveva espresso per gli stessi tipi ancora nel 1979 il volume dal titolo *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*.

nella sua *Autobiografia scientifica*, vale a dire che “*Una nuova verità scientifica non trionfa convincendo i suoi oppositori e facendo loro vedere la luce, ma piuttosto perché i suoi oppositori alla fine muoiono, e cresce una nuova generazione che è abituata ad essa.*”⁵³. Certo non condivideremmo questo impiego del termine «verità», né in una scienza naturale come la Fisica né in una scienza dell’uomo, della cultura e della società come la Pedagogia, in quanto in questi settori non disponiamo di alcun criterio di verità, i saperi sono sempre ipotetici, interlocutori, fallibili e falsificabili, in evoluzione interminata. Ma il concetto secondo il quale questa evoluzione fatica a farsi strada è abbastanza chiaro, e lo è in modo particolare in un settore nel quale le falsificazioni sperimentali od empiriche sono un fattore evolutivo molto forte come è proprio la Fisica, specialmente per come essa si è evoluta tra la seconda metà dell’Ottocento e i primi del Novecento. Proprio in quel periodo la Teoria dei Quanti e le Teorie della Relatività hanno avvicinato la Fisica cosiddetta «classica», cioè newtoniana.

È importante ricordare che una transizione non avviene se non gradualmente, e con un seguito di eredità pesanti dell’evo trascorso che si prolunga per generazioni nell’evo entrante: specie per una dimensione così complessa, e così cruciale, come è quella educativa. L’educazione ottonevicesca, come le corrispondenti concezioni della coppia, della famiglia, della società, della politica, della cultura e via elencando, sono ormai inefficaci ed obsolete, ma seguiranno a pesare ancora per lungo tempo.

Da un punto di vista tendenzialmente conservatore, ma abbastanza realista da contemplare l’innovazione sia pure come eventualità non ricercata, ricordiamo quanto asseriva il principe George, 2° duca di Cambridge (1819-1904): “*There is a time for everything, and the time for change is when you can no longer help it*”⁵⁴ (1890).

Proprio la Fisica ce lo insegna. L’inerzia è aspetto essenziale della materia, senza di che si avrebbe il nulla; e il fatto stesso di muoversi in qualche mezzo comporta un attrito, il quale si oppone sempre al moto, e cresce al crescere della velocità se ci si muove in un mezzo fluido come forse si può ipotizzare nella fattispecie.

Se non incontrassimo attriti, dovremmo pensare che stiamo muovendoci nel vuoto, oppure che ci illudiamo di muoverci ma in realtà siamo fermi.

⁵³ Riportato da Kuhn in *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, seconda ed. it. citata, pag. 182.

⁵⁴ “*C’è un tempo per ogni cosa, e il tempo per cambiare è quando non puoi più evitarlo*”.

QUADRO TEORICO E GENERALE DI RIFERIMENTO PER LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE

Procediamo, dunque, discutendo del quadro generale di riferimento, delle idee in evoluzione, nelle quali si muove l'esercizio professionale di cultura pedagogica.

Prima di tutto, proponiamo di non impiegare la dizione «*teoretica*» e derivati in questo contesto, in quanto un tale impiego potrebbe fungere da indice o veicolo di una rinnovata o riconfermata sudditanza della Pedagogia alla Filosofia. L'aggettivo e il sostantivo derivano dal greco θεωρέω *theoréo*, «*guardo*», «*osservo*», composto da θεά *theà*, «*spettacolo*», «*cosa da guardare*», e ὁράω *horào*, «*vedo*», ma essi rimandano ad un modo di fare Filosofia che ne accentua il carattere speculativo astratto, e che passa in secondo piano od esclude qualunque riferimento o qualunque apertura all'esperienza, all'esercizio professionale, all'operatività. Anche al di là della sua pertinenza filosofica secolare, rimane un modo di riflettere incompatibile con la Pedagogia come l'abbiamo delineata.

Si può parlare, invece, di «*teoria*» e derivati in modo rigoroso. Lo facciamo, tenendo ben presente che esistono ad esempio una «*fisica teorica*» e una «*chimica teorica*», branche importantissime di due scienze che sono indiscutibilmente empiriche e sperimentali; oppure, nel senso di una «*teoria economica*»; od ancora, se si preferisce, nell'esempio di un esame di «*teoria*» per la patente di guida automobilistica o per la patente nautica, cioè per una licenze a compiere concreti atti tecnici, e che si consegue dopo un ben preciso e indispensabile accertamento di capacità operative.

La cornice teorica e metodologica più generale disponibile a questi nostri fini è costituita dal *Pragmatismo classico* (tra '800 e '900), ed in particolare dallo *Strumentalismo deweyano*. Un'idea di fondo si può cogliere da ciò che Dewey stesso scriveva circa quella che egli chiamava «*esperienza riflessiva*», i cui «*aspetti generali*» sono

a) perplessità, confusione, dubbio, dovuti al fatto che si è implicati in una situazione incompleta, il cui pieno carattere non è ancora determinato; b) una previsione congetturale, un'interpretazione azzardata degli elementi dati, in forza della quale si attribuisce ad essi la tendenza ad effettuare certe conseguenze; c) un esame attento (ispezione, investigazione, analisi) di ogni possibile considerazione atta a definire e chiarire il problema presente; d) una conseguente elaborazione delle ipotesi incerte per renderle più precise e più consistenti, in quanto suffragate da una quantità di fatti maggiore; e) decidere un comportamento in base all'ipotesi prospettata sotto forma di piano d'azione che si applica allo stato di cose esistente, fare

*concretamente qualcosa per provocare il risultato previsto, e perciò provare l'ipotesi.*⁵⁵

In buona sostanza, gran parte della Filosofia europea dell'Ottocento era caratterizzata dal dualismo tra Positivismo ed Idealismo, tra le idee che derivano dai fatti e i fatti che sono prodotti dalle idee⁵⁶. Il Pragmatismo classico, anche nelle sue dimensioni pedagogiche, ha costituito un'alternativa esterna a questo dualismo, nel senso che le idee erano considerate frutto della creatività umana, ma concepite e date alla luce sotto la spinta di situazioni e fatti, e controllate e in continua revisione ad opera dei fatti, dell'esperienza, dell'empiria, dell'applicazione. Insomma, il rapporto tra idee e fatti, teoria ed esperienza, non può considerarsi ad un solo verso (né all'un verso né all'altro), è complesso ed è caratterizzato da uno scambio continuo.

Questa teoria, che è anche Filosofia, rimane la cornice di fondo per la Pedagogia professionale come per gran parte della Pedagogia generale, per le Scienze Sociali e per altre professioni sociali, intellettuali e della cultura.

Non vanno ignorati, a questo specifico riguardo, gli sviluppi dell'Epistemologia del '900, in particolare del *Razionalismo Critico filosofico*, cioè della teoria di Karl R. Popper, spesso schematizzata in *problemi – ipotesi – controlli empirici*.

Come scrive Dario Antiseri, nell'ambito della Logica della Ricerca popperiana

*Un problema, dalla prospettiva logica, è sempre una contraddizione tra asserti stabiliti (tra due teorie, o tra una teoria e un asserto che, per quel che ne sappiamo, describe un fatto). Psicologicamente, un problema si manifesta nelle esperienze di meraviglia e di sorpresa. [...] La meraviglia e la sorpresa sono i vestiti psicologici di quel fatto logico che è la contraddizione tra asserti stabiliti: tra il sapere che si pensava di avere e i fatti che accadono.*⁵⁷

Al *problema* seguono le fasi delle *teorie* e delle *critiche*. Gli asserti scientifici sono ipotesi create dall'uomo, che vanno inquadrare in contesti più ampi (leggi scientifiche, teorie appunto, discipline, saperi); ed è questo inquadramento consente di metterle alla prova, cioè di considerarle *falsificabili*; ed è proprio la falsificabilità che ne garantisce la scientificità, come si è detto.

⁵⁵ *Democracy and Education*, ed. it. citata, pag.200-201.

⁵⁶ Si è trattato di un dualismo continuato anche nel '900, ad esempio tra Filosofia «analitica» e Filosofia «continentale». Cfr. ad esempio Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale* citata, passim. Per i rapporti con la Filosofia e per uno studio sul retroterra filosofico, l'opera di riferimento è senz'altro la *Storia della Filosofia* di Giovanni Reale e Dario Antiseri in 14 volumi (Bompiani, Milano 2005). Giovanni Reale è mancato nell'ottobre del 2014.

⁵⁷ È una citazione, tra le innumerevoli possibili in tal senso, tratta dall'antologia popperiana *Logica della ricerca e società aperta* (La Scuola, Brescia 1989), pag. 10.

Una tale metodologia, propriamente «*logica della scoperta scientifica*», è stata studiata originariamente sulle Scienze della Natura. Essa si applica anche alle Scienze della Cultura, Sociali od Umane, se ed in quanto queste seconde possono essere chiamate «*scienze*» in senso stretto e con lo stesso significato che il termine ha per le prime⁵⁸. Per i più esperti, è chiaro che il termine «*scienza*» in questo contesto non costituisce la traduzione piena né di *Wissenschaft* né di *επιστήμη epistémē* né di *λόγος lògos*.

L'ATTUALITÀ DEL PRAGMATISMO E IL NEOPRAGMATISMO PER LA PEDAGOGIA E PER LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE

Abbiamo dunque individuato il nostro riferimento teorico e generale in una corrente di pensiero a cavallo tra XIX e XX secolo. Con questo, non possiamo ignorare i decenni trascorsi, né la transizione secolare occorsa alla fine del secolo XX, che può esser pensata addirittura come una nuova transizione epocale⁵⁹, si è osservato.

Il discorso, è chiaro, riguarda la Pedagogia generale e non solo la Pedagogia scolastica. A lungo si è creduto, infatti, di poter impostare il discorso pedagogico di questa transizione come un *Dopo Dewey*, seguendo il titolo italiano che si è imposto ad un'operetta di Jerome S. Bruner (n. 1915)⁶⁰, figura cospicua di pedagogista statunitense del secondo dopoguerra, che ha costituito il riferimento per tanta ricerca in Pedagogia scolastica curricolare. Si è creduto per decenni, anche in Italia, di riconoscere in quel personaggio e in quel pensiero un superamento del Pragmatismo nelle sue idee fondamentali: ciò, specie se si ha riguardo per il problema del metodo, del metodo della ricerca scientifica e del metodo d'insegnamento, che invece è rimasto aperto e irrisolto.

Qualche pagina nel merito non sarà superflua, semmai offrirà nel contesto della Pedagogia sociale e professionale occasioni di riflessione di ordine applicativo ed esemplificativo.

⁵⁸ Cfr. Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo, c Trattato di metodologia delle scienze sociali*, opere citate.

⁵⁹ È l'ipotesi di esordio sia di *Studiamo l'educazione oggi* che di *Pedagogia della vita quotidiana*, citate. Ma già in *Educazione 2000* (Pellegrini, Cosenza 1993) la fine del secolo XX, considerata come culturalmente già occorsa negli anni '90, era caricata di maggiori significati e non solo dal punto di vista strettamente pedagogico.

⁶⁰ *Dopo Dewey* (Roma, Armando 1964, più volte ristampato) è il titolo della fortunata ed. it. del sintetico resoconto della conferenza di Woods Hole in Massachusetts nel settembre del 1959, che raggruppava fisici, chimici, biologi, matematici e studiosi della didattica e della materia educativa (pedagogisti e psicologi, essenzialmente, con un letterato). che avevano seguito direttamente le varie sperimentazioni introdotte nella seconda metà del decennio negli USA. Il sottotitolo era *Il processo di apprendimento nelle due culture*. Il titolo originario era invece *The Process of Education*, sottotitolo *A searching discussion of school education opening new paths to learning and teaching* (Vintage Book, New York 1960). Anche quest'opera è largamente reperibile in rete, ad esempio all'URL http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/8930/mod_resource/content/1/JBruner.pdf.

Nel saggio che in Italiano è stato proprio intitolato *Dopo Dewey*, quell'autore non riesce ad andare oltre la caratterizzazione illustrata in poche righe, alle pag. 26-27 dell'edizione originale citata. Nell'edizione italiana del 1977 (pag. 114-115), questa ne è la traduzione:

Prendiamo in esame alcuni problemi specifici che a Woods Hole sono stati fatti oggetto di discussioni degne di nota. Uno di essi riguarda l'assai discusso problema della «scienza generale». Ci sono alcune idee che ritornano in pressoché tutte le branche della scienza⁶¹. Se esse sono state apprese adeguatamente nella loro forma generale nell'ambito di una singola disciplina, il compito di apprenderle di nuovo in forme diverse in un'altra scienza qualsiasi deve diventare molto più facile. Vari insegnanti e scienziati hanno sollevato il problema se queste idee basilari non debbano essere, per così dire, «isolate» ed insegnate più esplicitamente al di fuori degli ambiti specifici delle singole scienze. Queste idee sono pressappoco le seguenti: la categorizzazione ed i suoi usi; l'unità di misura ed i suoi derivati; la natura indiretta dell'informazione nella scienza e la necessità della definizione delle idee in termini operativi. Per quel che riguarda l'ultima, ad esempio, noi non vediamo direttamente la pressione o le reazioni chimiche, ma possiamo inferirle indirettamente sulla base dei dati. Ciò vale anche per la temperatura dei corpi come per la tristezza di un altro individuo. Possono queste, ed altre idee simili, essere rappresentate in modo efficace, e con una varietà di esemplificazioni concrete, fin nelle prime classi della scuola al fine di dare all'allievo un fondamento più idoneo a comprenderne in seguito le specifiche rappresentazioni nell'ambito delle varie discipline particolari? È consigliabile insegnare questa «scienza generale» come introduzione alle scienze più specifiche che costituirebbero l'oggetto delle classi successive? In qual modo esse dovrebbero essere insegnate e che cosa è logico attendersi da una facilitazione dell'apprendimento successivo? In qual modo esse dovrebbero esser insegnate e che cosa è logico attendersi da una facilitazione dell'apprendimento successivo? È necessario svolgere un maggior numero di ricerche su questa problematica del resto così promettente, ricerche che non debbono accentrarsi soltanto sulla utilità di un tale metodo, ma che su quali particolari idee scientifiche e generali siano suscettibili di un insegnamento diretto.

Era già qualcosa che il problema, almeno, fosse stato posto; anche se esso era stato posto davvero male, con l'apriorismo (o il pregiudizio?) che esistesse una «scienza generale», peraltro mai definita, e che questa fosse propedeutica rispetto ad insegnamenti scientifici che, a quel punto, non erano disciplinari

⁶¹ In originale *all branches of science*, al singolare; come, cioè, se esistesse un'unica scienza e le varie discipline ne fossero branche.

ma di branche di un'unica disciplina. Si potrebbe pensare, in primissima istanza, anche il viceversa; o meglio, sarebbe il caso di discutere le valenze educative di un insegnamento scientifico non disciplinare rispetto a quelli disciplinari, e poi vederne la collocazione ottimale rispetto alle fasce d'età e ai gradi di scuola.

Nella scuola italiana, l'insegnamento scientifico è sempre stato pluridisciplinare per i gradi inferiori: nella scuola elementare da quando è stato introdotto cioè dal 1888; nella scuola media di 1° grado vi erano diverse scelte fino all'unificazione del 1962 (legge 1859 del 31 dicembre), e anche in questo l'insegnamento scientifico è sempre stato integrato, e tale è rimasto; invece, nella scuola superiore gli insegnamenti scientifici sono sempre stati disciplinari, con la sola apertura all'integrazione nei casi nei quali diverse discipline scientifiche afferivano ad un'unica cattedra cioè ad un unico insegnante, ad esempio Matematica con Fisica, o Chimica con Scienze Naturali e Scienze della Terra e dell'Universo. I professionisti sociali che non siano anche insegnanti possono fare valido riferimento alla loro esperienza di studenti⁶². Ed ecco, fra l'altro, un esempio importante di come la documentazione storica che ci interessa richieda di indagare non in archivi e musei, ma presso le persone più prossime e dentro sé stessi, e non per «esperienza vissuta» o *Erlebnis* ma per esperienza di fatto. È un esempio tra i tanti, estremamente istruttivo e formativo.

Come formazione iniziale, Bruner era uno Psicologo, prima che non un Pedagogista.

Ma queste sue sono asserzioni abbastanza generiche più che non generali, e oltre a tutto poco fruibili davvero, a qualsiasi grado di scuola, in particolare in quelle scuole secondarie dalle quali la ricerca bruneriana aveva preso le mosse; meno immediato è il rendersi conto che il problema e la lacuna sono più gravi se riferiti alla scuola di base, fino al 2° grado escluso, dove gli insegnamenti di Scienze Naturali, di Scienze Umane e di Materia Tecnica sono sviluppati in aree d'integrazione, e non segmentati disciplinarmente.

Non vi si notano solo una vistosa superficialità pedagogica e scientifica della disamina, né solamente l'errore di considerare le discipline scientifiche come delle «*branche*» di un'improbabile disciplina «*scienza*», vi è persino l'aver considerato un problema generale come questo, che pure è fondamentale nel contesto strutturalistico del quale proprio Bruner sarebbe *magna pars*, solo come uno dei «*problemi specifici*». Da tutto ciò, e da ben altro, appare chiaro quanto sia inopportuno e fuorviante il titolo dell'edizione italiana il quale, oltre a non rispettare per nulla la forma originale, non ne rispetta nemmeno la sostanza. In questo, infatti, più che un superamento di Dewey, appare semmai evidente la potente riconsiderazione che si deve accordare all'opera del grande strumentalista connazionale di Bruner.

⁶² A meno che non siano nati prima del 1952, ed abbiano frequentato la Scuola Media fondata da Bottai nel 1939, come lo scrivente. In quella scuola l'insegnamento scientifico non c'era per nulla come neanche l'insegnamento tecnico.

Bruner per tutto questo aveva operato una delega di fatto da un lato ai disciplinaristi, e dall'altro ad una reviviscenza induttivistica ad opera degli ultimi Neopositivisti logici, cioè degli ultimi continuatori del Positivismo ottocentesco. Il Neopositivismo Logico aveva avuto un breve periodo di vigore nella Mitteleuropa nei primi decenni del secolo scorso, in particolare a Vienna e a Berlino.

Si trattava della stessa Mitteleuropa nel cui contesto culturale, come abbiamo visto, si sono strutturate come scienze nell'Ottocento numerose discipline che hanno dato luogo a professioni importanti nel Novecento; ed altresì dove è nata e si è consolidata la Sozialpädagogik.

Tornando al Neopositivismo, esso già negli anni '30 del secolo scorso stava perdendo vistosamente terreno per proprie carenze strettamente filosofiche. Popper esordì come Epistemologo, ma egli preferiva denominarsi Filosofo o Logico della Scienza, proprio in quegli stessi anni '30 partendo dalla confutazione piena di questo come di qualunque altro induttivismo, per proporre come alternativa una teoria scandibile, si è visto, nella terna *problemi – ipotesi – controlli empirici* ⁶³.

In effetti, alcuni dei Neopositivisti logici come Rudolf Carnap (1891-1970) o Herbert Feigl (1902-1988) erano riparati negli USA in seguito alle persecuzioni razziali o politiche (o di entrambe le nature) cui il Nazismo li aveva fatti oggetto e, per qualche decennio. Così, l'Epistemologia neopositivistica e induttivistica ha avuto un apprezzabile ascolto negli USA, un ascolto che avrebbe appunto influito anche su Bruner e sui suoi collaboratori.

E pure, Popper aveva scritto ed argomentato chiaramente un quarto di secolo prima:

io non credo che esista nulla di simile al metodo induttivo, o a un procedimento induttivo [...]. Il fatto che per ogni problema esista un'infinità di soluzioni logicamente possibili è uno dei fatti decisivi di tutta la scienza; è una delle cose che fanno della scienza un'avventura così eccitante. Esso infatti rende inefficaci tutti i metodi basati sulla mera routine. Significa che, nella scienza, dobbiamo usare l'immaginazione e idee ardite, anche se l'una e le altre devono sempre essere temperate dalla critica e dai controlli più severi. ⁶⁴

⁶³ A partire dalla *Logik der Forschung* (Springer Verlag, Wien 1935); poi *The Logic of Scientific Discovery* (Hutchinson, London 1957); mentre per l'ed. it. *La logica della scoperta scientifica* (Einaudi, Torino) dovremo attendere il 1970, peraltro potendo contare su una versione largamente arricchita di note e integrazioni. Notiamo come nella edizione originale non vi fosse alcun aggettivo che richiamava la scienza, la logica era «della ricerca». Anche questa, come tante altre opere fondamentali, è di pubblico dominio in rete nell'edizione inglese, all'URL <http://strangebeautiful.com/other-texts/popper-logic-scientific-discovery.pdf>.

⁶⁴ *Science and Philosophy in Contemporary British Philosophy III* (Allen & Unwin, London 1956). Edizione italiana *Scienza e filosofia – Cinque saggi* (Einaudi, Torino 1969), pag. 150 e 152.

Le teorie di Popper sono state conosciute e riconosciute in Italia, in particolare per opera di Dario Antiseri, sia come scienza ed educazione scientifica, che come scienze sociali ed umane, che come politico od *open Society*⁶⁵.

Una visione della scienza come processo di induzione, cioè di generalizzazione di risultati di rilevazioni empiriche e sperimentali, non regge come Filosofia, né come filosofia della scienza né come metodologia dell'insegnamento delle materie scientifiche, e ancor meno come Pedagogia⁶⁶.

Allora, più che non cercare un «*dopo Dewey*» in Bruner (od altrove), risulta più fecondo e rigoroso pensare concretamente ad un «*neo Dewey*» e, più in generale, ad un Neopragmatismo filosofico e pedagogico, cioè ad una riformulazione delle idee di fondo del Pragmatismo «classico» un paio di generazioni dopo, tenendo conto della profonda evoluzione che è intercorsa nel '900 anche del contesto culturale di riferimento, con l'evoluzione della scienza e della tecnica, ma anche della Filosofia ed in particolare dell'Epistemologia, dell'informazione e della sua diffusione, delle agenzie educative e culturali e via elencando. I due personaggi fondamentali del quale sono rispettivamente Hilary Putnam⁶⁷ per il Neopragmatismo filosofico, assieme a Richard Rorty (1931-2007) che si è occupato altresì di Neopragmatismo pedagogico⁶⁸.

In Italia vi erano stati dei significativi precedenti, ad esempio in Ferruccio Rossi-Landi⁶⁹.

Il lavoro è stato autorevolmente ripreso dalla scuola fiorentina di Franco Cambi⁷⁰, lavoro fondamentale proprio come Filosofia dell'educazione.

È avviso dello scrivente che il Neopragmatismo abbia informato significativamente anche le riforme della scuola italiana intervenute tra il 1977

⁶⁵ Si veda quanto riportato in *La pedagogia sociale*, opera citata, pag. 63-68.

⁶⁶ Di questo ci siamo occupati soprattutto negli anni '80, e le sintesi sono in *Educazione e scienza* (SEI, Torino 1989) e in *Didattica scientifica*, opera citata, entrambe ormai di difficile reperibilità. Non sarebbe un discorso del tutto estraneo alla Pedagogia professionale, ma è più direttamente pertinente alla Pedagogia istituzionale e scolastica.

⁶⁷ In edizione italiana, segnaliamo *Ragione, verità e storia* (Il Saggiatore, Milano 1985); *La sfida del realismo* (Garzanti, Milano 1991) e *Il pragmatismo: una questione aperta* (Laterza, Bari 1992); *Realismo dal volto umano* (Il Mulino, Bologna 1995); *La filosofia nell'età della scienza* (Il Mulino, Bologna 2012).

Ed inoltre, il suo contributo all'*Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche* (Istituto dell'Enciclopedia Italiana e RAI-DSE, Roma 1992).

⁶⁸ Si veda la raccolta *Scritti sull'educazione*, ben curata da Flavia Santoianni (La Nuova Italia, Scandicci-FI 1996), alla cui «*Nota bibliografica*» (pag. XXV-XXXVIII) si rimanda per ulteriori ragguagli anche relativamente alle opere di carattere filosofico. Qui ci limitiamo a segnalare anche i due volumi di *Scritti filosofici* (Laterza, Bari 1991-1993) a cura di Aldo Giorgio Gargani.

⁶⁹ (A cura di) *Il pensiero americano contemporaneo*, volumi su *Scienze sociali e Filosofia*, *Epistemologia*, *Logica* (Edizioni di Comunità, Milano 1958); e l'importante «*Nota introduttiva*» a Giovanni Vailati, *Il metodo della filosofia – Saggi di critica del linguaggio* (Laterza, Bari 1957), pag. 7-36.

⁷⁰ (A cura di), *La ricerca educativa nel Neopragmatismo americano – Volume I Modelli pedagogici, Volume II Per una teoria dell'educazione* (Armando, Roma 2002); Gianfranco Bandini e Rossella Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna – Neopragmatismo americano e problemi educativi* (Armando, Roma 2003).

e il 1991, cui è mancato come grado la Scuola Media Superiore ⁷¹. Tuttavia il dominio di applicabilità è più generale del sistema scolastico, e riguarda le professioni sociali di cultura pedagogica, non meno di quanto riguardi le professioni scolastiche e l'insegnamento di alcune discipline od aree.

Come linee di sviluppo di un Neopragmatismo pedagogico rispetto al Pragmatismo – Strumentalismo originario avevamo indicato fin dagli anni '90:

in sintesi, alcune idee-guida di questa neo-dottrina pedagogica:

- *un profondo ripensamento dell'aspetto metodologico - generale, con riguardo sia agli sviluppi novecenteschi dell'Epistemologia, sia al divenire della realtà della ricerca scientifica (nel campo naturalistico e in quello della cultura umana) e relative suggestioni normative;*
- *una nuova teoria del lavoro e delle sue valenze educative, nonché della sua essenzialità nell'educazione, dopo la «seconda rivoluzione industriale», e nella transizione in corso dal modello Ford - Taylor al modello Toyota - Q.T. nell'industria e nei servizi; (Bruner è davvero il pedagogista di riferimento del «dopo Dewey»? O non piuttosto rappresenta bene l'esigenza di un neo-anziché di un post-Pragmatismo?);*
- *una risistemazione su una base scientifico - naturalistica (soprattutto biologica) profondamente evolutasi nei suoi fondamenti nell'ultimo secolo (Fisica quantistica e relativistica, Chimica quantistica, Biologia molecolare, nuove teorie geologiche, cosmologiche, ...), secondo linee largamente divulgate ma che poco hanno inciso sulla cultura diffusa;*
- *una analoga risistemazione sulla base altrettanto evolutasi, dalla fine dell'Ottocento alla fine del Novecento ed oltre, di quelle Scienze della Cultura Umana che sono metodologicamente coerenti con le Scienze della Natura e che possono integrare il dominio delle Scienze dell'Educazione, come in particolare la Psicologia, la Sociologia, l'Antropologia;*
- *il superamento di tanti insidiosi riduzionismi o rischi di riduzionismo, da quelli dell'evoluzione culturale nell'evoluzione biologica, al carattere di costruzione umana delle diverse teorie logiche, che rimangono fondamentali nel discorso epistemologico come in quello pedagogico proprio nelle loro pluralità, costruttività, fallibilità, criticabilità, evolvibilità;*
- *la ridefinizione rigorosa del rapporto tra problematizzazione e creatività umana, con un'attenzione per quest'ultima che non si*

⁷¹ In questo senso ci eravamo espressi fin da *Educazione e scienza* e in numerosi scritti sulla pubblicistica scolastica od espressi in contesti IRRSAE (Puglia, Veneto, Friuli – Venezia Giulia, Lombardia, Emilia e Romagna) nel quadro del p.p.a. conseguente al D.M. 104/85 con i programmi elementari, riformati dopo trent'anni di vigore del testo precedente.

esaurisca né nel filosofico - estetico né nello scientifico - psicologico pur tenendo in conto essenziale entrambi gli aspetti umani, e con una distinzione tra le innumerevoli situazioni problematiche che sono nella realtà ambientale e nei rapporti tra vivente ed ambiente, e quelle poche che solo l'uomo può scegliere di porre come problemi.

Si tratta, è chiaro, solo di un'esemplificazione, seppure significativa e a spettro ampio: né qui né altrove vi è alcuna pretesa di sistematicità e di esaustività”⁷².

Queste linee evolutive del Pragmatismo, peraltro, erano scandite con riguardo particolare proprio per la Pedagogia professionale, data anche la sede: si trattava di un'ulteriore elencazione di strumenti concettuali ed operativi di natura pedagogica, da impiegarsi nell'esercizio delle professioni sociali.

SEDI D'ESERCIZIO PER LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE

Abbiamo premesso che la Pedagogia sociale si occupa delle sedi di educazione che non sono istituzionalizzate per educare, ma che diventano educative per il fatto di essere sociali. Da un altro punto di vista, queste sono le sedi d'esercizio della Pedagogia professionale.

A questo punto, potremmo proporre una sintetica disamina riepilogativa per tutto quanto attiene a tali sedi d'esercizio, sedi reali o sedi virtuali od in senso figurato, come faremo di seguito per la strumentazione concettuale ed operativa da impiegarsi in questo esercizio perché esso possa dirsi specificamente pedagogico.

Insomma, in quali sedi è necessaria questa competenza specifica?

La nostra esperienza d'esercizio libero-professionale volontaristico ci ha permesso di scandire, come nel volume citato *La pedagogia sociale*, le sedi di esercizio⁷³ nella esemplificazione che segue:

➤ la *coppia*, e problemi di Partnership;

⁷² *Quale necessità di Pedagogia oggi, quale Pedagogia.* In Franco Blezza e Giuseppe Rulli (a cura di), *I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona, Professione Pedagogista, Bologna 1999*, pag. 50-51. Cfr. anche ad esempio *La pedagogia italiana contemporanea* a cura di Michele Borrelli, vol. III (Pellegrini, Cosenza 1996), pag. 9-30. Ma la trattazione più completa è in *Educazione XXI secolo*, citato, parte III, pag. 415-590. Una accurata e ricca sinossi sul Pragmatismo, ma solo nella sua versione filosofica, è recentemente uscita a cura di R. M. Calcaterra, G. Maddalena, G. Marchetti, con il titolo *Il pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei* (Carocci, Roma 2015). Il 15.mo e ultimo capitolo si occupa delle tendenze contemporanee, ancora successive a Putnam e Rorty.

⁷³ *La Pedagogia sociale*, opera citata, parte II, pag. 31-69; ad essa si rimanda per i necessari approfondimenti.

- la *famiglia* con problemi di genitorialità e di altre relazioni di prossimità;
- il *territorio*, inteso come luogo fisico e politico nel quale esistano una Governance e vengano erogati servizi alla persona;
- il *mondo della formazione*, da intendersi come educazione intenzionale, progettuale, professionale, riflessiva ⁷⁴;
- l'*universo digitale*, considerabile sotto altra prospettiva anche come dominio strumentale (come complesso di strumenti), che reca un'enorme potenzialità di comunicazione e gestione dell'informazione, e anche per questo è occasione di educazione e di formazione.

Il che, ovviamente, non esclude scansioni ed esemplificazioni ulteriori. Un buon raffronto può essere effettuato, ad esempio, con il manuale di Anita Gramigna ⁷⁵, la cui scansione corrispondente spazia anche tra la Pedagogia istituzionale e la Pedagogia speciale, come segue: “*La formazione nella società complessa; Scuola, formazione professionale, orientamento; L'impatto pedagogico-sociale delle nuove tecnologie; Educazione degli adulti; La dimensione formativa del lavoro; Pedagogia della famiglia; Malessere sociale e disagio giovanile; Associazionismo e volontariato come luoghi formativi; Pedagogia della marginalità e prospettive multiculturali*”.

In ultima istanza, tutta la società è sede d'esercizio per la Pedagogia professionale, che la si intenda seguendo il sociologo tedesco Ferdinand Tönnies (1855-1936) come *Gemeinschaft* cioè comunità basata su quanto preesiste nei suoi componenti, o come *Gesellschaft* e cioè costruzione da parte dei suoi componenti ⁷⁶.

Il testo fondamentale al riguardo è costituito dal saggio del sociologo tedesco che si intitolava appunto *Gemeinschaft und Gesellschaft* ⁷⁷.

⁷⁴ È tema molto presente a Giuditta Alessandrini, la quale considera la formazione il proprium della Pedagogia sociale. Cfr. *Pedagogia sociale* (Carocci, Roma 2003).

⁷⁵ *Manuale di Pedagogia sociale* (Armando, Roma 2003).

⁷⁶ L'aggettivo “*gemein*” può tradursi come “comune”, in diverse accezioni; il sostantivo “*Gesell*” indica il lavoratore qualificato, il collaboratore o il compagno; mentre il suffisso “*schafft*” serve a coniare termini astratti, un po' come in inglese il suffisso “*ship*” (*Friendship*, amicizia; *Fellowship*, compagnia, colleganza ed anche alcuni termini accademici). In Italiano, si sa, la cosa è più difficile ma, soprattutto, non offre regole semplici ed immediate che consentano di generalizzare la pratica.

⁷⁷ (Verlag di Fues, Leipzig 1887). Una recente edizione italiana, dal titolo *Comunità e società*, è per i tipi di Laterza, Bari 2011.

APPARATO STRUMENTALE CONCETTUALE ED OPERATIVO

La stessa esperienza ci rende disponibili numerosi strumenti concettuali ed operativi per l'esercizio professionale che possa dirsi specificamente pedagogico ⁷⁸. Nella stessa opera li scandivamo in:

- la *mediazione* (in generale, tra teoria e prassi) e il piano dell'applicatività come piano dell'esercizio per la professione pedagogica;
- una *metodologia composita*, la cui originalità e la cui specificità consiste proprio nella riuscita temperie di metodi e di Input diversi;
- la *relazione d'aiuto*, intesa e applicata pedagogicamente;
- la *clinica* come concettualità e come scelta di metodo, nel senso di studio di casi situazionale, che come metodologia costituisce l'alternativa esclusiva al metodo statistico operativo;
- il *colloquio clinico* pedagogico;
- il *dialogo* e l'*interlocuzione pedagogica*;
- il *progetto di vita*, prodotto personale e in continua modificabilità da parte della stessa persona (cioè non un «piano» di vita od un «modello» da inverarsi nella vita);
- la *Einführung*, intendendo con il termine una forma di empatia particolare, che si impara e si insegna;
- il confronto tra *visioni* delle persone coinvolte;
- le *situazioni problematiche*, e la transizione da esse alla *posizione del problema*;
- l'esercizio *normato* della *creatività*, nel tentativo continuo di risolvere problemi, cioè l'ideazione di possibili ipotesi di soluzione;
- le *regole di metodo*, e non di merito; il *come* agire e non il *che cosa* fare; in che modo cercare le soluzioni, e come vagliarle e controllarle, in luogo della prescrizione di soluzioni da parte del professionista;
- la *coerenza «interna»*, o logica; il rispetto delle regole della logica, con una questione aperta circa quale logica si voglia impiegare, essendovene una ricca e variata molteplicità;
- la *coerenza «esterna»*, cioè il controllo empirico, la rimessa di ipotesi e teorie al vaglio dell'esperienza «*futura*» cioè dell'esperienza che si compie proprio avendo espresso tali prodotti della creatività umana, per metterli alla prova;

⁷⁸ *Idem*, parte III, pag. 70-136. Ciascuna di queste categorie degli attrezzi pedagogico professionali è trattata in un paragrafo dedicato; molti di questi sono ripresi ed approfonditi in questa sede, nella specifica prospettiva professionale.

- il conseguente *Feedback* (retroazione) asimmetrico, nel senso che anche una sola falsificazione inficia logicamente le ipotesi controllate e tutto il sistema, mentre non esiste criterio di verità per quante conferme empiriche si ricavino; in questi eventi, Popper ha proposto di parlare di *corroborazione*;
- la *storicità*, nel senso che idee, ipotesi, teorie e visioni vanno collocate nella storia personale e in quella umana; non esistono definitività o perentorietà nelle cose umane, ma tutto è in continuo divenire, in evoluzione continua;
- la *critica*, da intendersi come disponibilità a rimettere sempre ogni cosa umana in discussione secondo le stesse regole di metodo;
- gli *imperativi doppiamente ipotetici* come risultato sempre provvisorio e sempre fallibile (se ... allora forse ...).

Questa è già una «cassetta degli attrezzi» per la professionalità pedagogica abbastanza ricca e complessa, e che integra quella che abbiamo esposto a partire dalla Grecia classica; ma l'elencazione potrebbe continuare. D'altronde, sarebbe assai arduo (se non impossibile) pensare ad una professione e al suo specifico senza delineare da un lato il suo dominio di esercizio, e dall'altro gli strumenti che le sono propri.

Nel mentre rimandiamo all'*opera citata* per i dettagli, e ai paragrafi successivi per una serie di approfondimenti nel merito, il pieno dispiegamento descrittivo della Pedagogia professionale e del Pedagogista professionale sta nello studio del relativo esercizio ⁷⁹.

Per questo, daremo qui di seguito un'ampia esemplificazione di sei più una grandi famiglie problematiche, o «*casistiche*» (casi generali), di questo esercizio professionale, che si integra con quanto abbiamo visto a proposito di Bruner. Esse sono state tutte sperimentate personalmente nel proprio esercizio professionale, ed anche esperite mediante l'esercizio di soggetti in stretta cooperazione, ad esempio in tesi di laurea, in ricerche accademiche, nel tirocinio professionale durante gli studi accademici o dopo la laurea, in attività diverse di volontariato, in situazioni familiari, richieste informali di aiuto, od anche in sede di tesi di laurea. Per il resto, abbiamo parecchie *opere citate* cui rimandare.

Avremo così apportato ulteriori tasselli all'immagine del Pedagogista e del suo esercizio professionale, alla sua specificità, alla sua realtà.

⁷⁹ Così come lo abbiamo esemplificato da *Pedagogia della vita quotidiana* alla Parte II di questo volume.

ALCUNE CASISTICHE ESEMPLARI, TESTIMONIANZE D'ESERCIZIO PER COMPRENDERE LA PEDAGOGIA COME PROFESSIONE

Generalità

La Pedagogia professionale si occupa di trattare singoli «casi», su richiesta di persone che ai trovano in situazioni problematiche ben precise. Destinatario del trattamento pedagogico è sempre la *persona*, anche quando è parte di un'entità sociale; del resto, queste situazioni problematiche sono sempre relative ai rapporti sociali.

Ora, attenzione: abbiamo parlato di interventi sui singoli casi; l'abbiamo fatto tenendo sempre ben presente che non si dà professione intellettuale superiore se il professionista non ha una competenza adeguata sui *casi generali* della sua cultura e del suo sapere; le malattie per il clinico medico, le leggi per il Giurista, la Scienza delle costruzioni per l'Architetto o l'Ingegnere edile, gli elementi e i composti per il Chimico, e via elencando. Lo vedremo meglio più avanti, e comunque ci apparirà chiaro nel discorso e nell'esemplificazione.

Il passaggio dal caso particolare, con le sue singolarità specifiche ed imprescindibili legate alla persona, al caso generale non è un procedimento logico, bensì un'applicazione del professionista con la sua competenza e la sua esperienza: non esisterà mai un Computer che possa sostituire il Medico nella diagnosi, il Giudice nella sentenza, l'Insegnante nella programmazione didattica e nella valutazione degli alunni, l'Architetto o l'Ingegnere nella progettazione, e il Pedagogista nel riconducimento dei casi particolari che è chiamato a trattare a casi generali di sua competenza, che si denominano «*casistiche*», appunto. Vedremo altresì che questo procedimento (dal particolare al generale mediato dal professionista) si chiama *abduzione*.

Quelli che prenderemo ora in esame sintetico e quasi schematico sono alcuni esempi, un numero ristretto, di problematiche complessive, *casistiche* appunto, che richiedono l'intervento pedagogico, nelle quali lo scrivente ha avuto modo di fare esperienza diretta. Vedremo fra breve che la modalità d'esercizio professionale adottata prevalentemente è stata chiamata *interlocuzione pedagogica*.

La prospettazione sarà effettuata, ovviamente, sulle linee portanti: non è tra i nostri fini stilare un manuale pratico di esercizio professionale pedagogico. Ci proponiamo piuttosto di offrire un'illustrazione di che cosa sia la Pedagogia professionale, per i Pedagogisti e gli altri professionisti di cultura pedagogica, e per i professionisti di area sociale, sanitaria, psicologica e culturale che possono avere la necessità d'impiegare strumenti pedagogici.

Lo scopo fondamentale rimane esemplificativo e testimoniale della Pedagogia professionale.

Paradigmi di famiglia e relativi problemi

Un primo ordine di problemi sui quali può essere richiesto l'aiuto del Pedagogista professionale riguarda il *paradigma di famiglia*.

Oggi è un luogo comune semplicistico che sia in crisi *la famiglia*; a nostro avviso non è così, bensì è *in crisi un particolare paradigma di famiglia*, quel paradigma che Durkheim ha proposto di chiamare famiglia “*nucleare*” o “*coniugale*”; esso si è affermato in Occidente negli ultimi due - tre secoli, assieme ad un particolarissimo *Bürgergeist* o “spirito borghese”, entrambi costituenti essenziali di tutto il sistema socio-culturale e relazionale ottocentesco. L'aggettivo sta ad indicare il restringersi della famiglia stessa ai due genitori, o anche ad un genitore solo, con o senza figli ⁸⁰.

Come abbiamo enunciato, la famiglia costituisce una delle sedi d'esercizio per la Pedagogia sociale e professionale ⁸¹. Essa è sede di un'importantissima azione educativa che riguarda tutti i componenti; ma si costituisce per altri fini; al massimo, tra questi fini c'è l'educazione dei figli per il futuro, quando ci saranno e posto che ci saranno; ma l'educazione familiare riguarda anche i genitori, per l'educazione che a loro volta ricevono dai figli, e per l'educazione che si impartiscono reciprocamente; e poi ci sono altri rapporti familiari che non sono meno significativi per l'educazione di tutte le persone che in qualche modo a quella famiglia afferiscono.

Scontiamo una riserva in via preliminare: quello «nucleare» è un paradigma storico, uno dei numerosi: e non se ne può parlare come di una qualche famiglia «tradizionale» o «sempre esistita» se non in un senso assai vago e poco fruibilmente generico: in un senso, a ben vedere, improprio. Scontiamo anche le riserve che tendono ad attribuire carattere *naturale* ad una tra le più alte e significative costruzioni della cultura umana, e che in natura non esiste.

Nella storia, anche nella Storia dell'Educazione e della Pedagogia, si ritrovano diversi paradigmi di famiglia: quella *greco - classica* è diversa da quella *romana*, quella *signorile medievale o cognatizia* è diversa da quella *signorile del tardo medioevo e moderna cioè patrilineare* (nel senso che nella prima contavano anche i legami di sangue per via femminile, e nella seconda no), la famiglia *borghese - cittadina* era diversa da quella *patriarcale contadina*. Sono questioni ampiamente trattate, in particolare, nella citata *Pedagogia della vita quotidiana*.

⁸⁰ Scritti fondamentali del grande Pedagogista e Sociologo lorenese sulla famiglia si trovano facilmente in rete, a cominciare da “*Introduction à la sociologie de la famille*” Extrait des *Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux*, 10, 1888, pp. 257 à 281; “*La famille conjugale*” Extrait de la *Revue philosophique*, 90, 1921, pp. 2 à 14.

⁸¹ Rimane fondamentale sul tema il trattato *Pedagogia della famiglia* di Enzo Catarsi (Carocci, Roma 2008). Ci piace segnalare anche *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari* di Vanna Iori (La Scuola, Brescia 2001), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Gallia* cura di Luigi Pati (Vita e Pensiero, Milano, 2003), *Genitori competenti* di Bruno Rossi (Pensa Multimedia, Lecce 2015).

La *famiglia nucleare* borghese (coniugale, privata, riservata, intima, ...) è un fatto recente, e di vigenza di qualche secolo cioè relativamente breve⁸². Lo dobbiamo tener presente con attenzione, in quanto la sua stabilità si è alimentata di pesanti falsificazioni educative e retoriche, come erano quelle che appunto le attribuivano caratteri ben più remoti, secolari, tradizionali, millenari), o addirittura naturali.

Di rilievo, per questa problematica e la seguente, è l'evoluzione storica della figura del marito e del padre, anch'essa profondamente evolutasi nei millenni⁸³.

Generalmente parlando, si possono avere anche al giorno d'oggi una famiglia patriarcale, una matriarcale, una nucleare otto-novecentesca, che non costituiscono un problema sociale, che non danno vissuti patologici né alcun contraccolpo psicologico, che non causano alcunché di rilevante sul piano sanitario, che non violano alcuna legge positiva, né hanno rilevanza sociologica da richiedere interventi dei Servizi, per loro stesse; ma che, tuttavia, non funzionano perché qualcuno dei componenti non è educato ad accettarle e a viverne positivamente le implicazioni relazionali e sul progetto di vita di una famiglia strutturata secondo un paradigma d'altri tempi, anche a causa della non corrispondenza della situazione familiare rispetto all'evolversi sociale e culturale; insomma, perché si tratta di una famiglia di ieri i cui componenti debbono vivere oggi. Sarebbe questa una delle tante situazioni che sono problematiche dal punto di vista pedagogico, ma che non lo sono sotto altri profili e per altri professionisti. E sono situazioni problematiche anche a causa di scompensi nell'educazione, specie in quella ricevuta in età di sviluppo.

Oggi, il *paradigma della famiglia nucleare* è da tempo in crisi come lo sono un po' tutti i paradigmi dell'evo borghese otto-novecentesco (educativi, culturali, politici, informativi, lavorativi, industriali, scolastici, ...), un evo dal quale e dalla cui cultura stiamo uscendo, gradualmente e a fatica. Questo richiede precisamente l'apporto del Pedagogista professionale, e della Pedagogia professionale impiegata anche da altri professionisti.

A tenere in piedi la famiglia nucleare per un paio di secoli, nella sua funzionalità socio-economica, ha provveduto un pesante investimento educativo a ciò mirato, tra l'altro ben distinto e polarizzato per *genere e ruoli* conseguenti: il maschio educato ad investirsi «fuori» casa, famiglia, focolare, e la femmina reciprocamente educata ad investirsi «dentro», i figli «sotto» fino a quando non costituiscono una nuova famiglia nucleare, e se sono femmine passano anche simbolicamente in occasione del rito nuziale dal padre al marito.

⁸² Cfr. Randolph Trumbach, *The Rise of the Egalitarian Family. Aristocratic Kinship and Domestic Relations in Eighteenth Century England* (Academic Press, New York - San Francisco - London 1978); ed. it. *La nascita della famiglia egualitaria - Lignaggio e famiglia nell'aristocrazia del '700 inglese* (Il Mulino, Bologna 1982).

⁸³ Su questo, si veda *I nuovi padri* - *Per una pedagogia della tenerezza* (EUM, Macerata 2009) di Massimiliano Stramaglia, che reca una cospicua trattazione storica.

Per affrontare positivamente le situazioni problematiche che, generalmente parlando, insorgono nella contraddittorietà tra i residui dell'educazione precedente tralasciata alla famiglia nucleare, e una realtà sociale in evoluzione che la richiede sempre meno e sempre più richiede altro, si comprende e si riscontra con i fatti la necessità di un intervento specifico proprio (ed appunto) in campo educativo.

L'*aiuto pedagogico* consiste, in sostanza, nel puntare ad un *paradigma alternativo*, cioè a costruire quella che potremmo denominare la *famiglia poli-nucleare*⁸⁴: in sintesi, una famiglia i cui componenti, non necessariamente e non solo i due coniugi e i figli di questi, si dividono ruoli e compiti secondo attitudini e scelte personali, nel rispetto reciproco, e nel rispetto da parte di ciascuno dei rapporti tra altri componenti.

Come per il seguito, il Pedagogista ha un'idea chiara da proporre o suggerire, e da offrire alla discussione dialogica.

Una valida Pedagogia della famiglia è stata sviluppata da Michele Corsi nei decenni anche attraverso l'esercizio libero professionale⁸⁵

Una menzione è dovuta, a questo e a molti altri riguardi, agli scritti in onore di Giuseppe Flores d'Arcais *Spirito e forme di una nuova Paideia* (a cura di Anna Maria Bernardinis, Winfried Böhm. Mauro Laeng e Raffaele Laporta, Agorà edizioni, La Spezia 1999). Il Maestro padovano ci ha lasciati lo stesso giorno di Mauro Laeng, il quale a quella collettanea aveva recato uno scritto molto significativo su "*Teoria pedagogica standard e personalismo*" (pag. 243–249).

Paradigmi di coppia e relativi problemi

Una seconda tematica, connessa alla prima, riguarda con le medesime avvertenze l'*equilibrio di coppia e di Partnership*. E la coppia è un'altra sede d'esercizio, che va tenuta distinta concettualmente dalla famiglia.

Anche in questo caso, scontiamo le riserve critiche nei confronti di pretese che certi modi di porre il partenariato nella coppia eterosessuale siano a-storici, o naturali, sul tipo «lei propone e lui dispone», «la donna è intuitiva ed emotiva e l'uomo è razionale», «l'uomo fa l'amore (o tradisce) con il corpo, la donna con il cuore», «per l'uomo il sesso è un'appendice mentre per la donna scava al suo interno», e via elencando a piacere. Se lo scrivente avesse raccolto i tanti pregiudizi che ha sentito nel merito in oltre sessant'anni di vita, e in oltre trenta di professione, potrebbe riempire un'enciclopedia, o meglio un'opera delle dimensioni di una grossa enciclopedia, ma di contenuto scarso

⁸⁴ Sono tematiche, quelle familiari e partenariali, ampiamente trattate in *Pedagogia della vita quotidiana*, citata.

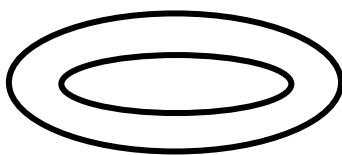
⁸⁵ Tra le sue opere principali ricordiamo *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione* con Giuseppe Spadafora (Tecnodid, Napoli 2011), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari* con Massimiliano Stramaglia (Armando, Roma 2009), *La mediazione familiare. Problemi, prospettive, esperienze* con Chiara Sirignano (Vita e Pensiero, Milano 1999).

o nullo. Chiunque potrebbe fare l'equivalente chiunque altro. Si tratta, invece, di costruzioni culturali, storiche e in evoluzione storica, e per le quali la natura costituisce il sostrato. Simone de Beauvoir scandalizzò i contemporanei quando scrisse nel 1948 "*On ne naît pas femme: on le devient*"⁸⁶. Molto più difficile sarebbe dire che cosa sia lo specifico maschile o lo specifico femminile, una volta liberati della sedimentazione culturale.

Un rapporto di coppia può essere squilibrato rispetto all'esterno, ad esempio chiuso, nel senso che la coppia «brucia» al suo interno anche le risorse che servirebbero per i rapporti esterni; oppure rispetto all'interno, nel senso che gli oneri di coppia gravano in modo diseguale più sulle spalle di uno dei due che non su quelle dell'altro. E questo può darsi senza per ciò necessariamente presentare alcun elemento patologico di interesse né medico, né psicologico, né socio-assistenziale, né giuridico.

In diversi momenti storici, ed in particolare nell'evo otto-novecentesco, l'educazione puntava con forza e cogenza verso la costruzione dei due ruoli predeterminati per il rapporto di coppia, polarizzati all'estremo come sopra, il maschio «fuori» e la femmina «dentro», ma anche senza (prima) che esistesse il focolare domestico e vi fossero figli la cui cura e il cui accudimento venissero predicati e predeterminati alla femmina come fosse «naturali» e non una scelta, il più possibile consapevole e responsabile.

In uno schema semplicissimo e non banale:



Si comprende che l'ideogramma interno si riferisce alla donna.

Alle affermazioni circa la naturalità dell'uno e dell'altro ruolo, che sono ideologiche e non realistiche, rispondiamo che di naturalmente femminili ci sono esclusivamente la gravidanza e l'allattamento al seno; per tutti gli altri compiti nei confronti dei figli, da quando sono nati, i due adulti di riferimento possono dividersi tutti i compiti, ed è opportuno che lo facciano.

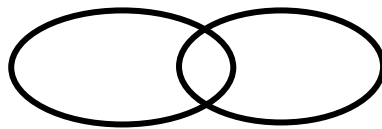
Il problema è, invece, educativo e va affrontato con gli strumenti della Pedagogia professionale.

Oggi, è in crisi proprio l'educazione ai due ruoli borghesi nella coppia eterosessuale, e questo pone di fronte alle situazioni problematiche conseguenti alla divaricazione tra l'educazione ricevuta (sia dal maschio che dalla femmina) per ricoprire quei ruoli, e la società che richiede ruoli sempre diversi e sempre più ampiamente contraddittorii e conflittuali tanto ai maschi quanto alle femmine. Il «pensiero rosa» è richiesto con consapevolezza e

⁸⁶ *Le deuxième sexe* (Gallimard, Paris 1949), pag. 285. Prima edizione italiana *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1961; ristampa in occasione del cinquantenario per gli stessi tipi. «Non si nasce donna: lo si diventa» non è ovviamente riferibile all'anatomia e alla fisiologia degli organi riproduttivi, bensì al ruolo sociale della donna a cominciare dal contesto familiare.

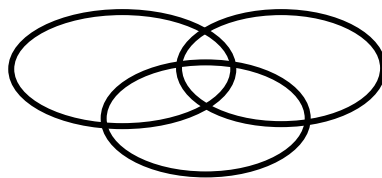
determinazione sempre maggiori nel mondo del lavoro e dei servizi, ad esempio; mentre siamo in ritardo nel riconoscere quanto potrebbe dare il «pensiero azzurro» all'interno della coppia, della famiglia e del focolare domestico.

Anche in questo caso l'*aiuto pedagogico* consiste, in sostanza, nel puntare ad un *paradigma alternativo*, cioè a costruire quella che potremmo denominare la *coppia ad intersezione*, o «sperimentale». Vale a dire, non più una coppia che consiste nella sovrapposizione dell'uno sull'altro, nello scioglimento dell'uno nel rapporto a due, nell'asservimento dell'uno all'altro, e neppure di reciproca *full immersion*: ma che consiste nella condivisione, nella messa in comune, di una parte delle vite di ciascuno, nel rispetto pieno della persona dell'altro che vale per la parte di ciascuna vita che rimane non condivisa.



Come si comprende in questo grafico non esiste la necessità di individuare il componente maschile e quello femminile, essendovi assoluta simmetria.

Possiamo completare il concetto con un ideogramma che rappresenterebbe, con facile intuibilità, una famiglia poli-nucleare di tre componenti.



Lo si potrebbe fare analogamente con più componenti ancora, ma verrebbe un ideogramma maggiormente complesso.

Nuovamente, non è necessario specificare né il sesso né il rapporto di parentela di ciascuno dei componenti.

L'orientamento per la vita e negli studi

Diversa, ma strettamente connessa per via pedagogica, è la terza casistica che qui portiamo ad esempio, quella relativa all'*orientamento per la vita e negli studi*, che è sempre prima *per la vita* e poi e conseguentemente *negli studi*. La precisazione non dovrebbe essere necessaria, in linea di principio, ma lo diventa proprio quando se ne consideri la problematicità strettamente attuale, che vede la divaricazione dei due aspetti. Troppo spesso si fa passare

per «*orientamento*» (senza specificazioni ulteriori) la scelta della scuola superiore, o del corso universitario, basata esclusivamente sul grado di istruzione immediatamente precedente; e per la vita, chissà ...

Qualcuno, o più di qualcuno, è portato a credere che il corso di studi (superiore, universitario e post-universitario) sia da solo, od in buona parte, pre-costitutivo di effettive opportunità di professione e di vita e che quindi l'orientamento per la vita sia inglobato nell'orientamento scolastico ed universitario. Lo si iscrive al Ginnasio Liceo Classico, del tutto a prescindere dalle sue attitudini per il Greco ed il Latino, così si formerà per diventare parte di un ceto dirigente; lo si iscrive a studi scientifici o tecnici, del tutto a prescindere dalle sue attitudini, e diverrà un tecnico; è femmina, le facciamo studiare da maestra, o da infermiera, così diventerà una buona moglie e madre; ... Ma questa è un'illusione, un'illusione molto pericolosa: si tratta di una delle eredità più pesanti, più insidiose ed insieme più evidentemente irrealistiche dell'educazione dell'evo trascorso (otto-novecentesco): il determinismo educativo, per cui dalle scelte dell'educatore sull'educando discenderanno sicuramente certe conseguenze positive sull'educando stesso; e, se non dovessero discendere, sarebbe colpa dell'educando, oppure della società, della cattive compagnie, di chiunque e mai di errori evidenti nelle scelte fatte ed imposte. *“E' in grado di compiere gli studi che ho scelto per lui? Se si impegna, non è in grado di compiere qualsiasi studio? E allora che segua l'esperienza dei genitori, che sanno e che vogliono il suo bene, e certamente raggiungerò gli obiettivi ambiziosi che potranno soddisfare le aspettative di tutti!”*. E così si ignorano attitudini, interessi, aspirazioni personali, valori e senso della vita del soggetto-persona, che dovrebbero essere i fattori principali di scelta e di orientamento.

Gli errori che si commettono nel merito sono noti e, purtroppo, evidenti: scelte incongrue in conseguenza di una parzialità di visione, ad esempio basando moltissimo sull'andamento scolastico precedente, per lo più disciplinare, il che costituisce un elemento tutto sommato minimo di valutazione, ed è ancora l'errore meno grave; scelte operate per soggettività sovrapposte, per lo più in seguito alle ambizioni dei genitori (*“avrei voluto fare danza classica e i miei non hanno voluto; così quando avrò una figlia le farò fare danza classica; oh, ma la farò cominciare da molto piccola, così lo considererò una scelta naturale”*, anche queste come le precedenti sono parole testuali); scelte dettate dall'ottemperanza a modelli subiti, in famiglia e nell'ambiente; scelte orientate da una pessima pubblicità, dai mass media, ma anche un impiego scorretto degli strumenti che l'università o la scuola superiore hanno a disposizione per questo scopo o dall'attrattività di nomi fantasiosi dei corsi di studio; si tratta sempre e comunque di scelte che tengono in scarsa o nulla considerazione le attitudini del soggetto da orientare, prima le attitudini di vita che non quelle di studio.

Il discorso nel merito sarebbe amplissimo: ma qui ci basta esemplificare un caso generale di dominio di esercizio della Pedagogia professionale. Troppi pregiudizi insistono su queste scelte di fondamentale importanza per la vita,

ma che vengono prese «per vie interne» alla scuola e all'università: in base a reali o presunte qualità formative di questa o di quella materia o di questa o di quella componente della cultura. Ricordiamo che in Italia non esiste una scuola superiore che equilibri i vari componenti (materie espressive, scienze naturali, scienze della cultura, materia tecnica), e non per caso. I pregiudizi dei genitori e dell'ambiente finiscono per prevalere, oppure per indurre nell'allievo comportamenti altrettanto aprioristicamente negativi e contrari, che è lo stesso un errore.

Oggi, e almeno dalla fine degli anni '60, il Trend è chiaramente delineato. Gli studi di scuola superiore si sono andati rapidamente svuotando di ogni valore professionalizzante, e lo stesso è avvenuto per una gran parte dei corsi universitari. Anche se molti fanno resistenza a comprenderlo persino oggi, gli studi rivestono un carattere di condizione necessaria, compresi quelli universitari, alla quale seguono gli impegni, l'inserimento professionale e le selettività che contano.

Questo vale anche per le professioni pedagogiche, sociali, d'aiuto, che non hanno un ordine o un albo professionale davanti. Fanno eccezione le numerose professioni ordinate, alcune delle quali hanno alla base corsi di laurea «a ciclo unico» con una professionalizzazione forte: Medicina e Chirurgia, Odontoiatria, Medicina Veterinaria, le lauree di Farmacia, Architettura ed Ingegneria edile; forse presto anche Servizio Sociale; per certi versi Scienze della Formazione primaria, che pure non riguarda un ordine professionale ma un'abilitazione, l'abilitazione all'insegnamento nella Scuola Primaria; anche Giurisprudenza è a ciclo unico, ma ha davanti a sé in prospettiva una pluralità di professioni, alle quali comunque l'accesso non è altrettanto diretto.

Tutto ciò, ed altri discorsi che si potrebbero fare nel merito, significa che le scelte d'orientamento, oltre a non predeterminare più alcunché, debbono seguire la via reciproca di considerazione delle attitudini professionali e di vita, e di calibrazione su di esse della scelta dei corsi di studi, unitamente alle dovute flessibilità, ad una continua rideterminazione delle rotte ottimali, ed ovviamente con la necessaria apertura. In sintesi, prima si parla di quale vita potrà compiere il ragazzo; e poi e conseguentemente si parlerà di quali studi è opportuno che egli intraprenda, secondo le sue attitudini.

L'*aiuto pedagogico* in questi casi si può compendiare nel *Transfer* alla vita e al sociale di quegli strumenti concettuali di pertinenza della Pedagogia istituzionale e della Didattica: questi vanno sotto il nome di *programma e programmazione* (rispettivamente norme generali e rigide decontestualizzate, e norme flessibili e contestualizzate dai docenti nella realtà nella quale debbono operare), ed altresì di quello di *curriculum* (per gli esperti: in senso «attivo»⁸⁷) che sono nati e cresciuti nel contesto scolastico. Ciò che conta è il

⁸⁷ Il termine «*curriculum*» non ha un significato univoco, nel contesto scolastico, come non l'aveva in latino, neppure in quello classico. Esso indicava ed indica sia la via da percorrere (senso «*passivo*») e quindi una didattica, una scuola e una vita rigidamente predeterminate, per

percorso che si ha ancora da compiere, quali attitudini e quali potenzialità consentano di prefigurarlo; non certo quello che si è già compiuto e che, di per sé, nulla garantisce e nulla pregiudica su ciò che si compirà; e neppure le convinzioni e le ambizioni dei genitori e dell'ambiente nel quale il soggetto è cresciuto.

Non domandiamoci, insomma, se a quell'allievo è opportuno far studiare il Latino e il Greco oppure l'Informatica e le Materie tecniche, e poi se iscriverlo ad un corso di laurea umanistico o di scienze umane, ad uno scientifico, ad uno tecnico o ad uno dove questi connotati sono abilmente dissimulati. Domandiamoci che persona dimostra oggi di poter diventare qualche anno dopo una volta diplomato e laureato, e di conseguenza quali potrebbero essere gli studi meglio adatti a lui.

Digressione: corsi di studio universitari e piani di studio

Il problema dell'orientamento va posto anche all'interno dei corsi di studio, una volta che li si siano scelti, là dove essi presentino delle opzioni. Questo succede, in una certa misura, anche a scuola, ma in misura e con conseguenze più complesse e di maggior portata all'università, là dove vi siano degli «indirizzi» o qualche cosa che vi assomigli, degli esami opzionali, e soprattutto in conseguenza della liberalizzazione dei piani di studio la quale, ricordiamolo, è stata introdotta nel 1969 con uno di quelli che allora vennero chiamati “provvedimenti urgenti”⁸⁸. L'urgenza era riferita ai moti studenteschi del cosiddetto “Sessantotto” e, in senso più lato, ad una scolarizzazione di massa che stava arrivando all'università senza adeguata preparazione strutturale.

Osserviamo in breve che prima di quei provvedimenti l'accesso all'Università era ristretto ai soli corsi coerenti con le scuole secondarie frequentate, salvo che per coloro che avevano conseguito la Maturità Classica che potevano iscriversi a qualunque corso di laurea, o la Maturità Scientifica che si vedevano preclusi solo Lettere e Giurisprudenza. Questa rigidità era in origine molto più forte di quel che potrebbe apparirci oggi, in quanto, fino all'unificazione del 1962⁸⁹, gli studi erano differenti anche nel grado medio-inferiore, e questo comportava evidentemente che le scelte effettuate a 10-11 anni rimanessero difficilmente modificabili per tutta la vita. Non si parlava di orientamento, infatti, e a prevalere erano le condizioni familiari e, in misura

le quali si può usare in modo più comprensibile il termine di «pianificazione» anche nelle sue evocazioni politiche; sia il fatto di percorrere un proprio itinerario lasciando di conseguenza una traccia, come nel *curriculum vitae* (senso «attivo»). Questa locuzione era impiegata anche da Cicerone, e questa seconda accezione è, appunto, quella che ci interessa.

⁸⁸ Due decreti: una nuova normativa per gli esami di maturità, abilitazione e licenza (D.L. n. 9 del 15/2/1969) che, sperimentale per due anni, sarebbe rimasta in vigore per oltre un quarto di secolo; e una liberalizzazione degli accessi universitari e dei piani di studio (L. 910 dell'11/12/1969) senza alcuna previsione dei raccordi che si sarebbero resi necessari.

⁸⁹ Legge 1858 del 31 dicembre 1962, già menzionata.

minore, quelle socio-ambientali. Nulla, comunque, che avesse a che vedere con le attitudini personali del soggetto, né come scelte di vita né come studi.

Tornando al dopo '68, non è raro che le possibilità di lavorare, e quindi le scelte per la vita che nell'orientamento dovrebbero essere prioritarie, vengano prefigurate o precluse da scelte da parte degli studenti di sostenere o non sostenere certi esami: non basta il titolo di studio, insomma, conta anche il *curriculum studiorum* come esami sostenuti. E questo costituisce un problema essenzialmente differente.

Già negli anni '70, cioè da subito dopo, un problema del genere si presentò ad esempio nei vari corsi di laurea di Ingegneria, a proposito del fondamentale quanto impegnativo esame di «Scienza delle costruzioni»: era infatti possibile evitarlo, e i futuri ingegneri di taluni indirizzi che non prevedevano la progettazione in tal senso erano orientati ad evitarlo; ma l'Ordine degli Ingegneri pose delle comprensibili obiezioni a che quei laureati poi potessero firmare progetti edilizi e civili per i quali quella competenza fosse indispensabile, ma che costituivano uno dei compiti professionali nei quali era necessaria proprio la qualifica di Ingegnere.

Più recentemente, qualche cosa del genere è successa diffusamente nei Magisteri, poi Scienze della Formazione, a proposito delle possibilità d'insegnamento nella scuola secondaria: questo può essere un ulteriore esempio, molto articolato. Non bastava più il titolo di laurea, ma occorrevo certi esami in numero e tipologie precisati: tre esami di Geografia per insegnare quella materia, uno o più esami di Latino per insegnare le materie letterarie, esami annuali di Filosofia Teoretica o di Storia della Filosofia per insegnare questa materia e via elencando. La casistica in tal senso si è andata ampliando.

Rimaneva così confermata quell'ovvietà secondo la quale l'orientamento va prima fatto per la vita, ed in particolare per il tipo di professione alla quale il soggetto aspiri, e poi per gli studi, conseguentemente. Si capiscono molti fattori di resistenza, ma così è. L'idea dell'accedere intanto ad un corso gradito, e magari operando le scelte di piano di studi più comode e meno impegnative, senza pensare al dopo, è un'idea da respingersi con decisione, e fin con orrore. Comunque, non è un'idea pedagogica, in pedagogia ogni atto deve essere previsionale.

Prima di presentare il piano di studi, insomma, ci si domandi che vita si vuol perseguire e quale lavoro svolgere.

L'aiuto al paziente e al terapeuta

Tutta un'altra problematica scaturisce da ciò che definiremmo genericamente *l'aiuto al paziente e al terapeuta* attraverso la relazione d'aiuto pedagogica. E tuttavia, la professionalità è la stessa, così come esercitano la stessa professione un cardiocirurgo e uno Psichiatra, il primo invasivo al massimo e il secondo che potrebbe neppure toccare il paziente.

Potremmo parlare di «aiuto alla terapia», facendo così ricorso ad una sineddoche⁹⁰: ma in realtà noi ci rivolgiamo alle persone come soggetti di cultura e relazionalità, come «interlocutori», e non alle astrazioni o alle processualità. Queste persone possono essere soggetti in terapia, terapisti cioè soggetti che operano la terapia, od anche soggetti prossimi (familiari, amici, collaboratori, ...) a chi è in terapia e versa in condizioni difficili per vari motivi.

Si fanno i conti, anche in questo caso, con eredità negative del passato: si tratta, per lo più, di eredità sotto la forma di pregiudizi e di ignoranza nello specifico della cultura sanitaria. L'abbondante divulgazione di questi ultimi decenni non sembra aver sortito risultati apprezzabili nello specifico.

Vi sono, nel complesso, casistiche amplissime di *terapie concepite od immaginate negativamente*, in quanto tali o nelle implicazioni personali od in quelle sociali: in Neurologia e Psichiatria (in generale, a partire dalle cure delle forme più semplici di depressione, e fin dalla relativa diagnostica); in Ginecologia dove la prevenzione è inadeguata e l'ignoranza è ancora alta, anche tra le generazioni più giovani che ostentano atteggiamenti meno affetti da pregiudizi; in Oculistica dove persistono pregiudizi fin all'eventualità dell'impiego degli occhiali, e applicazioni limitate delle lenti a contatto, per non parlar d'altro; in Odontoiatria dove sembra ancora molto viva e pesante la memoria storica del «cavadenti» senza anestesia e del trapano a pedale, ma dove spesso la mancanza di una adeguata ricerca delle funzionalità dell'apparato masticatorio e fonatorio va di pari passo con una estrema ricerca cosmetica cioè dell'apparenza pura; e via elencando.

Rimangono troppe le donne che non conoscono il Ginecologo pur avendone bisogno, e magari avendo frequentato l'Ostetrico ed essendo state madri più volte; e sono moltissimi i maschi che, pur avendone bisogno, rifiutano con orrore anche l'eventualità di andare a consultare l'Andrologo. Questi due ordini di pregiudizi sono evidentemente molto vicini, e richiedono entrambi un intervento pedagogico specifico.

Ogni atto di *Educazione sanitaria*, nel contesto di Screening di massa o di campagne d'informazione, richiede (o, meglio, richiederebbe) competenze strettamente pedagogiche, e il mancato ricorso a queste si avverte sia nella qualità del prodotto sia nell'inadeguatezza dei risultati.

Specialmente nella tentata prevenzione dei comportamenti a rischio, di vario tipo, l'assenza di Pedagogia è stridente: si pretende di porre i problemi in situazioni estreme, e non nella vita ordinaria delle persone come Pedagogia indicherebbe; le cosiddette «stragi dei venerdì e dei sabati sera», dette malissimo perché si tratta di sabati e domeniche mattina, andrebbero affrontate con i soggetti a rischio a partire dalla mattina di lunedì, e non viene fatto.

⁹⁰ Figura retorica, che consiste nel parlare del tutto riferendosi ad una parte, o della parte per il tutto. Una sineddoche molto evidente nell'esercizio professionale pedagogico riguarda l'aiuto detto *alla coppia*, che in realtà è sempre aiuto *alla singola persona*, anche quando fa parte di una coppia e si aiuti l'altro Partner della stessa coppia contestualmente. L'aiuto è sempre alla persona.

Vi è poi l'aiuto in corrispondenza di *interventi chirurgici* rilevanti o per le implicazioni culturali, o per i rischi, o per i possibili esiti negativi, perché invalidanti. Il retroterra medico-chirurgico è tutt'altro, ma la metodologia dell'aiuto pedagogico è la stessa. Centrale è il ruolo della persona che non cambia e non può cambiare per motivi simili, un ruolo del quale bisogna rafforzare la consapevolezza,.

E questo ci riconduce all'ulteriore problema del *consenso informato*, che costituisce un problema di evidente rilevanza specificamente pedagogica. Si tratta, infatti, di un adempimento importante di carattere essenzialmente pedagogico (prevenzione e educazione), che invece viene spesso praticato come un superfluo adempimento burocratico formale.

In tutti questi casi, ed in altri ancora, il Pedagogista interloquisce come *operatore culturale*, come studioso, che dialoga per far conoscere meglio e correttamente quanto può essere oggetto di visioni comunque distorte o disturbanti, riconducendo sul piano della razionalità le decisioni e lasciando all'emotività il campo suo proprio; in questo si vede, ancora una volta, la figura del Pedagogista anche come *metodologo*; non per niente, qui come in qualunque trattato di Pedagogia sociale e in molti trattati di Pedagogia generale, la metodologia è parte essenziale della formazione del Pedagogista; questo metodo composito ma integrato è parte essenziale della cultura pedagogica, anche se viene impiegata da altri professionisti.

L'*aiuto pedagogico* in campo sanitario è, secondo l'esperienza di chi scrive, per lo più un intervento dialogico di *carattere didattico*. Il Pedagogista si fa insegnante, o meglio pone in primo piano la sua natura professionale di insegnante, per rimuovere gli errori, gli ostacoli ed altri impedimenti con la cultura e la corretta informazione, ma prima ancora con l'educazione alla razionalità, al rigore, all'onestà intellettuale, e contro i pregiudizi e la disinformazione, nonché l'emotività.

Pedagogia della prevenzione

Ricordiamo, ancora, un ulteriore ordine di problemi sui quali può essere richiesto l'aiuto del Pedagogista come *interlocutore*: si tratta di tutta la casistica che attiene all'*ambiente nella prevenzione sanitaria*⁹¹, e a quello che potremmo chiamare *il mantenimento dello «star bene* nell'accezione ampia che questo termine ha preso da decenni sulla scorta della nota definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO-OMS) ancora nel 1948: “*a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.*”, cioè “*uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solamente l'assenza di malattia od infermità.*”.

Anche questo è un aiuto al terapeuta e al paziente come il precedente, e retoricamente un aiuto «alla terapia»; ma è un aiuto *indiretto*, in quanto

⁹¹ Cfr. *Pedagogia della prevenzione*, opera a più firme curata dallo scrivente per la Società di Pedagogia Medica S.I.Pe.M. (CSE, Torino 2009).

l'oggetto dell'intervento non è il paziente e neppure il terapeuta, ma chi costituisce *ambiente di vita* per il paziente, o per il soggetto cagionevole, a rischio o predisposto; va da sé che il termine «paziente» non è neppure esso pedagogico, e non va impiegato dai Pedagogisti in nessuna interlocuzione tranne che in quella con il terapeuta o con l'operatore sanitario terapeuta (= è un paziente di qualcun altro, sia Medico Chirurgo, Odontoiatra, Psicoterapeuta od altro terapeuta non medico).

Tanto più, che si tratta di agire sull'*ambiente*; un ambiente sociale cioè di persone, considerato che è con le persone che il Pedagogista opera: a cominciare dai familiari e dai prossimi di coloro che hanno problemi con lo «star bene».

Anche qui, basteranno alcuni esempi fortemente significativi e peraltro di alta frequenza: soggetti *depressi di carattere*, il cui ambiente familiare e sociale deve essere messo in grado di minimizzare il ricorrere di condizioni per l'accesso depressivo; soggetti affetti da *sindrome dissociativa o da conversione* e da altre fattispecie che un tempo sarebbero rientrate sotto la dizione generica di *isteria*, il cui ambiente deve inoltre anche sapere come comportarsi nel manifestarsi di *pantomime isteriche* o crisi, fungendo come il necessario «pubblico» senza peggiorare le cose, e come agire all'uscita da queste crisi in modo positivo; *famiglie con comportamenti a rischio*, che possono essere anche tutte le variatissime manifestazioni di disordine nell'alimentazione, o negli orari, il fumo passivo e l'ostentazione del fumo come fosse non un vizio dannoso ma un'emancipazione, l'ipocinesi (problema grave e gravemente sottovalutato), carenze di relazionalità (anch'esso problema sottovalutato, e ancor più grave); famiglie di soggetti che debbono sottoporsi a *regimi di vita attenti* (ad esempio cardiopatici, diabetici, celiaci, ...); famiglie e ambienti di soggetti per i quali ad una rieducazione di tipo fisico va affiancata una rieducazione di tipo culturale (dai vari casi di necessità fisioterapica, a chi ha subito gravi incidenti ovvero mutilazioni). L'elenco potrebbe continuare a lungo.

L'*aiuto pedagogico, generalmente parlando*, consiste in una *interlocuzione* con tutti quanti sono comunque accessibili, e si rendono disponibili, in merito alla considerazione che *l'ambiente (umano)* in quanto tale *educa*.

Si tratta quindi di sviluppare in ciascuno degli interlocutori il senso della loro *soggettività educativa*, comunque e a qualunque titolo siano stati coinvolti. È da coltivarsi in ciascuno di essi la consapevolezza in tal senso, che è necessaria sia per il soggetto sia per tutti gli altri, con la relativa competenza, e l'apertura sempre necessaria.

Servizi culturali e intervento pubblico

Come esempio ulteriore di campo d'applicazione per la professionalità pedagogica, cioè di «casistica», indicheremmo tutto quello che è *progettazione*

e direzione di un intervento culturale pubblico, come un caso di servizio territoriale alla persona.

Si pensi all'esercizio di musei, biblioteche, ludoteche, fonoteche, cineforum, mostre; oppure convegnistica; iniziative per anziani, ad esempio del tipo «*Università della Terza Età*», viaggi, centri d'aggregazione, od altre iniziative territoriali. Ma rientrano nella stessa tipologia interventi sui Mass Media; oppure attività culturali al livello degli enti locali: cicli di conferenze, corsi di cultura generale e di cultura locale, corsi di lingue, di informatica, viaggi, attività di artigianato, ...

Né vanno trascurati in questo novero gli interventi culturali nell'universo digitale, in connessione oppure con supporti materiali come DVD o Memory Key o HDD esterni.

Vale anche in questi casi, in analogia metodologica con i precedenti, il deweyano «*si educa*», cioè l'educazione è un atto sociale e non individuale neppure per l'educatore quando è una persona singola. In sintesi, è il Dewey più noto di *Democracy and Education*, “*We never educate directly, but indirectly by means of the environment*”, cioè non si educa mai direttamente, bensì indirettamente per mezzo dell'ambiente.

«*Si*» educa anche attraverso i saperi, le abilità, le competenze: e questo non solo né prevalentemente a scuola. Anzi, c'è tutto uno sconfinato terreno d'azione proprio in domini sociali e fasce d'età non scolari, nel mondo della formazione e nell'universo digitale, che richiede competenze specifiche sia per quel che riguarda i saperi stessi, che per quel che riguarda la metodologia dell'intervento educativo sociale.

Non è, in effetti, solo questione di competenze disciplinari o sovra-disciplinari, e neppure solo di «cultura» genericamente intesa: non basta sapere per saper insegnare o per saper educare, né a scuola, né meno che meno in domini diversi da quelli scolastici propriamente detti. Anzi, in questi ultimi si pongono problemi di accesso, di interesse, di assiduità, di coinvolgimento e quant'altri, in termini differenti e più impegnativi che non nel dominio scolastico in senso stretto. Ad educare, ad insegnare, a comunicare, si insegna e si impara: e con specifica sottolineatura per quanto attiene proprio al dominio e alle età non scolari.

In termini generali, diremmo che si tratta di superare l'educazione ottonecentesca centrata sull'omologazione a modelli prefissati, e fondamentalmente trasmissiva, per giungere ad una *visione dell'educazione evolutiva ed antropologica* che si compie anche attraverso la *proposizione di esempi* (e non l'imposizione di modelli) e la possibilità di esercitare concretamente la scelta.

Ancora oggi, c'è chi porta tutta l'attenzione su un certo valore intrinseco, reale o presunto, dei contenuti di un intervento culturale sociale, piuttosto che non sul valore educativo e culturale che andrebbe poi riscontrato e controllato nelle persone che ne beneficerebbero, direttamente o indirettamente. Si allestisce una mostra di quadri (un museo, una biblioteca, un centro studi o

simile) non per la cultura, o per il valore dei quadri o dell'autore di quei quadri, ma volta a volta con riferimento a qualche logica di campanile come sarebbe quella di esaltare artisti locali, e a volte neppure questo, celebrare l'arte per l'arte. Senza nulla togliere al valore intrinseco dell'arte, occorre spostare invece l'attenzione sulla fruizione, sulla socialità, sull'evoluzione di chi in quel territorio vive e sostiene le spese di quell'iniziativa, oppure beneficia di un finanziamento ma potrebbe destinarlo altrimenti. Lo si fa per le persone di quel territorio, e nelle persone ne andranno poi riscontrate le ricadute. In che modo la cultura e l'educazione dei fruitori si è evoluta? E questo, si badi bene, non ha risposta solo in questionari somministrati ai fruitori, che difficilmente non ne direbbero tutto il bene possibile anche se la loro cultura e la loro educazione ne avesse beneficiato ben poco.

E anche tutto questo costituisce, propriamente e direttamente, competenza pedagogica.

IL PEDAGOGISTA E L'EVOLUZIONE RECENTE DELL'INVESTIMENTO EDUCATIVO

Su questa base empirica, compendio di esperienze numerose e composite in casistiche comprensive, siamo nelle condizioni migliori per completare la nostra delineazione della Pedagogia professionale, delle prerogative del Pedagogista come professionista sociale, e della Pedagogia per le altre professioni.

Ai fini del nostro discorso, cioè di avanzare una proposta organica di una branca della Pedagogia per le professioni e attinente alle professioni, occorre prima di tutto riprendere il discorso su come sia cambiato sostanzialmente l'investimento sociale nell'educazione negli ultimi decenni. Gli strumenti concettuali di Kuhn, ai quali abbiamo dato dei cenni, risultano nuovamente preziosi ora, e proprio a questo scopo.

I problemi educativi odierni si inquadrano innanzitutto entro considerazioni periodali, relative agli evi storici e ai secoli⁹². Oggi si sta ancora vivendo una transizione di grande portata, il senso di viverla è abbastanza chiaro: tanto, si notava, che è stata coniata e viene impiegato correntemente il termine *postmoderno* e derivati. Si diceva che tale termine è improprio in quanto, storiograficamente parlando, l'*Evo Moderno* è terminato da oltre due secoli: semmai, sta terminando l'evo successivo a quello «*moderno*» propriamente detto, un evo breve, dominato da un certo spirito borghese o *Bürgergeist*.

⁹² Il discorso, qui semplicemente riassunto, è svolto più ampiamente nelle prime sezioni delle *opere citate*, in particolare *Studiamo l'educazione oggi*, alle quali si rimanda per i necessari ragguagli ed approfondimenti circa gli evi; e poi soprattutto nella *Presentazione di Educazione XXI secolo* circa le secolarità, nella prima parte di *Pedagogia della vita quotidiana*. Al solito questo compendio, per quanto ampio, non può consentire di entrare in tanti dettagli per i quali si deve rinviare ad altre opere.

L'Evo Moderno (indicativamente '500-'600-'700) ha visto un progressivo avvicendamento dei borghesi ai nobili come classe dirigente, sotto la guida di un sovrano che, da medievale o feudale (intrinsecamente debole), si è fatto progressivamente «*moderno*» in senso proprio, storiografico, cioè *assoluto*. Federico II di Svevia (1194-1250), come re delle Due Sicilie, è stato il precursore di questa idea di stato e di assetto sociale; l'esponente più prestigioso e illustre ne è stato Luigi XIV di Borbone di Francia (1638-1715), «*le roi soleil*» cioè *il re sole*, in tutti i sensi; ma la storia di quel periodo ce ne riporta numerosi altri esponenti.

Solo in Inghilterra tale transizione ha seguito idee del tutto particolari, per le quali il *Bürgergeist* ha cominciato ad affermarvisi già nel XVII secolo; altrove, i borghesi si libereranno della tutela del sovrano con le *rivoluzioni* propriamente dette *borghesi* a partire dalla fine del Settecento, e dopo l'Illuminismo. In seguito, esse si ne potranno eventualmente dare un sovrano "costituzionale", cioè ancor meno forte di quello feudale e puramente rappresentativo.

Una nuova era, un nuovo evo storico, erano iniziati. La Restaurazione e il Congresso di Vienna (1815) si rivelano, in quest'ottica, aver costituito una grossa e vana illusione.

Nei circa due secoli di affermazione del *Bürgergeist* nella maggior parte dei paesi occidentali, e con diverse gradualità, l'investimento educativo, da parte dei genitori e nelle varie altre «agenzie» (la scuola, la Chiesa, lo Sport che stava cambiando «ragione sociale», l'associazionismo, le sedi non formali ed informali), era pesantissimo. Ma esso era essenzialmente a-specifico, nel senso che non richiedeva né competenza pedagogica né l'aiuto di un Pedagogista, anzi non richiedeva nessuna preparazione o cultura particolare a chi educasse. Esso mirava alla costruzione di ruoli predeterminati, in particolare *ruoli di genere*, e questo l'abbiamo visto e ancora lo vedremo, e *ruoli sociali* definiti in modo accattivante, il «buon cittadino», il «buon lavoratore», il «buon padre» e la «buona madre», la «buona massaia», l'«angelo del focolare», e così via, sempre soggetti gregari, proni alle regole in quanto regole, mai discusse né criticabili, «senza grilli per il capo», con poco spirito d'iniziativa e molto spirito conformista, e comunque nessun esercizio della creatività.

L'efficacia di quell'educazione non dipendeva dalla competenza specifica degli educatori. Si trattava, in buona sostanza, di una *educazione per omologazione a modelli*, prefissati e a volte idealizzati, indiscutibili e indiscussi. Come osservava Edmond Demolins (1852-1907), uno dei precursori dell'*Attivismo Pedagogico*⁹³, a fine Ottocento tutta l'educazione si

⁹³ Corrente innovativa svoltasi per lo più in Inghilterra e Francia tra il XIX e il XX secolo, e la cui metodologia è ascrivibile a Dewey e ai suoi allievi. Peraltro, in Italia non pochi autori danno a questa locuzione un'accezione ampia, comprendendo personaggi notevoli della Pedagogia italiana e della scuola più o meno dello stesso periodo che con quel movimento non hanno avuto alcuna relazione, e addirittura una metodologia abbastanza generica in quanto centrata sull'attività dell'alunno. Non va confusa con quanto in Italia nei primi decenni del

riduceva a preparare i maschi a conquistarsi un «buon» lavoro, e le femmine a contrarre un «buon» matrimonio.

Tra quanto ci lascia l'Evo trascorso, vi sono molti elementi pedagogicamente qualificanti: nel duplice senso, che erano costruiti culturalmente mediante l'educazione, e che concorrevano a fondare a loro volta quel particolar modo d'intendere e di operare l'educazione, con il quale abbiamo a che fare problematicamente ancora oggi come professionisti e come persone.

Questi elementi, principi e norme, costituivano delle condizioni necessarie per la tenuta complessiva del quadro socio-relazionale, politico, produttivo (e via elencando) di quei tempi. Si può impiegare a questo proposito in modo rigoroso un termine tipico del 'Sessantotto, affermando che servivano alla tenuta del «*sistema*». Ma essi da tempo non costituiscono più condizioni per la tenuta del quadro complessivo odierno e per il suo divenire, o le costituiscono sempre di meno. Loro permanenze, eredità, ricadute rappresentano altrettanti problemi: una crescente fonte di impegno per il nostro esercizio professionale oltre che per la nostra vita come persone umane, come cittadini, come soggetti sociali, come uomini di cultura, come lavoratori intellettuali. Si tratta, infatti, di permanenze di un passato trascorso in tempi di evoluzione frenetica, che rappresentano altrettanti problemi pedagogici, e questi si richiedono competenza professionale e l'aiuto conseguente.

Nell'Evo dello spirito borghese otto-novecentesco vi erano, tra l'altro, regole ben precise e stili di pensiero e di comportamento tipici, quali ad esempio:

il pregiudizio sistematico, come una sorta di norma di vita, di principio incontrollabile e di fatto scontrato ed immune perfino alle evidenze contrarie; il perbenismo, come immagine pubblica alla quale poteva peraltro corrispondere una realtà privata anche divergente purché non emergesse pubblicamente; il culto di una forma che prenda il luogo della sostanza (laddove per il nobile la distinzione non ha senso alcuno), da cui un'educazione tutta centrata sulle forme aprioristicamente intese e, quindi, anche da riceversi ed accettarsi acriticamente; una certa comprensibile disposizione all'ipocrisia mascherata da virtù per cui il fingersi ciò che non si è viene perfino lodato; un comportamento, tenuto e fatto oggetto di educazione specifica, «snob» in senso etimologico [...]; la famiglia chiusa ed auto-consistente, «nucleo culturale e produttivo» della società e come tale affidata alla potestà scontrata ed auto-referenziale del padre (chiamato a spendere fuori le sue risorse) e al sacrificio della madre - moglie nonché alla sottomissione supina dei figli [...]; insieme, la

secondo dopoguerra è andato sotto la locuzione di «*scuola attiva*» e che ha la sua concretizzazione più cospicua nei programmi elementari del 1955, rimasti in vigore per oltre trent'anni.

ricerca di un qualche paternalismo pressoché ovunque, in politica al pari che in società e nel lavoro, sia come bisogno di protezione che esimesse dall'onere di impegnarsi ad auto-protegersi sia come attesa che qualcun altro metta giustizia dove egli non fa assolutamente nulla allo scopo (anzi, spesso non collabora nemmeno); il restringimento di qualsiasi produttività sostanziale sotto forme ossessivamente ripetute; la cristallizzazione della cultura a strumento pratico di immediata spendibilità economica, assieme ad una cultura cosiddetta e supposta «vera e propria», fine a sé stessa od «otium», lasciata solo a ristrettissime élite [...] per lo più iniziatiche e abbastanza chiuse; il rifiuto della creatività come un ostacolo alla vita «comune» ed adulta, confinandola solo (in certi casi) ad un'infanzia mitizzata e ad una casta di artisti o di scienziati molto rigidamente limitata; il bisogno di regole dategli ed impostegli da fuori quali che siano, che lo esentino dal costruirsi di umanamente funzionali in ciascun contesto; il trasformismo ideologico e di schieramento sempre e comunque giustificato dalla conservazione delle forme e delle relazioni formali esistenti («tengo famiglia...»), e la disponibilità quindi a fare fin delle proprie idee strumento di mercato, di baratto; e così via.⁹⁴

Come si capisce, le eredità di quell'Evo sono state molteplici. Tra queste si annoverano anche molte acquisizioni pedagogicamente significative.

Un buon esempio è costituito dalla *Scuola «Secondaria»*. Questa dizione designa una scuola costruita per essere ponte tra la eventuale *Scuola Elementare* (o *primaria*), che preesisteva, e l'Università, che come istituzione educativa è la più remota in Occidente, essendo nata nel XII secolo a Bologna, oppure come ponte verso una professione di livello intermedio, come il tecnico (*Scuole Tecniche* ed *Istituti Tecnici*) ovvero l'insegnante elementare (*Scuole Normali*, cioè scuole nelle quali la formazione era centrata sulle norme di metodo).

Altro buon esempio ne è la *Scuola dell'Infanzia*. Ricordiamo che fino all'Illuminismo il bambino non era considerato educabile, né latore di diritti umani.

Questa scuola è nata solo circa due secoli fa: prima di tutto in Scozia (Robert Owen 1771-1858) nel 1817 a New Lanark; e poi in Italia con Ferrante Aporti (1791-1858) nel 1828 a Cremona. Questa seconda poteva essere frequentata anche fino ai 6-7 anni (cioè da fanciulli e non più da bambini) dove non c'era una Scuola Elementare, e fino al 1860 in Italia non ci sarebbe stata un'istruzione obbligatoria né questa sarebbe stata resa ovunque frequentabile per molti anni. Anche per tale comprensibile motivo, Aporti si attirò critiche di «precocismo» in quanto faceva studiare nella scuola dei

⁹⁴ *Studiamo l'educazione oggi*, citata, pag. 42-44. «S.nob. » significa propriamente «sine nobilitate», cioè «senza nobiltà», come a dire un fingersi quel nobile che non si è, con effetti ben visibili ed anche grotteschi.

bambini anche cose che avrebbero dovuto studiare i fanciulli, secondo quanto si riteneva a quei tempi: ad esempio lettura, numeri, lessico scientifico.

Ma non si è trattato solo di scuole, cioè di educazione istituzionalizzata. Tra le realizzazioni dell'Evo otto-novecentesco che più ci impegnano professionalmente, potremmo segnalare pilastri considerati irrinunciabili per la società di quei tempi, per le relazioni umane e per il *common way of thinking* cioè il modo comune di pensare che è corretto declinare all'inglese, ed altro ancora di «*integrato nel sistema*», facendo nuovamente ricorso ad una dizione sessantottesca.

Ad esempio, una visione tripartita della vita, «*a tre stadi*» (*età dello sviluppo, età adulta, vecchiaia o terza età*), secondo la «*Life-span Theory*», vale a dire *la teoria dell'arco di vita*. Vediamolo con un Clipart dell'arco di trionfo degli Champs-Elisées a Parigi:



L'idea è semplice: nel primo tratto, ad esempio il tratto ascendente a sinistra, c'è l'acquisizione, la «salita», e questo simboleggia le età dello sviluppo; nel secondo, il tratto orizzontale cioè nell'adulità, si conserva l'altezza raggiunta quanto più a lungo sia possibile; e nel terzo, il tratto discendente a destra, cioè nella vecchiaia, non si può che decadere.

Un aspetto importante era l'idea della *durata breve dell'educazione* «esplicita»: pochi anni, forse una dozzina, non contando neppure i primi anni dell'infanzia. Qualche anno dopo la pubertà, un figlio come era venuto era venuto, il compito educativo era terminato e l'educatore non poteva più fare nulla o ben poco.

Abbiamo già avuto a che fare con la famiglia *nucleare*, domestica ed intima; con la *coppia a sovrapposizione*; e con le relative costruzioni di genere e di ruolo: e queste erano costruzioni essenziali dello spirito borghese e della relativa società otto-novecentesca. Il tutto era presentato come fosse «naturale» e privo d'alternative; ed era effettivamente privo di alternative in quel «sistema».

Questi generi, questa coppia e questa famiglia, intrinsecamente violenti, erano tenuti e protetti da una serie di coperture ipocrite e fortissime, chiamate *Privacy, intimità domestica, rispettabilità*, e via elencando.

Ma ancora. Avendo parlato di orientamento, ricordiamo che cosa fosse la presunzione dell'esistenza per ciascun educando di una «*retta via*», una ed una

sola, «retta» nel senso di «giusta» e nel senso di «diritta», e la conseguente non necessità di un orientamento né per gli studi né per la vita e piuttosto l'indispensabilità di un *instradamento*, che è cosa molto diversa.

Una riflessione provveduta consentirebbe di annoverare tra queste travi portanti della società e della cultura dei due secoli trascorsi due concettualità che, senza un'adeguata competenza pedagogica, possono sembrare molto diverse, come non avessero molto a che fare l'una con l'altra e con tutto il resto.

Una è rappresentata dall'idea di *nazione* e dal *Nazionalismo*⁹⁵. Ricordiamo che sono termini di origine latina, ma che non esistevano nel vocabolario italiano fino appunto alla transizione tra '700 e '800.

Fino ad allora, e anche per tutto l'Ottocento e fino alla Grande Guerra, si poteva essere cittadini di stati considerati monolitici, ma che avevano varietà culturali, etniche e linguistiche al loro interno, come la Francia, la Spagna, il Regno Unito; oppure si apparteneva a grandi entità statali sovranazionali, come l'Austria oppure l'Impero degli Zar, o l'Impero Ottomano.

Scrivendo a questo proposito Hans Magnus Enzensberger: "I clan e le tribù esistono da quando gli uomini abitano la terra; mentre le nazioni esistono solo da duecento anni circa."⁹⁶ Le nazioni e relative conseguenze comportamentali costituiscono un fenomeno tipico dell'evo borghese; non a caso, i nazionalismi si sono costruiti in corrispondenza (per lo più) con il pensiero hegeliano in politica, e con il Romanticismo in letteratura, musica ed altre arti espressive, cioè con ideologie coerenti con i caratteri più nitidamente caratterizzanti quel periodo storico e, talvolta, più estremi. Aggiunge il pensatore tedesco: "Le etnie sorgono quasi naturalmente, «da sé»; al contrario, le nazioni sono strutture create consapevolmente e spesso del tutto artificiali che non possono prescindere da una specifica ideologia. Questa base ideologica, con relativi emblemi e rituali (bandiere, inni), è nata solo nel diciannovesimo secolo."⁹⁷

La seconda trave portante della cultura dell'evo trascorso è costituito dalla produzione industriale *modello Ford* con la concezione del lavoro di *Taylor* in ambito nazionale.

E pure, la tragedia della Grande Guerra è stata da tutti concepita come un'applicazione alla guerra di criteri dell'industria pesante; e la Seconda Guerra Mondiale ne fu la prosecuzione e l'aggravamento anche a questo drammatico riguardo. È stata anche questo; e ha costituito altresì una forte

⁹⁵ Il Nazionalismo, a sua volta, ha un nesso molto profondo con come la sessualità era concepita in quei secoli. Costituisce un'opera fondamentale in tal senso il trattato di George L. Mosse (1918-1999) *Nationalismus und Sexualität*. (Rowohlt, Hamburg 1987); ed. it. *Sessualità e nazionalismo* (Laterza, Bari 1996).

⁹⁶ *Die Große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen. Mit einer Fußnote über einige Besonderheiten bei der Menschenjagd* (ed. or.: Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1992). Ed. it.: *La grande migrazione - Trentatré segnava - Con una nota a piè di pagina su alcune particolarità della caccia all'uomo* (G. Einaudi, Torino 1993), pag. 8.

⁹⁷ *Ibidem*.

affermazione del nazionalismo, sia degli stati sovrani sia delle entità non aventi uno stato di riferimento, come molte di quelle che si sono formate dalla dissoluzione dei grandi imperi sovranazionali (l'Österreich, l'Impero Zarista e l'Impero Ottomano).

IL SENSO DI UNA TRANSIZIONE SECOLARE ED EPOCALE

I tempi attuali sono caratterizzati da una profonda *transizione storica* di carattere *epocale*, come società, come cultura, come scienza, come relazionalità, come tecnica, come educazione. Insomma. Sotto ogni punto di vista è terminato un Evo, un Evo durato un paio di secoli all'incirca, seguente all'Evo propriamente detto «*moderno*» (il quale, a sua volta, era durato all'incirca per i tre secoli precedenti, XVI-XVII-XVIII, si è detto, e questo va tenuto presente).

Non hanno invece significati culturali o pedagogici le tante questioni di millenarismo che sono state agitate per ragioni commerciali a proposito dell'anno Duemila, le quali sussistono solo da un punto di vista numerico e convenzionalmente relativo. Fra l'altro, il XXI secolo è iniziato il 1° gennaio del 2001, non certo del 2000.

Per le scansioni secolari, invece, c'è una ragionevole proposta: esse hanno un senso storiografico, indicativamente, qualora se ne retro-dati la decorrenza di alcuni decenni: ad esempio, con la caduta dell'Impero Romano d'Occidente (476) o con la scoperta dell'America (1492) iniziava il secolo seguente o era già iniziato.

L'Ottocento (in senso culturale, storico ed anche pedagogico) può considerarsi sorto in corrispondenza alle *tre grandi rivoluzioni borghesi* che si collocano cronologicamente nella seconda metà del secolo precedente, il Settecento: la rivoluzione *industriale*; la rivoluzione *americana*, 1776; la rivoluzione *francese*, 1789.

Da ultimo, il Novecento è stato definito «*il secolo breve*» da Eric J. Hobsbawm (1917-2012)⁹⁸, alquanto impropriamente e semplicisticamente. Ed invece, in senso culturale quel secolo può esser fatto decorrere verso gli anni 1869-70-71, con la guerra Franco-prussiana, la rotta dei Francesi e di Napoleone III a Sedan (31 agosto – 1 settembre 197'0), il II Reich tedesco, la Comune di Parigi, la fine del potere temporale dei Papi (il 20 settembre del 1870), Roma capitale d'Italia, e via elencando; oppure con quel Congresso di Berlino (1878) che scongiurò la guerra con la Russia, o con la Conferenza di

⁹⁸ Tra le sue opere più note in edizione italiana, tutte per i tipi di Einaudi di Milano: *I banditi* (1971), *La rivoluzione industriale e l'Impero* (1972), *I ribelli* (1974), *I rivoluzionari* (1975), *Studi di storia del movimento operaio* (1978), *Nazioni e nazionalsocialismo dal 1780* (1992), *L'invenzione della tradizione* (con Terence Ranger, 1994), oltre appunto a *Il Secolo Breve. 1914-1991: l'Era dei grandi cataclismi* (1995) che è qui alla nostra attenzione (edizione originale *The Age of Extremes: the short twentieth century, 1914–1991*, Vintage Books, New York 1994).

Berlino (1884) nella quale le principali potenze europee completarono la spartizione del mondo coloniale. Senza tutto questo, ed altro ancora, davvero la Grande Guerra non si capisce per nulla, diventa una grottesca quanto autolesionistica impuntatura dei due regni Mitteleuropei che avevano solo da perderci e comunque nulla da guadagnarci; invece, le cause di quello sciagurato evento vanno ricercate proprio nella sconfitta della Francia, con la conseguente volontà di rivincita o *révanche*, da cui il termine «*revanscismo*»,⁹⁹ nella rivalità sui mari e nel mondo coloniale che nonostante gli accordi è continuata, nei problemi della Russia lungo i suoi confini occidentali, nei problemi balcanici mai risolti e nelle svariate spinte nazionalistiche (tipiche del tempo, come anticipato), che rimanevano numerose dopo che erano già state soddisfatte quella tedesca ed, in parte, quella italiana con il Risorgimento.

La stessa *belle époque*, periodo di sostanziale pace in Europa per più di un quarantennio, caratterizzato da un'enorme evoluzione economica, tecnica, produttiva, commerciale, dei trasporti, della comunicazione e della scienza, per tutto ciò è da ascrivere al XX secolo, culturalmente parlando.

Seguendo questa logica, è plausibile ipotizzare che *il secolo XXI sia culturalmente iniziato ben prima del 2001*, anche se non siamo ovviamente ancora in grado di andare oltre vaghe ipotesi di lavoro provvisorie circa il quando: la *massificazione*, il *consumismo*, la *diffusione dei mass media* degli anni '60? I movimenti di *emancipazione femminile* dello stesso periodo o di un po' prima? Il cosiddetto *Sessantotto* e la *contestazione globale*, la critica al *sistema* e a chi vi era *integrato*⁹⁹? I *fatti d'arme* degli anni '70, come la Guerra di Cipro (1974) e la liberazione delle ultime grosse colonie europee in Africa cioè quelle portoghesi (1974/75), con il crollo del regime totalitario di estrema destra? La fine della *guerra del Vietnam* (mai dichiarata, che si può far decorrere dagli anni '50-'60 fino al 1975) con la totale conquista del Sud da parte del regime comunista di Hanoi? Le ristrutturazioni economiche e produttive, che costituiranno una delle ultime grandi battaglie dalle quali l'Occidente uscirà vincitore della *Guerra Fredda*? L'aggressione sovietica all'Afghanistan e la grave sconfitta patita di conseguenza (1979-1989)? Gorbačëv, la Perestrojka e la Glasnost, cioè il tentativo di riformare il Comunismo dall'interno all'insegna della trasparenza (1987)? La caduta della Cortina di Ferro o quella del Muro di Berlino (1989)? La riunificazione tedesca (1990)? La fine dell'URSS, che è l'ipotesi dello stesso Hobsbawm (1991)? È più difficile a dirsi, data la vicinanza di quegli eventi, e meno essenziale. Non ha qui importanza approfondire ciascuno di questi pur rilevanti fatti storici, e gli innumerevoli altri che si potrebbero ipotizzare a titolo d'esempio; è importante notare che tale transizione secolare è

⁹⁹ Car. Mark Kurlansky, 1968: *The Year That Rocked the World* (Ballantine Books, New York 2004). Edizione italiana: '68 – *L'anno che ha fatto saltare il mondo* (Mondadori, Milano 2004).

intervenuta considerevolmente prima del 2001, ovviamente con la dovuta gradualità di ogni transizione.

Sembra così configurarsi, per i decenni a cavallo tra gli anni '50-'60 e i primi anni '90, il senso di una transizione più profonda, che si comprende assai bene impiegando strumenti concettuali di pertinenza pedagogica. Quello che è stato chiamato per un po' «*postmoderno*» è corrisposto ad un atto di superamento di un equilibrio socio-culturale otto-novecentesco che si reggeva su di un investimento educativo molto forte, monolitico e, si diceva, a-specifico, nel senso che non richiedeva all'educatore né cultura pedagogica né cultura generale, e non chiamava in causa quasi mai le competenze di un professionista specifico di cultura pedagogica. Tale investimento era finalizzato a costruire, attraverso l'omologazione a modelli prefissati, e attraverso un insegnamento trasmissivo, ruoli e concettualità rigidi, una cultura idealizzata.

Quel periodo precedente ed ormai trascorso è di interesse pedagogico diretto in quanto era così fortemente caratterizzato da un investimento in educazione tutto particolare.

L'OGGI, IL XXI SECOLO CULTURALMENTE INTESO

Oggi, una tale necessità d'investimento educativo non è certo diventata minore dal punto di vista quantitativo, ma è in progressivo mutamento qualitativo: un simile investimento richiede sempre di più *competenze, preparazione e cultura generale e specifica*¹⁰⁰. Vediamone qui, in estrema sintesi, alcuni tra i fattori più evidenti.

La realtà socio-culturale, relazionale, lavorativa, politica, quello che qualche decennio fa era “*il sistema*”, è all'insegna della *ricerca continua*, e non si regge più da tempo su certezze e definitività. La *Weltanschauung*¹⁰¹ (visione del mondo, dell'universo, del tutto; insomma teoria generale) da adottarsi, è quella secondo la quale *Alles Leben ist Problemlösen*¹⁰² e *Unended [is the] Quest*¹⁰³, come scriveva Popper. Ed essa esige tutt'altra educazione, e

¹⁰⁰ Questo è stato trattato diffusamente, a cominciare dalla Parte I dell'opera citata *Educazione 2000*, e poi, di *Educazione XXI secolo*.

¹⁰¹ Per gli esperti, dovremmo piuttosto parlare in realtà di una visione dell'umanità, dell'essere uomo, cioè di una *Menschheitsanschauung*, in luogo di una più generale *Weltanschauung*.

¹⁰² È il titolo originale dell'ultima rilevante antologia di scritti di Popper (sottotitolo *Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*, R. Piper GmbH & co., München 1994), sia sulle scienze della natura che sulle scienze della cultura che vanno dal 1958 fino al dicembre del 1993. Ed. it. (a cura di) Dario Antiseri, *Tutta la vita è risolvere problemi – Scritti sulla conoscenza, la storia e la politica* (Rusconi, Milano 1996). Il grande filosofo viennese sarebbe mancato pochi mesi dopo, il 12 settembre 1994: la sua ultima opera sarebbe stata costituita dallo scritto dettato per “*Reset*” e tradotto con il titolo *Una patente per fare TV*, inserito nel volumetto *Cattiva maestra televisione* (Reset, Milano 1994) che reca scritti brevi anche di John Condry, Charles S. Clark e un'introduzione di Giancarlo Bosetti.

¹⁰³ *Unended Quest* è il titolo della sua *Intellectual Autobiography* del 1976 (Collins, London). Ed. it. (a cura di Dario Antiseri) *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale* (Armando, Roma 1986).

tutt'altra professionalità: una professionalità che si ispira metodologicamente a quella del ricercatore scientifico.

Per educare a vivere una simile vita da soggetto umano, da *attivo agente ed autore* autonomo, e non da *passivo gregario* che ha bisogno di una guida esterna da sé (eteronomo), è comprensibile che ci voglia un aiuto tutto particolare: la *Pedagogia professionale* con la relativa *relazione d'aiuto* è indicata per chiunque sia soggetto di educazione, cioè per chiunque sia persona umana (soggetto sociale, relazionale, culturale, portatore di propri valori e di un proprio senso della vita), e costituisce componente sempre più essenziale di professionalità che vanno progressivamente ampliandosi e diversificandosi.

Qui intervengono (almeno) due evidenze.

Una riguarda la formazione iniziale e continua di professionisti di livello universitario delle aree sociale, sanitaria, scolastica, psicologica ed altre ancora, che contempli in modo sempre più cospicuo la cultura pedagogica, e a questa domanda occorre rispondere con la Pedagogia adatta; la Pedagogia sociale e la Pedagogia professionale ne sono ottimi esempi.

L'altra evidenza riguarda i tentativi sempre più frequenti di supplire alla necessità di un rapporto professionale pedagogico con il ricorso ad altri professionisti, i quali asseriscono di agire sul piano educativo anche se non sono competenti nello specifico; e tale supplenza va incontro ad un fallimento sostanziale.

Tra le caratteristiche essenziali del cambiamento di paradigma educativo (sempre nel senso di Kuhn) dei nostri tempi si potrebbero enunciare:

- un'immagine evolutiva dell'educazione,
- i suoi caratteri pluralistici sia quanto alle idee di fondo sia quanto alle sedi, alle agenzie e alle fasce d'età,
- la sua bi- (o pluri-) direzionalità,
- la sua assoluta valenza per tutta la vita,
- il suo carattere processuale e promozionale anziché centrato su acquisizioni, certezze e definitività, che sposta la sua attenzione *dai prodotti ai processi*, alla ricerca interminata,
- l'apprezzamento e la valorizzazione dell'*errore* e del *dubbio*,
- il suo incentrarsi sulla posizione dei *problemi* e sui tentativi di risolverli,

e via elencando, per linee note¹⁰⁴ e che sono sempre più organicamente presenti nella letteratura pedagogica degli ultimi decenni, seppure non omogeneamente e non senza contraddizioni.

Si potrebbe, quindi, avviare tutta una riflessione sul perché la Psicologia e la Sociologia come scienze siano sorte proprio nel pieno di quell'evo otto-

¹⁰⁴ *Opere citate*. Si vedano, altresì, i contributi recati ai Congressi Internazionali della Fondazione «Gianfrancesco Serio» dal 1988 al 1996 (Pellegrini, Cosenza; collana *Acta Paedagogica*, dal 1990 al 1998).

novecentesco nel quale è stata fondata anche la Pedagogia sociale, e le professioni conseguenti il secolo dopo: sostanzialmente, ciò è avvenuto perché la società borghese cominciava ad esigere un complesso di competenze che non erano necessarie nella società dell'Evo Moderno o, per lo meno, essa cominciava a presagire l'esigenza.

È in questo contesto, e con la necessaria dimensione storica, che si comprendono appieno i concetti che si sono premessi di paradigmi educativi nuovi e «rivoluzionari», e se ne possono cogliere le implicazioni essenziali sul piano pedagogico, sia generale che professionale: sia per quanto riguarda il profondo cambiamento dell'educazione e della riflessione su di essa; sia per quanto riguarda l'impiego degli strumenti concettuali di Kuhn.

Per quello che riguarda la Pedagogia accademica italiana, va tenuto nella debita attenzione il dato storico che essa si è sviluppata a lungo nella Facoltà di Magistero, costituita come tale nel 1935 e profondamente trasformata negli anni '90, come accennato; in origine era una Facoltà a vocazione scolastica, mentre solo in quel decennio di fine secolo si pose finalmente il problema del ruolo sociale e non esclusivamente scolastico della Pedagogia, di una Pedagogia che non poteva più essere svolta essenzialmente sul piano prevalentemente filosofico, storico, letterario.

Questo corrisponde ad una transizione analoga che si è riscontrata anche nelle aspettative che la società e la famiglia ripongono legittimamente nella scuola: da qui le logiche conseguenze nell'introduzione di nuovi paradigmi anche nella visione degli insegnanti, nella loro figura professionale e nella loro formazione ¹⁰⁵.

Emerge da tutto ciò, e da altro ancora, la Pedagogia professionale come progetto di ricerca.

Emerge (o ri-emerge) chiara, in questi contesti evolutivi, anche la figura del *Pedagogista professionale* nelle numerose fattispecie ad esso riconducibili, nel mondo del lavoro ed in particolare (ma non solo) in quello dei servizi: dal *responsabile di comunità* (che dirige gli educatori di comunità, ad esempio di comunità terapeutiche o di aiuto alla maternità o alle donne o ai minori oggetto di violenza, o agli orfani e via elencando, e ne programma l'esercizio e la formazione continua) all'operatore pedagogico di consultorio, dal *Marriage Counselor* od altre forme di consulente matrimoniale all'*esperto in processi di formazione*, dal *consulente culturale* con le responsabilità più elevate negli enti pubblici e nelle aziende al *mediatore familiare*, dal *mediatore interculturale* all'*operatore d'orientamento*, dal *Pedagogista libero-professionale* a tanti professionisti d'alto livello che vengono riduttivamente etichettati come «educatori» con qualche specificazione ulteriore ¹⁰⁶.

¹⁰⁵ *Il professionista dell'educazione scolastica*, opera citata.

¹⁰⁶ Con la trasformazione del corso di laurea vecchio ordinamento (quadriennale) in Pedagogia nel CdL in Scienze dell'Educazione, sempre negli anni '90, si è creduto di proporre una figura di professionista laureato di cultura pedagogica denominato «educatore»; è stato un errore grossolano, e non poteva bastare aggiungere l'aggettivo «professionale». A rigore, «educatore» è chiunque educi. Comunque, la qualifica di «Educatore professionale» è stata

Un discorso a parte va fatto per i cosiddetti *Psicopedagogisti della scuola*, la cui denominazione esatta è semmai *Operatori Psicopedagogici (OP)*: questi non sono nuovi professionisti, bensì docenti della scuola che adempiono alla loro professione secondo una nuova modalità d'esercizio¹⁰⁷; sono articolazioni della funzione docente. Il che costituisce una ulteriore evidenza che l'investimento educativo odierno richiede lo specifico *aiuto di un professionista di cultura pedagogica* in via sempre più essenziale.

Il Pedagogista professionale, in queste ed altre sue specializzazioni ed articolazioni, non è primariamente un «*educatore*», pur se il suo agire presenta tra i tanti aspetti anche quelli dell'educare. Ma anche un Medico Chirurgo, un Avvocato, un Architetto, un Assistente Sociale, ... nel loro esercizio professionale indubbiamente svolgono una funzione educativa, una funzione educativa importante. Il Pedagogista è semmai un «esperto in» educazione, un professionista capace di *riflettere su* l'educazione, che *si prende cura e si fa carico* delle necessità educative, che *si responsabilizza* su qualunque fattispecie acquisti l'educazione, e che lo fa con formazione dei massimi livelli con una professionalità di vertice.

Non si tratta semplicemente di estendere la Pedagogia dalle età dello sviluppo ad altre fasce d'età, ad esempio mediante un ampliamento della cosiddetta *Pedagogia speciale*, cioè degli *Special Needs*, handicap, deficit, disturbi specifici, e in un senso più ampio disadattamento, devianza, ...; oggi si parla anche di *Bisogni Educativi Speciali* o *BES*. Al contrario, andrebbe appresa la lezione di fondo di Maria Montessori (1870-1952), la quale trasse proprio dalla Pedagogia speciale insegnamenti fondamentali per la Pedagogia generale.

Non si tratta neppure di estendere la *Didattica*, la scienza dell'insegnamento, a settori che più somigliano all'insegnamento in classe ed a scuola, come ad esempio la ri-alfabetizzazione degli adulti o certi segmenti della formazione professionale.

Non è neppure necessario parlare di «*Andragogia*» o di «*Geragogia*», come se occorresse chiamare diversamente la Pedagogia degli adulti e degli anziani, rispettivamente¹⁰⁸.

È essenziale considerare la Pedagogia come lo studio, l'impegno, la conoscenza, l'applicatività e la professionalità e il relativo esercizio corrispondenti a tutto ciò che si può intendere oggi con il termine

attribuita in esclusiva dalla legge 520/98 ai laureati (nuovo ordinamento, triennale) in «*Educazione professionale*» che è una laurea sanitaria.

¹⁰⁷ Leonardo Trisciuzzi e Giuliano Franceschini, *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata – Figure di sistema e Funzioni obiettive* (La Nuova Italia, Firenze 2001). Cfr. anche (a cura di) Riccardo Massa e Luciano Cerioli, *Sottobanco* (F. Angeli, Milano 1999).

¹⁰⁸ Sono termini che si impiegano in tedesco o in lingue slave. Non è da ritenersi che ce ne sia un bisogno, almeno in italiano, in quanto l'etimologia non comporta una limitazione a certe fasce d'età, come si è visto: l'«*arte del pedagogo*», propriamente, può essere esercitata in fasce d'età diverse nei tempi, ma nulla esclude che tale arte in questi tempi si eserciti a tutte le età, come di fatto avviene.

«educazione», vale a dire «*qualunque forma di comunicazione interpersonale la quale concorra, o sia suscettibile di concorrere, alla perpetuazione della storia e dell'evoluzione culturale come prerogative essenzialmente umane*¹⁰⁹».

Come riassume Sergio Tramma, prendendo le distanze da Malcom Knowles¹¹⁰ e da tanta letteratura internazionale,

*risulta difficile tracciare una solida identità adulta e anziana, a cui associare, indipendentemente dalle biografie individuali e dalle biografie del contesto in cui agiscono, compiti predeterminati, idee di maturità, transizioni e scansioni di itinerari, bisogni (formativi e non) da cui far derivare obiettivi, contenuti e metodi educativi rigidi e distinti per incerti intervalli di età.*¹¹¹

La visione dell'adulthood come dell'età della stabilità, della fissità, della conservazione, del mantenimento più a lungo possibile di quanto acquisito nella breve durata delle età dello sviluppo, e quella dell'anzianità come l'età del calo e della perdita, avevano un senso in altri tempi e soprattutto nei due secoli trascorsi, quando si parlava correntemente di «*arco di vita*», come si è discusso. Non a caso, l'Autore esemplifica subito sulla condizione femminile una delle costruzioni più pesanti di quell'evo. Proprio la condizione femminile è profondamente cambiata e si manifesta per le opportunità che si accordano oggi alla donna adulta e a quella anziana, rispetto ad un passato non lontano.

Proprio rispetto alla ricordata *Life-Span Theory* va introdotta un'idea alternativa, quella del *corso* di vita, in una visione articolata in un processo di *stati* e non per *stadi*: «*Il corso della vita si presenta come un continuum e come tale deve essere concepito da chi organizza l'azione educativa*»¹¹²; e «*La pedagogia allora, indipendentemente dall'etimo, [...] riguarda l'individuo nel corso del suo intero processo di sviluppo.*»¹¹³

¹⁰⁹ *Educazione 2000*, citato, pag. 116. Cfr. anche *Educazione XXI secolo*, pag. 137.

¹¹⁰ Malcom S. Knowles, *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (Elsevier, Burlington 1990). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona* (con Elwood F. Holton III e Richard A Swanson; Franco Angeli, Milano 2008); *The making of an adult educator: an autobiographical journey* (Jossey-Bass, San Francisco 1989) ed. it. *La formazione degli adulti come autobiografia* (Raffaello Cortina Editore, Milano 1996).

¹¹¹ *Educazione degli adulti* (Guerini, Milano 1997), pag. 64.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ *Opera citata*, pag. 64-65. E ricordiamo quanto abbiamo già visto circa l'etimo, che non riduce il campo ai bambini o ai fanciulli. L'autore di riferimento per l'educazione degli adulti in Italia è Duccio Demetrio, come lo è per la pedagogia della narrazione e dell'autobiografia. Fondamentale l'opera in due volumi con Aureliana Alberici *Istituzioni di educazione degli adulti* (Guerini, Milano 2002); si segnala anche dello stesso autore *In età adulta – Le mutevoli fisionomie* (Guerini, Milano 2005). Sul tema cfr. anche *Educazione degli adulti* di Ettore Gelpi (Guerini, Milano 2000).

UN CENNO ALLA DIDATTICA

Quanto, poi, alla Didattica, non si deve parlare di una sua estensione al di fuori della classe scolastica ma di una visione rigorosa di una disciplina che presenta un dominio assai più ampio e sostanzialmente differente da quello della classe scolastica:

Con il termine didattica ci si riferisce sia all'attività di chi insegna, sia alla riflessione e alla progettazione operativa relative all'insegnamento, alla definizione di orientamenti, condizioni, modalità operative che si ritiene possa assicurarne l'efficacia formativa [...]. La definizione di didattica rinvia a quella di insegnamento, identificabile come un'attività volta intenzionalmente, in forma organizzata, [...] secondo procedimenti ritenuti efficaci, a sviluppare (estendere, approfondire, modificare) abilità, conoscenze, valori [...] il rapporto del soggetto con la propria cultura e con altre culture. Una definizione abbastanza precisa, anche se limitata, di didattica è quella che la indica come una sezione del sapere pedagogico che ha per oggetto il metodo d'insegnamento.¹¹⁴

L'insegnamento, si capisce, non si esercita solo a scuola. Lo si esercita in comunità, in un servizio sociale e territoriale, in un'attività culturale, nel mondo della formazione, nell'universo digitale, in una struttura sanitaria, in uno studio libero-professionale, e in innumerevoli altre sedi ancora.

Il concetto si fonda su una chiara premessa, secondo la quale

non sono sufficienti né il pensiero né la parola a modificare la realtà. Solo modificando il comportamento si produce una variazione del rapporto tra la persona e il suo mondo. Solo assumendo una prospettiva nuova ci si immerge in una realtà diversa. [...] l'azione pragmatica, che include il progetto e lo perfeziona nell'apprendimento, spetta alla didattica.¹¹⁵

Una concezione realistica e adeguata della Didattica rimanda, in effetti, ad una concezione analoga dell'*apprendimento*, da intendersi “*come l'acquisizione di nuovi comportamenti*”¹¹⁶. E questa consente di attivare i

¹¹⁴ Leonardo Trisciuzzi, *Manuale di didattica in classe* (ETS, Pisa 1999), pag. 10-11: come dichiarato nel titolo, l'attenzione dell'A. va prioritariamente ai problemi di Didattica scolastica, ma il riferimento di fondo è del tutto generale.

¹¹⁵ *Ibidem*, pag. 9. Segue la citazione di Hadley Cantril secondo la quale “*Ogni nostra consapevolezza, ogni nostro atteggiamento, ogni nostra opinione o giudizio deve sfociare nell'azione se ha da diventare parte di noi.*” in *Le motivazioni dell'esperienza* (La Nuova Italia, Firenze 1963).

¹¹⁶ Raffaele Laporta in Andrea Canevaro et al., *Fondamenti di pedagogia e didattica* (Laterza, Bari 1993), pag. 6. L'intera sezione, su “*Natura e finalità dell'educazione*” (pag. 5-

collegamenti con l'intervento psicologico e psicoterapeutico nella piena consapevolezza delle potenzialità e dei limiti dei due settori professionali: come scrive Kathleen V. Wilkes sulla «*Modificazione del comportamento*», si tratta di una

*Espressione generica riferita all'uso applicativo della psicologia comportamentistica, che offre a quanti lavorano in ambito assistenziale (psicologi clinici e dell'educazione, operatori sociali, insegnanti, ecc.) uno strumento per promuovere dei cambiamenti nel comportamento umano*¹¹⁷

Lo precisiamo, perché esistono delle riserve in taluni settori del mondo pedagogico circa una didattica basata sulla rilevazione dei comportamenti e delle loro modificazioni, come se controllare l'insegnamento con i comportamenti degli allievi comportasse un prescindere dalla complessità umana e da fattori che non siano puramente fattuali ed operazionali.

Ed invece, la Didattica è scienza in senso stretto, proprio in quanto comporta il controllo attraverso i comportamenti osservabili negli allievi. Ma questo non significa che essa possa essere ridotta ad osservabili comportamentali, come non lo sono la Medicina Chirurgia, la Chimica Industriale o il Servizio Sociale, o le tante altre scienze e professioni che pure da un tale controllo non possono prescindere.

IL PEDAGOGISTA COME «FIGURA DI MEZZO» NEL SUO ESERCIZIO PROFESSIONALE

Siamo ora in condizioni di completare questa Prima parte con altri essenziali componenti della «cassetta degli attrezzi» della Pedagogia professionale: procedure, tecniche, lessico specifico e quant'altro. Questa «cassetta» è già ricca e diversificata, ma ancor più lo sarà. E la ricerca, anche in campo professionale, non finisce mai.

Ricordiamo, ancora una volta, che un simile repertorio professionale non è a disposizione del Pedagogista in esclusiva: non esiste un reato di esercizio abusivo dell'arte pedagogica, come invece esiste ed è grave per l'arte medica o per l'arte della progettazione civile. Questa cassetta di attrezzi è a disposizione di qualunque professionista intellettuale che ritenga di servirsene.

Continueremo, quindi, con uno strumento concettuale che riguarda il quadro d'assieme. Il primo di questi ulteriori «attrezzi» è costituito dalla dimensione di mezzo, dalla *mediazione pedagogica*.

41) inquadra bene la riformulazione della concezione della Didattica rispetto a visioni riduttive che la vorrebbero come una materia essenzialmente di dominio scolastico.

¹¹⁷ Voce di *Psicologia - Dizionario enciclopedico* (a cura di) R. Harré, R. Lamb, L. Mecacci (ed. or. 1983; ed. it. Laterza, Bari 1986; n.e. 1998), pag. 175.

A volte ci si chiede se il Pedagogista sia un teorico od un operatore pratico. “*Teoretica o prassi?*”. Al fondo c’è uno schematismo latente, che vorrebbe contrapposte e disgiunte la *riflessione pedagogica da un lato*, e *l’operatività educativa, dall’altro*: un dualismo rigido, insomma, l’ennesima riproposizione dello stesso ferrovicchio ottocentesco.

Vediamo di capirci: indubbiamente esistono entrambe le dimensioni in Pedagogia, come esistono in Medicina od in Architettura od in altri saperi che hanno una ricaduta professionale canonica. Ma nessuno si sognerebbe di ridurre né essi né nessun altro sapere professionale analogo a pura teoria o a pura prassi. Il Medico Chirurgo o l’Architetto, l’Avvocato o il Chimico, quando esercitano nel loro specifico professionale, tengono conto sia della teoria che della prassi e ad entrambe attingono, ma quell’*esercizio* non può ridursi né all’una né all’altra dimensione. È un’altra cosa ancora, una dimensione ulteriore; in genere, il problema non se lo pongono nemmeno.

Venendo al nostro specifico, quando si parla dei livelli o dimensioni nei quali individuare lo svolgersi della Pedagogia, ed in particolare il relativo esercizio professionale, si rischia di ripetere una delle tante forme del riduzionismo filosofico cui, storicamente, la Pedagogia si è esposta spesso e più essenzialmente di altri saperi: una riproposizione, in qualche forma, del *dualismo Teoria - Prassi*, nato e cresciuto in ambito filosofico nell’Ottocento.

Si tratta di uno dei tanti dualismi contro i quali, da Pedagogista autentico, John Dewey si scagliava: dover essere – essere, filosofia - storia, valore - fatto, razionalismo - realismo, prescrizione – descrizione, e via elencando. Qui non si discute delle valenze di questo dualismo nell’ambito strettamente filosofico, né dei suoi limiti in assoluto: si intende rimarcare come esso sia evidentemente inadeguato quando venga applicato alla Pedagogia in generale, e con specifico riguardo alla Pedagogia professionale.

È possibile individuare anche in Pedagogia il piano della Teoria e il piano della Prassi: ma non in modo tale che essi ne esauriscano il dominio, o per lo meno non per come si intende l’educazione da decenni, e per come essa si va evolvendo nella transizione storica epocale corrente.

Non pochi tra i Pedagogisti accademici si considerano dei teorici dell’educazione, si attribuiscono il compito essenziale di «riflettere su» l’educazione, di condurvi meta-discorsi. Tra di essi è altamente sviluppato il *piano della teoria*. Qualcuno parla di «*teoretica*», altro termine tipicamente filosofico come si è visto, forse adatto ad indicare un particolare modo di sviluppare la Filosofia dell’Educazione nel quale il tenore di Filosofia prevalga in modo netto e preponderante rispetto agli altri componenti di quel discorso composito che è sempre il discorso pedagogico. Comunque sia la Filosofia dell’educazione, in qualunque modo la si metta in rapporto con le scienze filosofiche, è una declinazione assolutamente propria della Pedagogia generale.

Se rimaniamo sul piano della teoria, su di esso è collocabile l’esercizio di tutta una serie di altri studiosi e progettisti anche di diversa posizione

professionale. Pensiamo ad esempio, a quei Manager delle aziende maggiori che traccino le grandi linee della formazione professionale, del reclutamento, delle relazioni interne, oppure dell'immagine culturale dell'azienda, della sua storia, della sua archivistica, od anche della gestione delle risorse umane (o della risorsa uomo, in altra prospettiva) senza entrare nelle modalità operative d'esercizio. Oppure pensiamo, sempre a titolo d'esempio a dirigenti pubblici (ministeriali, degli enti locali, della sanità,...) i quali rivestano le funzioni di indirizzo pedagogico generale rispetto ad un progetto politico dato di tipo pedagogico e formativo o con articolazioni essenziali in tal senso. O pensiamo a responsabili della formazione (in senso lato) in grandi agenzie, dal cui teorizzare scaturiscano poi atti educativi d'esercizio conseguenti. Oppure ad intellettuali la cui creatività ha influenze dirette nel campo educativo, o che si rivolgano direttamente a problematiche educative da un punto di vista più generale.

Insomma, sul piano della teoria si possono collocare (in tutto od in prevalenza) ampie tipologie di soggetti: quanti, potremmo dire, lavorino ad elaborare visioni generali dell'educazione che siano suscettibili di una ricaduta non immediata in materia di atto educativo.

Va notato che, in tutte queste visioni della teoria pedagogica, c'è sempre un legame organico stretto ed irrinunciabile con l'esperienza, come premessa o come conseguenza (od entrambe), in uno scambio reciproco; e non c'è mai una speculazione pura, basata su altre speculazioni e che abbia per conseguenza speculazioni ulteriori. Da cui il ribadito rifiuto di chiamarla «*teoretica*». Anche al livello della Teoria, la Pedagogia rimane impegno, farsi carico, mettersi in gioco, non potersi richiudere in alcuna forma di *otium*.

Cogliere il *piano della Prassi* è altrettanto immediato, e anche qui vi è una certa elaborazione da compiere rispetto alla prima impressione. Il termine «*educatore*» designa, anche nel linguaggio comune, «*chiunque educchi*», si è osservato. In una prima istanza, esso è applicabile indipendentemente dal retroterra culturale generale o specifico, dalla progettualità, e fin dall'intenzionalità dell'atto educativo; in questo senso. potremmo dire rigorosamente che «*educatori*» *siamo tutti*, per il fatto di essere *persone* umane, cioè sedi di valori, portatori di un senso della vita, e soggetti di relazionalità interpersonale, di socialità, di politica nel senso più ampio. Educare è caratteristica dell'uomo-persona in quanto tale.

Sul piano della prassi educativa possiamo collocare anche quanti, tra i pratici, esercitino la funzione con consapevolezza, secondo *un progetto* (non necessariamente elaborato da loro stessi) e con qualche fondamento culturale, all'interno di una prestazione d'opera lavorativa o volontaristica, comunque in qualche modo strutturata. In questo caso, si può applicare al sostantivo una qualche aggettivazione, o qualificazione perifrastica: gli educatori del nido, che hanno un coordinatore pedagogico; o gli educatori di un convitto o di comunità. che hanno un direttore - coordinatore - sovrintendente. Qualcuno parla di *operatori professionali diplomati*, ammesso che siano in possesso di

un titolo specifico di diploma ¹¹⁸: è un discorso che si sperava in assestamento negli anni '90. Una sistemazione rigorosa poteva attendersi dalla legge 509/99, secondo la quale il titolo accademico di base era triennale, e a questo avrebbero potuto corrispondere gli Educatori di professione comunque specificati, mentre i Pedagogisti avrebbero avuto come titolo di studio iniziale la laurea specialistica, poi magistrale, cioè almeno cinque anni di studi universitari.

Il mondo della prassi od operatività educativa è vario e consistente: è il mondo delle diverse tipologie di *animatori*, degli *aî* (plurale di *aio*), dei *precettori*, degli *istitutori*, dei *governatori*, degli *assistenti di comunità o di convitto*, dei *prefetti e sorveglianti*, e via elencando; ma anche degli *operatori di volontariato*, dei *Tutor* nelle più varie collocazioni, e di chi comunque facilita od aiuta gli studi secondo programmazioni decise da altri. In linea di massima, si tratta di soggetti che si possono chiamare generalmente *educatori*, od *Erzieher* (in alcuni casi, anche *Lehrer* o *Jugendlehrer*). Come formazione iniziale, non è detto neppure che si richieda necessariamente un diploma specifico, anzi neppure un titolo di scuola superiore. In qualche caso, vi sono stati negli anni '90 dei corsi privati, o locali, regionali, che hanno avuto l'intendimento di accreditarsi talune supplenze in materia.

Qui, volendo essere rigorosi, andrebbe operata una distinzione in linea di principio tra l'operare generale (e generico) in campo educativo (o nella *Erziehung*), ed un operare sul piano della prassi educativa che si esercita sulla base di un ben preciso riferimento teorico e generale, secondo una progettualità saldamente ed esplicitamente fondata (*Erziehungswissenschaft*), e nella consapevolezza piena del tutto. Questa seconda modalità di esercizio della prassi educativa richiede una formazione iniziale ulteriore: un termine per distinguere questo secondo modo di operare in campo educativo dal primo non esiste in lingua italiana; non disponiamo di una locuzione diversa e più evoluta da quella costituita dal termine «*educatore*» aggettivato o specificato con perifrasi ¹¹⁹.

Uno dei problemi di fondo della prassi odierna in materia educativa è costituito proprio dal tanto operare educativo che attualmente non ha un quadro teorico e progettuale di riferimento, né un'adeguata qualificazione degli educatori: requisiti che oggi sono di necessità più forte ed evidente che

¹¹⁸ Come correttamente scriveva Paolo Marcon, la formazione di questa figura professionale «*richiede un periodo di almeno tre anni, in scuole di livello terziario o superiore, non necessariamente universitario: «Educatore professionale»*», in *Enciclopedia pedagogica* vol. III (La Scuola, Brescia 1989), col. 4220; ricordiamo che i corsi universitari inferiori ai quattro anni fino al 2000 non erano chiamati «lauree» bensì «diplomi universitari», D.U. In *Il pedagogista 2007* (Aracne, Roma 2007) abbiamo ospitato una corrispondenza sul tema proprio con Paolo Marcon, condirettore della SFEC già citata con Paolo Impara, già inserita nella dispensa *Il Pedagogista 2004/2005 – Il riemergere recente di una professione antica* (Università di Chieti), largamente riprodotta in rete, ad esempio all'URL <http://www.larchivio.org/xoom/blezzaconvegno.htm>.

¹¹⁹ Sono concetti che si vanno riprendendo in questi ultimissimi decenni: e pure, la lezione era già chiara oltre quarant'anni fa in quel personaggio di grande valore, e a lungo non adeguatamente riconosciuto, che è stato Sergio De Giacinto. Cfr. *Epistemologia pedagogica tedesca contemporanea* (La Scuola, Brescia 1974).

non per il passato. Ciò si deve anche a cause culturali ben precise, che ancor oggi rimandano al secolo scorso, a quel *Neoidealismo italiano* cui si è accennato, facente riferimento alla destra hegeliana. Risale a quel contesto il rifiuto di considerare scientificamente e tecnicamente la dimensione educativa; come, d'altra parte, anche quella didattica. Risale a quello stesso contesto il rifiuto di ogni metodologia, in particolare della metodologia della scienza; l'idea secondo la quale chi sa sa anche insegnare, e l'insegnamento e l'educazione non siano relazioni sociali, ma un «farsi uno» di due soggetti originari.

Va fatta compiere oggi, in altre parole, la transizione che non si è compiuta in precedenza, dalla prassi educativa ad un esercizio professionale pedagogico consapevole e che segua proprie regole e proprie riflessioni (in Latino si direbbe *iuxta propria principia*) per tutta la parte per la quale ciò è necessario ed opportuno, cioè per una parte crescente e sempre più rilevante della realtà educativa. In Tedesco, una lingua ad alta vocazione per la Pedagogia e per le scienze umane si parlerebbe della transizione dalla *Erziehung* alla *Pädagogik*, e dall'*Erzieher* al *Pädagoge*.

Considerazioni come queste basterebbero a gettare luce sull'esistenza e sull'importanza essenziale della *dimensione intermedia della Pedagogia*.

Basterebbe riflettere sulla distanza che vi è tra la teoria e la prassi nello specifico dell'educazione, sulla difficoltà a fruire l'una dell'altra, senza lasciare spazio ad illusioni che questo enorme baratro si colmi da solo. Simili illusioni, oltretutto, sono infondate in linea di principio.

Basterebbe riflettere sull'opera da svolgersi proprio perché si compisse la transizione che abbiamo appena enunciato, la quale non avviene certo «per virtù propria» del mondo della prassi verso quello della teoria, né per devoluzione dal mondo della teoria nei confronti di quello della prassi.

La Pedagogia non si esaurisce nel chiuso dualismo Teoria-Prassi, ma si qualifica nella sua autonomia proprio con la presenza di una *dimensione di mezzo*, di un *piano intermedio*, tra teoria e prassi che ne consente la comunicazione e l'integrazione reciproca, per farne qualche cosa d'altro e qualche cosa di sostanzialmente differente. La Pedagogia Italiana ha larga consapevolezza di questo, e dei pericoli del riduzionismo in un senso o nell'altro¹²⁰.

Dieter Benner, studioso di *Systematische Pädagogik* (Pedagogia sistematica), scandisce “*der drei möglichen Bedeutungen*” della *Pedagogia Sistematica* in *Theorie, Empirie und Praxis*¹²¹. Più che non di *empiria* od

¹²⁰ Ne è valida testimonianza la gran parte degli scritti di auto-presentazione di numerosi rilevanti pedagogisti accademici in (a cura di) Michele Borrelli, *La Pedagogia italiana contemporanea*, citata.

¹²¹ *Deutsche Gegenwartspädagogik* herausgegeben von Michele Borrelli, ed. it. citata, pag. 88. Letteralmente, “*i tre possibili significati*”. Vi si aggiunge: “*Nessuno dei tre possibili significati può essere realizzato senza i rispettivi altri due. Non si giunge alla rilevanza di guida e di orientamento pratici così come spettano alla teoria istruttiva, educativa e delle istituzioni né al dimensionamento sistematico dell'agire pedagogico, senza il chiarimento degli effetti dell'operare pedagogico, su cui poggiano la teoria operativa e la realtà*”

Empirie, andrebbe impiegato in italiano quel neologismo che è *Applicatività*, cioè *apertura all'applicazione*, formulazione anche della teoria in modo tale che se ne legga l'applicabilità e l'indicazione ad applicare. Non si tratta neppure di una «*sintesi*» *hegeliana* tra tesi ed antitesi contrapposte, semmai questa idea si avvicina al *piano della dialettica continua e irrisolta tra teoria e prassi*, secondo teorie filosofiche e sociali della Scuola di Francoforte ¹²².

La questione terminologica ha un peso notevole, se si considera il permanere in campo pedagogico di locuzioni di pertinenza strettamente filosofica, e che hanno il loro tenore di improprietà specifica e di fraintendimento, come ad esempio quella di «*scienza pratica*» che viene ancora oggi riferita non di rado alla Pedagogia. Il termine *scienza*, in italiano, designa un'attività umana che può intendersi in senso più stretto o più lato, che può avere oggetti e domini differenti, ma che comunque ha finalità esclusivamente cognitive, teoriche, culturali, di sapere. Per indicare attività pratiche, anche di applicazione di conoscenze scientifiche (o di conoscenze di qualunque altra pertinenza), esiste il termine *tecnica*, e *tecnologia* per indicare la dimensione riflessiva su di essa. Poi, i problemi della traduzione da o in altre lingue sono rilevanti in questo caso non meno che in altri e, ad esempio, si confonde la *Tecnica* con la *Tecnologia* per voler seguire il lessico inglese americano.

Ma ancora un'altra riflessione almeno si impone, per quel che riguarda le modalità di relazionamento in educazione tra il piano della teoria generale e il piano della prassi e della operatività. La comunicazione reciproca non avviene spontaneamente, anzi senza un piano intermedio essa potrebbe essere difficile o addirittura impedita.

Una tendenziale soppressione del piano della mediazione pedagogica non è impossibile: è, piuttosto, inaccettabile. Inaccettabile, in quanto avrebbe finalità totalitarie, integraliste, umanamente incongrue. Nel dualismo teoria-prassi in educazione si sostanzia un progetto nel quale esistono, da un lato, una ristretta cerchia di consiglieri del Principe che dettano dall'alto le linee di quella che finisce comunque per essere una *Kommandierte Pädagogik*, una Pedagogia autoritaristica e dittatoriale, «comandata», e, dall'altro lato, un esercito di pratici esecutori che rispondono direttamente all'autorità centrale e che, sprovvisti di vera professionalità ma carichi di onori e di rispetto formale, assicurano la puntuale e fedele attuazione di quanto disposto «in alto». In un simile contesto autoritario, la teoria si impone sulla prassi; ma la prassi non è in grado di far pervenire alla teoria gli eventuali Feedback negativi; la teoria è arbitraria, nel senso che non è controllata, per cui non è né scientifica né

educativa. Per questa rilevanza si ha bisogno in pari tempo del controllo empirico con cui si delucida la teoria» (pag. 88-89).

¹²² I personaggi di maggior spessore filosofico dell'*Institut für Sozialforschung* sono stati Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969); mentre sulla scuola verso la fine degli anni '60, in particolare nel cosiddetto «*Sessantotto*», ebbe un influsso sensibile ma effimero Herbert Marcuse (1898-1979). Il personaggio più rilevante per la materia educativa è lo Psicanalista e Psicologo sociale Erich Fromm (1900-1980), che abbiamo largamente citato anche in *Pedagogia della vita quotidiana*.

democratica (e neppure aperta all'evoluzione), ma è da considerarsi aprioristicamente indiscutibile e chiusa.

Non è un caso se la Pedagogia sia stata e sia assente in simili domini, sostituita dalla Filosofia in alto («*teoretica*», appunto) e dalla pratica esperienza ed operatività in basso. La negazione della Pedagogia si coniuga bene con la negazione della democrazia, con la negazione della scienza, con la negazione della professionalità. Giovanni Gentile ne è stato maestro, anche nella sua organicità con il Fascismo, con la riforma della scuola del 1923 definita da Mussolini (1883-1945) in persona “*la più fascista*”, con l'*Enciclopedia italiana* e con vent'anni di egemonia culturale neoidealista. Ma non ne è stato e non ne è l'unico maestro: il problema si è riproposto più e più volte, e si ripropone anche attualmente, sotto diverse forme. Sono tutte le forme che, sopprimendo ogni mediazione, ipotizzano una teoria che si impone sulla prassi, e che escludono che la prassi dia il suo contributo a mettere alla prova e far evolvere la teoria con i Feedback che possono anche essere negativi.

Il Pedagogista è un professionista «di mezzo» e della mediazione, che partecipa sia del piano della teoria che di quello della prassi, ma opera su un terzo piano intermedio ad essi, che è quello applicativo, del suo *esercizio professionale*. Questo esercizio professionale pedagogico può tener conto di qualunque teoria, e di qualunque prassi, di qualunque principio o dovere o valore e di qualunque fatto o comportamento o modo d'essere: ma è da lì che vede cominciare il suo specifico. Una volta che si siano acquisite, da un lato, poniamo, le regole per la convivenza civile, per la vita politica, per lo studio e il comportamento in classe, per la salute, per la circolazione stradale; e, dall'altro, i modi di essere, di comportarsi, di pensare, di atteggiarsi e ogni altro dato di fatto possibile nel merito di quelle situazioni e istanze sociali; lì comincia la Pedagogia.

Un sostanziale passo in avanti in tal senso si avrà quando i massimi studiosi di Pedagogia, compresi i Pedagogisti accademici, saranno anche in gran parte o tutti professionisti in esercizio, esattamente come avviene per la Medicina Chirurgia, l'Ingegneria, l'Architettura, la Psicologia, la Giurisprudenza e per tutti i saperi ai quali corrispondono professioni canoniche, e per i quali l'esercitare professionalmente assicura ai professori universitari la possibilità di offrire ai propri allievi un sapere più adatto alla loro formazione e meglio funzionale al loro futuro nel mondo del lavoro.

IL DIALOGO DEL XXI SECOLO

L'interlocuzione pedagogica (in sigla *I.P.*) è stata proposta pubblicamente nel 1997, alla comunità scientifica dei Pedagogisti accademici, all'associazionismo professionale del settore, e agli studenti di corsi sia di cultura pedagogica, scolastici e non, sia di area sociale e di servizio sociale. La sperimentazione era in corso da molti anni, e prosegue tutt'ora, come si è

accennato, sotto la forma specifica di esercizio libero-professionale volontaristico, trattando problemi soprattutto di coppia, Partnership, famiglia, genitorialità, relazionalità quotidiana, e connessi. In questo modo, si aiutano coloro che ne hanno bisogno e che lo chiedono, e si concorre a dare sostanza esperienziale alle proposte avanzate di Pedagogia.

All'elaborazione di questa particolare forma di esercizio della relazione d'aiuto hanno, peraltro, concorso anche le risultanze dei precedenti anni di esperienza di insegnamento e, poi, di conduzione di gruppi di ricerca e sperimentazione di insegnanti e sulla scuola, e di quanto può essere quindi più efficacemente riferito alla locuzione «*Pedagogia scolastica ed istituzionale*»: i nostri scritti nel campo scolastico sono stati a lungo prevalenti; la svolta si è avuta all'incirca nell'anno accademico 1988/89, ed è stata molto graduale ¹²³.

Da un punto di vista più generale questa proposta, con l'esperienza relativa, si offre come forma paradigmatica di *tecnica di relazione d'aiuto*, nel senso proprio, al quale si è accennato e sul quale torneremo, nel cui esercizio implementare la *metodologia* e la *strumentazione concettuale ed operativa specifica della Pedagogia professionale*. I più importanti di questi strumenti li abbiamo in parte già ripercorsi, e per il resto li riepilogheremo di seguito, rimandando alle opere citate per uno svolgimento e un completamento adeguati ¹²⁴.

L'I.P., insomma, fornisce delle indicazioni fruibili da qualunque professionista intellettuale eserciti una relazione d'aiuto che abbia riguardo per la dimensione pedagogica ¹²⁵, ed offre i suoi contributi, per il tramite di una opportuna mediazione, alla Pedagogia generale, come si può comprendere e come non è tra gli scopi dell'opera presente esporre in dettaglio ¹²⁶.

Il ri-emergere della Pedagogia come professione superiore ed il suo ricollocarsi come piano d'esercizio, pur innestandosi sul tronco di un sapere antico, trova in essa una parte rilevante degli elementi dottrinali, della metodologia, del lessico tecnico-professionale, del complesso di procedure, e quant'altro da tempo possiedono altre professionalità: tutti componenti che siano compatibili con la sua origine e la sua storia. Ne stiamo qui prendendo in rassegna una serie largamente rappresentativa, sia come «stato dell'arte», che come propositività, che come apertura agli sviluppi e all'esperienza futuri.

¹²³ I risultati di questa svolta erano ben leggibili già in *Educazione 2000*, citata, e lo sarebbero stati ancor meglio in *Educazione XXI secolo*.

¹²⁴ Part. *La pedagogia sociale e Pedagogia della vita quotidiana*, entrambi citati.

¹²⁵ La sintesi, come metodologia, strumenti concettuali ed operativi, lessico specifico per il Pedagogista professionale, e come ampio e dettagliato studio di casi e di casistiche generali, è in *Pedagogia della vita quotidiana*, opera citata. Sarebbe superfluo elencare i numerosi scritti in materia, largamente diffusi anche in rete, in particolare nella sezione di Pedagogia che si è ottenuto fosse aperta presso il sito www.larchivio.com.

¹²⁶ Per il discorso generale si rimanda a *Studiamo l'educazione oggi e a Educazione XXI secolo*, citati; ma vi sono numerosi scritti precedenti, tra i quali ci piace ricordare “*Quale contributo pedagogico alla transizione corrente*”, Atti del Convegno Internazionale «*Apprendere all'Università*» (Padova, 28-29-30 ottobre 1998), a cura di Carla Xodo (CLEUP, Padova 2000), vol. III. *L'Università verso la cittadinanza europea*, pag. 105-142.

La tecnica anche al di là dell'effettivo ricorso ad essa nell'esercizio professionale, si offre come terreno di coltura e come ambito di proposta fondata di strumenti concettuali ed operativi per qualunque forma d'esercizio professionale che faccia riferimento alla Pedagogia.

Eventuali sovrapposizioni dell'esercizio di altre professioni nel pedagogico e nell'educativo sono da considerarsi indebite ed improprie. Esse si comprendono solo come tenuta di una supplenza provvisoria là dove la figura professionale specifica di cultura pedagogica non esista, e che dimostrano di fatto con i loro limiti la necessità e l'urgenza dell'inserimento pieno anche di questa figura.

L'I.P. può considerarsi discendente legittima del *dialogo socratico*, ed in particolare dei suoi due momenti qualificanti: vale a dire l'*ironia*, cioè quella che oggi chiameremmo, con termine epistemologico, *confutazione* di idee sbagliate e improponibili; e la *maieutica*, il far emergere al piano esplicito quanto è sempre stato dentro i due interlocutori ma è rimasto implicito, sottinteso, mai discusso. A differenza di Socrate e di Platone, non impiegheremmo il termine ἀλήθεια *alètheia* cioè «verità» per tutto quello che ne scaturisce o ne viene alla luce, in quanto non disponiamo di criteri di verità: per noi, la ricerca è continua e interminata.

LA RELAZIONE D'AIUTO

Nella gran parte dell'esercizio della professione del Pedagogista, ciò che si pone in essere è un caso particolare di quella che si chiama, propriamente, *relazione d'aiuto*. Riprendiamo così un concetto e uno strumento al quale abbiamo già avuto parecchie occasioni di far riferimento.

Questa locuzione, come noto, ha avuto origine nel contesto della *Psicologia clinica* e della Psico - sociologia¹²⁷, con l'idea iniziale di prestare un apporto professionalmente rilevante, e pure non terapeutico. Tale concettualità e tale locuzione sono state poi mutate separatamente dagli Assistenti Sociali e dai Pedagogisti, ed anche da alcuni Didatti.

Viene generalmente condivisa la definizione che ne diede Rogers:

una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato. L'altro può essere un individuo o un gruppo. In altre parole, una relazione di

¹²⁷ Lucia Lumbelli, *Comunicazione non autoritaria* (F. Angeli, Milano 1972); (a cura di) Georges Lapassade, *L'autogestion pédagogique* (Gauthier Villars, Paris 1971), ed. it. con prefazione di Lucia Lumbelli, *L'autogestione pedagogica – Ricerche istituzionali* (Franco Angeli, Milano 1973). Sullo sfondo, la storica *Client centered Therapy* di Carl R. Rogers (Houghton Mifflin co., Boston 1951), ed. it. *Terapia centrata sul cliente* (a cura di) Lucia Lumbelli (La Nuova Italia, Scandicci-FI 1997); mentre il volume dal titolo *La terapia centrata-sul-cliente* (Psycho di G. Martinelli, Firenze 1972) è una raccolta di scritti successivi imperniati su *On becoming a Person – A Therapist's view of Psychotherapy* (Houghton Mifflin co., Boston 1961).

*aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggior possibilità di espressione*¹²⁸

Essa sta ad indicare una *alternativa esclusiva alla relazione terapeutica*. Vediamo in che senso.

Si dà una relazione terapeutica quando si possa presupporre una *Fisiologia*, e vi sia un'alterazione di alcuni aspetti o parametri di questa Fisiologia che imponga (od anche solo richieda) un intervento per il suo ristabilimento. Il Medico Chirurgo è il terapeuta più immediatamente riconoscibile, ma svolgono funzioni terapeutiche l'Odontoiatra e il Fisioterapista, il Logopedista o il Terapista della riabilitazione, o uno dei tanti Psicoterapeuti, e molti altri professionisti della Sanità.

Anche in Diritto, esiste una profonda analogia metodologica, con la Giurisprudenza e la positività delle leggi che tengono il posto della Fisiologia, e l'intervento della Magistratura per ristabilire la legalità quando essa venga violata.

L'Assistente Sociale, non di rado, è chiamato a sua volta ad interventi metodologicamente analoghi, e sono quelli nei quali agisce in modo più rispondente al participio presente del verbo «assistere».

Ma esistono casi differenti per l'Assistente Sociale, come per il Pedagogista: con la differenza sostanziale che il Pedagogista non ha una legalità di merito all'interno del suo sapere neppure in senso molto lato o metodologicamente analogo e quindi non deve ristabilire alcuna Fisiologia, cioè non fa terapia in nessun senso, e non deve neppure *assistere*. Questo si vede anche dal fatto che in Pedagogia nessuno impiega più da molti decenni il termine «*norma*» o derivati, non si parla di educandi, allievi, persone «*normali*», o «*normo-dotati*». Si rimarca, semmai e ove necessario, l'esistenza di «*bisogni educativi speciali*» (BES, con riferimento all'inglese *Special Needs*), o si impiegano altre locuzioni ancora.

La *relazione d'aiuto* si attiva, insomma, nei casi nei quali si escluda il riferimento ad una «fisiologia», normalità o legalità, la violazione della quale integri una patologia o una devianza o una illegalità che siano trasferibili da persona a persona per tali, ma non per questo si sminuisca la rilevanza della prestazione professionale per il soggetto che la richieda.

Tale soggetto prende la denominazione di *utente* per l'Assistente sociale (quando non è, propriamente, un *assistito*), e di *interlocutore* per il Pedagogista professionale, così come si chiama *patrocinato* il soggetto che si rivolge professionalmente ad un Avvocato, e un tempo si chiamava *paziente* quello che si rivolgeva al Medico Chirurgo.

¹²⁸ *Opera citata*, ed. it., pag. 68.

È di particolare rilievo l'applicazione della *relazione d'aiuto nel settore socio-sanitario*, dove gli apporti di Assistenti sociali e Pedagogisti (talvolta Educatori professionali) sono sempre maggiormente richiesti ed incisivi, senza per questo confondersi con le relazioni terapeutiche.

Nella relazione d'aiuto non si può parlare di una prassi esercitata dal professionista sull'utente-interlocutore, quanto piuttosto di una prassi che il soggetto è aiutato dal professionista ad esercitare su di sé stesso. La teoria è presente al professionista, ed è parte integrante della sua professionalità: ma l'esercizio va a collocarsi (come detto) sul piano intermedio tra quello della teoria e quello della prassi, cioè sul piano dell'applicatività.

La continua spola che il Pedagogista è chiamato a fare dal suo piano d'esercizio tra quello della teoria e quello della prassi è nei due versi. In questo modo, egli concorre essenzialmente a qualificare la teoria in senso scientifico, evolutivo e democratico mediante i Feedback positivi e negativi che provengono dalla prassi; e concorre essenzialmente anche a rendere il piano della prassi e chi vi opera (cioè il suo interlocutore, come l'allievo, lo studente ma anche l'educatore e via elencando) quanto più pienamente partecipe della teoria e della sua evoluzione.

Vi è, in questo, un *principio antropologico* fondamentale: la condizione di comunicabilità della teoria con la prassi, e viceversa della prassi con la teoria, sta nel Pedagogista, cioè nella persona umana. Il relazionamento reciproco tra teoria e prassi ha la persona umana come condizione necessaria.

Ritroviamo così la *mediazione pedagogica* tra dualismi noti come quelli che si son visti corrispondere al dualismo filosofico tra teoria e prassi; o tra quegli altri dualismi, più vicini all'esercizio professionale che si è esperito, che vedono da un lato i concetti di merito o colpa e dall'altro il concetto di responsabilità; od ancora, tra quelli che vedono da un lato i concetti di fisiologia e legalità e dall'altro i concetti di scelta e di libertà; e via elencando (norma - situazione, caso generale – caso particolare, decontestualizzazione - contestualizzazione, programma – programmazione, curriculum in senso passivo – curriculum in senso attivo, ...).

Il pedagogico si gioca nella mediazione. Per portare tre esempi differenti con il medesimo messaggio: nell'*educazione sanitaria*, nell'*educazione sessuale*, nell'*educazione stradale*, questa mediazione si gioca nell'irrisolta tensione continua tra la *prescrittività* dell'Etica, della Medicina, dei codici, da un lato, e la *descrittività* dei comportamenti umani e sociali, dall'altro.

Un altro dualismo altrettanto filosofico, e altrettanto ottocentesco, l'abbiamo visto in Windelband tra *scienze nomotetiche* cioè che stabiliscono leggi generali, come le Scienze Fisiche, e *scienze idiografiche* che descrivono fenomeni nella loro particolarità, come le Scienze Storiche.

CONDIZIONI DI PRATICABILITÀ DELL'INTERVENTO D'AIUTO PEDAGOGICO

La *relazione d'aiuto* in Pedagogia professionale è un intervento praticato sotto una forma di *dialogo*, che si può riassumere con l'esortazione a parlare, "let's talk!". Essa può essere confusa, ad uno sguardo superficiale, con certi interventi psicologici, analitici o terapeutici, cioè con tutta la *terapia della parola* che ha avuto inizio con Freud, ed è poi evoluta con Carl Gustav Jung (1875-1961), Alfred Adler (1870-1937), Viktor Frankl (1905-1997), Johannes Heinrich Schultz (1884-1970) ed altri ancora. Non per nulla, strumenti come la *Logoanalisi* di Frankl, o il *Training autogeno* di Schultz, sono impiegati professionalmente e in modo proprio anche da Pedagogisti.

Ma l'esercizio professionale pedagogico è molto differente: si tratta di una *interlocuzione educativa* che si svolge sempre e comunque *nella dimensione conscia, culturale e relazionale della persona*, cioè dell'uomo come soggetto di cultura, di storia, di evoluzione culturale. Essa può riguardare il *progetto di vita, la relazionalità intersoggettiva, la coerenza logica e metodologica, l'evolvere, il propiziare il divenire, l'educare all'attività*, e via elencando aspetti essenziali dell'uomo-persona, per linee che sono ben note a chi si occupa di Pedagogia. Sono elementi sviluppabili a partire dai duemilacinquecento e più anni di Storia della Pedagogia, tenendo conto del suo Trend evolutivo nella transizione degli ultimi decenni.

Ipotizzare le travi portanti di un intervento professionale pedagogico equivale a delineare una visione dell'uomo come soggetto di cultura in evoluzione ¹²⁹, quali ne siano i retroterra. Piero Bertolini (1931-2006), ad esempio, indicava come criteri comuni per ogni figura pedagogica quelli di *globalità, operatività, relazionalità, integrazione tra individuo e società* ¹³⁰. Erich Fromm parla, nel suo contesto, di "*attitudine umanistica [...], ossia che ogni persona porti dentro sé stessa tutta l'umanità*" ¹³¹; Piero Crispiani indica come dimensioni di fondo del colloquio clinico pedagogico *individualità, empiricità, ecologia*, con esplicito riferimento al pensiero di Michel Foucault (1926-1984), e che si completano con *intenzionalità, intuitività e professionalità* ¹³².

¹²⁹ Una particolare Weltanschauung riferita all'uomo, propriamente una Menschheitsanschauung, si diceva.

¹³⁰ Cfr. *L'esistere pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1988), part. pag. 247-248. È stata ed è di rilievo assolutamente particolare la sua ultima opera, nella quale ipotizzava un dialogo paritario tra la Pedagogia ed altre scienze, o *Ad armi pari - La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali* (UTET Università, Torino 2005).

¹³¹ *The Revolution of Hope - Toward a humanized Technology* (1968). Ed. it. *La rivoluzione della speranza - Per costruire una società più umana* (Bompiani, Milano 1969 n.e. 1995), pag. 95.

¹³² Nel capitolo «*Il colloquio clinico in Pedagogia*» scritto con Catia Giaconi per il volume *Pedagogia della prevenzione*, citato, pag. 57-82.

Classicamente, potremmo risalire almeno a Terenzio (II secolo a. C.): *Homo sum: nihil humani a me alienum puto*¹³³, cioè chi è uomo non considera estraneo a sé nulla di ciò che è umano.

Trattandosi di una forma di dialogo, *l'interlocuzione pedagogica ha un carattere esplicito*: come vedremo poco sotto, spesso consiste nel far emergere ad un piano esplicito e al confronto aspetti delle idee e del progetto di vita che sono rimasti a lungo impliciti e non discussi né confrontati in quanto dati per scontati e considerati come se non necessitassero di alcuna attenzione.

Pensiamo, ad esempio, ad una coppia nella quale la moglie abbia accondisceso a rinunce nella cultura e il lavoro fintantoché i figli erano piccoli, salvo poi riprendersi i suoi spazi man mano che le fosse possibile; e il marito che abbia creduto di poter contare su una moglie “angelo del focolare” per sempre. Sono possibili anche situazioni analoghe a ruoli scambiati, Anzi sono sempre più frequenti i casi nei quali il soggetto il carriera è la moglie, e quello che si sacrifica in casa e nella genitorialità, transitoriamente o definitivamente, è il marito.

Per motivi come questi, e per altri motivi di fondo e di metodo, il contributo del Pedagogista si distingue dal contributo professionale di uno Psicoterapeuta, di un Operatore sociale, di un Giurista, anche se può talvolta assomigliarvi come forma. Il Pedagogista offre un contributo di dialogo critico, il suo contributo personale: ad esempio, condivide riflessioni e comunicazioni, od esprime non condivisione (e la motiva), contribuisce a che non siano perdute di vista la realtà e la concretezza, stimola il confronto con l'esterno di ciò che emerge dall'interno, favorisce le relazionalità, la comunicazione e l'ascolto, nel contesto di un atteggiamento interrogativo e prospettico. In particolare, guida ad affrontare positivamente e costruttivamente le situazioni di difficoltà, ponendole (come vedremo) come problemi.

Il dialogo, come del resto l'educazione nel suo complesso quale oggi la si intende, è sempre *bi-direzionale*, oppure è *pluri-direzionale*, quando siano più di uno i soggetti che chiedono l'aiuto del professionista, o quando egli ritenga di coinvolgere nell'I.P. altre persone, e vi riesca, In questo novero è compreso il professionista stesso. Parte di questo dialogo è lui medesimo.

Ciò significa che un Pedagogista, per il fatto che esercita il suo intervento (educativo), è anche e contestualmente educato. Esercitiamo questa professione, anche perché sappiamo bene di essere tutti educatori e tutti educandi: e siamo educatori per il fatto stesso di essere educandi, esattamente come, viceversa, siamo educandi per il fatto stesso di essere educatori.

Per tutti questi motivi e per altri, per il fatto che si tratta di un dialogo esplicito e bi-direzionale, in esso il Pedagogista mette chiaramente in discussione le proprie tesi e le proprie posizioni, come chiede di fare all'interlocutore, trattandole tutte per quelle che sono, cioè per delle posizioni personali, delle ipotesi, dei fallibilissimi costrutti umani. Non è praticabile

¹³³ *Heautontimoroumenos* (il punitore di sé stesso, grecismo in latino), v. 77.

l'interlocuzione se qualcuno pretende di assolutizzare le proprie idee e posizioni: di presentarle, cioè, come se fossero «di tutti» o, ad esempio, «tradizionali», «sempre esistite», «naturali», che è quanto si faceva nei due secoli trascorsi per posizioni storicamente determinate ma da passarsi per indiscutibili. Il che è come dire: proprio quando il Pedagogista aveva funzioni enormemente più limitate.

Perché un'interlocuzione pedagogica possa essere attivata, è necessario presupporre negli interlocutori (in tutti gli interlocutori!) quella prerogativa umana che si può chiamare *apertura*, vale a dire la disponibilità piena e senza riserve a cambiare, a divenire e al divenire evolutivo; a rimettersi sempre in discussione come idee di fondo e come progetto di vita, a ripensare le proprie scelte, specie quelle fondamentali; a rimettere in dubbio anche le cose considerate e prese come le più fisse, a cominciare da sé stesso; un convincimento profondo del valore del pluralismo e della divergenza; un sano apprezzamento del dubbio sistematico.

Di fronte ad un interlocutore che, in un modo o nell'altro, si rifiutasse di aprirsi per parti rilevanti del dialogo, il Pedagogista non potrebbe far nulla, in linea di principio. In pratica, qualche cosa potrà cercare di fare per via indiretta, o come ricerca di spiragli d'apertura là dove sembrasse essere tutto chiuso e dichiaratamente indiscutibile, o dove la necessità di un aiuto comportasse l'accettazione del sacrificio di discutere l'indiscutibile, od in altre ipotesi consimili.

Si comprende che il Pedagogista stesso deve per primo dimostrare apertura, e testimoniare la positività umana.

Sono sempre e comunque *le idee per l'uomo* (tutte, quelle di chiunque), e il viceversa non è accettabile nella Pedagogia d'oggi. All'interlocutore che si ostini a rimanere chiuso nelle sue idee e nelle sue scelte, dovremo certo portare rispetto, considerato che vota sé stesso a quegli ideali; ma dovremo anche dire, con altrettanta chiarezza e con franchezza ed apertura assoluta da parte nostra, che in tale ipotesi ci sarà impossibile prestargli il nostro aiuto.

INTERVENTO SUL PROGETTO DI VITA

L'interlocuzione Pedagogica, in genere, va incentrata sul *progetto di vita*, che c'è sempre, in qualunque persona umana. Certo, esso non deve essere concepito come rigidamente immutabile. Non è un «piano» di vita, la vita umana non si pianifica, come a volte si è ritenuto di poter fare per l'economica degli stati, e lo si è ritenuto sbagliando: tante difficoltà nascono proprio quando il soggetto rimanga chiuso nel piano che ha ritenuto di darsi, e incatenato ad esso, indipendentemente dalle sue contraddizioni: o contraddizioni interne, ad esempio logiche, o contraddizioni esterne, ad esempio confutazioni dalla realtà dei fatti, o idee che non rispondono più ad una realtà che nel frattempo si è evoluta; o contraddizioni socio-relazionali,

cioè incompatibilità con certi aspetti dei progetti di vita delle altre persone, in particolare di quelle più prossime come i Partner in una coppia o i componenti di una famiglia.

A parte questo, spesso vi sono nei progetti di vita degli aspetti impliciti (o *hidden*, per chi abbia dimestichezza con questi termini informatici) che, come tali, non evidenziano la contraddittorietà con la realtà o con i progetti di vita degli altri soggetti più vicini, anche quando tale contraddittorietà sarebbe evidente. Per esempio, molti problemi di Partnership o di famiglia derivano dalla contraddittorietà tra i progetti di vita formulati da persone tra loro prossime, ma queste contraddittorietà hanno bisogno di essere portate allo scoperto e al dialogo, mentre invece possono essere rimaste indiscusse e inesplicite da parte di ciascuno, e a volte lo sono state a lungo, per anni o persino per decenni.

La coerenza, o per lo meno e comunque la compatibilità, tra progetti di vita di coloro che contraggono qualunque sodalizio umano deve essere considerata condizione necessaria, come del resto è evidente. Solo la mancata esplicitazione di incoerenze e incompatibilità tra progetti di vita ne hanno consentito una permanenza negativa, nociva, talora distruttiva e dirompente: vale per la coppia, la famiglia, la scuola, la formazione, l'associazionismo, la cooperazione, e via elencando; vale per qualunque sodalizio umano e per qualunque istanza sociale, solo che ci si rifletta.

Il permanere occulto ed inconsapevole della contraddizione tra progetti di vita di persone prossime, sotto soglia, non a livello inconscio ma a livello conscio ancorché non esplicitato, non si risolve con il tempo. Al contrario, tale contraddizione agisce in modo sotterraneo, distruttivamente, ostativamente, e manda in superficie dei sintomi negativi che in genere non è facile ricondurre alle cause reali. Spesso li si liquida in modo superficiale e sbrigativo: inevitabili diversità di carattere, «crisi del settimo anno», i sodalizi che durano sono costellati di piccole crisi, l'amore non è bello se non è litigare, e via elencando asserzioni perfettamente prive di senso (*sinnlos* in termine tecnico, dove *Sinn* indica qualche concettualità fondamentale molto più comprensiva ed ampia che non l'italiano "senso" che si usa frequentemente come traduzione).

Al contrario, prima si portano contraddizioni e incoerenze al piano esplicito, e meglio è: per costoso e doloroso che possa essere con il tempo lo diventerebbe di più e di peggio. E lì si vede se i legami umani hanno veramente valore, se hanno saldi fondamenti: lo si vede dalla disponibilità a rimettersi in discussione, a sacrificarsi e a lottare per salvare questi legami e farli guarire.

Il Pedagogista, o il professionista che lavora con strumenti pedagogici, ha un compito importante nell'aiutare gli interlocutori ad esplicitare ciò che in essi è rimasto implicito. Con la metafora informatica dello *hidden File*, e sempre parlando a chi abbia qualche competenza nello specifico, si tratta di aiutarli nel cambiare le *attribuzioni* e le *proprietà* di un File cioè di un'idea o di un progetto o di una concezione personale (anche solo l'*estensione*, in

termine informatico; nel vecchio DOS, i tre caratteri dopo il puntino nel nome del File). Si tratta di far emergere quegli aspetti di ogni singolo progetto di vita, spesso in tutto od in parte occulti o sottintesi, comunque non discussi o non adeguatamente discussi, che collidono con la realtà o con i progetti di vita di altre persone tra le più vicine: ad esempio tra Partner; tra genitori e figli, tra colleghi di lavoro, tra sodali di un'associazione, tra compagni di squadra, ...

Il *progetto di vita* è un fatto personale. Esso diviene oggetto di dialogo, e quindi socializzato, per lo meno, quando si debba andare alla ricerca di equilibrio tra sé e l'ambiente, tra «dentro» e «fuori», tra «io» e «altro», ... Anche tra «singolo» e «coppia», tra «singolo» e «coppia». Da un lato, rispetto alla famiglia, dall'altro; e via elencando. Esso va inteso in senso dinamico: un po' come, a scuola, la *programmazione* è cosa molto diversa rispetto al *programma*¹³⁴.

Questa discutibilità del progetto di vita vale anche per le *visioni* in gioco, quelle personali di ciascuno dei dialoganti (professionista compreso) che debbono essere anch'esse socializzate per poter essere confrontate e rese di interesse comune.

Va prestata la massima attenzione nel distinguere ciò che è *conscio*, seppur sottinteso, non discusso, non affrontato, sottaciuto e che è competenza del Pedagogista, da ciò che è *inconscio* ed è per ciò stesso competenza di determinate professionalità psichiatriche, psicanalitiche, psicoterapeutiche, e non può essere oggetto di trattamento pedagogico. L'esercizio professionale pedagogico si effettua solo nelle dimensioni consce; anche, o specialmente, su quegli aspetti del progetto di vita i quali, pur consci, non vengono fatti oggetto di riflessione, di critica, di dialogo, di confronto e di negoziazione, in quanto dati per ovvii, scontati, sottintesi, pacificamente e tacitamente accettati da tutti.

Nelle problematiche familiari, in particolare, spesso si incontrano progetti di vita mai colti dai contraenti nella loro divergenza proprio in quanto nessuno di essi ha mai ritenuto di esplicitarli e metterli in discussione, dando per scontata la convergenza dell'altro. Si pensi ad una coppia nei riguardi dei figli eventualmente a venire: uno dei due può desiderare figli subito e magari in un certo numero prefissato, o in un numero minimo; e l'altro può non volerne, o non volerli per il momento, e può non aver progetti altrettanto chiari e determinati in materia; e questo è tutt'altro che infrequente.

Tuttavia, è un esempio tra i tanti, per quanto importante e significativo: si capisce che questo può avvenire (ed avviene) in tutti i sodalizi umani.

¹³⁴ Il *programma* stabilisce la normativa di riferimento generale, la *programmazione* il modo di perseguire un certo programma nelle particolarità di una situazione, con certi insegnanti, certi allievi, un certo ambiente e così via; comunque, in un contesto dinamico. Rimangono opere fondamentali per queste concettualità *Pedagogia e scienze dell'educazione* (Mondadori, Milano, varie edizioni dal 1978 al 1991) di Aldo Visalberghi (1919-2007) con Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi, e *Progettazione didattica – Metodologia della programmazione educativa scolastica* (SEI, Torino 1979) di Michele Pellerey. Entrambe le opere recano la bibliografia internazionale di riferimento.

Il *dialogo* è carente in generale; per quel che riguarda la coppia, qualche generazione fa ci si poteva dire che i Partner si parlavano poco, e probabilmente era così; oggi si parlano forse di più, e forse nemmeno, ma di certo non dialogano per quello che sarebbe necessario. L'esperienza del lettore può portare molti esempi di coppie in formazione nelle quali si parla abbondantemente e un po' di tutto, dall'arredamento della casa alla cerimonia di nozze, dagli abiti ai viaggi («di nozze» o con qualsiasi altro pretesto), ma assai poco di quel che riguarda i rispettivi assetti di vita, il lavoro, i figli, la condivisione dei compiti, il rispettivo ruolo sociale e relazionale dell'uno dell'altro e di entrambi, e via elencando.

Un equivoco che non deve mai sussistere, e che si deve prevenire con ogni attenzione, riguarda il carattere culturale, d'aiuto, dell'interlocuzione pedagogica comunque intesa. *L'intervento del Pedagogista non è mai una terapia* e il Pedagogista non va confuso in alcun modo con un terapeuta, per ben precise ragioni di fondo alle quali si è accennato.

Quello che può fare la Pedagogia in alcuni casi è, semmai, essere di *aiuto alla terapia*: il che, per quanto osserveremo (destinatario è sempre la *persona*), è un *aiuto al terapeuta* propriamente detto, oppure a chi si deve accostare al terapeuta o deve seguire una terapia (non si deve parlare di «proprio paziente» neppure in questo caso), o ai suoi familiari e prossimi. Tipici i casi del depresso che ha bisogno di un intervento culturale per accostarsi razionalmente a quella che è solo una malattia come un'altra; del ritorno alla vita quotidiana e ad ogni forma di relazionale dopo interventi o patologie invalidanti; dell'opera di prevenzione in casi di situazioni potenzialmente patologiche da tenersi sotto controllo (ad esempio il diabete; o malattie che richiedono diete e regimi di vita particolari); della non piena fruizione del servizio sanitario fornito dal Ginecologo o dall'Andrologo perché sussistono pregiudizi incolti e rozzi, neppure nei casi nei quali un tale servizio potesse rendersi necessario, e via elencando.

Talvolta, si tratta di aiuto ad un congiunto, ad un familiare, ad una persona vicina ad un soggetto che ha difficoltà d'ordine sanitario o terapeutico, e che non sa né come deve aiutare quella persona sofferente, né come deve reimpostare il proprio equilibrio di vita di conseguenza.

Sono, questi ultimi, i casi nei quali il Pedagogista agisce largamente come un Didatta, si è osservato: casi nei quali egli può più facilmente mostrarsi come un uomo di studio e di cultura, lontano da ogni stereotipo del terapeuta, anche se egli operasse in una struttura sanitaria, od a latere di essa. Fondamentalmente, in questi casi, è un tipo particolare di insegnante che non opera in una scuola né in un'istituzione che vi somigli, e per tale esercita professionalmente.

Ma sono cose che abbiamo visto nel contesto di alcune *casistiche* generali poche pagine addietro.

IL CONCETTO DI *CLINICA* IN PEDAGOGIA

Se il Pedagogista non è mai un terapeuta, è invece possibile e legittimo parlare nel merito del suo essere ed operare di «*clinica*» e derivati, compreso l'aggettivo «*clinico*» che, a volte, designa una particolare figura del Pedagogista professionale.

Nell'impiego di questo aggettivo, e del sostantivo corrispondente, si può ravvisare anche un lontano significato di tipo etimologico. In quel greco classico che era impiegato anche da Ippocrate (460-377 a.C.) e da Galeno (129-216), κλινικός *klinikòs* era aggettivo¹³⁵ riferito all'intervento sul lettino (κλίνε *klìne*) dove si trovava il paziente; come dire, un intervento propriamente *in situazione*, un intervento nel quale il professionista si cala nel contesto, nella situazione, del destinatario; e questo è coerente con il modo di intendere l'esercizio professionale del medico che deve riferire sé stesso alla malattia del paziente, come è di immediata evidenza. Esisteva anche il verbo κλίνω *klino* che significava accostarsi, inclinarsi, e che quindi concorre allo stesso significato. Nel dialogo educativo ricorrono evidentemente taluni elementi di metodo presenti proprio nel campo della clinica medica¹³⁶: ad esempio il collocarsi e l'operare nella situazione dell'interlocutore, il realismo, l'attenzione per il destinatario, la problematicità, la relazionalità diretta, la professionalità, la presenza della dottrina, la possibilità di considerare ogni forma di variabilità individuale, e la reciproca esclusione delle tipizzazioni «medie». Queste ultime, invece, intervengono in procedimenti, anche pedagogici, ma di tipo statistico, cioè in tutt'altra impostazione metodologica.

In effetti, a quest'ultimo riguardo, la *statistica operativa* e la *casistica clinica* costituiscono due polarità opposte nella metodologia delle discipline umane, da quelle sanitarie a quelle educative, da quelle sociali a quelle psicologiche, e via elencando. Nel metodo statistico si tende alle tipizzazioni medie e generali, ciascun elemento di una popolazione viene considerato solo per quegli aspetti che si prestano ad un trattamento matematico ed operativo. Nel metodo clinico, invece, si prendono in considerazione i casi particolari, con le loro prerogative uniche e le loro irripetibilità, irriducibilità, variabilità individuali; e ci si riconduce a determinati ordini di casi generali, noti e studiati, per il tramite necessario del professionista con la sua competenza, la sua perizia, la sua cultura, la sua esperienza.

Esiste quindi, ovviamente, anche nella clinica un processo che porta dal particolare al generale: ma non attraverso un'induzione o una generalizzazione empirica, bensì attraverso una ben precisa mediazione umana, cioè per il tramite della specifica competenza del professionista in esercizio. Questo

¹³⁵ Non risultano sostantivazioni: la «*clinica*» di oggi può corrispondere a 'ή κλινική τέχνη 'è *kliniché téchne*, cioè all'«*arte clinica*», grosso modo, e sempre intendendo «*arte*» come esercizio professionale con la necessaria competenza. Al solito, i termini tecnici non andrebbero tradotti.

¹³⁶ Cfr. per la prima rilevante estensione del concetto Riccardo Massa, *Educare o istruire?* (Educopli, Milano 1987); (a cura di) *La clinica della formazione* (F. Angeli, Milano 1992).

processo richiama direttamente il procedimento logico che è stato studiato da Charles S. Peirce (1839-1914), sotto il nome di *abduzione*. Un tale procedimento si può chiamare anche *retroduzione*, alternativamente. Peirce è stato uno dei padri del Pragmatismo, quello che si è maggiormente occupato proprio dell'aspetto logico di questa teoria.

Non si dà professionalità senza casi generali. Ma il Medico Chirurgo cura malati e non malattie, e l'Architetto progetta edifici e non astrazioni. Anche il professionista di cultura pedagogica tratta *persone* (ci torniamo subito) e non casi generali; il riconducimento dei casi particolari ai casi generali è compito del professionista proprio per *abduzione*, in Medicina Chirurgia come in Pedagogia, in Architettura come in Economia e in tutte le professioni intellettuali superiori.

L'abduzione, o retroduzione, può schematizzarsi come segue.

Regola	il caso generale A
	presenta la fenomenologia B
Risultanze	le evidenze del caso particolare ripetonoparti che io professionista esperto ritengo significative della fenomenologia come riferibile al caso generale A, e nessun'altra ipotesi ragionevole spiega altrettanto bene queste risultanze
----- Diagnosi	
clinica	il caso allo studio è un caso particolare di A

Non si tratta di una tautologia, la conclusione è fallibile: il che è coerente con la Filosofia di Peirce e dei Pragmatisti, con l'Epistemologia del '900 e con i fondamenti della Pedagogia professionale.

LA PERSONA, DESTINATARIO DELL'ESERCIZIO PROFESSIONALE PEDAGOGICO

Destinatario dell'aiuto pedagogico è il soggetto umano, inteso come soggetto di storia e di cultura, come sede di valori (che non sono estrinseci, quindi), portatore di un proprio senso della vita, e nodo di comunicazione interpersonale complessa, di socialità, di politica nel senso lato di *πολιτεία* *politéia*: vale a dire, con termine tecnico rigoroso, la *persona*. È proprio in questo senso specifico che il termine è stato impiegato e ancora lo sarà in tutta l'opera.

Il termine è di origine latina, e designava la *maschera* che gli attori teatrali indossavano quando recitavano, evidenziando alcuni aspetti fondamentali del personaggio interpretato (gioia e dolore, ad esempio) ed anche al fine di far

arrivare lontana la voce e cioè a socializzare più ampiamente possibile. Per questo, in epoca classica ed in particolare presso Cicerone, il termine veniva impiegato anche in senso più ampio, per indicare anche in un senso più ampio il carattere, l'immagine pubblica, e via elencando.

Furono le controversie teologiche dei primi secoli della Chiesa a consentirne quel particolare impiego filosofico sul quale si inserisce oggi l'impiego attuale come termine tecnico della Pedagogia e delle scienze umane e sociali. La definizione è stata formulata da Giovanni Damasceno (Giovanni di Damasco, 675 - 750 circa), secondo la quale “*persona [πρόσωπόν πρόσωπον]* è ciò che, esprimendo sé stesso per mezzo delle sue operazioni e proprietà, porge di sé una manifestazione che lo distingue dagli altri della sua stessa natura”. Il concetto scientifico di persona non è, quindi, antico, e può anche considerarsi un'interpretazione molto traslata il volerlo leggere in taluni concetti greco-classici: ad esempio, l'identificazione con la ὑπόστασις *ypòstasis* è successiva; ciò, anche se in Storia della Filosofia potremmo riandare nel merito almeno al II secolo avanti Cristo e agli Stoici. In buona sostanza, si tratta di un concetto medievale.

Il termine «*persona*» è entrato organicamente nella Filosofia e nelle discipline dell'uomo nel secolo scorso: esso ha avuto un successo maggiore nell'ambito della Filosofia e della Pedagogia cattoliche, ma da tempo è all'attenzione e nell'uso corrente anche di pedagogisti di cultura laica.

Il termine «*individuo*» costituisce un'alternativa esclusiva rispetto al termine *persona*. Il primo termine si impiega quando si intenda parlare dell'elemento di una popolazione avendo attenzione prioritaria per la popolazione stessa; vale, cioè, in una metodologia statistico-operazionale, ovvero quando si parli ad esempio di *evoluzione biologica*, considerando che ad evolversi sono le specie e non i singoli elementi o, appunto, «*individui*» di ciascuna specie. Invece, in Pedagogia professionale e clinica va impiegato il termine «*persona*» in quanto sono rilevanti tutte le particolarità che fanno del soggetto appunto una persona.

Come scriveva Emmanuel Mounier (1905-1950)

*Il personalismo si distingue rigorosamente dall'individualismo, e sottolinea l'inserimento collettivo e cosmico della persona.*¹³⁷

Mounier è stato il più autorevole pedagogista cristiano a rimarcare recentemente il termine *persona*, ma egli stesso ne individuava le radici in Socrate, Kant (1724-1804), Leibniz (1646-1716), Pascal (1623-1662).

¹³⁷ “*Le personalisme se distingue rigoureusement de l'individualisme et souligne l'insertion collective et cosmique de la personne*”. Nota aggiunta al *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie* (a cura di) André Lalande (Alcan, Paris 1926); ed. it. *Dizionario critico di filosofia* (ISEDI, Milano 1980), pag. 631.

D'altra parte, impiegava questa stessa concettualità in via essenziale anche il neo-criticista Charles Renouvier (1815-1903), il quale faceva un riferimento diretto a Kant, nel progetto di operare una mediazione difficile tra contributi differenti, che spaziavano dallo Spiritualismo all'Illuminismo.

Ci vuole una particolare attenzione soprattutto quando si parla di un *aiuto* in contesto sociale e collettivo: ad esempio *aiuto alla famiglia, alla scuola, all'azienda, al sodalizio, alla società sportiva, alla coppia, ...* In Pedagogia professionale si aiutano le singole persone, o le persone in gruppo, anche quando l'aiuto è riferito al loro essere all'interno di questi od altri sodalizi umani aventi rilevanza pedagogica. Questo modo di parlare costituisce, quindi, una nuova sineddoche: un dire il tutto per dire le sue parti. Quando si sia investiti di un aiuto pedagogico, poniamo, *alla coppia*, si aiutano in realtà il signor Mario e la signora Maria ad affrontare problemi di ciascuno relativi al loro essere coppia, al loro relazionarsi reciprocamente in coppia.

Anche qui, il discorso è tutt'altro che puramente nominalistico: bisogna sempre chiedersi quale sia la persona che s'intende aiutare. Ad esempio (e sono casi frequenti e dei quali si ha ampia esperienza): quando si avvia una relazione di aiuto per un caso di coppia, è ben altro il discorso se si aiuta l'uno o l'altro Partner, e questo perfino nel caso nel quale entrambi abbiano interpellato il professionista contestualmente; in un caso di genitorialità, è ben diverso il discorso se si è chiamati ad aiutare i genitori (o meglio, uno dei genitori) ovvero il figlio (o meglio, uno dei figli). I due Partner non sono caratterizzati dal medesimo «*inserimento collettivo e cosmico*», dal medesimo insediamento umano e sociale; e lo stesso dicasi di genitori e figli.

SITUAZIONI PROBLEMATICHE, PROBLEMI, RISPOSTE DI METODO

In particolare, tra persone dello stesso sodalizio umano le *situazioni problematiche* con le quali esse si rivolgono al professionista potrebbero essere le stesse e potrebbero non esserle: ma sono sempre ben diversi i loro *problemi* rispettivi. Peraltro, anche i problemi costituiscono un fatto personale di rilevanza sociale. Vediamo di chiarire l'essenziale di queste ed altre concettualità che rivestono un'importanza fondamentale nell'*interlocuzione pedagogica*.

Chi chiede l'aiuto della Pedagogia professionale può asserire di avere un «problema», e di solito attribuisce a questo termine una valenza negativa. Per parlare rigorosamente, dovremmo invece dire che l'interlocutore si trova in una o più *situazioni problematiche*.

Un nucleo fondamentale del lavoro del Pedagogista sta nell'aiutare l'interlocutore ad operare la *transizione dalle situazioni problematiche alla posizione di problemi* propriamente detti.

Ogni vivente, in quanto tale, è inseparabile dall'ambiente, con il quale ha uno scambio continuo ed insopprimibile di materia, energia ed informazione; e questo vale a più forte ragione sul piano culturale, cioè tra uomo e società, con uno scambio culturale ed evolutivo. Orbene, l'ambiente non è programmato a qualsiasi compatibilità con chi si trova in esso e vive; per cui è perfettamente fisiologico che vi siano continue occasioni di crisi, discrepanza, squilibri, contrasti, contraddizioni, conflitti tra ciascun vivente e l'ambiente stesso. Mentre tutti gli altri viventi subiscono tali vicissitudini, o si estinguono o si adattano come specie, l'uomo come soggetto di cultura e di educazione è capace di affrontarle positivamente, costruttivamente, facendosene occasione e spinta di storia e d'evoluzione culturale.

Chiameremo le prime *situazioni problematiche*: esse sono nelle cose, e il soggetto le attraversa di continuo, fisiologicamente. Mentre, invece, solo quelle di esse di fronte alle quali l'uomo assuma un atteggiamento costruttivo, positivo, si chiamano propriamente *problemi*, e ne costituiscono aliquote limitatissime. È l'uomo a porre il problema, facendosene carico, prendendo su di sé la situazione, impegnandosi costruttivamente, positivamente, nel tentativo di cercare una soluzione. Tra *situazioni problematiche* e *problemi* propriamente detti la differenza la fa la decisione umana e l'impegno che ne consegue.

È compito essenziale in Pedagogia professionale l'operare per favorire questa transizione, si premetteva, cercando di renderne insieme anche la proficuità per l'evoluzione culturale umana: sia dell'evoluzione del singolo uomo, che dell'evoluzione dell'umanità intera. Molto spesso, il *problema* è differente ed apparentemente distante dalla *situazione problematica* per la quale l'interlocutore si è rivolto al professionista. Tipico è il caso del genitore che si rivolge al Pedagogista adducendo problemi dei figli o con i figli, quando invece il problema è nel rapporto con l'altro genitore, è un problema coniugale; nei figli si registrano solo delle conseguenze di quel problema di coppia, dei sintomi, e questi sintomi possono anche essere molto gravi; il che non toglie che la soluzione passi attraverso i genitori.

Il Pedagogista, in ogni caso, non prescrive né offre soluzioni; e questo è un altro modo di dire che non fa terapia. Egli ha piuttosto il compito di aiutare l'interlocutore a cercarsi le soluzioni proprie. Non ha nessun tipo di *risposte di merito* da offrire, e non ne offre, salvo che riferendosi, eventualmente, in via strumentale a quanto è fuori del suo specifico: può offrire una possibile soluzione o più di una come recepimento di ipotesi altrui e in via ipotetica; oppure può assumere elementi dalla Giurisprudenza, dalla Sociologia, dalla Medicina, dalla Biologia, dalla cultura in genere, e anche in tal caso agisce in via ipotetica. Egli, prima di tutto, aiuta l'interlocutore a cercarsi le sue proprie e personali risposte di merito.

Il Pedagogista risponde, invece, a *domande di metodo*. Non quale sia la soluzione del problema, ma ad esempio come la si possa cercare, come la si possa ipotizzare e come si possano confrontare e vagliare le ipotesi quando

siano più d'una, come esse vadano controllate, e via elencando. Si ritrova qui come questo particolare professionista sia anche, ma essenzialmente, un *metodologo*.

Posto il problema, quanto viene ideato sono *ipotesi di soluzione*, sempre fallibili, provvisorie, legate al contesto e al momento (o “*storicizzate*”). Si tratta di invitare l'interlocutore ad *esercitare la propria creatività*: non nel senso riduttivo delle creazioni artistiche figurative, letterarie, musicali; ma perché ogni atto umano è frutto della creatività dell'uomo che lo compie.

Il punto di approdo, anch'esso provvisorio ma che costituisce una tappa importante, è il conseguimento di quelli che si chiamano *imperativi ipotetici*, con l'ipotesi (o “protasi”) nell'interlocutore: della forma, cioè, “*se tu vuoi ... allora ...*”).

Ad essere rigorosi, è sempre ipotetica (e fallibile) anche l'“apodosi” “*allora ...*” (propriamente “*allora potresti provare ...*”, “*allora forse ...*”) oltre alla protasi “*se ...*”, “*se vuoi, se ritieni, ...*”. Dobbiamo quindi parlare, più precisamente, di *imperativi doppiamente ipotetici*, nel senso che sono ipotetici sia la premessa, sia il nesso tra questa e la conseguenza.

Questi imperativi, come tutte le ipotesi di possibili soluzioni del problema avanzate nel discorso pedagogico, sono prodotti della creatività umana: in questo occorre non riproporre l'idea sbagliata d'altri tempi, secondo la quale la creatività sarebbe una facoltà in gioco solo per prodotti artistici di altissima rilevanza, e semmai prendere atto che tutta la vita, come consiste nella posizione di problemi, esiga un continuo esercizio di creatività. Siamo tutti soggetti creativi, perché siamo persone.

Ed ancora: questo esercizio va considerato non arbitrario, non va riproposta l'idea romantica altrettanto ingannevole di «*genio e sregolatezza*», in quanto qualunque esercizio di creatività umana è sempre soggetto a norme e regole, è cioè sempre *normato*. Tale esercizio deve rispettare le regole della logica, o *coerenza interna*, le regole della *storicità* e della *criticità*, e soprattutto le regole della controllabilità con i fatti o *coerenza esterna*. L'esperienza è sempre preziosa in campo pedagogico come ovunque, ma l'esperienza che conta è quella che si deve ancora compiere e che si andrà a compiere dopo aver avanzato le ipotesi, le possibili soluzioni, gli imperativi, per poterne controllare la validità e i limiti. Si tratta di spostare l'attenzione su quella che i Pragmatisti hanno chiamato l'*esperienza futura*, la quale «*convalida*» la conoscenza, e di farlo senza attribuire a questa conoscenza, pur convalidata (o «*corroborata*»), il carattere di verità. Abbiamo menzionato il logico Peirce e il Pedagogista Dewey più volte; altri fondatori del Pragmatismo sono stati il Medico e Psicologo William James (1842-1810) e il Sociologo e Psicologo George Herbert Mead (1863-1931).

Vi è stata anche una interessantissima corrente italo-pragmatista, con le sue specificità rispetto alla matrice statunitense e agli sviluppi europei, che annoverava personaggi del calibro di Giovanni Vailati (1863-1909), Mario Calderoni (1879-1914), Giovanni Papini (1881-1956), Giuseppe Prezzolini

(1882-1982), ed altri ancora. Antonio Santucci (1926-2006) ne ha scritto una sintesi ragguardevole ¹³⁸.

Il fatto che questi rilevanti personaggi siano noti poco o per nulla, e a volte solo riduttivamente, si spiega anch'esso con la pesante egemonia neoidealistica fino alla II guerra mondiale, che ha fatto piazza pulita di ogni voce differente in Italia.

Popper riprenderà nel '900 quest'idea dell'«*esperienza futura*», e parlerà di «*criterio di demarcazione*»: demarcazione tra ciò che scientifico, essendo falsificabile con i fatti, e ciò che scientifico non è. Egli completerà la sua proposta con il concetto di *Feedback asimmetrico*, nel senso che l'esperienza può falsificare un'ipotesi ma non può mai verificarla, non la può «far vera» (in latino *verum facere*) mai, e chiamando *corroborazione* ciò che le ipotesi ricevono dall'esperienza positiva, cioè solo un semplice rafforzamento, non decisivo e vago.

L'ESERCIZIO NORMATO DELLA CREATIVITÀ

Questo carattere ipotetico e fallibile di tutto quanto si sviluppa in campo pedagogico, esattamente come per il sapere scientifico in senso stretto, riconferma il fatto che la Pedagogia non è terapia e il professionista che agisce pedagogicamente non è un terapeuta. Non è nemmeno un Giurista, e neppure un Sociologo quantitativo: nella Pedagogia, perlomeno in quella d'oggi e da parecchi decenni, non esiste concettualmente *lo stato di normalità* comunque considerato: né la *fisiologia* contrapposta alla patologia, né la *legalità* contrapposta all'illegalità (l'unica «legalità» che egli considera è la *normatività metodologica*), e neppure la rispondenza ad una media o moda cui, forse, potrebbe condurre un'assolutizzazione malintesa della metodica statistica.

Tutto questo vale, in particolare, per la coppia, i cui equilibri sono assolutamente contestuali e debbono essere stabiliti dai due contraenti. Non esiste una soluzione assoluta per un certo problema di coppia, esiste la soluzione che i due contraenti ritroveranno tra loro stessi come la migliore disponibile secondo loro criteri.

Ciò non toglie che, a fronte di divergenze insanabili tra Partner, od in diverse istanze sociali, si possa far riferimento o a norme di legge o a norme sanitarie o a consuetudini nell'ambiente che hanno forza di norme; od anche a quelle *regole sociali a cui nessuna unione può sottrarsi* ¹³⁹. Sono solo riferimenti che la Pedagogia fa al suo esterno, che il professionista deve saper recepire nel contesto pedagogico, per poi riprocessarli secondo propri principi.

¹³⁸ *Il Pragmatismo in Italia* (Il Mulino, Bologna 1963). Si vedano anche, dello stesso Autore, *Storia del pragmatismo* (Laterza, Roma-Bari 1992); *Empirismo, pragmatismo, filosofia italiana* (CLUEB, Bologna 1995).

¹³⁹ Ne parla sinteticamente Willy Pasini in *A che cosa serve la coppia* (Mondadori, Milano 1995), pag. 11 e sgg., con una notevole ampiezza del campo d'esame.

Ancora una volta, troviamo che la Pedagogia è un campo composito, nel quale si recepiscono contributi delle provenienze più diverse, tra loro eterogenei, li si integrano e lì si volgono a fini di educazione, cultura, evoluzione umana e sociale.

Tutto ciò marca altresì una differenziazione essenziale rispetto agli Epistemologi e ad altri Filosofi «*normativi*», ai quali peraltro è accomunato il Pedagogista dall'interesse essenziale per la metodologia.

Non facendo riferimento interno ad alcun concetto di *normalità* o di *legalità positiva* o a qualche cosa di analogo, il Pedagogista non può emettere giudizi, sentenze, prescrizioni o quant'altro possa ravvicinarvisi o somigliarvi. Egli può, semmai, esprimere *diagnosi* in senso lato ¹⁴⁰, etimologico, e proporre delle *indicazioni*.

A chi gli chieda «*consigli*» egli offrirà piuttosto *suggerimenti* utili al dialogo. A chi insistesse a chiedergli ciò che egli non gli può dare, cercherà il modo adeguato per rifiutarsi, proponendo di seguire l'interlocuzione con un "vogliamo parlarne ancora?", o con parole equivalenti.

Chi si rivolge a questo professionista, molto spesso, gli chiede la soluzione del proprio problema. Il che è proprio ciò che egli non gli può e non deve fare, per ragioni intrinseche al suo ruolo e alla sua funzione. Tutto il suo lavoro dialogico deve consistere nell'aiutare l'interlocutore ad elaborarsi soluzioni possibili sue proprie.

In una casistica ampia e frequentissima, le *situazioni problematiche* per le quali gli interlocutori si rivolgono all'aiuto del Pedagogista non sono quelle che, razionalizzate, divengono problemi: spesso il problema è altrove, e anche questo *aggiustamento di rotta e di Target* è parte importante del dialogo pedagogico. Esso può anche esser effettuato più volte, comunque tutte le volte che appare necessario, od anche solo opportuno.

Tipico, ancora una volta, è il caso dei genitori che ci si rivolgono per problemi dei figli (svogliati, indisciplinati, dallo scarso profitto scolastico, dalla socialità insoddisfacente, ...) e che rivelano ben presto al dialogo come quelli non siano che sintomi di un problema che è nella coppia genitoriale.

Ma è non meno tipico e significativo il caso della coppia «chiusa su sé stessa» che brucia in un rapporto onnivoro ogni risorsa umana, e lamenta ogni sorta di problema esterno a sé: dagli insuccessi lavorativi alla carenza di socializzazione, dai fallimenti politici e culturali fino alla scarsa riuscita nello Sport o nell'arte, e financo alle difficoltà con i figli e con i familiari più prossimi. Per dirla con Fromm, che critica la visione di Sullivan, "È un

¹⁴⁰ In realtà, la questione è controversa, in quanto il termine è largamente impiegato nella professione di Medico Chirurgo e nelle svariate professioni sanitarie, che sono controllate dal Ministero della Salute e ammonterebbero ad alcune decine. E tuttavia, a differenza di altri termini come «*prognosi*» o «*terapia*», il termine «*diagnosi*» non sembra proprio prestarsi a questa settorializzazione: anche i tecnici elettronici o informatici parlano correntemente di diagnosi, ad esempio, anche gli autoriparatori; il termine «*diagnosi*» è di impiego molto lato. La diagnosi in contesto sanitario è un caso particolare; importante quanto si vuole, ma particolare e non esclusivo.

*concetto di 'egoismo a due', di due persone che hanno associato i loro interessi e stanno insieme contro un mondo estraneo e ostile".*¹⁴¹

In Pedagogia professionale non si hanno soluzioni da offrire, bensì una processualità che tende ad aiutarne la ricerca. All'interlocutore che ne chiedesse (“*allora dottore, mio figlio a quale corso lo iscrivo?*”; “*Mio marito / mia moglie, lo/la pianto o no?*”, “*cambio lavoro o resto dove sto?*”), l'unica risposta che si può dare è, in definitiva, “*continuiamo a parlarne!*”.

Ma, soprattutto, la Pedagogia professionale consente di proporre al dialogo uno o più *pareri, opinioni, punti di vista*, tra i quali anche quelli propri del professionista. Questi si esprimerà in materia solo a condizione che non vi sia il rischio che l'interlocutore ne fraintenda la sostanza, cioè il rischio che legga erroneamente tali espressioni personali come le sentenze o perizie o prescrizioni dell'esperto. Sono, invece, ipotesi, tra le tante possibili e meritevoli d'attenzione e disamina, discutibili e oggetti di dialogo, il quale a sua volta è altra cosa dalla casuale giustapposizione di idee, pensieri, tesi, posizioni. Non debbono essere considerate di particolare valore per il fatto che vengono dal professionista: rimangono ipotesi come altre.

Per un Pedagogista, l'aggettivo *discutibile* costituisce un apprezzamento metodologicamente positivo, e un buon indicatore che rivela come egli si stia rigorosamente mantenendo nel suo ambito specifico, cioè in ambito pedagogico. Se gli capitasse di dire qualche cosa che presumesse d'essere «indiscutibile», probabilmente non si tratterebbe di un contributo pedagogico.

Ne discende un sano e convinto *elogio del dubbio*, che si lega alla postulazione della piena *apertura* in tutti gli interlocutori perché l'interlocuzione possa avere successo. L'*indicazione del dubbio sistematico* è da considerarsi un carattere essenziale per qualunque forma di esercitare ed operare in ambito pedagogico.

Capiamo anche come ci siano professionisti, il cui esercizio potrebbe anche a volte e per certi aspetti assomigliare a quello pedagogico, i quali debbono però dare certezze: il Medico (od il Chirurgo, od in certi casi anche lo Psicoterapeuta) che prescrive una terapia comunque impegnativa, o dolorosa, o pericolosa, o delle scelte drammatiche; il Giudice che condanna “al di là di ogni ragionevole dubbio”; il Comandante militare che durante la battaglia impartisce ordini strutturalmente indiscutibili; l'Ingegnere civile che deve garantire che un ponte sul quale passeranno milioni di persone, od un altro manufatto, non crollerà ... Senza discutere caso per caso dove vi sia certezza e dove essa sia una finzione, e in ipotesi perché ad una finzione si ricorra, qui basta notare che nessuno di questi atti è un atto pedagogico.

¹⁴¹ *The Art of Loving* (1956). Ed. it.: *L'arte di amare* (Mondadori, Milano 1986 rist.), pag. 98. Di pubblico dominio in rete, ad esempio all'URL <http://mic.noblogs.org/files/2010/12/Erich-Fromm-LArte-Di-Amare-Ita-Libro.pdf>; oppure <http://mic.noblogs.org/files/2010/12/Erich-Fromm-LArte-Di-Amare-Ita-Libro.pdf>. Sono molte le opere classiche citate che si trovano in rete, sia in lingua originale che in traduzione: ovviamente ne menzioneremo solo alcune.

Quali che siano l'opinione, il punto di vista, il parere, l'indicazione che il Pedagogista offre, quest'offerta è volta alla prosecuzione del dialogo (o, meglio, dell'*interlocuzione*). E nulla di più. Sarebbe bene far emergere nell'interlocuzione stessa il *sensu del limite umano* dell'educazione e dell'educatore in quanto tale, che è il limite di tutti noi. L'uomo infatti non educa «nonostante» i suoi limiti: educa proprio perché ha dei limiti, ne è consapevole, e cerca di andarvi oltre pur sapendo che rimarrà sempre con limiti ¹⁴². Si tratta di un concetto greco-classico, lo abbiamo visto in apertura, di evidente attualità.

L'educazione ha alla sua base l'imperfezione, la cagionevolezza, la limitatezza, la fallibilità dell'uomo, e tutto quanto lo allontana da qualsiasi ideale per collocarlo sulla terra.

L'uomo sta in questa terra, rileggendo il *Genesi*, dove egli stesso ha voluto essere collocato, non accettando le restrizioni dell'Eden. Si ricordi che Dio non ha maledetto per questa scelta né la donna né l'uomo, semmai ha maledetto il serpente tentatore; e per l'uomo e per la donna ha correttamente previsto le vicissitudini alle quali sarebbero andati incontro, e che avevano accettato di affrontare per voler essere simili a lui, essendoci riusciti, Sono cioè riusciti a diventare simili a Dio creatore, cioè creatori di storia, di cultura, di evoluzione ¹⁴³.

Basta leggere testualmente la *Genesi* o meglio un suo breve brano, ricordando che ad essa fanno riferimento più religioni, e che può essere oggetto anche di una lettura laica e razionale come uno dei documenti di base per la nostra civiltà:

14 Allora il Signore Dio disse al serpente: sii tu maledetto più di tutto il bestiame e più di tutte le bestie selvatiche; sul tuo ventre camminerai e polvere mangerai per tutti i giorni della tua vita.

15 Io porrò inimicizia tra te e la donna, tra la tua stirpe e la sua stirpe: questa ti schiacerà la testa e tu le insidierai il calcagno».

16 Alla donna disse: i tuoi dolori e le tue gravidanze, con dolore partorirai figli. Verso tuo marito sarà il tuo istinto, ma egli ti dominerà».

17 All'uomo disse: «Poiché hai ascoltato la voce di tua moglie e hai mangiato dell'albero, di cui ti avevo comandato: Non ne devi mangiare, maledetto sia il suolo per causa tua! Con dolore ne trarrai il cibo per tutti i giorni della tua vita.

18 Spine e cardi produrrà per te e mangerai l'erba campestre.

¹⁴² Ricordiamo sempre l'insegnamento in tal senso di Rita Levi Montalcini (1909-2012) nella sua opera autobiografica, intitolata non a caso *Elogio dell'imperfezione* (Garzanti, Milano 1987).

¹⁴³ *Genesi* (3, part. 14-22), il primo libro della Bibbia, sacro ai Cristiani tutti e agli Ebrei e non estraneo ai Musulmani. Esso costituisce comunque un riferimento essenziale per la civiltà occidentale anche da un punto di vista puramente laico.

19 *Con il sudore del tuo volto mangerai il pane; finché tornerai alla terra, perché da essa sei stato tratto: polvere tu sei e in polvere tornerai!».*

20 *L'uomo chiamò la moglie Eva, perché essa fu la madre di tutti i viventi.*

21 *Il Signore Dio fece all'uomo e alla donna tuniche di pelli e le vestì.*

22 *Il Signore Dio disse allora: «Ecco l'uomo è diventato come uno di noi, per la conoscenza del bene e del male. Ora, egli non stenda più la mano e non prenda anche dell'albero della vita, ne mangi e viva sempre!».*

23 *Il Signore Dio lo scacciò dal giardino di Eden, perché lavorasse il suolo da dove era stato tratto.*

La *perfettibilità* è l'altra faccia della medaglia rispetto all'imperfezione; se l'imperfezione riguarda l'essenza umana e cioè se è *ontologica*, la perfettibilità riguarda il dover essere, cioè è *deontologica*. Come deontologico è l'*anelito* umano verso quel *meglio* che è sempre possibile e che non sarà mai il Bene assoluto, checché ciò significhi.

La persona umana si apre al dialogo nel contesto della relazione d'aiuto proprio in questo senso: non perché pretenda la perfezione o si rammarichi di non essere perfetto; bensì in virtù della sua imperfezione, di questa sua caratteristica che non lo lascerà mai, e che gli consente un'evoluzione senza fine.

LA RICERCA DI CIÒ CHE È TRASFERIBILE INTERPERSONALMENTE

Tutte queste considerazioni e queste caratteristiche espongono la Pedagogia professionale e l'esercizio professionale corrispondente all'obiezione relativa al pericolo di cadere in quello che, genericamente, si chiama *relativismo*. O, per lo meno, espongono ad un rilievo o ad un'accusa in tal senso, che può costituire un'ottima scorciatoia per chi non sia in grado di criticarne la sostanza e il metodo, la forma e il ruolo sociale.

Il problema filosofico esiste ed è importante. Ma, dal punto di vista pedagogico, non si risponde a questa obiezione cercando una qualche forma di *assolutismo*; semmai, vi si risponde avendo una chiara consapevolezza del *limite dell'educazione*, che è poi un modo particolare, ed importante, di intendere il *limite umano*, limite dell'uomo e limite di tutto ciò che è umano.

A rigore, noi non cerchiamo né la «verità» né l'«oggettività», e potremmo discutere perfino se abbiamo bisogno proprio di qualche cosa di «vero» o d'«oggettivo», anche solo come ideale o come linea di tendenza. Noi puntiamo

piuttosto a qualche cosa di meno e, in un certo senso, di realistico: puntiamo a quella che si chiama *intersoggettività* o, se si preferisce, alla *trasferibilità intersoggettiva ed interpersonale*, nel senso che cerchiamo ciò che può essere rilevato e trasmesso da ciascuna persona, equivalentemente, nelle medesime condizioni.

Solo per avere un esempio molto semplice: se qui ed ora faccia “caldo” o “freddo” è soggettivo; quale temperatura misuri, sempre qui ed ora, un certo termometro impiegato secondo certe regole di funzionamento è un dato trasferibile da una persona all'altra, nel senso che chiunque può riscontrarlo ottenendo lo stesso risultato.

Se un genitore rimprovera un figlio, ci interesseranno le parole impiegate, il linguaggio non verbale, e l'intonazione, il complesso di quanto è percepibile dai sensi (o “fenomenologia”); e questo in quanto, ovviamente, tutto ciò è trasferibile; mentre invece il come questo rimprovero abbia effetto soggettivo su ciascuna persona, cioè il “vissuto” o *Erlebnis*, può avere una variabilità enorme da persona a persona per la stessa realtà di fatti.

La ricerca di quanto è trasferibile da persona a persona, da soggetto a soggetto, può anche consistere nel «sedersi attorno ad un tavolo» a discutere, o nel fissare quei minimi di linguaggio comune senza dei quali è come non «sedersi», è come un parlare ciascuno per sé in una propria lingua incomprensibile a chiunque altro. E chi non vi si siede, comunque, non può essere oggetto di intervento pedagogico, almeno in linea di principio: come chi è chiuso, come chi non presenta quella disponibilità di fondo a rimettersi in discussione che abbiamo stabilito di chiamare «*apertura*».

Il problema, in conclusione, non è il relativismo, ma la necessità di instaurare e sviluppare relazioni con le altre persone, di relazionare le proprie esperienze con quelle altrui.

Si possono esprimere questi concetti, osservando che si tratta di disponibilità se non al relativismo, al *mettersi in relazione*.

QUATTRO ORDINI DI REGOLE DI METODO

Sono almeno quattro gli ordini di *regole* che il pedagogo - metodologo prescrive ai suoi interlocutori di tener sempre ben presenti, in questa “ricerca di quello che è trasferibile” come in qualsiasi altro tipo di ricerca umana: le regole della *teoricità*, della *logica* (o *coerenza interna*), della *controllabilità con i fatti*, (o *coerenza esterna*), della *storicità*. Sono le regole per l'esercizio della creatività umana alle quali si è già accennato: regole di metodo e non di merito. Le regole di merito sono umanamente importanti. ma non sono interne alla pedagogia.

Tutto ciò significa:

- *teoricità* - che ogni discorso che si faccia, si cercherà di inquadrarlo e ricondurlo a *contesti di pensiero più ampi e*

generali, onde farne comprendere le matrici, le radici, i quadri culturali di riferimento; spesso così operando si hanno delle grosse sorprese, ad esempio che alcune scelte di una persona umana posso essere contraddittorie rispetto al suo progetto di vita, e rimandano a progetti di vita differenti;

- *logica* (o *coerenza interna*) - è la buona vecchia *Logica classica*, la più forte, semplice, a due valori, quella che risale alla Grecia classica ed in particolare ad Aristotele, poi sistematizzata nel Medio Evo dagli Scolastici; ad esempio le regole dell'identità, del terzo escluso, di non contraddizione, ma anche la deduzione coerente (chi fa un'affermazione, si deve assumere tutte le responsabilità delle relative conseguenze), e l'accettazione della erroneità (se qualche conseguenza non risulta accettabile, per qualsiasi motivo, c'è qualche cosa che da correggere e va sottoposto a revisione, senza riserve, tutto il complesso delle premesse);
- *controllabilità con i fatti* (o *coerenza esterna*) - tra le conseguenze logiche di ciò che si afferma ce ne sono moltissime (infinite) che rispondono a fatti che poi si può andare a vedere con l'esperienza se siano come asserito e previsto, oppure no, e in che misura; in caso di falsificazione vanno riviste tutte le premesse, in caso di dato a favore non si ha verità ma solo una *corroborazione*, si è detto:
- *storicità e senso della critica* – le idee, come tutte le creazioni umane, vanno contestualizzate nel particolare momento storico nel quale vengono espresse, e vanno quindi fatte oggetto di evoluzione e di divenire con il divenire del contesto stesso; e vanno sempre soggette a critica, con un sano beneficio del dubbio sistematico.

Un accorgimento per aiutare l'ottemperanza a questi ordini di regole è quello dei cosiddetti *riferimenti esterni*, e sta nel richiamare l'attenzione, ogni volta che lo si ritenga opportuno, su altri dati di fatto trasferibili che possano essere di facile riferimento per l'interlocutore: date, età, quantità, giorni della settimana, prima e dopo; oppure su proprietà topologiche, dentro o fuori, connesso o sconnesso, annodato o snodato, ... L'interlocutore può così vagliare le ipotesi prodotte dalla sua creatività mediante l'ottemperanza a queste regole, e il professionista applica la Pedagogia aiutandolo in questo.

Un altro accorgimento sta nell'invitare ad uscire dal vago, specie nelle espressioni consuete quanto vuote: "*non sta bene*", "*comportamento di un certo tipo*", "*sì, è giusto, ma non il modo ...*", "*sai com'è ...*", "*lei mi insegna ...*", e il troppo frequente "*sì, d'accordissimo, tuttavia ...*" seguito dall'affermazione opposta, l'elenco sarebbe interminabile ed è ben presente al Pedagogista esperto. Sono espressioni ipocrite, adatte a nascondere quello che non si sa oppure quello che non si vuol dire. A volte, l'impiego delle

avversative serve a confondere le idee (“*sì ... però ...*”); altre volte il non senso è totale, anche attraverso l’espressione di tautologie accattivanti (“*i figli son figli!*”, “*Business is Business!*”, ...).

Un buon modo di dare sostanza pedagogica all’interlocuzione è proprio far vedere i difetti o, meglio, le non accettabilità, il carattere non scontato ed ingannevole, di quanto l’interlocutore propone: o perché porta a sistemi di pensiero che egli non accetta, e forse paradossali, anche se da solo non se ne accorge; o perché porta a delle contraddizioni; o perché non risponde alla realtà dei fatti, o perché pretenderebbe di inchiodare l’evoluzione e la vita umana ad un’idea anziché impiegare l’idea come strumento per la vita umana e la sua evoluzione. Sono tutti modi di riproporre oggi l’*ironia* del dialogo di Socrate.

Rivediamo, in questa luce, i quattro ordini di regole di cui sopra, portando per ciascuno un esempio evidente di parlare e di pensare paradossale che si può far oggetto di ironia. Si tratta di quattro testimonianze effettivamente raccolte in interlocuzione pedagogica, e che hanno un forte valore esemplificativo.

- *teoricità* - la signora che insolentisce una nuova unione che il marito ha intessuto, e il figlio che ne è nato, invocando maledizioni divine e morti sacrosante; e difende il proprio matrimonio e i propri figli con la motivazione (spesso la sola) che sono stati “*benedetti da Dio*”, da quello stesso Dio che ha predicato la nonviolenza e che è morto soffrendo atrocemente per l’umanità intera e per riscattarne i peccati;
- *coerenza logica od interna* - la signora che sostiene un incrollabile senso di fiducia e di stima verso il marito, ed insieme ritiene di poterlo contraddire in modo palese ed aperto nell’azione su questioni importanti come l’educazione dei figli, o la gestione della casa; e viceversa per il marito nei confronti della moglie (“*sì, è vero, è una persona meravigliosa ... però ...*”);
- *controllo o coerenza esterna* – “*io credo che i rapporti sessuali cosiddetti «non protetti» (sì, quale protezione mai è sicura al 100%!...) vengano meglio. Chissà, poi, perché tra di noi invece c’è quell’ansia e quello scarso abbandono che invece quando li facciamo «protetti» non si presentano mai.*”;
- *storicità e criticità* – il genitore che viene messo di fronte all’evoluzione dei tempi e delle norme di legge, nonché delle consuetudini sociali e del comune sentire, e che oppone a tutto ciò la maggiore validità delle sue idee, sostenendo che proprio il fatto che le regole sociali cambiano continuamente dimostri quanto esse siano imperfette, mentre invece le sue proprie posizioni genitoriali sarebbero perfette in quanto ... non cambiano mai (e viceversa).

In un caso di una signora anziana rimasta vedova con due figli adulti, una femmina e un maschio, potemmo vedere esemplificato, in sintesi estrema, l’intrecciarsi della inosservanza di tutti e quattro questi ordini di regole.

In buona sostanza, quella madre si rifiutò platealmente di fare parti uguali tra i due figli (incoerenza interna) privilegiando in modo osceno il secondogenito, perché maschio o, stando a dicerie di paese, perché figlio di un uomo che non era il marito. Essa asseriva di continuo la liceità, e persino la doverosità, di questo agire (contro la teoricità) e rifiutò di ricorrere a stime di periti (rifiuto del controllo, cioè incoerenza esterna), inchiodando sé stessa ad un atteggiamento di sempre che privilegiava un figlio rispetto all'altra (storicità negata, nessuna criticità).

Adite le vie legali, di fronte al giudice che ristabiliva un minimo d'equità, essa trascese urlando e invocando Dio, in quanto ci avrebbe pensato lui a ristabilire «la vera» giustizia, maledicendo in modo pesante la figlia e i suoi familiari e invocando punizioni divine, e non senza ribadire per l'ennesima volta che una madre non sbaglia mai e sa che cosa sia il bene dei figli (contraddicendo così, in un colpo solo, tutti e quattro gli ordini di regole).

Fra l'altro, a chi invoca Dio a proprio tornaconto andrebbe richiamata l'attenzione sul secondo comandamento, formulato come “*Non nominare il nome di Dio invano*” che non è di comprensione immediata. Si tratta quello forse meno invocato e probabilmente meno capito o del quale si dà una visione tanto riduttiva da risultare irrilevante. Sarebbe già qualche cosa se si considerasse la prescrizione di: non usare il nome di Dio a proprio comodo e vantaggio.

Per favorire il rispetto di tutti questi ordini di regole, è indicato esercitare continui rimandi tra ipotesi e teorie, tra ipotesi e realtà dei fatti, tra ipotesi ed ipotesi, tra ipotesi e storia di vita, rispettivamente. Questi rimandi non sono difficili ad operarsi, e non sono neppure difficili a portarsi al risultato voluto: cioè, mettere in discussione le tesi dell'interlocutore considerate e trattate per quello che è, al pari di qualsiasi altra tesi umana.

Chiaramente, così operando anche con la massima perizia si possono incontrare resistenze esplicite od implicite, tentativi di distrazione del discorso e sopravvenienza di vera e propria chiusura, che si deve cercare di superare.

Il controllo sistematico di quanto ipotizzato e proposto con fatti «trasferibili» serve anche a mantenere saldamente l'interlocuzione sul conscio e a non sconfinare sul «vissuto», sull'*Erlebnis*, cosa che sarebbe scorretta e pericolosa: scorretta perché il Pedagogista non è abilitato a fare lo Psicologo; pericolosa, anzi pericolosissima, perché il Pedagogista non ha la competenza per impiegare strumenti concettuali psicologici, psicoanalitici, psicoterapeutici, e soprattutto per tenerne sotto controllo i possibili, e tutt'altro che remoti, «effetti collaterali». Si tenga anche presente che tra i Pedagogisti non esiste ancora la figura del Supervisore, che potrebbe correggere modi di esercitare non in linea con le specifiche competenze.

A seconda degli interessi dell'interlocutore, e delle età del soggetto, si impiegheranno quei riferimenti di fatto, più o meno seri e più o meno leggeri, che possono servire a far osservare all'interlocutore stesso il principio di realtà. Ci si può riferire alla scuola frequentata, o alle cose studiate, o ai corsi

universitari, oppure ad eventi familiari (Prima Comunione, Cresima, viaggi impegnativi, Fidanzamenti, Matrimoni, Funerali); a periodi caratterizzati da attività lavorative differenti; od anche a fatti meno importanti, ma che interessano l'interlocutore (se è uno sportivo, i campionati e i relativi vincitori; se appassionato di musica leggera, il Festival di Sanremo, il Festivalbar, qualche grosso spettacolo televisivo, oppure certe canzoni che ne costituiscano una forte colonna sonora contestuale). Ogni ricorso a fatti trasferibili intersoggettivamente è ammesso, purché serva allo scopo.

Per questo si può impiegare una semplice tabella, ovviamente al PC perché essa viene ritoccata e integrata di continuo, e anche le dimensioni delle colonne debbono avere la massima variabilità possibile:

Fatti personali	Evolversi della realtà di riferimento	Periodo (in ordine cronologico)	Osservazioni	Spazio per dati ulteriori

La compilazione si effettua rigorosamente partendo da sinistra e procedendo verso destra, mentre in verticale si procede nei due versi. Ovviamente, si operano tutti i ritocchi e tutte le correzioni che appaiono necessari, man mano che emergono nel dialogo e nell'anamnesi personale.

Va sottolineato ancora una volta che si parla di ricerca dei fatti esperiti dall'interlocutore, e non del loro «*vissuto*». Da cui discende per il Pedagogista il rischio di confusione con i mitici «*fatti puri*» dei Positivisti. Ma questi non esistono, come ben esplicito dall'Epistemologia del '900, per non andare più indietro nel tempo.

IL RICORSO AD UNA PARTICOLARE FORMA DI EMPATIA

Nell'esercitare l'*I.P.*, ma anche altri interventi di aiuto di carattere pedagogico, un ulteriore strumento concettuale ed operativo essenziale consiste nel ricorso all'*empatia* o, meglio, a qualche cosa che vi assomiglia. Un buon approccio consiste nel distinguere l'*empatia attiva* dall'*empatia passiva* e nello scegliere decisamente la prima.

Si pensi all'*Empathie - empatia* come è stata trattata, ad esempio, da Carl Rogers. A questo specifico proposito egli ha scritto ad esempio, nel merito,

*“il nucleo interiore di me si relaziona al nucleo interiore dell'altra persona e capisco meglio di quanto non faccia la mia mente, meglio di quanto non faccia il mio cervello.”*¹⁴⁴

Questi, pur ricordato giustamente nella Storia della Pedagogia, non era un Pedagogista bensì uno Psicoterapeuta: il che impedisce un trasferimento rigido al pedagogico di quel *Client Centered* che era attribuzione di una *Therapy*¹⁴⁵. L'empatia sarebbe un'attività di «*provare dentro*» (e non necessariamente «soffrire» o «patire». appunto) taluni tratti essenziali della situazione problematica proposta dall'interlocutore o dagli interlocutori. Questa è una reazione che si attiva anche spontaneamente, in relazione all'abilità di coinvolgimento dell'interlocutore, e alla sensibilità, alla predisposizione, anche alle esperienze già fatte del coinvolto. Può essere *passiva* o parzialmente *attiva*.

Secondo Erich Fromm

Ciò significa che non si guarda all'altra persona dall'esterno - essendo la persona l'«oggetto» [...] - ma che ci si pone nei panni dell'altra persona. Non si tratta di un rapporto dell'«Io» verso il «Tu», ma di una relazione caratterizzata dalla frase Io sono te (Tat Twam Asi)

¹⁴⁶

Noi, propriamente, pensiamo a qualche cosa di diverso: ad un atto intenzionale, profondamente voluto, studiato, costituzionalmente *attivo*, che può avere delle tecniche, che si insegna e si impara, che si ricerca assieme all'altro, e dai cui limiti e dai cui rischi si impara a guardarsi sistematicamente e fin dal principio. Qui c'è, a ben vedere, un'altra differenza di fondo tra l'agire professionale pedagogico e quello di altre figure che potrebbero presentare delle somiglianze: il Pedagogista non ha il distacco clinico del Medico e neppure quello dello Psicologo o dello Psicoterapeuta; e si prende dentro le situazioni come non farebbe né un Giurista né un Assistente sociale.

¹⁴⁴ Nel volume scritto con David E. Russell *Carl Rogers: the quiet revolutionary. An oral history*, Penmarin Books, Roseville (CA) 2002. Trad. it. *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso*, Edizioni La Meridiana, Molfetta BA 2006.

¹⁴⁵ Cfr. le *opere citate* a proposito della relazione d'aiuto.

¹⁴⁶ *The Revolution of Hope*, edizione italiana citata, pag. 94. La formula sanscrita di chiusura è uno dei massimi insegnamenti degli antichi maestri indiani, presente nelle Upanishad. Si può rendere con «*quello sei tu*» o «*io sono quello*», in definitiva con l'identificazione tra interlocutori.

In effetti, relativamente a questa modalità d'operare, si è proposto di impiegare (o di riprendere) preferenzialmente il termine *Einführung*¹⁴⁷. Il ricorso a termini tedeschi è coerente con l'alta vocazione pedagogica e filosofica di questa lingua che ci permette di rendere meglio concettualità sensibilmente differenti con termini che in quella lingua sono distinti anche nel caso di corrispondenza alla stessa parola in italiano o, ad esempio, in inglese¹⁴⁸. Esso evoca un contesto teorico e professionale differente.

A volte, si cerca di considerare *Einführung* come la semplice traduzione tedesca di *empatia* o dell'inglese *Empathy*, pur esistendo in tedesco anche il termine *Empathie* che ha la stessa grafia del corrispettivo francese; e tuttavia, il primo termine indica qualche cosa di non sovrapponibile, più o meno un'*immedesimazione* piuttosto che non un «*in-pati*», un etimologico «*έν πάθος - en pàthos*»¹⁴⁹, cioè piuttosto che non un semplice *provare dentro* e null'altro; *Führung*, peraltro, indica una relazione di contatto, la quale quindi si presta benissimo a postulare una qualche premessa volontaria nel contraente. Esso è dunque impiegabile allo scopo di denominare un procedimento intenzionale, e che può essere professionalmente coltivato. Non un rimanere interessato, magari anche passivamente, per coinvolgimento dall'esterno: bensì, un *prendersi dentro progettualmente, intenzionalmente, anche emotivamente le situazioni problematiche sul tavolo, onde cercare di restituirle, previa rielaborazione e travaglio personale, in modo che siano meglio risolubili per tutti*.

Si tratta di una qualità che è stata a lungo ritenuta «femminile» in senso culturale. Essa ha peraltro un'indubbia e chiara metafora nella fisiologia riproduttiva femminile, e niente di più.

IL LIMITE UMANO, E LE DUE MODALITÀ DI REINDIRIZZAMENTO

Stiamo terminando la delineazione di un modo pedagogico d'operare e d'esercitare professionalmente. Esso richiede necessariamente il coinvolgimento personale del professionista senza alcuna sorta di distacco clinico: Se si tengono nel giusto conto anche tutte le considerazioni circa il limite umano, la fallibilità, l'ipotesicità, l'elogio del dubbio sistematico, e via elencando, si comprende chiaramente la necessità di tenere entro *limiti* stringenti l'esercizio della professione pedagogica ed anche l'impiego di

¹⁴⁷ Il termine è stato coniato dal filosofo Robert Vischer (1847-1933) e, solo più tardi, tradotto in inglese e in altre lingue.

¹⁴⁸ Si ricordi ad esempio la dettagliata disamina di Sergio De Giacinto a proposito dei numerosi termini che in tedesco si riferiscono all'educazione e ai discorsi su di essa, in *Epistemologia pedagogica tedesca contemporanea*, citata, pag. 17-19.

¹⁴⁹ Non ci addentriamo nella «storia delle parole», che non ha rilevanza in questo contesto come abbiamo visto ad esempio in *Educazione 2000*, pag. 189-197, e poi in *Educazione XXI secolo*, pag. 223-232.

strumenti specificamente pedagogici nel contesto dell'esercizio di altre professioni.

Deve considerarsi limitato l'esercizio professionale pedagogico come qualunque atto di rilievo educativo, in quanto è limitato l'uomo che ha nell'educazione, nella socialità, nella cultura, nell'evoluzione culturale le sue prerogative essenziali.

In particolare, non è umanamente possibile neppure ipotizzare un dialogo pedagogico prolungato, per esempio dell'ordine dei mesi o degli anni a cadenze settimanali, come avviene nella terapia psicanalitica, o a cadenze anche più ravvicinate come avviene ad esempio nella didattica scolastica e non, o nello Sport e nell'Educazione Fisica. Esistono professioni intellettuali anche superiori, insomma, per le quali si possono ipotizzare rapporti professionali che durano anni, anche a cadenze di più incontri la settimana, ed anzi si guarda con sospetto ogni tentativo di accorciarne oltre misura la durata. Invece, per l'esercizio pedagogico - professionale vanno fatte considerazioni assolutamente opposte.

Abbiamo indicato di alternare l'esposizione del soggetto alla considerazione dei fatti trasferibili. Questo serve moltissimo, oltre che come ottemperanza al principio di realtà, oltre che come norma metodologica verso ciò che è trasferibile intersoggettivamente, anche a ridurre il logorio umano che consegue comprensibilmente dal ricorso alla *Einführung*, stemperandolo entro narrazioni che non ne richiedono, ed anzi possono dare un considerevole respiro senza perdere assolutamente di vista il filo del discorso ed in particolare il lavoro «*per problemi*» nella sua linea metodologica più rigorosa.

Ma simili accorgimenti procedurali non tolgono nulla alla limitatezza di principio dell'aiuto pedagogico. Limitatezza che riprende in modo pieno e rigoroso quel senso del limite umano, che abbiamo visto essere un concetto fondamentale della cultura greco-classica.

Questa evidenza costituisce uno dei modi per rendersi conto nei fatti, e non solo per via di proclamazioni teoriche e ideologiche, che *l'educazione non è onnipotente*, come non lo è e non può esserlo chi opera pedagogicamente. La *perfettibilità* è l'altra faccia dell'*imperfezione* in quella medaglia che è la *Menschheit*, la condizione umana; ma indica anche, sul piano normativo o «*nomotetico*», la deontologia cioè il dovere della ricerca di quel *meglio* che è sempre possibile, e che è dell'uomo cercare e perseguire.

Il Pedagogista si consideri, quindi, *uno degli elementi* della complessa e variegata relazionalità umana, e lo ricordi sempre nel suo agire: una volta ammesso tutto ciò, egli opererà quindi con la piena consapevolezza che il suo aiuto è limitato in modo forte e necessario, anche nel tempo, anche nel numero dei colloqui.

Questa relazione dialogica è quindi pensata, nasce e si sviluppa per avere un seguito in altre sedi e con altri interlocutori. Prima ancora di cominciare l'Interlocuzione Pedagogica, prima ancora di vedere l'interlocutore, il Pedagogista sa già perfettamente che il dialogo che dovrà cercare d'instaurare

con lui sarà a termine, ad un termine non remoto, e dovrà avere un seguito altrove. Il come ed il quando, ovviamente, andranno stabiliti strada facendo, ma questa caratteristica di fondo deve essergli chiara e senza riserve fin dall'inizio.

E qui vi sono, in sostanza, *due possibilità* di fondo, le quali non si escludono reciprocamente.

Una riguarda la constatata necessità di continuare il discorso con qualche altro professionista: uno Psicologo, un Medico, un altro terapeuta anche specialista, un Assistente Sociale, un Giurista, un Sociologo, un operatore del volontariato, od altro. È deontologico, per questo, da parte del Pedagogista, non solo assicurare un efficace *reindirizzamento* che sia più possibile tranquillo e piano e a tempo giusto, ma anche fornire a tutto ciò l'aiuto necessario, se del caso rimuovendo quegli ostacoli culturali che fossero d'impedimento. Si ricordi la casistica menzionata del cosiddetto «aiuto alla terapia», ad esempio; oppure si tengano presenti i pregiudizi incolti che possono ostare alla piena fruizione dell'apporto di altri professionisti, come gli Avvocati o gli Assistenti sociali. Questo si chiama *reindirizzamento professionale*.

L'altra possibilità, auspicabilmente più frequente, consiste nel propiziare il seguito della relazione dialogica *nel contesto nel quale si sono rilevate le situazioni problematiche* o con le persone con le quali esse si sono scatenate, o comunque con persone che possano esservi coinvolte positivamente. Il dialogo carente nella coppia, o nel lavoro, o nella famiglia, o nel sodalizio umano, il professionista che esercita pedagogicamente farà sì che possa riprendere con nuova e più efficace vivacità ed apertura, e in modo più produttivo. È questo il cosiddetto *reindirizzamento canonico*.

Il reindirizzamento, comunque, può avvenire nei confronti di chiunque, e di qualunque sede di relazionalità umana, che sia suscettibile di qualche significato educativo, relazionale, culturale, sociale per l'interlocutore.

In questo ricorso sistematico allo *Screening* e al *Dépistage* si legge bene lo specifico della professionalità pedagogica, anche con riguardo alla sua essenziale componente d'ordine metodologico. Vi si coglie altresì l'alta affinità che consente al Pedagogista, per sue ragioni intrinseche, di collaborare con altre figure professionali su un piano di assoluta parità¹⁵⁰.

Le differenze tra la Pedagogia e la Psicologia, e tra i relativi esercizi professionali, dovrebbero essere abbastanza marcate, come del resto quelle tra Pedagogia e Filosofia. Ma l'esperienza suggerisce di ritornare, e ne avremo diverse occasioni proprio nel contesto della casistica clinica.

Ovviamente, non avremo nessuna pretesa di aver così esaurito il problema, bensì l'intento di porre alcuni necessari «puntini sulle i», e non dimenticando che in tedesco, lingua della quale riconosciamo il ruolo e tanti caratteri preziosi, certi altri «puntini» (sono doppi, e si chiamano *Umlaut-en*) vanno

¹⁵⁰ Cfr. per un discorso sui fondamenti *Ad armi pari –La Pedagogia a confronto con le altre Scienze Sociali*, opera citata di Piero Bertolini.

messi anche sulle «a» (Pädagogik, con i numerosi termini composti e derivati), sulle «o» (problemlösen, möglich) e sulle «u» (Einfühlung, Bürgergeist, Lüscher).

**SECONDA PARTE - CASISTICA
CLINICA IN PRESENZA E ON LINE**

AVVERTENZA GENERALE SULLA CASISTICA CLINICA E SULLE SCELTE METODOLOGICHE

Le fonti dell'esperienza, l'esercizio dell'Interlocuzione Pedagogica

Lo scrivente ha elaborato tutto quello che ha proposto nella Prima parte, si è detto, esercitando come Pedagogista in modo volontario fin dagli anni '90. Un repertorio ampio e diversificato di casistica clinica trattata fino a quando egli è rimasto a Trieste (31/10/2001), adeguato a corroborare ed esemplificare la proposta professionale, è apparso in *Pedagogia della vita quotidiana*, III parte, pag. 171-309. La nuova edizione 2011, sottotitolo *Dodici anni dopo*, ha integrato questa esperienza in modo congruo anche attraverso tutti quegli aggiornamenti a distanza di molti anni che è risultato possibile apportare; in questa opera successiva la casistica ha occupato le pagine 193-421; ma aggiornamenti ampi ed essenziali hanno riguardato anche i primi due settori dell'opera.

Ovviamente, l'esperienza professionale è continuata e continua tuttora. Un numero adeguato di testimonianze rappresentative dell'esercizio professionale successivo, ma anche d'una parte di quello precedente, è stato nel frattempo pubblicato in più sedi e sotto diverse forme: qualche volta si è preferito trasfigurare anche il professionista come si è fatto per gli interlocutori aiutati, ovviamente e doverosamente. Questi, in effetti, non debbono essere riconoscibili: e, fino ad oggi, non risulta un solo caso di tentativo di riconoscimento di un personaggio che sia stato coronato da successo. Probabilmente, in qualche caso una tale identificazione sarebbe possibile nonostante tutto: ma finora l'autore ha registrato solo un certo numero di tentativi assolutamente fallimentari e del tutto fuori bersaglio. Allo stato, si può dire altrettanto per tutta la casistica clinica espressa in volumi, in riviste, in rete e nella convegnistica.

In quest'opera, si ritiene sia venuto il momento di raccogliere la parte più significativa di questo ed altro materiale in un unico saggio e sotto una presentazione omogenea, e di corredarla di commenti, osservazioni, integrazioni.

Si tratta di casi reali ed effettivamente trattati, riportati con maggiore o minore sintesi.

La narrazione in Pedagogia e in Medicina

Secondo lo scrivente, l'unica via attualmente disponibile per riferirne è quella della narrazione, che ha un buon retroterra culturale sia in campo

pedagogico, si pensi all'opera di Duccio Demetrio sull'autobiografia¹⁵¹, sia in campo sanitario a proposito della medicina narrativa¹⁵².

Circa il primo autore, notiamo come il suo interesse per l'autobiografia si è coniugato in modo interessante con quello per l'educazione degli adulti: anche in questo caso la bibliografia sarebbe molto ricca.

Per quel che riguarda la seconda fonte di riferimento generale, notiamo come talvolta si tenti di contrapporre la Narrative based Medicine alla Evidence based Medicine, fra l'altro con molti equivoci sul significato del termine *Evidence*. Probabilmente è più produttiva una via di integrazione tra questi ed altri approcci a quell'enorme e complesso dominio che è la materia medica; altrettanto probabilmente, se ne potrebbe trarre più di una ispirazione essenziale circa gli approcci ad un mondo non meno complesso e composito come è il mondo della pedagogia.

Ma il discorso, a questi due propositi e circa il retroterra culturale della pedagogia professionale, potrebbe essere molto lungo e ricco, quanto non pertinente alle finalità specifiche di questo saggio, ed in particolare di questa seconda parte.

D'altronde, ci siamo dati una metodologia casistica e clinica; anche per questo motivo, delle schematizzazioni o delle sistemazioni secondo tecniche standard (analoghe alle cartelle cliniche o ai registri scolastici, per portare due esempi di professioni non lontane) farebbero perdere di vista proprio quei dettagli individuali e singolari che fanno di ogni caso un caso a sé. È compito del professionista in quanto tale mediare questa fenomenologia estremamente variegata e composita verso discorsi più generali, applicando quella tecnica che abbiamo visto chiamarsi *abduzione* ed essere stata proposta in epoca recente da Peirce.

Terremo quindi una linea di narrazione assolutamente dialogica, e il tentativo sarà quello di ricostruire l'interlocuzione per come essa si è effettivamente svolta, semmai intercalando riflessioni e puntualizzazioni nel pensiero del pedagogo, oltre che nel suo parlare con l'interlocutore o con qualcun altro. Non è risultata necessaria neppure una ricostruzione di tutti i dialoghi fin dal principio: in qualche caso, inizieremo la narrazione a dialogo avviato entrando *in medias res*, cioè nel contesto, alla condizione che quanto narrato consenta di comprendere l'essenziale anche delle parti precedenti del dialogo che non risulterà, quindi, necessario ricostruire in dettaglio.

¹⁵¹ Si veda l'opera da lui compiuta nella fondazione e nella conduzione della Libera Università dell'Autobiografia da lui fondata ad Anghiari – AR (www.lua.it); a titolo di esempio in una bibliografia molto ricca, citiamo *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (Cortina, Milano 1996); *La Scrittura Clinica - Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali* (Cortina, Milano 2008); *Perché amiamo scrivere - Filosofia e miti di una passione* (Cortina, Milano 2008); *Educare è narrare - Le teorie, le pratiche, la cura* (Mimesis, Sesto S. Giovanni MI 2012).

¹⁵² Opera di riferimento per la Narrative Medicine è il saggio a cura di Trisha Greenhalgh e Bryan Hurwitz, *Narrative based medicine - dialogue and discourse in clinical practice* (BMJ books, London 1998). C'è una crescente letteratura in italiano, tra la quale ci piace segnalare *Medical humanities e medicina narrativa - nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura* di Lucia Zannini (Cortina, Milano 2006) e *La medicina narrativa nei luoghi di formazione e di cura* di Lorenza Garrino (CSE, Torino 2010).

La cultura degli interlocutori

Si può criticare il fatto che gli interlocutori siano stati quasi tutti di una cultura relativamente elevata, e la critica ha fondamento. Non è privo di significato il fatto che i personaggi che *non* si sono potuti aiutare pedagogicamente, come *Giorgione* o la *signora Murer*, fossero di cultura modesta. Ma in una ricerca scientifica il principio di realtà e la fedeltà all'esperienza sono irrinunciabili: i casi effettivamente trattati sono stati quelli.

Del resto, lo si può capire facilmente: che si ricorra al Pedagogista come si ricorre al Medico o all'Avvocato o allo Psicologo è una eventualità realistica, è una prospettiva fondata, ma non ancora attuale; è molto più facile che addivengano ad una simile decisione persone che per cultura, posizione sociale, rapporti personali, abbiano un accesso più diretto o più agevole a questa professione emergente.

Espressione in prima persona

Dalla prossima pagina, e fino alla fine, passeremo all'espressione «in prima persona». Le parole dei dialoghi saranno “virgolettate”, *quelle degli interlocutori in corsivo*, quelle del Pedagogista in carattere normale; saranno invece non virgolettati, e sempre in carattere normale, i suoi pensieri, le sue spiegazioni al lettore e le sue considerazioni del momento.

Ancora un'avvertenza è necessaria. In più punti si accenna ad un onorario professionale. Ma non è andata così, e questi cenni sono stati inseriti solo per appoggiare la proposta in termini di esercizio professionale, presentandola cioè come la potranno effettivamente praticare professionalmente, in un futuro non lontano, i lettori come i miei allievi. Lo scrivente ha esercitato per una ventina d'anni, ma sempre in modo assolutamente volontario, per aiutare chi ne poteva aver bisogno, e per dare alle proposte il riscontro di un'esperienza professionale concreta e trasferibile.

Anni dopo

Nessuna delle interlocuzioni delle quali qui si riferisce è ripresa a distanza di tempo: anche l'avvertenza di tenere il contatto virtuale con il Pedagogista, un tempo tramite cartoline ed ora con SMS o messaggi di posta elettronica, è stata di solito osservata per qualche settimana o poco di più, dopo di che i contatti si sono interrotti.

Solo in qualche caso, per conoscenze personali o per frequentazione di ambienti comuni, si è potuto sapere qualche cosa circa gli sviluppi successivi, di solito molto poco. Queste notizie vengono fornite al termine della narrazione, con la marginatura a sinistra.

La documentazione dell'esercizio pedagogico: un problema, una proposta

La strada della documentazione dell'esercizio professionale pedagogico, si osservava, è assolutamente inesplorata: in Pedagogia professionale non si hanno i corrispondenti della cartelle cliniche o dei registri. E pure, ci si deve arrivare, rimane una necessità ineludibile perché questa professionalità possa sortire risultati trasferibili anche da un professionista all'altro.

D'altra parte, tutto questo lavoro costituisce anche il resoconto di un progetto di ricerca scientifico nel senso più pieno che possiamo dare a questa espressione di Lakatos: un progetto di ricerca che ha una scienza come oggetto, e che è scientifico come progetto, cioè impostato e condotto secondo una metodologia scientifica.

Per cui, può costituire un buon completamento di questo trattato anche il corredare ciascuno dei casi trattati «in presenza» di una sorta di schematizzazione riassuntiva. Questa ovviamente non sostituisce l'esame o lo studio del caso come esso viene presentato nella narrazione del dialogo e con tutte le osservazioni compiute in corrispondenza dell'interlocuzione. Essa semmai integra la presentazione di una professionalità specifica anche di alcune suggestioni relative alla possibilità di documentare per il futuro in modo sintetico il lavoro fatto.

Lo schema sarà, ovviamente, coerente con la delineazione di questo esercizio professionale così come essa è stata riepilogata nella prima parte di quest'opera e nelle altre opere che si sono citate in materia. Per la precisione, schematizzeremo il riepilogo di ciascun caso come segue:

- **l'interlocutore**
- **il contatto**
- **il numero di incontri e la cadenza**
- **la situazione problematica**
- **i problemi posti**
- **la via di risoluzione**
- **il reindirizzamento**
- **eventuali commenti terminali**

Sotto la voce «il contatto» forniremo un'informazione che viene chiesta quasi sempre dagli studenti o dai lettori che hanno potuto studiare alcuni di questi casi, e cioè in che modo il soggetto o i soggetti abbiano potuto contattare il Pedagogista. In effetti, si tratta di una professione poco nota, ed ancor meno noto è l'aiuto che se ne possa ricavare al di fuori del contesto scolastico o delle età dello sviluppo.

Come abbiamo premesso, proprio in questo dato possiamo trovare le cause del fatto che la casistica ha riguardato in positivo quasi solo soggetti di cultura

medio-alta. Soggetti di cultura di altro livello non hanno potuto fruire dell'aiuto del pedagista perché non sono stati in condizioni di accedervi.

Si tratta di una proposta sperimentale, ma non per questo meno affidabile o meno suscettibile di considerazione da parte di chiunque si incammini sulle strade dell'esercizio professionale pedagogico, che sia un Pedagista o che sia un altro professionista che comprende la positività di questi strumenti concettuali ed operativi in aiuto alla persona umana.

Sicuramente si può fare di meglio. A parte che la perfettibilità è una caratteristica pareggiata dell'approccio pedagogico, da una proposta di ricerca non potremmo augurarci nulla di più né di meglio che il suo evolversi in proposte migliori, più adatte allo scopo e umanamente congrue e funzionali.

SUL PIANETA LONTANO

Terzo colloquio

Il soggetto ha oltre cinquant'anni. È Ingegnere Elettronico, ha un'ottima sistemazione lavorativa, è sposato e ha due figli. Nei primi due colloqui si è sviscerata la situazione problematica che gli ha suggerito di ricorrere al Pedagogista.

Ma andiamo con ordine. I due figli hanno assistito ad una crisi di pianto del padre: una crisi imprevedibile ed assolutamente inattesa: e sono stati loro a segnalare al padre la possibilità di ricorrere ad un Pedagogista, figura professionale della quale erano venuti a conoscenza attraverso certi loro coetanei legati al Pedagogista stesso.

In questo colloquio, il terzo della serie e quello nel quale disegnavo di entrare nel vivo del problema, egli ha portato con sé tutta una serie di oggetti, come avevo richiesto: un riproduttore portatile di CD, con due casse acustiche piccole ma evidentemente funzionali. Sembra un po' a disagio, con quegli insoliti accessori in mano: si vede bene che non li maneggia d'abitudine.

Bisognava, quindi, che rompessi subito il ghiaccio: "Oh, buon giorno, ben tornato, Ingegnere. Mi ha portato quella canzone della quale ci eravamo ripromessi di parlare?"

"Gliel'ho portata, sì. Meglio. Le ho portato tutta l'attrezzatura, assieme al doppio CD del complesso anni '60 dei Dik Dik.

Di solito, l'ascolto con l'I-Pod, oppure in cuffia da uno stereo fisso. Sì, è vero: gliel'ho già precisato.

Ed allora, mi scusi se mi ripeto ancora una volta: mi conferma che non si tratta di una forma di «musicoterapia»? Perché, sa, allora, ..."

"Qui non si fa terapia, caro Ingegnere. Questo non è un ambulatorio, è uno studio di Pedagogista.

Dovrei avere anche gli strumenti per riprodurre materiale audio e video; ed anche un buon PC per riprodurre musica MP3, e filmati *.AVI e *.MPG. Ma, qui ed ora, ho solo questo vecchio Notebook, che ha i suoi limiti ed è già sovraccarico. Ad ogni modo, ha provveduto lei: stavolta questa canzone l'ascoltiamo assieme."

Era il terzo incontro, per questa interlocuzione. Gli avevo già spiegato il limite stretto che questa forma particolare d'esercizio professionale deve presentare di necessità, e per varie ragioni. Non che si dovesse chiudere per forza: ma bisognava cominciare a preparare una forma di continuazione di quel dialogo in altra sede e con altri interlocutori; il Pedagogista non è onnipotente. *Reindirizzamento*, lo si chiama da Pedagogisti di professione, e può essere fatto verso altri professionisti, oppure nel senso di continuare il dialogo là dove la situazione problematica si era presentata. Questo secondo lo

chiamiamo *reindirizzamento canonico*, anche se pochi capiscono che questo aggettivo, in fondo, significa semplicemente «per la via più ovvia e diretta». Gli avevo anche aggiunto che questa seconda sarebbe l'eventualità meglio auspicabile.

Comunque, quale che fosse stata la continuazione del dialogo che si sarebbe potuto preparare e avviare, il dialogo con il Pedagogista avrebbe dovuto chiudersi in pochi altri incontri ancora. Lui questo l'aveva compreso perfettamente: era molto diverso l'esercizio professionale di un Insegnante, o di uno Psicoterapeuta, o di un Allenatore sportivo, un esercizio che poteva compiersi lungo mesi ed anni di attività a cadenza di più incontri la settimana: per lui, da Ingegnere, affrontare un problema significava risolverlo in tempi ragionevolmente brevi, e non certo su quelle scale temporali.

Si sarebbe potuto anche parlare di terapia, e distinguere la relazione d'aiuto pedagogico dalla relazione terapeutica: ma questo avrebbe potuto confondere le idee, in quanto esistono terapie che non durano mesi ed anni, terapie «brevi», e rapporti con i terapeuti che si chiudono in poche ore, a volte in pochi minuti. Il confronto per lui era significativo se effettuato nei confronti della sua propria professione, e in questo senso si ritrovava nell'agire del Pedagogista.

Mentre l'interlocutore stava procedendo a sistemare quel semplice apparato di riproduzione musicale, ritengo di dover fare il punto riepilogando l'essenziale dei primi due incontri: “Lei è venuto da me per una situazione molto precisa: perché un giorno le è venuto da piangere a dirotto davanti ai suoi figli adolescenti, rispettivamente di 16 e di 14 anni, mentre ascoltava una particolare canzone. E nessuno ne ha capito il perché, lei per primo. Ne abbiamo discusso per tutta la prima seduta e la seconda, sviscerando sia la genitorialità che la Partnership: sono emersi dei problemi, ma un po' come ce ne sono in tutte le coppie e in tutte le famiglie, e comunque che non hanno neppure scalfito ciò che l'ha indotta a piangere; voglio dire che siamo rimasti lontanissimi da toccare le possibili cause di quel pianto così insolito ed inaspettato. Mi ha riferito con precisione e dovizia di particolari che questo comportamento in lei è assolutamente eccezionale, tanto che me ne ha saputo trovare due o tre esempi in tutti i suoi anni di vita adulta, e lei stesso ha concordato che questi pochi episodi non dovevano entrarci per nulla. Inoltre, non si è trattato di poche lacrimucce: all'ascolto proprio di quella musica, di quella canzonetta e proprio di quella, è scoppiato in un pianto diretto e singhiozzante, considerevolmente prolungato.

Ho riepilogato correttamente, fin qui?”. Sembra non aver voglia di seguire, a differenza di come fa sempre, e da allora ripeto: “Giusto Ingegnere?”

“Sì, la sostanza sembra essere questa anche a me. Vi è stata poi una serie di racconti dei miei familiari ...”

Già, l'anamnesi familiare: ricca, ma che sinora è sembrata poco pertinente e meno ancora costruttiva. Mi limito ad assentire; ipotizzo che il problema stia

altrove. In effetti, egli stava interloquendo come uno che fosse ancora alla ricerca; già, ma alla ricerca di che cosa?

“Solo, mi scusi: se non è la musica che fa terapia, perché mai lei vuole proprio ascoltarla, questa canzonetta? Non le basta quanto io le abbia raccontato circa il che cosa io abbia provato nel sentirla?”. “No, del suo «vissuto», come si chiama tecnicamente quello cui accenna, parlerà meglio con uno Psicologo, se sarà necessario. Ritengo opportuno proprio ascoltare questa canzone. Lo vuole anche lei?”

“Visto che ci siamo ... e poi, questa terza seduta è dedicata proprio all’ascolto: così eravamo d’accordo, no? E così sono venuto, con quello spirito, e con tutta ‘stà roba. E poi ...”. “E poi? Dica, dica pure!”. *“Avevo qualche resistenza, forse mi può comprendere. Ma ora sento proprio con forza di doverla ascoltare. È come se ne avessi il bisogno.”*

In effetti, egli ne sveva bisogno, a quel punto. Si trattava di un soggetto aperto, e fin qui ci siamo; ma un soggetto che, prima, aveva avvertito il bisogno di aprirsi, il che rende tutto più facile. Aveva bisogno di riascoltare quella canzone, ma non in presenza dei suoi figli come ha raccontato essere avvenuto al momento problematico, quando è scoppiato in lacrime. Doveva, dovevamo scartare l’ipotesi secondo la quale la causa di quel pianto va ascritta ai presenti e, in particolare i figli, due ragazzi da lui molto amati: egli ha già provato a riascoltare quella canzone da solo, dopo essersi assicurato che la casa fosse assolutamente vuota: e il pianto si è ripetuto esattamente allo stesso modo.

Ma stavolta sentiva il bisogno di una precisazione: *“Ora che ci penso, dottore, quando ho pianto per la prima volta, ero da solo in soggiorno: i miei figli sono accorsi proprio sentendo questo pianto a diretto.”*

“Quella volta, dunque, mi sta dicendo che è andata diversamente da come me l’aveva raccontata nel primo colloquio. Un po’ diversamente, ma non è trascurabile la differenza, mi pare. Qual è la sua opinione?”

“Sì, è andata, era andata diversamente. La differenza non pare da poco neanche a me.”

Ma ora ho come un bisogno assoluto di far partire quel riproduttore di CD. Ne sento un’esigenza pressante, impellente: come se dovessi liberarmi di qualche cosa, solo azionando il lettore.”

Pensai di capirlo bene. Era il momento di farlo agire: “Ma sì. Andiamo. Sarà questione di qualche minuto, no? Come ha detto che si intitola la canzone?”. *“La canzone è «Help me», interpretata dal complesso Pop «Dik Dik», dottore”*. Non pochi mi chiamano «dottore» a rimarcare la mia laurea e la mia funzione, e fanno bene: il titolo di professore l’ho conquistato prima a scuola e poi all’università, e non certo esercitando la professione.

Detto e fatto. La musica si diffuse nello studio. Dopo pochi versi, le lacrime puntualissime avevano preso a solcargli il viso. Non era ancora arrivato al primo ritornello, e già singhiozzava in modo inarrestabile, fragoroso. Come un acquazzone. O una cascata. Gli feci un cenno, con la

proposta di interrompere: ma egli rispose subito con un segno negativo, quasi spaventato. Al che annuì, approvando la continuazione dell'ascolto fino alla fine.

Una canzonetta. E un pianto assolutamente eccezionale. La ascoltammo fino alla fine, e il pianto non accennava a diminuire. Anzi.

Un Pedagogista sa come si procede «per problemi», per cui anche lavorando ad una situazione, in fondo, di peso concreto assai scarso e trascurabile all'atto pratico, si possono attingere risultati di importanza assolutamente rilevante. La situazione problematica piccola può condurre a contributi per la soluzione di problemi grandi, generali quanto si voglia, o quanto sia necessario. L'entità del risultato non è pregiudicata dall'eventuale non cospicuità dello spunto: anche questo è metodo clinico e, come per la clinica medica, non è per nulla strano che anche grandi problemi (ad esempio grandi e gravi malattie) vengano affrontati a partire da sintomi molto piccoli e di minima incidenza.

Lasciai che il pianto si esaurisse: dovetti attendere un po' per riavviare il dialogo. Finalmente, ripresi con parole e concetti volutamente leggeri: “Come la posso chiamare, questa musica? Se la chiamo «canzonetta» lei approva? Userebbe questo nome, o lo considera riduttivo? Offensivo?”. “*Si, penso di sì, che approverei. Non è detta male. Ai miei anni, le chiamavamo «canzonette» anche noi. Qualche volta. Sì, la si può chiamare così.*”

Approvava il termine. L'aveva fatto suo, sia pure con qualche riluttanza. Lo aveva fatto piangere come mai, ma ha compreso che si trattava davvero di una canzonetta e niente di più. Come tante. Una canzonetta tra le tantissime. Neppure di quelle più famose e ricche di significato per una generazione.

Al che presi il contenitore del doppio CD, e lessi il titolo, contemplai l'etichetta.

“I «Dik Dik». Mah. Qui sono fotografati in originale, come erano e come usava in quegli anni.”. “*Meglio così!*” osservò “*Meglio che con le imitazioni fuori tempo; come quel «clone» con il quale il furbo Beppe Carletti, con suo figlio, ha riproposto «I Nomadi» come se fossero giovani oggi, come se esistesse ancora Augusto Daolio, la loro voce, il mitico*¹⁵³. *Certo, si imita anche quello, con un po' di «gola grossa». O dovrei parlare di «orecchio grosso»? ... Sì, non c'entra nulla.*”

Non è, quindi, un problema di «gruppo», a quanto pare. Sì, pare anche a lui. Qual è dunque il problema che quella situazione problematica, il pianto a diretto in casa, consente di porre e di affrontare?

Dovevo, dovevamo cominciare a «ricercare». Etimologicamente, il verbo deriva dal tardo latino «circari», andare attorno, con il prefisso *re-* o *ri-* che indica la ripetizione di tentativi tipica di chi, appunto, fa ricerca. Insomma, dovevo girarci attorno, tutte le volte che risultasse necessario. E la mia ricerca

¹⁵³ Complesso o Band Rock-Pop fondato ai primi anni '60 proprio dal tastierista Carletti, e fortemente identificato con la voce di Daolio, morto quarantacinquenne nel 1992.

con l'interlocuzione è dialogo. "I Dik Dik... sì, mi pare di ricordare il nome di questo complesso ¹⁵⁴. Erano quelli di «Sognando la California»? È così? La Cover di ..."

"Di «California Dreamin'», dei «Mama's and Papa's». Ma perché parlare di quelli? Quel quartetto vocale americano c'entrerà ancor meno ... o sbaglio?". Allargai le braccia: no, non sbagliava.. "Non c'entrano, dunque?". "Forse no, non c'entrano. Credo che abbia ragione lei.

«Dik Dik»... sa che cosa indicava quel nome così ... esotico?". "Sì, una gazzella africana, in effetti è un nome esotico. Non pensavo che c'entrasse. C'entra? Ma, così parlando, seguitiamo a girarci attorno, mi pare."

"Eh, proprio così. Voglio dire, non è stato uno dei gruppi che lei ricordi come dei più grandi dei suoi anni, se non erro.". "Sì. Fra l'altro, lei ora li ha chiamati «gruppi» come si usa oggi, mentre per me e per la mia generazione, che credo sia anche la sua, più o meno, erano «complessi» o «Band».

E comunque, negli anni '60 forse mettevo un gradino sopra l'Equipe 84 e i Rokes, tra le Band italiane. Considerando italiani gli inglesissimi Rokes, che la fortuna l'hanno fatta in Italia, e non si sarebbero mai ricomposti all'estero dopo lo scioglimento in Italia. Ma c'erano i Beatles e i Rolling Stones in quegli anni, entrambi britannici; e i Byrds, i Beach Boys in USA, e poi tanti altri ..."

No, proprio non c'eravamo. Ci si «girava attorno» sì, ma a vuoto. Il gruppo, o «complesso», non c'entrava neppure esso. Restai pensoso ancora un attimo, alla ricerca del da farsi. Poi provai a cambiare approccio. Cercavo la via più funzionale alla posizione del problema, che ancora non avevo trovato.

"Non metta via questo doppio CD, vedremo se ci servirà ancora.

L'immagine in copertina. Strane fogge. Ma negli anni '60 usavano, no? Mi sembra di capire che neanche questo le interessa.

Parliamo della canzone, allora. Riesce a legarne l'ascolto con qualche ricordo di quegli anni? Con qualche ricordo rilevante, dico, sentimentale, affettivo; ma eventualmente anche piccolo, anche apparentemente banale?"

Egli ci provava. Quel qualche tentativo che esperì risultò assai goffo, prima che non inutile. Poi, si arrese: "No. Non ci riesco. Si trattava di una canzone di minore successo a quei tempi, che poteva essere ripresa solo in una Compilation di due CD. Non starebbe certo tra le prime cinque Hits di quel complesso; forse, neppure tra le prime dieci. O, per lo meno, questo è il mio ricordo.

Sì, ricordo di averla ascoltata qualche volta anche a quel tempo, forse alla radio; non mi è giunta del tutto nuova, Però no, non mi ricorda assolutamente nulla. No, non è legata ad un fatto concreto di allora, neppure ad un fatto marginale, che io ricordi. Una canzonetta, come tante. Proprio una canzonetta. Magari abbastanza bella, forse ben fatta. Ma niente di più."

¹⁵⁴ I più giovani notino la nomenclatura: quelli che ora essi chiamano «gruppi», in quegli anni e per quelli della mia generazione sono «complessi» o «Band».

“In effetti, la melodia si presenta ben curata, e anche l’arrangiamento. Ma l’effetto non sembra gran che neppure a me. Un lavoro ben fatto, ma nulla che possa far tremare dall’emozione.

Vediamone il soggetto, l’argomento. Dunque, parla di un incidente nello spazio. Come ha detto, uno sbarco tentato ... dove hanno detto? Su Marte?”. “No, su Giove. *«Primo uomo che arriva su Giove ...» ...*”. E qui l’interlocutore si fermò con la citazione, pur dando l’impressione di ricordare bene anche i versi seguenti, perché la sua commozione ricominciava a salire, visibilmente. Proprio come avesse un groppo in gola. Quella commozione sembrava essere diventata tanto forte, da fargli preferire di non continuare neanche con i semplici versi. Allora gli suggerii subito: “Se occorre, si lasci piangere finché verrà, la prego.” E ripresi: “Dunque, viaggi spaziali. Erano i tempi degli sbarchi sulla Luna. O sbaglio?”

“No, non si sbaglia. Erano eventi che seguivo con grande passione.

Allora, le fornisco io qualche ragguaglio: la prima missione Apollo che ha consentito all’Uomo di porre il piede sulla luna è del luglio del 1969, Apollo 11. L’ultima è stata l’Apollo 16, dell’aprile del ‘72. E la canzone è del 1974¹⁵⁵. Fra l’altro il fallimento dell’Apollo 13, da cui è stato tratto il Film «Apollo 13» con Tom Hanks negli anni ‘90, era avvenuto nel 1970. Della primavera del ‘70.”

“Provi dunque a cominciare con il ricordare quella circostanza. Faccia conto che io non ne sappia niente. L’Apollo 11, il successo; e l’Apollo 13, l’insuccesso, la tragedia sfiorata. Quella, però, a lieto fine. Non come nella canzone.”

“A quel tempo seguivo con grande passione quella che allora si chiamava ancora «Astronautica», con un neologismo ben presto uscito dall’uso.

Sì, quei fatti li ricordo benissimo, anche perché li seguivo con un interesse entusiasta, ma assai razionale. Senza romanticismi né idealismi, seguivo la ricerca umana. Durante le vicissitudini dell’Apollo 13 ebbi una reazione assai critica al montante oscurantismo anti-scientifico che alzava il capo e la voce nei Media, simpatizzavo per quel galantuomo del Fisico professor Enrico Medi, che invece difendeva la ricerca.

Comunque, andò bene. Non arrivarono sulla Luna. Ma tornarono sulla Terra tutti e tre sani e salvi.”

“Ma le missioni sulla Luna terminarono di lì a poco. Mi sto attrezzando, almeno l’ADSL mi serve ...”

“Ma qui non è necessario, mi ricordo benissimo io. Terminarono circa due anni dopo, con altre tre missioni, come le ho detto. Andare sulla Luna non serviva più, né come ricerca scientifica (che diede assai poco) e neppure come indotto tecnico (che fu invece enorme, ma era ormai maturo).

¹⁵⁵ Di David Shel Shapiro, Leader dei Rokes (ma a lui forse era sfuggito), e Andrea Lo Vecchio.

Si è proseguito, ma secondo due direttrici alternative: o in orbita terrestre, dove le applicazioni erano sconfinata ed effettivamente razionali, dalle telecomunicazioni alla meteorologia, dal militare al geografico, e via elencando; oppure, fuori dell'orbita terrestre, ma per quelle missioni era meglio usare meccanismi senza l'uomo. Vuole chiamarli Robot? Pensi alle indagini su Marte dei Viking 1 e 2, già negli anni '70.

Che cosa ci avrebbe fatto l'uomo? Che cosa di più?

Senza dire che fin il viaggio sarebbe impensabile: richiederebbe anni, non tre giorni come il limitato tragitto diretto Terra – Luna. Su Giove, poi, come dice la canzone ... La Voyager 1, per sorvolare Giove e non certo per atterrarvi e poi tornare indietro, ci ha messo un anno e mezzo, e la Voyager 2 quasi due anni. Sa quanto ci ha messo ad arrivare la sonda Cassini, che sta avvicinandosi a Saturno (il pianeta immediatamente più esterno a Giove)? Sette anni!...

“Capisco che il problema sia complesso. Che significa «tragitto diretto?»”

“Innanzitutto, mentre la rotta dalla Terra alla Luna non è ovviamente una linea retta, bensì una curva che comunque cerca il tragitto più breve (non saprei come spiegarlielo, è un calcolo analitico), insomma punta sempre verso la Luna anche se questa si muove e quindi deve continuamente cambiare direzione, per andare verso dei pianeti differenti dalla Terra occorre tenere una rotta assai più complessa. Tener conto di più corpi celesti con i relativi campi gravitazionali, di più orbite ...

Comunque, ci vogliono anni, non giorni né mesi. Anni!

Per lo meno, per tutte le conoscenze che abbiamo ora, e che avevamo anche allora. Anche in teoria, non solo per tecnologie mature. A meno di ipotizzare scenari futuribili, ma privi di qualunque base empirica. Beh, il discorso è complicato ...”

“Eh già. Ma lei non sta più parlando della canzone.

Caro Ingegnere, e stavolta debbo chiamarla per forza con il suo titolo, lei mi sta proponendo un'indagine completamente razionale, e molto ben fatta si lasci dire, su questa questione. Ma in questo non c'è nulla che la farebbe piangere. O sbaglio?”

No, non sbagliavo. Era evidente, del resto. L'interlocutore aveva cambiato anche il tono della voce, oltre che l'atteggiamento. Se ne accorgeva anche lui, al solo segnalarglielo. Continuai: “Allora, non c'entra neppure l'Astronautica. Il suo problema non è il rischio umano. Questo non c'entra o, per lo meno, per ora non abbiamo motivo di pensarlo.

Mi dica, piuttosto: in questo doppio CD, oltre a «Sognando la California», ci sono per lo più canzoni non d'amore?”

“No, non capisco la domanda. «Help me» non parla d'amore. E neanche «Sognando la California». Comunque, dovrei controllare: così, tutto di un colpo, mi coglie un po' di sorpresa.

A meno che ... Nella canzone si parla della moglie che aspetta un figlio mentre lui è in viaggio, mentre McKenzie urla la sua disperata, semplice e scarna invocazione d'aiuto e poi svanisce nel nulla. Ma figuriamoci! Se fosse arrivato su Giove, sia pure tragicamente impattando con il pianeta o con un suo satellite, ci avrebbe messo anni: altro che lasciare la moglie incinta, avrebbe lasciato un figlio che già era all'asilo ... o quasi.

Ma no, forse al Nido ... Ci vogliono anni, capito? Certo, quel bimbo sarebbe stato per lo meno da Nido. Ma mi dica; adesso non stanno anticipando l'età d'iscrizione?"

“In effetti. Lei ha ripreso la sua disamina razionale e tecnica, No, non è un difetto. Ma già ci offre chiara una risposta: la vicenda personale di quell'astronauta, ... come si chiama?”. “McKenzie! Viene designato solo con il cognome, di chiara origine scozzese, dottore.”

“Comunque, di lui, di sua moglie e di suo figlio non c'è nulla che abbia a che fare con il suo pianto, ingegnere. Vorrei provare a riascoltare solo la terza strofa. Lei pensa che avrebbe lo stesso effetto?”. “Non serve, caro dottore. Il mio pianto inizia ai primi versi, e poi rimane senza che io ascolti con gran che d'attenzione il seguito, con la musica. Il resto si limita ad alimentarlo, a mantenerlo forte.”

“Allora, è chiaro: dovremmo provare a concentrarci sul testo di quella canzone, a cominciare dai primi versi, e prestando la massima attenzione. È in grado di declamarmeli?”

Ci provò, ma desistette presto.

“Temo di no. No. Li avessi imparati allora, quando uscì la canzone, probabilmente li ricorderei. Li avessi legati a qualche specifico ricordo di quell'età, non li avrei certo scordati.

Avendoli ascoltati con qualche attenzione solo ai giorni d'oggi, decenni dopo, e poche volte, e con difficoltà, non li ho mandati a memoria. Vediamo: «...». No, non saprei dire neppure come cominci.

E pure ...”.

Continuava a riprovarci, ma del tutto invano.

Conclusi: “Va bene così. Penso che per oggi basti. Riprenderemo la prossima settimana. Nel frattempo, le assegnerò due cosette da fare.”

“I «compiti per casa»?”. “Qualche cosa che vi può anche assomigliare!

Intanto, si riguardi tutti i titoli di questo doppio CD, e mi dica quali e quante di queste canzoni sono d'amore, e quali no. Poi, mi trascriva accuratamente l'intero testo di questa canzone «problematica», e lo leggeremo insieme.” E gli rendo la scatola con il doppio CD. Congedandolo cordialmente, gli sentii aggiungere:

“Non devo farmi aiutare, vero dottore? Devo fare tutto da solo ...”. Confermai, e questa strana richiesta mi dette da pensare. Il lavoro da fare era semplicissimo e assai leggero; ma quella richiesta rimandava con più forza ad

anni di studio pre-universitari, quando studenti non abbastanza volenterosi si dividevano i compiti per casa per poi copiarli.

Comunque, avevo ancora un'avvertenza da dargli: "E se le viene da piangere, per questa o per altre canzoni, si lasci piangere senza alcun ostacolo. Se la vedono suoi figli, pianga lo stesso come le viene. Ne parleremo. Certo che ne parleremo. Alla prossima settimana!". *"Grazie. Credo che succederà ancora, che io pianga a dirotto."*

Quarto ed ultimo colloquio

Ricordavo i «compiti per casa» assegnati all'Ingegnere. Immaginavo che potessero darci quella via di soluzione che non c'era ancora, cioè che essi ci consentissero di porre il problema in modo efficace. Non c'entrava la canzone, né il complesso o «gruppo» o Band, né circostanze che il tutto potesse evocare. Forse il soggetto, o i versi, le parole, erano la via buona.

Appena salutatici, e senza attendere che io avviassi il discorso in alcun modo, egli precisò di aver fatto i «compiti per casa» come un bravo scolaro:

"Ho svolto diligentemente questa sorta di «compiti per casa»! Non erano poi difficili.

In effetti, se ben ci penso, sarebbe stato un lavoro da venti minuti, una mezz'oretta al massimo. Ed invece ci ho messo di più. Molto di più. Non saprei neppure dir quanto. Ci ho messo un impegno eccessivo. Ma ho ritenuto di far così e ho continuato. Ora ne sono lieto.

Prego, dottor Blezza!"

Mi trovai così tra le mani un plico, e non i pochi appunti che avevo chiesto. Prima ancora di consultarlo, gliene chiesi le ragioni: "Che cos'è: una relazione? Un Dossier? Ma quante pagine sono?"

Egli sulle prime non mi rispose neppure.

Osservai che quelle pagine avevano una copertina, che erano numerate, e che il fascicolo era ben rilegato. Provai ad avviare il discorso di conseguenza: "Mi bastava uno schemino. Oltre al testo della canzone.". Ma egli subito: "C'è anche quello. La prego, dottore: alla fine del primo documento."

Primo documento? mi chiesi tra me e me, ma che avrò mai fatto? Avrei potuto chiederlo direttamente a lui. Ma debbo testimoniare l'ottemperanza al principio di realtà, come norma di metodo, anche in questo frangente. Debbo stare agli atti: per cui comincio a leggere ed osservo. "Ma che mi ha scritto? Leggo:

«L'Album in questione, il cui titolo è semplicemente «Dik Dik», è un'edizione del 2000 BMG – Ricordi, della serie «I grandi successi originali», dove l'aggettivo «originali» è adeguatamente rimarcato, per distinguere questa opera di riversamento in un supporto Compact Disk in digitale dai rifacimenti che anch'essi sono sul mercato, ove sono possibili, e che risentono, talvolta in modo pesante, del tempo trascorso.

Al riguardo va attentamente considerato che il complesso che conserva quel nome raccoglie, allo stato e a quanto risulta, solo tre componenti rispetto ai cinque originali.

I brani non sono datati singolarmente; ma si tratta di produzioni che vanno all'incirca dalla seconda metà degli anni '60 ai primi anni '70....»”.

Staccai gli occhi dal Dossier, e lo guardai fisso. Al che non poté non intervenire, come dovesse giustificarsi: *“Sì, dottore, mi pareva importante. Sono proprio le versioni che io ricordo, così come me le ricordo. Inoltre ...”*

“Non vorrei che sentisse il suo lavoro non adeguatamente valorizzato. Ma io ho un itinerario da seguire, e se mi permette ...”.

Al che lui, subito: *“La prego, dottore. Faccia quello che ritiene opportuno.”* Credei che preferisse che fossi io a trarre le conclusioni in vece sua, e forse per questo mi avesse fatto tutto quel lavoro. Ma io non sono uno Psicoterapeuta, che debba far emergere dal soggetto ogni cosa: nell'interlocuzione, il Pedagogista è elemento del dialogo e deve fare la sua parte. Per cui, se occorre che alcune cose le dica io, mi sento impegnato a dirle.

Intanto un'osservazione la dovetti fare essendo di metodo: *“Però, questo suo modo di agire ci offre qualche elemento ulteriore che merita attenzione. Stilando questa relazione, lei ha lavorato da Ingegnere? Voglio dire, si tratta di un atto coerente con tanti scritti che deve fare nell'esercizio della sua professione?”*

“No, direi proprio di no. Assolutamente! Le mie relazioni tecniche sono concepite tutt'altrimenti. La struttura è diversa, e poi ...”

“Sì, non occorre che entri nei dettagli. Se occorresse glielo chiederei, ma a me pare evidente: non si tratta di un lavoro da Ingegnere. E, secondo lei, assomiglia a qualche altro lavoro che lei abbia fatto? Che forma ha? A che cosa assomiglia?”

“È una relazione che direi «umanistica», culturale. Sì, non tecnica. Assolutamente!”.

Non occorre che lo incalzassi: quello che aveva bisogno di dire, bastava lasciarglielo dire, dargliene l'opportunità.

“Ma sì, dottore: assomiglia a certi lavori che facevo al Liceo Ginnasio. Allora le chiamavamo «ricerche». Oppure «tesine».

Avrei imparato qualche anno dopo che le vere e proprie ricerche, le vere e proprie tesi (anche quelle sintetiche), sono cose molto diverse.”

Cominciavamo ad essere nel vivo del problema, quindi. A quel punto precisai: *“Magari, non in assoluto: ma certo nel campo tecnico, far ricerca e scrivere una tesi è diverso.”* Ma lui aveva da dire qualche cosa di ben preciso, anche se ancora non sapeva come dirlo. Così procedette: *“Sì, nel campo tecnico costituiscono adempimenti diversi. Nel campo umanistico, in effetti, non so. È quella l'unica esperienza che ho, quella del Liceo Ginnasio. Ne avevo scritte parecchie, sa? E mi piaceva.”*

“Dunque, sono lavori che richiamano proprio quei tempi nei quali cantavano i suoi Dik Dik. O sbaglio?”. “No, non sbaglia, dottore. Poi, il loro successo è durato per quelli che sono stati i miei primissimi anni d’Università. Ma anche con questo, per me l’identificazione di quel complesso con il Liceo è forte.”

Bene: ecco un dato da registrare, pensai. E diamogli il modo di seguire: “Allora, io acquisisco così come sta questa sua relazione. Ne ha copia, vero? Eh sì, è un File Word”. E vado alla prima conclusione che ci interessa: «La canzone dal titolo *Help me non è l’unica delle numero ventiquattro che costituiscono il doppio album suddetto, come già osservato, che possa considerarsi non essenzialmente d’amore.*» Andando alla conclusione? Stavo cercando. «Ad esempio, *Sognando la California, Cover di California Dreamin’*. Anche *Se io fossi un falegname, che pure si riferisce ad un rapporto di coppia, ha risvolti sociali.* ...»

Ah ecco, c’è una sorta di conclusione: «*In sintesi conclusiva: la maggior parte dei brani rientra più nella sfera del rapporto di coppia, che non in altre problematiche. Ci sono anche dei motivi di Mogol-Battisti, quindi del tutto “disimpegnati” come avrebbe detto il grande cantautore di Poggio Bustone*»

“Di conseguenza, se non capisco male, nel suo pianto diretto, per il quale mi ha interpellato, l’amore non c’entra. La musica, abbiamo detto, non sembra notevole. Quindi non è neppure lì il problema.”

“Veramente, dottore, io un’osservazione ce la farei. Mi è venuta in mente lavorando su questa relazione. No, non ho riascoltato i motivi, mi è bastato riepilgarne mentalmente le melodie.”

“E sarebbe, questa osservazione?”. “È una musica lenta, triste ...”. “Uno Slow ballabile, vuole dire? O una nenia?”. “No. Mi sembra davvero adatta ad una morte. Insomma, una sorta di canto funereo Beat. Volevo dire Rock, o meglio Pop!”. “Forse può dire meglio?”. “Un Requiem!... Sì, un atipico Requiem.” “Sì, una musica funerea, proprio da Requiem. Questo sembra anche a me un concetto chiave.” “Il ritmo è lento e molto «sul battere», con un tono un po’ scuro. Sì, più che non il solito di quel complesso, tipicamente brillante. Rispetto a tutto il doppio album, rispetto agli Standard del complesso, sembra davvero una marcia funebre Pop.”

“Bene: voglio dire che almeno questo è chiaro. Credo che sia il momento di passare ai versi. Li ha trascritti, vero?”. “Diligentemente! Basta che guardi la seconda cartellina.”

E nuovamente: cartellina, copertina, frontespizio, titolo ben curato, impaginazione e caratteri scelti con attenzione ... Un Ingegnere, sì, ma è come se fosse ancora al Liceo Classico. Probabilmente si sente così lui, come se fosse ancora in quella scuola e in quella fascia d’età.

Comincio a leggere io a voce alta, come declamando:

«È PARTITO IL DICHIOTTO SETTEMBRE

ED A HUSTON C'È UN SACCO DI GENTE
PRIMO UOMO CHE ARRIVA SU GIOVE,
UN BOATO D'APPLAUSI SI MUOVE.»

Lo guardai un attimo. No, non gli stava montando il solito pianto. O non ancora. Vado avanti.

«C'È SUA MOGLIE IN SALA CONTROLLO,
TRA DUE MESI AVRÀ IL PRIMO FIGLIO, ..».

Lo guardai ancora. Beh, probabilmente è giusto così. No, non sembrava avvertire ancora nulla. Pensai che forse non avrei dovuto interrompere la lettura; ma preferii ugualmente puntualizzare: “E dei versi, che mi dice?”

“Mancano le rime. Se fosse (che so?) Montale, direi che c'è una ricerca di assonanze, che prende il luogo ...

Macché Montale, non mi faccia bestemmiare! Con tutto il rispetto, Sì, sono versi davvero «buttati là», raffazzonati. Scritti «stans in pede uno»¹⁵⁶, buttati giù di getto, voglio dire, frettolosi.”

Così, era tornato alla razionalizzazione. Insieme alla reminiscenza classica.

Non era più una razionalizzazione da tecnologo, infatti non mi ha ripreso il concetto dei tempi del viaggio fino a Giove, che richiede ben più del tempo di una parziale gravidanza. Quindi gli chiedo: “La sua è una riflessione da letterato, da umanista, mi pare”. Rispose senza indugio: “Già. Pare anche a me.”

Senza aggiungere altro, ripresi la lettura di quei versi:

«SONO TUTTI SICURI ED ALLEGRI,
SOLO LEI SEMBRA PROPRIO CHE PREGHI.»

Lo guardai, come a chiedergli se non provasse ancora niente. Non mi stupì che anticipasse le mie richieste, con alta consapevolezza: “No. Il pianto inizia subito dopo. Proceda, la prego, dottore.”

“«D'IMPROVVISO SI ACCENDE UNA LUCE,
DALLO SPAZIO ARRIVA UNA VOCE
MA SI SENTE LONTANA LONTANA,

¹⁵⁶ Cioè vergati sbrigativamente, in un tempo brevissimo, come quello nel quale ciascuno di noi è in grado di stare diritto in equilibrio su un piede solo. È di Orazio, cioè una citazione classica.

SEMBRA PROPRIO MCKENZIE CHE CHIAMA:

“HELP ME! HELP ME! HELP ME...”

POI SILENZIO, NON SI SENTE NIENTE PIÙ.

SOLO “HELP ME! HELP ME! HELP ME” YE-HE-HE

POI SILENZIO E NIENTE PIÙ.»

È qui, vero?”

A quel punto gli bastò un cenno d’assenso. Ma riuscì a contenere le lacrime, con uno sforzo evidente. E precisa: *“Lo so, dottore, mi aveva detto di non trattenermi. Di lasciarmi piangere, se viene. Ma se non ce la faccio adesso a spiegare, prima di tutto a me stesso, che cosa mi succede a questo punto della canzone, non ce la faccio più.”*

“E dunque? Non la moglie, né il figlio ...”. *“Ci fa caso, dottore, che il cognome dell’astronauta disperso lo dicono solo ora?”*

“Sì. Non è da trascurarsi. Pare anche a me.”. *“No di certo. Prima era tutto come «normale». Ma poi, l’astronauta acquista un’identità non nel partire, né nell’arrivare a Giove, né nell’aver una moglie né nell’averla lasciata incinta ... ma ... solo quando va smarrito. Nello spazio. Chissà dove.”*

“Ora non si reprima, non più. Glielo dico io: si lasci andare.”. E finalmente tornò con la voce e l’intonazione di prima, quella dell’Ingegnere: *“Ma non mi sto reprimendo. Sto capendo! Secondo me, non c’è stato un impatto ... ah sì, lo dice subito dopo.”*. “Allora procedo?”. E procedetti.

«FORSE È STATO UN GUASTO BANALE,
MA MCKENZIE PUÒ ANCORA TORNARE
ED INTANTO S’È PERSO IL CONTATTO:
C’È CHI DICE C’È STATO UN IMPATTO.»

“Scusi se la interrompo ...”. A quel punto, annuii, e lo lasciai proseguire: *“Già, che versi! Proprio raffazzonati. E poi, no, non c’è stato un impatto. Si è perso, probabilmente nello spazio; forse anche sulla superficie di Giove. Era, è lì, chissà quanto ha potuto sopravvivere.”*

“Sopravvivere?”

“Ma sì. McKenzie è atterrato effettivamente su Giove. E poi si è perso il contatto. Od anche prima, ma comunque è lì. Da solo, senza alcuna speranza, sul Pianeta lontano. Irraggiungibile anche via radio, e senza alcuna speranza di tornare.

Ecco di che cosa piango!”

“Ma questo la canzone non lo dice. O sbaglio? Ne leggiamo il resto?”.

“Non serve. No, non lo dice. Parla della moglie che racconta al figlio del padre mai conosciuto. Ma a quel punto io ero già perso con le mie lacrime. A

piangere quell'astronauta perduto su Giove. Irraggiungibile. Impossibilitato a comunicare.

C'è tanta gente che si perde su pianeti lontani, come quel McKenzie, no?"

"Per esempio, chi?" A volte essere banali è necessario. Infatti rispose: "Ma sì!... Per esempio io. Quando avevo quell'età. Quando ero al Liceo. Liceo Ginnasio, avevano deciso i miei genitori. A me, che mi dilettao di letture scientifiche, di elettronica, di lavoretti di meccanica, da quand'ero bambino.

Sapesse che lavori facevo a sette-otto anni, con il «Meccano». Lo conosce, dottore?". "Sì, ci giocavo anch'io. Credo non esista più.". "Ma allora era uno dei miei giochi preferiti. Alla TV guardavo di continuo documentari di scienza e tecnica. Già ad 11 anni lavoricchiavo di elettricità ed elettronica, e maneggiavo il saldatore ... mi ero costruito da solo una radio a galena ... beh, a lei non diranno nulla questi termini ... è roba di radiotecnica d'altri tempi. E poi ..."

"Insomma, aveva una grande ed evidente passione per le scienze, ed è stato mandato a studiare al Classico ..."

"E pure, già alla Media (vecchio ordinamento ¹⁵⁷) in Latino stentavo. E sentivo che mi mancavano le materie scientifiche, quelle quattro tacche di matematica mi facevano ridere già allora, davo io lezione a quell'asina della mia professoressa. ... Oh. Mi scusi, ...". "Non si scusi. Di che vuole scusarsi? Di asini che fanno i professori ne conosco anch'io. Ma poi, si tratta di una insoddisfazione soggettiva, non di un giudizio sull'insegnante.

Insomma, era anche lei perso su un altro pianeta. Un pianeta lontano.". "Già. E mi sentivo tagliato fuori. A nessuno potevo spiegare che ero fuori posto: né ai miei compagni, con la spocchia dei liceali ante '68, e neppure ai miei genitori che si appagavano di avere un figlio al Classico, e mi ripetevano fino alla nausea quella formula vuota e insensata secondo la quale quella era la «vera» cultura!"

"Eh, la conosco. La «vera cultura», l'uomo e non la tecnocrazia, l'apertura mentale, il senso critico, il metodo di studio, ... e tante altre asserzioni mai dimostrate. Dunque, ecco trovato ..."

"Sì. E non era poi difficile. Non piangevo per l'astronauta: piangevo per me stesso, quello che ero a quei tempi: un tecnico perso in un altro pianeta, un pianeta molto lontano, diverso, inospitale ..."

"Ma poi ...". "Ma poi mi sono iscritto ad Ingegneria, e sono rientrato sulla «mia terra», sul «mio pianeta». E quella brutta esperienza me l'ero messa dietro le spalle. Finché un giorno ..." "... una canzonetta evocativa ..." "... e di questi tempi ...".

¹⁵⁷ Prima della legge 1859/62, entrata in vigore dal 1° ottobre 1963, nella Scuola Media precedente (legge Bottai 899/40) si studiava il Latino per tre anni, e non c'erano né insegnamenti scientifici né tecnici.

A volte ci vuole del silenzio. Questo era proprio uno di quei momenti: l'interlocutore ha trovato la soluzione del suo problema e ha bisogno di raccoglimento. Si fa proprio così. È una parte essenziale della tecnica d'esercizio del Pedagogista. Aveva pianto di sé stesso, da adolescente su un pianeta lontano ed inospitale; ma aveva poi trovato la sua strada che nessuno gli avrebbe mai più fatto perdere.

Quel tempo d'attesa sembrò interminabile all'interlocutore, e il Pedagogista lo lasciò scorrere senza alcuna azione che potrebbe limitarlo. Alla fin fine, si è trattato di un paio di minuti al massimo; spesso, ne occorre molto meno.

Dopo di che, mi alzai, e avviai la chiusura: "Credo che non succederà più che lei pianga per questa canzone, Ingegnere ..."

"Lo credo anch'io, Dottore, grazie. No, non succederà. Non può più succedere..." "... né per questa, né per altre di questo complesso." Ne ero convinto anch'io.

Lo congedai cordialmente: "Auguri, Ingegnere, Ora la saluto." *"Ancora grazie, dottore. Buona giornata a lei!"*. "Torni da suoi figli, che tanto bene le vogliono che sono rimasti turbati a vederla piangere, e che tanto si sono preoccupati del loro padre da cercargli un aiuto, scovando da qualche parte tra i genitori dei loro coetanei questo professionista la cui attività in pochi conoscono". Rifletté anche su questo, come se gli avessi aggiunto un elemento in più.

"Ma sì, Ingegnere. Anche per loro c'è un problema di orientamento; e l'orientamento si fa prima per la vita e poi nella scuola e nell'università." *"Me ne occuperò, lo farò senz'altro!"*.

Caso concluso. O forse no, non del tutto ... L'apertura deve essere norma essenziale prima di tutto per il professionista che lavora pedagogicamente.

Postilla, via E-Mail

Caro dottor Blezza,

va tutto bene. Ho ben presente l'avvertenza che mi ha dato fin dal primo colloquio, a contenere l'interlocuzione pedagogica entro certi limiti, a seguire il dialogo nella sede dove si erano presentati i problemi (no, le «situazioni problematiche», mi scusi) e nel frattempo tenere i contatti con lei con poche righe di cartolina, o di SMS.

Penso che anche un messaggio di posta elettronica possa andare. No? Ora, io mi scuso fin dal principio se non starò nelle poche righe. Ma lei capirà subito perché lo faccio. E credo, spero, approverà.

Mi è capitato di nuovo di piangere, ascoltando una canzone. Di piangere a dirotto. Come quella volta. Ma per una canzone di altri tempi. «Signorinella». La conosce, dottore? Gliene invio in Attachment le versioni in MP3 cantate da Claudio Buti, da Achille Togliani, da Alvaro Amici, da Antonello Angiolillo, da Claudio Villa, da Massimo Ranieri, da Peppino

Gagliardi, e perfino da Bobby Solo. Tutte quelle che ho trovato in rete, in una ricerca affannosa e fin esasperata.

Ma non si preoccupi: con gli strumenti concettuali che mi ha fornito, ho capito subito di che cosa si trattasse.

È anche quella una canzonetta, una nenia triste e quasi funerea seppure con ritmo diverso, solo appena un po' di meno; e sono le parole che incidono su di me.

Ci ho pensato. E mi sono ricordato che, quand'ero bambino, la sentivo cantare da mia madre. Forse me l'aveva fin insegnata.

Mia madre, dottore, ha interrotto gli studi universitari (Materie Letterarie, a Magistero) per sposarsi. Forse non era brillantissima come studentessa, ma credo che si sarebbe laureata. E così, il suo rimpianto andava ad una vita abbandonata senza ritorno; forse, anche ad un amore, chissà, ad uno studente di Giurisprudenza ...

Una volta, passare dall'Università al matrimonio era più o meno come andare su Giove. Altrettanto senza ritorno, no? Ed altrettanto incomunicabile.

Ancora grazie, dottor Blezza. e mi scusi ancora se non sono stato nelle poche righe. Non sono troppe, vero? Il Suo

*Ing. ****

P.S.: se non conosceva «Help me», forse non conosce neppure «Signorinella». EccoLe, sempre se il messaggio non è troppo lungo, anche qui i versi, diligentemente trascritti:

SIGNORINELLA

(L. Bovio, N. Valente, 1931)

SIGNORINELLA PALLIDA,
DOLCE DIRIMPETTAIA DEL QUINTO PIANO,
NON V'È UNA NOTTE CH'IO NON SOGNI NAPOLI,
E SON VENT'ANNI CHE NE STO' LONTANO!

AL MIO PAESE NEVICA,
E IL CAMPANILE DELLA CHIESA È BIANCO,
TUTTA LA LEGNA È DIVENTATA CENERE,
IO HO SEMPRE FREDDO E SONO TRISTE E STANCO!

LENTA E LONTANA,
MENTRE TI PENSO SUONA LA CAMPANA

DELLA PICCOLA CHIESA DEL GESÙ
E NEVICA, VEDESSI COME NEVICA ...
MA TU, DOVE SEI TU?

BEI TEMPI DI BALDORIA,
DOLCE FELICITÀ FATTA DI NIENTE:
BRINDISI COI BICCHIERI COLMI D'ACQUA
AL NOSTRO AMORE POVERO E INNOCENTE.

NEGLI OCCHI TUOI PASSAVANO
UNA SPERANZA, UN SOGNO, UNA CAREZZA ...
AVEVI UN NOME CHE NON SI DIMENTICA,
UN NOME LUNGO E BREVE: GIOVINEZZA!

AMORE MIO!
NON TI RICORDI CHE, NEL DIRMI ADDIO,
MI METTESTI ALL'OCCHIELLO UNA PANSÉE
E MI DICESTI, CON LA VOCE TREMULA:
“NON TI SCORDAR DI ME!”

E GLI ANNI E I GIORNI PASSANO,
UGUALI E GRIGI, CON MONOTONIA,
LE NOSTRE FOGLIE PIÙ NON RINVERDISCONO,
SIGNORINELLA, CHE MALINCONIA!

TU INNAMORATA E PALLIDA
PIÙ NON RICAMI INNANZI AL TUO TELAIO,
IO QUI SON DIVENTATO IL BUON DON CESARE,
PORTO IL MANTELLO A RUOTA E FO' IL NOTAIO.

IL MIO PICCINO,
SFOGLIANDO UN VECCHIO LIBRO DI LATINO,
HA TROVATO, INDOVINA, UNA PANSÉE ...
PERCHÉ NEGLI OCCHI MI SPUNTÒ UNA LACRIMA?
CHISSÀ, CHISSÀ PERCHÉ!

LENTA E LONTANA,
MENTRE TI PENSO, SUONA LA CAMPANA

DELLA PICCOLA CHIESA DEL GESÙ ...
 E NEVICA, VEDESSI COME NEVICA ...
 MA TU ... DOVE SEI TU?

Anni dopo

A parte lo sviluppo di cui sopra, non dovrebbero essercene stati altri, o per lo meno non di notevoli. Le stesse relazioni dei figli, di uno in particolare, che avevano consentito quel contatto, mi hanno riportato che il problema non si sarebbe presentato più.

Rapporto complessivo del caso

- **L'interlocutore** Ingegnere meccanico, 50-55 anni, sposato con due figli maschi adolescenti, situazione familiare che non sembra presentare particolari problemi, a lungo dirigente tecnico in uno stabilimento di una grossa azienda, poi incentivato al pensionamento e attivo nella libera professione; comunque posizione sociale e situazione economica di rilievo;
- **il contatto** attraverso i figli che, con le conoscenze dei loro coetanei, avevano saputo dell'esistenza di questa figura professionale che forse avrebbe potuto dare un aiuto;
- **il numero di incontri e la cadenza** 4 incontri nell'arco di una ventina di giorni;
- **la situazione problematica** una crisi di pianto assolutamente improvvisa, e assolutamente sorprendente e che causa turbamento, a tutta prima inspiegabile, mentre dal lettore di CD veniva riprodotta una canzonetta di trenta o quarant'anni prima che non rivestiva una rilevanza particolare;
- **i problemi posti** il ricordo sgradevole di otto anni di studi secondari ad impostazione umanistica e letteraria, contro vocazione, e di deprivazione degli studi e degli interessi tecnici, che aveva dovuto sopportare in silenzio sotto tanta retorica, anche con conseguenze sulla socializzazione;
- **la via di risoluzione** è esperienza chiusa, ha potuto fare la sua vita e le sue scelte, ed è soddisfatto del suo status attuale;
- **il reindirizzamento** canonico, verso i figli che hanno recepito per primi la situazione problematica;
- **eventuali commenti terminali** caso estremamente semplice e senza complicazioni; se ci sono situazioni riproducibili che suscitano forti emozioni, come l'ascolto di quella canzonetta, le si riproducano con il professionista finché è possibile.

Osservazioni di un Maestro

“Sì, Franco: la casistica che stai proponendo è molto interessante, realistica, effettivamente riproducibile. Mi sembra che tu proponga una tecnica di intervento professionale promettente.”

Avevo di fronte un luminare della Medicina: un prestigioso specialista, un grande Clinico che io, da non medico, avevo ammirato quand’ero giovane per le sue memorabili lezioni sulla metodologia della ricerca e su quella della clinica medica. Gli avevo sottoposto molto volentieri, e con qualche aspettativa, i resoconti di questa e di altre interlocuzioni che avevo esercitato, aspettandomene una critica della quale avrei tenuto il massimo conto. Ormai fuori ruolo da qualche anno, mi onorava della sua amicizia, e mi riceveva volentieri nel suo studio privato per lunghe conversazioni su tematiche di interesse comune.

“Sì, parecchi casi che tu hai trattato sono davvero una lezione della quale trarre giovamento. Tu parli dei Pedagogisti e fai benissimo, secondo me ne potrebbero beneficiare anche altri professionisti, professionisti della sanità, compresi molti miei colleghi Medici che avrebbero un grande bisogno di innovare i contesti di riferimento.”

Avevamo in comune tante battaglie, anche nel contesto della pedagogia medica¹⁵⁸, e sapevamo bene entrambi quanta sensibilità vi fosse per la pedagogia all’interno della Facoltà di Medicina e Chirurgia.

“Eh già, un’applicazione metodologicamente rigorosa del Problem Solving, l’esercizio della creatività rispettando determinate regole, il controllo e il Feedback, quella che tu chiami «esperienza a venire», no? Ah sì, «esperienza futura», certo, «futura»! Sono strumenti che impiegherei anch’io; se non fossi così vecchio, io proverei ad applicare proprio nelle mie visite questi ed altri strumenti che tu proponi. Li proponi tu, vero? Sono idee tue?”

“Beh, no, non è così. C’è sicuramente della originalità, soprattutto nel cercare un assestamento complessivo delle idee degli strumenti per un esercizio professionale che, sì, è specificamente pedagogico, ma ho fatto riferimento a tradizioni remote, tradizioni prossime e autori contemporanei. Se avrai la bontà di attendere un po’, ti farò avere anche la prima parte dell’opera che ho in mente, nella quale riepilogherò le competenze di fondo per quell’esercizio professionale che tu hai avuto la bontà di apprezzare.”

“Oh sì, certo: lo studierò con grande interesse e, ne sono convinto, grande profitto. Peccato non sono più tanto giovane da poter immaginare l’applicazione del tutto al mio esercizio professionale, se no, sai che sviluppi? Ma non faresti meglio a cercarti qualche Medico giovane? Prova a pensare che proposta di esercizio professionale ne scaturirebbe ... Come la chiami, «interlocuzione pedagogica»? Ebbene, pensala in mano ad un Medico, e le

¹⁵⁸ www.pedagogiamedica.it. È il contesto nel quale si è espressa l’opera a più firme *Pedagogia della prevenzione*, citata.

specialità interessate potrebbero essere più d'una: in breve tempo avrebbero la coda fuori dell'ambulatorio."

Sapevo che era sincero, conoscevo bene il suo rigore scientifico, la sua onestà intellettuale. E poi, le parole venivano da un personaggio che avevo considerato, per certi versi, uno dei miei maestri, per cui avevano un valore tutto particolare.

Ma, ad un certo punto, lo vidi cambiare espressione, ed anche il tono della voce, in modo chiaramente avvertibile. Anche queste abilità di comunicazione sono parte della professionalità di un grande Clinico Medico.

"E tuttavia, se mi permetti ... Questo caso dell'Ingegnere innamorato della tecnica, sì, quello dell'astronautica, ... Beh, in tutta franchezza ..." e si interruppe guardandomi. Ma io lo pregai di continuare, delle sue critiche avevo bisogno: *"Beh, per dirtela tutta:: io non avrei perso tanto tempo. Gli avrei prescritto qualche pillolina, una cosa leggera se non ci sono complicazioni, e sono convinto che quelle crisi di pianto gli sarebbero passate senza alcuno strascico. Non ti pare?"*.

Gli dovevo una risposta altrettanto onesta, la dovevo ad un maestro come lui: "Può darsi. Non lo so, non posso dirlo. Tuttavia la questione si è completamente risolta in pochissimi incontri, e senza neppure l'ipotesi di un ricorso ad un rimedio farmacologico. E ho controllato il risultato, le relazioni sociali dei figli che hanno consentito a lui di mettersi in contatto con me hanno consentito anche a me di riscontrare l'efficacia dell'intervento."

"Già, ma tu stesso scrivi che le crisi di pianto sono continuate."

"È vero, ce n'è stata ancora una. Ma non si è trattato dell'espressione di una situazione problematica, quanto piuttosto di una evidente esigenza sua personale. Può aver bisogno di piangere: e bene, qual è il problema?"

Lo vidi raccogliersi in una profonda riflessione silenziosa. Probabilmente non pensava neppure più a quell'Ingegnere che non conosceva, chissà se pensava ad altri casi che aveva incontrato, oppure a qualche cosa di più vicino alla sua personale esperienza, o a lui stesso.

VIOLAZIONI DEONTOLOGICHE

Secondo colloquio

“Buongiorno, Dottor Mornese. Anzi, come preferisce che la chiami? L'altra volta non me l'ha detto. «Dottore», oppure «Avvocato?»” Era un modo come un altro per riprendere il discorso, ma in questo caso si trattava di un modo non banale né rituale che ci portava, in una qualche misura, *in medias res*, cioè proprio nel mezzo della vicenda, nel nostro caso entro il suo contesto lavorativo e con riferimento alla sua qualifica. La qualifica con la quale lo si chiamava poteva sembrare che avesse importanza solo per lui; ma essa costituiva un dato non influente sulla vicenda, come vedremo.

Il titolo che ho dato alla narrazione di questo caso sembra richiamare una professione ordinata e strutturata in modo forte, tanto da avere una «deontologia» propria. Vedremo fra breve che l'impiego che egli faceva di quella terminologia era in questo senso improprio, ma molto esplicativo della sua mentalità e del come aveva affrontato una situazione altamente problematica.

“Sono Avvocato, abilitato quando esisteva anche il titolo di Procuratore Legale, ruolo per il quale sono transitato; iscritto da tanti anni all'Ordine; ma la mia professione è dirigente della Pubblica Amministrazione. Meglio «dottore», quindi. Ma, mi scusi tanto: che c'entra?”

Avevamo lasciato il discorso sospeso proprio mentre stavo trattando lo snodo concettuale più rilevante della vicenda, e anche quello più drammatico. Lo snodo cruciale: quando la mia ex amante ha chiamato al telefono mia moglie sapendo che io in quel momento ero impegnato e non potevo essere a casa ...”

Già, mi dissi mentalmente, lui pensa più o meno: «e questo mi parla del titolo? Che c'entra il titolo, se è una questione di rapporti con l'altro sesso?». Tanto più che aggiunse immediatamente: “Forse, lei lo fa solo per non partire «in quarta». Se no si fonde. O per altri motivi che non capisco? Beh, l'esperto è lei. «Pedagogista!»”

“Ci siamo lasciati all'affacciarsi di una telefonata drammatica. La tensione era al massimo. Dovevamo chiuderla lì: ma chiudevamo solo momentaneamente, interlocutoriamente, da lì riprendiamo. Questa è la procedura, non dobbiamo superare certi livelli di guardia nelle emozioni.”. Quello che lui non poteva sapere della mia professione, in effetti, era che in quello stesso momento la mia personale *Einfühlung*, una forma particolare di empatia cui facciamo ricorso noi Pedagogisti, era salita a livelli per me insopportabili. Dovevo quindi interrompere l'interlocuzione, altrimenti avrei messo me stesso in condizione di non poter aiutare più né lui né nessun altro.

Ma questo riguardava me, e non lui, e per me era già passato. Riprendo quindi coerentemente con la premessa: “Mi ha colpito una sua osservazione,

dottore Mornese. Lei ha impiegato a quel riguardo, esattamente, la locuzione «violazione deontologica»: e a me pare che il ricorso ad una locuzione tecnica del suo dominio professionale, ma così estranea al dominio affettivo, meriti una sottolineatura. Vogliamo riprendere da lì?”. “*A me capita spesso di impiegare termini o locuzioni di ordine giuridico, tecnico, anche al di fuori del dominio del mio esercizio professionale, in effetti. Spesso non me ne accorgo neppure.*”

“Una specie di deformazione professionale, quindi?”. “*Forse. Potrebbe anche essere. Potremmo anche chiamarla così ...*”

Lo vidi sanamente dubbioso, parlava esitando. Era il momento del silenzio: lo guardai fisso, e immobile. Egli attendeva qualche cosa. Infatti, in breve soggiunse: “*Eh, no. No! Non è quello il caso. Non è stato quello il caso. O per lo meno, ci avrà inciso anche la dimestichezza professionale con certi modi di parlare, ma quella volta no, con riferimento a quel caso no.*”

Era da attendersi un qualche cosa del genere. Lo incalzai: “E allora, provi a spiegarmi che cosa possa aver significato quella locuzione tecnica, riferita al particolare contesto, cioè ad una relazione personale, che costituisce un contesto del tutto differente da quello di una professione. Ci provi.”

“*Eh ... Ci provo, sì. Non è facile. Ci provo!*”

Lei stessa si era definita mia «amante», più e più volte. Sapeva perfettamente che avevo famiglia, che amavo mia moglie e miei figli e che non avevo alcuna intenzione di mettere in crisi il mio rapporto coniugale e l'assetto familiare esistente. Non solo glielo avevo detto e ridetto, ma ne avevamo discusso pure, e non una sola volta, più volte, e nei dettagli, sviscerandone ogni aspetto.

In definitiva, il suo ruolo era chiaro e ben definito. Poteva avere delle potenzialità, ma anche dei limiti. E comunque, anche se non sono «scritte», o codificate, in ogni ruolo ci sono delle regole.

Per lo meno, a me pare che lei abbia violato le regole non scritte del ruolo che si era liberamente assunta, quello dell'amante.

Ecco che cosa intendevo dire. Tanto più che non si è limitata a prendere contatti con mia moglie che non conosceva, chiamandola al telefono di casa mentre ero al lavoro.

Avesse solo detto «Io sono l'amante del Dottore Mornese», anzi, ha detto «sono l'amante di Giuseppe»... ma si fosse limitata a tanto, sarebbe stata una ... sì, proprio una prima violazione deontologica. Ma ha fatto ben di peggio.”

Eravamo tornati al momento critico della narrazione: infatti, proprio a quel punto lui stesso ha preferito sospendere il dialogo per riprenderlo oggi. Non sapeva che quella pausa l'avrei stabilita io, se non l'avesse proposta lui.

Lo aiutai a continuare. “Sì. Proprio ben di peggio. Non solo la telefonata a sua moglie. Né la presentazione di sé, né la notizia hanno fatto esplodere la situazione. Quello era solo il detonatore. La vera «bomba» stava in ciò che le ha raccontato.”

“Lei ha descritto a mia moglie i dettagli precisi, minuti, di come si svolgevano i nostri rapporti intimi, di che cosa lei mi dava, e di come io glielo chiedessi, di quali esatte parole io impiegassi.”

“Infatti. Non è necessario che ripeta qui i dettagli. Almeno, credo non lo sia per ora. Lei cercava nell’amante quelle variazioni al rapporto sessuale che con la moglie non era mai riuscito ad intrattenere ...”.

“Proprio così! E mia moglie vi ha potuto riconoscere delle lontane richieste, che non ha mai ritenuto di esaudire, anzi alle quali mai si era accostata. Ha potuto riconoscerle in modo nitidissimo e, soprattutto, individuarvi suo marito inequivocabilmente.

Ma di più: quella le ha raccontato alcuni dettagli intimi del mio corpo e del mio comportamento, che rendevano la testimonianza assolutamente inoppugnabile.

Mi scusi dottore Blezza, forse parlare di «deontologia» è improprio (non so ...): ma secondo lei un’amante si comporta così?”

“Ritengo di no: non una che accetta il ruolo di amante.”. *“Eh bene: lei l’ha accettato, esplicitamente e ripetutamente.”*

“Pare anche a me che una che accetta quel ruolo e che persino lo ricerca, come lei mi ribadisce, non dovrebbe comportarsi in quel modo. Non si vede perché mai dovrebbe comportarsi così. Dovremmo cercare di capire questo perché.

Sembra un comportamento contraddittorio. Ma lo era?”. La conclusione sembrava scontata, e pure a me sembrava che vi si dovesse riflettere ancora sopra.

Così ripresi: “Proviamo a parlare, ad esempio, delle motivazioni.”. *“Lei vuol dire «del movente»? Perché abbia così cambiato atteggiamento ... ah, forse no, vedo che prende una strana espressione. Forse intendeva un’altra accezione del termine. Mi scusi.”*

“Non si scusi, e comunque non stavo reagendo al tecnicismo: non mi riferisco alla motivazione di quella telefonata come se essa fosse sorta improvvisamente. Le proporrei di parlare del perché essa abbia intrecciato quel rapporto con lei. Vuole?”

“Sì. Tanto più che mi sembra facile.

Ce l’eravamo detto e ridetto: era rimasta «incantata», così mi ha sempre proclamato, è proprio il termine che ha impiegato, sentendomi parlare ad un corso di formazione continua nel nostro Ministero. Lavora e vive a Roma, nell’amministrazione centrale nella quale io sono Dirigente in servizio nella nostra provincia.

Così mi fece invitare altre volte, per altri incontri di formazione, e per convegni, che sono frequenti come in ogni buona amministrazione. Si prendeva cura lei di tutta la mia logistica. Era sempre molto gentile, accogliente, servizievole, e mi ricopriva di elogi, tanto che mi suonavano sinceramente eccessivi.

E una sera ... mentre mi accompagnava con la sua automobile all'albergo (come aveva fatto altre volte, e come era venuta a prendermi alla Stazione Termini all'arrivo) si fermò davanti al condominio dove abitava, e mi propose di salire.

Guardi, non impiegò nemmeno la trasparentissima metafora se volevo un Drink, o dare un'occhiata alla raccolta di stampe cinesi. Mi disse che voleva farmi vedere la nuova camera da letto che aveva appena acquistato."

"E quella camera da letto non si limitò a fargliela vedere." "No. Divenne subito, senza preamboli, teatro di una focosa notte d'amore. Ho quasi cinquant'anni, ma quella volta mi parve d'essere tornato ragazzo, quando ..."

"Quando?" Dovetti incoraggiarlo, incalzarlo: "Quando che cosa? Quando era giovane ed aveva tanta vitalità sessuale, intende dire?"

"No. Cioè: sì. Anche. Indubbiamente. Era una ragazza attraente ed eccitante.

Certo, io mi sono sentito come se fossi tornato ai tempi delle prime conquiste, quando ero giovane. Ma non solo per la sua bellezza, per la sua gioventù, per l'avventura. No. Non solo per questo."

"C'era, dunque, un'altra parte della motivazione, per la quale quell'esperienza le ricordava altre età. Vogliamo parlare di questo?"

"Intendo dire, quando i rapporti sessuali che consumavo con le mie coetanee erano diversi." "Diversi?"

"Ma sì. Vi era il gusto della trasgressione, del comportamento eterodosso. Non so se mi spiego. E poi ..."

"E poi? Forse si spiega, se finisce la frase."

"Sì. A quel tempo, intrattenevo rapporti sessuali con ragazze che erano vergini, ... e ... e volevano rimanerlo. A quel tempo ancora ci si credeva.

Ecco, ora l'ho detto. Sono quei modi di consumare il rapporto sessuale ai quali mia moglie, che ho trovato vergine, non ha mai voluto neppure sentir accennare.

L'ho detto."

"Sì, l'ha detto e mi pare chiaro a sufficienza.

Ma è chiaro anche perché lei abbia acceso questa relazione extraconiugale. Cercava un sesso trasgressivo, un complesso di atti di consumazione, per dir così, particolare. E che le ricordavano la gioventù. Dei quali sentiva forse nostalgia, forse fin la mancanza. E che sua moglie non le avrebbe dato mai.

Non è chiaro, invece, perché li abbia accettati quella donna. Non l'ha detto. Ha parlato d'altro."

"No? Sì? Ah già: mi chiede delle motivazioni.

Lei era ammirata dalla mia cultura. Sì, sì: diceva così. Diceva così, lo ripeteva di continuo. L'avevano colpita il mio modo di parlare, la mia competenza, la mia scienza giuridica. Si era innamorata di me nel modo più saldo, attraverso la cultura, i comuni interessi professionali."

Nuovamente, per me è il momento di tacere e di guardarlo fisso. Debbo aspettare anch'io qualche cosa. L'altra volta ha capito che cosa aspettassi, che era quello che aspettava anche lui, un'idea. Volevo vedere se fossi riuscito a sortire lo stesso effetto anche in quel momento successivo. E infatti, riprese: *“Lei forse mi sta chiedendo se vi sia un nesso tra questo modo di innamorarsi, me lo lasci dire così, e quel comportamento sessuale.”*. “E lei?”. A volte, le parole vanno ridotte al minimo. *“Sì, ora me lo chiedo anch'io.”*. “Una donna così, si concede per comune interesse professionale, secondo lei?”

Eravamo al punto critico, era evidente che per quella donna la storia con il dottor Mornese non poteva essere una delle tante avventure per le quali era nota e chiacchierata nell'ambiente. Ma che tutto discendesse dalla scienza giuridica del personaggio era ipotesi assurda. L'attesa era lunghissima od, almeno, così parve a me. Interminabile. Io stesso mi accorsi che la tensione per me stava giungendo a livelli di guardia. Ma per lui era peggio. Lo vidi impallidire, con smorfie di dolore acuto.

“Mi scusi dottore, ma mi sembra di non farcela più.”. “Lo credo anch'io. Credo sia venuto il momento di interrompere.”. *“Ma non riprenderemo da qui, vero?”*. “No, credo di no.”

All'uscita, chi era in corridoio vide passare una persona notevolmente agitata, confusa, alterata, sconvolta. Dentro di sé, credo avesse un guazzabuglio di spinte contrastanti che non si equilibravano, che non avevano mai fine. Una sorta di campo di battaglia. Ma oramai c'eravamo, eravamo al problema.

All'apparenza, non era molto diverso da un paziente che avesse appena subito una visita impegnativa, e magari dolorosa, ad esempio dall'Odontoiatra, o dall'Urologo. Ed invece eravamo fuori dello studio di un professore di Pedagogia.

Ma che gli avrò mai fatto, questo Pedagogista?

Terzo colloquio

“Da dove ripartiamo, dottore? Le assicuro che ricordo perfettamente dove abbiamo lasciato il discorso la scorsa settimana.” L'interlocuzione aveva cadenza settimanale, e ricordiamo che doveva darsi tempi brevi; questa avvertenza era importante in modo particolare, considerato l'alto dispendio emotivo.

Ripresi: “Anch'io. Ma è essenziale che lo ricordi lei.”. *“E avevamo detto che non saremmo ripartiti da lì.”*. “No. Non ripartiremo da lì, glielo confermo.”

“È tutta la settimana che sono tormentato da quella contraddizione, dottore. Da dove ripartiamo, allora, se non da ...”. “Ripartiamo dal chiederci che donna fosse, la sua ex amante. Mi vuol parlare di lei? Intendo dire, nella sua immagine pubblica.”

“Come lavoro, era ed è un’impiegata di VI livello al nostro Ministero, livello diplomati, ruolo di concetto. Insomma, un ruolo apprezzabile ma non cospicuo. Dicono che sia una impiegata seria, attiva; più di molti altri insomma. Sì, credo di sì. Potrebbe arrivare con il tempo al VII livello, forse anche all’VIII ma sarebbe più dura. Eh sì: non impossibile in linea di principio, ci sono dei casi, ma molto difficile all’atto pratico.”

“La sua competenza professionale, Avvocato e Dirigente, le consentirebbe certo di parlare a lungo e dettagliatamente di questo aspetto dell’immagine pubblica di quella donna, cioè del suo profilo lavorativo. Non c’è dubbio al riguardo. Ma è proprio di questo che vuole parlare?”

“No, ha ragione.

Roma è grande, e anche la Pubblica Amministrazione. Il nostro Ministero, poi, è il quarto o il quinto come organici, a seconda di come si calcolano ...”.

Insomma, non voleva rispondere, e pure aveva capito che cosa gli avevo chiesto e che proprio di questo dovevamo parlare. Dovevo riprendere a guardarlo fisso ed in silenzio, aspettando ancora una volta quel «qualche cosa».

E finalmente:

“Sì, forse ho capito.

Insomma, non è proprio così ovvio che a Roma e in un Ministero grosso si finisca per sapere tutto di tutti come se fossimo in un paesino. Invece di lei, di quella ... Beh, sapevano un po’ tutti tutto. E si farebbe prima a dire che cosa non abbia combinato.

In sintesi estrema. È scappata di casa quando era ancora minorenni con un uomo sposato che aveva una quarantina d’anni, lasciando gli studi magistrali. Uno dello spettacolo, un personaggio noto, molto noto¹⁵⁹, che, tra una promessa e una millanteria, l’ha avviata su una brutta china assieme a una sua coetanea. Con quello ha conosciuto la droga, la prostituzione (sì), la degradazione. Li hanno conosciuti entrambe. Tenga presenti i tempi, non c’erano tutte le giovanissime extracomunitarie di oggi sulla strada, la prostituzione aveva sempre meno praticanti negli anni ’70, e poi delle persone malate, dei porci, che preferiscono le minorenni c’erano anche allora. Si deve essere trattato di una prostituzione di alto bordo, a quel che ho capito.

Solo quando quello ha cominciato a mollarla perché non era più giovanissima né ben «vendibile», per prendersene un’altra, anch’essa minorenni e con quella particolare appetibilità che su qualcuno esercita la

¹⁵⁹ Il cognome del personaggio direbbe qualche cosa anche al grande pubblico, ma io debbo attenermi rigorosamente alla riservatezza. È per questo che non ne preciso nemmeno il settore: «spettacolo» sì. ma quale? Musica, cinema, teatro, TV, circo, ... od altro ancora? Ma poi, è giusto per comprendere che cosa significhi rendere iriconoscibili i personaggi, anche non effettivamente incontrati, anche conosciuti indirettamente: era proprio un uomo di spettacolo? L’essenziale era che fosse di molto più in età della minorenni, sposato e non separato dalla moglie, e che per attività e vistosità potesse risultare credibile da una minorenni in una proposta di fuga dalla realtà; ed ancora, che avesse mezzi cospicui ed entrate importanti.

minore età, si è preoccupato di sistemarla. L'amica, invece, ha preso altre strade, di lei non so nulla di più.

Immagino che l'abbia fatto più che altro per togliersela di torno. O per lasciare una testimonianza a quelle che venivano dopo di lei. Le ha fatto prendere un diploma di scuola superiore in un istituto privato compiacente, cioè gliel'ha comprato; e l'ha «aiutata» ad entrare al Ministero.

Sì, come poi l'abbia aiutata ad entrarci, questo, non si è ben saputo ma forse qualcuno avanza delle ipotesi ...

Infine, le ha regalato, come sorta di «buonuscita», un appartamento ...”

“Quello?”. “Sì, quello!”. “Quello!” Qui basta davvero una parola.

“E da allora, ... Da allora, si è passata più o meno tutti i maschi del Ministero e dintorni che le capitavano a tiro: con preferenza per quelli sposati con prole, e di una certa età, almeno una decina d'anni più di lei.

Infatti, la sua fama l'aveva preceduta anche presso di me; prima di conoscerla di persona, voglio dire prima che mi si presentasse dopo la prima lezione mia che aveva seguito, già avevo sentito parlare di lei.

Tanto che, le dirò, l'apparenza mi aveva un po' sconcertato. Una discreta bellezza, sì: ma proprio non una specie di soggetto assetato di sesso, non una consumatrice di rapporti continui, come me l'avevano descritta. Me l'aspettavo truccatissima, in modo pesante, con una capigliatura stravagante, e vestiti succinti.”

“Ed invece?”

“Invece non aveva un filo di trucco sul viso o sugli occhi; i capelli erano di media lunghezza e fin un po' corti, ben pettinati e nulla più. Se ci penso, i capelli erano appena curati, ma nulla di seduttivo.

Portava addosso un anonimo ed inespressivo vestitino, una gonna e una giacca, una camicetta sobria. Lo ricordo bene: nulla di trasparente, nulla di succinto.”

“L'apparenza era contraddittoria, insomma.”

“Eh, non solo l'apparenza.

Come lei stessa diceva di sé, era «un po' Geisha». E non lo era solo «un po'». Era abilissima a letto, o dove si faceva l'amore. Si concedeva, per dir così, a discrezione totale.”

“Essa in lei cercava questo?”. “No. Questo era ciò che essa mi offriva. In me cercava altro.

O, per lo meno, così diceva.

Aspetti!

Mi diceva che cercava la cultura, il sapere, la professionalità.

Però a letto ...”.

“... però a letto ...”

“Dottore: mi aveva detto e ripetuto che lei nel sesso non aveva mai conosciuto l’orgasmo. E difatti: mi riempiva di lodi perché lo aveva scoperto con me. Ha detto proprio così. A quell’età. E con me, capisce?”

Lo guardai fisso fisso, ancora una volta, senza parlare. Aveva capito: *“Od almeno, così asseriva. Sì, così asseriva.”*. *“E, immagino, non l’ha neanche sfiorata l’idea che potesse fingere.”*.

“No. Allora no.

Però, mi aveva raccontato che alcune volte in precedenza, con alcuni uomini, aveva recitato. Sì, aveva finto l’orgasmo per farli contenti, per eccitarli, perché a loro serviva.

In effetti, lei tendeva a non lasciarsi andare mai, a «tenere sempre la situazione sotto controllo», diceva proprio così. Già, lo diceva pure. Di questo mi ero ben accorto, né lei lo nascondeva. Sarebbe stato difficile non accorgersene.

Però, poi sì, si lasciava andare ...

... o fingeva ancora, forse recitando meglio. Ma come faccio a dirlo, a saperlo? L’unica cosa che posso dire è che per me diventava fantastico, eccezionale.”

“Esatto: lei può riferire delle sensazioni sue proprie, ma su quelle di lei può solo descrivere l’apparenza. Ora, mi dica una cosa e ci pensi bene. C’era un nesso tra la ricerca dell’orgasmo per la Partner, e i modi che aveva avuto di consumare il rapporto sessuale con quelle Partner vergini in gioventù cui mi ha accennato?”

La domanda non era facile, ma la risposta fu immediata:

“Ma certo! Che domande, dottore ...

È chiaro che, nel mentre si manteneva la verginità di lei, ciascuno dei due faceva il possibile per dare piacere all’altro.

Sì. Quella modalità di consumazione, che poteva anche essere soddisfacente per uno solo, in realtà si basava su un patto paritario tacitamente stretto, e fedelmente osservato.”

“Se dunque, a quei tempi, quando era giovane e aveva quei rapporti, lei avesse constatato che la sua Partner non aveva raggiunto l’orgasmo, come si sarebbe sentito?”

“Ci sarei rimasto male. Molto male.

È successo. E allora, io ce l’ho messa tutta, finché ...”

Si interruppe bruscamente, come per un soprassalto di perbenismo, per non parlare di «certe cose». Ma doveva completare lui la frase. E ci mancava poco: *“Una volta ce l’avrebbe messa tutta, fino a quando non avesse avuto l’orgasmo anche la Partner. E questa poteva ricambiarlo anche solo fingendo.”* Non posso far altro che rimanere in assoluto silenzio, guardandolo fisso ancora. Mi accorgo che non lo metto a suo agio, con l’immobilità del viso e

dello sguardo. Ma qui proprio non posso intervenire, deve parlare lui, deve completare lui la frase, il passaggio è necessario, essenziale.

“Questo tempo ... mi pare un’eternità. Allora. Tanti anni fa ... e pochi mesi fa. Ed ora?”

Continuiamo la prossima settimana, dottore?! Da qui, o ... o no?”

“Vedremo. Sì.

Forse, la prossima volta, riprenderemo da qui. Ripartiremo da dove siamo rimasti. Esattamente da qui.”. E lo congedai.

Il passaggio di quel personaggio per il corridoio deve essere risultato ancora più evidentemente sofferto che non la settimana precedente.

Ma da che specialista sarà stato, questo paziente?

A quale esame devastante, invasivo, si sarà mai sottoposto?

Vallo a spiegare che è stato da un operatore professionale che non è sanitario ...

Quarto ed ultimo colloquio

L’interlocutore, abbiamo visto, doveva riprendere la frase da dove l’avevamo lasciata: con la differenza che allora non potevo che tacere, mentre a questo punto dovevo aiutarlo anche con le parole. La settimana trascorsa gli aveva evidentemente consentito di rifletterci in modo adeguato.

A quel punto bastò poco, anche perché lui non aspettava altro che l’occasione di riprendere il discorso e finalmente completarlo: “La vedo meno turbata, stavolta. O sbaglio?”. “No, non si sbaglia, dottore Blezza.

Tanto era stata devastante la settimana precedente, e tanto ero scosso e alterato l’altra volta, che temevo andasse peggio.

Ed invece, no. Che cosa le ci sarebbe mai voluto, a quella, per riconoscere che aveva finto anche con me?

Era brava, bravissima: una vera professionista del sesso. Sì. Sapevo bene che lo era stata, e non aveva perso né la competenza né la dimestichezza, e neppure l’atteggiamento. Un atteggiamento controllato. Controllatissimo. Per una, beh sì, per una che ha fatto anche la puttana di mestiere, il sesso è un lavoro. Nulla che possa farla godere, nulla cui abbandonarsi, nulla per cui perdere il controllo.

Per quanto, e glielo dico ormai con distacco, una differenza me l’aveva pure indicata, anche se allora non ci avevo prestato la dovuta attenzione.”.

“E sarebbe? Mi dica.”.

“Ma sì. Mi aveva detto che mi amava, perché con me nulla era mai volgare. Proprio così. Nulla era mai volgare.

Me l’aveva anche messo per iscritto, lei che non voleva scrivere mai nulla, quel pochissimo l’aveva scritto con difficoltà. E io ho sottovalutato questo aspetto. Che pure è importante, no dottore?”

Annuisco. Sì, adesso gli basta uno sguardo e poco più. Ha capito e desidera aprirsi: *“Quei certi modi di consumare il rapporto sessuale, per lei erano stati per anni evidentemente delle forme di prepotenza, quasi di violenza seppur accettata, oppure degli estremi acconciamenti per accontentare il cliente, l'uomo dell'occasione.*

Per me, invece, erano segno di rispetto, come lo avevo prestato nei riguardi di donne che erano vergini e che tali volevano rimanere, almeno al momento. E così, dottore, lei ha colto la differenza!”.

“Facevate la stessa cosa, la facevate insieme, ma la intendevate in modo diversissimo, incompatibile, e non ve ne siete nemmeno resi conto. E questo ha fatto la differenza anche per lei, per quella donna.”

“Già. E pure, era chiaro. Come non capirlo ...

Però, però. Mi scusi, ma dovrei parlare di nuovo di «deontologia professionale». Le sembrerà fuori luogo. Forse no?

Beh, non è astratta norma che cade dall'iperuranio. È parte dello svolgere un lavoro nel modo migliore. Lo scopo della puttana è far godere il cliente, nel modo più pieno ed anche più rapido. Per questo non si lascia coinvolgere, non si lascia andare, non perde il controllo. E, quindi, non gode.

Fingeva anche con me. Sì. E lo faceva assai bene. Davvero una grande amante.”

“Dunque quella che poteva sembrare una «violazione di norme deontologiche» come lei le chiamerebbe ... sì, mi lasci dire ... costituiva invece un comportamento perfettamente razionale, conseguente, e comprensibile. No?”.

“Proprio così. Faceva la puttana, e lo faceva così bene.

Ma allora, perché lo faceva con me? Io mica la pagavo ...”

Ecco che era arrivato a porre il problema, come pure gli avevo accennato. Le motivazioni di lei, della donna. Dell'amante. La quale pure aveva avuto una vita spregiudicata e con molte avventure, ma stavolta sembrava proprio aver cambiato registro.

Era vamo al problema, ormai: “Perché questa donna ha voluto intrecciare una simile relazione con lei? Una relazione diversa ... Se l'è chiesto?”.

“Ma lei aveva avuto tante relazioni! In parte, me le ha pure raccontate. E per il resto ne avevo sentite raccontare diverse altre. Probabilmente ce n'erano state anche altre ancora. Tante altre.

Anzi, proprio questo suo raccontarmi tutte queste storie mi tranquillizzava. Non quella prima, quand'era ancora minorenni con l'uomo di spettacolo, di quella non parlava, sentirgliene parlare mi irritava e probabilmente l'ha capito. Parlava solo di alcune delle conseguenze, in modo molto attento. Faceva fin paura il modo che aveva di parlare di quelle esperienze. Ci deve essere stato anche almeno un aborto, da quanto emergeva da certi suoi cenni allusivi.

Sì, per il resto mi parlava di fugaci avventure, clandestine, e consumate nella riservatezza più assoluta. Questo mi tranquillizzava ... Perché mi guarda così?”

“È un modo di chiederle perché mai lei, Avvocato, faccia tanta fatica a cogliere come essa avesse potuto fingere in altro modo, per fare contento lei e metterla a suo agio. Proprio «secondo deontologia», come direbbe lei.”. *“Sarebbe a dire? Non capisco.”*. “Io credo che capisca. Fingeva di godere, perché questo serviva a dare al suo amante ciò che egli voleva nel sesso.

E fingeva di rincorrere una fugace e transitoria avventura clandestina, perché capiva che era questo di cui lei, Avvocato, aveva bisogno per abbandonarsi, come si abbandonava nella consumazione dell’atto sessuale.”. *“Non godeva, quindi. E non ...”*. “Esatto. Non godeva come non ha mai goduto, E non voleva un’avventura fugace e clandestina, a differenza di tante altre volte. Il perché l’ha detto lei stesso. Non poteva più riconoscere nel sesso l’appagamento dell’orgasmo: ma aveva trovato un altro appagamento, quello del rispetto come persona; il comportamento «non volgare», l’ha chiamato.

Certo, lei non ci ha pensato allora, e fa fatica a pensarci anche adesso. Ma può essere almeno altrettanto importante, anche di più, per chi nel sesso ha conosciuto solo abbruttimento, violenza, mercimonio, disprezzo. «Volgarità» è una parola comprensiva, che può evocare molti modi di agire. Modi, comunque, che quella donna associava ad un altro stato, che non era quello che invece aveva esperito con lei.

È, ora, in grado di riconoscere che il rapporto con lei non fosse confondibile con il novero di quelle avventure, tanto declamate e conclamate?”. *“Sì. Ora credo di poter essere certo che non lo confondeva, ed anzi lo distingueva in modo netto.”* “Il fingere di godere, di provare l’orgasmo per la prima volta, se ci pensa bene, era in realtà un modo di esprimere a lei questo suo sentirsi rispettata, non oggetto di volgare abuso o di mercimonio altrettanto volgare.

Come avrebbe potuto esprimerlo altrimenti? A parole lo aveva detto, esplicitamente, glielo aveva persino scritto. E nell’esercizio dell’atto sessuale aveva trovato un modo di esprimerlo che per lei stessa era efficace: fingere l’orgasmo, che era il suo modo di dire a lei «mi hai appagata, sono soddisfatta!».” *“Già. Nei rapporti, nel corso della loro consumazione materiale dico, era l’unico modo di dimostrarlo che aveva: fingere di godere. Che poi è una finta ... fino ad un certo punto. Se non capisco male.”*. “Sì, era una finta fino ad un certo punto: perché lei era appagata in modo autentico e per lei stessa molto gratificante, anche se non era il raggiungimento dell’orgasmo.

Tanto appagata, che quella donna volle mantenere la relazione, e non farne una delle tante avventure clandestine. E volle fin illudersi che potesse evolvere.”.

“E difatti, la relazione è durata. Lei ha voluto che durasse. A differenza di chissà quante altre.

Non solo la relazione è durata. Non solo prima ha costruito le occasioni professionali per vedermi, e poi se l'è inventate.

Ma poi voleva uscire con me per le zone più mondane di Roma. Via Veneto, Piazza di Spagna, Villa Borghese, o che so io ...

Ah sì. Una volta ha chiesto ed ottenuto che la portassi a fare un giro in barca in quella pozzanghera acquitrinosa che c'è dentro Villa Borghese. Pensi un po'!

Tanto che ...

e si arrestò un attimo; rilanciai: "... tanto che ... Forse le basta solo ancora un passo. Dunque: «... tanto che ...»".

"Sì!

Tanto che una sera mi ha portato ad un ricevimento a casa del dottor ... di un nostro alto Dirigente Centrale. Molto alto.

Io c'ero andato, avevo accondisceso alla sua proposta, perché era una rara occasione di conoscere alcuni grossi personaggi del nostro ambiente, e per rivederne altri. Ero in buona fede, dottore, in perfetta buona fede! Mi creda."

"Sì. In che cosa, precisamente, dovrei credere?". "Ma sì. Io ci ero andato per quel motivo, per ragioni esclusivamente professionali. Ma poi là mi sono trovato in prima linea, lei mi ha presentato in qualche modo «ufficialmente» ai suoi alti papaveri d'ufficio. Quella casa, di una sua collega, se l'era fatta imprestare e il ricevimento l'aveva organizzato lei. Come fosse un fidanzamento formale, capisce dottore?". "Credo di capire. Al che ...". "Al che le cose sono precipitate. Immediatamente. E molto rapidamente.

Ricordo che cominciai a dirmi e a ripetermi: «dobbiamo costruire il rapporto!». Sì, disse proprio così. «Costruire il rapporto». Che strano modo di parlare, pensai. L'abbiamo già costruito, il nostro rapporto. E l'abbiamo costruito bene. Così pensavo, e glielo feci notare. Facendola andare su tutte le furie.

Insomma, da lì, da quel momento, o da quella situazione, o da quello che è stato ... da lì, quello che era stato un rapporto idilliaco e tranquillo nella sua prorompentezza, od almeno così mi sembrava, così mi era sembrato fino ad allora ... insomma, cominciai ad essere esasperante, fonte di continui battibecchi, liti e questioni di ogni tipo. Sempre peggio."

"Fosse stato per quelle ragioni culturali che essa le aveva portato come attrazione nei suoi confronti, ci sarebbe potuto anche stare, non crede?"

"Credo di sì. In questo sono rimasto Avvocato fino al midollo. La disputa tra posizioni culturali, il dibattito, anche la polemica aspra, mi stanno benissimo. Fanno parte del gioco.

Sono ... sì. È tutto nella deontologia. Ancora una volta. O sto sbagliando di nuovo?"

"No, non credo. Questa volta sicuramente no.

Ricorda di che cosa loro discutevano negli ultimi tempi, quali fossero gli oggetti del contendere? Forse parlavano del lavoro, del loro Ministero ...". *"Oh, no!... Del Ministero ... Ma no, assolutamente,. Mai, e pure, gli argomenti ci sarebbero stati. Anche quando mi prospettava un problema lavorativo sul quale potevo aiutarla con le mie competenze, si vedeva bene che di quel che le rispondevo non gliene importava nulla."*

"Non gliene importava nulla di quel che diceva, o avrebbe potuto dire, proprio lei, il dirigente che era tributato di tanta stima professionale. Ma questo avvenne solo alla fine del loro rapporto, quando è scoppiata quella contraddizione tra visioni?"

"Veramente, no. Ora che ci penso, non glien'è mai importato nulla di nulla di ciò che potevo darle professionalmente. E neppure culturalmente. No, nulla. E me ne dispiacevo pure, me ne adombravo qualche volta.

Pensavo di non essere mai abbastanza chiaro. Sapevo che essa aveva carenze culturali forti, e attribuivo tutto a quelle, al fatto che i suoi studi medio-superiori fossero stati molto carenti ... Ma sì, potevo pensarci prima. Potevo accorgermene prima. Sì, prima."

"Insomma, di che finivate per parlare?"

"Oh sì! Un argomento ritornava spesso, e mi frulla ancora per la testa.

Quando non si discuteva perché lei voleva passeggiare alle ore di punta nei luoghi più frequentati e mondani di Roma e io le dicevo di no, o invitarmi a qualche ulteriore ricevimento e a quel punto io avrei detto sempre di no e lo sapeva ..."

Occorreva incoraggiarlo: "Quando non era per questi motivi?... Tenga presente che erano quelle, per la sua ex amante, le questioni più importanti per apprezzare lei, a suo dire.

Insomma, quando non parlavate più di questo, e non parlavate neppure di questioni che attenevano a ciò che essa a parole lodava, a ciò che avrebbe dovuto costituire il motivo per cui stava con lei, cioè la sua cultura, la sua professionalità?"

"No, di questi problemi, di problemi importanti per me, non parlavamo quasi mai. E, verso, la fine, proprio mai. Nonostante che io l'incoraggiassi.

Se parlavamo d'altro, era per questioni, sì, di scarsissimo peso ..."

"Ne ricorda qualcuna?". "Ricordo perfettamente quella più «gettonata», il termine è appropriato. Parlavamo di Celentano!...". "Di Celentano? Dice proprio del cantante Adriano Celentano?"

"Sì. Io le dicevo che mi piaceva Celentano «quello vero», intendevo dire quello che ricordavo io fin da bambino: «Il tuo bacio è come un Rock», «Ventiquattromila baci», «Il ribelle», «Ciao ti dirò», «I ragazzi del Juke Box», ... sì, quella neanche sa che cosa sia un Juke Box, che cosa avesse potuto rappresentare una quarantina d'anni fa, che non era neanche nata.

Le parole «urlatori», o «molleggiato», semplicemente le ignorava. Le ho pure regalato alcuni CD con il Celentano «classico».

E lei, invece, seguìtava a propinararmi ... come si chiama quella canzone ... ah sì «Io non so parlar d'amore», una nenia insopportabile. Forse le parole dicevano qualche cosa a lei. O voleva che lo dicessero a me.”

“Forse!” azzardai, ma replicò subito: *“O forse no. Sì, ha ragione. Parlavamo di vere e proprie scemenze.”*. “Di scemenze?”. “Di fesserie. Bazzecole. Davvero. Di questioni di nessuna importanza, insomma.

Altro che legame culturale! Di cultura non c'era proprio nulla. Tolto il sesso, quel sesso, restava il nulla.

Ma allora, perché si è creata delle aspettative su di me? È chiaro che se le era create.”

“Ora sì. È chiaro anche a lei. Ed è altresì chiaro che quella telefonata a sua moglie ...”, *“... era una reazione di vendetta alle aspettative deluse. Anzi, secondo lei, alle aspettative tradite.*

Uno che la rispettava così, che la trattava in modo non volgare, evidentemente doveva essere il Principe Azzurro. Non un amante come tanti, ma l'uomo della vita.

Ma io non le avevo dato il minimo appiglio. Mai. Davvero, dottore. Lei capisce su che cosa basasse le sue aspettative quella donna, considerato che io non avevo mai perso occasione per ribadirle che non avrei mai lasciato mia moglie e miei figli?”

“Questo non lo posso sapere fino in fondo. Probabilmente dovrei parlare con quella donna, ammesso che mi chiedesse lei un aiuto pedagogico. Dovrei ad esempio chiederle proprio di che cos'era stato il sesso fino ad allora per lei. Posso immaginare che ad un certo punto abbia voluto credere che ciò che sperava fosse vero, cioè ad un sesso che valorizzasse finalmente lei come persona e non solo come un corpo o una cosa, un oggetto, indipendentemente dal fatto se lo fosse oppure no, e ha attribuito a questo fare sesso anche significati che non aveva.

La telefonata a sua moglie non è detto neppure che fosse contro il suo amante: può essere stato un ultimo, disperato tentativo di ribaltare la vicenda, che la vedeva ormai perdente. Oppure un atto di rivalsa verso una donna che invidiava, ricordi che l'invidia è il peggiore dei vizi capitali, quello che si confessa con maggiore difficoltà. Oppure, poteva anche essere proprio una vendetta nei confronti di lei. Od anche un Mix di questi fattori umani e di altri ancora; anche se poteva sembrare fredda e calcolatrice, a me sembra letteralmente aver perso la testa, in quel momento. Certo, è un personaggio complesso sotto le mentite spoglie di una donna dall'agire molto semplice. Ma, ripeto, dovremmo chiederlo proprio, e solo, a lei, interloquire con lei. Una cosa che non possiamo certo fare.”

“Certo che no. Avrei voluto chiederglielo prima. Avrei dovuto ...”, “No, e non si tormenti per questo: non poteva. Non avrebbe potuto. La sua ex amante si era costruita tutta una finzione di altissima coerenza, e questa costruzione era tanto salda, quanto era artificiosa e fasulla.”

“*E allora, che si fa, dottore?*”. La tensione e la sofferenza delle volte precedenti non c’era evidentemente più. Potevo commentare: “Ovviamente, per rispondere a questa ultima sua domanda, che pure è importante: non si fa nulla. Non si può fare più nulla, ora.

Questo è problema della donna. Dell’amante, che tale si era dichiarata, ma che per quanto abbiamo visto si credeva legittimata a non considerarsi più tale.

Si tratta di un problema già venuto a maturazione e che ha già prodotto le sue conseguenze, conseguenze negative per lei stesso, per sua moglie e, ma prima di tutto, per quella stessa donna.”

“*«Prima di tutto», mi dice? In ordine temporale, sì. Anche in ordine logico.*

Ma è problema suo di lei. Io, ora, ne ho altri.

E mia moglie ne ha di più. Io non volevo farle del male, e non credevo proprio che gliene avrei fatto. E difatti, glielo ha fatto quella donna ...”

“Posso crederlo anch’io. Quella donna ha voluto fare del male prima di tutto a lei, ma anche a sua moglie per la quale aveva una profonda invidia, un odio pesante.

Ma io non credo che per questi problemi abbia più la necessità del mio aiuto.” “*Forse no.*”. Aveva davvero superato il disagio acuto delle altre volte, che si era portato dentro fino ad allora.

Ancora un po’ d’attesa. È l’ultima. Ci alziamo quasi in contemporanea.

“*Dottore, grazie di tutto. Se avessi ancora bisogno di lei ...*” “... sa sempre dove e come trovarmi. Le ricordo di tener viva questa presenza, mandandomi qualche E-mail con poche righe, o qualche SMS.

Ma, prima di tutto, cerchi di seguire questo dialogo con sua moglie, che è donna intelligente e costruttiva, per quanto ferita. Lei la ama, vero?”

“*Certamente! L’ho sempre amata. I miei sentimenti non sono mai stati in dubbio.*

Tanto, che anche quando andavo con quella, pensavo a lei. A mia moglie quando era giovane, quando eravamo fidanzati, quando non l’avevo ancora potuta avere, neppure in certe forme. E lo volevo, quel desiderio mi è rimasto impresso.”

“È una donna ferita profondamente, lo ricordi. Considerato che, a quel che mi ha detto al principio, sua moglie vuole continuare la loro vita di coppia e di famiglia. Prosegua il suo dialogo in famiglia. «Reindirizzamento canonico» lo chiamiamo, con locuzione tecnica nostra. Ora ha tutti gli elementi che le servono.

A rivederla, dottore.”

Anni dopo

Con il dottor Mornese non ho più parlato; so che nel frattempo è andato in pensione, e che la sua famiglia è ancora unita, a distanza di anni. Il personaggio ha una certa notorietà nel capoluogo nel quale vive e ha lavorato.

Rapporto complessivo del caso

- **L'interlocutore** Laureato in Giurisprudenza e Avvocato, 49 anni, alto dirigente di un ministero a livello provinciale, vive in un paese della cerchia urbana del capoluogo dove presta servizio, moglie e tre figli;
- **il contatto** attraverso conoscenze di lui di alto livello, che gli hanno fatto sapere che c'era un docente universitario della sua città che esercitava, non era uno psicologo né un assistente sociale e forse poteva aiutarlo;
- **il numero di incontri e la cadenza** 4 incontri a regolare cadenza settimanale;
- **la situazione problematica** la crisi coniugale in seguito alla rivelazione dell'amante alla moglie, per telefono, riferendo dettagli inequivocabili;
- **i problemi posti** lo sbandamento dell'uomo in seguito al comportamento dell'amante, considerato anomalo, e la conseguente irrisolutezza;
- **la via di risoluzione** comprendere fino in fondo come i due amanti non si fossero compresi ed avessero interpretato in modo opposto l'esperienza comune e i rispettivi comportamenti, lui nel senso della valorizzazione di una storia passeggera e giovanile, lei come segno di quel rispetto che sempre le era mancato nelle esperienze mercenarie e clandestine;
- **il reindirizzamento** canonico, verso la moglie, ferita ma disponibile a continuare la vita partenariale e familiare;
- **eventuali commenti terminali** la stessa esperienza, fatta insieme, può essere oggetto di determinazioni fin opposte; inoltre, occorre prestare attenzione alla questione generazionale e alla fascia d'età, per cui il carico d'esperienza e del passato può incidere in modo differente sui due Partner pur determinati alla storia comune; non si sottovaluti mai il fattore età, specialmente oggi che si coltivano miti di eterne giovinezze e adulti che imitano i loro figli.

Una notevole postilla dalla discussione in aula

Il ripercorrimto del caso attraverso una lettura a più voci, e la discussione in aula, erano stati molto vivaci, come sempre.

Quella volta fu particolarmente accesa la richiesta da parte dei presenti, in larghissima maggioranza studentesse, di avere maggiori ragguagli non tanto circa la protagonista femminile assente di questo dramma familiare, quanto

piuttosto sul personaggio altamente influente e potente nel mondo dello spettacolo, che aveva sfruttato indegnamente quella ragazza da quando era minorenne, e che poi l'aveva «liquidata» con un appartamento e un posto in un'amministrazione pubblica, da cui poi il comportamento disinvolto, ma anche disperato, di lei.

Ovviamente, non potei che ribadire quella che è per me una norma imprescindibile, che poi è propriamente (quella sì) una «norma deontologica», cioè che non dovevo consentire di rendere riconoscibili i personaggi in questione, nemmeno nel caso in cui vi fosse stato un comportamento evidentemente illegale e da tutti i punti di vista indegno. Questo, senza dover ripetere che di quel personaggio avevo certamente sentito parlare per il ruolo che aveva nel mondo dello spettacolo (in senso molto lato), ma non potevo dire altro che quanto mi era stato riferito addirittura «di terza mano». Certo, sarebbe stato ulteriormente grave se io avessi dato corpo a delle accuse delle quali non avevo la benché minima conoscenza diretta e il benché minimo riscontro di fatto, tanto più che non era quello nel mio compito né ciò che mi veniva richiesto, e che il segreto professionale me lo impediva.

Probabilmente, questo diniego dispiacque ad alcuni dei presenti. Pensai, però, che ragionandoci sopra avrebbero potuto capire e, per quanto con difficoltà, accettare la mia presa di posizione. In fin dei conti, erano futuri assistenti sociali, futuri professionisti del sociale di altro profilo, che stavano già studiando la loro deontologia professionale, e che sapevano perfettamente che il segreto professionale era una delle norme più elementari.

Così, una delle studentesse presenti cercò di portare la discussione su di un altro aspetto del problema.

“Professore, lei stesso dice che al termine del primo colloquio, quello che non abbiamo ricostruito nel dettaglio, lei era ad un punto di logorio assolutamente insopportabile. E in che modo è riuscito a superare quel momento difficile, oltre che interrompendo temporaneamente l'interlocuzione? È bastato lasciar trascorrere del tempo?”.

Oh sì: la domanda era molto intelligente, ed estremamente feconda. Qui potevo tranquillamente rispondere: “No, il logorio di questa professione si impara a tenerlo sotto controllo attraverso l'esperienza dell'esercizio, scaglionando gli incontri, evitando che siano troppo frequenti o troppo numerosi, avendo sempre presente la necessità del reindirizzamento (in una forma o nell'altra), e prima di tutto e soprattutto tenendo ben presente la non onnipotenza di qualunque intervento educativo, compreso l'intervento professionale di tipo pedagogico.

Tuttavia, questo può anche non bastare. Il rischio di qualche cosa che assomiglia al Burn Out è sempre presente, e per le professioni che non hanno tante strutture alle spalle esso è ancora più vivo e forte.

Anche lavorando pedagogicamente si ha bisogno di confrontarsi con colleghi, in modo da riportare il logorio e le emozioni che fanno parte necessaria dell'esercizio professionale entro limiti tollerabili.”

La studentessa era attenta e molto preparata, e quindi rilanciò: *“Vuol dire che anche tra voi Pedagogisti c’è una figura di supervisore, come nelle professioni psicoterapeutiche?”*

“La ringrazio, signorina, la sua osservazione è estremamente pertinente. No, tra i Pedagogisti non c’è ancora nulla che assomigli ad un sistema di supervisione come quello degli psicoterapeuti, un sistema che peraltro si sono date anche delle professioni giovani, e da tempo, come i Counselor o gli Armonizzatori Familiari. Tuttavia, questa necessità è abbastanza evidente.

Il problema non è solo la poca storia recente di questa professione in Italia, una professione che a volte chiamiamo «emergente», ma che sarebbe più corretto chiamare «ri-emergente». C’è un problema più grosso, che difficilmente si può ipotizzare per la Pedagogia professionale, qualche cosa di gerarchico, di verticistica, di tipo piramidale, come cioè se i professionisti facessero tutti riferimento ad una categoria superiore che potrebbe per esempio essere chiamata «Trainer», e i componenti di questa categoria ad una ancora superiore che potrebbe chiamarsi appunto «Supervisor», e magari questi ultimi in istanza superiore potrebbero appellarsi a pochi «maestri», in un numero ristretto e di massima esperienza. Questa struttura, ad esempio, se l’è data un’associazione che raggruppa diverse figure professionali e che si chiama SIAF, acronimo che significa «Società Italiana degli Armonizzatori Familiari», e della quale mi onoro di essere Armonizzatore Familiare Supervisor.

Probabilmente, per la Pedagogia professionale è più adatta una supervisione «a rete», cioè tra pari, tra persone che non riconoscono necessariamente una gerarchia tra di loro ma che semplicemente hanno l’opportunità di prestarsi un aiuto reciproco”.

Ma quella studentessa insisteva, ed insisteva in maniera estremamente pertinente; qualcun’altra le diede man forte: *“Che cosa vuol dire, professore? Che un pedagoga con l’esperienza che ha lei, ci ha detto di avere un’esperienza di decenni, andrebbe in supervisione, o insomma in qualche cosa che ci assomiglia, con una persona che ha un’esperienza di molto minore?”*.

Ah sì, il discorso aveva preso una piega estremamente interessante: nell’aula l’attenzione era ai massimi livelli. A quel punto, potevo far loro una rivelazione importante, che per me non era tale ma era solo una notizia, un elemento in più, dopo un necessaria anticipazione: “Della supervisione in una forma che assomigli a quella gerarchica che pensate voi parleremo più avanti, quando affronteremo alcuni casi nei quali ho dovuto fungere da supervisore «gerarchico». Si tratterà di casi nei quali ero il maestro di alcune Pedagogiste che si erano comportate in maniera piuttosto maldestra. Abbiate un po’ di pazienza, e ci arriveremo. Vi dico solo che anche quei casi hanno avuto alla fine una positiva soluzione.

Tuttavia, la vostra domanda richiede anche un’altra informazione a risposta. Ed allora, vi dirò che proprio io, al tempo in cui ancora insegnavo nel

Friuli - Venezia Giulia cioè prima di prendere servizio a Chieti, effettuai una sorta di esperimento andando in supervisione presso una mia allieva. E i risultati sono stati assolutamente positivi, e confortanti. Non sono più tornato da questa perché le vicende accademiche mi hanno allontanato da quella regione, però sono convinto di aver fatto la cosa giusta.”

Il silenzio che aveva preso l’aula era perfino impegnativo per chi parlava. Ma tra le ragazze ci poteva essere qualcuna in grado di rompere persino quel ghiaccio così spesso: “*Professore, una sua allieva? Vuole dire una di noi?*”. Potevo comprendere che delle ragazze di circa vent’anni avessero difficoltà ad immaginarselo; io non avevo questa difficoltà anche se dovetti completare l’informazione: “No, intanto si trattava di una mia allieva di un corso di cultura pedagogica, che con me aveva fatto parecchi esami, la tesi di laurea al tempo delle lauree quadriennali, e una formazione post lauream specifica per accedere agli elenchi interni di una associazione di pedagogisti.” Allora le ragazze presenti cominciarono a scatenarsi, chiedendomi in maniera piuttosto disordinata ed anche concitata se quello che non valeva per loro valesse invece per le loro «cugine» dei corsi di studio della vicina Facoltà di Scienze della Formazione.

Al che io una risposta chiara e scientificamente rigorosa la dovevo: “Quell’esperienza la feci scegliendo tra le allieve che mi avevano seguito in tutti questi passaggi, in quegli anni, stiamo parlando degli anni ’90. Scelsi quella che avevo sempre identificato come l’allieva che aveva capito in modo più profondo ed essenziale ciò che io andavo insegnando. Badate: ne avevo molte di brave, di intelligenti, di acute, di dotate di spirito imprenditoriale e d’iniziativa, e potrei aggiungere molti altri elogi; questa era, e lo penso ancora oggi, quella che aveva colto in maniera più essenziale, più profonda, più autentica il mio messaggio. Ed è stato per quello e solo per quello che sono andato in una forma di «supervisione» da lei. So che un dato vi interessa: no, non si è trattato di una laureata all’incirca della vostra età, si è trattato di una laureata che era molto più vicina all’età mia.”.

A quel punto notai tra i presenti, in particolare tra le ragazze, delle espressioni di comprensione, come cioè se questo spiegasse tutto ciò che fino a quel momento loro stesse non erano state capaci di spiegarsi. “Badate bene, io non dico che la regola deve prevedere un’età più o meno corrispondente, anzi io non lo credo nemmeno; ma questa è stata l’esperienza che ho fatto, e debbo riferirvela per tale.

Secondo me, la supervisione può essere fatta anche presso un’allieva di età più vicina alla vostra che non alla mia, purché ovviamente quell’allieva sia adeguatamente preparata ed attrezzata. Tuttavia, con la stessa onestà scientifica e intellettuale con la quale vi ho raccontato questo episodio e ve li racconto tutti, debbo dire che questa convinzione non l’ho mai potuta sottoporre ad esperienza, e quindi rimane un’ipotesi.

Ma ricordate: sarebbe sempre un’ipotesi anche se l’avessi sottoposta ad esperienza. Nessuna esperienza positiva dà verità. L’importante è che si tratti

di una ipotesi che si può sottoporre ad un controllo di esperienza futura, che sia esperibile e, quindi, se del caso falsificabile.”

QUASI UN INTERLUDIO - UNA LEZIONE DI PEDAGOGIA NELLA SQUADRA DI CALCIO DEI PIÙ PICCOLI, UNA SERA

Il trattamento del caso delle “*violazioni deontologiche*” era stato duro, logorante. È rimasto entro i limiti dell’*Einfühlung* e del reindirizzamento come prevede l’I.P., ma si è avvicinato molto a quei limiti, anche troppo.

Fortuna che quella stessa sera mi sono potuto ricreare: lo Sport serve anche a questo, no? Parlo a noi di una certa età; ai bambini lo Sport serve a ben altro, ed è questo il caso. Pensavo di adempiere volentieri ai miei doveri genitoriali, e per il resto di ricrearmi: ma ho trovato una eccellente lezione di Pedagogia professionale.

Non riferisco, quindi, di un caso che io abbia trattato: ma credo che riferire di quell’esperienza possa insegnare quanto il rapporto su un caso trattato.

Una società di calcio, nell’ambito di un’intensissima promozione della pratica sportiva in tutte le categorie giovanili, ha spinto lodevolmente il suo intento fino ad anticipare la già tenera categoria dei cosiddetti «pulcini», cioè dei fanciulli fino ad 8 anni d’età. Distinguendola esplicitamente da quella categoria, ne istituiscono una ancora inferiore con i bambini fino a 6 anni: qualche difficoltà nasce per trovare una denominazione. Per un certo tempo si è adottato il termine di «ovetti», cioè di come il bambino può riconoscere immediatamente la fase precedente a quella del pulcino. Poi, si opta definitivamente per la dizione meno impegnativa di «primi calci»: dopo i primi *passi*, giustamente, i primi *calci* al pallone.

Mio figlio, che ha cinque anni, vi aderisce con grande passione. E io approvo con altrettanto entusiasmo. Oppure io mi immedesimo in un genitore, per offrire una testimonianza pedagogicamente importante.

L’iniziativa trova altre società solidali nel territorio, il che consente di poter disputare parecchie partite già nel primo anno d’attività, e l’anno dopo di allestire un vero e proprio «campionato locale» ufficioso. Ovviamente, l’impostazione sia degli allenamenti che delle partite è stata sempre ludica, esclusivamente e indiscutibilmente ludica: gli allenamenti sono sedute di puro gioco, nel semplice rispetto delle regole basilari e della socievolezza, e con un dispendio delle energie dei bambini accortamente misurato; le partite sono arbitrate dagli allenatori più esperti e sensibili, con una tacita previsione di un continuo Turnover di tutti i bambini disponibili in modo assolutamente indipendente dalle qualità dimostrate e dall’esperienza maturata, e senza alcuna attenzione per il risultato in termini di reti messe a segno, comunque abbondante, e stemperato alla fine da un certo numero di calci di rigore fatti tirare (se del caso, anche ripetere) a tutti i bambini presenti.

L’iniziativa è ben gestita socialmente, con frequenti raduni collegiali attorno a tavolate imbandite con alimenti sani e thè a volontà, e vale ad

avvicinare bene i bambini allo spirito sportivo e ad un compatibile impegno atletico senza alcun agonismo e semmai con tutti i vantaggi dello spirito di squadra.

Ovviamente, ne è parte una previsione di periodici incontri con i genitori: e questi incontri fanno segnare una buona partecipazione.

E qui nascono gli unici problemi. Problemi che, come sappiamo, sono anche le occasioni più attese per la riflessione pedagogica.

Stasera c'è una delle prime riunioni dell'anno con i genitori. La sala è gremita. Al tavolo della presidenza siedono un rappresentante della società (uno dei finanziatori), i due allenatori delle giovanili, e l'allenatore capo della prima squadra, un po' discosto, con l'aria di chi è lì più per ascoltare e riflettere, magari per sovrintendere, che non per parlare. Dovrebbe studiare situazioni come queste chi incontra tanta difficoltà a distinguere l'operatività degli Educatori con l'esercizio professionale del Pedagogista. Ma lasciamo da parte questo discorso complesso, che meriterebbe un altro saggio, e riprendiamo.

Il dirigente spende poche parole, per lo più in dialetto: riconferma l'impegno della società anche per le categorie più tenere dei futuri calciatori, e che questo servizio viene reso senza attendersi alcun ritorno in termini di agonismo: la società è paga di aver propagandato lo Sport del calcio, nel quale crede, e non chiede altro che vedere dei bambini giocare, divertirsi, stare insieme con il dovuto cameratismo.

Prendono poi la parola i due giovani allenatori delle squadre «minori» per età, i quali descrivono con dovizie di particolari e senza tecnicismi il buon lavoro fatto, i progetti ragionevolmente fondati sull'esperienza compiuta, e il loro compiacimento per lo spirito giusto che ha animato la partecipazione dei bambini a questa iniziativa; una partecipazione che era stata, oltre a tutto, molto nutrita, assidua ed in evidente intensificazione.

A quel punto, e senza neppure aspettare che i due giovani tecnici completino la loro esposizione, intervengono alcuni genitori: quelli che non hanno mai fatto mistero di vedere nei loro figli dei futuri campioni, e di puntare a questo e solo a questo. Sono quegli stessi che assistono alle partite non con lo spirito festoso del gioco comune, ma stimolando un agonismo esasperato con un tifo che sarebbe stato appropriato in uno stadio delle serie maggiori, e per le età maggiori.

Le domande sono parecchie, varie come argomentazione e come forma linguistica, ma si possono ricondurre essenzialmente a due tipologie di fondo: *“Mio figlio mi dice che non avete fatto alcuna preparazione atletica, né in palestra prima di entrare nel campo, né in campo prima del lavoro con il pallone. Come mai? Quando pensate di provvedere?”*; e *“Questi bambini giocano senza schemi tattici. Perché non glieli insegnerete? Quando prevedete di correggere questo gioco disordinato?”*.

Il rappresentante della società interviene, ma è un uomo di poche parole: ribadisce la scelta per una finalità esclusivamente ludica e, semmai, di promozione; ma non ha molto altro da dire. È soprattutto uno dei finanziatori e degli organizzatori dell'iniziativa, in cui crede molto. Tuttavia non è in grado di argomentare più oltre quella che è stata una scelta convinta, ma istintiva, d'amore per lo Sport e per i bambini, non fatta oggetto di inutili approfondimenti utilitaristici.

I due giovani allenatori sono preparatissimi su come si fanno giocare i bambini, su come si coltiva un sano spirito di squadra, sul ruolo che può avere un calcio adeguatamente semplificato nel perseguimento di questi scopi, sui limiti fisiologici del corpo di un bambino: sono validissimi tecnici nello specifico e lo testimoniano, ma non sono in grado di rispondere «da politici» a questi interrogativi. Li definirebbero fuori luogo, ma evidentemente capiscono che debbono astenersi dal farlo, nei confronti dei genitori dei loro pupilli, che potrebbero adombrarsene, reagire negativamente, o peggio; lo adombrano appena. Ma quei genitori non sembrano darsene ragione ed insistono, rincarano la dose: secondo loro, i bambini di 5-6 anni dovrebbero seguire una formazione assolutamente analoga a quella che, correttamente, si pratica solo ad età più avanzate, e solo per quanti abbiano effettivamente qualche mira per il futuro agonistico.

Che si fa?

È chiaro: questo è il momento dell'Allenatore Capo, il Mister della prima squadra, quella «dei grandi», che praticano l'agonismo vero, quello del campionato maggiore. Deve intervenire colui che ha lanciato anche alcuni promettenti agonisti, e ancora ne potrà lanciare. In quel contesto sembra l'Arrigo Sacchi degli anni migliori.

Le sue parole sono pacate ma molto ferme, ben studiate e misurate nelle sfumature e nella scelta dei termini, un po' tecnici e un po' di linguaggio comune. Il tono della voce è fermo e rassicurante: *“Vedano, signori: le più recenti scuole di pensiero sull'avviamento precoce dei bambini al calcio suggeriscono di seguire un approccio diverso, l'approccio si-tua-zio-na-le. Per pro-ble-mi.”*

La sala, che fino a poco prima era animata di continue interruzioni, ora è in silenzio assoluto: non si sente né un volar di mosche, né un respiro concitato di chi si contiene a fatica. Tutti stanno ascoltando avidamente.

“I calciatori debbono proporsi di completarsi anche dal lato della preparazione atletica, e di una preparazione atletica molto accurata e specifica per il gioco del calcio; come anche hanno nel loro futuro non lontano sicuramente l'acquisizione di schemi di gioco e di tecniche e tattiche adatte a ciascuna fascia d'età. Ma a questo debbono essere fatti arrivare, e prima debbono avvertire chiara la necessità di arrivarvi. Per fare ciò, occorre creare le si-tua-zio-ni adeguate. Ed è quello che si può e si deve fare a queste età, e che i miei giovani e validi collaboratori stanno facendo, devo dire, con

grande competenza e professionalità oltre che con passione e sensibilità verso lo specifico infantile.”

Nessuno si immaginava una simile procedura. Neppure quei pochi genitori ambiziosi oltre misura, che non vedevano solo l'occasione di un gioco di squadra, ma che pensavano alla formazione precoce di un campione «finito» anche a 6 anni e prima, che avrebbero dovuto solo vedere crescere di conseguenza nei loro figli. L'allenatore capo proseguì, con il medesimo tono calmo e fermo di chi conosce bene il suo mestiere ed intende affermare la sua competenza.

“I bambini, giocando, si trovano sempre in si-tua-zio-ni tali da comprendere che ci vorrà un ordine nella loro disposizione in campo. Alle prime partitelle, dove arriva un pallone, tutti tranne i due portieri accorrono spontaneamente e senza pensare: ma ben presto si accorgono che questa non è la strategia più efficace. Ciò, in quanto alcuni di coloro che accorrono non hanno la materiale possibilità di intervenire ed anzi ostacolano i compagni, mentre le altre zone del campo restano scoperte.

Su questa premessa, anche con le adeguate suggestioni dei loro tecnici, comprendono rapidamente la necessità di disporsi in modo più ordinato, con l'accordo che solo alcuni tra di loro inseguano il pallone, o il portatore di palla, a seconda di dove essa od esso si trovi: non sono schemi di gioco e non devono esserlo. Non-an-co-ra! Ma su quella base sarà non solo facile insegnare loro gli schemi tattici, e insegnare a rispettarli perché ne hanno capito la necessità e lo scopo; ma essi stessi faranno della tecnica e della tattica di gioco un elemento importante per qualificare ulteriormente lo spirito di squadra anche dal punto di vista strettamente sociale e pedagogico.

La stessa preparazione atletica, che tutti siamo d'accordo nel considerare un adempimento necessario, ed importantissimo, nella formazione del calciatore, viene con la si-tua-zio-na-li-tà, con la motivazione che la renderà meglio accetta e consentirà di svolgerla più a fondo e con la piena collaborazione convinta dei giocatori, anzi con la loro determinazione, a tempo debito.

Adesso, i bambini tendono a dare tutto quello che hanno ad ogni azione. Corrono da una parte all'altra del campo alla caccia di palloni spesso vaganti. Con la conseguenza che arrivano «con il fiatone», senza il necessario spunto per prevalere, per portare l'azione al compimento dovuto; oppure senza l'indispensabile lucidità; oppure calciano troppo debolmente; od ancora non riescono a saltare alto come vorrebbero per raggiungere di petto o di testa i palloni aerei.

Tutte queste, e le altre che loro possono facilmente immaginare, costituiscono altrettante si-tua-zio-ni nelle quali matura nei bambini la necessità di essere meglio attrezzati sul piano fisico. I tecnici sanno che questo verrà più avanti, dovrà venire più avanti. E colgono la si-tua-zio-ne, spesso la suscitano, per motivare, per sensibilizzare i bambini, perché essi capiscano la

necessità, l'opportunità di questa prospettiva. Una prospettiva che, a quel punto, gli stessi bambini si augurano.

E difatti hanno trasmesso tale anelito anche ai loro genitori. Del che non posso che compiacermi.”

Con questo semplice ma significativo intervento, oltre a dare a tutti una grande lezione sia di *Pedagogia* che di *Metodologia Didattica*, l'Allenatore Capo aveva dato anche una grande lezione di *Retorica*, volgendo a gratificazione per i genitori quella che sarebbe potuta essere una contraddizione, pur necessaria e dovuta.

Ho quindi assistito e goduto di una validissima testimonianza di come si possa manifestare, in senso proprio e pieno, la competenza pedagogica. Competenza pedagogica, che informa di sé l'esercizio professionale sia nei riguardi dei bambini, che nei riguardi degli adulti.

Rapporto complessivo del caso

Come premesso, questo non è stato propriamente di un caso clinico trattato ma insegna quanto un caso clinico. Per questo, esso si presta ad analogia metodica di documentazione.

- **L'interlocutore** Il complesso dei genitori dei baby calciatori, o meglio una parte di essi;
- **il contatto** l'incontro serale con la società sportiva, nelle persone di un dirigente, l'Allenatore capo e i due allenatori delle giovanili;
- **il numero di incontri e la cadenza** un solo incontro considerato, all'interno di tre o quattro incontri nell'anno;
- **la situazione problematica** i genitori che esigono preparazione atletica e tecnico-tattica dei bambini come per i calciatori delle fasce d'età successive e degli adulti;
- **i problemi posti** qual è il modo più opportuno per far giocare a calcio i bambini, qual è il modo più efficace di formare i futuri calciatori fin dall'infanzia;
- **la via di risoluzione** la preparazione atletica e quella tecnico-tattica sono proprie di fasce d'età successive, ad esse i bambini debbono pervenire giocando; avere fiducia nei tecnici specifici;
- **il reindirizzamento** professionale, ai due giovani e preparati tecnici della categoria;
- **eventuali commenti terminali** la Pedagogia è anche Metodologia; la Retorica intesa come arte del convincimento ne fa parte integrante.

DA RAGAZZA DISEGNAVO LE CALZE A FIORI

Ultimo colloquio

Quello di Carmela è sembrato a lungo un caso difficile.

Essa è un'insegnante che conoscevo assai bene, essendo stato anch'io insegnante e avendo per anni praticato occasioni di formazione continua degli insegnanti (quando si chiamava «aggiornamento») e il relativo associazionismo. È insegnante di Scienze Naturali, sposata con un insegnante di Educazione Fisica, ha due figlie femmine che fanno le medie. Lei ha 38 anni, e lui oltre cinquanta, dopo quella soglia, dice, gli anni non si contano più, a casa sua.

Quando mi ha cercato, e l'ho vista entrare, pensavo proprio che fosse per altri motivi, ad esempio per qualche iniziativa nella sua scuola o in una certa associazione degli insegnanti che lei frequenta assiduamente e con impegno. Al suo precisarmi che era per ragioni strettamente personali, e che non dovevo farmi problemi per chiederle l'onorario, provai invano a schermirmi. Ma lei era lanciata come un Eurostar, oggi diremmo «come un Frecciarossa», un po' come faceva sempre e dovunque, anche per cose meno importanti.

E stavolta aveva un problema davvero grosso. Intendeva piantare «il vecchio», come lei lo chiamava, e voleva la mia approvazione professionale. Le spiegai che le scelte non le fa il Pedagogista bensì l'interlocutore, e che io potevo semmai aiutarla a scegliere. Le due ipotesi potevo aiutarla a svilupparle e a vagliarle; e poi, erano davvero solo due? Insomma, potevo darle l'aiuto sotto diverse forme, ma non la risposta alla sua domanda; quella se la doveva cercare e trovare lei.

“Vogliamo parlarne?” è la mia unica risposta possibile a questo genere di domande. Lei vi si acconciò in un primissimo momento ma poi, all'atto pratico, ricadeva sempre nella stessa domanda, più o meno con le stesse parole: “*Ma allora, caro Franco, il vecchio lo pianto, o no?*”.

L'interlocuzione non era impegnativa, non mi aveva richiesto molta *Einfühlung*, ma era stata faticosa. Seguire quel fiume di parole cercando di farla dialogare, anziché sfogarsi, richiedeva aggiustamenti di rotta continui e, per lo più, di corto respiro. Può anche darsi che lei avesse pensato all'interlocuzione pedagogica come ad una sorta di occasione di sfogo, ma allora avrebbe fatto meglio e rivolgersi ad un'amica o al parrucchiere, o ad altri professionisti che avrebbero potuto provvedere a questo bisogno molto meglio di come potessi fare io.

Ero riuscito a farle riepilogare un po' di anamnesi personale, ma molto in sintesi.

Brillante studentessa di Scienze Biologiche, laureata a giugno del IV anno con lode e tesi sperimentale, aveva escluso quasi subito una promettente

carriera universitaria perché aborrisse compromessi e favoritismi, e neppure si era sognata di ipotizzare che qualcuno andasse avanti per meriti propri. “Se no, sarebbero tutti somari, non ti pare? Ed invece, ci sono grandi scienziati, umanisti, e anche pedagogisti ...”, provai a dirle. E lei: “*Si, ma a me prospettarono solo porcherie, e magari scambi sessuali.*” Questa fu tutta la sua risposta.

Certo, era una donna avvenente, e chissà da neo-laureata. Ma era, prima di tutto, una donna molto intelligente e colta.

Così scelse la scuola perché lì almeno non vi erano «porcherie» nel reclutamento. “Neanche nella carriera” osservai, “non essendovi carriera”: ma lei glissò.

Le premeva arrivare a parlare della conoscenza del marito, insegnante di Educazione Fisica ed allenatore affermato di una Federazione sportiva per il resto del tempo, di uno Sport con una ricca attività di formazione privata e per questo in condizioni di dare alla sua famiglia un tenore di vita chiaramente più elevato.

Anche questa conoscenza era avvenuta nel corso di una lite: una lite nella quale il futuro marito, un insegnante (al tempo) non laureato, ma già esperto di scuola e di ambiente scolastico e con una certa anzianità, si era confrontato con lei, insegnante laureata e colta, ma inesperta e dal carattere difficile. Alla fin fine, sembra che proprio questo l’abbia conquistata, la pacatezza e la saggezza esperta che lui, e forse solo lui in quel contesto, aveva opposto alla sua giovanile ma sprovveduta irruenza.

Ma fu tutto, e il resto dell’interlocuzione si snodò su parecchi incontri: non saprei neanche dire quanti, non li ho contati trattandosi di un’interlocuzione con una persona che conoscevo bene e frequentavo professionalmente. Tanto più che in questi incontri-fiume, nemmeno del tutto interlocuzioni pedagogiche, mi raccontava degli scontri quotidiani con il marito, e le ragazze che la spalleggiavano aggredendo verbalmente il padre. Me ne riferiva i dettagli con qualche compiacimento. Provai a spiegarle quanto ciò fosse diseducativo, quanto ciò nuocesse proprio alle ragazze per prime. Almeno un concetto come questo, una donna delle sue qualità l’avrebbe dovuto capire.

Oramai eravamo ai limiti, quei colloqui non potevano continuare ancora per molto. Non la potevo reindirizzare a casa così com’era, e secondo me non c’era sicuramente il modo di reindirizzarla da qualche altro professionista.

Che fare?

Pensai che, forse, potevo reindirizzarla da un professionista della scuola, ad esempio un D.S. oppure un operatore della formazione continua degli insegnanti oppure dell’associazionismo culturale. Od ancora da un dirigente sportivo. Erano le uniche soluzioni che mi vedevo davanti, ma nessuna delle due mi convinceva.

Ma sarà poi vero, che non capisce? Questo fu l’ultimo pensiero che mi passò per la testa, riferendomi all’educazione delle figlie. L’ultimo pensiero,

quando la accolsi per quello che sarebbe stato, imprevedibilmente, l'ultimo incontro, quello risolutivo.

“Guarda che cosa ho trovato, Franco!” mi disse subito, e aprì una cartella da disegno. Vidi dei disegni di ragazze, mi parvero ben fatti, ricordavano altri tempi, una moda passata, molto variopinta. Non ne capivo nulla di moda, e neppure gran che di disegno; soprattutto, non capii il senso di quel reperto. Ma doveva essere lei a capirlo; e lei lo aveva capito perfettamente. Bastava ascoltarla.

“Quando ero ragazza, e mi preparavo alla Maturità, avevo visto delle compagne che portavano delle calze con i fiori che mi piacquero moltissimo, tanto che ci feci una malattia perché io non le avevo. Prima le chiesi gentilmente a mia madre, e poi strepitai, ma mia madre non ne volle sapere. Era vecchia, che capiva?”. «Vecchia», pensai, ma guarda un po': anche la madre! Rimasi ad ascoltarla, il tono si fece sommesso e rotto. Le ultime parole le uscirono con un pianto che aveva cercato fino all'ultimo di trattenere.

“Allora le dissi che se non me le avesse comprate io non avrei più studiato, non sarei nemmeno andata a sostenere la Maturità. Le dissi proprio così, sai? Ed ero decisa, decisissima.”

Mi parve impossibile, a tutta prima. Poi riflettei che forse era stata davvero capace di pensare tanto, ed anche di dire tanto, e che tra il dire e il fare ... Ma non ebbi molto tempo perché riprese. Era sempre lo stesso fiume in piena, ma il contenuto del suo parlare era cambiato. *“Poi, però”* e finalmente si sciolse nel pianto liberatore *“riflettei che lo studio e la Maturità erano il mio dovere. Sarebbe stato punteggio pieno, sessanta sessantesimi¹⁶⁰. Ed allora ...”*. Mi mostrò di nuovo quei bei disegni che ancora non capivo, seguì tra un singhiozzo e l'altro *“le calze a fiori, vedi, le disegnai addosso a queste ragazze. E questa, vedi?”* additò una delle ragazze disegnate *“questa ero io. Le avevo avute, in qualche modo”*. Lasciai che piangesse finché ne aveva bisogno.

Solo allora notai il particolare delle calze a fiori variopinti, in effetti vistoso ma, fino a quel punto, per me non significativo.

“E tutto tornò a posto, no?”. *“Sì, non ci pensai più. Non potevo rinunciare ai miei sogni, non ti pare?”*. *“No di certo!”*. *“Così li realizzai in disegno, e tornai a studiare con più lena di prima. Il dovere, prima o poi, riprende il suo posto, come la natura impone le sue leggi.”*

La similitudine era azzardata, specie se proposta proprio da una Biologa, ma non era questo il punto. Aveva solo bisogno di un appiglio, di un nesso logico, fosse pure labile. *“Anche in famiglia ...”* le dissi sommessamente. E questo bastò: *“Anche in famiglia, certo! Ho esagerato io a presentarti gli*

¹⁶⁰ Secondo una disciplina introdotta nel 1969, a titolo dichiaratamente sperimentale e transitorio e durata oltre trent'anni, il voto dell'esame terminale della Scuola Superiore era espresso in sessantesimi (formalmente 10 punti per ciascuno dei sei commissari).

attacchi delle mie figlie al loro padre: sono ragazzate, le fanno un po' tutti, a quella età. Ma gli vogliamo tutti bene, e lui lo sa."

"Già, anche se voi ..." ma oramai non mi lasciava più parlare: *"Lui è l'unica persona che sa ascoltarci e calmarci, con quel suo modo di fare maturo, posato, calmo, riflessivo. E io capisco, non basta avere una laurea, se poi non sai ragionare il necessario. E poi l'Educazione Fisica è palestra di rigore, di applicazione, di regole, ..."* "... di disciplina, di impegno, di senso del dovere, ..." "... di disciplina, di applicazione, di senso dovere, certo! E lui l'ha sempre fatto, il suo dovere."

Qui bastò che la guardassi, bastò un attimo di quel silenzio che a volte pare lunghissimo, e spesso non lo è: *"Anche con me, anche a letto voglio dire, il suo dovere l'ha sempre fatto. Sì."* Non deve esserle stato facile neppure dire queste poche parole nel merito, pensai; ma non era necessario approfondire. Oramai aveva capito, non occorre neppure che le riepilogassi il caso, il problema non c'era più.

"Grazie, Franco, grazie di tutto ... specie della pazienza che hai avuto. Hai una grande professionalità, sai? Non lo sapevo che i Pedagogisti ..." Ma non mi lasciò neppure interloquire, ricominciò con il suo fare scattante e frenetico *"Ora debbo salutarti, ho da fare per loro, per lui. Ci vediamo ancora, vero?"*

"La scuola è un mondo piccolo." Glielo dissi mentre si era già incamminata oltre l'uscita, con il suo usuale camminare a scatti. E la salutai cordialmente, come se l'avessi dovuta incontrare l'indomani in qualche sede scolastica.

In effetti, l'avrei incontrata a lungo e con frequenza, ma a quel problema non mi avrebbe più dato neppure un cenno.

Anni dopo

La situazione è stabile. Probabilmente i battibecchi domestici sono continuati come prima, non posso saperlo, ma la famiglia ha tenuto e seguita a tenere.

Rapporto complessivo del caso

- **L'interlocutrice** Laureata in Scienze Biologiche e insegnante di Scienze, 38 anni, sposata ad un collega insegnante di Educazione Fisica ed allenatore sportivo oltre i 50, con due figlie adolescenti; vive e lavora in un capoluogo di provincia di medie dimensioni;
- **il contatto** come insegnante mi conosceva per attività nel mondo della scuola, ma sapeva anche di altre applicazioni professionali;
- **il numero di incontri e la cadenza** imprecisabili, forse una decina, a cadenza non regolare;

- **la situazione problematica** un astio che si focalizzava nel marito considerevolmente più in età di lei, anche attraverso le contestazioni delle figlie;
- **i problemi posti** non l'eventualità di lasciare il marito, ma la chiarezza sul ruolo di lui e sul suo significato per la vita di lei e delle figlie;
- **la via di risoluzione** il marito e padre rappresenta ed incarna il principio normativo, di senso del dovere; doveva capirlo;
- **il reindirizzamento** professionale e non canonico; il rapporto con il marito e con le figlie andava bene così, aveva un suo equilibrio; essa doveva rendere sempre più attuale e consapevole il significato del marito nella vita di lei e nella sua professione;
- **eventuali commenti terminali** nuovamente attenzione al fattore anagrafico; i ruoli nella coppia e nella famiglia sono prima di tutto ruoli sociali, che lo si pensi oppure no.

LA DONNA DELLA SUA BREVE VITA

Primo colloquio

“Buongiorno, signorina. È accompagnata da qualcuno?” Vedevo in effetti che si trattava di una ragazzina. Non smarrita, anzi decisa; ma evidentemente una minorene.

“No, sono da sola.”. L’ho capito, questa ha un carattere forte e deciso. Ma il rigore è d’obbligo, specie nei confronti di lei.

“Lei non mi sembra maggiorenne. O mi sbaglio?”. “Ho diciott’anni compiuti lo scorso mese!” rispose seccamente.

“Signorina: le farei notare che, per poter esercitare, dovrei poter contare su parole sincere. Ciò, indipendentemente dal fatto se lei sia maggiorenne oppure no. Non è suo interesse, insomma, aprire il dialogo con una inesattezza così di fondo.”

Carattere sì, ma non disonestà intellettuale, né sfacciataggine. Anzi. Così risponde solo: “Cioè ... Perché dice questo?”. Conosco il mio mestiere, no? “Io collaboro anche con le Scuole Superiori, quando non esercito. Lo sapeva, vero? E lei mi sembra una delle allieve del triennio, ma davvero non una dell’ultimo anno. Se non sbaglio, lei non dovrebbe avere più di 16-17 anni.”.

“È così. Come negarlo? E poi, nel mondo della scuola, un prof fa presto ad appurarlo, anche senza che mi chieda un documento.”

“Compirò diciassette anni tra un paio di mesi, il 10 agosto. E adesso, che faccio: debbo andarmene?”

“No, no! Stia tranquilla, signorina. La preconditione è il realismo, non la maggiore età. Vediamo prima per quale motivo lei è venuta qui; e appureremo insieme se l’interlocuzione possa aver luogo, oppure no.”

“Sì, era anche facile capirlo. Che stupida!”

Beh. Da dove comincio? Mia madre mi ha dato questo quaderno che era di mio padre ... voglio dire, mio padre è morto due mesi fa ... neanche, era il 28 marzo, e siamo ancora in maggio. Un incidente di macchina.

Stava andando all’Università. Sì ... tipo ...”

“Vedrò che con un po’ di ordine arriviamo ben presto a capire se posso esserle utile in qualche modo. Ma la risposta non può essere immediata. Ci arriviamo con il tempo, ma prima ancora di quanto lei possa immaginarsi; si fa prima a dirlo che a farlo.”. “«Essermi utile», lei dice? A me? Allora, forse, non dovrò andarmene subito.”

“Lo vedremo ben presto. Dunque, suo padre frequentava l’Università?”. “Sì. Scienze Politiche.”

“Era uno studente-lavoratore? Voleva prendersi la laurea, gli serviva per il suo lavoro? Per la carriera? No?”.

“Ma no, era professore! Sì, cioè: era Ricercatore Universitario; ma faceva il professore, aveva corsi, faceva esami, tesi di laurea ... per questo era in macchina sempre. Peggio di un commesso viaggiatore, ma senza averne il guadagno. Sa che la sua Facoltà aveva corsi sparsi in tre città, e lui poi collaborava anche con un'altra università che stava in una quarta città ancora. Per questo era sempre in automobile. E quella volta ... forse un colpo di sonno ... oppure ...

Il traffico di quella Statale diventa sempre peggio, dice mia madre.”

“Se non capisco male, era oberato da un carico didattico abnorme. Voglio dire: lei, signorina, probabilmente non conosce quale sia l'entità dei compiti d'ufficio dei docenti universitari. Ma forse sa, avrà sentito dire, che alcuni vengono sovraccaricati, perché sono più deboli, in modo che altri, quelli più potenti, possano lavorare meno e dedicarsi ad altro.”

“Sì, in fondo era così.”. Sembrava che non avesse capito quale fosse la situazione lavorativa di suo padre, e pure bastava poco, anche senza sapere ancora chi fosse, che cosa facesse. Infatti essa osservò:

“Ma guarda un po'. In poche parole, mi ha fatto capire come fosse la situazione di mio padre meglio di quanto non l'avessi capita da tante interminabili «conferenze» di mia madre.

Vediamo se ci riesce anche rispetto ad un altro interrogativo che mi rode da anni: e perché accettava una simile situazione, secondo lei?”

“Immagino perché sapeva di meritare qualche riconoscimento ad un concorso o ad un altro, e sperava di ottenerlo. Era un Ricercatore, mi ha detto. Pensava, così facendo, di vedersi riconoscere la promozione a Docente Associato, e magari anche ad Ordinario. Ma così non era andata, o non ancora, se era Ricercatore come lei mi dice.

Probabilmente, più lo sovraccaricavano, più disattendevano le promesse ai concorsi, e più lui si faceva sovraccaricare. All'Università succede questo, e anche di peggio. Anche la pluralità di sedi, probabilmente, ha avuto il suo ruolo: in certe trasferte non vuole andare nessuno.”

“Eh. Lei è un professionista, no? Un professore! Non è un Ricercatore anche lei?”. Sorrisi, e la lasciai continuare:

“E io che non so nemmeno che cosa sia un Pedagogo ... sì, mi scusi: volevo dire un Pedagogista. Un Pedagogista!

Ma è proprio così.”

Ci si deve arrivare, ma non per la via più diretta: “Sono Professore Ordinario; ma sono stato per tanti anni ricercatore, più di quindici ... e so bene di che cosa mi parla. Intanto, mi dica che studi fa lei ...”. “Prima Liceo Classico, Terz'anno. Al glorioso «Benedetto Croce».”

“Capisco che ignori che cosa sia un Pedagogista. Su di lei, comunque, torneremo se e quando sarà opportuno. Ora mi offra qualche ragguaglio su suo padre. Età.”. “Avrebbe compiuto quarantanove anni ad agosto. Sì, anche lui

era nato ad agosto. Ricercatore di Antropologia culturale a Scienze Politiche. Si chiamava Enrico. Enrico Zanussi.”

“Enrico Zanussi? Ma come ... certo che lo conosco!” È stata come una folgorazione, un Insight psicologico. “Lo conoscono tutti, in questa nostra città. Le sue conferenze, i suoi libri, i suoi interventi alla TV, ... qui in città rappresentava un’ autorità indiscussa. E anche sul piano nazionale, mi pare. I suoi studi sulle tradizioni popolari, sul Friuli, sulla Carnia, ... Ma come: era solo un Ricercatore?”

Non potei far a meno di pensare a certi meccanismi perversi nella carriera universitaria. Credo che sia giusto esprimerle questi pensieri: “In effetti, signorina, tutto si tiene: uno studioso brillante, acuto, di successo, che suscita invidia e bassi sentimenti nei suoi superiori. Ed essi lo «ricambiano» tagliandogli le gambe nella carriera universitaria, e sovraccaricandolo di didattica. Ma non per questo lo fermano: lui continua a ricercare e a produrre.

La sua fama e il suo rigore scientifico gli avrebbero certo fatto conseguire i ruoli di docente che meritava, prima o poi. La carriera universitaria è una delle più lente e meno prevedibili: forse la più lenta dopo quella ecclesiastica. Sì, stia tranquilla, signorina.

Ricordo di aver letto della sua scomparsa: ne hanno parlato diffusamente i Media, c’è stato anche almeno un servizio televisivo. D’altronde, quel che resta di un grande studioso non è il titolo, né il ruolo che occupava, ma i risultati delle sue ricerche. E suo padre, ne sia certa signorina, si era costruito in questo senso un «monumentum aere perennius», e so che mi capisce.”

“Sì che conosco questa citazione, è Orazio, l’ho ben presente. «Exegi monumentum aere perennius»¹⁶¹, si riferiva al suo stesso poema. E che cosa sarebbe mai stato questo monumento più perenne del bronzo, riferito a mio padre?”

“Ma come, signorina, e lei pure me lo chiede? I suoi scritti, i risultati delle sue ricerche! Certo aveva pubblicato libri ed articoli che sono dei classici. E poi, considerate la sua produttività, e la sua dipartita improvvisa, c’è da immaginarsi che egli abbia lasciato una cospicua entità di inediti.”

“È proprio per quello che sono qui.” Aveva cambiato atteggiamento e fin tono della voce, in un modo che non riuscii a decifrare a tutta prima. Pensavo che avesse degli inediti scientifici, ma il comportamento non era quello.

Così, non restava che chiederglielo: “È qui per una consulenza nel pubblicare qualche inedito di Zanussi? Volentieri, ma per questo tutto ciò che posso fare è presentarla a qualche mio collega di quell’area culturale.”

La vedevo contrariata. Non sapevo che cosa dire, così aggiunsi: “«Reindirizzamento professionale», si chiama, nel nostro linguaggio tecnico”. Ero fuori strada; ma finalmente comincio ad aprirsi un po’: “No, non è per quello. Mia madre ha già passato quasi tutto quello che poteva avere a che

¹⁶¹ Cioè «mi sono eretto un monumento più duraturo del bronzo» (*Odi*, III, 30, 1).

fare con le sue ricerche di Antropologia Culturale al suo Preside e al suo Capo.”

Che idea balorda, pensai subito. E le spiegai: “Già, ed è da sperare che, almeno di fronte alla morte, abbiano rispetto, e non si mettano a saccheggiare tutto quello che avevano prima invidiato. Ci ha fatto caso, signorina, che di tutti i sette vizi capitali, l’unico che nessuno confesserebbe di avere è proprio l’invidia?”

Ma allora, se questa è già stata la destinazione degli inediti di suo padre, che posso fare per lei?”. “Solo un «inedito», cioè, se così posso dire, non è stato passato all’Università. È questo.” E vedo che estrae con qualche difficoltà, ma con una cura tutta particolare, qualcosa dallo zainetto.

È un quadernetto, rilegato in pelle nera. Vera pelle, si direbbe. Sembra quasi un’opera artigianale. Non ne avevo mai visto uno simile. Sulla copertina sono infisse le iniziali in metallo dorato, forse addirittura in oro, non so: «EZ». Sì, dev’essere opera di un abile artigiano.

“Mia madre ha visto che non si trattava di un lavoro scientifico, universitario, e non sa che farne. Dice che era fin tentata di buttarlo. Poi ha detto che l’avrebbe lasciato a me più avanti ... sì, sono figlia unica. Ed infine mi ha detto di venire da lei, che solo un Pedagogista poteva capirci qualche cosa. E, soprattutto, capire che cosa farne. Mi ha anche dato i soldi per il suo onorario quest’oggi, e di chiederle che cosa ci sarebbe costato ... un preventivo, insomma.

No. Io non l’ho nemmeno aperto. Eccoglielo.”

La cura con la quale lo consulto deve essere almeno pari a quella con la quale l’ha maneggiato lei.

La copertina, ovviamente, è intatta. Un’opera d’arte, fatta da un abile artigiano, non c’è dubbio.

La prima pagina è rigorosamente bianca.

La seconda è una specie di frontespizio. «Quaderno di comunicazione interna» e sotto «Fascicolo unico – di Enrico Zanussi – Antropologo Culturale – Agosto 19[xx]».

“È il mese che sono nata io” mi precisò subito.

“Capisco.

Il quaderno non ha molte pagine, forse una cinquantina ... ah sì, le quarantotto canoniche. Scritte con grafia elegante, curata ... come il frontespizio. Scriveva, per caso, con la stilografica?”

“Sì, a volte usava perfino il pennino e il calamaio. «Per certi scritti», diceva. Ma scriveva anche al Computer. Anche con programmi di riconoscimento vocale. Ah ... e usava anche la stenografia, per i congressi, le conferenze, i seminari, ...”, “Naturalmente! Voglio dire: era un uomo e un professionista di grandi risorse, in tutti i sensi.

Ma torniamo al quaderno. Vedo che le pagine scritte sono solo una parte. Forse sono una trentina, ah no, forse anche meno. Beh, dovrei leggerle. Non sono molte, ma un po' di tempo ci vuole, e anche un po' d'attenzione. Che cosa le ha detto, esattamente, sua madre?"

"Esattamente? Mia madre? Si vede che non la conosce."

Non so perché, ma una risposta del genere me l'aspettavo.

"Comunque, mi ha detto di chiedere a lei, professore: che veda lei. Purché non ci sia troppo da spendere, perché già prima era difficile tirare avanti, in questa città del ricco Nord Est, con il suo stipendio di insegnante, quello di lei ... sì, perché quelle quattro lire che mio padre prendeva gli andavano via tutte tra macchina, internet, libri, riviste, viaggi di studio ... era sempre in profondo rosso in banca. Ed ora, non ci ha lasciato nemmeno la pensione ..."

"Capisco, capisco.

A me sembra che ci sia una sola cosa da fare. Lei mi lascia questo quadernetto, e poi io chiamo o lei o sua madre, per un preventivo. Sì, nel giro di qualche giorno. Può andare così?"

"Se lo dice lei, professore. Sì, può tenerselo. A mia madre non interessa: così mi ha detto. Ecco il nostro numero di casa. Eccole il numero di cell mio. E anche quello di mia madre; ma tanto, è sempre o con la batteria scarica, o dimenticato da qualche parte, o più semplicemente lasciato spento."

"Mi impegno a non fotocopiarlo, sa? A restituirglielo."

"Ma credo che non abbia importanza, professore. Veda lei. Buon giorno, professore." "Buona giornata a lei, e a rivederla presto, signorina Zanussi!"

Una telefonata tra il primo e il secondo colloquio

"La Professoressa Zanussi? Sì, intendevo dire coniugata Zanussi, vedova Zanussi, certo. Professoressa Marone!"

Sì. Buona sera. Sono il professor Blezza. Sì, il Pedagogista dal quale proprio ieri lei ha mandato sua figlia per quel colloquio circa il quaderno di suo marito, il compianto professor Enrico Zanussi ... D'accordo, era solo «dottore», ma i titoli scientifici ... Ad ogni modo, ho esaminato quel materiale.

Se lei volesse, potremmo fare due chiacchiere insieme ... no, niente di impegnativo, una conversazione, un dialogo. Non ha tempo? Ma guardi che basterebbero un paio d'ore, forse anche meno. Veramente, si potrebbe anche parlare di più. Una seduta intera, le potrei riservare anche tutta la mattina del prossimo mercoledì, fino a quattro ore e mezza, e vedrà. Ne basteranno meno ... non può? Ah, forse è a scuola. Nemmeno? Giornata libera? E allora?

Beh, no, no professoressa. Se lei non ritiene di parlarne, non posso né debbo certo prescriverglielo io.

Allora, vuole che ne parli con sua figlia. Forse è giusto anche così. Anzi, sì: forse è meglio proprio così. Certo, credo che potrà essere molto positivo. Per sua figlia, sì, anche per sua figlia.

Direi che me la può mandare ... no, non il mercoledì mattina, lasci che vada a scuola.

Senta, me la mandi giovedì alle 14:00. C'è qualche problema, se mangia un panino al bar senza dover ripassare per casa? Ah, certo, lo fa spesso, quando lei non può. La tengo fino alle 15:30, vedo se posso anche di più, e chiudiamo solo in quest'altra seduta.

Ma no! Senta, le calcolo solo due colloqui, il preventivo è questo: sì, anche se dovesse durare il doppio, il triplo. Sì, e le garantisco che chiudiamo con questo. E le restituisco il quadernetto, non fotocopiato ... non le importa?

Bene, siamo d'accordo così. Lo dice lei a sua figlia? La ringrazio. Al piacere di conoscerla personalmente! Buonasera, professoressa Zanussi ...". Ma lei aveva già riattaccato il telefono.

Poi, in realtà, l'avrei conosciuta anche personalmente, in maniera del tutto fortuita. La scuola è un mondo piccolo. Sapevo che lei volontariamente, intenzionalmente, non mi avrebbe cercato mai.

Secondo ed ultimo colloquio

La ragazza era ancora evidentemente sulle sue, forse diffidente; ma avvertivo con altrettanta evidenza qualche differenza.

“Ben ritrovata, signorina Zanussi! Mi spiace di averla costretta a saltare il pranzo, ma i miei orari sono così. Spero che non l'abbia sacrificata troppo.”

“Prof, non si deve fare problemi per una cosa simile. Ci sono abituata. Tutte le volte che ho attività pomeridiane, o che mia madre ne ha e non ha tempo né per prepararmi da mangiare né per darmi un passaggio, debbo passare al Bar per un panino e un Tropical.”

Succede spesso, quasi regolarmente. Lei di solito ha riunioni a scuola i martedì, e da qualche settimana ha un corso di aggiornamento anche il venerdì; io vado ad allenarmi nelle prime ore pomeridiane di lunedì, mercoledì e venerdì ... che Sport faccio? Pattinaggio a rotelle. Roller, Rollerblade, sì, quelli in linea. Di velocità.

È tutto tempo risparmiato per lo studio.”

“Suo padre la pensava certo allo stesso modo.

Lei come va a scuola? Come profitto, voglio dire.”

“Sono sulla media dell'otto. Credo di essere in grado di fare di meglio. Ma mi ha mandata a chiamare, questo secondo incontro, per parlare del mio profitto a scuola? Per fare il professore fino in fondo?”

“No, ma la circostanza potrebbe non essere estranea all'oggetto dei nostri colloqui.

Sa di che cosa, di chi parla questo quaderno, così ricercato nella veste esterna?”. “No, non lo so: le avevo detto che non l'avevo neppure aperto.”

“Sua madre non le ha dato neppure un cenno?...”

“No. Mi ha solo aggiunto, qualche sera fa, che aveva parlato telefonicamente con lei, e che lei mi avrebbe detto. Mi ha raccomandato di seguirla attentamente, e ... ah sì: che stessi attenta perché eravate d'accordo per pagare solo due colloqui, anche se questo colloquio qui dovesse durare di più.”

“Sì, è così. Ma del mio onorario ripareremo alla fine. O meglio, non parleremo più. Tornando a noi: sa di che cosa parla questo quaderno? Di chi?”

“Non di Antropologia, né del Friuli, immagino. Quegli scritti mia madre li ha già passati ai professori universitari ex capi o ex colleghi di mio padre.

Forse di problemi dell'Università? Dei concorsi che andavano sempre storti?”

“No, signorina Zanussi.” Feci una breve pausa. “Parla di lei.

Qui Enrico Zanussi parla solo ed esclusivamente di sua figlia.”

“Di me? Ma se io sono nata proprio in quel mese!... E che cosa avrà mai avuto da scrivere uno antropologo, su una neonata?”

Professore: che cosa mi dice?”

“Le dico esattamente quello che sta scritto su questo prezioso quaderno. La rilegatura di lusso rende giusto onore a parole importantissime.”
“«Importantissime», mi dice. Ma «importantissime» per chi? Per lui sembrava contare un solo tipo di scritto: quello che poteva entrare nei pacchi delle pubblicazioni per i concorsi universitari, che regolarmente perdeva.”
“Allora, lei ha seguito gli scritti di suo padre, e i pacchi concorsuali?”

“No, mai.

Quando era a casa, passava ore ed ore, giornate intere sepolto vivo dentro l'interrato ... uno sgabuzzino scuro e puzzolente strapieno di carte e libri di ogni tipo, malsano, con aria viziata, sapeva di polvere e di muffa, di sudore e di sporco; c'era giusto lo spazio per una scrivania enorme e decrepita, di recupero, e un portacomputer vecchio e sbilenco; il resto erano tutti scaffali «poveri», metallici e da magazzino, con qualche vecchio mobile anche quello di recupero, compreso un vecchio comodino, e perfino degli scatoloni di cartone ...

Là dentro, tra l'altro, preparava enormi pacchi di libri e fotocopie di pubblicazioni, da inviare a non so quanti docenti non so quante volte all'anno. A volte ho avuto fin l'impressione che spedisse più pacchi allo stesso docente.

È possibile, prof?”

“Sì che è possibile, da quando hanno decentrato i concorsi¹⁶². Voglio dire che ciascuna sede universitaria bandisce i suoi concorsi, e per ciascuna ci sono cinque commissari. Ogni commissario ha il suo pacco, per cui per ciascun concorso occorre allestire cinque pacchi, più uno che va all'amministrazione della sede, dell'Università che bandisce il concorso. E, se tiene conto che

¹⁶² Legge n. 210 del 31 luglio 1998. I primi concorsi decentrati furono banditi nel 1999, gli ultimi nel 2008 con alcune sessioni supplementari. La nuova disciplina, che prevede un'abilitazione scientifica a livello nazionale, è partita nel 2012.

ciascuno può partecipare a cinque concorsi all'anno, e che i concorsi possono slittare di anno in anno ...”

“Vuol dire che doveva allestirne trenta all'anno? Ed erano enormi! Ma forse erano persino di più. Anche se non li ho mai contati. Era una sorta di mania, una fissazione pressoché continua.” “Per forza potevano essere anche di più! Perché i concorsi poi hanno uno svolgimento diseguale, ciascuno secondo tempi propri: per cui alcuni concorsi possono accumularsi in anni seguenti.

Ma non dovrebbe essere più così a lungo. Questa normativa è recente, dura dal 1998, prime attuazioni nel 1999. E poco prima, 1998, si erano espletati i concorsi nazionali, l'ultima tornata.” *“Ah sì. Ero piccola, ma ricordo anche quelli. Mi sembrarono una montagna, quei pacchi ...”*. “Forse lo erano per davvero, e non solo lo sembravano a lei perché era piccola. I commissari potevano essere anche nove, e ciascuno riceveva tutte le pubblicazioni che il candidato riteneva di mandare, cioè tutto quello che ragionevolmente poteva includervi. Probabilmente suo padre ha partecipato a più di un concorso. Ma infruttuosamente.”

I ricordi della ragazza si stavano progressivamente svegliando, e non erano lieti ma neppure tristi, forse con qualche solidarietà emergente nei riguardi del padre:

“Gli dedicarono belle parole. Lo ricoprirono di elogi. Arrivavano perfino telefonate a casa, e molte le prendevo io, telefonate nelle quali mi dicevano che mio padre meritava, o meglio avrebbe meritato, ma che i concorsi erano così, erano una cosa difficile, brutta, impegnativa. Ne ricordo in particolare una. Quel signore mi disse: «tuo padre merita sicuramente non di diventare Associato, ma Ordinario. Devi esserne orgogliosa, sai?» E mise giù.

Ah sì, un'altra: «tuo padre meriterebbe di vincere questo concorso, ma ...». E, dopo qualche secondo, lasciando la frase così a metà, salutò e chiuse.

Anche mia madre ne aveva ricevute, di telefonate così: tante. Uno sproposito.”

“Posso immaginarlo. E sua madre, come le commentava?”

“Non le commentava per nulla. Si sfogava con delle pazzesche sfuriate con mio padre, e con me, a seconda di chi aveva di fronte. Diceva che mio padre era un fallito, che non sapeva come muoversi, che lavorava per nulla.

Diceva, insomma: che era un Antropologo ... del cazzo. Diceva: «Il grande Antropologo ... Antropologo del cazzo!». Gliel'ha detto tante volte che, credo, lui non ci badasse neppure più.”

Poi indugiò appena, e soggiunse: *“Ma diceva anche di peggio ...”*. “Di peggio ancora?” La guardai, ma colsi un imbarazzo montante. “Capisco, signorina, dovremmo essere ad un passaggio spiacevole. Impegnativo. Ma ho l'impressione che sia necessario.” *“Beh, diceva ... Sì, diceva che mio padre aveva altre donne, che quando si muoveva da una sede all'altra, oppure*

andava a qualche congresso, in realtà fingeva di lavorare e andava da qualche amante. Usava parole più pesanti ...”

“Ho capito: forse non sarà necessario ripeterle.” Se dovesse rilevarsi necessario glielo chiederò e sono certo che me le ripeterà, ma per ora non lo ritengo di alcuna necessità, pensai subito con riguardo allo svolgimento dell’interlocuzione. Ma poi, tra me e me, mi chiesi: possibile? E lo esternai alla ragazza: “Possibile, signorina? Suo padre era uno studioso di chiara fama, che lavorava come una bestia da soma per ottenere quei risultati che gli fanno onore anche ora che è mancato ...”. *“Ma quali risultati, prof? Ecco, questo mia madre gli rimproverava: che era ancora un semplice ricercatore, e che non guadagnava abbastanza per consentirci un tenore di vita decente. Questo, perché sperperava tempo e soldi con donne, cioè, lei diceva ...”*

Il quadro mi si chiariva come di colpo. Di persone di valore che faticano a vederselo riconosciuto ne avevo conosciute parecchie, all’Università come a scuola. Ma questo era un problema assolutamente singolare: la moglie che imputa questo mancato successo del marito, pur meritato, al marito stesso, alle sue scappatelle. Come dire, era penalizzato dall’Università, e incolpato di altro da sua moglie. Guerra in casa, e Mobbing sul lavoro. «Cornuto e mazziato», dicono in Sicilia, mi pare.

Dovevo incalzare la ragazza: “Usava parole più pesanti, immagino. No? Quindi, era gelosa.”. *“Non era gelosa, prof. Era convinta che mio padre non l’amasse, e lo ripeteva di continuo. Credo che parlasse male delle sue traversie professionali perché sapeva di toccare le note più dolorose per lui. Ma lo faceva per motivi non scientifici né professionali. E neppure per motivi economici. Potevamo vivere decentemente anche così; ma lei non poteva ... non so come dirlo.”*

“Forse non poteva convivere serenamente con il convincimento che suo padre non l’amasse.”. *“Ecco. Penso anch’io che sia stato così.”*

Qui però debbo pur chiedermene il perché. Certo, è un dubbio che hanno in molti e in molte nella coppia. Ma in questo caso sembra esserci qualche cosa di assolutamente particolare, che ha a che vedere proprio con le ragioni di questa interlocuzione: quel quaderno tanto speciale.

“Può darsi benissimo che sua madre pensasse che il marito se ne andasse così spesso da casa, perché non l’amava anziché perché questo gli richiedeva il suo lavoro. È così, signorina?”

Lo dico, e subito ho l’impressione di aver detto una cosa inesatta, se non proprio una sciocchezza. Infatti soggiungo subito: “Non lo so. Ma, forse, no.” La ragazza replica tranquilla, immediatamente: *“No, infatti.”*

È il momento di tacere e guardarla. Fissa. Il momento di aspettare. Essa sta per dirmi qualche cosa, e lo deve fare.

Ma che cosa? Debbo aiutarla. Così provo a chiederle: “Signorina. Quando lei è nata, e quando era stato scritto questo quadernetto, com’era la situazione dei suoi genitori?”. La risposta è pronta: *“Ah, è questo che mi sta chiedendo? E tanto ci voleva! Ma sì, lo so: non erano ancora sposati. Si sono sposati*

quando io avevo già qualche mese. Ci sono le fotografie di quel matrimonio, con la sottoscritta in carrozzina.”. “Parrebbe, anche questo, un segnale ...”. “Un segnale? Se capisco bene, un segnale del perché si sposava. È questo che intende?”

“No. Un segnale di che cosa considerasse più importante in quel matrimonio. La nascita di sua figlia.

E neppure un segnale che non amasse sua madre, né che la sposasse per questo motivo: ma perché la figlia dava senso pieno a quel matrimonio. Lei, signorina.”. *“Non una prova per mia madre.”. “No, signorina. Ed ecco il problema di sua madre. Temo che sua madre non lo risolverà mai. E sa perché? Perché questo quaderno di lusso, probabilmente l’unico strumento espressivo di lusso che suo padre abbia mai usato ...”*

“Ah, in effetti. Lui usava i quadernacci peggiori. Anche i resti dei miei quaderni di scuola, la carta da pacchi, il retro di fogli stampati. E se ne vantava pure. Ricordava spesso quel libro ... sì, di quell’autore americano, che forse era stato scritto su un rotolo di carta igienica ...”

“On the Road di Jack Kerouac¹⁶³, uno dei grandi della Beat Generation. No, non è stato scritto su un rotolo di carta igienica, quella è solo una leggenda ...”. “Sì, lo diceva anche lui. Su un rotolo di carta da calcolatrice. Ma gli piaceva l’idea che anche su una materia vile fosse stato scritto un capolavoro, e un’opera che ha fatto epoca, che è entrata nella storia. Gliel’ho sentito ripetere tante volte!...”

“Ed invece, qui c’è tutta un’altra sede di scritti: di lusso, ricercata, probabilmente fatta confezionare apposta da un legatore artigiano, con materiale pregiato. E sa per scriverci che cosa?”. *“Che cosa, professore? Davvero non capisco. Non riesco ad immaginarmelo.*

Non mi guardi così!”. “In questo nobile quaderno, c’è una lunga dichiarazione d’amore: d’amore per lei. Sì, per sua figlia appena nata. «Cara amatissima figlia mia, nel giorno in cui sei nata desidero dedicarti queste mie parole d’amore, dell’amore che ti porterò per sempre ...». Ma non debbo leggerlo io, questo scritto: oltre a tutto ne tradirei l’intonazione. L’unica persona che lo deve leggere è lei.

Le dico solo un particolare. Sa come la chiama? «La vera, unica donna della mia vita»”. La vedo po’ imbarazzata. Poi ammette. *“Ma: sì, prof, gliel’ho sentito dire anche a voce, e più volte. Lo ha detto davanti a mia madre, a mia nonna cioè a sua madre ...*

Una volta, poco prima di morire, mi ha regalato ...”. “Che cosa le ha regalato?”. “... mi ha regalato un esemplare, economico, scontato, de La vita nuova di Dante. Così, senza una parola. È vero che stavo studiando Dante. Ma non capivo ...”

¹⁶³ Opera del 1950, prima edizione originale del 1957; ed. it. *Sulla strada* (Mondadori, Milano 1959).

“E pure, lui ha visto quel libro, e l’ha donato alla «sua donna». Probabilmente, si è rivisto per un attimo al Liceo, alla sua età signorina. Sa quale fosse la sua condizione economica di allora?”

“Sì, era povero come origine. Non avevo capito. Mi ha fatto il regalo che avrebbe fatto ad una sua compagna di allora, e con l’equivalente di quei pochi soldi che aveva anche allora ...

Ma anch’io lo amavo, dottore. Anche se, in mezzo a quel casino che facevano, lui e mia madre ...”

“Posso capirlo. Ma capisce lei, almeno che cosa lei rappresentasse per lui?”. *“Ma io l’ho sempre capito, in fondo. Per questo ho fatto il Classico, per questo studio e mi impegno, per questo gli portavo i voti più elevati, come fossero un regalo per lui. Era la testimonianza dell’amore che mi chiedeva, no?”*. “Sì, certamente. Lei è stata il suo conforto. Probabilmente, l’unico della sua vita.

Conservi caro questo quaderno rilegato di lusso, signorina. È il dono-ricordo più significativo di suo padre: la dichiarazione solenne del suo amore per lei.”. *“Per me!”*. Ebbe un attimo di sussulto: *“E mia madre ...”*. “Io penso che amasse anche sua madre, ma di un amore diverso. Un amore che, forse, essa non poteva apprezzare. O non voleva. O forse solo non ne ha avuto il tempo.”

Qui l’interlocuzione era finita. Convenevoli di rito, auguri. Ma c’era ancora una cosa: “Ah.. signorina!”. “Sì?”, “Come si chiama? Qual è il suo nome?”. *“Eugenia!”*

Mi aspettavo qualche cosa del genere: “Anche questo è un segno ... Beh, lei fa il Classico, dunque conosce il Greco.”. *“Certo che lo so: vuol dire «ben nata», «ben generata».*

Eh sì. È proprio un segno. Anche il mio secondo nome ...”

“Ha un secondo nome?”. “Sì: «Dàvida»¹⁶⁴”.

“«Dàvida»? E questo, che significherebbe? Nonavrà un nonno od uno zio che si chiamava Davide?”. *“Nooooo, prof: quella è una delle poche cose sulle quali sono stati d’accordo i miei genitori: di non darmi nomi «di famiglia». Lo so io, che cosa significa il mio secondo nome. «Davide», in ebraico, vuol dire «l’amato».”*

Anni dopo

Quella ragazza si è laureata brillantemente in una materia affine all’Antropologia (ma non in Antropologia!), ha conseguito il Dottorato di Ricerca ed è borsista post dottorato in attesa di possibili sviluppi accademici,

¹⁶⁴ In realtà, il secondo nome di quella ragazza era davvero un gioco di parole molto significativo, ma che non riesco a rendere senza rischiare di intaccare il dovere di segretezza e di irricognoscibilità delle persone. Mi è sembrato un buon sostituto questo femminile anomalo, che era stato coniato spontaneamente da una bambina a 2-3 anni per una bambola, considerato il nome di suo fratello.

in un'altra regione rispetto a quella, o a quelle, dove aveva insegnato e ricercato suo padre.

Ma era davvero un Antropologo il padre, e di quale materia affine è studiosa la figlia? Ricordi il lettore che i personaggi debbono essere non riconoscibili. Conta che il padre e la figlia avessero quei ruoli accademici, in una materia che non offre ricche possibilità di lavoro extra, e che la figlia abbia seguito una strada prossima a quella del padre, ma non la stessa.

Post scriptum

Scrivendo il grande Erich Fromm (1900-1980), uno Psicanalista e Psicologo Sociale che ai Pedagogisti interessa molto, circa mezzo secolo fa, in una delle opere sue più note, meritatamente note:

Una diversa forma di patologia nevrotica si riferisce a casi in cui l'attaccamento principale è quello per il padre. Un caso limite è quello di un uomo la cui madre è fredda e distante, mentre il padre (in parte come conseguenza alla freddezza della moglie) concentra i suoi affetti e i suoi interessi sul figlio. Egli è un «buon padre», ma nello stesso tempo è tirannico. Ogni volta che la condotta del figlio lo soddisfa, lo loda, gli fa dei regali, è affettuoso con lui; se viceversa il figlio gli dà dei dispiaceri, s'irrigidisce, lo rimprovera. Il figlio, per il quale l'attaccamento paterno è ragione di vita, si attacca al padre in modo schiavistico. Il suo scopo principale nella vita è di compiacere il padre, e quando ci riesce si sente felice, sicuro e soddisfatto. Ma quando commette un errore, quando non riesce ad accontentare il padre, si sente deluso, trascurato, respinto. In seguito, nella vita, egli cerca di rinnovare la figura del padre, alla quale attaccarsi nello stesso modo. Tutta la sua vita diventa una sequenza di alti e bassi, a seconda se è riuscito o meno a ottenere l'elogio paterno. Tali uomini spesso raggiungono un grande successo nella loro carriera. Sono coscienti, fidati, zelanti – ammesso che l'immagine del padre che si sono scelti sappia guidarli. Ma nelle loro relazioni con le donne restano freddi e distanti. La donna non è il centro della loro vita; di solito hanno un leggero disprezzo per lei, spesso mascherato da un atteggiamento paterno nei riguardi di una figlia piccola.¹⁶⁵

Ed è tutto ben scritto.

Qui, però, è stata fatta una parte del lavoro: la parte dello Psichiatra, Psicoterapeuta, Psicologo sociale. E ora toccherebbe al Pedagogista intervenire, per completare questo impegnativo lavoro.

Il Pedagogista dovrebbe poter intervenire su questa persona che è stata privata di una parte dell'educazione genitoriale con il relativo amore, di una

¹⁶⁵ *The Art of Loving*, edizione italiana citata, pag. 103-104.

buona metà, e che per questo presenta dei problemi ma che resta sempre educabile e quindi suscettibile del completamento di quell'educazione.

Un tale intervento è praticabile alla sola condizione che egli sia aperto a questa educazione. «Apertura» è condizione necessaria di educabilità: si tratta della disponibilità a rimettersi in discussione, con le proprie idee di fondo, le proprie scelte, con tutto sé stesso.

Ed ancora: lo stesso Pedagogista dovrebbe poter intervenire su sua moglie, che non si sente amata. Probabilmente, non è stata fatta oggetto di scarsa attenzione né di un «leggero disprezzo», per lo meno non sempre, non come comportamento abituale; ma è stata scelta apposta perché avesse delle caratteristiche tali da attagliarsi a quell'idea della Partner e della Partnership.

Non è una scelta distruttiva: è una scelta costruttiva, ed insieme realistica. Costruttiva, di ciò che si potesse realisticamente costruire in una Partnership date certe premesse, e di come lo si potesse realisticamente costruire date quelle stesse premesse.

Quella signora, se fosse stata aperta, avrebbe potuto capire che cosa mancasse al suo uomo e, quindi, apprezzarne quello che comunque egli le offriva, e che era tutto quello che egli avesse da offrire. E avrebbe potuto anche aiutarlo a recuperare quanto egli aveva perso.

Sì, perché è troppo facile rilevare che cosa manca di dare una persona. E poi denunciarlo, lamentarsene, accusarlo. È facile, sbrigativo e comodo. Quanto completamente fuorviante.

Dovremmo cominciare a domandarci che cosa sia mancato, prima di tutto, a lui, a chi non dà ciò che altri pur si attenderebbero da lui.

E terminare domandandoci se, semplicemente, non avesse dato tutto ciò che effettivamente aveva da dare.

Penso che un intervento pedagogico in senso stretto avrebbe avuto molto da aiutare, a suo tempo. Penso che avrebbe ancora molto aiuto da dare anche ora alla vedova di Zanussi, la professoressa Marone: essa probabilmente crede ancora che egli l'abbia sposata perché c'era la figlia. Anche questo è il modo più facile di pensare. Ma è sbagliato. Fuorviante, come troppe ipotesi facili.

Ma, con Zanussi, con il grande Antropologo Culturale Zanussi, il Pedagogista questo suo intervento professionale non l'ha potuto esercitare. Né con sua moglie.

Con lui, non lo potrà. Non lo potrà mai più. Se venisse lei, potrebbe ancora recuperare non poco. Ma dipende solo da lei. E, finora, non ha voluto.

Buon per la figlia, che almeno essa abbia dimostrato l'apertura necessaria, quando è stata a ciò chiamata.

Rapporto complessivo del caso

➤ **L'interlocutrice** Studentessa di Liceo Classico, 16 anni, orfana di padre ricercatore universitario, di valore ma non gratificato della meritata carriera, e di un'insegnante pensionata baby;

- **il contatto** tramite la madre, la quale aveva saputo di questa attività professionale nel mondo della scuola;
- **il numero di incontri e la cadenza** due incontri nell'arco di una settimana scarsa;
- **la situazione problematica** un particolarissimo «inedito» del defunto, evidentemente non professionale; probabilmente anche la consapevolezza della vedova che qualche cosa alla figlia era mancata;
- **i problemi posti** la figura del padre, anche come Partner della madre;
- **la via di risoluzione** amore autentico e evidente per l'unica figlia; tutto un discorso da fare circa il rapporto con la moglie, discorso che non si può fare per assenza di entrambi gli interlocutori;
- **il reindirizzamento** professionale e non canonico; la ragazza poteva trovare ciò di cui aveva bisogno nello studio seguendo la via del padre, o meglio una via analoga;
- **eventuali commenti terminali** l'apertura come condizione di praticabilità; la figlia si è dimostrata aperta, la madre probabilmente non ne avrebbe dimostrata se anche non si fosse negata al dialogo.

“AI NOSTRI TEMPI ...”

Primo colloquio

“Dunque, lei sarebbe il Professor Blezza?”. L’interlocutore è un signore di mezz’età, difficile attribuirgliene una più esattamente, doveva avere la stessa sembianza a trent’anni, come l’avrà a settanta. Esagero un po’ ma neanche troppo. È una persona seria, insomma.

“Sì, sono io. Di che cosa desidera parlare?”

“Lei è uno Psicopedagoga?”. “No, sono un Pedagogista.”. “Beh, E perché mi guarda in quel modo?”

In fondo, che differenza fa?”. “Vuole sapere la differenza? Lo Psicopedagoga, che sarebbe più giusto chiamare «Operatore Psicopedagogico», è (o era) un operatore scolastico. Tecnicamente si chiama un’articolazione della funzione docente¹⁶⁶. Insomma, è un modo di fare l’insegnante, ma senza avere delle classi. È qui per parlare di questioni scolastiche?”

“No. Io a scuola ci sono già stato! Sono Ragioniere, il Ragionier Gastaldis. In altri tempi, quando studiare era duro davvero, sa?”

Ho uno studio da Fiscalista bene avviato. Faccio la libera professione ... Ha presente via Cavour? All’angolo con il Corso, c’è una palazzina ...”

“Zona prestigiosa, certo. Sede dei professionisti più affermati.

È qui per parlare di questo? Del suo lavoro?”

“No. Sa, dottore, sono affetto da depressione ... «sindrome depressiva reattiva», è stata la diagnosi.”

Provo ad interromperlo: “E perché ...” ma non c’è verso, parla lui:

“Oh, sono stato in cura a lungo, sa?”

Prima dal dottor Galvani, Psicoterapeuta. Due sedute la settimana per quasi un anno.

E poi dal prof. Paruta, un luminare della Medicina. Mi ha prescritto prima un certo Cocktail di medicine, poi un altro. Questo secondo funziona, funziona bene. Sa? C’è un nuovo antidepressivo che si chiama Melancòn, da prendere in una sola dose al giorno, la sera, che è formidabile. Pensi che mi ha quasi regolarizzato il sonno. E l’avevo sfasciato, disordinato ... Non solo.

E poi ci sono delle gocce di un farmaco e delle gocce di un altro. Sì questa seconda cura funziona, Funziona abbastanza bene.

Ma non voglio più prendere quella robaccia. No, non voglio! Io sono sano, sa?”

“Caro Ragioniere: lei si spiega benissimo. Ma io alcune cose non riesco a capirle ugualmente.

¹⁶⁶ Leonardo Trisciuzzi e Giuliano Franceschini, *opera citata*.

Lei che idea ha della professione che io esercito? Secondo lei, che cosa fa un Pedagogista?”. “*Beh, uno Psicopedagogista ... sì, no «psico», va bene! Lei si occupa di curare senza medicine, no? In un certo senso, dico ...*”. “No. In nessun senso: io non curo.”

“*No? E allora, che cosa fa?*”. “Parecchie cose. Ma non penso sia venuto per farsi spiegare che cosa faccia, o che cosa sia, un Pedagogista.”. “*No. Voglio dire ... Lei è uno che collabora tanto con i Medici, no? Ma non prescrive medicine. O sbaglio di nuovo?*”

“No, qui non sbaglia. Collaboro regolarmente con diversi Medici Specialisti. Ma non prescrivo medicine. Né nessun altro tipo di cura. Non faccio terapia, insomma.”. “*No. E allora, forse anche lei fa colloqui.*”. “Sì, certo. Ma non terapeutici.”. “*Insomma, io sono un depresso, come le dicevo. Capisce?*”. “Sì. Ma per la depressione, io non ho nessuna cura, come per qualunque altra malattia.

Per quelle deve andare da altri professionisti. Gliene potrei indicare alcuni di eccellenti. Ma c'è già andato, mi ha detto. E l'hanno curata. No?”

“*Sì. Ma adesso io voglio ... qualche cos'altro. Sì. Qualche cos'altro.*

E allora mi sono detto: se non va bene l'Ingegnere, vado dall'Architetto. Oppure dal Geometra. O dal Geologo. Non le pare? Come da noi. Il Tributarista non è detto che sia un buon Consulente del lavoro. A volte, un buon Ragioniere è meglio di un Dottore Commercialista con tanto di laurea...

Beh? E adesso, perché mi guarda a quel modo?”.

“Perché voglio capire che cosa lei si attenda da me. E, mi pare, dobbiamo capirlo insieme. Le debbo premettere che, per quel che riguarda la mia professione, quella gerarchia cui allude non sussiste.

Parlando con un professionista che sa bene che cosa siano le proporzioni, un Pedagogista non sta ad un Medico Specialista come un Ragioniere sta ad un Dottore Commercialista: tutt'altro. Siamo professionisti di pari livello, anche se questo non è entrato nella consapevolezza della gente. Non ancora o, meglio, non a questo tempo. Secondo lei di che cosa mi occupo?”

“*Uno Psicopedagogista ... ah sì. Un Pedagogo. No?*

Insomma, me lo dica lei. È lei il professionista, no? Di che si occupa?”

“Mi occupo di educazione. Questo è facile.”. “*E allora, lei mi vuol dire che, siccome io non sono più un bambino ... purtroppo!*”

“Quel suo «purtroppo» potrebbe anche interessarmi.

Purché sia chiaro che l'educazione non è limitata alle età dello sviluppo. L'educazione è per tutta la vita.”

“*Come? Ma se quando ero ragazzo mi dicevano: a quindici - sedici anni, o poco più in là, come sei venuto sei venuto, poi non si può fare altro. L'educazione è finita.*

Ed ero venuto bene, sa?”

“Ai suoi tempi si pensava proprio così; ma da un bel po’ abbiamo ri-acquisito che l’educazione è per tutta la vita. Lo abbiamo riaffermato, non è un discorso solo di oggi, perché lo si era capito anche molti secoli prima. Anzi, millenni. Ma questo è un altro discorso. Credo che lei non sia venuto neanche per questo.”

In effetti, vedo che non è soddisfatto, forse teme un discorso per lui astratto, vuoto, da trombone erudito e inutile. E allora preciso: “Quando eravamo ragazzi, «ai nostri tempi», dicevano a tutti noi, anche a me, proprio ciò che ha riferito lei, che l’educazione durava abbastanza pochi anni: era necessario dire così, allora, proprio perché questo ci consentiva di poter fare quello di cui beneficiano oggi i nostri figli. Ma questo ci permette di capire meglio quanto l’educazione non si possa limitare ad una parte della vita, e per giunta ad una parte abbastanza piccola. Abbiamo continuato ad essere educati mentre educavamo i nostri figli, mentre lavoravamo ed avanzavamo, mentre migliorava la nostra condizione sociale”. Rifletté alquanto: “*Sa che ha ragione? Non ci avevo pensato.*”

Ci avevo colto. Ma dovevo battere quel ferro ancora caldo, non lo sarebbe rimasto per molto: “Che lei sia «venuto su bene» lo posso pensare anch’io, considerato anche che con un diploma ha messo su un’attività libero-professionale che ha tutta l’aria di essere assai prospera.”

“Sì, lo è. Non mi lamento, non mi posso davvero lamentare. Gli affari vanno assai bene. Ho dei ragazzi che fanno praticantato da me, sa? Pensavo di aver imparato poco io, all’Istituto Tecnico Commerciale; ma vedo che questi qui, oggi, all’Università, imparano ancora meno.

E poi, sono bambinoni. Avessero un’idea di quali sacrifici abbiamo fatto noi ai nostri tempi, per farli vivere col culo sul velluto come vivono oggi, e neanche lo capiscono! Insomma, sapessero come me la sono sudata, la posizione che ora occupo! Questi credono che appena preso quel «pezzo di carta», che non significa nulla come competenze professionali, gli si aprano tutte le porte. Ed invece, a quel momento è ancora tutto da fare.”

“Eh, erano anni duri, quelli nostri, Ragioniere ...”. “*Di prima del Sessantotto! Non c’era spazio per i sogni, dovevi maturare in fretta! Prima studia come un matto. E poi, sbrigati a lavorare, a farti una posizione!*

Così era ai nostri tempi. E ci siamo riusciti, no? I risultati sono davanti agli occhi di tutti.”

“Sì. Anche se io ci sono passato dopo il Sessantotto. Ma non dubiti: è stata dura anche per me, in una professione difficilmente emergente e con tanti concorrenti, concorrenti che una professione l’hanno già, riconosciuta, forte, ordinata. Tutto pesante, come anche i prezzi che abbiamo dovuto pagare.”

“*Sì! Anche! Per caso, è di questo che lei si occupa, dottore?*”. “Sì. Anche di questo. E non secondariamente. È educazione, non le pare?”

“Allora, sa che le dico? Che torno. Sì, mi fissi un appuntamento per la prossima settimana. Ma adesso ho da fare. Il tempo è denaro, no?”

È una visita. No? Un colloquio. Si chiama così. Una seduta, insomma! Una consulenza.”. “Una interlocuzione. Un dialogo. Così si chiama, con termini tecnici.”. “*Insomma, una prestazione libero-professionale, chiamiamola un po' come vuole! Sì. Torno. Quanto le devo?*”

Non è stato propriamente l'inizio dell'Interlocuzione: piuttosto l'assicurare la preconditione dell'apertura. L'interlocutore non sapeva nemmeno che cosa fosse un Pedagogista né che cosa facesse; ma occorreva che non ci fossero pregiudizi ostativi. E bene, non ce n'erano: il dialogo sarebbe cominciato la volta successiva.

Una telefonata con un collega, tra il primo colloquio e il secondo

Telefono ad un collega, Pedagogista professionale, anche lui accademico, di una sede lontana; ho necessità di confrontarmi: “Pronto ... Checco? Ciao, carissimo. Niente, avevo voglia di fare due chiacchiere con un collega. Visto che non abbiamo il Supervisore ...

Sì. È vero che io sono andato varie volte dal mio Maestro, come si va da un Supervisore; ma lui non si è mai considerato un professionista né un supervisore, anche se quello che ha seguitato a darmi si avvicinava al bene di una supervisione. E parecchi colleghi sono venuti da me, cercando il professore che li ha laureati¹⁶⁷. Ma ricordo che tu sostenevi che invece dovevamo prendere un'altra forma di supervisione, «a rete» anziché gerarchizzata ... sì, parlo proprio di quella serie di interventi su un nostro E-Group via Internet. Questo segna bene una differenza sostanziale tra di noi e gli Psicoterapeuti. No? Sì, diciamolo meglio, è una evidenza conseguente a questa differenza.

Così, volevo chiederti: che ne pensi di quanti seguitano a volerci per forza applicare il prefisso «psico»?

Siamo d'accordo. Ma insomma: non abbiamo duemilacinquecento anni di storia? E che storia!

La Pedagogia è antica quanto la Medicina-Chirurgia, quanto il Diritto Romano; e così il nostro esercizio professionale. Socrate, e i Sofisti, rispettivamente. I quali, tra l'altro, non si occupavano né di scuola né di età evolutive, alle quali qualcuno ci vorrebbe ridurre. Hai presente anche tu, come tutti, quella fondamentale citazione da Dewey, da *Democracy and*

¹⁶⁷ Ne vedremo presto due casi.

*Education*¹⁶⁸. L'abbiamo tutti presente. Ed eravamo, sia pure presso un grande il cui pensiero è fondamentale per tutti noi, ma quasi cent'anni fa.

Sì, altro che Rousseau! Dovrebbero smetterla di far credere in giro che la Pedagogia è nata con Rousseau e l'*Émile*¹⁶⁹.

Invece, la Psicologia come scienza non ha che poco più di un secolo di storia. La Psichiatria può vantare due secoli e rotti¹⁷⁰. E ancora nell'*Enciclopedia Italiana*, nel 1935, scrivevano della Psicologia come studio filosofico sull'anima¹⁷¹.

Le mode?

Sì. Hai ragione. Il mercato. Sul mercato uno che abbia il prefisso «psico» si vende, bene o male ma si vende. E uno che non ce l'abbia ...

È per questo che tanti nostri colleghi se lo attaccherebbero, questo «psico», davanti sempre e comunque, a proposito e a sproposito.

Davanti? Se l'attaccherebbero anche dietro ...

Purché ci fosse”.

Secondo colloquio

“Buon giorno, e ben ritrovato. Ma certo che mi ricordo di lei, Ragionier Gastaldis!”. “L'altra volta ho dovuto chiudere presto, avevo da fare. Un cliente troppo grosso: roba a sette cifre, in euro. Avevo messo nel conto i tempi di un Medico. Ma ora sono di nuovo qui. Una settimana dopo. Non è tanto, vero? Lei, le sue visite, ogni quanto ...

Non sono «visite»?”. “No. Sono colloqui. Dialoghi. Interlocuzioni, Ragioniere”

“Lei dice che dovrei arrivare a cogliere le sottili differenze tra questi termini?”. “No. Non è necessario. Basta che non mi confonda con un Medico. O con uno che fa terapia. Cioè con uno che cura le malattie, insomma.”. “Sì, questo credo di averlo capito.”

“Anche perché è tornato per questo, proprio per parlare con uno che non fa il Medico, che non cura le malattie. Vero?”. “Proprio!”

Sa che non ci volevo credere. E pure, è stato proprio quel cenno che mi ha dato sull'educazione «di una volta», dei nostri tempi. È come se mi si fosse

¹⁶⁸ *Democracy and Education*, citata. Ci si riferisce in particolare a quanto nella citazione riportata nella parte I: ed. it. del 1992, pag. 389-390. Notare che la prima edizione italiana di quest'opera fondamentale è solo del 1949.

¹⁶⁹ *Émile ou de l'éducation* è un'utopia pedagogica pubblicata da Rousseau nel 1762. Cfr. *La pedagogia sociale*, citata, pag. 3-6.

¹⁷⁰ Cfr. *Un secolo di follia* di Vittorino Andreoli (RCS Rizzoli Libri, Milano 1991, più volte rieditata anche in edizione economica), part. pag. 11 e sgg. Egli individua la comparsa del Medico Psichiatra alla fine del XVIII secolo.

¹⁷¹ La voce, stilata da Guido Calogero, è alle pag.457-461 del vol. XXVIII. Essa è completata da saggi più brevi di *Psicologia sperimentale* (ottimamente scritto da Antonio Aliotta) e *Psicologia etnica*.

spalancata una finestra. È entrata una luce che non so dire. Forse, un po', che pure abbaglia.

Ma è entrato anche ... sì, come un grande freddo. Di che cosa ho bisogno, dottore? Non è che lo devo per forza dire io? Sa, lo Psicologo mi diceva che le cose dovevo arrivare a dirle io ...". "No, con un Pedagogista è diverso.

Glielo posso dire io, senz'altro. Lei vuole parlare della sua educazione, no? Ed insieme, della sua gioventù."

"Deve essere qualche cosa di simile. Sì.

Era dura, una volta. Sa? Ah, sì: lei è dei miei anni ... Beh, all'incirca.

Ma lei dovrebbe essere, mi ha detto di essere, uno di dopo del Sessantotto."

"Di che cosa mi occupo io, e di che cosa possa aver bisogno lei da me, lo posso anche dire io, così come del fatto che io ho studiato dopo il Sessantotto.

Ma, che fosse dura o meno studiare una volta, e come fosse, deve dirlo lei. Io conosco certo quell'educazione. Ma lei è venuto per parlarmene lei, e non perché ne parlassi io. No?". "Proprio!". "E allora, parliamone."

"Da dove devo cominciare?". "Per esempio, dall'Istituto Tecnico Commerciale. E da quando vi è entrato."

"Era dura. Dovevamo essere trentasette o trentotto in classe, in prima. E, tra respinti a giugno, e rimandati ad ottobre, ne hanno fatti fuori una decina ... no, di più. Solo il primo anno, dico. E poi, via via. Alla fine, siamo arrivati all'esame che in classe eravamo ancora più di trenta, ma perché c'erano stati dei bocciati che si erano aggiunti anno per anno. Non eravamo neanche la metà di quelli che erano partiti, ad esserci diplomati giusti. Una dozzina, forse. Una dozzina scarsa di «giusti».

E di mezzo c'erano stati dei rimandati a ottobre che avevano dovuto studiare tutta l'estate, anche tutte le estati, per recuperare l'anno."

"Lei è mai andato «ad ottobre», per impiegare le sue stesse parole?". "Già: che poi era settembre.

Sì. Una volta. In una sola materia. Che poi non era neanche una delle più importanti, era il Tedesco. Per noi, seconda lingua straniera.

Dottore ...". "Sì?". "Mi fanno ridere, questi ragazzi di oggi ... anche miei figli, ... con questa storia dei crediti e dei debiti, e ne parlano a me che sono Ragioniere, con questa storia dei debiti e dei crediti ... Alla fine dell'anno sono insufficienti in due, in tre materie, anche di più, anche grosse, anche fondamentali, e ... e niente!"

"Che intende dire?"

"Niente è niente. Come niente fosse! Vanno avanti, nessuno gli dice nulla. E guai a rimproverarli, che ti rispondono pure male, che tu non sai, che non capisci questa scuola d'oggi. Che tu sei vecchio, decrepito, rimbambito, da mandare all'ospizio, ... Mi comprende?". "No, non la comprendo. E allora?"

“E allora ... quella volta che mi hanno dato Tedesco a ottobre, a casa c'è mancato poco che crollasse il soffitto.

Anzi, se fosse crollato il soffitto, sarebbe stato meno grave. Quante botte! Ma quelle facevano meno male. Quante me ne hanno gridate! E mi hanno venduto il motorino, chiuso sottochiave il giradischi ... quello avevamo, un gracchiante giradischi, lo si chiamava pomposamente «fonovaligia», con pochi 45 giri tutti rovinati, frusciati, consumati dalla ripetizione sempre delle stesse canzoni ... Rita Pavone, Mina, Celentano ... non quello di oggi, super impianti stereo con cento componenti, e centinaia di Compact: quello di allora ... Sto divagando?”. “No, non credo. Ma torni a quella volta.”

“Punizione. E poi, perché dicevano che queste cose mi distraevano. Che mi avevano rimandato perché avevo perso la testa per la musica e il motorino. Si immagini. Neanche mi credono, se la racconto adesso.”. “Io le credo senza alcuna difficoltà. Ma prosegua.”

“Lei, certo, quella vita la conosce ... Così, già a giugno, nemmeno una settimana per tirare il fiato, ero che ripeteva tutto il programma di Tedesco dall'inizio. A luglio eravamo al mare; e bene, tre volte la settimana dovevo alzarmi prestissimo, alle sei, prendere la corriera, tornare in città dove avevo la bicicletta nella custodia davanti alla stazione delle corriere ... adesso non c'è più, e da anni ... beh, e andavo in bicicletta da una professoressa che stava a parecchi chilometri. Due ore di lezione serratissime e severissime ogni volta. Poi di nuovo bici, custodia, aspetta la corriera. E forse arrivavo in tempo per fare un bagnetto prima di pranzo. Poi, subito a studiare ... tutti i giorni, e a sera a letto presto.

Ad agosto, stessa solfa, ma stando in città. Cioè lavorando di più, e senza neppure il bagnetto in mare. Con il caldo che faceva!...

E poi a settembre ... io dico che meritavo almeno sette. Almeno! Ho fatto uno scritto e un orale perfetti. Perfetti, sa? Ma a quei tempi anche il sei era un lusso, a settembre. Eri stato rimandato: che potevi volere di più: che ti promuovessero. Anche troppo. Sei! E andava bene così.

Poi però non ho più avuto problemi, Né in Tedesco, né in nessun'altra materia. E il Tedesco lo parlo ancora abbastanza bene, sa? Ho dei corrispondenti in Austria, in Germania, anche in Svizzera, anche in Liechtenstein; facciamo affari in area Euro, e in Franchi svizzeri. Ci vado anche abbastanza spesso, e me la cavo adeguatamente.”

“Probabilmente, il beneficio non è stato solo nella dimestichezza che ha maturato con la lingua di Goethe e di Schiller.”. “Ah, no: certo che no!

Quello c'è stato. Ed anzi, c'è stato anche un certo amore in più ... sì amore per il Tedesco. Da allora, la lingua tedesca mi ha sempre fatto come compagnia. Ho cominciato a leggere giornali e libri in tedesco; anche ad ascoltare i notiziari in Tedesco alla radio, che arrivavano male e solo in certe ore serali ...

Se penso alle opportunità che hanno oggi miei figli e i loro coetanei per praticare le lingue, con il satellite, con i DVD ... e non se ne fanno nulla. Al

massimo, quel canale di musica, come lo chiamano ...” “... ce n’è più d’uno, sul satellite ...” “... ma soprattutto, il senso delle mie responsabilità. Avevo sbagliato: e bene. Cioè, male. Stava a me lavorare per correggere lo sbaglio: questo il bene. Per rimettermi a posto prima di tutto con la mia coscienza, con me stesso, e poi con i miei genitori. Solo alla fine ci stava il rimettermi a posto con la professoressa che mi aveva rimandato.”

“Solo alla fine? Era davvero così?”. “Allora, no. Anzi, per tutta quell’estate, ed anche dopo, era come se avessi la professoressa sempre davanti agli occhi, pronta a giudicarmi, a correggermi, a stangarmi se occorreva. Ma poi; alla fine, quel che mi è rimasto va proprio molto oltre il rapporto con una insegnante, una brava insegnante, che giustamente mi aveva stangato.

Così si cresce: lezioni del genere ti danno una regolata per tutta la vita.”. “Bene. Continui. Ah, perché guarda l’orologio?”. “Perché ho un appuntamento ... roba grossa.

Del resto, se si vuole che la famiglia abbia ...

Sì, ma solo ancora un minuto, dottore.

A quel tempo mi hanno venduto il motorino, e va bene. Era un catorcio, un vecchio Lambrettino I50... non so se lei ...”

“Ma sì. Ne avevo uno anch’io. Probabilmente, ridotto anche peggio del suo.”. “Non credo! Beh, non so. Non abbiamo modo di dirlo.

E adesso ... Io i miei debbo portarli in giro con il Mercedes. Beh, e mi serve anche per il lavoro, perché i clienti debbono vedere che non sono un poveraccio qualsiasi. Se no, come gliele strappo certe parcelle,...

E sa per che cosa mi servono le parcelle alte? Ma per pagare le altre auto!

Sì. A me del Mercedes mi frega fino ad un certo punto. Pensi un po’ di che cosa ho nostalgia: della mia prima auto, una Cinquecento scassata e gracchiante, che ci volevano imprecazioni e bestemmie in serie solo per farla partire. Come vorrei farci un altro giretto: guardi, anche solo da casa in campagna, o al mare, dove andavo allora, che ero giovane e avevo ancora un po’ di tempo.

Mia moglie ha voluto la ForFour¹⁷², sì, la nuova Smart; Il primogenito Gianni ha una Golf. La secondogenita Cristina, quasi fresca di patente, si aspetta una Ka, e il terzogenito Lauro, visto che non ha la patente, ha un motorino truccatissimo che passa tranquillamente i cento all’ora... Si figuri, un cinquantino che passa i cento, anche i centodieci: tanto che spesso ho paura per lui. Quanto ci facevamo noi con i nostri catorci, ai nostri tempi? Forse poco più dei cinquanta, la metà, e con l’angoscia che un vigile non ti fermasse ... allora sì lo facevano; ed invece oggi, gli passano sotto il naso in

¹⁷² Modelli e marche evidentemente appetiti dai familiari di quel professionista al tempo dell’interlocuzione. Le mode cambiano in fretta, specie in certi ambienti e in certe condizioni economiche.

due a cento e passa all'ora, e con la marmitta che rompe i timpani peggio di un aeroplano, ... con le cuffiette agli orecchi, e magari il cellulare in una mano, e quello non fa neppure una grinza!

E poi succedono gli incidenti. Ben peggio che ai nostri tempi. Ma non debbo dirlo io. Non devo dirlo proprio. Non debbo neppure dirle, queste cose.”

Voleva andare via, aveva un impegno «grosso», ma il pensiero dei mezzi di locomozione allora ed ora, per lui ragazzo e per i suoi, deve avergli mosso qualche cosa dentro. Io rimango fermo e aspetto le sue mosse, in silenzio, guardandolo con attenzione.

Lui, infatti, continua, accelerando la voce, alzandosi: *“E fosse solo per le automobili, professore. Scusi se mi alzo e mi avvio. La villa con un giardino dove non va nessuno ma che hanno voluto. Un giardino curatissimo, che il giardiniere mi costa un occhio, e che si deve solo guardare. Ma certa gente non si fa aspettare. I vestiti tutti firmati dalla testa ai piedi, neanche i Referendum di Pannella, ... se arrivo in ritardo poi si fanno subito l'impressione di una persona poco seria, che lavora male ... e le vacanze all'estero, e i cellulari, no, ora videofonini, come li chiamano? Smartphone! e che ci fanno ... scusi, debbo proprio correre. A rivederci, dottore.*

Ah, sì: Quanto le devo? La prossima? Grazie, dottore, lei capisce. A rivederla!”

Credo sì di aver capito, e non solo la fretta di raggiungere un appuntamento di lavoro assai lucroso. Ma ne riparleremo, l'ha ben capito anche lui di doverne parlare.

Terzo e penultimo colloquio

“Buon giorno, Ragionier Gastaldis, e ben ritrovato!”

Questa volta, non sembra di fretta come le volte precedenti. Vuoi vedere che stavolta parla di più?

E difatti: *“Stavolta sono per lei tutti i tre quarti d'ora della visita ... cioè, come ha detto che la debbo chiamare?”*. *“Colloquio. Dialogo. Interlocuzione.”*. *“Beh, insomma, Per parlare.*

Perché l'altra volta mi sono dovuto fermare proprio quando ... insomma, sul più bello”. *“«Sul più bello», mi dice? Ma il racconto di quella volta che dovette riparare Tedesco è stato importante. Non le pare?”*.

“Sì. Ah, che estate. Così si cresce! Così ... Ecco, questo volevo dire.

Insomma. Noi, quelli della mia generazione, ci siamo dovuti sudare tutto, e sudare sangue. Anche troppo? Può darsi. Ma siamo venuti su così. E ci siamo fatti una posizione, ci siamo guadagnati quello che meritavamo soffrendo due, tre, dieci volte tanto.

Mi ero fermato sul più bello. Le stavo parlando dei lussi nei quali faccio vivere i miei. Intendiamoci, lo faccio volentieri. Non vorrei certo che facessero i sacrifici che ho fatto io ... e che abbiamo fatto noi. Questo no.

E se andassero ad ottobre in una materia, voglio dire se potessero andare ad ottobre e ci andassero, beh, non credo che ripeterei quello che hanno fatto i miei genitori. Care persone, ma non serviva ...”

“Non serviva, lei dice, Non serviva a che?”. “A riparare Tedesco! Che non era neppure una materia importante. Avrei riparato anche con molto meno sacrificio.”

“Ma è stato fatto per farle riparare una materia? Davvero la pensa così?”

E poi, lei stesso mi ha detto che per la sua professione è una materia importante.”

“Sì. Cioè no. Non per Ragioneria. Lo è diventata per me.

Ma che vuol dire? Mi hanno fatto riparare la materia, e per questo non serviva ...”

“... non serviva ...”. “Non serviva sottopormi a quelle privazioni, a quelle punizioni, a quei sacrifici, per strappare un «sei», che tanto di più non ti davano neanche se diventava la tua nuova lingua madre.”

“Non è servito, dunque, a nulla?”. “No. Questo non lo posso dire davvero. «A nulla» non lo posso dire.

È servito!...”

“... è servito ...”. “Ma sì! È servito a crescere, a crescere così: con il senso delle proprie responsabilità, e dell’impegno costante, del dovere, della serietà, del rigore.”

“Dunque, le hanno davvero tolto qualche cosa?”. “«Tolto qualcosa»? Non capisco.”. “Dice che le hanno tolto la fonovaligia e il motorino, e anche gran parte delle vacanze. È stata solo una perdita, per lei, a giudicare dai risultati? Pensi da Ragioniere, se vuole, da ottimo Ragioniere come è: il rapporto costi/benefici, come è stato?”. “E adesso, perché mi guarda in quel modo?”

Ma sì. Mi hanno dato molto di più di quanto mi abbiano tolto. Togliendomi quelle cosette di allora, mi hanno dato quella forza, quella volontà, quel senso del sacrificio, dell’impegno, della conquista, che è stata la mia arma migliore.”. “Invece, il grammofono non le sarebbe servito.”. “Ah no. E nemmeno il Lambrettino ...

Non ho nemmeno il coraggio di pensare come avrei fatto senza quel caratteraccio che mi ci sono indurito. Che mi son fatto allora, e con tutta quell’educazione che non c’è più. Certo, non mi sarei costruito la posizione che ho oggi.

Quella fonovaligia, quel Lambrettino, sono stati buttati da tanti anni. Poveri vecchi catorci ... certo, un po’ mi dispiace. Ma non erano ... no, non erano fatti per il mio futuro. Erano un presente di allora, e basta.

Adesso lo capisco bene. Allora, certo, non potevo ...”. “No?”. “E mi guarda di nuovo ... E bene: sì, sì che lo capivo. Sì, anche allora. Non lo avrei ammesso, forse, ma lo capivo, e come!”

“Capiva, cioè, che quei sacrifici l’avrebbero portata dove poi è arrivato?”.
“No. Questo no. A tanto non arrivavo. Eppure, qualche cosa capivo ...
Qualche cosa di essenziale.

Capivo che questo impegnarmi, e sacrificarmi, aveva un fine. Un fine che non vedevo. Che non potevo vedere. E che non era neppure necessario che vedessi.

No, non era necessario. Non mi chiedevo dove quell’impegno mi avrebbe portato. Ma ero certo che da qualche parte mi avrebbe portato.”

Ho appena il tempo di respirare, e lui subito soggiunge: “*Sa che le dico, dottore? Che sì: io accettavo in fondo di buon grado tutto, anche le privazioni assurde e spropositate, perché avevo una certezza incrollabile, che tutto questo mi avrebbe preparato un futuro migliore, prestigioso, che mi sarei fatto una posizione. Sì!*”. “Non ha mai avuto dubbi in questo?”. “No. Beh, qualche volta. Ma ci passavo sopra, e proseguivo, come un carro armato. Studiavo duro, e soprattutto vivevo da persona seria, impegnata.

È stato per quello che il mio nome è arrivato allo Studio Florean. Lei non sa che cosa fosse, vero? No? E bene, era lo studio di Commercialista più grande e più prestigioso di quarant’anni fa. Il vecchio Florean aveva avuto due figlie, che non hanno seguito la sua professione, e solo un nipote che era venuto da lui «a bottega», ma che era uno scioperato, un fannullone, viziaticissimo da sua madre. Così, il vecchio cercava giovani seri e affidabili, ed è venuto a cercarli all’Istituto Tecnico Commerciale: i miei professori gli hanno segnalato tre studenti dell’ultimo anno, uno dei quali ero io.

Ma anche gli altri due, tirati su più o meno come me, hanno fatto una bella carriera: Mestrinaro ha lo studio in provincia, e Menegon è poi diventato dirigente d’azienda. Ora è in pensione e fa consulenze, consulenze molto ricercate e anche meglio pagate.”

“Invece, il nipote tirato su altrimenti ...”. “Ah, poveretto!... Sì, ha fatto una brutta fine. Si è schiantato in un incidente orribile, con la Porsche regalatagli dal babbo. Aveva colpa lui, pioveva a dirotto e ha cercato di gareggiare in sorpassi sul Ponte della Libertà, a Venezia (sa?), con un’altra fuoriserie, finché non è sbandato ed è finito nella corsia opposta, dritto contro un autotreno. E ha ammazzato anche la morosa che era con lui.

Comunque, non aveva combinato nulla di buono fino ad allora. Dopo un annetto di frequentazione saltuaria e svogliata dell’ufficio, ha chiesto e ottenuto di iscriversi ad Economia e Commercio; dopo un anno non aveva fatto nessun esame, ed è passato a Scienze Politiche, e lì era ancora iscritto, avendo fatto forse un paio di esami, forse, quando è successo ...”

“Non si cresce senza sacrifici ...”. “Ah, no. No, certo! Lo sapevano bene i nostri vecchi.”

“E dunque, quei sacrifici un senso ce l’avevano davvero. Sì, proprio come lei intuiva quando era giovane.

Non sarebbe stato possibile educarla al rigore, al sacrificio, alla serietà, all’impegno senza la sua collaborazione.

Non crede?”. “No. Forse no. Credo di no.

Ha ragione, dottore. In effetti, non mi sono mai sentito perseguitato. I sacrifici non fanno piacere. Ma si accettano, se hanno un senso.”. “E l’avevano? Anche ai suoi occhi, dico, di giovane?”. “Sì. Non avrei saputo dir quale. Ma sì, credevo fermamente che ce l’avessero, un senso.”

Ora il silenzio richiede di nuovo il suo tempo. Stavolta è un tempo più lungo. La sua funzione, però, è diversa da prima.

Riprende lui, il tono della sua voce è cambiato, meno tormentato e polemico e più tranquillo: “Dottore, la prossima settimana?”. “Sì. E forse basterà. Per ora, dico: ma sì, stia tranquillo. Poi, se avrà ancora bisogno, saprà sempre come trovarmi.”. “Grazie, dottore. Quanto le debbo? Ma questa la contiamo doppia, per la durata, abbiamo sfondato i tre quarti d’ora. Eh sì, dottore! Ma stia tranquillo, rispetto alle tariffe mie ... Voglio dire che non vado in fallimento per così poco. La prego. È giusto così.

A rivederla, dottore. Alla prossima settimana. Buonasera!”

Quando mi salutò, uscendo, dimostrò un ottimo umore.

Un cenno al quarto ed ultimo colloquio

Il quarto ed ultimo colloquio ebbe luogo regolarmente, anche se non serviva. Fu cordiale, simpatico, molto costruttivo.

Il Ragionier Gastaldis aveva troppe cose da raccontare, che andavano dalla sua infanzia fino all’altro ieri, ma che si concentravano sul suo ruolo sociale, dalla formazione iniziale alla fitta rete di relazioni interpersonali che la sua professione gli ha consentito di intessere; ma tutto sfociava nel parlare della famiglia, dei suoi cari.

Aveva bisogno di parlare di sé e di queste cose: un grande bisogno. Ma non si trattava più di interlocuzione pedagogica. Il problema pedagogico era risolto; per il resto, il Pedagogista era lì, pronto ad intervenire; ed è tutto quello che è necessario riferire qui in materia.

Se gli fosse occorso di nuovo, avrebbe potuto riprendere facilmente; invece, tenne i contatti dettando alla segretaria un messaggio di posta elettronica di qualche riga al suo Pedagogista, come lui gli aveva suggerito di fare.

Anni dopo

Il ragionier Gastaldis, professionista ancora notissimo e di grande successo in città, seguita a condurre lo studio anche essendo ormai piuttosto anziano. Ma alla pensione non vuole proprio pensare, probabilmente le tappe giornaliera nel suo studio e in alcuni punti della città, compresi i luoghi di socializzazione più comuni, continuerà a percorrerle fino a quando avrà fiato in corpo.

Con lui lavorano, in avvicendamento continuo, alcuni tirocinanti, che lui non vorrebbe chiamare «stagisti». Ma anche un nipote: il figlio di un fratello scapestrato, noto come tale in città, che una volta laureato in Economia e Commercio, e laureato bene, si è sottoposto molto volentieri alla disciplina del vecchio zio, e pare che ne tragga un grande profitto anche sul piano personale.

Dicono che si vogliono molto bene, e che lavorino insieme volentieri e con evidente produttività.

Rapporto complessivo del caso

- **L'interlocutore** Diplomato all'istituto tecnico commerciale, ragioniere libero professionista con studio proprio, al tempo sessantenne, sposato con tre figli;
- **il contatto** attraverso altri professionisti che esercitano nella città e che sono di conoscenza comune;
- **il numero di incontri e la cadenza** quattro incontri, solo gli ultimi due della durata di circa un'ora, a cadenza irregolare per impegni di lui, nell'arco di una quarantina di giorni;
- **la situazione problematica** il desiderio di uscire da una temuta dipendenza da psicofarmaci, prescritti da specialisti per una depressione reattiva probabilmente molto lieve;
- **i problemi posti** l'educazione ricevuta in gioventù, metaforizzata dal trattamento eccessivamente rude ma accettato in occasione dell'unica volta che è stato rimandato a settembre in una sola materia;
- **la via di risoluzione** il senso profondo di quelle esperienze per la sua vita e per i suoi successi professionali;
- **il reindirizzamento** non specificato, presumibilmente canonico nei rapporti con i familiari, ma più precisamente nel suo mondo del lavoro e nell'insediamento cittadino, che è ancora una forma di reindirizzamento canonico;
- **eventuali commenti terminali** la tempistica va fatta determinare dall'interlocutore, pur aiutandolo a tenerla quanto più regolare possibile; in questo caso non c'è stata regolarità, ma l'interlocutore ha potuto darsi i tempi migliori per lui.

Dalla discussione in aula

Il caso era stato seguito dagli allievi con la consueta diligenza: ma non sembrava aver suscitato l'interesse e il coinvolgimento personale della gran parte degli altri casi. Forse davvero i racconti di quel signore, proprio di un'altra generazione, con riferimento «ai nostri tempi» cioè ai tempi suoi (ma anche ai miei), ad altri tempi, non aveva toccato le corde personali degli studenti. Oppure, discutere di questioni scolastiche in un contesto del tutto inattuale, e portare l'attenzione poi verso un professionista del fisco, non erano proprio i fattori maggiormente coinvolgenti per i futuri assistenti sociali,

professionisti del socio-sanitario, pedagogisti o professionisti di cultura pedagogica, ed analoghi.

Stavo pensando che forse in questo caso non avrei aperto per nulla la discussione. Ma fui aiutato da una studentessa la quale ruppe il ghiaccio proprio dove meno me l'aspettavo.

“Professore, quel signore ha detto di aver penato un'estate per colpa del Tedesco, vero?”. Era proprio così, e la studentessa aveva veramente un discorso da avviare nello specifico. *“E come mai, allora, conclude che lui ha continuato a coltivare la lingua tedesca, addirittura fino a conservare un buon livello di conversazione, e da farne uno strumento per i suoi affari?”*.

Una domanda simile non l'avevo proprio prevista, e sulle prime nemmeno avevo compreso bene il senso della questione: “Signorina, se ha osservato non c'è la benché minima critica circa la giustizia di quella insufficienza in Lingua Tedesca all'Istituto tecnico commerciale. Egli critica l'eccessiva pesantezza, fin la violenza, del trattamento subito in casa, comunque sproporzionata rispetto alla prova di riparazione che gli era stata richiesta; ma è riuscito a dare al tutto un importante senso esistenziale, un aspetto per la sua formazione che si sarebbe comunque rivelato importante per il suo futuro.” Attesi un attimo a guardai attentamente l'uditorio: no, non c'eravamo proprio, non era questo il discorso. Provai, allora, ad allargarlo: “Più avanti, con me studierete una particolare tecnica di intervento, impiegabile sia come terapia che come relazione d'aiuto, che è stata elaborata da un Medico Psichiatra che si chiamava Viktor É Frankl (1905-1997). Egli era un sopravvissuto dai lager nazisti, e portava proprio la sua esperienza come testimonianza di possibilità di contribuire a dare un senso alla propria vita anche attraverso le esperienze più drammatiche.”. Il discorso meritava un approfondimento, ma vedevo che gli studenti non avevano nessuna intenzione di seguirmi: in effetti, se contribuisce a rendere il senso della vita anche la drammatica esperienza nei Lager, cioè il male assoluto, si può pensare che contribuiscano a rendere il senso della vita anche esperienze enormemente meno drammatiche, assolutamente non paragonabili. Probabilmente è più difficile fare il discorso al contrario, parlare di un'esperienza in fondo limitata, come poteva essere stata quell'estate passata dal ragioniere Gastaldi a riparare Tedesco, al male assoluto della Shoah.

Sì, rispetto a quei ragazzi non ero ancora in sintonia. Così incalzai quella studentessa che stava rendendo a me e a tutti un grosso servizio: “Signorina, la vedo perplessa. Esprima le sue perplessità a chiare parole, per cortesia, a beneficio mio e di tutti, gliene sono grato in partenza.”. Questo discorso andava sicuramente meglio, la studentessa sorrise ed espresse la sua posizione con poche parole: *“Fosse capitato a me qualche cosa del genere, od anche molto meno, io quella materia non avrei voluto vederla mai più nella vita”*. Alcuni compagni assentirono, e un brusio crescente sembrò solidarizzare; per chi era abituato a cogliere i sentimenti dell'uditorio complessivamente, il consenso con quella studentessa era fortissimo, anche piuttosto pesante.

Ero io che avevo bisogno di loro, in quel momento: “Ma signorina, il nostro personaggio poteva incolpare di qualche cosa i suoi genitori, oppure l’insegnante di Tedesco, e non l’ha fatto. Anzi, semmai ha riconosciuto che anche da quella esperienza indubbiamente eccessiva è uscito maturato. Comunque, che cosa c’entrava mai la lingua tedesca? Poteva succedere anche per qualsiasi altra materia curricolare. E comunque, penso che non sia difficile capire che la lingua tedesca possa essere molto utile per chi si occupa di commercio oppure di problemi fiscali su scala internazionale, non dimentichino che la vicenda si è svolta nel Nord-Est, quindi dalle parti dalle quali l’Austria è considerata luogo facilmente raggiungibile; poi c’è sempre la Svizzera al centro di tante transazioni internazionali, in Svizzera la stragrande maggioranza della popolazione parla Tedesco; ed ancora c’è il minuscolo Liechtenstein, che è un paradiso fiscale anche esso non distante da quelle zone e di lingua tedesca ...”.

Adesso era ben chiaro il problema. Ma esso non aveva ancora una soluzione. Per quella studentessa, alla quale continuo ad essere grato, e per almeno una parte dei suoi compagni, queste considerazioni non valevano nulla, né quelle della crescita personale nella quale in fondo non credevano, né quelle dell’utilità della lingua tedesca o di qualunque altra materia che avesse comportato la ferita del loro orgoglio e della loro vita tranquilla.

Ringraziai ancora la studentessa e chiusi il discorso.

Mi sto chiedendo ancora adesso in che modo posso aiutare questi ragazzi, o chiunque si trovi in quella particolare situazione mentale, a fruire appieno del beneficio di qualunque materia o disciplina di studio, superando le eventuali frustrazioni o problematiche di carattere che potessero eventualmente associare ad essa. Ho l’impressione che il problema non sia limitatissimo.

Quello che è chiaro è che c’è una sola vittima, ed è lo studente stesso: il quale crede di rivalersi sulla materia, personalizzandola in modo grottesco come se ne potesse avere una vendetta o un risarcimento, ed invece nega così a se stesso il beneficio di un apprendimento, quale che esso sia e quale che ne possa essere la futura utilità.

UN'INTERLOCUZIONE NEPPURE INIZIATA

Primo colloquio

La signora entrò con un uomo, probabilmente il marito, che non ha mai neppure preso la parola. Lei avanti con passo deciso, e lui dietro, come se non fosse convinto, come se non sapesse neppure che cosa ci stesse a fare.

“Buonasera, lei è la signora della quale mi ha parlato la nostra comune conoscente signora Granelli, direttrice dell’agenzia bancaria del nostro quartiere, suppongo.” “Sono la mamma di Tonino, la signora Murer. E questo è mio marito, il padre di Tonino.”

Qualche convenevole di rito, anche con il marito che rimaneva in evidente imbarazzo e non riusciva a nascondere, forse neppure ci provava sul serio. Poi la signora non ebbe bisogno di alcun appiglio per cominciare a parlare.

“Tonino fa la seconda media. È un bravo ragazzo, sa? È bene educato. Vuole tanto bene a sua madre, ai suoi genitori. Alle elementari andava tanto bene, sa? Se conosce le maestre Pascotto, Vetrone e Galtarossa glielo può chiedere: mai avuto problemi. E a scuola andava volentieri.

Poi, alle Medie ... insomma i professori non lo capiscono. Non tutti. Soprattutto quelli di Italiano, Matematica e Tecnica. Ah sì, beh, neppure tanto quella di Francese. Con gli altri va d’accordo; sapesse quanto mi parla, e quanto bene, di quella di Artistica, di quello di Educazione Fisica. Anche con quello di Religione ha un rapporto bellissimo. Poi ci sono delle attività al pomeriggio, fanno il giornalino, fanno laboratori artigianali, quest’anno di pasticceria, l’anno scorso di ceramica. E tutto va bene, lui è contento.

La scuola fa anche delle attività sportive. Beh, lei lo sa, no? Lui ha cominciato con l’atletica. Poi era troppo faticosa, povero figlio mio, lo sfiancavano, sa? E allora ha continuato con il tiro con l’arco. Questo l’anno scorso. Quest’anno invece ha cominciato con il nuoto. Sapesse come gli piace tuffarsi! È capace di risalire e tuffarsi decine di volte, nei tre quarti d’ora di ogni turno.”

Non ci volle l’acume di un Pedagogista a cogliere come essa avesse scartato tutte le materie dove c’è più da studiare, e come anche nello Sport suo figlio avesse dimostrato di non volersi impegnare ma semmai di voler giocare un po’ fingendo di fare Sport per davvero. E la madre si dimostrava compiaciuta proprio di questi aspetti del suo comportamento.

“Posso esserle d’aiuto, signora?” è il massimo da dirsi, in circostanze del genere. Nemmeno chiederle in che cosa, ma se, davvero, lo posso.

“I giudizi scolastici l’anno scorso sono stati poco brillanti. Non tutti, sa? Ma quest’anno rischiano di essere peggio. I professori mi dicono che non si impegna per niente, che a scuola è disattento e scherza sempre, e che a casa non fa i compiti. Mah, a me dice che invece li fa. E come! Ma io vedo che

studia! Ce l'hanno con lui, non so perché ... Sa, alcuni di loro sono musoni, mentre lui è così simpatico, allegro, sempre amicone con tutti, ed allora scatta l'invidia."

La mente mi andava ad un caso che avevo affrontato anni prima: una ragazza assolutamente lavativa e candidata a bocciatura certa al Liceo, che la madre portò con gran clamore in una scuola privata ad anno in corso urlando ai quattro venti che le insegnanti la volevano perseguitare perché era bella e loro no. Ed è da notarsi che quella madre era anch'essa un'insegnante, fra l'altro che da giovane era stata bella ma che era sfiorita e, soprattutto, ingrassata a dismisura abbastanza presto. Ma fu un pensiero che mi scorse assai rapidamente; e mi concentrai sul fatto che quella ragazza era una figlia unica.

"Tonino è figlio unico?". "Eh, sì dottore!", e guardò il marito con un'espressione difficile da interpretare. Egli si scosse un po' e tornò rapidamente nella sua maschera del tutto fissa ed inespressiva. "Quei professori, quelli che ce l'hanno con mio figlio, dicono che è distratto dai Videogames, che dovrebbe dedicare meno tempo a quello svago e più a studiare. Ma non è vero, dopo aver giocato lui studia. Studia, sì, più che a sufficienza."

Il principio di realtà non è solo una risorsa professionale. A volte è un appiglio: "Ha mai provato a prendere il tempo, signora? Ha provato a calcolare quanto tempo gioca, e quanto studia? Così, approssimativamente ...". "Ma lui studia il necessario, dottore! Avrò pure il diritto di giocare, no? È ancora un bambinone, io lo so bene, dottore, che sono sua madre. Crescerà, ma a tempo debito. Ora è felice, perché vuole che ... insomma, studia, io ne sono sicura.

E poi, gli ho trovato dei ... come li chiamate voi ... ah sì, dei Tutor, per le materie dove gli riesce più difficile farsi capire."

"Dunque, è seguito. Per tutte le materie?". "Beh, sa, noi non possiamo ..." e guardò nuovamente il marito, l'espressione si chiarì meglio e esprimeva insoddisfazione. "Insomma, c'è una studentessa dell'università di Padova, una ragazza molto intelligente, che viene tutte le volte che può, e che gli fa Lettere, Francese e anche un po' di Matematica. Tecnica no, ma vedremo." e guardò ancora una volta il marito il quale, da parte sua, oramai non faceva più una grinza.

Provai a fare il mio lavoro: "Innanzitutto, io le darei un suggerimento, che può attivare subito. Prescriva a Tonino, a suo figlio, di fare prima i compiti, e poi di giocare.". "Ma vuole che non si rilassi neppure per un attimo, dopo cinque ore di scuola?". "Sì, se lei vuole il mio parere, è proprio questo. Che cominci quanto prima possibile ad applicarsi alle varie materie, specie a quelle dove (come dice lei) fa più fatica a farsi capire. E questo senza fissare alcuna scadenza temporale. Anzi, sa che deve fare? Gli tolga ogni orologio dalla vista. Lo può fare?". "Credo di sì. Sì. Ma io pensavo ...". "Gli dica di lavorare tranquillo che di tempo ce n'è. Poi controlli materia per materia, e che tutte le materie del giorno dopo (almeno) siano state fatte oggetto di impegno

adeguato. Cioè il massimo possibile, che dovrebbe crescere con il tempo. E dopo gli faccia vedere quanto tempo gli rimane per giocare ai Videogames. Magari, gli prometta in dono un nuovo Videogame «da sballo».

Lo farà?”. *“Regalargliene un altro ancora?”*

Beh, sì. Penso di sì. E poi quando ci vediamo?”

“Prima vorrei parlare con quella Tutor, se è possibile. Le dia il mio numero di cellulare, che immagino lei abbia, e le dica che sono disposto a riceverla ad un orario comodo per lei. Poi mi chiami che fissiamo l'appuntamento per proseguire il discorso già la prossima settimana.”. *“Ma non potremmo fissarlo fin d'ora? Presto, possibilmente.”*. “Va bene giovedì alle 14.30?”. *“Va bene. Grazie, professore. Andiamo, Gigi!”*.

Mi salutò, ed uscì con passo di carica. Il marito la seguì; non aveva aperto bocca, né esternato gran che neppure con un'espressione del viso.

Un incontro con la Tutor al bar, ore 21:30

“Desidero ringraziarla, signorina, per aver accettato un colloquio a quest'ora insolita. Purtroppo non posso riceverla al mio ufficio perché a quest'ora l'Università è chiusa.”

La Tutor è studentessa di Scienze della Formazione, che cerca di frequentare quello che può. Ed è appena tornata da Padova; la incontro al Bar della stazione ferroviaria dopo cena. *“Ma i miei non possono aiutarmi molto, o non vogliono. Così, anche queste ripetizioni vanno bene. E poi, professore, ho accettato questo incontro perché la signora Murer, la mamma di Tonino, mi ha detto che mi pagava l'incontro con lei come se fosse una lezione. E allora, prendo anche questa.”*

È davvero un tipo deciso. Oppure rassegnato. Potrebbe essere una futura Pedagogista, è solo un'ipotesi che mi sembra fondata. Non fa neanche cenno alla mia professione, che potrebbe diventare la sua. Ma capisco che non vuol perdere tempo, con considerazioni personali. *“Vuole che le dica come fa Tonino? È detto in una parola: non fa praticamente niente. È un ragazzo viziato, cui la madre dà tutto quello che vuole, che trova mille scuse per non impegnarsi in nulla salvo che nei Videogames e nel fare lo spiritoso, e che è certo di essere sempre giustificato.”*. “Giustificato dalla madre, vero?”. *“E da chi, se no? Vuole dire dal padre?”*.

“Ecco. Io non volevo chiederle del profitto o dell'impegno del figlio, ma della madre ...”. *“Ah! Allora è tutto ancor più facile.”* “... vorrei che si facesse un'idea della madre come donna, e del suo rapporto con il marito.”

Mi guarda come si guarderebbe un marziano, o meglio un povero sprovveduto: *“Una simile idea me la sono già fatta, e da quanto! Quella, con il marito, niente. E neppure con altri. Il suo uomo è il figlio. E allora ... Forse vuole che sia più chiara?”*

“A me pare sia stata chiarissima. La ringrazio.”. “*Tutto qui? Però segniamo lo stesso un’ora alla Murer.*”. “Tutto qui, certo. E mi pare che un’ora se la meriti.”

Stavo per accennarle ad un futuro da Pedagogista, ma essa si era già alzata, aveva girato i tacchi, e se ne era andata di buon passo. Non so se diverrà una Pedagogista; ma la sua parcella se la merita di certo.

L’ultima telefonata di disdetta

“Pronto.. Oh, signora Murer, buongiorno! Come va?... Come, neppure oggi può venire? Capisco. Ma è la quarta volta che mi disdice un appuntamento preso. Ma no, non è un problema. No, non le chiedo di pagarmi ugualmente. Ma no. Beh, se vuole regolare il mio onorario, ho un conto bancario. Già lo sa? Sì, se l’è fatto dare dalla sua amica direttrice dell’agenzia, capisco. No, non è un segreto, assolutamente.

Non vuole fissare un appuntamento per il futuro? Non ora?

Beh, quando vuole. Ha anche il mio numero di casa, il cellulare ...

Pronto! Pronto!” ...

Insomma, mi ha proprio sbattuto il telefono in faccia.

Rapporto complessivo del caso

- **L’interlocutrice** Donna all’incirca quarantenne sposata con un figlio che frequenta le Medie;
- **il contatto** attraverso persona di comune conoscenza;
- **il numero di incontri e la cadenza** solo un incontro, che non costituisce neppure un inizio dell’interlocuzione;
- **la situazione problematica** l’insoddisfacente rapporto del figlio con la scuola;
- **i problemi posti** presumibilmente il permanere del figlio in condizioni di immaturità per atto della madre; presumibilmente problemi coniugali;
- **la via di risoluzione** non esperita alcuna via per non apertura della madre;
- **il reindirizzamento** non esperito;
- **eventuali commenti terminali** l’indicazione dell’apertura nell’interlocutore rimane imprescindibile.

Essere donna, prima che madre

L’episodio, pur breve ed apparentemente di scarso interesse, consente parecchie riflessioni importanti per la Pedagogia professionale e il suo esercizio.

Della riconfermata indicazione dell’*apertura* si è detto: nessuna interlocuzione è possibile se l’interlocutore oppone chiusura, indisponibilità a

rimettere in discussione le sue scelte e sé stesso. E in questo caso, per lo meno, la mancanza di questo requisito indispensabile è chiara e manifesta.

In secondo luogo, la differenza tra situazione problematica e problemi: la situazione problematica per la quale quella signora si era rivolta a me era nel figlio e nella scuola; il problema, probabilmente, in lei e nella sua situazione partenariale. Le immaturità del figlio ne sono conseguenze, o se si preferisce sintomi.

Ma soprattutto, un problema assolutamente generale viene ad essere così esemplificato: che per adempiere bene al difficile compito della madre occorrerebbe prima essere realizzate come donne, anche nella Partnership. Lasciamo ad altri tempi e ad altri contesti certe frasi fatte, secondo le quali la donna si realizzerebbe nella maternità mentre per l'uomo è tutto diverso: se anche simili convincimenti hanno potuto funzionare decenni o secoli fa, di sicuro oggi non funzionano più. Il figlio ha bisogno dei due adulti di riferimento, entrambi realizzati ciascuno per il proprio specifico.

Infine, ma sono solo esempi delle riflessioni possibili: un ragazzino sfaticato, che evita accuratamente l'impegno e vuole solo scherzare, fare il pagliaccio e divertirsi sembra un soggetto da riprendersi e da correggersi: lo è, ma purché sia chiaro che anche in questo agire, anche in questo scuotere da sé le proprie responsabilità e i propri doveri, è in realtà vittima di inadempienze altrui, di chi vede in lui una sorta di ingannevole rivalsa da ciò di cui si è patita la mancanza. Certo, il ragazzino ne approfitta; ma non è mai troppo tardi per richiamarlo ai suoi doveri e alla sua identità. E' uno studente, che può anche giocare ai Videogames; non un giocatore che è iscritto a scuola e la frequenta con profitto e maturazione insoddisfacenti.

E non ci si consoli con un "quando sarà grande, capirà!", Sarà molto difficile che cambi, se dalla madre che poi è l'unico adulto di riferimento è stato instradato e confermato con convinzione su quella via, che non è "retta" ma è la via della perdizione.

UN COLLOQUIO NON PREVISTO

Una vecchia conoscenza

Dunque, mi è saltato un altro appuntamento con quella signora. E va bene, in fin dei conti un Pedagogista non può agire senza la deliberata richiesta del soggetto: e in quel caso la persona da aiutare non era il figlio, o non per primo, ma la madre, ed anzi prima ancora il padre. Un'interlocuzione pedagogica di coppia, condotta con adeguata perizia, avrebbe potuto far loro bene. Ma non avevano avuto alcuna intenzione di seguirlo. Per lo meno, non l'aveva avuta lei, che era quella che decide per tutti.

E quindi ... Ma bussano alla porta. "Avanti!"

È una delle segretarie: *"Mi scusi, professore, ma c'è un signore che dice di essere un suo vecchio amico, e che vorrebbe parlarle. Che aspetta anche la fine. Ma visto che è saltato un appuntamento ..."*. "Ha fatto benissimo, grazie. Avanti!"

"Franco! Ciao, vecchio, bellissimo!". Ma sì che riconosco questa voce: "Giorgione!". È proprio lui. Ci abbracciamo con amicizia. Quanto tempo era che non lo vedevo! Anzi, che non avevo più notizie di lui. Era Radiotecnico, apprezzato Radiotecnico, negli anni '60 e '70. Ma poi?

"Ho saputo che hai messo su questo ambulatorio. Complimenti.". "Non è un ambulatorio, è uno studio. E lavoro.". *"Eh, lo so che sei un grande lavoratore. Ma non voglio farti perdere tempo. Sai che mi occupo di Computer?"*. "No, non lo sapevo. Anche tu sei sempre stato un grande lavoratore.". *"Tu avrai certamente bisogno di un'attrezzatura informatica per l'ambulatorio ... per lo studio. Una cosa adeguata a te, alla tua professione! Ad un professore del tuo livello ..."*

"Mah. Veramente impiego questo Notebook, vedi. E null'altro. Si tratta di attrezzature universitarie. È comodo così.". *"Ma tu hai assoluto bisogno di un bel PC, e per uno come te ci vuole qualche cosa di prim'ordine. Io ti posso proporre, come minimo, ..."*. "Caro, qui non posso installare nulla di mia decisione, nemmeno un chiodo. Posso solo lavorare, come diciamo noi, «intra moenia», cioè esercitare una libera professione dentro le mura delle strutture accademiche. Il resto segue le procedure delle strutture pubbliche, la gara, i tre preventivi, le delibere del Dipartimento ...". *"Ah sì? Beh, forse puoi parlare ai tuoi colleghi ..."*

"Se hai una partita IVA, ed emetti fattura, può anche darsi che a qualcuno ...". *"Ma no, macché partita IVA e fattura, io faccio degli sconti speciali."*. "Qui noi dobbiamo fatturare tutto, quindi ...". *"Ah! Ma senti, tu a casa tua non hai bisogno di qualche cosa?"*. "Beh, di personale ho un Desktop. È un po' vecchio.". *"Allora senti, vengo a trovarti a casa, quando vuoi tu, e ne parliamo. Forse si può aggiornare, un po' di memoria extra, un HDD supplementare, le porte ... Oppure posso assemblartene uno su misura per te,*

apposta per te. Tu a casa non hai bisogno di fattura, no?” “Beh, quella di casa no, non posso scaricarla.”. “Allora va bene, vengo a trovarti. Quando?”. “Lasciami il tuo numero di telefono e ti chiamo. Sì, promesso.

Ma senti, io ti ricordavo Radiotecnico ...”

Qui egli cambia immediatamente espressione, virando al triste, nostalgico, anzi all’abbacchiato. Allo sconfitto. “Ma non c’è più quel lavoro. Nessuno aggiusta più una radio, e solo per le apparecchiature più costose, televisori o grossi impianti di Media Player, i «tecnici» di oggi cambiano schede secondo procedure complesse; chi sa più usare un saldatore? Chi un Tester entro due terminazioni di un circuito? Quelli non sanno neppure che cosa sia una pinzetta, uno spellafili, neppure un cacciavite ...”

“Già, capisco, Giorgione. Ora...”. “Ora ti tolgo il disturbo. Chiamami. Ciao, Franco. Sei sempre stato il migliore di tutti noi.” E sparisce.

Il seguito in una riflessione

Già, Giorgione, che caro ragazzo. E chi se lo dimentica?

Lo conosco dalle Medie, quando venne bocciato due volte e abbandonò. In quegli anni poteva ancora succedere. Poi, con qualche ripetizione, venne ammesso ad una Scuola Professionale, una di quelle che a quel tempo non facevano parte del Ministero della Pubblica Istruzione ma dal Ministero del Lavoro, e venne bocciato al primo anno o non lo portò neppure a termine.

Aveva un solo titolo di studio, oltre la V elementare: quello di un noto corso di Elettronica per corrispondenza, che sua madre, piccola artigiana di un tempo, riuscì a pagargli facendo pesanti sacrifici. Il padre c’era, ma era lontano, non ne ho mai saputo altro. Forse si era fatto un’altra famiglia; ma io so solo che lui e la madre non avevano altro che il loro stretto rapporto.

Eravamo alla metà degli anni ’60. Egli non aveva nessuna inclinazione per lo studio, ma un gran senso pratico, due mani abili e molta pazienza ed applicazione. Come Radiotecnico era valido, eccome. Infatti, trovava lavoro come e quando voleva. Sia come dipendente che come prestatore d’opera. E trovava tempo per dedicarsi anche alla Meccanica.

A quel tempo il motorino era il sogno di tutti noi. E lui ne cambiava uno dietro l’altro di quelli delle marche migliori. Si comprò anche un Go-Kart, un vero mito; a diciott’anni si comprò una macchina di un certo livello, e con quella girava per la piazza tenendo sul tetto un portapacchi e il Kart in bella mostra.

Era davvero l’idolo di tutti noi ragazzini, e anche di quelli un po’ più giovani.

A quel tempo, se ci dicevano che studiare contava in quanto ti metteva in grado di imparare qualsiasi mestiere, di aggiornarti e di essere sempre all’avanguardia, mentre invece la formazione finalizzata all’utilizzazione immediata ti esponeva ad un’inevitabile obsolescenza, non ci credevamo. Anzi, ci sembrava un’impostura, una menzogna per costringerci a studiare.

Certo, io studiavo lo stesso e come me molti altri. Ma non ne comprendevamo profondamente un simile perché. Posso dire che studiavo prima di tutto per la passione per lo studio; e, poi, che nello studio avevo una fiducia che non avrei saputo spiegare, che lo studio mi avrebbe dato ciò cui aspiravo; il che è puntualmente avvenuto.

E adesso ho davanti a me proprio l'esempio. La concretizzazione. Una concretizzazione drammatica.

Quella del caro Giorgione era una professionalità eccellente, al suo tempo. Ma oggi non vale più nulla. E lui non è, non è mai stato, in grado di riconvertirsi, di costruirsi una professionalità nuova ...

Gli mancava un titolo? No: gli era mancata la capacità di riconvertirsi, di aggiornarsi, che è tipica di chi invece ha sempre studiato. Non il «pezzo di carta», ma tutta quella attitudine allo studio che il conseguimento di quel «pezzo di carta» rappresenta.

Povero, caro Giorgione! Ma sì. Il mio PC ha bisogno di memoria extra, di un secondo HDD più capiente, ed anche di porte supplementari e di una scheda grafica più veloce.

Forse potrei anche farmene fare uno nuovo.

Non vi è stato trattamento pedagogico del caso, e quindi non c'è neppure un «rapporto complessivo» da stilare. Ciò non toglie che vi sia stato un importante significato pedagogico in quel contatto. Ricordiamo, ad esempio, quanto accennato circa l'*orientamento*, che va concepito più che mai prima per la vita e poi agli studi, e circa il *progetto di vita*.

Anni dopo

Giorgione ha passato i sessant'anni, non ha pensione e non ha una professionalità riconoscibile. Ha famiglia e sua moglie si è ritrovata con tutti i familiari di lei senza lavoro dall'oggi al domani per la chiusura di una grossa azienda del Nord Est.

Ha due figli che hanno smesso di studiare poco dopo le Medie, e che non farebbero assolutamente nulla. A quel che sento.

Lui si arrabatta con cento lavoretti: elettricità di casa, tentativi di aggiustare piccoli elettrodomestici, commercio di materiale elettronico usato, e poco altro.

PREMESSA AI DUE CASI SEGUENTI: RIFLESSIONI SUL PROBLEMA DELLA SUPERVISIONE IN PEDAGOGIA PROFESSIONALE, UN PROBLEMA APERTO

Gli Psicoterapeuti si sono dati da tempo un'organizzazione che consenta a ciascun professionista di contare su un aiuto che sia in qualche modo «al di sopra» (*up*) rispetto a lui (*down*). Questo si deve anche alla loro organizzazione in scuole e correnti per lo più verticistiche e gerarchiche, per ragioni storiche che rimandano ai «padri fondatori» di ciascuna corrente come gli stessi Freud, Jung e Adler. Si è sviluppata da lì una struttura piramidale, che possa assicurare a ciascun professionista in esercizio una *supervisione* nella forma *up-to-down*.

Tuttavia, tra quei professionisti esiste anche un approccio al problema in forma collegiale e tendenzialmente paritaria, orizzontale, a rete.

Sul *problema della supervisione*, con riferimento all'applicabilità o meno di questo o di quel metodo per la Pedagogia professionale, si è avuto a più riprese un serrato e ricco dibattito nell'associazionismo professionale e in rete, ma senza alcuna conclusione che non fosse aperta e problematica.

In sostanza, e dato che il Pedagogista per professione «aiuta», chi aiuta il Pedagogista? Colui che pratica la relazione d'aiuto, da chi può avere aiuto?

Non dimentichiamoci che «malattie professionali» come lo *Stress* (propriamente detto) e il *Burnout* cioè una forma di logorio tipicamente professionale, colpiscono anche i Pedagogisti¹⁷³. Per portare l'esempio di un'altra categoria professionale, colpiscono anche gli insegnanti, pur se ce ne siamo accorti piuttosto tardi e pur se l'amministrazione scolastica non ha provveduto.

La relazione d'aiuto in generale, e la relazione d'aiuto pedagogica in particolare¹⁷⁴, pone dei problemi diversi rispetto alla Psicoterapia, proprio per il suo carattere di alternatività esclusiva rispetto a qualsiasi forma di relazione terapeutica. Il che pone anche il problema della supervisione in termini più complessi, e ancora dottrinalmente non definiti, ma non meno pressanti come necessità sociale e professionale.

Potremmo fissare dei «no», abbastanza facilmente: una figura di riferimento per i Pedagogisti professionali, sociali, clinici, o per chi esercita professionalmente con strumenti pedagogici, non sarebbe proponibile come fattore *omeostatico*, che cioè ristabilisca una «fisiologia», non esistendo una fisiologia di riferimento interna alla professione in quanto essa non esiste né

¹⁷³ Cfr. *Stress e Burnout* (Carocci, Roma 1999) scritto, non a caso, da uno psicologo (Alberto Rossati) e da un pedagogista (Gerardo Magro).

¹⁷⁴ *Pedagogia della vita quotidiana*, citato, part. pag. 114-121 e passim.

può esistere all'interno della Pedagogia, come si è già avuto modo di osservare. La Pedagogia ha indubbiamente bisogno anche di riferirsi ad una fisiologia, come anche ad una legalità positiva, che metodologicamente è analoga: ma queste le mutua dall'esterno. Come dire che, per compiti a ciò inerenti, il Pedagogista si riferirebbe ad un altro professionista di diversa cultura.

L'unica «legalità» interna al Pedagogista è quella di metodo, delle norme epistemologiche della ricerca scientifica continua, per problemi. E ben si vede proprio quale *Stress* e quale *Burnout* possa ricondursi all'osservanza di regole di metodo.

Questo lascerebbe pensare che, essendo la «legalità» o «fisiologia» in senso stretto da riferirsi all'interlocutore (cliente, utente, assistito, patrocinato, paziente in altre professioni), un modello *Up-to-Down* per l'equivalente della supervisione in Pedagogia professionale non sembrerebbe proponibile. Tuttavia, ciò detto, sembra potersi ipotizzare ugualmente una figura di «collega di riferimento», magari di «maestro», che possa fungere da istanza ulteriore e diversa per l'interlocuzione senza alcun bisogno che essa possa o debba dirsi «superiore», o «istanza d'appello».

Lo scrivente propende per una supervisione a rete o tra pari, anche se riconosce che non esiste un'apprezzabile esperienza in tal senso. L'esperienza da lui fatta di supervisione presso un'allieva, alla quale si è accennato, ne costituisce una testimonianza.

D'altro canto, non gli sono mancate dai suoi allievi le richieste per qualche forma di aiuto che potesse prendere il luogo della supervisione, sia nell'esercizio della loro professione che nell'avviamento ad esso. Tali richieste gli sono state rivolte, più che altro, nella sua veste di docente universitario con il quale essi si sono formati, dagli esami universitari fino alla tesi di laurea, oppure in vario modo dopo la laurea per diventare Pedagogisti.

Alcuni di questi casi vanno narrati in questo contesto: si è trattato di casi clinici, ma dei quali gli interlocutori erano altri Pedagogisti, i cui problemi derivavano da evidenti errori di procedura da loro commessi nell'esercizio professionale. Non è quindi escluso l'approccio piramidale, gerarchico, *Up-to-Down* alla supervisione, esistono sicuramente dei casi nei quali esso è indicato, per lo meno dove il ruolo del «maestro» sia riconoscibile e condiviso.

Qui riprende, quindi, l'esposizione in prima persona.

IL CASO DELLA PEDAGOGISTA «SCHIACCIATA»

Interlocuzione con una collega-allieva

Era un pomeriggio nel quale non mi attendevo nessun interlocutore. Del resto, quando sono nel mio studio o comunque nell'ambito della sede universitaria, le cose da fare non mancano mai. Avevo delle lunghe bozze di stampa da correggere, e stavo riprendendo questo noioso ma necessario lavoro, quando sentii bussare alla porta. Al mio "avanti!" seguirono alcuni secondi, e l'apertura della porta fu particolarmente lenta, quasi esasperante.

"È permesso, professore?". Non mi fu difficile riconoscere la voce della visitatrice. Ma tutto ho potuto pensare tranne che si fosse presentata a sua volta come interlocutrice. La dottoressa Santon si era laureata con me anni prima su una tesi di argomento sociale dopo aver sostenuto diversi esami nei corsi nei quali mi ero alternato in quegli anni di breve durata del vecchio ordinamento (quattro anni) di Scienze dell'Educazione. Poi l'avevo seguita nella formazione post lauream fino agli esami per l'ammissione al registro interno di un'associazione professionale di Pedagogisti con la quale collaboravo, e l'avevo rivista più e più volte in iniziative di formazione continua per Pedagogisti in esercizio. Come professione fondamentale era Infermiera professionale, ma trovava il tempo per esercitare come Pedagogista anche al di fuori della Sanità, pur se la maggior parte delle opportunità le trovava proprio nel contesto sanitario. Od almeno, questo era quello che mi ricordavo di lei ad un primo contatto.

"Dottoressa Santon, ho piacere di rivederla. A che debbo ...". Non feci neppure in tempo a completare la domanda di rito: "*Professor Blezza, io le sono sempre grata per tutto quanto lei mi ha insegnato prima come universitario e poi come maestro di questa nostra professione. Posso chiamarla «nostra», vero?*"

"Certamente! Che domande ... ma a che debbo il piacere della sua visita?". "*Non è una semplice visita, anche se vorrei che lo fosse. Ho bisogno d'aiuto, professore!*"

"Beh, noi lavoriamo di relazione d'aiuto, quindi la sua richiesta è perfettamente pertinente alla nostra professione e a quanto abbiamo potuto fare di strada insieme in questi anni.". "*Ma temo che questo sia un caso diverso. Non so da che parte prenderlo.*"

"Diverso in che senso? Se personalmente ha bisogno d'aiuto, può aver bisogno di un Pedagogista, ed io lo sono. Prima di parlarmi del problema, mi dice che cos'è che la lascia così perplessa?". "*Ma il fatto che io mi trovi in grosse difficoltà proprio per l'esercizio professionale nei confronti di altre*

persone, e sono venuta a chiedere l'aiuto suo, professore, perché non ce la faccio più!"

Il tono era carico, forse angosciato; pensai che una buona via fosse di rispondere in modo professionale, scientifico, ricordandole quanto le avevo insegnato a suo tempo e che doveva esserle presente: "Si tratterebbe, quindi, di una sorta di supervisione, anche se tra noi Pedagogisti questo istituto non esiste, o non esiste ancora. Ma non è un motivo per non provarci. Lei cominci a raccontarmi quale sia la situazione problematica nella quale si trova lei, e la situazione problematica per la quale gli interlocutori si sono rivolti a lei e alla sua professionalità, e vedremo il da farsi. Non anticipi i passaggi, andiamo per gradi. D'accordo?"

Probabilmente l'unica cosa che la lasciò un po' perplessa in questa mia apertura fu la richiesta di consenso. Vedendo nel sottoscritto «il maestro» prima che non il collega, si aspettava evidentemente insegnamento; l'insegnamento non va inteso come una trasmissione dal docente all'allievo, bensì come un'evoluzione dell'allievo con l'aiuto del docente, lo sappiamo; ma forse aveva invece bisogno di un insegnamento cattedratico, che risolvesse i suoi problemi e le sue lacune, in modo trasmissivo. Capita, insomma, anche agli allievi migliori, di cadere nell'errore di vedere l'insegnamento del maestro come una trasmissione, specialmente quando si trovano ad averne un bisogno tutto particolare. Comunque il suo bisogno era prima di tutto quello di esternare ciò che le era successo, quindi né questa né nessun'altra difficoltà l'avrebbe frenata.

Così cominciò: *"Molti dei casi che vengo chiamata a trattare hanno le situazioni problematiche d'origine nel settore sanitario, quello nel quale lavoro stabilmente, forse se ne ricorda."* E mi guardò fissa, in attesa.

"Ma certo che me ne ricordo: Infermiera professionale! Beh, ne abbiamo trattato più e più volte, noi Pedagogisti dobbiamo prestare la massima attenzione a non essere confusi con nessuna figura professionale che faccia terapia, e gran parte di quello che possiamo fare *a latere* di situazioni problematiche sanitarie consiste in una forma tutta particolare di didattica.". *"Sì, di didattica non scolastica, come lei spesso ci ha insegnato ed esemplificato. Tuttavia non è questo il caso."* E nuovamente si fermò fissandomi. Evidentemente sentiva il bisogno di una sorta di approvazione, di disco verde, da parte del suo professore prima di esporre la situazione problematica per la quale, forse per il cui incombere non più sopportabile, si era decisa a rivolgersi a questa sua figura di riferimento.

Così cercai di rassicurarla: "Ma non è detto che tutto il nostro aiuto si traduca sempre in una forma di didattica non scolastica, può darsi benissimo che si presentino situazioni problematiche che richiedono una relazione d'aiuto differente, più vicina a quella che pratichiamo per situazioni problematiche che provengono da altri contesti. Probabilmente è meglio che mi illustri questa situazione, senza preoccuparsi di ingabbiarla in schemi che abbiano a che vedere con quello che ha sentito narrare nei dettagli da me."

Non so se questo fosse bastato a sbloccarla. Fatto sta che cominciò. *“Nel palazzo nel quale abito, e dove ho anche il mio studio personale, due piani sotto vive una coppia di insegnanti, lui di Lingua Francese e lei di Lingua Inglese. Questi hanno una bambina, Sara, che ora ha sette anni.”*. E ancora una volta si fermò a fissarmi.

“Sì, questa può essere l’ambientazione. Qual è la situazione problematica? O preferisce dirmi quale sia il problema?”. La vidi momentaneamente perplessa, forse non l’avevo aiutata anche se erano cose che conosceva, allora rettificai: “Sì, porre un problema presuppone il trovarsi in una o più situazioni problematiche, lo sappiamo; io immagino che lei fosse arrivata alla posizione del problema. Se così non fosse, riprenda dalla situazione problematica, come crede.”. *“Quei due professori sono delle bravissime persone, dei vicini molto cortesi. Gentilissimi, che ti mettono a tuo agio. Così non seppi dire di no quando mi chiesero, in maniera molto cauta, quasi ipoteticamente, se avrei potuto dar loro una mano per quel che riguardava la loro figlia Sara.”*. “Eh bene: qual era il problema di Sara, o in quale situazione problematica si trovava questa fanciulla?”. La partenza era decisamente faticosa e macchinosa, ma io ero fiducioso che prima o poi il discorso avrebbe preso a fluire con meno inerzie.

“Sara è certificata come diversamente abile dal Servizio Sanitario, a scuola ha un parziale sostegno, e a dirla tutta si tratta di un aiuto modesto. Soffre di una forma di ritardo ...”. “Se lei è d’accordo, io non prenderei in considerazione la diagnosi funzionale, considerato che questo non rientra nella nostra competenza. O le hanno chiesto di supplire alle carenze del sostegno per aiutare questa fanciulla come una sorta di vice-maestra di sostegno a casa? Beh, perché allora sarebbe sempre un intervento pedagogico, ma di un tipo piuttosto particolare, più vicino a quello delle tradizioni di insegnamento nelle quali la Pedagogia italiana si è sviluppata per lo meno da quando è stato fondato il Magistero nel 1935.”. *“No, professore: non mi hanno chiesto questo.”*. Sembrava davvero difficile partire, quegli sguardi fissi erano altrettanti segnali di blocco. Ma non dovevo desistere.

“Vuole descrivermi, almeno sinteticamente, quale tipo di prestazione professionale le sia stato richiesto di erogare?”. Ecco, forse una domanda precisa poteva servire allo scopo. E, difatti, vi servì: *“Mi hanno chiesto di aiutare loro ...”*. Detto così, poteva essere vago, anche se mi sembrò di cominciare a capire, ma insistetti: “Aiutarli in che senso? In che cosa, cioè relativamente a quali delle situazioni problematiche nelle quali essi si trovavano, se non si trattava del complesso della vita scolastica della loro figlia?”. Sì, finalmente c’eravamo: *“Aiutarli nella loro vita di coppia. Quella bambina non aveva solo il sostegno scolastico, poteva fruire di altri apporti da parte del Servizio Sanitario Nazionale fuori dall’orario di scuola, ed inoltre all’occorrenza aveva uno Specialista che la seguiva. Ma tutto questo non era andato senza contraccolpi nella vita di coppia: e, quando hanno*

sentito che a noi Pedagogisti capita di occuparci anche di problemi di coppia, hanno creduto di interpellarmi.”

Questa poteva anche essere la strada giusta; e pure, c’era qualche cosa che non mi convinceva: “Ma certamente, è chiaro che una figlia con problemi neurologici, fra l’altro figlia unica, può costituire una situazione problematica che non va senza conseguenze sulla vita di coppia dei genitori, anche nella loro intimità. E credo anch’io che in casi del genere il nostro apporto professionale possa essere richiesto in maniera legittima e con ragionevoli aspettative di successo. I contraccolpi nell’intimità di coppia erano problematici?”. *“Lo erano, sì, e anche pesanti. Per quel che riguarda l’esercizio della loro sessualità, si interrogavano se fosse il caso di avere altri figli, e questo comportava tutto un complesso di problemi circa la scelta dei metodi di genitorialità responsabile. Le prospettive dalle quali i due coniugi affrontavano questa questione erano molto distanti, per cui ad ogni proposta di un metodo da parte dell’un coniuge corrispondeva un rifiuto e una controproposta da parte dell’altro; la serenità nella consumazione del rapporto coniugale era completamente svanita. Inoltre con una bambina che aveva bisogno d’aiuto ogni e qualsivoglia proposta di pertinenza della coppia, fosse di guardare la televisione o perfino di che cosa mangiare a pranzo o a cena, finiva per essere vissuta come una sottrazione di attenzioni nei confronti della figlia.”*

“Ha parlato di «vissuto», e mi pare non a caso. Lei sa bene, come le ho spiegato varie volte, che noi non ce ne occupiamo, che ci occupiamo di *esperienze trasferibili*, e non di vissuti.”. *“Ecco: temo che i miei problemi con le altre professioni non si siano limitati a questa improprietà che lei giustamente mi rimprovera, professore.”*. A quel punto, temetti che si inchiodasse ancora una volta nel cospargersi il capo di cenere, ma questo per fortuna non poteva più avvenire.

È ben noto, e l’abbiamo scritto in tutta la letteratura espressa sul tema, che il Pedagogista professionale in relazione d’aiuto sotto forma d’interlocuzione agisce di *Einfühlung*, vale a dire di una forma di «prendersi dentro la situazione problematica proposta dall’interlocutore, progettualmente e volontariamente, onde tentare di restituirla in un modo che possa essere per l’interlocutore stesso meglio risolvibile.»¹⁷⁵. Il che implica, come in una gravidanza, che la cosa vada esteriorizzata quando arriva il tempo giusto. E questo va previsto anche perché, se il Pedagogista così non facesse, andrebbe fisiologicamente incontro ad un logorio ben presto insopportabile, qualitativamente diverso della sindrome di Burnout anche se simile e più grave: da cui discende la norma relativa al reindirizzamento.

“Dunque, c’era un rapporto di coppia da recuperare in tutti i suoi valori, non solo superando la visione errata che esso sottraesse qualche cosa alla figlia bisognosa, ma semmai guidando la riflessione sul fatto, per noi evidente, che

¹⁷⁵ *Pedagogia della vita quotidiana*, citata, pag. 157. Su questo, si vedano l’intero paragrafo (pag. 155-160) e il seguito del discorso.

un eccellente rapporto di coppia da parte dei genitori non può che costituire di per sé un aiuto per questa figlia bisognosa, un aiuto molto importante e che si può considerare in tanti casi decisivo. E c'è da discutere responsabilmente dell'eventualità di un altro figlio, che richiede un accordo pieno tra i Partner e quindi, nuovamente, una coppia forte. Mi pare una linea di trattamento del caso abbastanza chiara.” Avrei voluto dire che era una linea «semplice», ma evitai l'aggettivo per non mortificare la mia collega-interlocutrice. La quale si dimostrò subito in imbarazzo, e non certo perché si dovesse parlare di sesso: *“Ma sì, professore, lei ha perfettamente ragione! Ha ragione come sempre! Però io ...”*

Nuovamente, temetti che fosse caduta in un blocco ancora più grave di quelli preliminari. Così dovetti, in un certo senso, riprenderla per mano: “Lei, dunque, seguì un'altra via. Se me la descrive, se solo mi dice quale sia stata, probabilmente avremo chiaro che cosa dobbiamo fare, lei ed io: ed io, in particolare, che cosa possa fare per aiutarla. Ricordi che sono qui per questo.”

Queste parole la rassicurarono, e fu lo sblocco definitivo: *“Io, professore, ho sbagliato: mi sentivo gratificata da tutta la fiducia e i complimenti che mi provenivano da quei coniugi, stimati professori, persone di notevole cultura. Inoltre quella era una famiglia, sia pure con i gravi problemi della figlia, mentre io, come lei sa, vivo da sola, ed ormai non ci penso più.”*

Qualche cosa si poteva intuire. Provai mentalmente a costruirmi qualche rapido calcolo, e tenendo conto del fatto che aveva studiato lavorando e si era iscritta all'Università qualche anno dopo i 19, ricordando il Training successivo e la vita societaria e professionale, stimai che fosse poco oltre la quarantina. Non volli chiederglielo, e ritenni di non doverle chiedere neppure quali vicissitudini partenariali avesse incontrato in tutti quegli anni; bastava la constatazione che era una Single e che considerava questo suo stato come definitivo; ma anche che qualche forma di rimpianto nei confronti di una vita familiare, sia pure con problemi, vi era. Insomma, essa aveva gli strumenti per trattare quel caso, ma era a forte rischio di un coinvolgimento emotivo non controllabile che le avrebbe anche impedito di esercitare al meglio la sua professione pur dovendo impiegare strumenti come quelli che certamente le erano noti.

Così, le chiesi: “Sì, capisco. Ma che nesso c'è tra il fatto che lei sia Single e le difficoltà che ha incontrato, tali da sentire il bisogno di rivolgersi a me?”. *“Il fatto è che ci tennero fin dal principio a farmi sentire come se fossi anch'io parte di quella famiglia.”*. Cominciavo a capire, in fondo era abbastanza facile. Continuò: *“Ed allora fu inevitabile che io mi occupassi direttamente anche dei problemi di Sara.”*

“Non so dirle se condividerei la sua opinione circa l'inevitabilità del suo coinvolgimento nello specifico. Tuttavia, se tale coinvolgimento ha riguardato sue competenze, come sarebbero quelle di una Maestra esperta in Pedagogia Speciale, ci poteva anche stare. Ma lei mi ha detto che non si è trattato di questo, od ho capito male?”. *“No, purtroppo non ha capito male, professore.”*

Qualche cosa di Neuropsichiatria infantile me la ricordavo, allora cominciai a recuperare dalla biblioteca della mia struttura alcuni trattati, ne acquistai degli altri, me ne feci perfino consigliare qualcuno nell'ospedale nel quale lavoro, mi rivolsi a diverse divisioni ...". Ecco, l'errore cominciava a stagliarsi con chiarezza su questo sfondo ingarbugliato. Infatti continuò: "Ma sì! Mi sono ritrovata bersaglio di aspettative da parte di quei cari coniugi come se fossi un Medico specialista bonsai.". "Non come una Pedagogista, quindi, vero?". "No professore, lei ha capito tutto subito. E io mi sento letteralmente schiacciata, angosciata, oppressa, tremendamente inadeguata; e loro, quelle carissime persone, che mi martellano continuamente di domande, di prospettive, che si aspettano da me quello che non riesco più a dare."

"Io direi, se me lo consente, che si aspettano quello che lei non è mai stata in grado di dare, e che non poteva dare. Non le pare detto meglio?". Doveva essere stato molto duro, ma insieme una necessità imprescindibile: "È proprio così, professore, ho sbagliato fin dal principio. Ma ora, come ne vengo fuori?".

"Mi perdoni, ma lei è stata chiarissima: mi ha parlato di un complesso di supporti sanitari del quale la piccola Sara può beneficiare. Ora, per quanto le riesca duro, lei deve spiegare chiaramente a quelle care persone che non è lei quella che può agire terapeuticamente o comunque con strumenti neurologici o psichiatrici sulla loro figlioletta. In via alternativa, lei può offrire ciò che può effettivamente riferirsi alle sue specifiche competenze, o anche verso di loro, o verso la piccola Sara, e lasci che il Servizio Sanitario, lo Specialista e la scuola facciano il loro lavoro. Vedrà che tutto torna al suo posto."

È qui che la vidi, per la prima volta, caricarsi emotivamente: "Ma no, professore! Quello non basta, Sara ha sempre bisogno di altro. Se stiamo al Servizio Sanitario, quella povera bambina, ed anche i suoi genitori, rischiano un futuro assai triste." Mi fermai, questa volta, a fissarla io: l'imbarazzo la prese quasi subito, si era resa conto perfettamente di aver ripetuto il medesimo errore per il quale era venuta da me, per giunta di averlo ripetuto in maniera molto più esplicita e netta.

Riprese dunque lei, con tutt'altro tono: "Mi scusi, professore. Sì, ha ragione: il mio errore è proprio quello di aver violato i miei limiti e di essermi arrogata delle responsabilità che non potevano essere mie. Ricordo le sue lezioni sul senso del limite umano negli antichi Greci, sulla condanna della superbia, anzi della hybris, che attira la collera degli Dei. Che cosa sono, un novello Edipo?". "Ma no! Lei è una brava professionista; come donna ha bisogno di quei rapporti umani familiari che le mancano, è questo che l'ha indotta in errore. No, non ne parliamo oggi, ci pensi e se vorrà ne parleremo più avanti. Adesso c'è una situazione da riprendere in mano. Lei deve assolutamente staccare da sé qualunque problematica di ordine neurologico o psichiatrico che riguarda la piccola Sara. E lo deve fare subito, assolutamente, incondizionatamente, senza alcun riscontro.". "Ma professore, non posso buttarla su una strada!": disse proprio così. Che avesse due genitori, una scuola, un insegnante di sostegno, il Servizio Sanitario Nazionale e un Medico

Specialista evidentemente per lei equivaleva ad essere «su una strada», in quanto non c'era l'aiuto di lei, della Pedagogista dottoressa Santon.

Ma questo era problema della dottoressa Santon. Occorreva prima risolvere il problema di Sara, poi eventualmente avremmo dialogato con la Santon stessa dei problemi di lei: “Ma no! Chi ha detto di buttarla per una strada ... Lei ricorderà perfettamente quale sia la prospettiva che tutti noi Pedagogisti dobbiamo porci per evitare l'eccessivo logorio conseguente all'inevitabile coinvolgimento che noi personalmente affrontiamo in qualunque forma di relazione d'aiuto, vero?”. L'allieva era un'ottima allieva: *“Ma certo! Il reindirizzamento nelle sue due forme, il reindirizzamento canonico e il reindirizzamento professionale.”*. “E, secondo lei, in questo caso a quale dei due reindirizzamenti dovremmo fare ricorso?”. *“Ovviamente ... ma sì ... al reindirizzamento professionale. Anche perché il reindirizzamento canonico non si può fare: sarebbe con i suoi genitori, che appunto hanno già i loro problemi conseguenti. Riguarderebbe i professionisti che la curano. Ma questi non bastano. E allora, professore, che faccio?”*

“A questo potrei pensare io.”. Non se l'aspettava. “Stia tranquilla sono un accademico, no? Ne parlerò con un mio collega, il prof. Ardizzon, un luminaire della materia. Vedrà che la prospettiva del reindirizzamento professionale si concretizza nel modo migliore”. La vidi sorridere, quasi sollevata. Ne aveva perfettamente ragione.

La salutai con molta cordialità, rassicurandola che l'avrei richiamata non appena mi fossi accertato che entro la mia Università, nella Facoltà di Medicina e Chirurgia, ci fosse la disponibilità da parte di quel collega di altissimo livello ad intervenire con la forza del suo ruolo e della sua scienza, senza per questo dare l'impressione di ingerirsi nel lavoro che già svolgevano tutti quelli che seguivano la piccola Sara.

Una visita alla clinica specialistica

Previo accordo telefonico, andai a trovare il mio collega Ardizzon, un luminaire della Neuropsichiatria infantile di grande fama. Egli mi ricevette con molta cordialità e disponibilità.

Del resto, eravamo amici e avevamo avuto parecchie occasioni di interagire anche al di fuori dello specifico professionale. Avevamo già affrontato insieme alcuni casi, ciascuno dalla propria prospettiva, e tra noi errori di violazione dei limiti rispettivi non potevano proprio verificarsi.

Non mi ci volle molto a prospettargli il caso: egli intuì immediatamente di che cosa si trattasse, e mi diede senza alcun problema la sua più piena disponibilità ad intervenire al fine di sbloccare questa situazione intrinsecamente ingarbugliata e mal posta, e rimettere il trattamento di Sara nei binari giusti, nell'interesse della fanciulla.

Ci salutammo col solito amichevole affetto, una stretta di mano e un abbraccio, ripromettendoci due chiacchiere davanti ad un piatto di spaghetti e ad un bicchiere di buon vino quanto prima fosse possibile per entrambi.

Il reindirizzamento professionale e la chiusura del caso

I genitori di Sara erano stati preavvisati di questi sviluppi. Ritenni di telefonare loro personalmente e subito, anziché farlo fare alla segreteria della clinica del collega, anche per rassicurarli: il chiarissimo professor Ardizzon. attendeva loro con la piccola Sara di lì a qualche giorno, ad un orario preciso.

Seppi poi, dallo stesso collega accademico prof. Ardizzon e dalla collega Pedagogista professionale dott.ssa Santon separatamente, che il colloquio era stato estremamente fecondo, e che Sara aveva ripreso a fruire di tutti i contributi che la scuola e Servizio Sanitario Nazionale potevano erogarle.

L'unica novità, importantissima e non distruttiva, sarebbe consistita nell'alternare alle visite con lo Specialista che già l'aveva in cura, ogni tanto, una visita «di controllo» con quel luminare il quale così dimostrò una sensibilità tutta particolare verso un caso che, in fin dei conti, per lui e per la sua scienza non significava gran che.

Anni dopo

Di Sara e dei suoi genitori non ho più saputo nulla, e certo non potevo intervenire per informarmi, rischiando di compromettere un equilibrio che era stato così problematico stabilire. Chissà se hanno avuto altri figli.

La dottoressa Santon continuò la sua opera da Pedagogista, nel tempo libero che le rimaneva dal suo lavoro di Infermiera, trattando come aveva sempre fatto casi che riguardavano soprattutto adulti; ma cercò di evitare di trattare problemi di coppia per lo meno quando questo non poteva avvenire senza un suo coinvolgimento non controllabile, eccessivo e immediatamente logorante. Il suo essere Single, ed anche il suo soffrirne, potevano essere una risorsa nell'interlocuzione; ma solo se non avesse più corso il rischio di rimanerne nuovamente «schiacciata».

Questo me l'avrebbe assicurato solo qualche tempo dopo, ed è stato giusto così. A noi interessano i modi di agire e non i buoni proponimenti.

Essa mi ringraziò tanto per quello che le avevo potuto apportare, e volle assicurarmi che fino ad allora questa avvertenza l'aveva sempre tenuta ben presente. Quei coniugi l'avevano in qualche modo «cooptata»: così la vedeva lei, ed era un altro «vissuto» e non un agire trasferibile. La vicinanza e l'amicizia, nonché la dolcezza e l'accoglienza, di quelle persone spiegavano più che a sufficienza l'errore di lei: non imperizia, e neppure negligenza, ma una forma di imprudenza che si riconduceva bene alle sue necessità di famiglia ormai da lungo tempo insoddisfatte.

Ma per queste ultime esigenze, pur evidenti ed evidentemente problematiche, a me non ritenne mai di rivolgersi. L'avrei rivista più volte,

sempre nel contesto dell'associazionismo professionale. Temo che quei problemi siano rimasti irrisolti, anzi mai veramente neppure posti.

Rapporto complessivo del caso

- **L'interlocutrice** Poco più che quarantenne, Single, Infermiera professionale e Pedagogista;
- **il contatto** per iniziativa di lei, come ex allieva più che come collega;
- **il numero di incontri e la cadenza** uno solo in presenza, peraltro durato oltre un'ora, per il resto contatti telefonici; un seguito si è avuto nell'associazionismo del settore, che non è più trattamento del caso;
- **la situazione problematica** il sentirsi da parte della Pedagogista eccessivamente oberata dall'impegno nei confronti di due coniugi e della loro figlia scolara diversamente abile;
- **i problemi posti** l'essersi essa assunta compiti nei confronti della fanciulla impari alla sua professionalità e alle sue personali possibilità, in quanto attratta dalla condizione familiare che essa non aveva conseguito;
- **la via di risoluzione** il riportare il caso della fanciulla diversamente abile alla cura e alla responsabilità di competenti;
- **il reindirizzamento** ovviamente professionale, anche nel senso di sintonizzare nuovamente sé stessa sulle sue professionalità reali;
- **eventuali commenti terminali** anche se la Pedagogia ha uno statuto epistemologico meno netto e consolidato di quello di altre professioni e altri saperi, non per questo il Pedagogista può correre il rischio di crederci competente un po' su tutto, né deve far correre i rischi conseguenti a chi ne chieda l'aiuto.

IL CASO DELL'«APPRENDISTA STREGONE»

Il contatto con il «professore»

“*Caro dottore, o professore, come debbo chiamarla?*”. Non sembrava in difficoltà l’interlocutore, sembrava trovarsi persino a suo agio; ed era proprio così. Egli mi diede subito modo di comprendere come mai si trovasse così a suo agio nell’interlocuzione pedagogica.

“Come crede, sono dottore e anche professore, purché «dottore» per lei non significhi «medico». Lei sa che cosa può attendersi da un Pedagogista?”. La domanda era molto diretta, forse troppo: ma qualcosa mi faceva sentire che dovevo agire così, e difatti non mi sbagliai: “*Ma certo, sono in trattamento da settimane con una sua collega, la dottoressa De Simone.*”

La dottoressa De Simone era un’altra mia ex allieva, di una zona geografica diversa, che mi aveva seguito per tutto il percorso dalla laurea alla formazione post lauream alla formazione continua. “Dunque, lei è in interlocuzione con una mia collega ...” non feci a tempo a concludere l’affermazione o la domanda, l’interlocutore aveva urgenza assoluta di aprirsi: “*Professore! Sì, sono in interlocuzione con la sua collega, o forse lo ero, ma adesso non ne posso più! Mi aiuti lei, perché francamente non capisco più che cosa debbo fare né dove sbattere la testa.*”

Avevo presente la dottoressa De Simone, la conoscevo come una collega esperta, competente. Sapevo anche che aveva ripreso gli studi universitari nell’area psicologica, ma che poi si era dovuta fermare alla laurea triennale per delle ragioni che lei stessa non aveva mai esplicitato. Eppure, era Single, anche se avevo sentito parlare di una sua vita sentimentale piuttosto turbolenta e, diciamo così, disinvolta. In certi ambienti si viene a sapere un po’ tutto di tutti, basta ascoltare. Ma non avevo dato a queste chiacchiere alcuna importanza.

Ritenni necessario rassicurarlo: “La vedo turbato, ma stia tranquillo: con me può parlare. È successo qualche cosa con la mia collega De Simone?”. “*No, professore. Sono io che non funziono. Non capisco più niente da qualche settimana, ogni cosa che faccio sbaglio, mi sento impotente, smarrito, indeciso, perduto, ...*”. Si stava perfino commuovendo: l’avrei lasciato anche piangere se fosse arrivato a quel punto. Ma si fermò e cambiò tono rivolgendosi a me: “*Professore, mi deve aiutare lei, se no non so come va a finire!*”. Non era un atteggiamento di rivendicazione, era piuttosto la consapevolezza di aver bisogno d’aiuto, ed insieme il sentirsi nel posto nel quale quell’aiuto avrebbe potuto essergli dato. Non ho mai attribuito troppa importanza al titolo accademico nell’esercizio professionale: ma ciò non toglie che ci siano dei casi nei quali tale importanza vi sia e sia notevole, forse determinante; e questo era proprio uno di quei casi.

“Vuole cominciare a descrivermi il perché si sia rivolto alla collega De Simone? Questo ci consentirà di ricostruire meglio come si sia svolta l’interlocuzione, non le pare?”. La proposta, formulata a quel modo, lo rassicurò nel suo convincimento di essere al posto giusto, e poté cominciare: *“Professore, io ho 41 anni, da sei anni sono sposato felicemente con Loredana, e ho due figli, una femmina di cinque anni e un maschio di due. Dirigo una filiale delle poste, ho un buon lavoro, ho fatto una discreta carriera partendo dai gradi più bassi, sono uno di quegli statali che sono entrati ai livelli dei commessi, degli uscieri o poco di più, pur avendo la laurea, e poi con una sequenza di concorsi interni e provvedimenti amministrativi sono arrivato dove sono adesso e potrò andare anche più su. Il lavoro mi lascia abbastanza tempo libero da dedicare a quegli splendidi bambini, ed anche a coltivare i miei passatempi: sono in un’associazione di tifosi di una nota squadra di calcio di serie A, che seguiamo ormai perlopiù via satellite ma qualche volta organizziamo dei pullman per andare a fare il tifo sul campo; il problema è che gli stadi sono frequentati sempre peggio, per cui nemmeno a noi che siamo appassionati in sommo grado questi viaggi risultano adeguatamente soddisfacenti.”*

“Non credo che sia venuto da me e, prima, che sia andato dalla De Simone per ragioni di tifo calcistico ...” è un modo come un altro di consentirgli di continuare a parlare. *“No di certo. Già, stavo divagando. Insomma, questa è la mia vita, almeno per le grandi linee.”*. “E il problema, qual è? Insomma, si è rivolto alla De Simone per quale situazione difficile nella quale si è imbattuto?”

Mi parve che a quel punto qualche imbarazzo cominciasse ad accusarlo, ma questo non gli impedì di esternare appieno la sua situazione problematica. Lo fece con ordine e con notevole sintesi, il che dimostrava che l’interlocuzione si era pure svolta secondo le regole: *“La situazione difficile stava, sta, nel rapporto con mia moglie. Nulla di drammatico né di foriero di rotture: il fidanzamento è stato piuttosto breve e quei rapporti sessuali, pochi, che abbiamo avuto allora erano risultati poco soddisfacenti per entrambi, al tirar delle somme, ma guardammo avanti e pensammo a costruirci una casa e una famiglia, senza neppure dubitare che il resto si sarebbe assestato al meglio di conseguenza.”*

Già, pensai subito: lo chiama «il resto», evidentemente anche lui è una delle innumerevoli vittime del convincimento secondo il quale la buona intesa sessuale non è un componente essenziale della vita di coppia e della consistenza della famiglia. Tuttavia, se il problema fosse solo questo, dovremmo mettere in interlocuzione milioni di italiani (e di italiane). Ma tutto ciò rimase pensiero mio, per quel momento. Lo lasciai continuare, considerato anche che si esprimeva benissimo, con ordine e una apprezzabile correttezza anche terminologica: *“Poi, però, dopo sposati, già durante il viaggio di nozze ci rendemmo conto che le cose non miglioravano per niente, anzi semmai si raffreddavano ancora di più. Ed eravamo alle Seychelles ... Farlo in un*

angolo buio, in macchina o sfruttando fugaci occasioni propizie nelle case delle famiglie rispettive, qualche cosa aiutava; ed invece, avere tutto il tempo e tutta la disponibilità ambientale aveva finito per togliere anche quel po' di complicità. La mia Loredana rimase incinta quasi subito, e durante la sua gravidanza i rapporti si fecero rari per poi annullarsi del tutto ...". Siamo su linee purtroppo note, ma che evidentemente diventano problematiche in questo caso specifico: "E immagino che anche durante il puerperio ..." non mi fece neppure concludere "No! Durante il puerperio la rispettai; poi, riprendere fu ancora più difficile di prima."

Ma che idea, astenersi dal rapporto coniugale con la moglie come una forma di «rispetto»? Purtroppo, siamo ancora in casi risaputi, e per nulla infrequenti.

Certo, può essere una situazione problematica, per cui ripresi: "Immagino che le cose si siano trascinate allo stesso modo se non in peggio anche con la seconda gravidanza." "Sì, professore, lei ha capito perfettamente. Ah, c'era anche il maschietto sempre con noi nel lettone ...". Ce ne sarebbe, di che lavorare con questo interlocutore. Ma la De Simone avrebbe dovuto esserne in grado. Come mai non aveva provveduto? In fin dei conti era un caso facile, che seguiva linee molto note e che si presentano spesso; lei era certamente preparata per farlo: le immagini di ciascuno e della coppia, la storia personale, i genitori e altri adulti di riferimento, la conoscenza del proprio corpo e di quello altrui, la messa in comune, la coppia ed i figli, ... Perché la De Simone non ha esercitato la sua professione come certamente sa fare, in casi di sua specifica competenza come questo?

Comunque, siamo al centro della situazione problematica, l'interlocutore non ha bisogno di essere incoraggiato, e continua spontaneamente: "Solo che, con il tempo, mia moglie ha cominciato ad espormi la sua insoddisfazione. È da un po' che ha preso a deridermi e a sfottermi, a svalutarmi come uomo, come maschio, come soggetto del mio genere, a dirmi che sono una mezza cartuccia a letto, e ad estendere le considerazioni al lavoro, rimproverandomi di non essere abbastanza aggressivo, rampante, di non affrontare le difficoltà, mentre io preferisco la comprensione, la pazienza, l'attesa, il momento opportuno, ... e i risultati mi danno ragione! Alla fine è arrivata perfino a rimproverarmi di non essere come quegli ultras che esercitano la violenza negli stadi, che sono proprio quelli che impediscono a noi tifosi civili di frequentare quegli stessi stadi, come le ho fatto presente." Sì, si capisce bene che questo integri una situazione problematica. Ma, per porre il problema ed affrontarlo positivamente, noi Pedagogisti abbiamo i nostri strumenti. Per esempio, apriremmo il dialogo all'interlocutrice-Partner del soggetto, cercheremmo di ripensare e di far narrare l'educazione ricevuta nell'età dello sviluppo, con particolare riguardo alla figura della madre, magari avvalendoci (se possibile) dell'apporto di qualche parente che conoscesse bene la madre o il padre e che, insieme, fosse credibile da parte del soggetto interlocutore. Il dialogo può riguardare anche il modo nel quale il soggetto si pone di fronte agli obiettivi professionali nonché ad obiettivi di tempo libero, cercando in

essi le chiavi per leggere anche taluna *Défaillance* di comportamento nei confronti della vita partenariale; e così via. Insomma, gli strumenti ci sono, e la De Simone li conosce perfettamente, perché li ha sentiti insegnare ed esemplificare proprio da me e per anni. E attenzione: non è da credere che questi argomenti l'imbarazzassero. Oltre ad essere molto professionale, è piuttosto disinvolta nello specifico. Ma allora, che cosa non è andato con la De Simone, una collega stimata?

Così gli chiesi: "Senta, dottore, io conosco diversi Pedagogisti che si impegnano in problemi come questi; ciò non toglie che deve lei illustrarmi che cosa le ha suggerito, in che cosa l'ha guidata, la mia collega De Simone. Badi, non mi riferisco a come lei ha percepito questo suo intervento, ...". La risposta fu pronta ed estremamente rigorosa, che un po' mi stupì: "*Sì, professore, non il «vissuto» ma l'«esperienza trasferibile intersoggettivamente». Anche questo credo di averlo capito.*". Aveva capito anche questo e lo illustrava con i termini tecnici appropriati: insomma, tutto convergeva nell'indicare un'interlocuzione svolta a regola d'arte. Ed allora, che cosa era andato storto? Poteva dirmelo solo l'interlocutore stesso.

"Bene, anche questo le è chiaro, il che è positivo e ci aiuta. Vogliamo parlare di come si è svolta l'interlocuzione con la mia collega?". "*Ecco, professore: fin quando abbiamo discusso dei miei rapporti partenariali con riferimento al lavoro, alla carriera, anche alla mia passione calcistica e ai miei passatempo, finché abbiamo parlato di mia madre, di qualche altro parente, di come ero da ragazzino, tutto si è svolto in maniera tranquilla. Io stesso ne traevo un evidente giovamento.*".

"Avrete parlato anche di masturbazione, immagino ...". "*Oh sì. Io ci sono arrivato abbastanza tardi, avevo passato i vet'anni. Ma ci sono arrivato, non ha costituito un problema!*", "Meno male! E sua moglie?". Egli non riuscì a nascondere un certo imbarazzo, ma seguì la sua narrazione ordinata: "*Loredana aveva cominciato a conoscere il suo corpo prima della pubertà, e ha praticato la masturbazione con una certa regolarità.*". Non era il caso che gli chiedessi altro.

E allora ripresi: "aveva tratto giovamento dall'interlocuzione, fino ad un certo punto. Fino a quando?". Ci eravamo. Fino a quel momento, cioè fino a quando la collega aveva seguito le procedure standard di natura pedagogica, tutto era andato per il verso giusto. Come dire che ad un certo punto c'era stata una violazione, una trasgressione: restava da capire quale, ma credetti che l'interlocutore stesse per dirmelo.

Ed infatti: "*È stato verso il quarto o il quinto incontro, che la sua collega ha cambiato decisamente registro: ha cominciato a salire in cattedra, mentre fino ad allora aveva sempre dialogato con me come se fosse parte integrante del dialogo che riguardava me, e ha cominciato prima ad intimarmi di parlarle di mio padre, e poi a volermi imporre che quello che di negativo le avevo detto di mio padre doveva portarmi ad una revisione e a un deciso cambiamento di rotta.*". Sulle prime non capii gran che, mi sembrava

decisamente fuori delle righe, ma bastò chiedere maggiori delucidazioni: *“Mio padre, professore, è una persona della quale non parlo volentieri. Se le dico che era un poco di buono, usando un eufemismo comune, spero che lei me lo passi. In realtà io l’ho conosciuto poco, in quanto per lunghi periodi delle mie età dello sviluppo è stato in carcere, e poi siamo vissuti senza di lui. Per fortuna c’era la famiglia di mia madre che ha provveduto a me e a mia sorella in maniera adeguata, tanto che sia io che lei ci siamo conquistati una sistemazione sociale e familiare decente, grazie e a loro e a mia madre.”*

Già, però qui non si trattava più di interlocuzione pedagogica, e io continuavo a non capire: *“Il fatto in sé di riferire che lei abbia dovuto superare difficoltà del genere dovute alle carenze, forse dovremmo usare un termine più pesante, da parte di suo padre può indubbiamente essere interessante nell’interlocuzione, ma non vedo quale problema costituisca se, come lei stesso mi dice, quelle carenze sono state superate, e debbo dedurre che sono superate da lungo tempo.”* *“Sì, professore, superate pienamente e da lungo tempo, grazie all’aiuto della famiglia di mia madre. In particolare debbo menzionare mio nonno ma soprattutto mio zio, il fratello maggiore di mia madre, una persona che io ricordo con grande affetto, che m’ha dato molto, e che a sua volta è stato un ottimo marito, un ottimo padre e un lavoratore apprezzato e stimato nel suo ambiente. È nelle ferrovie, capostazione in una stazione importante.”* In qualche modo, anche il lavoro dello zio di dipendente pubblico in carriera deve aver aiutato il nipote offrendogli il necessario riferimento adulto.

“Ma allora, che cosa è successo che ha inceppato questa discussione la quale, fino a qui, sembra essere stata profittevole ed anzi avere avuto in sé tutti gli elementi per offrirle possibili soluzioni al problema per il quale si era rivolto alla mia collega?” *“È stato proprio a quel punto, professore, che sono cominciati i guai seri. Quella sua collega mi ha ripreso quando ho parlato di mio padre in termini poco rispettosi, anzi a dirle la verità e a dirla tutta ho usato termini più pesanti, insolenti lo riconosco, ma era esattamente quello che pensavo: un delinquente, uno sfruttatore, un violento, un egoista che ha sfruttato mia madre e se n’è fregato di noi figli, e da così a peggio. Al che, la sua collega ha reagito in maniera ancora più violenta e aggressiva. Mi ha fatto un lunghissimo discorso sulla figura del padre come riferimento per l’identità di genere e come interiorizzazione, mi ha parlato di identificazione, di complesso di Edipo, di archetipi e del loro corrispettivo sessuale, e non so di che altro, e ha concluso questi discorsi, di cui poco ho capito e niente ho beneficiato, intimandomi nella maniera più assoluta di recuperare il rapporto con quel gaglioffo, che tra l’altro non so nemmeno dove si trovi adesso, altrimenti i miei problemi partenariali non solo non avrebbero mai avuto una soluzione, ma si sarebbero sempre più aggravati. Questa sorta di dittatura, di oppressione culturale, è durata altri due incontri interi oltre a quello nel quale era iniziata. A quel punto non ne ho potuto più: come faccio a recuperare l’immagine di una persona che mi ha lasciato molto poco e quel poco tutto negativo? Che cosa posso correggere dentro di me, quando non so nemmeno*

in che modo potrei sostituire qualche cosa di positivo a tutto ciò che di negativo me ne è derivato? Io cercavo di replicare, ma quella insisteva, insisteva, accusandomi: «lei non vuole risolvere il problema! Lei lo può risolvere solo recuperando positivamente la figura di suo padre! Io non ho nient'altro da dirle!». Insomma, un casino! Mi scusi ...»

Ah, sì, a quel punto le cose cominciavano a chiarirsi. Innanzitutto, avrei dovuto vedere come aiutare questa persona che ha avuto la disgrazia di imbattersi in una Pedagogista evidentemente uscita dal suo dominio e che non deve essersene neppure resa conto. Poi parleremo con lei, in una forma che può assomigliare a quella di un supervisore, incarnato dal suo docente.

“La prescrizione di recuperare la figura maschile ci può stare, no, mi lasci parlare, ci può anche stare. Ma chi ha mai detto che tale figura si debba necessariamente identificare con quella del padre biologico ed anagrafico? Anzi, mi pare che lei abbia già implicitamente risposto a questa obiezione, non mi ha parlato di suo nonno e soprattutto di suo zio?”.

Difficilmente capita di vedere cambiare l'espressione così all'improvviso, dallo sconvolto e smarrito ad un rasserenamento rapido e leggibilissimo. Ma l'interlocutore aveva bisogno di questo cambiamento e, non avendo il carattere di realizzarlo con la sua volontà, ha atteso pazientemente l'occasione offerta da un'altra persona, cioè da me: “Sì! Sì! Ha ragione, professore, mio padre è stato mio zio, e per certi versi mio nonno. A me non è mancato il padre, se per padre intendiamo la figura adulta che mi ha fatto da riferimento lungo tutte le età dello sviluppo. Soprattutto quando quell'altro faceva comunque pesare la sua esistenza, mio zio mio nonno erano le difese dietro le quali mi sentivo sicuro, ci sentivamo sicuri tutti. Non sarò mai grato abbastanza a quelle persone, e mio nonno è mancato ormai da tanti anni ...”.

A quel punto dovevo lasciarlo nel silenzio a riflettere e ricostruire un pensiero del quale aveva tutti i frammenti ma ancora sparsi nella memoria, una memoria peraltro perfettamente conscia, per tutto il tempo che gli fosse necessario.

Il colloquio si poteva chiudere così. L'ho rassicurato, congedandolo, che ci saremmo rivisti almeno una volta, e comunque le volte che fosse stato necessario. Nel frattempo, per essere sicuro che c'ero, poteva mandare SMS e posta elettronica a me come già aveva imparato a fare con la collega. Ma avevo già capito che poteva riprendere l'interlocuzione con profitto, ovviamente con un altro collega. Gli dissi di farlo, ma meglio se con un collega maschio, e che non avesse velleità professionali improprie.

Toccava alla collega. Questo poteva non essere altrettanto facile.

Lo sbaglio della collega

“Professore, io le sono grata e non lo sono mai abbastanza per quello che lei mi ha dato. Ma questa volta davvero non capisco proprio il perché di questa sua chiamata.”. Le avevo detto, telefonicamente, che dovevamo parlare

di quel caso. Probabilmente non se ne rendeva ancora conto per davvero, non stava recitando, non stava difendendosi aprioristicamente.

“Come le ho anticipato, si tratta del caso di quel direttore di posta, che lei ha in trattamento. Mi lasci parlare: si è rivolto lui a me perché ha ritenuto di trovarsi in una situazione intollerabile e senza via di soluzione.”. Ero riuscito a dire tanto; chi la fermava più questa collega? *“Ma è un caso chiarissimo! È lui che fa resistenza, come avviene spesso nelle nevrosi: nel momento in cui lui si deciderà a recuperare positivamente la figura del padre, tutto andrà a posto. In fin dei conti, non è scritto da nessuna parte che il padre debba essere a posto con la legge ovvero non possa essere pieno di difetti: il padre va preso per quello che è, e per la figura adulta, normativa, archetipica che rappresenta comunque per il figlio.”*

Anche a questo punto ci voleva un po' di silenzio, ma quello che serviva a lei per permetterle di aprirsi qualche spiraglio al dubbio. Solo dopo ripresi: “Ma cara dottoressa De Simone, non è neppure scritto da nessuna parte che il padre culturale, pedagogico, la figura adulta di riferimento, sulla cui necessità lei giustamente si appunta per i soggetti in età di sviluppo, debba per forza essere il padre anagrafico e biologico, non le pare?”. Aspettai nuovamente un po' per completare il pensiero: “E difatti, proprio quel suo interlocutore ha esposto a me, e penso abbia esposto anche a lei, con sufficiente chiarezza il fatto che questa figura lui l'aveva avuta, ma essenzialmente in uno zio, e in parte in un nonno, comunque nella famiglia della madre, non certo in quella del padre biologico e anagrafico.

Semmai è lì che bisogna indagare, nella famiglia della madre ed in particolare proprio nella madre, per vedere se pur essendovi una lodevole ed ammirevole dedizione nei confronti di questo soggetto in età di sviluppo e di sua sorella, qualche cosa non sia mancato dal punto di vista della costruzione del genere. Il nonno non si può più recuperare, lo zio forse sì, forse la madre ...”

La collega riepilogò le cose che le avevo spiegato più volte sul trattamento dei problemi dei figli rispetto ai genitori. Era come se si fosse messa decisamente in tutta un'altra dimensione rispetto quella nella quale erano rimasti incastrati lei e il suo disgraziato interlocutore. Provò a difendersi: *“Ma allora, il padre biologico e anagrafico è una figura da non considerarsi? Non devo parlarne?”*. “No, poteva parlarne: ma non in quel modo. Lei non doveva mai perdere di vista il fatto che egli incarnava certamente una figura, ma non quella che lei pretendeva che il soggetto recuperasse a tutti i costi e che non poteva recuperare perché nulla da recuperare vi era. A quel punto lo aveva gettato entro un mare di contraddizioni inestricabile.”

Credo che la collega sia riuscita a tenere la situazione sotto controllo solo grazie alla consapevolezza che vi era già stato un colloquio tra me e il suo interlocutore, colloquio al quale poteva attribuire una valenza di correzione di rotta necessaria, la cui necessità ormai le era chiara, come in effetti era avvenuto.

“Cara collega, nessuno le chiede di spargersi il capo di cenere o di andare a Canossa, se lei ha preso contezza di una impostazione sbagliata nell’interlocuzione pedagogica la via della correzione ora è disponibile.”. In effetti, la consapevolezza del mio intervento precedente aveva avuto una funzione correttiva ed insieme stabilizzante che si sentiva anche in quel preciso momento. Continuai: “Quello che semmai rimane da chiarire, non per l’interlocutore ma per lei, è come sia potuta incorrere in un errore simile. Si rende conto che ha impiegato non strumenti pedagogici ma strumenti psicanalitici?”. “Sì, ma io ho studiato anche psicologia. So come si impiega la figura del padre in via terapeutica, l’ho studiato bene. E comunque, si tratta di strumenti estremamente elementari ... no?”. “Elementari, come la somministrazione di un farmaco; ma non a caso per questo ci vuole la firma di un Medico, il quale ha la competenza per studi e per esperienza professionale di tenere sotto controllo tutti i possibili effetti collaterali, comprese le intolleranze o le evenienze più rare ma comunque possibili. Se la metafora del farmaco le pare troppo leggera, le rispondo che ci sono anche interventi chirurgici di una facilità irrisoria, ma non per questo io metterei in mano il bisturi ad uno che non sia un Medico Chirurgo, fosse anche un artigiano di grande perizia manuale, oppure un eccellente professionista sanitario di altra figura, ad esempio il migliore dei Fisioterapisti o dei Riabilitatori. Non le pare?”.

Provò azzardando a mezza voce un “*ma se dobbiamo fidarci di certi Medici e di certi Chirurghi ...*” ma subito desistette.

Nuovamente un po’ di silenzio ci voleva, ma nemmeno molto. Occorreva darle il tempo necessario a riprendere le forze: “*Credo di capire. Io avrei voluto completare i miei studi psicologici con la laurea che allora si chiamava «specialistica». Ma ... per un complesso di circostanze non potei farlo e oramai non ritengo che li riprenderò più.*”. Eh già, vicissitudini personali sulle quali molto si è chiacchierato nell’ambiente, ma questo non ha più alcuna importanza: l’importante è che avrebbe voluto fare la Psicologa ma, non avendo potuto completare gli studi e quindi acquisire i titoli necessari allo scopo, non ha saputo resistere alla tentazione di fingersi quella Psicologa che non era, a costo di rischiare di commettere errori anche gravi, che poi sarebbero stati pagati da qualcun altro.

Ma io avevo la possibilità di rassicurarla: “Comunque, credo di aver già fatto l’essenziale per recuperare il suo interlocutore ad una relazione corretta con quella che può costituire effettivamente per lui la figura del padre, e quindi stia tranquilla a questo proposito. Semmai, ne tragga motivo di esperienza professionale. Non occorre necessariamente fare un confronto fra professioni. Provi a pensare ad una valanga: all’inizio è un minimo grumo di neve, ma se manca qualcuno o qualche cosa che possa tenerla sotto controllo e se si ingigantisce provoca danni assolutamente incomparabili con la causa originaria. Non le pare?”. Non era convinta di questa metafora, forse bisognava cercarle la metafora adatta, quella che le risultasse meglio

accettabile pur essendo già convinta che una metafora comunque l'avrebbe dovuta accettare.

“Ha presente la reazione nucleare a catena? Una volta avviatala, se si riesce a tenerla sotto controllo, o come dicono i Fisici a «moderarla», cioè a farla avvenire con estrema lentezza prelevandone il calore e tenendo confinate le radiazioni, se ne possono trarre applicazioni civili come le centrali elettronucleari ad esempio; ma se no, è la bomba atomica.” Non capì, perché non conosceva la Fisica Nucleare, ed era per giunta un'ambientalista per la quale il nucleare civile era poco più o poco meno del Diavolo. Ma soprattutto non aveva gli strumenti concettuali per comprendere che per tenere sotto controllo un simile processo occorre un'elevatissima competenza assolutamente specifica. E non è detto che ci si riesca, come insegna non solo Chernobyl (26 aprile 1986), ma l'innumerabile serie di tragedie di apparati nucleari sia militari che civili che solo in parte sono note al grande pubblico ¹⁷⁶. Niente, non serviva: non rientrava nella sua cultura.

Fu a quel punto che mi ricordai la sua passione per la letteratura e il teatro, e le chiesi: “E l'apprendista stregone, le dice niente?”¹⁷⁷.

La vidi immediatamente cambiare espressione, farsi insieme più dimessa e più distesa. Tacque a lungo. E mantenne l'espressione mutata, credo spontaneamente, fin quando, dopo una breve conversazione su altri argomenti, la salutai.

Anni dopo

Quella collega ha seguitato ad esercitare. Ma non mi risulta che abbia più fatto ricorso sprovveduto a strumenti psicanalitici o psicoterapeutici.

Ogni tanto accenna a qualche strumento psicologico o psicoterapeutico, con un fondo di rabbia e di nervosismo. Ma tutto finisce lì.

Il termine della I.P. successiva e il reindirizzamento canonico compiuto

Avevo pensato e detto che l'interlocutore, già vittima di questo errore professionale della collega De Simone, avrebbe potuto riprendere

¹⁷⁶ La tragedia di Fukushima (11 marzo 2011) non si era ancora verificata; comunque, quella probabilmente fu una conseguenza della mancata fornitura alla centrale della necessaria energia elettrica esterna a causa dello Tsunami e di una grave sequenza di sconsideratezze esterne, piuttosto che un guasto nucleare.

¹⁷⁷ *L'apprendista stregone (Der Zauberlehrling)* è una ballata che Goethe compose nel 1797; vi è stata una lontana ispirazione ad un brano del Φιλοψευδής *filopseudès* di Luciano di Samosata (II secolo d.C.). Vi si narra di un mago o stregone che lascia la sua bottega all'apprendista per le pulizie. Questi impiega una magia appresa dal maestro per animare una scopa che faccia il suo lavoro: ma la scopa non interrompe di fare quanto ordinatorle e continua a versare acqua sul pavimento fino ad allagare le stanze: il giovane non sa come interrompere quella magia, prova a spaccare in due la scopa con l'ascia, ma così l'allagamento raddoppia. Solo il mago, appena tornato, rimetterà tutto a posto. Non si dovrebbe mai dare l'avvio ad un processo complesso, specie se si rischia di essere suggestionati circa le proprie possibilità, quando non lo si sa tenere sotto controllo.

l'interlocuzione con profitto, ovviamente con un altro collega, meglio se maschio e senza velleità professionali improprie. Ovviamente era meglio se fosse stato maschio, in quanto per lui il rapporto con l'altro sesso era evidentemente alterato, e proprio su questo bisognava lavorare.

A questo punto, chi gli poteva impedire di chiederlo proprio a me? Stiamo ai fatti: sono maschio, e certo non ho mai avuto velleità professionali improprie, anzi ho sempre lottato convintamente per questa mia professione. Inoltre, quello che lo spingeva a chiedere proprio il mio aiuto erano altre considerazioni, e pensai di poterlo prendere in interlocuzione.

D'altra parte, il caso era davvero facile. Mi erano bastati due incontri che ora riassumo, e un incontro finale che è durato abbastanza poco e che ricostruisco di seguito.

Sua madre era rimasta incinta di lui quando era minorenne e non era ancora sposata con suo padre biologico che la trascurava per occuparsi di attività losche: dapprima spaccio di droga, poi mano armata, partecipazione ad un Racket che gestiva con soggetti originari di paesi extracomunitari contrabbando di armi e droga e prostituzione anche minorile. Poco dopo il loro matrimonio, celebrato in forma privatissima, e poco prima che egli entrasse una prima volta in galera per scontare anche reati precedenti per i quali aveva avuto la condizionale, sua madre restò incinta una seconda ed ultima volta, della sorella. Ma di fatto non ebbero mai una loro casa e una loro convivenza; la madre seguì a vivere con suo padre (e sua madre, nonna defunta relativamente giovane per un male incurabile, quindi non era recuperabile al dialogo come avevo ipotizzato), nonché con suo fratello che le rimase vicino anche dopo sposato, lo zio che aveva incarnato per il nipote la salvifica immagine del «padre».

Così, anche lui e poi la sorella finirono per dormire nello stesso letto, quello nel quale la madre era stata fanciulla. Il nonno, veramente, aveva procurato culle e lettini, anche su consiglio dello zio cioè del primogenito, e forse della nonna; ma la madre aveva preferito tenersi i due figli stretti nel letto. Come una chiocciola? Non lo so e non è questo che conta.

Conta che questo giovane divenne uomo conoscendo un particolare tipo di contatto con l'altro sesso, quello castissimo e anche rassicurante con sua madre e sua sorella. Ne ricordava gli odori, e con qualche difficoltà ha ammesso di essersi abbandonato a strofinarsi e ad annusare indumenti intimi della madre. *“Ma solo poche volte!”*, commentò con la voce rotta.

Sulle prime, fui orientato verso un reindirizzamento professionale: avevo in mente un buon collega Sessuologo, e stavo preparando il terreno per rassicurarlo che poteva averne un aiuto determinante e senza alcuna violazione dei suoi difficili e problematici equilibri personali. Qui si chiuse il primo colloquio.

Ma al secondo arrivò con tutt'altro piglio. *“Professore, grazie ma non serve!”*. A tutta prima rimasi perplesso e credo di non averglielo neppure nascosto. Ma bastava lasciarlo parlare, la via l'aveva trovata: e non da solo,

ma grazie alla moglie. Già: una moglie con qualche anno più di lui, di carattere, decisa, e che lo amava tanto da volere da lui la sua legittima soddisfazione sessuale, proprio e solo da lui. Lui, verrebbe da dire «ovviamente», le raccontava tutto quello che avveniva in interlocazione; e quando lei sentì forse solo adombrare l'aiuto di un Sessuologo, cambiò marcia e tono e cominciò a rassicurarlo. Ce la possiamo fare da soli, noi due!

Chissà se represses un certo imbarazzo, o se davvero non fosse imbarazzata per niente lei per prima, e lui poi. Ma lei gli ingiunse di andare a procurarsi filmati e riviste hard, cosa che lui non si era mai sognato di fare, ma che non ebbe alcun ritegno a fare, solo che ci andò in un'altra città dove nessuno lo conosceva, e ne tornò con un borsone pieno. *“Mica potevo prenderli all'edicola del quartiere della mia agenzia postale, no?”*. Sì, parve così anche a me.

Lui, alle prime visioni, reagì più con l'incomprensione, lo sbalordimento, che non con altri sentimenti. Ma lei seppe guidarlo, dargli sicurezza. E bene, già al secondo incontro le conseguenze si vedevano. Chiare.

Al terzo comprendemmo entrambi che era compiuto il reindirizzamento canonico. Era il momento di chiudere, salvo lasciare la porta aperta per eventuali sviluppi futuri, come è buona prassi professionale.

“Per me, professore, è stato come scoprire un mondo nuovo, di cui ignoravo l'esistenza. Io davvero credevo che il sesso fosse quella cosa lì ... sì, insomma, una pratica più soft, più rapida, meno coinvolgente possibile.”. “Ed invece ...”. *“Invece, la mia Lory¹⁷⁸, ... ora capisco che cosa vuol dire «la mia compagna», pensavo ai compagni di scuola, ai compagni di squadra sportiva! Ma che sprovveduto!”*. “Beh, non si colpevolizzi. Abbiamo visto insieme ...” niente, non mi lasciava parlare, aveva da parlare lui: *“Il passato non conta più, con la mia Lory ora posso spaccare il mondo. Ah, sa che probabilmente ci sarà un concorso per dirigente provinciale? Beh, ma intanto ho un altro concorso aperto. E lo sto vincendo. Lo stiamo vincendo!”*.

“Mi dica una cosa. Prima tenevate i bambini nel lettone ...”. *“Già. Che errore! Ma non è difficile dare loro giochi, suoni, immagini perché siano attratti più nelle loro camerette che non nel nostro letto.”*. “E ha provveduto sua moglie a questo?”. *“No, a questo ho provveduto io, e ho provveduto bene!”*. Mi pareva. *“Della porta chiusa i bambini neanche se ne sono accorti, e camera nostra ha cambiato sensibilmente arredamento.”*

“I suoi figli non possono accorgersi di nulla?”. *“No, ho pensato a tutto. Che cosa ci sia in certi cassetti o in certi sportelli neanche lo sospettano, l'unica novità visibile è un Notebook che sta chiuso su un angolo, loro mi avevano già visto usarlo tranquillamente per lavoro o per i Social Network o per la posta elettronica. Di giorno serve anche a loro, per tanti bei giochi. Neanche possono immaginare che la sera abbia altre funzioni, né dove venga*

¹⁷⁸ Aveva effettivamente modificato il nome della moglie con un nomignolo ammiccante. Non riesco a renderlo meglio senza rischiare la riconoscibilità dei personaggi.

aperto. Ma ne comprerò un altro, con lo schermo più grande e con migliore resa delle immagini, con una telecamera esterna orientabile”.

“Prima non teneva la luce accesa, vero?”. “Mai! Ma adesso abbiamo certe lampade ... ah già, ho fatto rivestire di specchio il guardaroba. I bambini di giorno ci giocano, ho spiegato loro che serve a noi per controllare la pettinatura, la cravatta, la gonna prima di uscire”. Già: a che servirà mai un guardaroba, immagino stagionale, interamente rivestito di specchi? Ma questa considerazione la tengo per me.

“Ah, non andremo più in vacanza con la formula «i due bimbi nella stessa stanza». Già prenotato per la prossima estate, una settimana di meno, ma farle bene, le vacanze! Farle bene ...”. “Ma non potrà portarsi via tutta l’attrezzatura ...”. Davvero è inutile che parli: “Penso che saremo ormai in grado anche di farne a meno. Ma poi, quel che serve sta in una borsa, niente di più. Ne stiamo già parlando.”

“In conclusione ...” “... in conclusione, grazie professore per tutto quello che ha fatto per noi. Credevo di essere in una via senza uscita per miei limiti umani e non sapevo come muovermi; ora quei problemi sono dietro le spalle, e non voglio pensarci più, ed ho ... sì, ho in Lory una nuova compagna e partner. Non una nuova partnership, proprio una nuova compagna.”

“Anche lei è nuovo, in questo senso?”. “Sì. Beh, sì. Grazie di tutto, professore. Non le sarò mai grato abbastanza, ma ora debbo proprio andare.”. Salutò con la massima cortesia, e poi girò i tacchi come uno che avesse fretta, e l’ora suggeriva che dovesse tornarsene a casa, dalla sua Lory.

E tuttavia, ... una cosa ancora dovevo pur chiedergliela: “Dottore! Solo una cosa brevissima ...”. “Sì?”. “Non mi ha detto in che cosa sia laureato.”. “No? In Pedagogia al «vecchio» Magistero, quando le Magistrali duravano un anno di meno e davano accesso solo a quella Facoltà che comunque offriva di che lavorare. Le nostre condizioni non permettevano altro, allora. Non so come sarei stato da insegnante, ma da funzionario postale mi ci trovo benissimo. Però ...”

“Però?”. “Però, a quei tempi, queste cose qui di Pedagogia che fa lei neanche ce le sognavamo nemmeno ...”. “Lo so, caro dottore, lo so ...”.

Anni dopo

Di lui non ho più saputo nulla: solo che qualche mese dopo non era più in servizio come direttore di quella filiale di posta. Immagino che abbia ottenuto quella promozione alla quale aspirava.

Rapporto complessivo per quel che riguarda la collega

➤ **L’interlocutrice** Tra i 35 e i 40 anni, Pedagogista libera professionista in esercizio;

- **il contatto** richiesto da me dopo il primo colloquio con il suo ex interlocutore che accusava evidenti problemi in conseguenza di quell'interlocuzione;
- **il numero di incontri e la cadenza** uno solo specifico, della durata di circa un'ora;
- **la situazione problematica** il disagio da parte del suo interlocutore conseguente all'insistita e rimarcata prescrizione di recuperare il rapporto con il padre biologico;
- **i problemi posti** il suo rammarico per non essere diventata Psicologa, e il suo servirsi sconsideratamente di strumenti non suoi propri;
- **la via di risoluzione** esercitare secondo scienza e coscienza, con gli strumenti suoi propri;
- **il reindirizzamento** ovviamente professionale;
- **eventuali commenti terminali** non ci si lasci mai fuorviare dall'apparente semplicità dell'impiego di certi strumenti altrui; firmare un progetto edilizio non è mettere un mattone sopra l'altro, così come firmare e certificare un bilancio non è impiegare l'aritmetica.

Rapporto complessivo del caso per quel che riguarda l'interlocutore

- **L'interlocutore** 41 anni, sposato con due figli piccoli, direttore di un'agenzia di posta; avremmo saputo solo alla fine che era laureato in Pedagogia vecchio ordinamento, da cui un atteggiamento collaborativo e rigoroso;
- **il contatto** cercato da lui;
- **il numero di incontri e la cadenza** uno nella prima fase, e poi tre a cadenza settimanale;
- **la situazione problematica** problemi partenariali irrisolti, la moglie insoddisfatta che lo disprezza;
- **i problemi posti** una visione della sessualità coniugale da ricostruire;
- **la via di risoluzione** l'aiuto della moglie e l'apertura di dimensioni a lui ignote;
- **il reindirizzamento** ovviamente canonico;
- **eventuali commenti terminali** tanta pedagogia di decenni dei Magisteri, nata a cresciuta con finalità essenzialmente scolastiche e una dominante storica e filosofica, può essere efficacemente riportata alla dimensione sociale e professionale che le è propria; questa tecnica d'aiuto è stata sperimentata quasi solo con soggetti di cultura elevata.

IL CASO DI DUE CUORI, TRE BAMBINI E UNA DACIA

Annamaria è una collega accademica non ancora quarantenne: esercita la libera professione di Commercialista ed è docente a contratto presso l'Università. Professionista impeccabile, come docente è assai volenterosa e sempre disponibile: a differenza di molti altri contrattisti esterni, che impiegano la loro qualifica solo per meglio spendersi nella professione e all'Università danno il meno possibile. Essa ha invece dato molto all'Università e agli studenti, in particolare curando la relazione di un numero molto elevato di tesi di laurea, tutte peraltro seguite con la massima attenzione e di grande ed apprezzato rigore.

Una delle regole di fondo che sembra essersi data fin dal principio è consistita nel tenere sempre nettamente distinta la sua vita professionale da quella privata. È stato questo che le ha consentito di mantenere un elevato livello di professionalità, sia nell'Università che nella libera professione, nonostante le non facili traversie familiari cui è andata incontro negli ultimi dieci anni.

Essa si è sposata verso i trent'anni, dopo una lunga relazione, con un uomo di circa quarantacinque, Commercialista libero professionale molto affermato in città e ordinario universitario. Da quel poco che ha lasciato trapelare, quell'uomo aveva fin dal principio incarnato per lei una figura essenzialmente paterna: era stato suo docente durante i corsi universitari, poi l'aveva presa a fare tirocinio nel suo ufficio fino all'esame di stato, e successivamente l'aveva cooptata come collaboratrice a pieno titolo in quell'ufficio, molto ben avviato e carico di lavoro. Ella ne era rimasta colpita fin dal principio e l'ha seguito in tutto. Impossibile farsi dire quando sia iniziata anche la loro relazione sentimentale, così fortemente intrecciata alla relazione maestro-allieva e alla collaborazione professionale tra un professionista affermato e una professionista in formazione. Per lei, il sentimento verso di lui deve essere nato quasi subito, e sembra non essere cambiato da quand'era studentessa fino a dopo il matrimonio; di lui e dei suoi sentimenti nulla si conosce. Lei, peraltro, è molto femminile, di una notevole avvenenza che gli anni non scalfiscono, molto intelligente ed insieme sensibile.

Subito dopo il matrimonio ne ha avuto due figli; e quasi in immediata successione (siamo verso i trentatré-trentaquattro anni di lei, cioè verso i cinquanta di lui) si cominciano ad avvertire certi chiari segnali di crisi della coppia. Lei stessa, per solito assai riservata, si lasciò sfuggire sempre più spesso frasi del tipo *“C'è una donna che sta comportandosi scorrettamente con mio marito”*, oppure *“Qualcuna vuole prendersi il mio uomo”*. Nessuna parola riguarda il comportamento di lui, quelle parole che vengono profferite hanno per oggetto sempre «l'altra» e il comportamento di lei, criticato ma con parole sempre molto garbate, fin rispettose. Il matrimonio non dura più di un

altro anno: a neppure trentacinque anni, lei va via di casa con i due bambini, e se ne torna provvisoriamente a vivere con i suoi genitori, in una casa del paese di cui è originaria, vicino alla città dove aveva studiato e, poi, aveva vissuto e lavorato con il suo primo uomo.

Qui conosce un altro uomo, un collega Commercialista più giovane di lei, professionista anche lui ma non affermato e insegnante precario di Scuola Superiore. Con lui conosce un'altra forma d'innamoramento, un sentimento profondamente diverso. Da allieva – figlia – subordinata diviene Partner materna: guida il suo nuovo uomo verso una sistemazione professionale, e dalla relazione nasce un terzo figlio.

È lei stessa a porre e ad affrontare il problema del «metter su casa» con il nuovo compagno. Le disponibilità economiche non sono cospicue, anzi il processo di avviamento del nuovo studio professionale richiede molte risorse: ma c'è un terreno di proprietà poco fuori il paese; ed è possibile sostenere la spesa di una casa prefabbricata di origine russa, che pare adeguata alle necessità.

La «dacia»! Ecco la soluzione. È lei che la sceglie, la ordina, ne cura la posa in opera.

E per qualche tempo la si sente gioiosamente riferire prima del progetto, poi della costruzione, e quindi del trasferimento con il nuovo compagno e i tre figli nella nuova dimora. A quel punto, ha trentott'anni.

La collaborazione con l'Università continua, e del resto l'Università stessa non potrebbe fare a meno di lei senza gravi contrattempi, in quanto lei si era sempre spesa molto nella collaborazione, assumendosi oneri che di solito i contrattisti esterni tendono ad evitare. Continua, con qualche problema: nulla di particolarmente nuovo, la collaborazione con l'Università è sempre stata problematica in qualche misura, per lei come per tutti. Ma può sembrare che, stavolta, lei accusi questi problemi in modo visibile, a differenza di quanto ha sempre fatto fino ad allora.

Anche il nuovo ufficio, in società con il nuovo compagno, stenta a decollare. Il lavoro c'è, e nel ricco Nord Est i Commercialisti esperti hanno di che vivere assai bene: non siamo ancora alla crisi degli ultimi anni; ma l'avviamento richiede tempi e sacrifici, non del tutto compatibili con la gestione di problemi personali e familiari di evidente cospicuità.

Insomma, è circa un anno che Annamaria non è più lei. Quel fare sorridente e sicuro, che da solo infonde la sicurezza che tutti i problemi siano risolvibili senza difficoltà, sembra essersi spento. È spesso cupa, a volte fin irritabile. A guardarla bene, la sua femminile avvenenza sembra appannata. Anzi, è visibilmente oscurata. Non è l'età, di certo: l'età non le fa alcun torto. Lei sarà avvenente anche a cinquanta, anche a sessant'anni, ne siamo tutti certi.

Sarà per i problemi dell'avviamento dell'ufficio. Oppure per quelli accademici. L'Università non si comporta verso di lei con la dovuta riconoscenza, con il rispetto che avrebbe meritato. Ma essa è abbastanza

assennata per non attendersi riconoscenza, specie da un'istituzione come quella universitaria.

La voce che gira tra i colleghi accademici si accontenta di simili spiegazioni. Anche se, a ben vedere, esse non spiegano niente: per una donna come lei, avviare uno studio professionale con un nuovo compagno non deve essere un problema grave come sarebbe stato il rimanere nello stesso studio con l'uomo amato che si era messo con un'altra. E quanto all'Università, la scarsa riconoscenza, la totale mancanza di rispetto, ci sono sempre state. Anzi, era proprio di fronte a questi modi di agire che lei esaltava la sua femminilità, insieme salda e comprensiva, di chi si assume le difficoltà altrui e restituisce possibilità di soluzione.

No, non dev'essere per questi motivi che Annamaria ha così vistosamente cambiato il suo modo di presentarsi e di apparire. C'è di sicuro qualche cos'altro.

Ci vuole l'occasione per un'interlocuzione che appaia casuale, ma che assicuri il tempo necessario. E occasioni del genere, prima o poi, la collaborazione con l'Università ne offre. Capita con qualche frequenza che un pomeriggio venga interamente dedicato ad impegni accademici, ad esami per esempio, e che poi invece tutto si chiuda in un paio d'ore.

Non rimane che essere lì, e dimostrarsi disponibile all'ascolto. Sarà lei stessa ad aprirsi e a chiedere quel dialogo di cui ha bisogno, e da lungo tempo.

Infatti ...

“Annamaria, ti vedo un po' stanca.”. *“Mah, sai, veramente la stanchezza c'entra poco. Ho sempre lavorato duro, e questo non mi ha mai dato problemi.”* L'inizio è adeguato, Annamaria ripercorre volentieri le tappe del suo impegno lavorativo, nella libera professione come nell'Università, con qualche punta di orgoglio e senza esporre alcuna difficoltà né passata né presente. Le offro qualche spunto sulla sua collaborazione con l'Università, ma questo serve solo a confermare ciò che si era già capito: che per lei le difficoltà nei rapporti con l'Università, le quali indubbiamente ci sono, non costituiscono neppure esse un vero problema come non l'hanno mai costituito.

Le chiedo, allora, ragguagli sull'ufficio, sulla libera professione; le offro dei cenni alla libera professione di Pedagogista, assai meno remunerativa rispetto a quella del Commercialista. Parliamo anche dell'Ordinamento: la sua professione ha un Ordine professionale e un Albo cui si accede con l'esame di stato, quella di Pedagogista non è ancora ordinata, si lavora solo con riconoscimento del CNEN, e con certificazione ufficiosa delle associazioni di categoria ¹⁷⁹.

Il lavoro, nei due versanti, diviene una sorta di supporto: il dialogo è ben avviato, prima o poi lei stessa gli farà prendere la via risolutiva. Occorre darle

¹⁷⁹ Siamo parecchi anni prima della legge 4/2013, come si capisce.

qualche aiuto a porre correttamente il problema. Non sarebbe difficile, ma lei di «certe cose» non ha parlato mai.

Così parto dai tre figli, di cui ha sempre parlato volentieri. Non è difficile farla parlare di loro: si comporta convintamente e felicemente come «mamma-chioccia», trascorre con loro tutto il tempo libero che ha, li segue passo passo, conosce i dettagli dei loro studi elementari e, dell'ultimo, intende ritardare l'accesso alla Scuola dell'Infanzia. La sera, sta con loro finché non si addormentano. Qualche volta si addormenta assieme a loro. Quando il compagno non c'è, se li prende spesso e volentieri nel lettone. Ma anche quando c'è. E questo avviene spesso ...

Sì, oramai c'eravamo.

“Lui ha mai fatto dei problemi per i due figli non suoi?”. La domanda era retorica, lei non avrebbe mai intrecciato una nuova relazione che fosse incompatibile con la sua propria genitorialità: ma occorre che fosse lei a dirlo. *“No, mai! Lui è affettuosissimo con entrambi, li ha accettati fin dal principio, e mi aiuta molto a tirarli su bene. Non può essere loro padre, ma ha sempre inteso nostro figlio come un loro fratello ... insomma, è contento di questi bambini. Gioca con loro, è affettuoso. Fanno parte anche della sua vita, oltre che della mia.”*. “Non ne dubitavo. E la loro presenza è costante.”. Era così, bisognava lasciarle dire in che modo essa potesse essere problematica, se entrambi i Partner ne erano contenti. “E riesci a gestire bene tre figli piccoli, e un Partner giovane e innamorato ...”. Il verbo scelto, «gestire», è sufficientemente comprensivo: *“Sì. I tempi per noi li troviamo. I tempi per noi ci sono. Ci sarebbero...”*

Ecco, oramai c'eravamo. Basta darle l'ultimo aiuto: *“«Ci sarebbero», dici: però ...”*. E la guardo. Fissa. I suoi occhi cambiano espressione. Sembrano in effetti più distesi, come quando appare all'improvviso una via di liberazione tanto attesa: *“Ci sarebbero, ci sono. Come ci sono sempre stati. Ma in lui qualche cosa non va più da qualche tempo. Io credo che sia sempre innamorato di me, che lo sia come i primissimi tempi. Forse anche di più. Ma qualche cosa non va. Non so che cosa. Questo mi toglie da tempo ogni serenità, ed anche il sonno. Come sarà mai possibile ...”*.

“Da qualche tempo, dici. Prova a pensare da quanto. O da quando.” Il tono della sua voce è un po' imbarazzato, ma solo all'inizio; poi si scioglie: *“I primi tempi che siamo andati a vivere nella nuova casa sembrava anche per lui una conquista. Era innamorato più che mai, di me, dei bambini, di tutto.”*. “Anche della dacia!” azzardo. E lei conferma: *“Sì, anche della dacia. Ma poi qualche cosa si dev'essere rotto. Ora che ci penso, della dacia non parla mai. E agli inizi aveva condiviso con me quel progetto, se n'era appassionato come me, abbiamo discusso insieme la scelta, l'allestimento, i particolari ...”* e si distrae un po' divagando sui dettagli costruttivi e sull'arredamento della casa prefabbricata. Ma il discorso deve rimanere lì, perché lì c'è la possibilità di porre finalmente il problema.

“La casa dei tuoi era una casa d’epoca, no?” .“*Oh sì! Era un casolare di campagna parzialmente restaurato. Molto tipico. Magari un po’ scomodo.*”. “Sì. E aveva dei muri interni molto spessi, e degli spazi ampi, no?”. “*Certamente. I muri erano in parte fin di pietra, larghi così*” e allargò di parecchio le mani ad indicare uno spessore inimmaginabile “*e poi c’era tutto lo spazio che si voleva!*”. “Tanto, da poter avere al momento dovuto tutta la riservatezza necessaria.”. Volutamente non impiego il termine «intimità», tanto il concetto è chiaro. Lei ormai ha il bisogno di parlarne: “Sì, è così. *I bambini avevano tutto lo spazio che volevano, e anche se c’erano pure i miei genitori, avevamo i nostri spazi anche noi. E ancora ne avanzavano.*”

Bastano poche parole interlocutorie, per aiutarla fino in fondo: “Invece, nella nuova dacia ...”. “*È bellissima, sai? Molto più confortevole. Però ... però sì, gli spazi sono quelli che sono. Sono ripartiti in modo molto razionale, sai? Non manca niente.*”. “Proprio niente?”. “*Niente, ma dobbiamo chiudere la porta, e i bambini non hanno spazi a sufficienza dentro, tendono ad invadere tutta la casa...*”. “... anche la camera vostra, quindi, ...”. “*Ad iniziare dalla camera nostra! Tanto che, anche quando chiudiamo la porta, mi pare sempre di averli lì.*”

“Del resto, i muri interni non sono quelli della casa dei tuoi, no?”. Tacque solo un attimo. Doveva solo convincersi di aver capito, e aveva capito da un pezzo. “Capisci, ora, perché lui accusa delle difficoltà?”

“*Hai ragione. E io che fin alzo la voce anche quando abbiamo chiuso la porta, per essere certa che i bambini ci siano, che siano sempre lì. Per sentirmeli ancora vicini. Che gli parlo di loro anche dopo averli fatti addormentare. Lui se li sente come se fossero ancora e sempre con noi, fin nello stesso letto. È proprio da allora, da poco dopo esserci trasferiti in quella dacia, che qualche cosa ha cominciato a non funzionare più tra di noi!*”

Annamaria non ebbe difficoltà a ristabilire un equilibrio tra Partnership e maternità, anche nelle ristrette dimensioni di una dacia e dei suoi sottili muri divisorii interni.

La rivedemmo ben presto tutti con l’aspetto di femminile avvenenza, e di rassicurante fermezza, con i quali l’avevamo conosciuta. E fu di grande aiuto in taluni nuovi problemi che si posero all’Università con la riforma dei titoli accademici (DMURST 509/99) in vigore a partire dal 2000 e dal 2001, e poi il DMURST 270/2004.

Anni dopo

Annamaria ha dovuto interrompere la collaborazione con l’Università, che del resto non era mai stata molto remunerativa e non le offriva prospettive future. L’attività libero professionale, e anche un impegno in politica con notevole successo, ne hanno richiesto altrove tutte le risorse.

Rapporto complessivo del caso

- **L'interlocutrice** 38 anni, Commercialista libero-professionale e docente universitaria supplente e affidataria, due figli dal primo marito e uno dal secondo;
- **il contatto** in sede universitaria;
- **il numero di incontri e la cadenza** un solo colloquio di lunga durata, circa due ore, nell'ambito della comune attività accademica;
- **la situazione problematica** uno stato di disagio e di scontentezza da parte di lei sempre più evidente;
- **i problemi posti** la buona armonia partenariale;
- **la via di risoluzione** l'inadeguata intimità di coppia nella nuova dacia e per l'eccessiva invadenza dei tre bambini, che hanno messo in difficoltà il secondo marito;
- **il reindirizzamento** ovviamente canonico;
- **eventuali commenti terminali** il Setting può essere spesso informale, ma il Pedagogista deve essere pronto ad esercitarvi con la stessa professionalità delle occasioni formali.

«ESPERIENZA VISSUTA»

Primo colloquio della terza serie

Con Annamaria è stato tutto facile, sono quelle esperienze che ti arricchiscono anche emotivamente. Forse è merito anche suo se poi ho affrontato il caso successivo con tutte le risorse necessarie.

Questo caso, invece, si preannunciava duro, impegnativo. Solo con me, era la terza volta che ci riprovavamo. Ma andiamo con ordine. “La professoressa Vera, se non ricordo male! La professoressa Augusta Vera¹⁸⁰...”. Cerco di essere conciliante, ma l’interlocutrice se ne sta sulle sue. È una signora neppure quarantenne, molto graziosa, dalla figura snella, e altrettanto curata, ben vestita, accuratamente pettinata nei capelli neri di media lunghezza, e con un trucco azzurro agli occhi molto appropriato. È una donna che si impegna a piacere, insomma senza essere provocante né ammiccante. Professoressa di scuola superiore, moglie di un Architetto affermato, senza figli. All’inizio mi risponde solo: “*Quelle sono le mie generalità, dottore.*”. In effetti, il parlare è gelido, sotto una forma corretta.

“Se non ricordo male, lo dico a beneficio mio, proprio per fare il punto della situazione: noi abbiamo già avuto due serie d’interlocuzioni, in un passato non remoto.”. “*È così.*”

Una prima circa sei mesi fa, che si è chiusa dopo cinque incontri con un «reindirizzamento canonico» come lo ha chiamato lei, cioè con l’avvio per una prosecuzione del dialogo con mio marito. Poi, però, circa due mesi dopo sono tornata da lei ...” “... e dopo una serie fittissima di SMS, cartoline, messaggi di posta elettronica ...”. “Come lei mi aveva detto di fare. Forse ho esagerato nella quantità. Anche nella lunghezza. Se è così me ne scuso.”

Mi guarda come a cercare una conferma, anche un cenno di assenso. È stato così, ha effettivamente esagerato, ma non ritengo di confermarglielo, od almeno non ora. La lascio riprendere: “*Comunque, sono tornata da lei, e dopo un’altra serie di incontri interlocutori lei mi ha indirizzata ad un altro professionista, precisamente ad uno Psicoterapeuta per colloqui.*”. “Lei non aveva pregiudizi di sorta che fossero di ostacolo ad un pieno accesso a quella professione e ai benefici che poteva ricavarne. O mi sono sbagliato?”. “*No, non credo. Quel «reindirizzamento», che lei ha chiamato «professionale», mi ricordo, era riuscito benissimo, così come era riuscito bene quello «canonico» prima. Mio marito è stato un buon interlocutore, come quello Specialista è stato un ottimo terapeuta.*”

¹⁸⁰ I personaggi, è ormai chiaro, sono protetti anche da pseudonimi, e questi non sono suggestivi. Né delle persone né delle circostanze. Ho chiamato questa interlocutrice come il noto Filosofo Augusto Vera (1813-1885), cioè non a caso come l’Idealista, esponente di una corrente alternativa rispetto al Positivismo cioè di una filosofia che centra il discorso sui fatti «positivi».

“Bene. Ed allora, posso fare ora qualche cosa per lei?”. “*Lo spero. Perché sono nella merda esattamente come prima.*”. Che espressione stonata, pensai, in un comportamento che è stato e rimane molto controllato! Significa che davvero qualche problema serio permane. “Vuol dire che qualche cosa non è andato come sperato?”. “*Precisiamo. Mio marito, alla fin fine, quel tradimento me l’ha sostanzialmente perdonato. Certo, è rimasto ferito, forse offeso; a volte riemerge qualche postumo, altre volte fa delle allusioni poco simpatiche ... ma insomma, mi ha perdonata. Tra noi i rapporti sessuali sono ripresi regolarmente, dopo una punta addirittura di eccellenza, e il dialogo tra di noi è sempre continuato, non si è interrotto mai, sia pure con tutti gli alti e bassi che ci sono sempre. No?*”.

Anche a questo punto, le basta un cenno di assenso. E stavolta non glielo posso certo negare. Continuò un po’: “*E quello Psicoterapeuta ... beh, debbo dire che è una persona onesta.*” e si fermò ancora, stavolta attendeva un commento. Ma il commento lo poteva e lo doveva fare lei. Non era necessario che lo facessi io, e sarebbe servito a poco. Probabilmente lo intuisce, e difatti riprende da sola: “*Sì, voglio dire che dopo esattamente sei sedute mi ha detto chiaro e tondo, più o meno: «cara signora, lei non ha niente! Niente di interesse psicoterapeutico. Quindi, non trovo utile per lei farle perdere tempo e soldi ulteriori. Io non ho altro da dirle.*”.

Chiaro, il suo caso non è d’interesse psichiatrico. Ma volevo attendere ancora per cambiare riferimento, e le chiesi: “Le aveva fatto fare dei Test?”. “*Anche! Sì, già al primo colloquio, un test che consisteva nel mettere in ordine certi cubetti colorati, pensando a mio marito e ad altre persone, compreso quel mio amante ...*”. “Sì, lo conosco bene. È il Lüscher¹⁸¹. Si discute se possano impiegarlo anche i Pedagogisti. Io non lo uso. Non ancora, almeno. Ma ho tutto il Kit e ho già fatto la necessaria esperienza.”. “*Poi, dopo il secondo colloquio, ci ha dato dentro ... voglio dire che è passato a questionari sempre più dettagliati, a centinaia di domande con le caselle da crociare; ... e ... ah sì, anche quello famoso delle macchie d’inchiostro colorate ...*”. “Il primo era probabilmente il Minnesota¹⁸², il secondo immagino fosse il reattivo di Rorschach¹⁸³. Quelli sono solo e puramente psicologici, non sono roba da Pedagogisti.

Ma qualche cosa sarà ben emerso, da tanti test oltre che da alcuni colloqui! O no? Quel dottore, che io sappia, e molto bravo e coscienzioso. Ed è anche molto ricercato proprio come testista.”. “*Lo è. Certo. Beh, sono emerse parecchie cose. Che io ho una buona integrazione sociale, che ho una coscienza un po’ troppo formata, troppo forte ... ma sì, come si chiama?*”.

¹⁸¹ «Test rapido dei colori» di Max Lüscher, risale al 1949; su di esso lo stesso ideatore, nato nel ’23, ha espresso numerosi manuali (anche tradotti in italiano) e tipologie di materiali differenziate, comprese quelle per l’impiego informatizzato.

¹⁸² «Minnesota Multiphasic Personality Inventory», o MMPI, uno dei Test di personalità più diffusi al mondo. S. R. Hathaway, J. C. McKinley: *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* (University of Minnesota Press, Minneapolis 1943). Esso ha avuto versioni successive.

¹⁸³ Strumento composto di 10 tavole multicolori, proposto da [Hermann Rorschach](#) (1884-1922) per l’indagine della personalità (*Psychodiagnostik*, Birker, Bern 1921).

“Un «super-io ipertrofico», forse?”. “Esatto. È anche emerso che sono sessualmente equilibrata, che la componente maschile c'è ed è ricca, ma prevale largamente quella femminile. E poi ...”. “Sì, mi scusi se la interrompo, ma non è davvero il caso che mi riporti i risultati di tanto lavoro eccellente, anche perché io ci posso far poco.

Mi parli, piuttosto, di ciò che è emerso circa il suo problema.”. “Ecco, dottore: di quello, niente!”. “Come sarebbe a dire: «niente!»? Che cosa significa?”. “Sarebbe a dire che ... che insomma ... quel tradimento non avrebbe avuto alcuna conseguenza sul mio equilibrio psicologico, non avrebbe lasciato nessuna traccia, e che se c'è un problema quello non riguarda la Psicoterapia. Quindi che quello Specialista non aveva null'altro da dirmi.

Mi ritrovo come prima! Dopo due serie di colloqui con lei, un dialogo intenso con mio marito seguendo le indicazioni che lei mi aveva impartito, una serie di sedute e di Test da un illustre Psicoterapeuta, sono al punto di prima!

Non ne posso più, dottore! Se non me ne libero, io non so come andrà a finire ... ho paura, tanta paura ...”

Forse fui imprudente, o troppo sicuro di tecniche collaudate; o forse stavo cadendo lentamente, inavvertitamente, in un tranello inconsapevole. Le risposi: “Che lei si disperì come sta facendo adesso, e anche che abbia paura, fa parte del gioco. Non vi attribuisca troppa importanza, e si lasci pure andare.

Ed ora veniamo a noi. O, meglio, torniamoci. In effetti, a me era sembrato che la soluzione la potesse trovare nel dialogo con suo marito. Ero convinto che con il primo ciclo di interlocuzioni avremmo chiuso, in quanto tra di voi aveste tutte le risorse necessarie. Tanto che anche ora fatico a credere che non fosse e che non sia così.

Il reindirizzamento professionale allo Psicoterapeuta è stata una scelta subordinata. Ma la sostanziale ininfluenza di quel rapporto terapeutico ci impone di riprendere il discorso, perché ... beh, sì: qui c'è qualche cosa che non va.”. “«Qualcosa che non va» lei dice? Sono io che non vado! Io che non valgo nulla come donna e come moglie. Già ero fallita come madre ...”

“Non dica così, non mi sembra giusto. Lei ci ha provato. Ma ha avuto aborti spontanei e gravidanze extrauterine, se non ricordo male ... Nulla può imputarsi a lei, lei non è andata incontro a rischi, anzi negli ultimi tentativi ha osservato cautele fin eccessive, ma non son servite a nulla.”. “Sono un fallimento come donna!”. “Ma no! Quello di essere madre è un desiderio, un'aspirazione, può essere tante cose: ma mai un obbligo, specie quando la natura non lo consente. Si rende conto, lei che ha una cultura umanistica ragguardevole, di che cosa sarebbe la maternità se fosse considerata un obbligo biologico puro e semplice?”. La vidi cambiare espressione: “Credo di sì.

Sì, dottore. Ha ragione. Non persona umana, ma fattrice. Potremmo partire dalla Bibbia, dall'episodio di Tamar e Onan ¹⁸⁴...

“Lo conosciamo entrambi, e io conosco bene la sua cultura, di eccellente docente di Storia della Filosofia, che legge il Greco oltre che il Latino.

Ed anche il Tedesco, mi pare.”

“Abbastanza. È una lingua a maggiore vocazione filosofica, per molti motivi. Pensi che ha 400.000 vocaboli e in Italiano forse non si arriva nemmeno a 300.000; ha una possibilità pressoché illimitata di coniare neologismi composti, o per astrazione, ...”. “Sì: è anche lingua a maggiore vocazione pedagogica, e per gli stessi motivi. Per questo, tra l'altro, alcuni termini tecnici nostri sono tratti proprio dal Tedesco.

Ma torniamo a noi. Il suo problema non è il non aver potuto materialmente essere madre; ne avevamo discusso, ricordo. Né era un problema per suo marito. O deve aggiungere qualche cosa a questo specifico riguardo?”. “No. Assolutamente. Mio marito non solo mi ha sempre detto che il nostro amore non soffriva di questa pur notevole mancanza, ma ci ha sempre tenuto a rassicurarmi, a tranquillizzarmi nel merito.

Gli interesso io. Sì. È di me che ha bisogno. Una eventuale gravidanza tardiva, od anche un'adozione, rischierebbe di destabilizzare questo nostro rapporto, per come è, per come è diventato ...”. “Ed allora?”. “Allora?”. “Allora, qual è il problema?”. “Ma non lo so!

Lo Psicoterapeuta mi ha fatto una testa così sull'esperienza, anzi no: sulla Erlebnis. Lei la traduce, questa parola tedesca?”

“Non si dovrebbe, ma lo si fa. I professionisti del settore lo chiamano «il vissuto».”. “Già. E lui mi ha anche raccontato che Cesare Musatti, padre della Psicanalisi italiana, sosteneva che la lingua psicanalitica da usare fosse il dialetto veneto. Lo chiamava «el visùdo» o «el vixùdo». Ma che c'entra? Forse non trovava null'altro di cui parlare con me ...”.

 “Io credo che c'entri.

Comunque, senta: dobbiamo seguire la prossima volta. Le assegnerò intanto un approfondimento.”. “I «compiti per casa», dottore?”. “Possono farli anche i professori, no? Del resto, come lei sa io sono anche un professore. E non è detto che non lo sia anche qui dentro, in certi casi.”. “Sì, sembra anche a me che lei diventi anche una specie di insegnante, in certi momenti. Un didatta non scolastico, un insegnante tutto particolare. Mi dica. Che debbo fare?”. “Una semplice ricerca, sul tema «Erlebnis». Non voglio una tesina, le chiedo una sintesi di pochi minuti, anche di poche righe, su un concetto così importante.”

Ad un accenno di entusiasmo fece seguito una delusione non nascosta: “Tutto qui? Ma ... è importante?”. “In assoluto, di sicuro. Ma io credo che sia cruciale proprio per lei. Comunque lo vedremo.

¹⁸⁴ È in *Genesi*, Capitolo 38 *Storia di Giuda e Tamar*, versetti 6-26. Esso è riprodotto in contesto pedagogico in *Pedagogia della vita quotidiana*, citato, pag. 31-32. Rimasta vedova senza figli, e non potendo adempiere a questo obbligo sociale per il comportamento del cognato Onan, Tamar si finse prostituta per rimanere incinta del suocero Giuda.

Ora la saluto.”. “*Alla prossima dottore ... professore ... Alla prossima.*”

Riflessioni personali sulla «esperienza vissuta» (interludio tra il primo e il secondo incontro della terza serie)

In un linguaggio molto comune, ma non banale, e forse un po' eufemistico ma senza essere reticente, si potrebbe dire che la Professoressa Vera riferisce di aver avuto «un'esperienza» con un uomo che non era suo marito, e che questo abbia integrato la situazione problematica. Lì, o da lì, andrebbe posto il problema, da tentare di farle risolvere.

E pure ... qualche cosa non mi torna.

La parola *Erlebnis-vissuto* mi frulla per la testa. Anzi, visùdo o vixùdo: si tratta di pronunciarlo alla veneta, correttamente.

Vediamo.

Non è il fatto di essere andata a letto con un uomo che non era il marito a costituire il visùdo, bensì come lei ha «vissuto» questo rapporto sessuale.

Ma sì, è chiarissimo, psicologicamente ineccepibile. Per la psiche umana non conta come un fatto sia avvenuto «scientificamente», «storicamente», attualmente e fattualmente, cioè in modo che sia trasferibile intersoggettivamente da una persona all'altra, ma conta come il soggetto l'abbia vissuto, soggettivamente.

Non conta se un giorno facesse davvero freddo, se il termometro segnasse magari cinque sotto zero; conta che il soggetto abbia avuto freddo, cioè che abbia provato, vissuto il freddo soggettivamente. E magari che ne abbia sofferto, si sia sentito ammalato. O per lo meno abbia avuto i brividi.

Non conta se il padre o la madre abbiano cercato di castrare il figlio. Conta che il figlio abbia vissuto il rapporto del padre o della madre nei suoi riguardi come castrante.

Non conta se la madre concedendosi al padre abbia trascurato il figlio. Complesso di Edipo classico, il Freud più noto. Chissà se la madre di Freud davvero faceva l'amore con suo marito dimenticando i figli e trascurandoli, o magari se anche nell'atto non seguitasse a pensare a loro. Chissà, chi saprà mai, se il padre e la madre di Freud facessero davvero ancora l'amore. O fino a quando l'abbiano fatto. Conta che il figlio, la sera, magari avendo paura del buio e della solitudine, abbia «vissuto» così questo stacco, cui la madre poteva anche essere stata chiamata da quello che allora si chiamava «il debito coniugale», ma non sapremo mai se davvero sia andata così e ad uno Psicologo non interessa.

Già. Non conta se un padre od una madre avessero, ad esempio, compiuto atti concreti di rifiuto, o di disapprovazione, verso un figlio. Conta come il figlio abbia «vissuto» certi atti, e se egli li abbia «vissuti» anche come quegli

atti di rifiuto o di disapprovazione che potevano benissimo non essersi verificati, non sussistere.

Od anche: sì, ho un altro esempio. Apparentemente molto lontano, ma solo apparentemente.

Si dice che «non si parla di corda a casa dell'impiccato», e questa è una norma di comportamento, e di buona educazione, aurea.

Ma parlare «di corda» sembra l'esempio più evidente di un discorso innocuo. «Parlare di corda» è il fatto trasferibile intersoggettivamente. Ciò che lo rende decisamente controindicato è l'eventuale circostanza, il contesto, cioè «nella casa dell'impiccato»; vale a dire che il vissuto-visùdo-Erlebnis dei familiari di un impiccato sarebbe comprensibilmente drammatico, a fronte di un comportamento in sé inter-personalmente non tale. Ed è la particolarità del contesto che rende sconsigliato un comportamento, altrimenti, assolutamente innocuo.

Sì, con gli esempi potrei continuare. So bene che i «fatti puri» non esistono, quella era una delle tante fesserie che i Positivisti ci hanno lasciato in poco gradita eredità dall'Ottocento. Un po' come il mito delle «scienze esatte», che esatte non sono mai state, neanche a quei tempi. Però, oltre ai fatti soggettivi, o «visùdi» se si vuole, esistono anche fatti non soggettivi, che non sono né puri né assoluti e neppure oggettivi. Li si chiamano «intersoggettivi», o meglio ancora «trasferibili intersoggettivamente» od «interpersonalmente», nel senso che è *quanto ciascuna persona li può trasmettere a ciascun'altra mantenendone il significato e senza alcunché di soggettivo, di personale*. I gradi di temperatura segnati dal termometro rimangono quelli, poniamo 20° C, e questo è trasferibile intersoggettivamente; «visùdo» è il dire «sento freddo» oppure «sento caldo», e via elencando a piacere.

Vuoi vedere che quel collega Psicoterapeuta ha colto l'essenziale, magari senza neppure rendersene conto fino in fondo? Oppure se n'è reso conto, ma ha atteso invano che fosse la sua paziente a dirlo.

Quella signora ha «vissuto» un'esperienza. Ma che esperienza ha vissuto? Che esperienza è stata?

Metaforicamente parlando, ma io mi capisco: che «impiccagione» c'è stata? Di quale «corda» si parla?

C'è stata un'«impiccagione»? Una «corda»?

Avrebbe avuto un rapporto sessuale. Forse anche più d'uno. Ma questo non ci porta da nessuna parte. Guarda un po'... Non porta da nessuna parte né me né un illustre collega Psicoterapeuta. In effetti, qualche dubbio mi viene.

Per oggi, basta, Facciamo i dotti e diciamolo in latino: *de hoc, satis!*

Il dialogo, con quella signora, continua.

Secondo colloquio della terza serie, bruscamente interrotto

“Professoressa Vera, buongiorno!”. Mi fece attendere qualche tempo, come stesse davvero sulle sue. Sembrava un po’ tesa; finalmente mi rispose con un semplice e freddo “*Buon giorno!*”. “Mi ha compiuto quella piccola ricerca che le ho ...” e credo non aspettasse altro, per attaccare: “*Sì, Ma mi pare una stupidaggine.*”

Voglio dire: sì, l’ho fatta, e non c’era nulla di difficile. Ma mi pare che non ci fosse niente neppure di interessante. Certo, da tutto si impara. Ma da questa cazzata ...”.

“Beh, può anche darsi. Vogliamo vederlo insieme?”. Non aprì i fogli che teneva ben stretto e chiuso nella mano e sintetizzò a voce: “*In sostanza la «Erlebnis» o «esperienza vissuta» indica il modo nel quale il soggetto ha fatto propria, al suo interno, la complessa storia che ha vissuto all’esterno. Un fatto soggettivo, insomma, di nessuna importanza.*”. “Di nessuna importanza, salvo che per la persona stessa. Che sarebbe poi lei, se ne rende conto?”. “*Io? È lei che non vuole rendersene conto. Io ho tradito mio marito. Io ho dato il mio corpo ad un uomo che non era mio marito. E questo solo conta. Con me stessa, me la vedo da me.*”

“Sì? Come dire, che mi sta facendo una sorta di resistenza ...”. “*Macché resistenza! Indaghi pure come crede, dentro di me. Rimane il fatto di quello che ho fatto. Ho scopato con un uomo che non era mio marito.*”. “L’indagine interiore, quell’indagine sulla sua «Erlebnis», o sul suo «visùdo», l’ha già compiuta con il collega Psicologo. E senza alcun profitto, mi ha riferito. Si è ben visto che non l’ha condotta da nessuna parte.

Ed invece ...”. “*Ed invece, questa indagine non mi ha condotta da nessuna parte. Almeno, a dire suo!*”. Era algida a tratti, ma emergeva e prevaleva sempre di più l’aggressività.

Ma dovevo rimanere calmo: “E anche a parere suo, mi sembra.”. “*Anche!*”. “E dunque, io vorrei parlare di altro.”. “*Di altro? Di «altro» che?*”. “*Di che «altro» ci sarà mai da parlare?*”. “*Dei fatti. Di che cosa sia successo.*”. “*Che cosa è successo ... Ma gliel’ho già detto: ho tradito mio marito! Vuole che usi parole più colorite? ...”*

“Vogliamo, invece, parlare di che cosa sia accaduto?”. “*Che ho fatto l’amore con un altro uomo. Che mi sono data... insomma, che cosa vuol sapere. Non lo sa come si fanno queste cose?*”. Risposi in modo provocatorio: “No, non lo so!”. È stato certo un azzardo, con il tono grottesco che ho dovuto impiegare, ma non potevo rispondere altrimenti. Ora lei attende, con un attimo di silenzio. Ma riprende quasi subito.

“*Ma non vorrà mica ... Che cosa vorrebbe, che le descrivessi l’atto nei dettagli più intimi?*”. Stava cambiando tono. Ma io rimasi fermo nel mio atteggiamento, e dissi solo “Precisamente!”. Ogni parola in più sarebbe potuta essere inopportuna.

“E magari che le parli di che cosa ho provato. Se e quanto mi sia piaciuto. Ma che vuol fare, il voyeur, il guardone? Non abbiamo registrato videocassette hard, se è questo ...”. Oramai ne ero certo, ero io che dovevo tacere, ed attendere. La guardai ancora, ed essa riprese: *“L’occhio con cui mi guarda non mi piace. Per nulla. Ma lo sa che non credevo? Non avrei mai creduto! ...”*

Ancora silenzio e sguardo fisso, da parte mia. Non sarebbe stata lunga. *“Ma sì, ora ho capito tutto. Lei è un porco come tutti gli altri uomini. Lei vuole guardare dal buco della serratura. E non mi risponde neppure?”*

Vuole sentire dettagli piccanti, magari proibiti? Vuole, magari, che le riproduca qui nello studio quello che ho fatto. Ah sì, ho proprio capito. Vuole farlo anche lei. Ecco che cosa vuole: vuole farsi una scopata anche lei. Tanto, troia è e troia rimane. Tanto, uno più uno meno ... vero?! No, caro «dottore», dottore proprio del cazzo e in tutti i sensi.

Sa che le dico, allora? Che me ne vado!

Quanto le devo? Sappia che io non pago «in natura», anche se magari lei avrebbe preferito, e magari l’aveva già messo nel conto! Questo è il suo onorario: ci può pagare una delle tante puttane che popolano certe strade all’imbrunire.

Vada! Vada! Sono là che l’aspettano! Porco!” Ed uscì, dopo aver gettato qualche banconota sul tavolino, sbattendo la porta.

Raccolsi l’onorario, anche se corrisposto in modo non esattamente garbato. Me lo ero meritato, sapevo di aver fatto bene il mio mestiere e di essere arrivato dove lo Psicoterapeuta non poteva arrivare.

Essa non ha reagito così per pudore, e le parole sboccate che ha impiegato lo confermano, se ce ne fosse stato bisogno. Il motivo è altro, e ci eravamo ormai molto vicini.

Il tradimento può forse essere Erlebnis. Ma i fatti trasferibili intersoggettivamente sono altri. Non mi è ancora chiaro quali siano stati, ma è oramai chiaro che sono stati altri.

Un SMS interlocutorio e la risposta con lo stesso mezzo

Il cellulare dà segnale di SMS. È lei.

SONO STATA 1 SCIOKA, NON VOLEVO E MI SCUSI, POSO KIAMARLA? PROF. VERA

La mia risposta è quasi in tempo reale

NON SI FACIA NES1 PROBLEMA. MI KIAMI DOPO LE 21. PROF. BLEZZA ¹⁸⁵

¹⁸⁵ Gli SMS, scambiati con cellulari che ancora non avevano la scrittura semplificata T9, con economia di caratteri spinta ad evitare le consonanti doppie, contestualizzano la storia a parecchi anni fa.

Una telefonata interlocutoria

Alle 21:01 mi squilla il cellulare. Ha come suoneria *Il clavicembalo ben temprato*, il contrappunto in do maggiore. Ma, per un attimo, pare la Toccata e fuga in re minore all'organo. Sempre Bach, comunque. Errore grossolano? No: «visùdo», un particolare «visùdo» mio. Vedrete, vedrete.

“Dottore, sono la professoressa Vera ... beh, sono stata una stupida, prima che una maleducata. Sì, devo dirglielo. Una maleducata e villana, con lei che cercava di aiutarmi ... Anche se non capivo come. Non lo capisco neppure adesso, veramente. Ma vorrei, ecco ...

E ne ho davvero bisogno. Insomma, prima di tutto le debbo chiedere scusa, comunque, anche se non volesse più riprendere i nostri colloqui.” “E perché mai non dovrei volerli riprendere? Perché dovrei arrivare ad una conclusione simile?”. *“Ma perché io l'ho offesa. E intendevo proprio offenderla! E me ne sono andata sbattendo la porta. Anzi, ho fatto di peggio ...”*. “C'era un motivo al suo agire. E può darsi che questo non sia stato inutile.”

“Non inutile?”. “Sì, anzi: io credo che sia stato utile al nostro dialogo.”. Era veramente sconcertata: *“Possibile? Io ...”*

“Beh, sono parte del dialogo anche quelle ultime parole delle quali ora si vergogna, probabilmente una parte importante. Se uno camminando inciampa e cade in avanti, può anche farsi male. Ma comunque ha compiuto qualche ulteriore metro, e ha superato un ostacolo, il che potrebbe essere determinante, no? E può darsi che quell'inciampo sia proprio, e finalmente, il punto critico che cercavamo, e che finora nessuno ha trovato: non lei né suo marito, né lo Psicoterapeuta e neppure io. Fino a quel momento.”. *“Non capisco. Io le ho detto delle cose orribili, e non le ho risposto!”*

“Una cosa per volta.

Prima di tutto: non è stato un fulmine a ciel sereno, vero? Voglio dire: lei non era venuta al colloquio in piena serenità, per prorompere con quell'invettiva all'improvviso?”. *“Ah, no! No, dottore.*

Ero tesa da giorni. Da quando ho cominciato a fare quel compito per casa. Una sciocchezza, una bagattella. Che ci voleva? E pure, da quando ho preso contatto con quella stramaledetta questione della «Erlebnis – vissuto» mi sono completamente destabilizzata. Fino al colloquio sono riuscita a controllarmi abbastanza, ma ... ma una volta lì ...” “... una volta qui, ne ha fatto pagare a me tutto il conto. Sì, stia tranquilla, questo lo dico io. E le aggiungo che va bene così.

Ora: quando ci rivediamo?”. *“Davvero possiamo riprendere questi nostri colloqui? Davvero?”*. “Sì. Ma li riprenderemo da dove li abbiamo lasciati. Proprio e solo da lì. Siamo d'accordo?”.

Terzo ed ultimo colloquio

“Non la vedo aggressiva, oggi, professoressa Vera.”. In effetti, l’immagine è molto diversa dalle volte precedenti. “*No. Ma ho molta paura.*”. Si vede proprio che ne ha: “Capisce di che cosa ha paura?”. “*Credo di sì. Lei mi ha detto che avremmo ripreso da dove ci eravamo ... da dove io l’avevo interrotta, con censurabile maleducazione, villania, perdendo ogni controllo ...*”.

“Lasci stare, ed acquisisca questo altro dato: che ha avuto una irresistibile riluttanza a ripetere ciò che è avvenuto. E non perché si vergogni di me. O sbaglio?”. “*No. Questo lo avevo capito perfettamente anche l’altra volta.*”. “Non ce l’aveva con me?” “No.”. “E allora?”. “*Non volevo parlare di quel che era successo.*”

“E così sarebbe rimasta nell’angoscia di prima.”. “*Me ne sono ben resa conto. Ma stavolta sono qui, e sono ben decisa a fare quel che mi dice.*”. “Allora, cominci a raccontarmi che cosa è successo.” Ad un primo scambio di battute sarebbe dovuto seguire il racconto da parte di lei, ed invece c’era ancora bisogno di un dialogo serrato. In effetti, a che cosa ci fosse da raccontare essa non era ancora arrivata, anche se poteva credere e dare l’impressione contraria.

“*Tutto è cominciato quando mio marito ha trovato nella mia valigia, aprendola dopo il mio ritorno dal Congresso della mia associazione di categoria, un pacchetto di preservativi aperto e iniziato. Ne mancava uno, per la precisione.*” “Voi non li usate, vero?”. “*No, non li abbiamo usati mai. E, dopo tanti fallimenti, abbiamo optato altrimenti.*”. “E dunque, perché mai ... insomma, che cosa ci avrebbe fatto quel pacchetto di preservativi iniziati nella sua valigia?”. “*Quell’uomo non poteva sapere che io fossi sterile ...; forse avrà voluto un rapporto protetto. Poi, non so come, quel pacchetto è finito dentro la mia valigia anziché dentro la sua. Deve essergli caduto sulla valigia mia che era per terra, aperta, e io non me ne sarò accorta.*”. “Questo è possibile. Ma è piuttosto improbabile, non le pare?”. “*Oppure, l’ha lasciato lui sul comodino, e io l’avrò sbadatamente riposto in valigia.*”. “Sempre possibile, e sempre molto improbabile.

Ad ogni modo, questo potrebbe non essere la cosa più importante. Non mi pare la cosa più importante.

Dunque, quell’uomo era entrato nella sua camera d’albergo ...”. “*No, non è detto. Può darsi che quel pacchetto non fosse neanche suo.*”. “Non capisco. Si spieghi bene.

E come ci sarebbe entrato. Suo di lei non era ...”. “*... no, ma all’ultima giornata del Congresso, quella mattina, ci sarà stato un centinaio di valigie lasciate in giro per l’Albergo, che era anche sede del Congresso. Erano pressoché abbandonate, in quel caos. Anche la mia. E non c’erano veri e propri controlli. Praticamente, chiunque dei presenti, anche un estraneo, avrebbe potuto avvicinarsi ad una valigia qualsiasi fingendo che fosse la sua,*

e metterci dentro qualunque cosa. La mia non aveva lucchetti o combinazioni, come la gran parte delle altre.

Anch'io avrei potuto mettere, che so?, un paio di slip miei nella valigia di chiunque, magari di qualche distinto Ispettore o Professore Universitario sposato con figli e nipoti ..."

"Sembra verosimile.". "Lo è.". "Ma perché cerca una possibile alternativa a come siano andate le cose, visto che con quell'uomo dice di aver avuto un rapporto sessuale protetto, e questo a spiegare la dimenticanza dei preservativi basta e avanza?". "Già, non serve. Poteva essere andata altrimenti, ecco. Dicevo così ... per dire.". "Bene. Ma continuiamo.

Dunque, quell'uomo è entrato nella sua camera? O ce l'ha accompagnato lei?". "Lui. Io. Mah, sa come vanno queste cose ... non si riesce neanche a dirlo, si fanno in due ...". "Poteva anche essere andata lei nella camera di lui.". "Io?"

Doveva proseguire, vincere le resistenze che erano sempre più evidenti. Le dissi, più o meno: "Guardi, per quanto le possa sembrare assurdo, faccia finta che io di come vanno queste cose non sappia nulla.

Allora, siete entrati nella camera sua, o in quella di lui?". "Nella mia.". "E come ci siete entrati?". "Insieme!". "Insieme, già. E poi?". "Beh. Lui mi ha baciata. E poi abbiamo fatto l'amore.". Potevo chiederle degli eventuali preliminari, ed invece le dissi: "Immagino, non vestiti ...". "... no! ...". "... e neppure in piedi.". "Neppure.". Resisteva, era chiaro, ma era decisa ad andare fino in fondo.

"E allora, non si faccia pregare e mi racconti.". "Beh, lui mi ha sfilato la giacca, avevo un Tailleur, mentre io mi toglievo le scarpe ... no, la giacca me la son tolta da me e l'ho messa con cura sull'attaccapanni; e così la gonna, che era ben agganciata alle pinzette. Poi ho messo sull'attaccapanni la camicetta ...". "Non mi sembra molto eccitante, come Strip Tease.". "No, neanche a me."

"E lui?". "Lui ha fatto lo stesso con il suo vestito, la camicia, aveva anche una bella cravatta, annodata con cura. Insomma, in breve eravamo solo con la biancheria intima tutti e due.". "Non tanto in breve, direi.". "Forse no.". "Insomma, poi almeno lui le ha tolto il reggiseno ...". "No, me lo sono slacciato da me."

"E gli Slip ...". "... mi sono tolta anche quelli da sola, e così lui. Insomma, a quel punto eravamo nudi, e abbiamo fatto l'amore."

"No, così non basta. Era già eccitato?". "Non lo so. Forse sì. Ma sì, se no ...". "Come dire che lei non ha partecipato ...". "No.". "... e non l'ha neppure guardato.". "No.". "L'ha lasciato fare, insomma. Si è spogliata lei, da sola, accuratamente; e poi ha lasciato fare.". "Sì. Più o meno."

"Quanto sarà durata?". "Ma non lo so ... Ah: poco, pochissimo. Via gli Slip, e poco più di una botta. Ed ero tutta bagnata sul ventre.". "Coitus interruptus, quindi.". "Sì. Una cosa veloce. Sbrigativa.". "Per un uomo

giovane?”. “*Ma no, un Dirigente Scolastico ... doveva essere sulla sessantina ...*”.

Noto, mentalmente, il verbo al passato. Ma continuo ad incalzarla: “Anche questo è poco verisimile. Ma ancora possibile ...”. “Sì.”

Proprio non si è accorta della contraddizione, è necessario che gliela faccia notare io esplicitamente: “... salvo che per un dato.”. “*Un dato? E quale?*”. “Ma i preservativi! Se è stato un coitus interruptus, non servivano.”

“*Ma così il rapporto era protetto! Non lo si raccomanda sempre, specie di questi tempi, di avere solo rapporti protetti?*”

“*Forse temeva che fossi infetta. Lo preferivo anch’io, visto che poteva essere infetto anche lui.*”

“Ora mi dica: il preservativo si è rotto ...”. “*Ma no! Mi pare di no.*”. “E come lo sa, se non ha guardato? Comunque, allora, perché aveva il ventre tutto bagnato?”. “... *non lo so!* ...”. Era sempre stata in difficoltà, ma solo in questo momento il suo stato di difficoltà era finalmente diventato esplicito.

Così, la incalzai: “Senza dire che, nell’ipotesi di una rottura, allora qualche domanda avrebbe potuto anche porsi. Ed invece non si è posto nulla, vero?”, Non occorre altro.

“No.

No, dottore. No! Nooooo! Non è vero, non è successo nulla.”

Finalmente, pensai: “Lei non ha tradito suo marito, vero?” “*No! Né quella volta, né mai.*”

“Ma quel rapporto sessuale, allora?”. Finalmente incominciò a narrare: “*C’è stato, ma non allora. È stata la mia prima volta. Molti anni prima, e ben prima di conoscere mio marito. Non mi ha trovata vergine, e questo mi è sempre rimasto come un problema. Lui non me l’ha fatto pesare mai, ma per me è rimasto un problema.*”

L’unica cosa vera è che a quel congresso nel quale non è successo niente indossavo un Tailleur, e lo tenevo con la massima cura. Come sempre.

Quella volta, invece, ero ragazzina, avevo una gonnellina corta di quelle larghe, con le Pinces, e una camicetta. Lui sì era vestito di tutto punto, avrà avuto sui quarant’anni, la differenza d’età era quella; ma gli è bastato farmi girare faccia al muro, slacciarsi i pantaloni, e alzarmi la gonna. Sotto avevo uno di quegli Slip sottilissimi che usavano allora ...”.

“Per questo non ha visto il suo organo. Per questo non si poneva neppure la domanda se fosse prima eccitato.”. “Sì, non l’ho visto neppure per un attimo.

Non ho fatto nemmeno a tempo a trovarmi un appoggio saldo delle mani alla parete! Non mi ha fatto molto male.

E pochi secondi dopo ero tutta bagnata del suo sperma, ed anche ...”. “Lo dica.”. “*Macchiata di sangue, del mio sangue. E la mia verginità se n’era andata per sempre, e nel modo peggiore.*”

Pensò per un certo tempo, e la lasciai pensare.

Poi riprese a parlare, con tono di voce incantevole e con aria sognante, come guardasse a luoghi e tempi lontanissimi con nostalgia: “*Cantava Saffo: «παρθενία, παρθενία, ποῖ με λίποισά ἀποίχη? / οὐκέτι ἤζω πρὸς σέ. οὐκέτι ἤζω»*¹⁸⁶. *Avrei voluto, mi sarei attesa ben altro, dalla mia «prima volta»!...*”

È chiaro che quel frammento della grande poetessa lirica greca lo aveva in mente da lungo tempo; ma non aveva importanza discutere di questo.

Un elemento in più, però, potevo offrirglielo: “È molto più diffusa di quanto si creda, l’insoddisfazione per come la «prima volta» è andata realmente. Questo non può consolarla, ma può aiutarla nel difficile «atterraggio», che a volte può essere doloroso.

Anche tra noi maschi avviene lo stesso; rimaniamo delusi e, spesso, sentiamo di non aver dato gran prova di noi stessi. Ma tendiamo a non dirlo, e semmai ad inventarci fantasmagoriche sensazioni non provate, non esperite.”

“*Sì. Ma io volevo ...*”. “*Che cosa voleva?*”. “*Volevo darle dignità. Volevo che quella esperienza, così importante, avesse quella dignità che non aveva avuto, ecco. E allora mi sono inventata ...*”. “*Si è inventata tutto. È chiarissimo.*”

Chi bada ad una ragazzina che butta la sua «prima volta» nella più stupida, vuota e sbrigativa delle esperienze? Per giunta, con un «vecchio» che se ne approfitta e non dà alla Partner occasionale alcuna importanza?

Invece la professoressa Vera, stimatissima professionista, moglie di un Architetto, senza figli, e magari un po’ annoiata da una Routine stanca, che ha bisogno di un pretesto per rianimarsi e ravvivarsi, ...”. “*Sì. Penso di aver capito.*”.

Finalmente si sciolse in un sorriso disteso: “*Grazie dottore! Credo di avere un discorso da fare, da riprendere.*”. “*Con suo marito, è chiaro. Prima non poteva riuscire. Ora, invece, ha lo strumento concettuale essenziale che le mancava.*”

Mi salutò e si avviò all’uscita con frenesia, quasi con fretta. Feci appena a tempo a richiamarla un attimo: “*Ah, professoressa!*”. “*Mi dica.*”. “*E quei preservativi?*”. “*Oh ... Li avevo comprati io in un distributore automatico, nell’anticamera dei servizi dove mi ero recata durante il convegno; mi ci sono soffermata perché avevo bisogno di assorbenti. Non sapevo neppure come fossero fatti, non li avevo mai usati. Così non ho resistito alla tentazione di aprirne uno, di srotolarlo. E mi sono immaginata tante cose ...*”

Chissà poi com’è che ho scordato quell’astuccio iniziato in valigia; e proprio in posizione ben visibile ... Forse ho persino detto a mio marito di aprirmi la valigia, di prendermi qualche cosa ... Beh, arriverla! E ancora grazie di tutto.”

Già. Chissà mai perché ...

¹⁸⁶ «Verginità, verginità, perché mi lasci? Dove vai tu? / Mai più tornerò da te, mai più tornerò.». Frammento 114. Si tratta di un brano notissimo.

Anni dopo

La coppia è saldamente insieme.

Rapporto complessivo del caso

- **L'interlocutrice** 39 anni, Professoressa di scuola superiore di raffinata cultura, sposata con un affermato Architetto, senza figli;
- **il contatto** attraverso conoscenze nell'ambiente scolastico;
- **il numero di incontri e la cadenza** tre colloqui a cadenza settimanale, nella terza serie, dopo un reindirizzamento canonico al marito ed uno professionale ad un chiarissimo Medico Psicoterapeuta;
- **la situazione problematica** uno stato di disagio nei rapporti coniugali. L'emergere di una recente vicenda extraconiugale;
- **i problemi posti** la sua identità di donna, e l'incombere del ricordo della prima esperienza sessuale, prima del matrimonio e del tutto umiliante;
- **la via di risoluzione** il ripercorrimento delle esperienze reali e la correzione di quelle immaginarie;
- **il reindirizzamento** ovviamente canonico, al marito, stavolta con maggiori possibilità di successo;
- **eventuali commenti terminali** l'alternanza con uno Psichiatra e con alcuni Test non ha posto problemi essendosi chiaramente distinte le competenze; non di scavo nell'inconscio si è trattato, ma di portare all'esplicito un conscio implicitato e mai ritenuto degno di narrazione.

UNA SITUAZIONE PROBLEMÁTICA IN UNA SALA D'ATTESA OSPEDALIERA

A quel punto il mio esercizio professionale dovette conoscere una pausa. Ma la certezza che avrei ripreso con passione ed impegno anche maggiori di prima mi ha sempre assistito.

È una domenica di primavera inoltrata, verso mezzogiorno. Siamo in un ospedale di medie dimensioni.

La sala d'attesa dell'ambulatorio di Oculistica è particolarmente affollata. Non tutte le domeniche è di guardia un medico del reparto di Oculistica: questo, tuttavia, non sembrerebbe giustificare un concentrarsi della necessità di un pronto soccorso proprio di quella specialità. Il tutto rende semmai l'idea che non pochi abbiano deciso di andare a farsi compiere visite di controllo, o a farsi togliere punti o farsi togliere o rifare medicazioni, magari chiedendo anche qualche consiglio e lucrando una visita, proprio la domenica, per non perdere altre opportunità. E di farlo verso la tarda mattinata, per non doversi alzare all'ora consueta, e non rinunciare, prima ancora, ai riti del sabato sera.

L'unico criterio sembra essere, in effetti, la propria egoistica comodità.

Il primo risultato evidente è che coloro che hanno chiara necessità di un pronto soccorso oculistico debbono subire un'attesa abnorme e poca efficienza a causa della pleora di persone che usufruiscono del servizio pur non avendo bisogno del pronto soccorso. Questa, purtroppo, è storia nota: vale per ogni servizio di Pronto Soccorso ospedaliero. La mandria di «furbi» che se ne servono per ottenere con meno fatica prestazioni ordinarie rende davvero difficile la fruizione per coloro che ne avrebbero bisogno per davvero; e, a meno di casi di urgenza evidentissima, gli operatori non hanno la pratica possibilità di esercitare con un discernimento che sarebbe dovuto, in particolare per mandare via la maggior parte di coloro che, pur presentatisi al Pronto Soccorso, non è del Pronto Soccorso che hanno reale bisogno.

Già questo è un motivo di riflessione particolare dal punto di vista pedagogico: va dalla socialità come rispetto di regole fatte nell'interesse di tutti, alla capacità di ciascuno di non prevaricare anche quando la situazione glielo consente, avendo consapevolezza che così facendo, a fronte di un minimo disagio per sé, consentirebbe un servizio adeguato a chi ne ha veramente bisogno, a volte un bisogno urgente.

Un tempo si sarebbe posto questo interrogativo preciso: metti di trovarti tu ad essere veramente bisognoso di un intervento tempestivo, e che te lo vedessi negare da un gran numero di maleducati che affollano il servizio anche se sanno perfettamente che la loro prestazione è ordinaria, solo perché così torna più comodo a loro stessi ... La risposta sarebbe inevitabilmente imbarazzante; e così la domanda non viene posta. E qualcuno parla, a sproposito, di «buona educazione».

Tornando a quella sala d'attesa, non ci sono neppure sedie a sufficienza, tanti sono i presenti.

Tra essi serpeggia qualche inquietudine. Che Pronto Soccorso è quello nel quale si deve attendere tanto?

Vi è anche la consapevolezza che l'orario previsto per l'apertura dell'ambulatorio non è il migliore. Qualcuno brontola perfino perché il Medico si è assentato per qualche tempo; evidentemente, il fatto che tutto il reparto specialistico sia affidato a lui, e che quindi qualcun altro di maggiormente bisognoso abbia richiesto il suo intervento lì, non lo sfiora neppure.

Ma, ad un certo punto, un ragazzino rompe decisamente quella che era una soluzione in fondo accettata. Comincia a proclamare a voce alta che ha fame.

Qualcuno, evidentemente i suoi genitori, cerca di farlo star quieto. Ma non c'è verso. Il soggetto, forse di 10 anni o poco più, seguita ad alzare la voce. Alla fine salta dalla sedia e, con un'espressione impertinente, comincia a camminare in cerchio nel poco spazio della sala d'attesa sbattendo i piedini sul pavimento e proclamando ai quattro venti, ritmicamente: "*Ho – fa – me – ho – fa – me !*".

Dopo qualche minuto di questa scena, assai poco confortante per chi soffre per davvero, finalmente si alza il padre, il quale gli dice due volte, con fare accattivante: "*Vieni, che ho in macchina del passato di verdura!*". Non si saprebbe dire se, con questa strana affermazione, intendesse riaffermare un'autorità evidentemente manchevole, oppure se solo ritenesse di essere spiritoso.

Finalmente, arriva la sofferta decisione di accompagnarlo al bar che stava a qualche decina di metri da lì, appena fuori.

Poco dopo, la situazione si chiarisce. La «paziente» è la cognata di quel padre, e zia di quel ragazzino: essa aveva bisogno semplicemente che le fosse cambiata la garza alla medicazione all'occhio. Effettivamente, l'unico adulto maschio di riferimento sembra rivestire il solo ruolo, marginale, dell'autista.

Ora, riflettiamo sulle circostanze.

Supponiamo pure che quella medicazione non potesse essere differita al giorno dopo od anticipata ai giorni prima, e che quindi dovesse per forza andare a gravare sul servizio di Pronto Soccorso oculistico domenicale, affidato a quel solo Specialista come tutto il reparto.

Supponiamo, ancora, che quella signora o signorina dovesse davvero essere accompagnata, e non potesse prendere un mezzo pubblico.

Supponiamo altresì che sua sorella non guidasse, e che l'unica persona che potesse accompagnare le due sorelle fosse il cognato nonché marito.

E supponiamo pure che quel ragazzino non potesse attendere a casa, con qualcun altro o da solo, ma che quei genitori dovessero per forza portarselo con loro.

Si tratta di una combinazione di possibilità alquanto improbabile. E bene, anche con tutto questo: che bisogno c'era che quell'uomo e quel bambino rimanessero anch'essi in sala d'aspetto, ad occupare posti e poi a creare disagio, anziché attendere fuori, al bar, a passeggio o in qualunque altra condizione?

Evidentemente, le relazioni interne a quei familiari non consentivano alcuna attenzione al bene comune, in particolare al disagio recato in modo chiarissimo a persone che soffrivano veramente.

Dopo quella prestazione medica, ed alcune altre forse non tutte urgenti, un paziente viene ricoverato d'urgenza, per un problema assai grave ad un occhio. Lacerazione della retina. Si tratta dello scrivente.

ALCUNI ESEMPI DI STRUMENTI CONCETTUALI ULTERIORI

Un insegnamento che continua

La narrazione del trattamento dei casi che si operata nelle pagine precedenti aveva essenzialmente lo scopo di esemplificare l'esercizio professionale a carattere specificamente pedagogico, attraverso l'interlocuzione, e in questo impiego di strumenti concettuali pertinenti in modo stretto a tale esercizio, dalla posizione dei problemi all'esercizio normato della creatività, dalla coerenza interna alla coerenza esterna, dalla criticità al senso della storia, e via elencando.

Si sono operate le rimarcature ritenute necessarie, ma il più si presta alla comprensione del lettore che intenda formarsi a questo particolare esercizio professionale. Miravano a questo stesso scopo anche alcuni incisi, riflessioni interlocutorie anche con altre persone, che consentivano di dare maggiore profondità a questa o a quella concettualità.

Nel chiudere la narrazione dei casi trattati «in presenza», e prima di passare ai casi trattati «a distanza» per posta elettronica, riportiamo qui di seguito alcuni brani di interlocuzione, nei quali si era fatto ricorso a taluni strumenti concettuali ulteriori. Il fine sarà esemplificare anche il ricorso a questi strumenti che non hanno avuto adeguata esemplificazione nei casi trattati finora: non ci sarà quindi alcun riferimento a ciascun caso complessivamente inteso, bensì semplicemente una narrazione del passaggio nel quale si può vedere a che cosa servono taluni strumenti ancora non adeguatamente trattati, e come si possono impiegare.

La sequenza cronologica e i riferimenti esterni

“Fossi stato ancora con Francesca, se la mia Francesca fosse rimasta accanto a me, non sarei mai caduto tra le braccia di quella vipera di Gianna!”. L'interlocutore, studente di Chimica industriale, 22 anni, così concludeva la narrazione di un intero terzo anno accademico nel quale era passato da un guaio all'altro. In particolare dopo aver superato brillantemente i primi due anni, si era perso come studente nel terzo e vedeva ancora lontana la triennale; figuriamoci la magistrale seguente! Eravamo nell'autunno del 2007, e forse si sarebbe laureato a marzo. Forse.

Da quello che mi raccontava, e per i riscontri che avevo potuto trovare, sembrava davvero che questa nuova compagna lo avesse completamente frastornato: una ragazza indubbiamente più vistosa e provocante, ed anche più intraprendente e maliziosa, della precedente, con la quale era insieme dai tempi del liceo, e che sembrava essere stata una ottima compagna di un personaggio che si stava realizzando molto bene negli studi, in una prospettiva

che ricalcava la tradizionale e otto-novecentesca «coppia a sovrapposizione», base della famiglia «nucleare» che ha caratterizzato lo stesso periodo.

Eppure, c'era qualcosa che non tornava: perché mai questa valida compagna con la quale stava assieme da molti anni, ad un certo punto se ne sarebbe andata, bruscamente, e nel vuoto da lei lasciato si sarebbe inserita una donna che gli avrebbe provocato un grave disordine nella vita? Insomma, il discorso non mi tornava.

“Dunque, lei mi riferisce che il rapporto con Francesca era finito, e poi si sarebbe fatta avanti Gianna.”. *“Proprio così!”*. “Ma perché mai è terminato un rapporto che durava da più di tre anni, e che aveva funzionato evidentemente bene fino ad allora?”. *“Era durato quasi quattro anni, e, sì, ... eravamo stati tanto bene insieme ...”*.

Era pensieroso, effettivamente sembrava proprio che il discorso non tornasse neanche a lui, come non tornava a me. Così, provò a buttare lì una specie di ipotesi: *“Forse il nostro rapporto si era ormai esaurito, e ... e Francesca, che è una ragazza sensibile e con grandi capacità di intuizione, ne ha preso atto prima ancora che lo facessi io.”*. Questa ricostruzione poteva anche avere una sua plausibilità, ma non aveva convinto nemmeno lui.

Allora, provai ad impiegare lo strumento concettuale del «riferimento esterno». Sapevo della sua passione sfegatata per il calcio, e andai con ordine: “Quando vi siete lasciati, lei e Francesca? Può dirmelo con esattezza?”. *“Ma sì, l'estate dell'anno scorso, per la precisione in agosto.”*. “Ne è sicuro? Può essere ancora più preciso?”. *“Beh, sì. Sono sicuro, perché l'anno scorso l'ultimo esame l'ho fatto addirittura il 31 luglio, è una data così insolita che non potrei dimenticarmela, il docente aveva spostato gli appelli, non saprei dire per quali motivi. Più precisamente, sì: eravamo in vacanza al mare tutto il mese d'agosto, e lei mi comunicò che tra noi era finita dopo di Ferragosto. Poteva essere un giorno qualsiasi della seconda metà del mese, probabilmente attorno al 20-25.”*. Bene, una precisione maggiore di così non l'avrei potuta richiedere.

Seconda parte dell'opera: “E mi dica, può fare altrettanto per quanto riguarda l'inizio del suo rapporto con Gianna? Lei mi dice che è avvenuto dopo, probabilmente può essere anche in questo caso più preciso.”. *“Beh, no, non so! Può essere stato a settembre.”*. Era una persona piuttosto schietta, anche il tono della voce tradiva un certo imbarazzo. Davvero strano, comunque, se l'inizio con la nuova compagna non avesse lasciato un segno così forte come la fine del rapporto con la compagna precedente.

Così, feci ricorso alla sua enorme passione per il calcio: “Lei mi ha riferito che Gianna, almeno i primi tempi, la secondava nella sua passione per il calcio, che seguiva assieme a lei le partite, assisteva alle trasmissioni in televisione. È così?”. *“Oh sì, e probabilmente questo suo dimostrarsi così comprensiva ed anzi partecipe di questa mia passione mi ha colpito profondamente, tra le tante cose. Francesca si limitava a lasciarmi fare e si assentava quando seguivo il calcio, non l'ha mai fatta pesare troppo, però una*

certa avversione ne trapelava. Difatti, poteva anche capitare che per vedermi una partita tranquillamente prendessi la macchina e me ne andassi ...". "Se ne andasse dove? Uno come lei ha sicuramente tutto il pacchetto calcio a casa sua.". "Sì, al mare avrei potuto vedere solo alcune partite in qualche locale pubblico oppure in albergo, ma Francesca aveva un atteggiamento ... Così prendevo la macchina e tornavo in città per vedere le partite.". "E dunque, durante una qualche importante occasione calcistica di quel mese d'agosto, per esempio la Supercoppa italiana o il Trofeo Berlusconi, lei ha lasciato Francesca al mare e se ne è tornato in città, che in fondo dista meno di un'ora di macchina, per vedersi quelle partite. E così?". "Sì, certo! Mi ricordo perfettamente le partite che ho visto. Vuole che glieli riepiloghi?". "Può darsi che serva, lo vedremo, per ora è sufficiente che lei sia in grado di farlo: ma mi dica se quelle partite le ha guardate da solo.". "No!... Eh no: le ho viste tutte assieme a Gianna; lei mi stava vicina, seguiva il mio tifo e le mie emozioni, e poi avevamo i nostri incontri d'amore già molto ben rodati ...".

"Dunque, con Gianna si era già messo prima che terminasse il rapporto pluriennale con Francesca; e a questo punto, se Francesca era una donna molto sensibile ed intuitiva, probabilmente aveva capito tutto anche senza che lei neppure glielo dicesse."

L'interlocutore ebbe bisogno di pochissimo tempo per tirare le fila del discorso: *"Eh sì, ha perfettamente ragione! Eravamo già insieme da più di un mese, e le dico esattamente da quando: dal mese precedente, quando stavo preparando proprio quell'esame che poi ho sostenuto il 31 luglio, e Gianna mi ha telefonato chiedendomi con tanta cortesia e tanta partecipazione se poteva venire a casa mia a vedere la finalissima del campionato mondiale di Germania; mi disse che lei non aveva un televisore panoramico come quello che avevo io. Eh già, era il 9 luglio dell'anno scorso, Francesca pensava che volessi stare tranquillo durante la finale, ma io, con Gianna, a vedere i calci di rigore non arrivai ...".*

La «teoria cospiratoria» e i rapporti familiari

La cosiddetta «teoria cospiratoria della società» consiste, in buona sostanza e per quanto interessa a noi, nell'evitare di affrontare problemi sociali, economici, relazionali, politici anche di rilevanza fondamentale, preferendo piuttosto lasciarli irrisolti e attribuendo la colpa all'azione negativa, subdola e perfida, appunto «cospiratoria», di personaggi e gruppi ben individuati da additare ad una demagogica condanna.

Si tratta di una teoria che trova facilmente terreno di coltura entro contesti non democratici, autoritari, da Stato etico, nei quali si ritenga di principio che al tiranno o alla classe dirigente appartenga una qualche forma d'infallibilità, di verità assoluta e definitiva, che non può essere messa in discussione; mentre invece in una società democratica le teorie e le ipotesi vengono confrontate e fatte cadere fisiologicamente una dopo l'altra nel tentativo di affrontare e risolvere i problemi che via via si pongono a tutti, a cominciare da chi a

governare viene eletto, sempre provvisoriamente e sempre con tutti i limiti di garanzia ¹⁸⁷.

Secondo Adolf Hitler, la guerra non è stata persa per sciagurati quanto evidenti errori suoi e del suo ristrettissimo ceto dirigente: no, contro l'affermazione del popolo tedesco, inteso come razza, avevano cospirato i gruppi ebraici e comunisti internazionali e, all'interno della Germania, anche quei generali che non avevano creduto fino in fondo nelle sue geniali progettazioni.

In Italia, quando non ci si allineava al peggio del Nazismo, una guerra che era evidentemente perduta per un agire sconsiderato e avventato di Mussolini, invece si doveva a trame internazionali «demo-plutocratiche-giudaico-massoniche» e, all'interno, ai vari «disfattisti, panciafichisti, sabotatori, vociferatori, mormoratori, ...» e si potrebbe continuare a lungo.

Quando poi, qualche decennio dopo, il socialismo reale perse la guerra fredda contro l'Occidente capitalista, per chi credeva in questa teoria non si era trattato del riprovato fallimento di quelle idee politiche ed economiche: la colpa non poteva che essere di cospiratori «controrivoluzionari, borghesi, anti-operai, spie e venduti al capitalismo e alla CIA, ... ». E anche qui si potrebbe continuare a lungo.

Si potrebbe discutere se una qualche versione di questa stessa teoria, magari attenuata e grottesca, non si possa ravvisare anche nelle vicende politiche di questi ultimi decenni in Italia, in particolare nella cosiddetta «seconda Repubblica», dove governi che pure avevano maggioranze chiare sulla carta, in qualche caso invero molto risicate, in qualche altro amplissime, non riuscivano per nulla a conseguire gli obiettivi che si erano proposti. C'era chi «remava contro», volavano «veleni», e via elencando.

Ma a noi interessa di più riferire questo strumento concettuale alla vita quotidiana, familiare, sociale, alle relazioni educative di prossimità. Nella mia esperienza professionale ho visto moltissimi esempi di persone che si rifiutavano nel modo più assoluto di porsi come problemi le situazioni problematiche nelle quali si trovavano, cioè di rimboccarsi le maniche, di affrontarle per cercare di risolverle, e spesso vi si trovavano almeno in parte per cause proprie, essendo per loro molto più comodo individuare un colpevole, un «cospiratore», da accusare, e accusandolo scaricarsi di ogni responsabilità e affrancarsi da ogni impegno: per solito, questo «cospiratore» lo si individua in una persona particolarmente vicina, ad esempio il Partner, o i genitori o uno di questi da parte dei figli, o i figli da parte dei genitori, o i suoceri da parte di generi e nuore, e via elencando.

¹⁸⁷ Sono tutti argomenti che Dario Antiseri tratta ampiamente, con grande rigore e con altrettanta accessibilità e possibilità d'applicazione, in molte sue opere. Ci piace quanto contenuto in *Logica della ricerca e società aperta* (La Scuola, Brescia 1997 n.e.), antologia popperiana con ricche sintesi del curatore aperta a molti altri contributi. Part. pag. 149-156.

Il o la Partner, in particolare, non ha mai responsabilità, non denuncia mai limiti gravi, non è mai manchevole, se non nelle discussioni di coppia. Nei rapporti sociali, la colpa è sempre dei suoi genitori: più spesso, della suocera.

Il padre colpevole

“Insomma, caro signore: e parlo prima da professore universitario che non da pedagogista, anzi prima da chi è stato studente universitario come lo è lei, che conosce bene quella vita e che se ne è sobbarcato tutti i sacrifici. Caro signore, se mi fossi dato uno stile di vita anche solo lontanamente paragonabile al suo, io sicuramente non sarei riuscito a laurearmi né nel corso che ha scelto lei né in quello che ho seguito io né in nessun altro, né nella durata prevista per il corso di studi, né con ritardo! Io glielo debbo pur dire ...”.

Ma quello studente, dopo una smorfia vistosa di disgusto, continuava ad alzare la voce, la sua tendenza era quella di non lasciar parlare l'interlocutore, neppure il sottoscritto, prevalendo sul volume della voce, secondo un costume che è diventato purtroppo molto comune nei dibattiti politici televisivi degli ultimi anni. Quando l'ho invitato a ripercorrermi una sua settimana-tipo, lui stesso ha faticato ad elencarmi tutti i suoi svaghi e le sue occasioni di socialità, dalla pratica di diversi sport a svariate occasioni di associazionismo, sempre comunque di scarso coinvolgimento personale e di grande contenuto ludico e di svago, con l'andare a dormire sempre più tardi la sera per assistere ai programmi televisivi notturni, per cui l'abitudine era ormai consolidata di scendere a fare non proprio un Brunch, ma una strana sintesi tra il pranzo consumato dagli altri familiari e la colazione sua, in vestaglia e non di rado in mutande, la sua accurata cura dell'igiene spinta a docce e shampoo anche più volte al giorno, e probabilmente l'elenco era ancora incompleto.

“Ma lei proprio non capisce, professore! Eh già, è della generazione di mio padre, che ne capite voi dei giovani? E poi, che obiezioni ha da farmi? Non dovrei lavarmi, dovrei essere sporco e puzzolente come quel porco di mio padre? Non dovrei curare la mia forma fisica, come fa mio padre che è grasso e lardoso, indecente da fare schifo? E poi, a quest'età ...”. E continuava. Provai ad interromperlo ma invano.

Mentre lui continuava ad urlare le sue buone ragioni a fare di tutto nell'arco della settimana tranne che studiare, intanto la sua iscrizione ad un corso di laurea a ciclo unico (per la precisione Chimica e Tecnologie Farmaceutiche, in sigla CTF, 5 anni) era ormai arrivata al quarto anno fuori corso. La laurea era lontana, non sono riuscito neppure a farmi dire rigorosamente a che punto fosse, poteva essere all'incirca alla metà, ma non sono sicuro nemmeno di questo.

Avevo ben davanti agli occhi le parole sconfortate ma anche ricche di amore e di coinvolgimento per il figlio del padre, un Dirigente Scolastico con il quale avevo rapporti a livello di collaborazione professionale. Una persona

di grande cultura, e poi molto mite, assolutamente nonviolenta a cominciare dalle parole.

Dal momento che non lasciava parlare, e che continuava ad alzare la voce, l'unica cosa che potevo fare era cercare di indirizzare la sua scelta degli argomenti attraverso le prime parole che pronunciavo, le uniche che ero certo che egli avrebbe potuto udire: “Ma suo padre per conseguire la posizione che ha ...”. In effetti mi interruppe per l'ennesima volta, ma ero riuscito a fargli cambiare argomento: “Sì, *quel lavoro del cazzo che ha! Io invece, farò ben altro. Ma lei dice che io sono in ritardo perché non ho voglia di studiare. Bene, non è così, io devo fare proprio quelle cose nelle quali mio padre è mancato quando io ero più giovane. Uomo inutile!*”. Bastò che provassi ad intervenire, perché lui approfondisse questo suo discorso come io desideravo: “*ma sì, e me lo faccia dire fino in fondo, e ascolti bene. Quando io avevo sei anni, lui non si preoccupava di lavarmi, lui aveva da fare a scuola, aveva i corsi, i concorsi, quel cacchio che mi raccontava! Capisce adesso perché io debbo dedicare all'igiene personale tutto questo tempo? Quando avevo otto anni, non mi ha portato in piscina, a Natale a sciare, aveva sempre da fare e ai fine settimana arrivava piuttosto stanco, spesso si inventava impegni anche il sabato e alla domenica! E vuole che io adesso non faccia lo Sport che mi è necessario e che lui mi ha fatto mancare quando ero un ragazzo? Tutto discende da lì, lui è mancato allora, e io adesso per cercare di recuperare quello che posso sono costretto ad una vita che non mi lascia il tempo che vorrei anche per dedicarmi agli studi. Ho scelto io questo corso di laurea, ma si immagina se avessi fatto lo sfigato come lui, se avessi studiato Storia e Filosofia, oppure Lettere antiche? È un fallito! Un fottuto fallito! Come lavoratore e come padre, eccola la causa di tutto!*”.

Provai a introdurre la parola «dialogo», intendendo «dialogo con suo padre», e ancora una volta potei dire solo tre o quattro parole, che peraltro sortirono lo scopo di orientare il suo soliloquio: “*Dialogo con chi, con quello? Ma non capisce che il problema è proprio lì? Se io vivo così, è esattamente per le cose che lui mi ha detto.*”

No, lui ha sempre detto una mucchio di cacchiate sull'impegno nello studio, sulla riuscita professionale, ha anche fatto finta di apprezzare la mia laurea tecnica, così lontana da quella sua presunta cultura di tipo classico. «Cultura umanistica» ... che fesseria! Eh sì! Ma se io sono così, se io vivo così, è proprio perché ho ascoltato lui.”.

Tesi difficile a sostenersi, quest'ultima; e pure ... “*Oh, certo! Lui mi ha detto tutta la vita che avrei dovuto studiare, impegnarmi, tenere un altro stile di vita come lei sta cianciando. Ma non lo capisce? Se con tutto quello che m'ha detto, e con quello che ho dovuto ascoltare da lui, e rompermi i coglioni, io non ho studiato, non studio, e faccio una vita per la quale difficilmente posso studiare il necessario, è conseguenza di quello che lui mi ha detto. Vuol dire evidentemente che lui non ha saputo parlarmi, che il modo era sbagliato, che le sue parole hanno sortito proprio l'effetto opposto di quello che lui*”.

intendeva. È inutile che ne parliamo più a lungo, prof, le colpe sono tutte ed esclusivamente di mio padre!”.

La «figlia piccola» e il realismo

Nel *Post scriptum* al caso de *La donna della sua breve vita* abbiamo fatto riferimento ad uno strumento concettuale formulato da Erich Fromm: riepilogando l'essenziale, si tratta di uomini educati conoscendo quasi solo l'amore condizionato, che crescono con il radicato convincimento che ogni prova che si troveranno di fronte sarà «la prova della vita» e vi si impegneranno al massimo delle loro risorse ed anche di più. Che sia negli studi o nel lavoro, nella cultura o nello sport, in qualche espressione artistica o nello spettacolo od in altri settori ancora, non ha importanza: l'unico amore che conoscono è quello che ci si conquista con i risultati positivi del proprio impegno, e non esiste per loro nessuna altra chance, neppure in via di ipotesi. L'unica possibilità di esperire quell'amore incondizionato che non hanno mai conosciuto, o addirittura verso il quale nutrono una qualche forma di distacco o di disprezzo, sta in una figlia femmina, specie quando essa è piccola.

Casi del genere si sono presentati molto spesso al mio esercizio professionale e alle mie conoscenze, sia nell'ambito accademico e della ricerca, sia in altri ambiti con i quali il mio mondo ha avuto relazioni organiche. Ed in effetti, in tutti i casi che ho potuto conoscere, ho notato un'accentuazione di una propensione ad amare incondizionatamente, propensione che spesso è scarsa o nulla, proprio nei confronti delle figlie piccole: da quando sono nate, o da quando hanno potuto avere un'interazione anche minima. Questi personaggi che danno tutto al lavoro e non si concedono granché neppure alla partner, per una figlia femmina e piccola cambiano completamente atteggiamento.

In non pochi casi, ho potuto notare altresì che questa conoscenza dell'amore incondizionato in effetti è legata anche alle prime fasce d'età: la figlia deve essere «piccola», quando cresce possono porsi altri problemi. Non di rado, questa propensione, che è un'esigenza radicata nella persona, porta quest'uomo senza pace a immaginare che la figlia debba essere sempre una bambina o una fanciulla.

Potrei portare un brano da un caso esemplare un caso esemplare. Dopo che il mio interlocutore aveva illustrato con dovizia di particolari quali fossero stati i suoi impegni in alcune occasioni considerate da lui cruciali, si trattava di appuntamenti concorsuali nella pubblica amministrazione e di adempimenti connessi all'acquisizione del massimo dei titoli, e dopo aver dato di sé il ritratto di una specie di «macchina per la carriera», determinatissima quanto portata al massimo sacrificio, parlava della figlia piccola, e cambiava tutto, la voce, l'espressione, la luce degli occhi: *“Ah, ma poi torno a casa, e c'è la mia bambina che mi corre incontro, mi abbraccia, mi ricopre di baci, si stringe forte alla mia gamba, non mollando la presa per tutto il percorso che debbo fare a casa nel lasciare giù la borsa e la cartella, nel recarmi a cambiarmi,*

nella stanza da pranzo dove loro hanno già mangiato, ma lei non mi lascia e mi fa compagnia mentre mangio, con la sua voce argentina, i suoi sorrisi, la sua naturale allegria. Se non avessi lei ...”. La frase era lasciata volutamente sospesa, pensai che non fosse il caso di chiedergli di completarla, per lui aveva un significato compiuto così.

Allora gli chiesi: “Ma sua moglie? E hanno altri figli?”. “*Beh, sì: abbiamo due figli maschi, uno lo conosce perché sta frequentando proprio nel campus di Chieti la laurea magistrale, l’altro si sta preparando per l’esame di stato. Mia moglie? Mia moglie è pensionata. Lo è ormai da quasi quattro anni.*”. Il riferimento alla moglie era fatto per rimarcare come essa non avesse più da affrontare grandi prove concorsuali o simili, era una vita che lavorava e lui faceva molta fatica a riconoscersi come suo partner anche a questo riguardo.

Così gli chiesi: “La figlia piccola ... Sì, capisco. Ma forse c’entra il fatto che essa è arrivata per ultima, dopo parecchi anni, oltre che del fatto che prima di lei avevano avuto due maschi ...” ma lo vidi reagire con immediato sbalordimento, con una specie di presa di distanze, qualcuno che stesse dicendo delle colossali sciocchezze: “*Ma no, professore! Lei è stata la nostra primogenita, e mi pare ieri il giorno che è nata, quando me l’hanno fatta vedere!*”.

In effetti, c’era qualcosa che non andava: “Ma scusi, quanti anni ha quella che lei chiama «la mia bambina»?”. La risposta fu pronta, me ne stupiva l’assoluta scontatezza anche del tono: “*Ha 28 anni. Ha conseguito la laurea magistrale due anni fa, e adesso sta terminando un master biennale. Sa? Io non capisco tutte queste lagne circa i figli che rimangono a casa, mia figlia deve ancora completare la formazione iniziale, e poi può rimanere a casa di suo padre fin che vuole, la mia casa è sempre aperta per lei è sempre lo sarà. Oh, anche per gli altri, è chiaro!*”. Insomma, una donna adulta, non precisamente una fanciulla, e non sembrava neppure essere uno di quegli adulti che si comportano da «eterni fanciulli». Mi feci descrivere la sua vita, tratti importanti del suo comportamento: era sicuramente una donna adulta immatura, per la quale il rimanere a casa dei genitori (dovrei dire «del padre») era una scelta assolutamente razionale in vista di obiettivi formativi importanti. E anche questo era in linea con l’educazione che aveva ricevuto dal padre, e anche con l’esempio che il padre le aveva dato; della madre non saprei dire praticamente nulla.

“Ma allora, la chiama «la mia bambina» per ragioni di affetto, perché in lei riconosce ancora tante necessità formative, o per qualche ragione del genere?”. Non era da dubitare che il mio interlocutore capisse appieno quello che mi stavo chiedendo. E la risposta fu: “*No! Per me è e sarà sempre «la mia bambina». Adesso che penso a lei, la rivedo appena nata; e poi con le trecce, con qualche dentino da latte caduto che mi sorride e mi dice «Ciao, Papy!» Con tutto il suo amore e la sua dolcezza ...*”.

Sì, era tutto chiaro. Dovevo ricominciare daccapo l’interlocuzione, tenendo conto della preventiva necessità di rimettere a posto l’esigenza

Franco Blezza

imprescindibile del principio di realtà. Parliamo del matrimonio e dei figli, parliamo della famiglia in tutti i suoi aspetti, con una base necessariamente realistica. Il resto sarebbe stato indubbiamente meno impegnativo di quanto non fosse stata l'interlocuzione fino ad allora.

CONSULENZA PEDAGOGICA ON LINE

Generalità

La casistica clinica è integrata, per le pagine che ci rimangono, dalla raccolta di un certo numero di relazioni d'aiuto che si sono instaurate non in presenza, bensì a distanza, mediante la posta elettronica, per le cause e nelle circostanze più disparate.

Ai lettori non sfuggano i limiti di questi interventi ed in particolare delle consulenze prestate: limiti che non stanno solo né tanto nella comunicazione a distanza, che ovviamente non consente di cogliere tutte le evidenze che invece si coglierebbero nella piena comunicazione interpersonale «in presenza», ma anche nella necessità di rispondere in sintesi estrema, di privilegiare ciò che può essere di interesse e di fruibilità immediati, di limitare all'indispensabile il ricorso a terminologia specialistica e l'evocazione di autori, tecniche, strumenti concettuali non di pubblico dominio.

Credo che, con tutto ciò e con i limiti che invece si debbono a chi scrive, quanto vi si raccoglie sia ugualmente utile a delineare lo specifico del Pedagogista e del suo intervento.

Preciso che si è mantenuto esattamente testuale quanto è passato per la rete, fatta salva solo l'espunzione di tutte le note di servizio, di alcuni convenevoli e delle ripetizioni non necessarie, la correzione di qualche refuso ortografico, e neppure di tutti. Se non viene riportato un seguito, è perché non c'è stato, non è stato richiesto: che fosse necessario, o meno; che l'aiuto fosse stato esauriente, o non lo fosse stato.

In genere si è impiegato il lei; in qualche caso si è ritenuto senz'altro preferibile il tu.

Anche se quanto è in rete non si può considerare riservato, si è deliberatamente soppressa qualunque coordinata, anche temporale, che non fosse essenziale alla comprensione del caso ma che potesse comunque contribuire, anche in poco o pochissimo, a rendere riconoscibili le persone degli interlocutori telematici. Ovviamente, con le firme, sono stati soppressi spesso i saluti e gli altri convenevoli di apertura o di chiusura. Ogni messaggio dello scrivente era regolarmente firmato.

L'intento era avviare un dibattito, e gettare alcune basi per un effettivo aiuto pedagogico, che non si poteva certo esaurire in poche righe telematiche. Oltre a questo, cerchiamo di ricordarci sempre che, in questo contesto, «discutibile» è un aggettivo elogiativo, che rende le valenze più elevate di un discorso pedagogico in senso stretto e proprio.

L'autore spera di aver sempre scritto cose «discutibili». Se, in qualche parte, qualche cosa da lui scritta non fosse risultata «discutibile», probabilmente in quel punto non stava parlando di Pedagogia.

Cogne e Novi Ligure

Iniziamo rileggendoci, qui di seguito, i quattro scritti sintetici sul caso dell'eccidio di Novi Ligure (o «caso di Omar ed Erika») e su quello dell'assassinio del piccolo Samuele Lorenzi in località Montroz di Cogne (AO), che sono stati messi in rete tempestivamente (primi mesi del 2002) e poi sono stati riprodotti in parecchi siti diversi. In questi primi scritti si può cogliere più immediatamente che non in altri il proposito di una sana provocazione ai colleghi, nel fermo convincimento che una professione non riceve il suo riconoscimento dall'alto, ma solo per virtù e forza proprie della categoria e di quanti in essa vogliono riconoscersi.

I due delitti sono stati riferiti e ripresi in lungo e in largo nei Media, e in rete se ne trovano resoconti di ogni tipo e valore.

Ricordiamo sinteticamente che a Novi Ligure il 21/2/2001 la signora Susanna Cassini (44 anni) e suo figlio Gianluca (11) sono stati uccisi a colpi di coltello dalla figlia e sorella Erika De Nardo (16) e dal suo ragazzo Omar Favaro (17). A Cogne Annamaria Franzoni (30 anni) ha ucciso a colpi di oggetto contundente alla testa il 30/1/2002 il figlioletto Samuele Lorenzi di 3 anni. Entrambe le sentenze di colpevolezza sono da tempo passate in giudicato; ed in entrambe le vicende, oltre alla drammaticità dei fatti e l'assenza di moventi, spiccano all'attenzione del Pedagogista l'assenza del padre e marito, tutto proiettato all'esterno nel lavoro e in altri impegni, secondato da una moglie e madre proiettata invece all'interno, pensionata baby nel primo caso, o con precedenti di lavoro molto scarsi nel secondo.

Riferimenti ai diversi paradigmi di coppia e di famiglia, o a E. Demolins, erano stati operati in precedenza, così come si trovano anche nella Prima Parte del presente trattato.

Anni dopo

A distanza di tanti anni, aggiungerei che penso di capire perfettamente il padre di Erika, Francesco De Nardo, tenuto lontano dai problemi familiari proprio del paradigma di famiglia nucleare, per cui egli doveva investirsi tutto «fuori» e lo faceva con successo, mentre le questioni familiari e l'educazione dei figli era tutta sulle spalle della donna, in un periodo nel quale c'è bisogno sempre più evidente di entrambi i genitori sia «fuori» che «dentro». Questi, orma in pensione dal suo prestigioso posto di dirigente aziendale in una nota fabbrica di dolci, lavora a recuperare il rapporto con la figlia, e con questo la figlia stessa, da prima che terminasse di pagare il suo conto con la società e la giustizia.

Invece, non ho mai capito e non capisco neppure ora il Stefano Lorenzi padre, di fronte ad una condanna definitiva della moglie sorretta da tante evidenze, e di fronte agli altrettanto evidenti problemi psichiatrici, che accetta di lasciare il lavoro, tutte le sue attività e i suoi interessi, e il suo ambiente esistenziale aostano, e di sradicare anche il primogenito Davide, per seguirla

nella famiglia di lei nella montagna emiliana, e per averne un altro figlio, al quale è stato imposto il nome «Gioele» con un'assonanza forte con il nome del bimbo assassinato che non sembra una coincidenza.

Un contributo on Line: la crisi della famiglia nucleare

Carissimi tutti,

1. A suo tempo, quando il caso esplose, cercai di stimolare le nostre potenzialità di intervento sociale chiedendovi un'espressione professionale sull'eccidio di Novi Ligure, Omar ed Erika.

Ne ottenni risultati limitati, ancorché apprezzabili in loro stessi. Non fui l'unico ad esperire tentativi del genere, né a non potersi dire complessivamente soddisfatto del risultato acquisito.

Insomma, cari colleghi: abbiamo qualche cosa da dire su questo problema, di specifico per la nostra professione, e di positivamente impiegabile da parte della Magistratura, dei familiari, dei cittadini, insomma della società nel suo complesso e nelle sue varie istanze?

I tre periti incaricati dalla Magistratura hanno espresso una relazione molto sostanziosa e che, a quanto anticipa e sintetizza la stampa (con espunzioni testuali), è di notevole interesse. Sono tre illustri docenti, tre luminari delle loro professioni e delle loro scienze, che indubbiamente conoscono la realtà oggetto di perizia ben di più e meglio di ciascuno di noi, e che hanno avuto tutte quelle possibilità di interazione con i due e con l'ambiente che certamente nessuno di noi ha avuto ed ha.

Ma da qui, a contrapporre ad una perizia di 394 pagine molto ricche un assenteismo quasi totale, ce ne corre.

È chiaro che i casi analoghi, sui quali si potrebbero sollevare analoghe osservazioni, sono innumerevoli.

Non ho visto un solo parere di un Pedagogista richiesto su un quotidiano, un periodico, un programma radio o televisivo, e vi prego di illuminarmi su quanto mi fosse eventualmente sfuggito. Ma, se fosse successo con quell'ampiezza e quell'aspettativa che si sono apposte su altre professioni, avremmo avuto qualche cosa di non banale da dire?

Pensiamoci bene, un'altra volta, prima di lamentarci che non abbiamo visibilità, che la nostra professione non ha il riconoscimento che merita e che sarebbe necessario, e di vantare ruoli diversi da quello, esecutivo e subordinato, pratico e non dirigenziale, di «educatore», comunque aggettivato o qualificato con perifrasi.

2. A mio avviso, ciò su cui un Pedagogista può appuntare la sua attenzione specifica, professionale ed originale, in casi come quello di Novi Ligure (che

non sono necessariamente cruenti), è l'istituzione della famiglia propriamente detta «nucleare»: paradigma familiare di altri tempi, e non più storicamente adeguato da parecchi decenni: da cui, tra l'altro, l'evanescenza della figura paterna in essa.

Non «la famiglia» è in crisi oggi, ma un modo particolare di intendere la famiglia.

Il che ha ripercussioni sempre più gravi, e sempre meno sottacibili, innanzitutto sull'educazione dei figli; ma anche, e non secondariamente, sui ruoli di genere, sulla capacità di far fronte a problemi professionali, economici e sociali, sui rapporti interculturali, e via elencando.

Sono, queste, tutte problematiche alle quali quel particolarissimo paradigma di famiglia ha provveduto egregiamente da quando è nato: cioè da fine '700 - primi '800, con significativi precedenti in Inghilterra circa un secolo prima. Eccettuato, ovviamente, l'ultimo ordine, quello dei rapporti interculturali, che non si poneva (o meglio, si negava in nome del paradigma corrispondente in politica, il Nazionalismo).

E sono tutte problematiche alle quali esso è stato sempre meno adeguato a far fronte, in tutta evidenza, quando ha cominciato ad andare in crisi quel sistema di pensiero, d'educazione, d'organizzazione socio-culturale che ha avuto origine con le rivoluzioni borghesi di fine '700: vale a dire, a partire dagli anni '60, più o meno, del secolo XX.

Non ritorno su queste concettualità, e sugli strumenti relativi, in quanto mi ci sono soffermato più e più volte anche su queste pagine telematiche, e sui miei ultimi volumi più significativi in tal senso e che conoscete [...].

Ad ogni modo, ho posto una domanda precisa a tutti voi: “abbiamo qualche cosa da dire su questo problema, di specifico per la nostra professione, e di positivamente impiegabile da parte della Magistratura, dei familiari, dei cittadini, insomma della società nel suo complesso e nelle sue varie istanze?”.

Risposte se ne possono dedurre da tutto questo. Ma, comprenderete, non mi sottraggo. La risposta al prossimo scritto.

3. Rispondo, ovviamente, in modo schematico, senza poter essere sintetico come vorrei.

Innanzitutto: sì. Credo che abbiamo qualche cosa di specificamente nostro, e di non banale, da dire. Possiamo fornire una relazione d'aiuto pedagogica in casi come quello di Novi Ligure, quando e se ci venga richiesto.

Quella di Erika, in particolare, non era «una famiglia normale», come qualcuno ha scritto: ordinata, seria, socialmente pregiata. No, era una famiglia fuori dal tempo: come ce ne sono tante altre.

Vado per punti, dichiarandomi fin d'ora disponibile nel modo più pieno a sviluppare quanto interessasse maggiormente.

Suggerirei, nei limiti del possibile, una transizione graduale verso una *famiglia poli-nucleare*, e la coppia verso un paradigma *ad intersezione* (e non più *a sovrapposizione*).

La madre recuperi il suo stato di «donna intera»: innanzitutto, nei suoi rapporti con il coniuge-Partner, tenendo ben presente che entrambi sono «persone» prima che non marito-moglie e padre-madre. Ma anche nei riguardi del lavoro, della cultura, dell'insediamento sociale.

I compiti tra i genitori vanno ripartiti in modo tendenzialmente paritario, per lo meno per quanto riguarda la casa, l'educazione dei figli e il loro accudimento.

Le scelte di vita siano comuni e di comune accordo per quanto è compatibile tra i due progetti di vita; e siano discusse esplicitamente, ed esplicitamente accettate da entrambi in tutte le loro conseguenze: a cominciare proprio dalla genitorialità e, prima, dal matrimonio.

L'esperimento e l'esercizio della sessualità sia realizzazione di entrambi, e non strumento per ottenere qualche cosa dall'altro, o per «tenerlo» o per fargli sortire esiti positivi per la famiglia.

Soprattutto, nessuno «si realizza» nei figli e nella famiglia. I figli sono persone e quindi fini, non sono strumenti di nessuno (neppure del genitore o della genitrice) e per nessun fine, foss'anche il più nobile e condivisibile.

Nessuno spazio né appiglio va dato, insomma, a qualsivoglia visione strumentale di qualunque persona nella famiglia, come in nessuna entità sociale.

Ricordiamoci sempre che si educano le persone (anche in famiglia), e non il marito o la moglie, il padre o la madre, il figlio o la figlia... ci ammoniva in materia Demolins oltre un secolo fa.

Osservate che per Erika il sesso aveva una sua strumentalità, a quel che ci dicono, verso un maschio che avrebbe così agito come lei desiderava.

E che in entrambe le persone c'erano grossi problemi di riconoscimento dell'identità del padre e della sua figura.

4. Ci rendiamo conto di quanto abbiamo da fare, proprio come Pedagogisti e anche senza che si abbiano fatti della gravità di quello di Novi Ligure, in situazioni problematiche che possono avere fattispecie molto consuete e quasi scontate?

Eccovi qualche esempio.

Una persona, maschio o femmina, che si sposa “per sistemarsi” (o locuzione equivalente).

Una persona, maschio o femmina, che si sposa “perché gli anni passano” (o locuzione equivalente).

Una persona, maschio o femmina, che si sposa “perché ha trovato un buon partito” (o locuzione equivalente).

Una persona, maschio o femmina, che si sposa “perché è nell’ordine naturale delle cose” (o locuzione equivalente), o semplicemente “perché è naturale”.

Una persona, maschio o femmina, che diventa padre o madre “perché ci si sposa per questo” (o locuzione equivalente).

Una persona, maschio o femmina, che diventa padre o madre “perché è nell’ordine naturale delle cose” (o locuzione equivalente), o più semplicemente “perché è naturale”.

Il matrimonio e la Partnership quando siano frutto di una convergenza di progetti di vita solo apparente, dissimulata e non considerata, che cela delle pesanti contraddizioni essenziali.

Idem per quel che riguarda la paternità e la maternità.

Per la mia esperienza, molto del lavoro che potremmo essere chiamati a fare per la coppia e la famiglia consiste, essenzialmente, nell’aiutare i due Partner - contraenti, od essi con i figli, a discutere proprio i rispettivi progetti di vita esplicitandone quelle parti che possono essere tra loro contraddittorie, e che rimangono tali in quanto date per scontate, ovvie, sottintese, o «naturali», e quindi mai discusse.

Gli strumenti concettuali che siamo chiamati ad impiegare hanno origini remote e origini molto prossime. Si parte dal *dialogo socratico*, dall’*ironia* e dalla *maieutica*. E si arriva fino all’oggi: problemi come razionalizzazioni di situazioni problematiche, coerenza logica e metodologica, esercizio normato di creatività umana, controllabilità fattuale, criticità, senso della storia, confronto tra visioni, pareri, punti di vista, discutibilità, sano beneficio del dubbio ...

E così torniamo al punto di partenza: sono cose sulle quali i frequentatori di queste pagine hanno potuto leggere parecchio; fra l’altro, ricordo i contributi [...] che sono stati messi in rete.

Ma il discorso continua. Come la ricerca. La professione. La vita.

Professionalmente vostro

Franco Blezza

CASI ON LINE

Il caso della mamma-maestra

Sono una mamma insegnante elementare che per il problema che ha da esporvi dovrebbe già avere strumenti sufficienti per una risoluzione, tuttavia sento la necessità di una risposta e di un supporto ben più competente.

Ho un bimbo di 7 anni e mezzo che nel corso del primo ciclo elementare ha dimostrato più volte forte interesse per gli oggetti altrui: matite, giocchini, cose comunque recuperabili a scuola.

Vagliate la possibilità di un errore involontario, quella di uno scambio di oggetti tra compagni ed infine quella del desiderio di avere cose che gli sembravano forse più carine delle sue, mi sono resa conto che da un po' questa saltuaria tendenza sta scemando. Mi chiedo: c'è da sperare che il decorso sia questo e che tutto rientri nella normalità?

C'è da aggiungere che ha sempre restituito, anche spontaneamente, quanto sottratto salvo quando, con un'insegnante in particolare, ha difeso a denti stretti la sua innocenza nonostante pesanti ricatti. Per questo ora mi trovo a cozzare con questa collega che insiste nel definire un bugiardo il mio bambino. A queste bugie infantili do una mia spiegazione, mi piacerebbe conoscere il Vs. parere anche su questo. GRAZIE

Mamma-Maestra> mi sono resa conto che da un po' questa saltuaria tendenza sta scemando. Mi chiedo: c'è da sperare che il decorso sia questo e che tutto rientri nella normalità?

La speranza sembra saldamente fondata, a quel che si può evincere. La madre non ha motivi per sollevare ipotesi drammatiche o problematicità tali da richiedere interventi eccezionali. Quel che ci vuole, invece, è un sano intervento educativo quotidiano anche nei riguardi del rispetto di ciò che è di pertinenza personale altrui.

Non mi affiderei ad un qualche ipotetico «decorso spontaneo», invece, neppure di fronte a molto di meno.

Mamma-Maestra> C'è da aggiungere che ha sempre restituito, anche spontaneamente, quanto sottratto salvo quando, con un'insegnante in particolare, ha difeso a denti stretti la sua innocenza nonostante pesanti ricatti. Per questo ora mi trovo a cozzare con questa collega che insiste nel definire un bugiardo il mio bambino. A queste bugie infantili do una mia spiegazione, mi piacerebbe conoscere il Vs. parere anche su questo.

Chi di noi non avrebbe cercato di difendersi, a quell'età, anche in modo così ingenuo? Si tratterà di parlargli per capire fino a che punto il concetto di «personale» sia presente a lui, e sino a che punto invece sia da formarsi. Ma, ripeto, fin qui non c'è nulla che non stia dentro l'educativo familiare quotidiano.

Invece, i rapporti di questa mamma-maestra con la collega potrebbero meritare un po' di maggiore attenzione. Se vorrà fornire qualche elemento allo specifico riguardo, potremo cercare di aiutarla anche in ciò.

È solo un contributo alla discussione. Cordiale colleganza a tutti!

Non sapremo mai se i rapporti con quella collega potessero costituire un problema; la mamma-maestra non ha proseguito il discorso, forse davvero e solamente perché paga della risposta sul figlio.

Il caso del fanciullo irrequieto

[...] ho un bambino di 9 anni molto intelligente ma anche irrequietissimo: a scuola non si impegna perché non convoglia nello studio le sue energie; a casa è in continua competizione con la sorella di 4 anni; è irascibile e ha mille paure (buio, animali ecc.) noi non sappiamo più come incoraggiarlo ad avere fiducia in sé e prendersi le sue responsabilità: è come se avesse solo voglia di giocare scansando ogni tipo di fatica.

Cara signora,

il convogliare le risorse, od almeno la parte necessaria delle proprie risorse umane, nello studio e nell'attività scolastica in generale, non è un comportamento spontaneo o «naturale». Lo si può conseguire, oltre che grazie alle qualità dei docenti (che comunque non bastano), attraverso un adeguato esempio dei genitori di valorizzazione della cultura, della conoscenza, delle attività intellettuali, nonché un adeguato impiego di quello che noi pedagogisti e didatti chiamiamo il «rinforzo», vale a dire tutto ciò che premia, sul piano materiale o morale, il buon risultato ottenuto.

Certo, se gli viene offerta tranquillamente l'alternativa tra giocare ed impegnarsi, sarà difficile che da solo si orienti allo studio, e nella misura adeguata.

Spesso la competizione con il fratello (in questo caso la sorella) di minore età deriva dal senso di aver perduto qualche cosa dai genitori, o anche solo da uno di essi, con l'arrivo di questo/a, a volte perfino a cominciare dall'attesa. Non so se vi siano stati nel Suo caso di questi fattori, ma io indagherei anche in quella direzione.

Quell'angoscia che Lei descrive, sia pure in modo molto sintetico, sembra molto quella di chi non sa esattamente che cosa gli sia richiesto di fare: un fanciullo sveglio ed intelligente, che si aspetterebbe elogi e rimproveri, premi e punizioni, toni dolci e toni aspri, dei sì e dei no chiari e tondi, a seconda se ciò che fa viene approvato oppure no; e che forse non riceve segnali comprensibili né in un senso né nell'altro. Anche non essere disapprovato quando lo si meriterebbe, o addirittura mai, è angosciante; esattamente come essere approvato, o disapprovato, senza poter individuare chiaramente un nesso con la bontà o meno di ciò che si è compiuto.

Infine, che mi dice di Suo marito?

Gent. Dr. Blezza

ho gradito molto il Suo interessamento e ciò che mi ha risposto riguardo il rinforzo è proprio ciò che io e le insegnanti (bravissime) stiamo cercando d'attuare. Però [mio figlio] è disarmante perché nonostante tutto: elogi, rimproveri, punizioni, a volte niente ecc. lì per lì sembra aver recepito ma poi prosegue dritto noncurante delle conseguenze materiali e morali del suo comportamento.

Non è vero che gli si fa scegliere se studiare o meno; spesso gli si parla delle conseguenze future dell'ignoranza (premetto che io ero molto brava e che ho un diploma di laurea in [...]). Devo dire che siamo arrivati ad un punto in cui spesso perdiamo la pazienza e non va bene, ma creda che la vita è impossibile quando lui mette piede in casa poiché immediatamente comincia il conflitto con la sorella, i capricci ecc.

Mio marito dal canto suo (non per discolparlo) torna tardi fa [un lavoro artigianale] e non è che mostri tanto interesse per la scuola e per le altre attività, le festicciole in quanto (questo è ciò che credo) è cresciuto in una famiglia molto ignorante con 5 figli, ha dovuto lavorare presto per mandare avanti tutto e i suoi non si sono mai interessati alla cultura, alla vita sociale, alle amicizie. Perciò come poteva lui crescere con una concezione della vita diversa? A detta delle insegnanti questo può essere uno dei motivi di comportamento aggressivo ed estremamente infantile di mio figlio e anche cercando di fargli capire che dovrebbe cambiare, mio marito non si rende conto di ciò che sto cercando di spiegargli. Io mi sento sola in questo sovrumano lavoro interiore che devo affrontare, e preoccupata per i disagi di [...].

Per ciò che concerne la sorella il nostro comportamento non è cambiato da quando lei è nata: semmai sono cambiate alcune esigenze, ma come confermano anche le sue maestre lui soffre molto di gelosia.

Che altro possiamo fare se non aumentare le lodi, incoraggiarlo, sostenerlo?

Grazie

Gentile signora,

in uno scritto relativamente sintetico mi sembra che sia riuscita a rendere adeguatamente il senso delle difficoltà nelle quali si trova Lei assieme a Suo figlio. In effetti, ritrovo qualche cosa che è tutt'altro che infrequente nel nord industrializzato e danaroso, quanto insensibile alla cultura: spesso è proprio il padre a testimoniare efficacemente questo comportamento, ma altre volte (mi creda) lo è la madre, o lo sono entrambi. Altre volte ancora, lo sono alcuni parenti di riferimento forte: i nonni, ad esempio, o qualche zio.

Che Lei perda la pazienza qualche volta è perfettamente umano, e non deve sentirsi in colpa: educiamo proprio in quanto siamo esseri umani, cioè imperfetti, fragili, cagionevoli; i computer non educano. L'altra faccia dell'imperfezione è la perfettibilità, è il «meglio» che si ricerca e si persegue, e si dovrebbe imparare a considerare tutto ciò deontologico.

Ma se dal padre, anche involontariamente, arriva un messaggio che sembrerebbe molto chiaro, secondo il quale lo studio e la cultura, la scuola e la conoscenza non immediatamente utilizzabile e monetizzabile, non hanno niente a che vedere con questo «meglio», ma costituiscono sostanzialmente una perdita di tempo, una parentesi, un'attesa di altre cose e diverse

occupazioni, penso che Lei da sola difficilmente potrà fare meglio di quanto abbia fatto finora, anzi che seguirà ad «avvitarsi» in questa situazione irrisolta, per poi andare incontro a problemi accresciuti quando si avvicinerà la fine dell'istruzione obbligatoria.

Fra l'altro, una certa dose di gelosia verso un secondogenito (in generale) va messa nel conto e di per sé non richiederebbe che una serie di aggiustamenti continui quanto limitati. Ma non sarà che il sesso della sorellina, lo stesso della madre, ha anch'esso un suo ruolo?

In sostanza: pur comprendendo ed apprezzando il potente investimento sul lavoro che Suo marito fa per il bene della famiglia, e coerentemente con una storia personale e familiare che merita ogni rispetto e stima, ci vogliono da parte di lui una parola e un comportamento che possano avviare nel fanciullo un minimo di ripensamento. Che so, un po' di riflessione su che cosa avrebbe potuto diventare se avesse potuto studiare, magari un apprezzamento per qualche acquisizione culturale del figlio che a lui è stata negata (basta una frase in inglese, o un interessante episodio di storia, ad esempio: veda un po' Lei). Da sola, e con il padre che tiene (giustamente, comprensibilmente, anche lodevolmente) la sua posizione e la sua testimonianza, dubito che potrà fare molto di più e di meglio di quello che già fa.

Con molta stima, mi confermo al Suo ascolto

Gentile Dr. Blezza

tutto ciò che mi risponde è vero ma lo stato di cose non credo possa cambiare più di tanto: mio marito non cambierà nonostante si sforzi, mi hanno consigliato di rivolgermi ad uno specialista per farmi aiutare ma economicamente non è una spesa che posso sostenere. L'insegnante è preoccupata perché alla fine della 3^a elem. lui ha raggiunto i suoi obiettivi ma ha un enorme problema di concentrazione e mi ha tassativamente detto che quest'estate dovrò farlo studiare con il timer promettendogli ricompense se finisse il suo lavoro entro il tempo assegnatogli in quanto alle medie o già in 4^a incontrerebbe difficoltà insormontabili.

Lei che ne pensa?

Io veramente penso che la situazione non sia tanto risolvibile e che [...] è così e lo sarà sempre anche nel lavoro ecc. a meno che ad un certo punto la sua maturità non lo porti a rendersi conto della sua responsabilità.

LA RINGRAZIO COME SEMPRE

Gentile signora,

nessuno chiede a Suo marito di cambiare, semmai di non presentare il suo modo di vivere come se fosse l'unico (od il migliore) possibile, e di manifestare apertura e disponibilità verso quella cultura di base che ai suoi tempi era indubbiamente meno necessaria di quanto non sia oggi, e di quanto non sarà a maggior ragione domani. Un po' di beneficio del dubbio, e meno di

quella affermatività assoluta, apodittica, di quella sicumera mal riposta, che certi comportamenti trasmettono e che non è poi detto che sia voluta fino in fondo, come non è detto che ne siano voluti tutti gli effetti, anche quelli più evidentemente negativi.

Questo è un discorso che riguarda voi due come coppia, prima che non come genitori. Lo tenga sempre presente.

Ovviamente, non ho gli elementi che può avere un o una insegnante di Suo figlio: se ha conseguito gli obiettivi posti, ciò significa che merita quell'attenzione e quella riflessione sull'educazione che gli si impartisce, specialmente con il comportamento, con la testimonianza personale, con l'esempio. Probabilmente Suo marito non sarà testimone di concentrazione nello studio, ma di un'applicazione diligente, impegnata, seria, magari totale nel lavoro, penso di sì; e ci vuole molto a trasferire questa testimonianza allo studio, che è per Suo figlio ciò che è il lavoro di [...] per Suo marito?

Non capisco da che “*specialista*” voglia farlo seguire, e poi «seguire» in che modo. Forse gli potrebbe anche bastare un bravo studente (meglio se di sesso maschile), anche di scuola superiore, con il quale esercitarsi ad un atteggiamento costruttivo e apprezzativo verso lo studio, la cultura, un buono sviluppo di sé come soggetto di conoscenza, ed anche adempiere ai compiti assegnati dall'insegnante. Ma parlo a distanza, non vorrei azzardare troppo con i pochi elementi che ho.

Può darsi che “*la maturità*” corregga da sola certe distorsioni, e glielo auguro. Ma non crede che andrebbe aiutata? Non si sentirebbe più sicura?

Comunque, non credo proprio che la situazione “*non sia tanto risolvibile*”. Abbiamo solo ipotesi: ma io penso che una soluzione vi sia.

Se quella forma d'aiuto meno dispendiosa e più soft che Le suggerisco è attuabile, se ha a portata di mano la persona adatta, e soprattutto se questo intervento può trovare almeno la neutralità del padre, meglio se un «appoggio esterno», perché non provarci?

E poi, ovviamente, se crede mi ricontatti. Con molta solidarietà umana e genitoriale

Il caso del bambino primogenito

Ho due bambini, uno di 30 mesi e l'altra di 10, sono a casa in questo periodo perché usufruisco della maternità facoltativa fino all'anno della seconda figlia, il primo intanto sta andando al nido già da quando aveva 12 mesi. Ora, dopo questa premessa, il mio problema è questo: c'è [...], il più grande che è un bambino dolcissimo, molto affettuoso, vivace, intelligente ma con il quale non riesco a non perdere la pazienza. cerco di essere «educativa», provo a spiegargli le cose in modo semplice, provo in tutti i modi di venirgli incontro, ma a volte sia a me che al papà scappa proprio la pazienza e così si finisce a urlargli contro e a sgridarlo. È che lui fa mille richieste al minuto, e anche se abbastanza autonomo, piange per un nonnulla:

se non riesce a spostare la sedia, se si rompe un gioco, se non lo trova, insomma ogni scusa è buona per piangere e pretendere tutte le attenzioni per lui. Ed era così anche da neonato, ha sempre voluto stare a stretto contatto corporeo con me, si sveglia tutt'ora la notte per bere il latte, anche se ora lo beve e si riaddormenta da solo, ma fino a qualche mese fa si svegliava anche due volte per notte e mi voleva accanto finché non si riaddormentava.

Da qualche tempo ha iniziato anche ad avere paura dei cani e dei gatti, cosa che non ha imparato da noi che li tocchiamo tranquillamente... insomma, visto che anche la piccola ora sta passando un periodo che vuole stare sempre in braccio, e che in casa sono sempre sola, alla fine mi ritrovo con tutte e due che piangono per un motivo o l'altro, ma il primo ad essere consolato è sempre il più grande perché le sue urla sono le più strazianti. Inutile poi cercare di spiegargli le cose, tipo "aspetta un momento prendo [...] e vengo da te" lui vuole tutto e subito... così alla fine o si urla o non capisce. Poi però arrivano i sensi di colpa e mi sembra di sbagliare tutto, di essere io la causa delle sue paure, dei suoi pianti. mio marito minimizza ma io non sono tranquilla, cosa devo fare?

Grazie.

Gentile signora,

da quanto descrive, non sembrano esservi problemi di particolare entità, semmai una doverosa attenzione e uno spirito critico e auto-critico lodevoli, che si vorrebbero in tutti i genitori. Anche sui rimproveri e sulle arrabbiature, che comunque sembrano essere fenomeni contenuti sia come entità che come intensità, sarei meno auto-colpevolizzante: il nostro amare, e il nostro essere educatori, è inscindibile dal nostro essere soggetti umani, e quindi imperfetti, fallibili, cagionevoli. L'altra faccia della medaglia dell'imperfezione è la perfettibilità: la ricerca di quel «meglio» che è sempre possibile, e che è dovere umano cercare e perseguire, proprio come Lei sta facendo.

Il nido può aiutare, e spero solo che sia colto fino in fondo come opportunità: qualche genitore lo riduce al minimo, tende ad annichilirlo, a svuotarne il significato educativo e socializzante. Spero cioè che ci vada lo stesso, e per un numero di ore al giorno adeguato, anche se Lei è in congedo. Se vedo un punto critico nelle Sue parole, è nella tendenza a risolvere un po' tutto «nelle braccia della mamma»: a me sembrerebbe proprio che tante azioni di [...] tendano a questa particolare fuga dalla realtà, e che il fenomeno comincerebbe ad emergere anche nella femmina. Che cosa sia il «troppo» nel tenere in braccio un bambino non lo si può dire in assoluto: dipende da quanto è necessario per una sua sicura conquista della realtà, e quanto invece diventa sostanzialmente un ostacolo per questa conquista.

Ora il latte lo beve da solo, mi scrive, e questo è bene: non c'è alcun bisogno che svegli i genitori (o solo la madre?). Lo prenda come paradigma: per quanto possibile, alle sue richieste cerchi di insegnargli a fare da solo, a

provvedere per conto suo, o crei le condizioni perché lo possa fare, senza la mediazione di queste braccia, confortanti ma non maturanti.

Non sarebbe possibile che almeno una parte del congedo facoltativo lo prendesse il padre? E, più in generale, il padre che ne dice? Le braccia del padre, che ruolo hanno?

Per qualunque cosa, siamo qui. Con molta stima

Osservazione a distanza: può anche darsi che le cose dette siano state sufficienti. Tuttavia, io vorrei proprio sapere qualche cosa delle braccia del padre. Posso supporre che non abbiano giocato alcun ruolo, e questo sarebbe un altro problema.

Il caso della “mamma preoccupata”

Vi scrivo per chiedere un parere su un problema riguardante mio figlio di 10 anni che ho scoperto aver sottratto degli oggetti ai suoi amici o compagni di classe e inoltre alcune volte mi ha raccontato delle bugie alle quali ho creduto. Uno dei bambini a cui ha rubato gli oggetti è il figlio della mia migliore amica, e ha rubato anche a una delle mie sorelle.

Vi descrivo il quadro anamnestico: ho 42 anni, sono sposata dal 1987 ed ho 2 figli maschi di 10 anni e di 19 mesi. Sono casalinga. Provengo da una famiglia composta da 3 sorelle e 1 fratello, i miei genitori si erano separati a causa dell'alcolismo di mio padre che faceva il commerciante. Mio padre era molto severo, non mi picchiava mai, ma bastava un suo sguardo per farmi paura; mia madre, che proveniva da una famiglia molto povera e numerosa, era succube di mio padre e delle sue sorelle. L'atteggiamento di mio padre nei miei confronti era di giudizio molto severo e difficilmente mi lodava. A scuola riuscivo bene. Mi ha trasmesso però molti valori ed ha stimolato il mio interesse verso la scienza, la natura e il rispetto della diversità del prossimo. L'atteggiamento di mia madre era di vittimismo, lei non era capace di dire di no agli altri e quando sentiva qualche rimprovero non aveva il coraggio di difendermi e forse, io credo, non riusciva ad esporre il mio punto di vista a mio padre; però lei ci ha insegnato ad apprezzare la lettura, il canto e le cose creative. Insomma lei si sentiva sempre inferiore a mio padre.

Nella famiglia di mio marito suo padre era un carabiniere ed ha 83 anni, la madre è casalinga e ne ha 82. La madre proveniva da una famiglia dove c'erano persone che avevano studiato e piuttosto benestanti. Dopo aver sposato suo marito si era accorta che lui, che proveniva da una famiglia benestante del sud, di origini contadine, non amava molto il ballo, lo stare in compagnia, insomma lui era molto spartano anche nel modo di ragionare. Lui sostiene che è meglio frequentare le persone istruite perché c'è sempre qualcosa da imparare da loro. Sua madre va d'accordo con tutti ma osserva attentamente l'etichetta e la forma che usano le persone nei suoi riguardi.

Alcune volte entrambi i coniugi hanno trovato una netta differenza tra nord e sud, non sentendosi sempre a loro agio in questa realtà. La caratteristica che distingue entrambe le famiglie è l'onestà.

Mio figlio ha un carattere molto vivace, ha sempre avuto da noi genitori molti stimoli, specialmente nei primi tre anni di vita, non segue molto le regole e a scuola non riesce nello scritto ma solo nelle materie orali. Non si ammala quasi mai e ci ha fatto molto spaventare quando aveva quattro anni, perché ha ingerito una notevole quantità di vino e di pasticche di lievito di birra andando in coma etilico. Socializza con tutti e non porta odio o rancore a nessuno. A scuola è stato additato dalle sue insegnanti come un bambino da curare a livello psichiatrico, perché non riesce a concludere le verifiche scritte; questo è successo perché io ho commesso l'errore di farlo visitare nell'ASL di zona che ha diagnosticato una leggera iperattività e lo ha comunicato alle sue insegnanti che lo hanno subito inquadrato e che hanno scaricato su noi genitori le difficoltà di nostro figlio, e hanno fatto molto poco per poterlo aiutare.

Mio marito è convinto che il bambino non riesca bene a scuola perché non viene stimolato a sufficienza dalle insegnanti che sono di stampo tradizionale, ed è convinto che comunque il bambino abbia bisogno di regole imposte con una certa rigidità.

Io invece penso che il bambino, che nei primi tre anni di vita, è rimasto con la nonna materna che gli ha dato poche regole ma gli ha insegnato a ragionare, abbia bisogno di regole ma non di rigide imposizioni, altrimenti si chiude in se stesso perché non si sente capito.

Comunque per le scuole medie abbiamo provveduto ad iscriverlo in una scuola privata dove l'individuo viene indirizzato al metodo di studio a lui più congeniale, valorizzando le qualità positive che lui possiede. Ha un amico del cuore e non è mai solo, alcune volte io mi rendo conto che il nostro nervosismo è stato causato da quella diagnosi che ci ha fatto mettere in discussione come metodo educativo da parte dei componenti della nostra famiglia, specialmente quella di mio marito che ci ha fatto sentire incapaci di crescere un figlio nel modo più adatto. Il loro atteggiamento è stato di critica, forse anche perché glielo abbiamo permesso a causa della nostra insicurezza, ma adesso grazie a un libro di Edoardo Giusti sull'autostima che ho appena letto, sto vedendo chiaramente in me stessa intorno a me, e sto cercando di coinvolgere indirettamente anche mio marito il quale, da solo, non si sottoporrebbe mai ad un'analisi a causa delle convinzioni errate. Per questo naviga nel dubbio e nell'insicurezza.

Vi chiedo se potete darmi qualche consiglio anche per mio marito o segnalarmi qualche pubblicazione da poter acquistare e che mi aiuti a coinvolgerlo almeno a parole, perché lui non vuole leggere libri di psicologia.

Confido in una vostra risposta e ringrazio anticipatamente.

Una mamma preoccupata

Gentile signora,

la Sua lettera è ricca di stimoli, e sarebbero parecchi gli argomenti sui quali dialogherei volentieri con Lei professionalmente.

Comunque, Lei ci interpella per un parere sul problema, e giustamente (per dei pedagogisti) dice “parere” e non “giudizio” o “prescrizione”. Credo qualche suggerimento di poterglielo dare.

Innanzitutto, io non escluderei che il comportamento del primogenito avesse qualche relazione con la nascita del secondogenito la quale, non di rado, induce a richiamare l’attenzione con tutti i mezzi da parte di chi può sentire che essa è in qualche misura diminuita. Sono cose note, ma non per questo da darsi per scontate, neppure in negativo. Nella Sua missiva non vi è alcun cenno a che cosa sia cambiato negli ultimi due - tre anni, e pure sembra difficile che non sia cambiato nulla.

Lei ha parlato con Suo figlio preannunciandogli la venuta del fratellino, durante la gravidanza, e poi in questi suoi 19 mesi di vita (al di là delle solite frasi di prammatica, rituali quanto vuote), magari coinvolgendolo, facendolo sentire ancora oggetto d’attenzione, come e anche più di prima, proprio per questa nuova presenza? Otto anni di differenza non sono pochi: neppure per Lei stessa, che può aver affrontato questa seconda gravidanza, e questa seconda maternità, in modo tutto particolare.

E ha parlato con lui di questi atti? Pensa di eludere il problema? A me sembra che questo suo “non seguir molto le regole” che lei nota nel profitto scolastico abbia qualche legame con il sovraccarico di disciplina e di imposizioni assurde, nonché di comportamenti criticabili, che Lei stessa ha subito nella Sua educazione, come anche Suo marito. Di regole c’è bisogno irrinunciabile, e Lei stessa lo nota, ne ha bisogno Suo figlio come tutti: si tratta indubbiamente di ripensarle, di rivedere tante assurdità e tante ingiustizie del tempo passato, nonché di riattualizzarle; ma non certo di ridurre l’importanza né la presenza. Vale per le regole d’ortografia, di grammatica o di sintassi negli scritti a scuola (o per quelle matematiche), come per le regole della convivenza civile.

Questa domanda ne porta direttamente delle altre, analoghe, riferite al padre. Come e quanto il padre ha parlato con il figlio delle regole, quelle scolastiche e quelle della convivenza civile, nonché delle inosservanze, nei compiti scritti come nel rispetto delle proprietà altrui?

In terzo luogo, da quello che ci racconta dei due nonni maschi, e dello stesso padre, non sembra che la potente asimmetria educativa tra i sessi di quella generazione sia stata gran che superata nella generazione successiva. A quei tempi era una sorta di «obbligo», fortemente determinato dall’educazione, al di là delle vicissitudini personali: il padre sullo sfondo, simbolo dell’autorità e della severità, la madre che si scioglie in casa e nei rapporti con i figli. Oggi possiamo e dobbiamo pensarla diversamente, e cioè che si è genitori in due, in tutto e per tutto.

Per l'oggi, ed ancor più per il domani, c'è bisogno di tutti e due i genitori i quali si dividano i compiti con i figli in modo tendenzialmente paritario: i compiti di cura, e soprattutto quelli educativi, compreso il dovere di incarnare e di rappresentare (entrambi) l'autorità e le regole, e sempre entrambi la cura e l'attenzione quotidiane. Vale per il primo, e vale anche per il secondo. Sì, anche adesso. Valeva anche prima, quando aveva 6 o 3 mesi.

Quindi, Le suggerirei di parlare di più con Suo marito delle scelte educative di Loro figli e di comportamenti genitoriali conseguenti, e di coinvolgerlo con il dialogo nel modo più pieno ed essenziale che sia Loro possibile. Dubito che dei libri di psicologia, per quanto ben scritti, servirebbero a qualche cosa, anche se Suo marito fosse disposto a leggerli: possono molto ma molto di più il contatto e la cura diretti con i figli, a 10 anni ed anche a 19 mesi (se non soprattutto), e la riflessione su di essi. Parlino tra di Loro, e vedano a quali ristrutturazioni la Loro vita può essere fatta oggetto perché lui sia un interlocutore educativo più essenziale per entrambi i figli. Perché vi sia meno squilibrio tra il ruolo del padre e quello della madre.

Probabilmente, in due sarete meglio «attrezzati» ad affrontare i rapporti familiari e quelli educativi considerando “il dubbio e l'insicurezza” non come difetti, ma come modi più congrui di agire umano.

Per il resto, siamo qui. Con i saluti più cordiali

Il caso del figlio d'amici aggressivo

Io e mio marito siamo soliti incontrarci, una sera alla settimana, con dei nostri amici che hanno un figlio di 31 mesi che presenta spesso degli atteggiamenti aggressivi nei confronti di nostra figlia che ne ha 22.

La mamma interviene spesso bloccando il bambino prima che possa aggredire nostra figlia, anche se a volte è riuscito a tirarle i capelli (molto tempo fa), o a spingerla facendola cadere; inoltre le ruba continuamente i giochi, e lei, le prime volte reagiva urlando, ma ora sembra essersi rassegnata alle sue prepotenze. Ultimamente, non reagisce anche con altri bambini della sua stessa età, ad esempio quando qualcuno le ruba i giochi. Nel caso in cui qualche bambino la aggredisce si mostra terrorizzata e poi dice di aver paura del bimbo. Aggiungo che prima la bambina non era così, aveva anzi uno spiccato senso del possesso sia dei suoi giochi che di quelli degli altri, tranne quando si trovava in presenza del figlio dei nostri amici.

La bambina comunque è serena e non ha mai avuto problemi a mangiare o dormire. Parla molto bene rispetto agli altri bambini della sua età e ha avuto uno sviluppo motorio molto precoce.

Passa molto tempo con me, in quanto io sono insegnante, e durante la mia assenza è affidata ai nonni paterni che abitano sotto casa mia. È molto legata a me ed è anche molto affettuosa.

Le chiediamo se il comportamento di questo bambino ha influenzato o potrà influenzare negativamente la formazione del carattere di nostra figlia, e se è il caso di continuare a frequentare questi nostri amici.

Ringraziando anticipatamente, confido in una sua risposta e porgo distinti saluti

Gentile signora

la bambina, riferisce Lei stessa, è serena, e non ha mai avuto problemi a mangiare o dormire. La sua precocità sembra che riguardi anche la capacità di interagire con l'ambiente sociale e relazionale: e di questo penso che dovrebbe sentirsi legittimamente orgogliosa.

In quanto Lei racconta, non vedo nulla di sostanzialmente differente da quello che succede quotidianamente e continuamente, dalla seconda infanzia fino all'adulthood ed oltre, nei rapporti di ordinario cameratismo dovunque essi si instaurino: dispetti, sgambetti, inutili cattiverie, spintoni, furtarelli, e magari parole poco simpatiche. Per ogni età ce n'è un repertorio immenso, e per quell'età mi sembra che i due bambini siano stati nel tema.

Sua figlia sta imparando a vivere in una società siffatta, cioè fatta di persone umane: imperfette, fallibili, dal carattere diverso da come lo si idealizzerebbe velleitariamente: parafrasando Churchill, la peggiore situazione possibile, escluse tutte le altre (ad esempio, la vita chiuso in casa davanti alla TV e ai videogames, la simbiosi con la mamma o con altri parenti, il continuo cambiamento di compagnie al primo atto non diplomaticamente ineccepibile).

Dunque, rispondendo alle Sue precise domande e a Sua disposizione per approfondire ciò su cui qui mi vedo costretto ad essere necessariamente sintetico:

a) il comportamento di quel bambino ha influenzato positivamente il carattere di Sua figlia, nel senso che le ha offerto una possibilità di fare esperienza di vita sociale, con tutti i problemi che essa comporta, ben metabolizzabile da Sua figlia stessa;

b) probabilmente potrà influenzarlo ancora in questo stesso senso; comunque, in ciò che riferisce non vedo pericoli superiori a quelli che qualsiasi rapporto umano comporta;

c) è senz'altro il caso di continuare a frequentare quei Loro amici, esattamente come previsto.

Infine, un'avvertenza: bene i nonni e benissimo il rapporto con la madre. E il padre, che ne dice? Non emarginatelo e non lasciate che si emargini.

Con i migliori saluti ed auguri per ogni cosa

Sintetica osservazione a distanza di tempo: può darsi che il caso sia stato risolto; ma del padre c'è ancora troppo spesso la tendenza a non rispondere.

Il caso del figlio di una coppia allargata

[...]sono la compagna di un uomo separato con due figli e vorrei da voi un aiuto per gestire certe incomprensioni ed INGIUSTIZIE nei confronti dei bimbi del mio compagno e miei.

Grazie

Gentile signora,

penso che, come me, anche altri colleghi siano disponibili e pronti ad ascoltarLa e a erogarLe tutto l'aiuto possibile.

Ci fornisca qualche elemento (età Sua e del compagno, da quanto convivono, età dei bambini, tempi dei legami precedenti,...; attività di lavoro, studio, ...; ambiente di vita attuale ed eventuali precedenti; ...); e ci ponga in termini espliciti i problemi (quali incomprensioni; quali ingiustizie; da parte di chi; ...).

In questo, tenga presente che non Le chiediamo Sue e Loro sensazioni, stati d'animo, impressioni o vissuti (o simili), che Lei potrà comunque esporre. Ci occorrono i dati di fatto sui quali lavorare.

Nell'attesa, mi creda Suo

Gentile professore,

sono stata contattata da una sua collega con la quale sono tutt'ora in contatto, la ringrazio dell'interesse grazie

E non c'è stato verso di saperne più nulla. Qui, quindi, non c'è un caso affrontato, perché propriamente il caso non è stato nemmeno «posto». Ma merita una certa attenzione, per lo meno per due motivi.

Uno riguarda il che cosa si intenda in Pedagogia per la conoscenza dei «fatti»: senza ricadere in errori positivistici, si chiedono all'interlocutore dati di fatto trasferibili interpersonalmente; invece, le sue proprie emozioni, il suo proprio «vissuto», interessano uno Psicologo, e non un Pedagogista. In particolare, l'interlocutrice deve riferirci in concreto quali sono i fatti che giudica come ingiustizie ed incomprensioni (e non quelle che «vive» come tali).

La seconda riguarda l'«apertura», un requisito necessario. Non so se l'interlocutrice abbia realmente trovato un altro aiuto, oppure no, e comunque ho ritenuto di non indagare in materia. Se il soggetto - persona si presenta con la necessaria apertura, siamo qui. In eventualità contraria, e pur con tutta la difficoltà umana a prenderne atto, noi non possiamo fare assolutamente nulla.

In presenza, forse, si sarebbe potuto tentare qualche intervento «per vie laterali», un po' come provare ad entrare da una porta secondaria, od anche dalla finestra, quando la porta principale è sbarrata. Ma a distanza, neppure questo è possibile.

Il caso dello scolaro “punzecchiatore”

Insegno in una quinta elementare in cui è inserito un ragazzo con grossi problemi comportamentali e di particolare forza fisica. Oggi si è «armato» di punti della spillatrice che ha iniziato a lanciare sulla classe, colpendo seriamente un compagno. Io ho cercato di fermarlo «fisicamente»: questo è l'ennesimo episodio. Sono esasperata. Che cosa posso fare?

Gentile maestra,

detto così, posso solo risponderLe che del problema vanno immediatamente investiti il Dirigente Scolastico e gli Organi Collegiali competenti, se occorre convocati con procedura d'urgenza, e degli episodi va comunque lasciata testimonianza completa negli atti; contestualmente, va convocata la famiglia con la procedura più veloce ed affidabile. Sono cose assolutamente essenziali, adempimenti doverosi, ma che ovviamente non bastano.

Se Lei e gli altri insegnanti del Team aveste atteso un aggravamento significativo di un comportamento che Lei stessa denota come affetto da problemi gravi, e aveste atteso sei mesi costellati da numerosi episodi, avrei di che stupirmi. Mi fornisca quindi qualche elemento di più, e ne riparliamo.

Con stima e colleganza

Anche qui ci vuole una semplice e rapida avvertenza. Il caso viene sottoposto nel mese di marzo: cioè, ad anno abbondantemente iniziato.

Non è la prima né l'unica volta che un caso problematico a scuola mi viene posto con abissale ritardo; e mi sono stati posti casi ben più gravi di questo. Nel caso in questione, sembrerebbe che si siano attesi tanti mesi, largamente la maggior parte, senza aver fatto nulla. Il che sembrerebbe essere confermato anche dalla mancata risposta: se si fossero compiuti gli atti dovuti, che ho appena accennato, perché non dirlo? Se è così, come tutto lascia pensare, allora prevale ormai il «tirare a campare» fino alla fine dell'anno. Intanto, «consultiamo gli esperti», e così passa dell'altro tempo e diamo l'impressione di aver fatto anche di più del nostro dovere. Tanto, l'anno prossimo ce ne liberiamo comunque ...

Il caso della bambina “streghetta”

[...] ieri pomeriggio ho avuto un colloquio con le maestre di mia figlia, le quali mi hanno riferito che la bambina, nei confronti degli altri compagni, ha un atteggiamento molto autoritario, rigido ed a fatica riesce ad accettare le regole. Me l'hanno dipinta un po' come una vera e propria streghetta. Parlando con la maestra, ho ammesso di essere consapevole che mia figlia (che ha 6 anni compiuti a dicembre e frequenta la 1^a elementare) abbia un

carattere molto forte, ma mi è stato detto che se i bambini hanno degli atteggiamenti particolari, non è per il loro carattere, ma per altri motivi.

Sono una mamma giovane, ed è inutile dire che mia figlia per me, come per mio marito (figlia unica) rappresenta la cosa più bella della nostra vita, e forse la ricopriamo un po' troppo di attenzioni. Forse non dovremmo... insomma sono un po' preoccupata, sono arrabbiata perché so che mia figlia non è così a casa, anzi, lei è molto emotiva. (Esempio: una sua amichetta di scuola è stata per quasi un mese ricoverata in ospedale e lei molte volte piangeva perché sentiva la sua mancanza) Mi racconta sempre le cose che fanno a scuola e mi parla sempre dei suoi compagni. Insomma, forse il mio giudizio su mia figlia potrà non essere del tutto obiettivo, ma non mi sembra una bambina da tenere a distanza.

Voi cosa ne dite

Cara interlocutrice,

da quello che mi riporti, non mi sembra che ci sia nulla di particolare di cui preoccuparsi, salvo che il rischio di un eccessivo investimento sulla figlia, che condurrebbe ad esagerare la portata di fatti ed episodi come quelli dei quali riferisci, che sembrerebbero far parte della fisiologica vita di relazione scolastica. Ma non ho motivi per ritenere questo rischio molto prossimo.

Seguita e seguitate, voi genitori, ad amare vostra figlia e a darle il meglio di voi stessi: purché in sano equilibrio con la coltivazione del vostro rapporto a due, e dei rapporti di ciascuno di voi con l'esterno: rapporti di lavoro, di comunicazione, di famiglia, di cultura, e via elencando.

Per qualunque cosa, sono qui

Il caso della trentanovenne, del trentaseienne e dell'interrogativo angoscioso

Ho 39 anni tre figli. separata da 15 giorni. Sono tanto ansiosa. Sono triste. Ho una relazione con un 36enne da un anno e mezzo, ma lui è tanto immaturo e pur amandomi mi dice che non accetterà mai di vivere con me.

So che lo dovrei lasciare ma non ci riesco. Lui è figlio unico e quando vado da lui che abita a 350 km a volte neanche ci dorme insieme a me perché non ha scuse per la mamma!

Dio che tristezza e io non ho un briciolo di dignità

Che amore è?????

Cara interlocutrice anonima,

immagino che la presenza di questo «trentaseienne» non sia stata la causa principale della separazione da tuo marito. Credo che, in un anno e mezzo, tu abbia avuto tutti gli elementi per renderti conto che questi non avrebbe comunque preso il posto di tuo marito.

Puoi farti tutte le domande che vuoi circa la qualità e la definizione del sentimento (o meno) che lui prova per te, ma non credo che ti farà fare molta strada. Penso che dovresti domandarti che cosa può accomunarti a quest'uomo, così come è, e se è questo che cerchi.

In altre parole, di “io lo cambierò”, “l'amore lo potrà cambiare”, “con il tempo...” e simili illusioni ho visto un campionario di delusioni e fallimenti che non vorrei veder accrescersi di continuo, come purtroppo avviene. Le coppie che funzionano, oggi, sono quelle nelle quali i due mettono in comune ciascuno una parte di sé e della propria vita, di comune accordo e con comune gradimento senza riserve, e non hanno nulla da chiedere all'altro più di questo. Né va chiesto se questa parte in comune sia «tanta» o «poca».

E dei tre figli, che ci dici?

Siamo qui

Anche in questo caso, l'interlocutrice non ha dato seguito alcuno.

Il caso del bambino con “doloretti”

[...] mio figlio di 6 anni lamenta spesso dolori e dolorini (modello malato immaginario), di notte va spessissimo in bagno. Non bagna mai il letto ma la «pipì» è diventata una ossessione per lui tanto da alzarsi poi la mattina stanchissimo. Gli ho fatto fare tutte le analisi possibili ma a livello fisico non ha nulla che non vada.

Vorrei aiuto per capire come potrei aiutarlo.

Grazie

Cara interlocutrice.

come certamente saprai, noi non siamo Psicologi, e quindi se ciò che tu illustri, nella necessaria sintesi, presentasse risvolti di interesse psicologico, noi non potremmo comunque dirti nulla nello specifico.

Penso però di poterti dire che, alla mia esperienza, casi del genere si presentano di frequente quando il bambino senta il bisogno di richiamare l'attenzione su di sé e di avere un conforto dalla madre che gli sembra al momento insufficiente. Ciò può avvenire per tanti motivi diversi, che vanno dall'abuso (purtroppo frequente nella nostra cultura) del sonno dei bambini nella camera dei genitori, o addirittura dell'accoglienza nel loro lettone, alla nascita di un fratellino, al variare delle occupazioni e degli interessi dei genitori o della madre in particolare, alle altre innumerevoli analoghe situazioni che tu stessa puoi immaginare, e nelle quali forse ne puoi trovare più di qualcuna su cui indirizzare la tua attenzione.

Ora, non si tratta evidentemente di «tornare indietro», il che poi significherebbe perpetuare uno squilibrio dell'attenzione verso il figlio a scapito di un riequilibrio delle dinamiche affettive, sociali e relazionali. Si

tratta invece di rassicurare il bambino che non solo non ha perso nulla ma anzi che è fatto per lui anche ciò che gli sembra sottrargli qualche cosa. Si tratta di coinvolgere maggiormente il padre, del quale non parli neppure. E si tratta anche di dargli il tempo necessario per operare pienamente la transizione verso la fanciullezza. Si parla tanto delle difficoltà implicate dalla transizione all'adolescenza con la pubertà, ma si parla poco delle difficoltà di questa transizione precedente, che non sono poi così piccole.

Del resto, se (è solo un esempio) l'avete tenuto a dormire in camera vostra per anni, oppure ve lo siete portato in letto fino a ieri l'altro (o lo fate ancora?), oppure se (sempre ad esempio) tu sei stata a lungo mamma a tempo pieno o quasi, e solo più tardi hai ripreso una posizione più equilibrata tra gli impegni familiari e quelli professionali, perché lui metabolizzi cambiamenti di simile portata ci vorranno tempo e pazienza: giusti i cambiamenti, altrettanto giusti il tempo e la pazienza.

E non credere che il padre c'entri poco o nulla: anche a questa età, il padre può avere un ruolo assolutamente paragonabile al tuo, pur se diverso. Se nulla osta, consenti che lo svolga nel modo più pieno possibile; per lo meno, aiuta a rimuovere quegli ostacoli che eventualmente a ciò si frapponessero, a cominciare dai pregiudizi contrari che, nonostante tutto, permangono.

Per qualunque cosa, sono qui, con i miei colleghi, qui per offrirti il mio aiuto

Il bambino e l'amico-mano

Mio figlio, 3 anni ad agosto, sereno e socievole, parla spesso con la sua mano sinistra chiamandola Nick (nome del suo amico del cuore). Quando fa cose che non deve, la-lo sgrida, addirittura la-lo picchia... È normale? Ciao Grazie

Cara signora,

per quel che ci racconta, io mi preoccuperei solo se su questa mano compisse del vero e proprio autolesionismo, ma mi pare (dal tono impiegato) che ne sia lontanissimo. Dunque, stia tranquilla e lo lasci giocare come la sua fantasia meglio gli suggerisce, e senza caricarlo di significati impropri: semmai, predisponga l'evolversi al meglio della sua socializzazione, che lo porterà a spostare la sua attenzione dalla mano-Nick a chissà quanti Nick e Nickie con due mani e dieci dita...

Ci creda sempre attenti e a Sua disposizione

Scusi se la disturbo di nuovo

Innanzitutto la ringrazio della rassicurazione, a volte noi genitori siamo troppo e inutilmente «psicologi».

Ora le espongo un altro quesito: [...] ha iniziato da circa una settimana a non portare più il pannolino. Alterna giorni in cui fa sempre la pipì nel

vasino, a giorni in cui se la fa addosso. Il problema è quello della defecazione: sono 4 gg. che non va di corpo, forse è confuso, non sa più dove farla. Purtroppo non ci siamo preoccupati più di tanto di informarci bene sul modo da tenere perché questo passaggio, pipì, cacca nel pannolino - pipì, cacca nel vasino, avvenisse «naturalmente» e adesso siamo un po' in difficoltà. Potrebbe consigliarmi un buon libro, oppure dirmi come è meglio agire.

Grazie ancora

Cara signora,

ma non mi disturba per niente! Solo, mi dispiace che l'aiuto che Le posso dare per via telematica sia comprensibilmente limitato.

Questo problema l'hanno parecchi genitori: troppi, proprio perché i pannolini usa-e-getta li hanno abituati un po' tutti «troppo bene» cioè male, ad attendere tempi eccessivi. Sono così comodi, che si dimentica che il tempo «naturale» per avviare l'educazione al controllo degli sfinteri sarebbe sui 18 mesi, pur con tutte le variabilità individuali. Ed invece, attendono quasi tutti i tre anni ed oltre. Magari credendo che sia un modo di fare «il bene» del figlio, come se l'essere autonomo per questo importante adempimento fosse un sacrificio, mentre invece fosse un beneficio dipendere dai genitori persino per questo.

Ciò premesso, e quindi invitandoLa a valutare la questione come socialmente (purtroppo) diffusa, non si tratta di nulla di particolarmente grave. Ne escono poi praticamente tutti benissimo, e quei pochi che non ne escono benissimo hanno altrove i loro veri problemi. Le pongo una domanda retorica: Le pare che una settimana possa essere sufficiente ad operare questa transizione, considerata la «comoda» inerzia prolungatasi per almeno un anno e mezzo di troppo?

Dia a Suo figlio, insomma, il tempo che gli è necessario, che difficilmente avrebbe potuto essere di una sola settimana. Abbia la pazienza necessaria, anche seguendolo in un modo di procedere che non è «naturale» ma culturale, frutto di educazione. Come ogni controllo che ciascuno di noi esercita su sé stesso.

E non attribuisca quattro giorni di mancata evacuazione necessariamente a problemi di stipsi: non impieghi nessuno strumento, che non sia alimentare, se non dopo aver attentamente consultato il pediatra.

Per quel che serve, sono qui. Perché non mi parla del padre di [...]?
Cordialità

Circa sette mesi dopo, con l'occasione del Natale, la signora tiene a confermare la riuscita dell'intervento d'aiuto on-Line.

Non so se si ricorda di me, sono la mamma di quel [...] che aveva problemi dopo aver tolto il patello... Comunque volevo solo salutarla e augurarle un buon nuovo anno, noi stiamo benone, [...] va alla scuola direi splendidamente (si è già fatto i suoi amici del cuore, addirittura ha un fratello di scuola, così lo chiama lui). Siamo soddisfatti e orgogliosi che la sua crescita prosegua così serenamente. Ancora buon natale e buon anno.

Gentile signora,

ricordo perfettamente quanto ci ha scritto di Suo figlio con l'amico-mano; come vede, ora gli amici si sono correttamente concretizzati, il che era quanto ci aspettavamo.

Che sia di buon auspicio per ogni cosa. Ricambio i graditissimi auguri, a Lei e ai Suoi cari

Una testimonianza splendida

Il padre di XXX si chiama YYY e vive ogni «cambiamento» evolutivo del figlio e della famiglia come la cosa più naturale del mondo. Certo sono più io a essere presente nella dinamica organizzativa di tutti, lui compreso, ma questo è abbastanza normale, visto che la sua giornata si svolge al lavoro a ZZZ [grande città], noi abitiamo a WWW [51 km di distanza] (e io lavoro tutto il giorno qui). YYY, uscendo la mattina prima delle 8 e rientrando la sera dopo le 7.30, dedica il suo tempo al gioco, alla «lotta», alle «macchinine», al bagnetto con XXX ecc. Si preoccupa diversamente dei processi cultural-educativi rispetto a me che sono più ansiosa e puntualizzatrice, anche se quando c'è qualsiasi difficoltà o decisione da prendere io do il «la» e lui mi segue. Dunque, come molto spesso accade, siamo una normale famiglia formata da due genitori che lavorano entrambi, da un bimbo che viene seguito da due nonni esageratamente «meravigliosi» (in senso lato, con tutti i loro difetti sono molto attenti a lui e alle nostre esigenze, quindi ascoltano sempre le nostre direttive) e che non ha mai avuto problemi di socializzazione. Il punto fermo della giornata di XXX? Il Gioco, sempre e comunque, si dimentica di tutto se si diverte, posticipa ogni cosa, cibo e bisognini compresi. Ha luoghi e amichetti che per lui sono punti fermi e non ci ha messo molto a crearseli. Ripeto siamo stati abituati da XXX troppo bene, questo è il primo ostacolo, diciamo così, che stiamo affrontando: per questo non mi lamento affatto, anzi vorrei solo farlo nel modo migliore, senza fretta e senza ansia, come finora è cresciuto XXX. Ecco la nostra piccola storia. Ah dimenticavo, molte altre sono state le occasioni in cui XXX è stato qualche giorno senza evacuare, soprattutto dai 3 ai 10 mesi, quando fargli le perettine era pratica bisettimanale!!! sempre monitorati dal pediatra. Siamo due genitori alla ricerca di un buon modo per permettere a XXX di superare senza «traumi» anche questa fase della crescita.

La ringraziamo (i nomi dei due genitori)

Gentili signori [nomi dei due],

sono io a dover ringraziare Lei e Suo marito, per questa splendida testimonianza di come dovrebbe essere la presenza del padre e marito anche in casi di necessaria asimmetria nella ripartizione dei compiti e di coinvolgimento dei nonni. Così dovrebbe essere, e probabilmente stiamo andando proprio in questa direzione: ma ci vorranno decenni perché le testimonianze come la vostra diventino la regola. Ed intanto, sapesse quanti casi mi si presentano di riproposizione della «coppia a sovrapposizione» ottonevicesca, della «famiglia nucleare» nella quale l'asimmetria dei ruoli, dei generi e dei compiti è invece spinta all'estremo. Eppure, che funzioni sempre peggio specie nell'educazione dei figli è di un'evidenza solare!

Con tutta la mia stima professionale ed umana ad entrambi

Vogliamo parlarne?

Anche la consulenza che segue è praticamente mancata. Essa è, quindi, più interessante per quello che non c'è: sembra un problema posto con il massimo coinvolgimento umano, eppure non regge alle domande più elementari. Non c'è stata la benché minima risposta. Se l'interlocutore non intende porre come problema una situazione problematica, non posso dargli nulla.

Salve, ho una relazione con una ragazza da Agosto del 2001.

Questa relazione non è partita seriamente da parte mia, all'inizio mi dicevo che prima o poi avrei troncato. Ora mi chiedo la lascio o no? È un dramma e non so che fare. Qualche tempo fa le ho chiesto un po' di tempo per rifletterci su. La cosa strana è che mentre glielo dicevo, piangevo dicendo di volerle bene.

I giorni successivi piangevo pensando a lei, così ho deciso di riprendere la nostra relazione. Ora però mi ritrovo nella medesima situazione di dilemma. Perché mi comporto in questo modo?

Grazie per l'attenzione.

Caro amico,

penso che presso di noi tu possa trovare degli interlocutori attenti, sensibili, e disponibili a fornirti un aiuto professionalmente valido quanto umanamente significativo. Ma, per far questo, c'è bisogno di qualche elemento in più: con quanto ci scrivi, dubito che si possa andar oltre qualche indicazione molto generica, che immagino tu non voglia.

Quanti anni hai tu, e quanti ne ha lei? Siete studenti (e a che punto), lavoratori (che lavoro o lavori fate) o in quale altra posizione? Le vostre famiglie? In quale (o in quali) realtà vivete?

Come vi siete conosciuti? Questa «relazione», oltre ad una frequenza e ad un esercizio sessuale che forse vuoi lasciare sottintesi (per ora), quali contenuti ha avuto? Avete interessi comuni, attività comuni, una buona comunicazione culturale? Condividete qualche aspetto dei rispettivi progetti di vita, al di là di come avete pensato la vostra relazione, o di come l'hai pensata tu all'inizio?

Avete mai parlato della vostra relazione? E se sì, come?

Di che cosa parlate?

E così via. Se desideri cominciare a dialogare di queste e di altre cose, siamo qui. Ti propongo, in sintesi, di cominciare a descrivere che cosa vi è in comune tra di voi, quale parte comune possono avere le vostre vite, e in quale contesto.

Cordialità

Non si è avuta nessuna risposta.

Qualche messa a punto a proposito della depressione infantile

La mancanza di piacere, di entusiasmo e di spirito d'iniziativa nei bambini in età prescolare potrebbero essere considerati sintomi di depressione?

E se sì, quali potrebbero essere le cause e quali strategie in ambito scolastico, si potrebbero adottare per questi bambini che non sorridono mai?

La prego di contattarmi al più presto. distinti saluti un'insegnante di scuola materna

Cara collega,

la depressione, ovviamente, deve esser diagnosticata da un Medico specialista. Né va creduto che diagnosticare queste malattie, per il fatto che se ne discute molto e le si considerino relativamente comuni, sia accessibile per un Pedagogista o per un Insegnante. Non dobbiamo esorbitare dalle nostre sfere: non solo per ragioni di legge, che basterebbero da sole, o per ragioni di equilibrio tra professioni, che basterebbero anch'esse da sole; ma perché non ne abbiamo le competenze.

Ne abbiamo altre.

In una funzione che può assomigliare a quella di un supervisore, mi è capitato molte volte di seguire miei allievi o colleghi: ogni volta che li ho visti impiegare strumenti concettuali ed operativi psicoterapici e neurologici, cioè per i quali non avevano la necessaria preparazione, ho visto parecchi guai e, da parte mia, non nascondo una buona dose di travasi di bile.

È peggio che per l'apprendista stregone. Sono strumenti facili ad evocarsi, ma una volta che siano in campo un Pedagogista non è in grado di controllarne le conseguenze.

Tutto ciò premesso, la domanda potrebbe riformularsi come segue:

la mancanza di piacere, di entusiasmo e di spirito d'iniziativa nei bambini in età prescolare potrebbero essere considerati motivi per consigliare una visita specialistica?

La risposta, secondo me, è no. Questi da soli, e così formulati, non mi sembrano motivi sufficienti.

Con lo spirito di colleganza di sempre

La cosa ha acceso un vivacissimo dibattito in rete sullo specifico del Pedagogista: dibattito che ad un certo punto riprendevo e sintetizzavo nei suoi tratti più essenziali con il messaggio che segue.

Carissimi tutti,

la «richiesta d'aiuto» pervenutaci dalla collega Insegnante di Scuola Materna sulla depressione infantile ha suscitato osservazioni, riflessioni e una rassegna altamente significativa di strumenti concettuali ed operativi di ordine strettamente pedagogico che penso concordiate tutti nel giudicare di grande valore.

Dal punto di vista metodologico, c'è già qui un primo importante insegnamento: il procedere «per problemi» è estremamente fecondo, e consente di estendere la discussione a livelli e a dimensioni molto superiori a quelle di partenza.

Un secondo importante insegnamento è nel merito: molti degli interventi hanno ben riempito di contenuti l'affermazione della specificità per il campo del Pedagogista, ben distinto da quello dei professionisti di cultura psicologica.

È da notare come non poco di questi contenuti sia ascrivibile con proprietà alla sfera didattica: e anche questo è importante. Noi abbiamo una storia antica, come ci insegnava Dewey, che risale ai Sofisti e a Socrate e quindi alle origini della civiltà occidentale, una storia pari a quella dei Medici o dei Giuristi, ed enormemente più lunga e profonda di quella di professioni la cui cultura è nata negli ultimi due secoli, o giù di lì. Ebbene, in questa storia di due millenni e mezzo c'è anche la storia di tutto quanto è insegnamento, con le relative metodologie, tecniche, strumentalità concettuali ed operative. Ritengo che sia ricco lo scambio possibile tra Insegnanti e Pedagogisti, anzi che il più rimanga ancora da fare.

Certo, il riferimento alla dimensione psicologica è molto importante, in quest'ultimo scorcio della nostra storia nel quale possiamo avere al nostro fianco la Psicologia come scienza. Ma esso va compiuto, oltre che come per tutte le scienze dell'educazione, proprio per individuare che cosa rimane scoperto e disatteso da qualsiasi intervento psicologico, e richiede invece un

intervento pedagogico, cioè d'altra natura: sul conscio e non nell'inconscio, d'aiuto e non terapeutico, dialogico ma paritario, e via proseguendo per linee che i frequentatori di questo E-Group conoscono bene.

Concludo con un ricordo personale, per il quale non è scomodo il termine «autobiografia» e derivati conoscendone l'importanza tecnica specifica per tutti noi.

Negli anni '80, da ex insegnante che aveva studiato Epistemologia, mi occupavo soprattutto di scuola, di Metodologia e Didattica, di Educazione Scientifica; ma ho cominciato a rivolgere i miei interessi di ricerca a problematiche pedagogico-generaliste aperte alla dimensione professionale, in particolare a problemi di coppia, famiglia, Partnership, genitorialità, alla fine di quel decennio, cioè prima di venire a conoscenza delle associazioni dei Pedagogisti e della stessa esistenza di questa professione.

All'origine di questo riorientamento della ricerca vi sono state proprio delle letture di un grande Psichiatra, o meglio Psicologo sociale, e precisamente Erich Fromm. Le casistiche che lui stesso trattava, così rigorose dal suo punto di vista, gettavano tutte una grande luce su un amplissimo dominio aperto e intatto, quello appunto di che cosa aveva e non aveva fatto l'educazione, e soprattutto di che cosa si sarebbe potuto richiedere all'educazione al di là dell'intervento psicoterapeutico, indubbiamente necessario, ma altrettanto evidentemente non sufficiente.

Dalle casistiche, in particolare, di *The art of Loving*¹⁸⁸ (ma leggendo anche Freud, e tra i contemporanei italiani Willy Pasini, Giorgio Abraham, Gianna Schelotto, Vittorino Andreoli, ed altri ancora) sono poi venuti i casi concreti trattati in interlocazione, e la stessa idea dell'interlocazione pedagogica, come potete leggere in *Pedagogia della vita quotidiana*¹⁸⁹.

Con lo spirito di colleganza di sempre

Il caso della madre con bambino di due anni

Ho un bambino di 2 anni, fino ad aprile di quest'anno ha vissuto con me e il suo papà, causa problemi e liti violente io e il padre ci siamo separati, abbiamo cambiato casa io e il bimbo e dopo qualche mese è venuto a vivere con noi il mio nuovo compagno. Io non lavoro più da quando è nato il bimbo che è quindi sempre stato con me, lo porto con me sempre e dappertutto. Da luglio di quest'anno gli ho tolto il pannolino (aveva 15 mesi), ancora adesso non ha imparato bene e durante questi mesi è stato punito spesso per questo problema. Il mio problema attuale sono i capricci, il bimbo si esprime solo piangendo, anche per chiedere un bicchiere d'acqua lo fa spesso e volentieri piangendo, la cosa che credo gli dia più fastidio è il restare da solo in camera a giocare mentre io faccio cose dove lui proprio non può stare, tipo cucinare.

¹⁸⁸ *L'arte di amare*, opera citata.

¹⁸⁹ Nella Parte Terza molti dei casi generali, o casistiche, sono tratti proprio da *The Art of Loving* e da altre opere di Fromm, e a queste vengono ricondotti professionalmente numerosi casi trattati.

Come esco dalla camera incomincia a piangere senza motivo. Per correggere questo problema ho provato con qualche sculacciata sul culetto e ultimamente mettendolo in castigo nell'angolo dove rimane a gridare facendo capricci assordanti. Sono convinta di aver sbagliato forse nello stargli troppo vicino e poi quando vede il papà, viene coccolato e viziato così quando torna a casa è peggio di prima.

Tutte le volte gli parlo spiegandogli che non deve piangere per ogni cosa, lui risponde di sì, sembra aver capito tutto e dopo poco riprende con la solita storia.

Come posso risolvere questo problema??

Ringrazio anticipatamente.

Gentile signora,

premessa doverosa a questo, come a qualunque altro intervento on-line, è che si tratta di una forma di aiuto parziale perché del problema che Lei ci pone conosciamo solo quello che Lei stessa sintetizza, e non abbiamo potuto neppure vedere né Lei, né il bambino, né le due figure maschili sul campo.

Osserverei, innanzitutto, che del Suo nuovo compagno Lei non parla, e pure qualche ruolo lo ha sicuramente.

Inoltre, l'aiuto del Pedagogista ha sempre, per sua intrinseca natura, la forma e la sostanza del suggerimento piuttosto che non del consiglio (e della prescrizione ancor meno), del parere piuttosto che non del giudizio.

Ciò detto, è chiaro che il passaggio da un periodo di stretta simbiosi madre-figlio ad un distacco che potrebbe essere stato anche troppo netto, non poteva essere facile, né andare senza contraccolpi nel bambino stesso, ma sicuramente non solo in lui. Ciò, anche se non ci fosse stata di mezzo la separazione dei genitori, con tutte le conseguenze tra le quali quelle cui Lei accenna. Il padre ora lo «coccola» e lo «vizia»: prima, si disinteressava di lui, o ne era di fatto impedito dalla simbiosi madre-figlio (cioè, ne era escluso)?

Il controllo degli sfinteri è sicuramente importante, e io personalmente non sono d'accordo con la tendenza invalsa a differirlo in misura abnorme favorita dall'impiego di pannoloni sempre più efficienti, comodi, e ben reclamizzati. Il che non toglie che anche questo atto educativo (come infiniti altri) richieda sempre attenzioni, cure e molta sensibilità: in questo particolare contesto, tutto va adeguatamente rafforzato. Soprattutto, richiede tempo.

Fra l'altro, se aveva 15 mesi in luglio, allora non ha ancora 2 anni: ne dovrebbe avere 21, e a questa età 3 mesi non sono certo pochi, e neppure troppi.

In sintesi, io direi che non dovrebbe attendersi da Suo figlio una risposta eccessivamente ravvicinata ai Suoi interventi. Gli dia il tempo per ogni cosa, senza pensare che un ricorso a punizioni faciliti le cose: gli dia il tempo sia per

accettare un distacco dalla madre che ci deve essere, ma che deve essere progressivo e graduato nel modo più attento, sia per il controllo dei suoi sfinteri e di sé stesso, sia per qualunque altro obiettivo. Lei si proponga di conseguire con lui e nell'interesse di lui.

Non esiste uno scadenario ottimale prescritto per tutti i bambini, ognuno ha i suoi tempi e va rispettato in questo. Fra l'altro, per quel che posso intuire, mi sembra che Suo figlio sia molto più avanti di tanti suoi coetanei.

Direi poi che anche in cucina, come in qualunque altra situazione domestica, è possibile non distaccarsi del tutto dal figlio, evitare il «tutto o niente» e graduare le cose. Adottate tutte le doverose cautele, anche a salvaguardia della sua incolumità, a volte è possibile ricavare un angolino, altre si può lasciar aperta la porta e farlo giocare nel corridoio o nell'anticamera, e via esemplificando. Comunque, si può suggerire che la casa non sia necessariamente arredata e fatta funzionare secondo standard esclusivamente «adulti», senza cioè tener conto che vi abita anche un bambino, e che questi è latore di bisogni e di aspettative che non sono certo meno importanti di quelli degli altri due inquilini.

Conosco tante case che sono arredate «perfettamente» secondo standard adulti, ma nelle quali il bambino è un completo estraneo, costretto a chiudersi nel ghetto della sua cameretta, a volte neppure in questa a suo agio.

Infine, la figura maschile: ma solo in ordine espositivo, si tratta della cosa più importante e che influenza tutte le altre.

Non è assolutamente vero che di essa ci sia meno bisogno a due anni (o meno) che non, poniamo, a 12 o a 16: ce n'è bisogno dalla nascita, esattamente come per la figura femminile. Da quanto scrive, non posso evincere quali siano le condizioni di presenza del padre: la tendenza attuale è affidare il figlio ad entrambi i genitori anche in casi di separazione, secondo modalità organizzative sicuramente più complesse di quando si chiudeva il discorso, semplicisticamente, dicendo che finché è piccolo va affidato alla madre salvo gravissimi motivi contrari, ma anche con maggiore rispetto per lui e per le sue necessità educative.

La cessazione del vostro rapporto coniugale non è necessariamente motivo di impossibilità a cooperare nell'educazione di vostro figlio. Per lo meno, provateci, e cercate l'equilibrio migliore possibile tra le legittime e sacrosante esigenze di ciascuno di voi, e le non meno legittime e sacrosante esigenze del bambino.

Ma il discorso può continuare. Ci creda Suoi attenti ascoltatori, e gradisca i migliori saluti ed auguri

Il caso dell'educatrice di nido pensionanda

Il caso che segue non sarebbe, di per sé, di grande interesse: lo diventa, se si considera che immediatamente dopo la posizione del caso in rete, e prima che il sottoscritto potesse rispondere, ben due pedagogiste volontarie hanno risposto secondando in ogni modo l'idea di intraprendere delle azioni contro

quell'educatrice della quale, peraltro, non si riporta alcuna colpa né alcuna mancanza. Ovviamente, si preferirebbe maggior discernimento.

Sono la mamma di due bimbi che frequentano la stessa sezione asilo nido comunale. Qui lavorano tre educatrici con diciotto bambini. Ho problemi con una educatrice (questa ha poca voglia di lavorare). Come mi devo comportare? Devo continuare a far frequentare il nido. Questa signora mi ha detto che non posso avere il numero della pedagoga (probabilmente teme che io possa raccontare qualcosa). Non penso che sia giusto che lei continui a prendere un salario nonostante non faccia che pensare alla pensione. Chiedo aiuto. Sono due notti che non dormo per questo problema.

Gentile signora,

nella Sua cortese richiesta d'aiuto non specifica di quali «problemi» si tratti: azzarderei, dato il tono che Lei impiega, e tenuto conto delle considerazioni contestuali cui Lei stessa accenna, che si tratti di un impegno non del tutto adeguato da parte di una educatrice (su tre), di un adempimento non pienamente soddisfacente a tutti i compiti, e non di atti che causino effetti negativi sui bambini. Se è così, è certamente deplorabile, ma non è (purtroppo!) nulla di diverso da quanto avviene in qualunque analoga struttura di servizio, dove il buon funzionamento dipende dalla buona volontà dei singoli: ne incontrerò in tutti i gradi di scuola fino all'Università compresa, nella sanità, nei servizi sociali, nel pubblico come nel privato.

Se, invece, registra nei Suoi figli e negli altri bambini effetti tali da richiedere interventi diversi, ce lo faccia sapere: ci riscriva, e troverà persone attente e professionisti preparati e disponibili.

Indubbiamente, nessuno è autorizzato a fornire i dati personali di nessun dipendente né pubblico né privato: se lo facesse, incorrerebbe nei rigori della legge che tutela tali dati. Piuttosto, esistono certamente delle strutture di controllo, dalle quali dipendono sia il nido che le educatrici. Esistono orari di ricevimento. Ed esiste la possibilità di incontrarsi tra genitori e con gli educatori.

Tuttavia, cara signora: è sicura che vi siano dei problemi di notevole entità, e non si tratti di un segno dell'amore che tutti noi abbiamo per i nostri figli, per cui ogni cosa che viene fatta per loro ci appare sempre e comunque, di primo acchito, troppo poco? Perturbare un rapporto tra educatore ed educando, anche se non ci appare adeguato, comporta dei costi per l'educando: costi che si decide di far pagare all'educando stesso solo se si ritiene di evitarli altri danni, che siano sicuramente e di molto più gravi.

Il caso di un'altra “mamma preoccupata”

Vi scrivo per chiedere un parere riguardo mio figlio che ha 4 anni.

Inizio inquadrando il nucleo familiare: io ho 32 anni e sono insegnante di sostegno [...], mio marito ha 36 anni ed è [posizione professionale ragguardevole e che richiede molto impegno]. Da 2 anni viviamo a [capoluogo del nord] dopo esserci trasferiti da [regione del sud con problemi di malavita organizzata] a seguito del trasferimento di mio marito. Abbiamo anche un bimbo di 14 mesi che frequenta l'asilo nido.

Mio figlio [...], di 4 anni e mezzo, da circa tre quattro mesi manifesta una vistosa fase oppositiva, le suore (frequenta infatti una scuola materna privata) sue insegnanti sono preoccupate dal fatto che faccia a botte con alcuni compagni e si sia anche rifiutato di svolgere una parte importante nella recita scolastica di fine anno. A casa dimostra un'assoluta indifferenza ai nostri rimproveri anzi a volte si tappa le orecchie con le mani quando provo a parlargli e sembra anzi che provi piacere a compiere monellerie, compresi dispetti a suo fratello minore.

Possibile che la gelosia nei confronti del fratello minore lo faccia soffrire a tal punto? Come posso intervenire cercando di calmarlo visto che a volte dimostra un'irrequietezza che mi preoccupa? Sia io che mio marito siamo preoccupati anche perché ha messo a dura prova la nostra pazienza.

Una mamma preoccupata

Gentile signora, "mamma preoccupata",

da quello che riferisce, la mia esperienza mi fa ritenere che la situazione sia alquanto complessa, in particolare con riguardo al trasferimento della famiglia in tempi relativamente recenti, che potrebbe aver avuto diverse ricadute sulla vita familiare e (direttamente o indirettamente) sul primogenito. Credo che qualche approfondimento nel merito si renda opportuno, non senza considerare che la nascita del secondogenito dieci mesi dopo questo trasferimento non pare una coincidenza casuale.

Ciò premesso, lei pone delle domande ben precise, e che richiedono delle risposte altrettanto precise.

> *Possibile che la gelosia nei confronti del fratello minore lo faccia soffrire a tal punto?*

Detto in generale, è possibile. La gelosia per il nuovo arrivato può dare risultati anche peggiori. Ma, nel suo caso, non credo che si tratti solo di questo. O meglio, potremmo anche chiamarla «gelosia per il fratello», e può anche darsi che certi comportamenti prendano questo aspetto; ma secondo me le cause sono più ampie.

Rifletta sul fatto che, nella scuola materna, suo fratello non c'è.

> *Come posso intervenire cercando di calmarlo visto che a volte dimostra un'irrequietezza che mi preoccupa?*

Dovete intervenire in due. E se avesse bisogno innanzitutto di suo padre?

Lo scopo non dovrebbe essere tanto «cercare di calmarlo»: bensì cercare di intervenire su ciò che gli causa quel disagio interiore che poi lo fa (anche) reagire come da Lei descritto. Prima di tutto, fa soffrire lui stesso.

Da [regione di provenienza] a [residenza attuale] che cosa è cambiato per lui, anche (o soprattutto) prima che nascesse suo fratello?

A Sua disposizione, per seguire il discorso. Cordialità

Anche questo discorso non ha avuto seguito alcuno; e pure, gli argomenti c'erano. E se quel trasferimento così impegnativo avesse avuto dei potenti significati negli adulti, che poi si sono ripercossi anche nel figlio, e la madre o il padre od entrambi non avessero avuto alcuna intenzione di parlarne?

Spesso, nei figli si manifestano i sintomi di altri problemi che risalgono ai genitori, e prendersela con i figli stessi è la via più semplice. Che non sia stato quello il caso, lo possiamo solo sperare.

Il caso della “mamma di mestiere”

Gent. dottore,

ho un bimbo di 24 mesi che solo da poche settimane riesce a dire due uniche parole: babbo e mamma.

All'età di 18 mesi gli ho fatto fare una visita dall'otorino e l'esame audiometrico da cui non risultava avere nessun problema di tipo uditivo. Tramite la USL ho chiesto l'intervento di una logopedista ma i tempi di attesa sono lunghissimi.

Da qualche settimana sono riuscita a trovare una logopedista che privatamente riuscisse a seguirlo. Solo che, dopo essersi presa l'impegno, puntualmente nei giorni dell'appuntamento telefona per disdire. Nell'arco di due settimane è riuscita a vederlo una sola volta.

Sono seriamente preoccupata nonostante i parenti mi ripetano che esploderà tutto insieme e che mi stancherò di sentirlo.

Inoltre la logopedista mi parlava di terapia di massaggio e provocazione di vomiti che con il tempo avrebbe dovuto praticargli, che un po' mi spaventano.

Non ho idea di come comportarmi. Cosa mi consiglia di fare lei? Non so proprio come procedere, se aspettare, se forzarlo facendo finta di non capirlo...

La ringrazio infinitamente per l'eventuale interessamento a farmi avere un suo parere.

Distinti saluti.

Gentile signora,

i Medici con i quali ha parlato, in particolare il/la Pediatra che segue Suo figlio da quando è nato, e l'Otorinolaringoiatra, Le hanno prescritto di intervenire terapeuticamente, ad esempio con un Logopedista? Da quanto espone, non sembrerebbe emergere nulla di patologico. Credo, insomma, che i parenti abbiano sostanzialmente ragione.

Premesso tanto, e cioè che la parola circa eventuali necessità terapeutiche va data agli specialisti, da quanto riferisce della Logopedista (parole, prospettazioni e comportamento), sembrerebbe semmai emergere la preoccupazione per le conseguenze di quello che Lei stessa chiama un «forzarlo». Ansie, tensioni, aspettative aprioristiche, medicalizzazioni non indicate, sembrano i pericoli più gravi.

Esprima a Suo figlio l'affetto, la serenità, la fiducia, di cui lui ha bisogno. Gli parli facile, senza esagerare la quantità dei messaggi, ma da persona adulta, non ripeta MAI le parole improprie che Suo figlio pronuncia, anche se può sembrare un esercizio divertente. Se Lei gli offre, ad esempio, un “gelato”, e lui Le risponde solo (ad esempio) “la-to”, Lei non ripeta “la-to” ma dica solo “ge-la-to” porgendogliene uno, e con un sorriso rasserenante.

E del padre, che mi dice?

E delle possibilità che Suo figlio ha di interagire con coetanei?

Per qualunque cosa, siamo qui. Mi creda Suo

Gentilissimo Professore,

innanzi tutto la ringrazio della sollecita risposta. Per una mamma in ansia è un sollievo sentire il parere di una persona competente e poter confrontare i propri dubbi.

Il pediatra di mio figlio mi ha prescritto una visita logopedica, ma i tempi di attesa sono lunghissimi. Mio figlio è in lista di attesa dai primi di Gennaio!

Mio marito è un padre molto presente ma anche lui preoccupato non solo del ritardo nel linguaggio di [...] ma anche per questi incontri con la logopedista che ci ha prospettato pianti, provocazioni di vomito e massaggi al viso per far prendere coscienza al bimbo della propria faccia.

Anche la neuropsicologa infantile che l'ha visitato insieme alla logopedista le ha raccomandato di essere rigida durante gli incontri perché [...] è un bambino molto prepotente e che non si lascia visitare (quest'ultima affermazione non potrebbe essere più vera). A me ha raccomandato di non entrare nella stanza durante questi incontri soprattutto se lo sento piangere, ma entrare facendo finta di prendere qualcosa solo se lo sento ridere.

[...] è molto socievole ma non interagisce con gli altri a parole ma a gesti indicando quello che vuole o prendendoti la mano per portarti dove lui vuole farti prendere un oggetto o giocare. Il fratello ha 7 anni e nessun interesse a giocare con lui, però noi genitori gli abbiamo sempre parlato spesso e giocato con entrambi.

La mattina sta dai nonni insieme a un altro cuginetto, di 6 mesi più grande, con cui va molto d'accordo, però da Settembre lo abbiamo iscritto al nido su consiglio della logopedista. Il pomeriggio lo porto ai giardini per farlo stare con altri bambini ma ho notato che è molto imitativo e si unisce agli altri semplicemente imitando i loro giochi e non sentendo la necessità di dialogarci.

Capisco le difficoltà a mettere a fuoco un quadro senza aver visto il bambino, ma per qualunque consiglio in merito non potrò che ringraziarvi.

Cordiali saluti.

Gentile signora,

rispetto a quanto si pensava e si faceva quando era bambina Lei, il ricorso alla medicina preventiva, soprattutto specialistica, e attraverso le professioni sanitarie non mediche (come la Logopedista, l'Odontoiatra e collaboratori, l'Ortottista, il Dietista, ...) è cresciuto enormemente, e soprattutto è cambiato sostanzialmente il modo di intenderne le funzioni. Lo spostamento dell'attenzione sullo «star bene» e il crescere bene, rispetto alla terapia in senso stretto, è stato fortissimo: e penso che non sia difficile rendersi conto di quanto sia stato positivo, anche se indubbiamente risulta più impegnativo per i genitori.

La visita logopedica prescritta dal Pediatra sembra rientrare proprio in quest'ottica; ed anche quanto prescritto dalla Neuropsichiatra Infantile assieme alla Logopedista. Non ci sono necessariamente situazioni patologiche, bensì problemi di crescita che oggi si possono affrontare con maggiore aiuto e supporto di professionisti della sanità di quanto non si potesse e non si intendesse fare qualche decennio fa.

Solo per capirci: trenta o quarant'anni fa si sarebbe portato un bambino dall'Odontoiatra o «Dentista» (che allora era un Medico Chirurgo) solo se ci fossero state delle carie o dei problemi più gravi; i denti da latte o cadevano da soli o venivano tolti in casa, e l'Ortodonzia era poco o per nulla praticata. Oggi, a parte che si tende ad andare dall'Odontoiatra con una certa regolarità, si tiene sotto maggiore controllo l'avvicendamento dei denti da latte con denti permanenti, e l'Ortodonzia è praticata in modo diffusissimo, anche da Odontoiatri che fanno solo questo, e spesso anch'essi assieme al Logopedista.

Del resto, non penso che qualcuno Le abbia detto che quello di Suo figlio è un ritardo patologico; semmai, una situazione che richiede un sano (e sereno) esercizio di tutti i controlli e di tutti i supporti che sono oggi possibili. Insomma, una marcia in più per nostri figli, e non un freno a mano tirato.

A due anni, non si può parlare di socializzazione come se ne parlerebbe già a cinque (od anche meno). E, per quanto il fratello maggiore possa essere disponibile e volenteroso, e sia certamente una figura utile e magari importante, mi sembra che le più facili ed immediate relazioni con bambini di età inferiore il Suo secondo figlio le attivi benissimo.

Dunque, attenzione ad una parola chiave che Lei stessa usa: «ansia». È umano e comprensibile che Lei sia presa da questa reazione emotiva; ma non sembrano emergere dati di fatto che giustifichino altro che una sana e razionale utilizzazione delle risorse che la medicina d'oggi mette a disposizione dei nostri figli.

Può darsi che il rifiuto della visita di Suo figlio discenda da qualche cosa del genere che avverte in sua madre.

Come può darsi che la Logopedista non sia stata abbastanza «pedagogica» nei Suoi riguardi, ed anzi questa mi sembra l'unica nota stridente di tutto il quadro: ma ciò non significa che non sappia far bene il suo mestiere, e che non sappia essere adeguatamente «pedagogica» con Suo figlio.

A lei compete, oltre all'onere di assicurare a Suo figlio l'accesso a queste risorse, un altro onere: quello di non caricare il tutto di quest'ansia che in Lei è comprensibile, ma per Suo figlio risulterebbe nociva. Deve sentirsi rasserenata Lei per prima di queste accresciute risorse delle quali i nostri figli possono godere per la loro salute rispetto a noi.

Per questo, Suo marito ed eventualmente il dialogo con i parenti (i nonni, in particolare, ma non solo questi) La possono aiutare; penso che da settembre potrà aiutarLa anche il confronto con altri genitori di bambini frequentanti il nido, e con le insegnanti-educatrici.

Non si tratta solo di coprire un proprio lato emotivo: si tratta anche, o prima di tutto, di accettarlo, comprenderlo, e gradualmente liberarsene almeno in parte. A volte, si è tentati di credere che senza caricare le proprie azioni anche di un pesante ed impegnativo investimento emotivo, non si sia genitori abbastanza buoni: ma non è così. Lei sarà quell'ottima madre che è già ora, anche senza pagare questo prezzo Lei per prima. E io credo che ci possa riuscire.

Quello che posso fare, lo faccio volentieri. Debbo anticiparLe che il prossimo mese sarò lontano da casa, in convalescenza da una delicata operazione; ma può scrivermi, anche se Le potrò rispondere solo in agosto. Colga anche i più leggeri segni di evoluzione di Suo figlio, e li apprezzi: per lui sono importanti, ed è importante sentirsene gratificato, come è importante fondare saldamente su di essi le evoluzioni successive.

Mi creda Suo

Abbiamo evitato di inserire le date delle consulenze, e così seguitiamo a fare. Quanto riportiamo nelle righe seguenti, e che ha costituito una ripresa del dialogo – consulenza da parte della Signora, è avvenuto circa due mesi dopo.

Gentilissimo Professore,

Le scrivo principalmente per farLe un grosso in bocca al lupo per il delicato intervento a cui deve sottoporsi.

La ringrazio infinitamente per il supporto psicologico che mi ha dato e per la possibilità che mi ha offerto di poter scriverLe ancora.

Ancora auguri di cuore e spero si rimetta nel più breve tempo possibile.

Saluti cordiali

[Nome e Cognome della Signora]

Gentile signora [Cognome]

il mio stato di salute è in ripresa: bisognerà attendere settembre perché possa muovermi con forma accettabile, ma da casa ho ripreso a lavorare con la lena consueta. La ringrazio, per il Suo interessamento e per le buone parole che mi rivolge.

Qualora Lei fosse interessata ad approfondire qualche tematica pedagogica, Le suggerisco di contattare il sito generalista www.larchivio.com, dove è stata aperta una sezione di Pedagogia. Da lì può scaricarsi liberamente e senza alcuna formalità materiali di vario tipo, non solo miei.

Se posso cercare di essere utile ancora a Lei e a Suo figlio, può scrivermi quando vuole. Cordialità

Gentile Professore,

mi ha fatto un enorme piacere ricevere la Sua mail e sapere che tutto sta procedendo per il meglio. E il fatto che abbia ripreso a lavorare ne è la conferma oltre che la miglior medicina.

Ho consultato il sito da Lei suggeritomi e mi è veramente servito ad acquistare un po' di fiducia nel mio «mestiere» di mamma. Sono la tipica mamma «chioccia» che si sente responsabile per tutto ciò che succede ai propri figli, soprattutto ciò che non dipende da me mi spiazza e mi crea ansia.

Sto cercando di impormi un po' più di spensieratezza nell'affrontare le cose.

Questo pomeriggio dovrò far fare l'ABR a [...] per escludere problemi di udito che secondo me non ha. Ma la certezza matematica sembrerebbe darla solo quest'esame.

Per ciò che riguarda poi il suo linguaggio ci sono stati notevoli miglioramenti. Ha iniziato a parlare... a modo suo!!!!. Ad un estraneo risulterebbe incomprensibile: acqua=babba, succo=bubbo, latte=dadde... e così via.

Insomma forse ci stiamo avvicinando a quella fase che dicono di «esplosione» del linguaggio.

Adesso però non voglio approfittare della Sua pazienza e La saluto rinnovandoLe gli auguri per una rapida ripresa.

Cordiali saluti.

[Nome e Cognome]

Gentile signora [Cognome],

può darsi che il Suo essere «la tipica mamma-chioccia» abbia provocato, involontariamente, un eccesso di ansia: tuttavia, l'ha anche spinto a documentarsi, a richiedere suggerimenti, ad affinarsi. Quando ci sono intelligenza, buona volontà, cultura e quella che noi Pedagogisti chiamiamo «apertura», anche un eccesso di attaccamento al figlio può essere volto al meglio. E mi pare proprio che Lei ci sia riuscita.

Seguiti con il suggerimento che Le ho dato, quando Suo figlio pronuncia a suo modo il nome degli oggetti, Lei gli sorrida rassicurante e pronunci il nome corretto, con naturalezza e senza darsi alcuna scadenza: vedrà che imparerà prima che Lei se l'aspetti, e che imparerà assai bene, al tirar delle somme.

Lei non approfitti. Se ha bisogno, e per quel che posso, sono sempre qui.
Cordialità

Non c'è stato seguito ulteriore: possiamo ragionevolmente ipotizzare che non ne abbia avuto bisogno.

Un caso di orientamento on Line

Ricordiamo quanto abbiamo prospettato nella Prima Parte, circa l'orientamento concepito come una relazione d'aiuto ad un soggetto che deve operare lui le sue scelte di vita, cui seguono le scelte per gli studi.

Il caso trattato riguardava una laureata di area pedagogica, la quale aveva interpellato il professore prima di tutto per questioni di associazionismo di categoria, materia estremamente complessa ed ingarbugliata per la polverizzazione societaria e per l'intreccio di questioni personali.

Ma questo non era evidentemente che la situazione problematica emergente: la dottoressa aveva domande più essenziali da porre.

Gentile Professore,

La ringrazio infinitamente per l'esauriente risposta ai miei vari dubbi e colgo l'occasione per rinnovarLe la mia stima ed ammirazione.

Desidererei chiederLe un altro consiglio: attualmente lavoro presso una Residenza per anziani e mi occupo di interventi di riabilitazione cognitiva ed affettivo relazionale atti a supportare l'anziano nelle varie fasi della demenza. Il mio lavoro è stupendo e ne vado fiera ed orgogliosa (rispetto a molti colleghi che non fanno altro che lamentarsi contro la facoltà di scienze dell'educazione(!!!) ed i risultati sono più che buoni!

Lavoro, inoltre, come «docente» (termine un po' esagerato per le mie modeste capacità, considerata la mia giovane età...) e mi occupo di formazione agli operatori socio sanitari. Sono pertanto convinta che non

bisogna adagiarsi e, anzi, continuare a studiare ed a formarsi (sono iscritta al corso per diventare mediatrice familiare)!

Per tali motivi chiederei ancora una volta il suo valente aiuto nel consigliarmi un corso di formazione riguardante le tematiche in ambito socio-pedagogico.

RingraziandoLa infinitamente colgo l'occasione per augurarLe buon lavoro e salutarla caramente

Gentile dottoressa,

vedo che non mi ero sbagliato, nel «diagnosticare» in Lei un approccio serio, rigoroso ed estremamente positivo verso la professione. Io credo che questo atteggiamento sia sempre premiale, sia sul piano personale che su quello dei rapporti di lavoro: anche se può risultare a volte impegnativo e ingrato (e anche più di qualche volta), al tirar delle somme sortisce gli effetti voluti.

Premesso che io non fornisco consigli bensì suggerimenti, di che tipo di corso sente di avere bisogno? Di un corso di laurea (ce ne sono parecchi anche on Line), di un Master (terreno minato), oppure di un corso di formazione continua (realtà che conosce forse meglio di me), o d'altro ancora?

Mi riscriva. Auguri e cordialità

Gentile Professore,

alla sua domanda: "Di che tipo di corso sente di avere bisogno? Di un corso di laurea [...], di un Master [...], oppure di un corso di formazione continua [...], o d'altro ancora?"..... non saprei proprio cosa risponderLe... desidererei frequentare un corso-master... in ambito psico-pedagogico.

Fino a pochi mesi fa, ero intenzionata a frequentare il corso per diventare pedagogista clinica promosso dalla [...] ma mi è stato successivamente sconsigliato...

Abito in [regione], non ho molta possibilità di trasferirmi altrove perché tra lavoro/formazione/studio, il giorno solare dovrebbe essere minimo di 50 ore per poter fare tutto ciò che uno desidera!

A questo punto, credo che, forse, un corso-scuola on line non sarebbe male...

La prego ancora una volta di donarmi un suo gentile e prezioso suggerimento. RingraziandoLa infinitamente e scusandomi per il tedio, Le rinnovo cordiali saluti

Gentile dottoressa,

in generale, sono domande complesse, ma qualche volta rispondervi può essere facile. Credo che sia il caso suo.

Franco Blezza

Lei è proprio di quelle persone, professionisti studiosi e soggetti di cultura, per i quali i corsi di laurea on Line sembrano fatti apposta. Le offrono la possibilità di studiare al massimo livello, ma secondo piani di lavoro assolutamente autonomi e completamente sotto la propria gestione; e, se uno vuole, offrono anche la possibilità di conseguire un titolo di studio.

Io stesso ci credo profondamente, e sono impegnato nella politica che in tal senso è stata voluta dal mio Rettore e da parecchie Facoltà.

In questi anni ho lavorato a [serie di iniziative all'Università di Chieti e dintorni]. Un po' tutti gli Atenei meglio gestiti ci stanno lavorando (chi meglio e chi peggio, chi con maggiore profitto e chi con minore...). Segua in Internet i vari Atenei, troverà sicuramente quello che fa per Lei. [...]

Auguri e, quando avrà deciso, mi farà sapere

P.S.: alla Sua età, anch'io agognavo la giornata di 50 ore ed anche di più. Poi mi sono adeguato alle 24. Non è facile, ma è possibile.

Grazie Professore, ancora una volta è stato chiaro, esaudiente e gentilissimo... tutto ciò rende chiaro il perché, molti suoi allievi, non fanno altro che parlare bene di LEI... Grazie infinite!!!

Un caso che probabilmente non esiste

Buonasera professor Blezza.

sono una studentessa in [...] ma questa mail che le scrivo non riguarda l'università.

Mi permetto di chiederle un consiglio: una persona a me molto cara mi ha parlato di suo figlio...il quale ha 3 anni e a detta di suo padre, ha una sensibilità e una proprietà linguistica e intellettuale molto più sviluppata di un bambino della sua età. Riesce a fare dei discorsi già molto articolati e già ad un anno di età sapeva l'alfabeto e contare fino a 10.

Questi sono solo alcuni esempi.

Questa persona mi chiedeva se fosse il caso di parlarne con un professionista in quanto ha timore che il bimbo possa avere difficoltà nell'inserirsi all'interno del gruppo di coetanei, come ad esempio all'interno della scuola materna.

Con l'occasione le porgo i miei più cordiali saluti scusandomi del disturbo!

Gentile dottoressa,

Lei capisce che non posso andare oltre delle indicazioni molto generali per posta elettronica e senza neppure vedere le persone interessate. Le posso dire che in quello che Lei mi prospetta non vedo motivi di preoccupazioni per l'inserimento di quel bambino nella sua scuola, semmai delle opportunità di relazione con i compagni tutto particolare alle quali andrà avviato con la

massima attenzione e gradualità. Comunque, quelli che posso dare sono suggerimenti, non consigli, come Lei sa.

Ma è sicura che ad aver bisogno di qualche aiuto non sia proprio quella persona che Le è «molto cara»? Il padre?

Mi faccia sapere. Cordialità e, se può, una carezza al bambino.

Non c'è stato alcun seguito. Può anche darsi che il caso non esista.

Una situazione problematica c'è, forse non nel bambino. Ma perché si possa porre un problema ci vuole l'uomo che se ne faccia carico; e qui nessuno ha realmente voluto.

IL VALORE DELL'ESPERIENZA COMPIUTA

L'esperienza di consulenza pedagogica on Line è durata meno di due anni; poi l'organismo che l'aveva promossa è sostanzialmente cambiato nella sua natura di servizio volontaristico alla persona.

Lo scrivente ritiene di aver compiuto una importante esperienza di un tale servizio, corroborando l'idea che un tale servizio si possa rendere anche on Line, ovviamente con tutte le comprensibili limitazioni.

Integrata con quella effettuata in presenza, che non è mai stata interrotta, l'esperienza di consulenza pedagogica on Line consente di offrire un complesso di metodi e tecniche, procedure e lessico per l'esercizio professionale specificamente pedagogico.

Il discorso, ad ogni modo, continua. Una trattazione che si ispiri a criteri essenziali di scientificità, di apertura e di evolutività si presterebbe comunque male ad una sorta di conclusione; vale per il testo presente, come un po' per tutta la produzione dell'autore.

L'unico modo di terminare il discorso (provvisoriamente, interlocutoriamente) è rimandare agli sviluppi successivi e, pragmatisticamente, al vaglio dell'esperienza futura, come si era premesso.

Il testimone passa, quindi, al corpo dei professionisti che comunque hanno un riferimento importante nella Pedagogia sociale, professionale e clinica, e che vi daranno comunque seguito. Si tratta di un corpo al quale l'autore sente il dovere di ribadire, e con orgoglio, la propria appartenenza.

INDICE DEI NOMI

- Abraham, Giorgio; 290
 Adler, Alfred; 85; 207
 Adorno, Theodor W.; 79
 Agosti, Marco; 31
 Agostino d'Ippona; 18
 Alberici, Aureliana; 73
 Alessandrini, Giuditta; 43
 Aliotta, Antonio; 188
 Amici, Alvaro; 135
 Andreoli, Vittorino; 188; 290
 Andronico di Rodi; 17
 Angiolillo, Antonello; 135
 Antiseri, Dario; 1; 13; 15; 34;
 35; 39; 69; 257
 Aporti, Ferrante; 64
 Aristotele; 9; 17; 19; 104
 Bandini, Gianfranco; 40
 Battisti, Lucio; 130
 Beauvoir, Simone de; 50
 Benner, Dieter; 79
 Berkeley, George; 19
 Bernardinis, Anna Maria; 49
 Bertolini, Piero; 86; 111
 Bismarck, Otto von; 1
Blezza, Franco; 42
 Boezio, Severino; 18
 Böhm, Winfried; 49
 Borrelli, Michele; 23; 42; 79
 Bosetti, Giancarlo; 69
 Bottai, Giuseppe; 38; 133
 Bovio, Libero; 135
 Bruner, Jerome S.; 36; 38; 39;
 40; 41; 45
 Bruno, Giordano; 19
 Buti, Claudio; 135
 Calaprice, Silvana; 28; 32
 Calcaterra, Rosa M.; 42
 Calderoni, Mario; 97
 Calogero, Guido; 188
 Cambi, Franco; 7; 40
 Cambridge George, Duke of;
 33
 Canevaro, Andrea; 27; 74
 Cantril, Hadley; 74
 Carletti, Beppe; 123
 Carnap, Rudolf; 39
 Carullo, Antonio; 28
 Cassini, Susanna; 264
 Catarsi, Enzo; 47
 Celentano, Adriano; 152; 153;
 190
 Cerioli, Riccardo; 71
 Certini, Rossella; 40
 Chieregatti, Arrigo; 27
 Churchill, Winston; 17
 Cicerone, Marco Tullio; 18;
 54; 93
 Clarck, Charles S.; 69
 Clemente Alessandrino; 6
 Colonna, Salvatore; 13
 Comte, Auguste; 12
 Condry, John; 69
 Corsi, Michele; 49
 Crispiani, Piero; 86
 Croce, Benedetto; 30
 Cusano, Nicola; 19
 Dante Alighieri; 179
 Daolio, Augusto; 123
 De Giacinto, Sergio; 78; 109
 De Meis, Angelo C.; 30
 De Nardo, Erika; 264
 De Nardo, Francesco; 264
 De Nardo, Gianluca; 264
 Dellabiancia, Marco P.; 29
 Demetrio, Duccio; 73; 115
 Demolins, Edmond; 62; 264;
 267
 Dewey, John; 8; 9; 10; 19; 24;
 34; 36; 38; 40; 41; 62; 75;
 97; 187; 289

- Diesterweg, Friedrich A. W.; 13
 Dilthey, Wilhelm; 14
 Durkheim, David É.; 12; 14; 47
 Einstein, Albert; 7
 Enzesberger, Hans M.; 65
 Erodoto; 18
 Favaro, Omar; 264
 Fechner, Gustav T.; 12
 Federico II di Svevia; 61
 Feigl, Herbert; 39
 Fenarete; 18
 Fermi, Enrico; 7
 Fiengo, Maria Rosaria; 15
 Fiorillo, Angela; 29
 Flores d'Arcais, Giuseppe; 49
 Ford, Henry; 41; 66
 Foucault, Michel; 86
 Franceschini, Giuliano; 71; 184
 Frankl, Viktor É.; 85; 197
 Franzoni, Annamaria; 264
 Freire, Paulo; 19
 Freud, Sigmund; 12; 85; 207; 241; 290
 Fromm, Erich; 79; 86; 99; 108; 181; 260; 290
 Gagliardi, Peppino; 135
 Galeno di Pergamo; 91
 Galilei, Galileo; 18
Galli, Norberto; 47
 Gargani, Aldo G.; 40
 Garrino, Lorenza; 116
 Gelpi, Ettore; 73
 Gentile, Giovanni; 30; 31; 80
 Gerolamo; 18
 Gesù Cristo; 6
 Giaconi, Catia; 86
 Giorello, Giulio; 26
 Giovanni Damasceno; 93
Giuda; 240
Giusti, Edoardo; 276
 Goethe. Johann W. von; 190; 226
 Gorbačëv, Michail S.; 68
 Gorgia da Lentini; 9; 10
 Gramigna, Anita; 43
 Granese, Alberto; 9
 Greenhalgh, Trisha; 116
 Hanks, Tom; 125
 Harré, Rom; 74
 Hathaway, Starke R.; 238
 Hegel, Georg W. F.; 30
 Helmholtz, Hermann von; 12
 Herbart, Johann F. W.; 30; 31
 Hitler, Adolf; 257
 Hobsbawm, Eric J.; 66; 68
 Holton, Elwood F.; 72
 Horkheimer, Max; 79
 Hurwitz, Brian; 116
 Impara, Paolo; 32; 77
 Ingrao, Charles; 13
 Iori, Vanna; 47
 Ippocrate di Kos; 19; 91
 Itard, Jean Marc G.; 21
 James, William; 97
 Jung, Carl G.; 85; 207
 Kant, Immanuel; 94
 Kerouac, Jack; 179
 Knowles, Malcom; 72
 Kuhn, Thomas S.; 24; 25; 26; 32; 69; 70
 Kurlansky, Mark; 67
 Laeng, Mauro; 5; 6; 13; 20; 49
 Lakatos, Imre; 26; 118
 Lalande, André; 94
 Lamb, Roger; 74
 Lapassade, Georges; 83
 Laporta, Raffaele; 49; 74
 Leibniz, Gottfried W. von; 94
 Levi Montalcini, Rita; 101
 Lo Vecchio, Andrea; 125
 Lorenzi, Davide; 265
 Lorenzi, Gioele; 265
 Lorenzi, Samuele; 264
 Lorenzi, Stefano; 264
 Luciano di Samosata; 226
 Luigi XIV di Borbone; 61
 Lumbelli, Lucia; 83

- Lüscher, Max; 238
 Lyotard, Jean-François; 22
 Macchietti, Sira Serenella; 32
 Mach. Ernst; 12
 Maddalena, Giovanni; 42
 Mager, Karl; 13
 Magro, Gerardo; 207
 Maragliano, Roberto; 90
 Marchetti, Giancarlo; 42
 Marcon, Paolo; 77
 Marcuse, Herbert; 79
 Massa, Riccardo; 23; 71; 92
 McKinley, John C.; 238
 Mead, George H.; 97
 Mecacci, Luciano; 74
 Mina, Anna Maria Mazzini in arte; 190
 Mogol Giulio Rapetti in arte; 130
 Montessori, Maria; 21; 71
 Mosse, George L.; 65
 Mounier, Emmanuel; 94
 Mura, Antonio; 6
Musatti, Cesare; 240
 Musgrave, Alan; 26
 Mussolini, Benito; 80; 257
 Natorp, Paul; 13
Onan; 240
 Orefice, Paolo; 15; 28
 Owen, Robert; 64
 Pannella, Giacinto detto Marco; 192
 Papini, Giovanni; 97
 Pascal, Blaise; 94
 Pasini, Willy; 98; 290
 Pati, Luigi; 47
 Pavone, Rita; 190
 Peirce, Charles S.; 92; 97; 116
 Pellerey, Michele; 90
 Pericle; 1
 Pestalozzi, Johann H.; 13
 Planck, Max; 32
 Platone; 9; 18; 19; 82
 Popper, Karl R.; 14; 15; 35; 39; 45; 69; 98
 Prezzolini, Giuseppe; 97
 Protagora di Abdera; 9; 10
 Putnam, Hilary; 42
 Putnam, Hilary; 40
 Quinto Orazio Flacco; 6; 131; 172
 Ranger, Terence; 67
 Ranieri, Calone Gianni in arte Massimo; 135
 Reale, Giovanni; 13; 34
 Renouvier, Charles; 94
 Rey, Alain; 6
 Roessler, Winfried; 13
 Rogers, Carl R.; 83; 107; 108
 Rorschach, Hermann; 238
 Rorty, Richard; 42
 Rorty, Richards; 40
 Rossati, Alberto; 207
 Rossi, Bruno; 47
 Rossi-Landi, Ferruccio; 40
 Rousseau, Jean-Jacques; 188
Rulli, Giuseppe; 42
 Russell, Bertrand; 1
 Russell, David E.; 108
 Sacher, Werner; 13
 Santelli Beccegato, Luisa; 32
 Santoianni, Flavia; 40
 Santucci, Antonio; 97
 Sarracino, Vincenzo; 15
 Schelotto, Gianna; 290
 Schiller, Friedrich; 190
 Schultz, Johannes H.; 85
 Séguin. Édouard; 21
 Seneca, Lucio Anneo; 1
 Shapiro, D. Shel; 125
 Sirignano, Chiara; 49
 Socrate; 9; 10; 18; 19; 82; 94; 105; 289
 Solo, Roberto Satti in arte Bobby; 135
 Spadafora, Giuseppe; 49
 Spaventa, Bertrando; 30
 Spaventa, Silvio; 30
 Stramaglia, Massimiliano; 48; 49

Franco Blezza

Striano, Maura; 14
Sullivan, Harry S.; 99
Swanson, Richard A.; 72
Tamar; 240
Tarozzi, Massimiliano; 23; 34
Taylor, Fredrik W.; 41; 66
Terenzio, Publio Afro; 86
Togliani, Achille; 135
Tommaso d'Aquino; 17
Tönnies, Ferdinand; 43
Toyota o Toyoda, Kijchiro; 41
Tramma, Sergio; 15; 72
Trisciuzzi, Leonardo; 71; 73;
184
Trumbach, Randolph; 48
Tucidide; 1
Vailati, Giovanni; 40; 97
Valente, Nicola; 135
Vera, Augusto; 30; 237
Vertecchi, Benedetto; 90
Villa, Claudio Pica in arte;
135
Visalberghi, Aldo; 90
Vischer, Robert; 108
Volpicelli, Luigi; 6
Vuoso, Giorgio; 32
Weber, Ernest H.; 12
Wilkes, Kathleen V.; 74
Windelband, Wilhelm; 14; 85
Wundt, Wilhelm M.; 12
Xodo, Carla; 82
Zannini, Lucia; 116

SOMMARIO

PRIMA PARTE - FONDAMENTI, ISTRUZIONI, METODI E TECNICHE D'ESERCIZIO	4
CHE COS'È LA PEDAGOGIA	6
LA PEDAGOGIA È UNA PROFESSIONE ANTICA	9
PEDAGOGIA SCOLASTICA ISTITUZIONALE E PEDAGOGIA SOCIALE	11
ALLE RADICI PROSSIME DELLA PEDAGOGIA SOCIALE	13
LA PEDAGOGIA COME PROFESSIONE E PER LE PROFESSIONI SOCIALI	16
OLTRE DUE MILLENNI E MEZZO DI STORIA	20
LA PEDAGOGIA COME PROFESSIONE, «ARTE» D'OGGI.....	20
L'EDUCAZIONE È PER TUTTA LA VITA.....	23
LA PEDAGOGIA NON È SOLO TEORIA, NÉ TEORETICA	24
RIVOLUZIONI SCIENTIFICHE, SCIENZA NORMALE, PARADIGMA	24
LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE COME PROGRAMMA SCIENTIFICO DI RICERCA....	26
GLI OSTACOLI TEORETICI CHE PERMANGONO IN ITALIA	30
QUADRO TEORICO E GENERALE DI RIFERIMENTO PER LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE	34
L'ATTUALITÀ DEL PRAGMATISMO E IL NEOPRAGMATISMO PER LA PEDAGOGIA E PER LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE	36
SEDI D'ESERCIZIO PER LA PEDAGOGIA PROFESSIONALE	42
APPARATO STRUMENTALE CONCETTUALE ED OPERATIVO	44
ALCUNE CASISTICHE ESEMPLARI, TESTIMONIANZE D'ESERCIZIO PER COMPRENDERE LA PEDAGOGIA COME PROFESSIONE.....	46
<i>Generalità</i>	46
<i>Paradigmi di famiglia e relativi problemi</i>	47
<i>Paradigmi di coppia e relativi problemi</i>	49
<i>L'orientamento per la vita e negli studi</i>	51
<i>Digressione: corsi di studio universitari e piani di studio</i>	54
<i>L'aiuto al paziente e al terapeuta</i>	55
<i>Pedagogia della prevenzione</i>	57
<i>Servizi culturali e intervento pubblico</i>	58
IL PEDAGOGISTA E L'EVOLUZIONE RECENTE DELL'INVESTIMENTO EDUCATIVO....	60
IL SENSO DI UNA TRANSIZIONE SECOLARE ED EPOCALE	66
L'OGGI, IL XXI SECOLO CULTURALMENTE INTESO	68
UN CENNO ALLA DIDATTICA	73
IL PEDAGOGISTA COME «FIGURA DI MEZZO» NEL SUO ESERCIZIO PROFESSIONALE	74
IL DIALOGO DEL XXI SECOLO	80
LA RELAZIONE D'AIUTO.....	82
CONDIZIONI DI PRATICABILITÀ DELL'INTERVENTO D'AIUTO PEDAGOGICO	85
INTERVENTO SUL PROGETTO DI VITA.....	87
IL CONCETTO DI <i>CLINICA</i> IN PEDAGOGIA	91
LA PERSONA, DESTINATARIO DELL'ESERCIZIO PROFESSIONALE PEDAGOGICO.....	92
SITUAZIONI PROBLEMATICHE, PROBLEMI, RISPOSTE DI METODO.....	94
L'ESERCIZIO NORMATO DELLA CREATIVITÀ	97
LA RICERCA DI CIÒ CHE È TRASFERIBILE INTERPERSONALMENTE	101
QUATTRO ORDINI DI REGOLE DI METODO	102
IL RICORSO AD UNA PARTICOLARE FORMA DI EMPATIA	106
IL LIMITE UMANO, E LE DUE MODALITÀ DI REINDIRIZZAMENTO.....	108
SECONDA PARTE - CASISTICA CLINICA IN PRESENZA E ON LINE.....	113
AVVERTENZA GENERALE SULLA CASISTICA CLINICA E SULLE SCELTE METODOLOGICHE	115
<i>Le fonti dell'esperienza, l'esercizio dell'Interlocazione Pedagogica</i>	115
<i>La narrazione in Pedagogia e in Medicina</i>	115

<i>La cultura degli interlocutori</i>	117
<i>Espressione in prima persona</i>	117
<i>Anni dopo</i>	117
<i>La documentazione dell'esercizio pedagogico: un problema, una proposta</i>	118
SUL PIANETA LONTANO	120
<i>Terzo colloquio</i>	120
<i>Quarto ed ultimo colloquio</i>	128
<i>Postilla, via E-Mail</i>	134
<i>Anni dopo</i>	137
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	137
<i>Osservazioni di un Maestro</i>	138
VIOLAZIONI DEONTOLOGICHE	140
<i>Secondo colloquio</i>	140
<i>Terzo colloquio</i>	144
<i>Quarto ed ultimo colloquio</i>	148
<i>Anni dopo</i>	155
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	155
<i>Una notevole postilla dalla discussione in aula</i>	155
QUASI UN INTERLUDIO - UNA LEZIONE DI PEDAGOGIA NELLA SQUADRA DI CALCIO DEI PIÙ PICCOLI, UNA SERA	160
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	164
DA RAGAZZA DISEGNAVO LE CALZE A FIORI	165
<i>Ultimo colloquio</i>	165
<i>Anni dopo</i>	168
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	168
LA DONNA DELLA SUA BREVE VITA	170
<i>Primo colloquio</i>	170
<i>Una telefonata tra il primo e il secondo colloquio</i>	174
<i>Secondo ed ultimo colloquio</i>	175
<i>Anni dopo</i>	180
<i>Post scriptum</i>	181
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	182
"AI NOSTRI TEMPI ..."	184
<i>Primo colloquio</i>	184
<i>Una telefonata con un collega, tra il primo colloquio e il secondo</i>	187
<i>Secondo colloquio</i>	188
<i>Terzo e penultimo colloquio</i>	192
<i>Un cenno al quarto ed ultimo colloquio</i>	195
<i>Anni dopo</i>	195
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	196
<i>Dalla discussione in aula</i>	196
UN'INTERLOCUZIONE NEPPURE INIZIATA	199
<i>Primo colloquio</i>	199
<i>Un incontro con la Tutor al bar, ore 21:30</i>	201
<i>L'ultima telefonata di disdetta</i>	202
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	202
<i>Essere donna, prima che madre</i>	202
UN COLLOQUIO NON PREVISTO	204
<i>Una vecchia conoscenza</i>	204
<i>Il seguito in una riflessione</i>	205
<i>Anni dopo</i>	206
PREMESSA AI DUE CASI SEGUENTI: RIFLESSIONI SUL PROBLEMA DELLA SUPERVISIONE IN PEDAGOGIA PROFESSIONALE, UN PROBLEMA APERTO	207
IL CASO DELLA PEDAGOGISTA «SCHIACCIATA»	209
<i>Interlocuzione con una collega-allieva</i>	209

<i>Una visita alla clinica specialistica</i>	215
<i>Il reindirizzamento professionale e la chiusura del caso</i>	216
<i>Anni dopo</i>	216
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	217
IL CASO DELL'«APPRENDISTA STREGONE».....	218
<i>Il contatto con il «professore»</i>	218
<i>Lo sbaglio della collega</i>	223
<i>Anni dopo</i>	226
<i>Il termine della I.P. successiva e il reindirizzamento canonico compiuto</i>	226
<i>Anni dopo</i>	229
<i>Rapporto complessivo per quel che riguarda la collega</i>	229
<i>Rapporto complessivo del caso per quel che riguarda l'interlocutore</i>	230
IL CASO DI DUE CUORI, TRE BAMBINI E UNA DACIA.....	231
<i>Anni dopo</i>	235
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	236
«ESPERIENZA VISSUTA».....	237
<i>Primo colloquio della terza serie</i>	237
<i>Riflessioni personali sulla «esperienza vissuta» (interludio tra il primo e il secondo incontro della terza serie)</i>	241
<i>Secondo colloquio della terza serie, bruscamente interrotto</i>	243
<i>Un SMS interlocutorio e la risposta con lo stesso mezzo</i>	244
<i>Una telefonata interlocutoria</i>	245
<i>Terzo ed ultimo colloquio</i>	246
<i>Anni dopo</i>	250
<i>Rapporto complessivo del caso</i>	250
UNA SITUAZIONE PROBLEMATICA IN UNA SALA D'ATTESA OSPEDALIERA	251
ALCUNI ESEMPI DI STRUMENTI CONCETTUALI ULTERIORI	254
<i>Un insegnamento che continua</i>	254
<i>La sequenza cronologica e i riferimenti esterni</i>	254
<i>La «teoria cospiratoria» e i rapporti familiari</i>	256
<i>Il padre colpevole</i>	258
<i>La «figlia piccola» e il realismo</i>	260
CONSULENZA PEDAGOGICA ON LINE	263
<i>Generalità</i>	263
<i>Cogne e Novi Ligure</i>	264
<i>Anni dopo</i>	264
<i>Un contributo on Line: la crisi della famiglia nucleare</i>	265
CASI ON LINE	268
<i>Il caso della mamma-maestra</i>	268
<i>Il caso del fanciullo irrequieto</i>	270
<i>Il caso del bambino primogenito</i>	273
<i>Il caso della “mamma preoccupata”</i>	275
<i>Il caso del figlio d'amici aggressivo</i>	278
<i>Il caso del figlio di una coppia allargata</i>	280
<i>Il caso dello scolaro “punzecchiatore”</i>	281
<i>Il caso della bambina “streghetta”</i>	281
<i>Il caso della trentanovenne, del trentaseienne e dell'interrogativo angoscioso</i> .	282
<i>Il caso del bambino con “doloretti”</i>	283
<i>Il bambino e l'amico-mano</i>	284
<i>Una testimonianza splendida</i>	286
<i>Vogliamo parlarne?</i>	287
<i>Qualche messa a punto a proposito della depressione infantile</i>	288
<i>Il caso della madre con bambino di due anni</i>	290
<i>Il caso dell'educatrice di nido pensionanda</i>	292

<i>Il caso di un'altra "mamma preoccupata"</i>	<i>293</i>
<i>Il caso della "mamma di mestiere"</i>	<i>295</i>
<i>Un caso di orientamento on Line</i>	<i>300</i>
<i>Un caso che probabilmente non esiste</i>	<i>302</i>
IL VALORE DELL'ESPERIENZA COMPIUTA	305
INDICE DEI NOMI	307
SOMMARIO	311