

## L'arteterapia: tra contaminazione ed evocazione

G. Bonaviri

È passato molto tempo da quando il Professore, Antonio Fusco, seduto mi diceva con voce dolce, che essere docente in una università nascente e piccola significava innanzitutto dedizione e passione. Con lui si parlava di una università, presidio di democrazia e sviluppo quasi come di quel generatore di comunità che avrebbe avuto il significato di farci stare insieme per costruire, pensare ed organizzare il futuro delle giovani generazioni. Con il Prof. Antonio ci si ritrovava spesso a ragionare di come far sì che una istituzione come l'università potesse diventare la scelta migliore per combattere paradigmi, mala gestione e mali sociali.

E mai come oggi appare chiaro che non è la scelta sul sociale che rimane il problema perché qualora si volesse generare realmente una società equa e solidale, rimanendo a fianco alle imprese e agli amministratori, basterebbe buttare l'occhio al di dentro di un territorio, decidendo di scegliere percorsi come quelli della conoscenza e della innovazione, le uniche che ci permettono -in un momento storico come l'attuale- di costruire un futuro, valore e non come debito per le nuove generazioni.

Ma è anche sulle strategie della creatività che va il mio pensiero quando ricordando Antonio, uomo di grande impegno morale, umano, intellettuale vado al passato trascorso qui, in questo luogo tanto sacro quanto naturalmente profano. Con lui collaborai come cultore della materia, in psichiatria, e poi come docente a contratto in questa università che appena stava vedendo la luce. Poi le strade apparentemente si separano ma quando rimane quel filo conduttore che chiamiamo memoria tutto rimane intatto: le sensazioni, i ricordi, gli affetti, l'amore per il bello ed il passato torna. Al centro rimane l'uomo.

Parlare di creatività vuol dire entrare nella intimità e familiarità di un mondo senza eguali, votato sempre ad un apparire fatto di sospetti per il mondo della scienza "ufficiale" perché privo dell'impronta rigorosa della stessa veridicità logica ma meravigliosamente oltre i limiti consentibili. E questo rischio, per me che frequento quotidianamente l'animo umano, riguardava sia la teoria che la pratica della psicoanalisi anche la più ortodossa, dove alla dimensione dell'immaginario fa sempre da corrispettivo la prassi clinica ingiustamente percepita come eccessivamente libera e arbitraria.

Ed allora, creatività e professionalità, in un campo che intreccia arte e psicologia -quale è appunto l'arte terapia- sono necessità ed insieme tensione, tensione interna non facilmente eludibile sul piano teorico e pratico, che nel concreto - la pratica clinica - non appaiono di certo sovrapponibili. D'altra parte, la scommessa di una terapia che passa attraverso l'arte non può non cercare di sfruttare anche le oggettive potenzialità insite in questa dialettica. L'artista avrebbe il privilegio di attingere alle forze pulsionali dell'inconscio e grazie ad un io particolarmente strutturato avrebbe la capacità di controllare la discesa nell'inconscio, ma senza dover necessariamente pagare lo scotto di una disgregazione psichica, come avviene invece per il folle, che ha sì, il privilegio della creatività, ma al prezzo della mancanza di controllo del suo Io.

In questo senso anche la dimensione del *setting*, così fondamentale nell'arte terapia, ha una doppia valenza: è qualcosa che appartiene all'universo della relazione in quanto tale e che prescinde dal singolo terapeuta ma diventa poi qualcosa che ogni analista, con il suo stile, caratterizza e rende unico. Non sarà mai abbastanza riconosciuta l'importanza del *setting* riguardo la prassi descritta. Il presupposto è che all'interno di questa dimensione alcuni meccanismi abbiano una maggiore facilità sia di espressione che di controllo: è come se il paziente (ma anche l'artista) sapessero di trovarsi in una condizione speciale in cui il possibile si fa esplicito.

“Le Artiterapie sono, per definizione, quelle tecniche di intervento con una solida base scientifica che prevedono l'utilizzo della mediazione artistica (il disegno, il colore, il movimento o l'improvvisazione musicale) per programmare e gestire concretamente interventi, di tipo educativo o riabilitativo, all'interno di contesti a rischio di marginalità o patologia con soggetti disabili o normodotati, prescindendo da età, sesso ed estrazione culturale. Nelle Artiterapie confluiscono ben quattro assi di intervento: la musicoterapia, la danzamovimentoterapia, l'arte plastico-figurativa (spesso definita genericamente ArteTerapia in quanto prima in ordine di tempo) e la teatroterapia. Sono discipline che sono accomunate dalla valenza preventivo-educativa e terapeutico-ri-socializzante, ma si diversificano per il tipo di mediatore artistico utilizzato (rispettivamente musica, danza, pittura/

scultura e recitazione/interpretazione) e per la conseguente scelta del modello teorico di riferimento e della relativa tecnica di conduzione. Le Artiterapie sono discipline che riescono in eguale misura ed indipendentemente dalla loro specificità ad attivare un canale di espressione, comunicazione e condivisione tra i protagonisti dell'intervento educativo o riabilitativo, in quanto creano uno spazio pluri-potenziale, sorta di area transazionale, dove poter proiettare le energie affettive del proprio vissuto esperienziale e dover poter attualizzare la distanza tra mondo interno e mondo esterno delle realtà oggettuali".

Oggi giorno per sviluppare una concreta professionalità nel campo delle politiche sociali di educazione e prevenzione, di reintegrazione e di riabilitazione le arti terapie sono utilizzate all'interno di innumerevoli contesti istituzionali: dai centri diurni per portatori di handicap fisici e mentali, alle case di riposo per anziani, ai centri di recupero per tossicodipendenti, ai campi ospitanti nomadi e zingari, alle comunità per minori a rischio. In tali contesti il guidare esperienze di arteterapia, cioè di traduzione corporea o musicale o pittorica delle emozioni, consente di attivare o ri-attivare modalità comportamentali e relazionali di ricontestualizzazione dei soggetti nella stessa loro realtà affettiva ed interiorizzata.

Esiste una evidenza scientifica che certifica l'esistenza della comunicazione non verbale che passando nella relazione in modo più efficace e più diretto ha la possibilità di attivare risorse nascoste ma che tutti possediamo: la capacità di elaborare il proprio vissuto, dandogli forma, e di trasmetterlo creativamente agli altri. Mentre le parole implicano la concettualizzazione e la verbalizzazione del disagio, e possono mentire, nascondere, o fare da filtro per la dimenticanza, le immagini non mentono: sono immediate, autentiche, partono dal profondo non creando barriere difensive.

Possiamo affermare allora che le artiterapie sono tecniche espressive che, proprio in quanto tali, diventano professionalizzanti e complementari alla qualificazione di vari profili professionali come l'educatore, l'operatore di comunità, lo psicologo e psicoterapeuta di gruppo potendo rispondere contemporaneamente alla crescente domanda di formazione e sviluppo di competenze in ambito pedagogico, psicosociologico, terapeutico e riabilitativo. Attraverso un percorso strutturato di formazione sulle Artiterapie si potranno comprendere quali conoscenze e competenze siano necessarie per guidare esperienze gestuali, motorie e

sonore anche in bambini ed adolescenti normodotati in età prescolare e scolare e di relazionarsi. Costruire una realtà drammatizzata e condivisa, luogo di scambio e di sperimentazione di ruoli, relazioni, pensieri ed emozioni all'interno della cornice protetta della "finzione" potrà determinare un cambiamento proiettivo e di interscambio.

A prova degli effetti benefici che derivano dall'utilizzo delle pratiche di mediazione artistica attraverso la danza e le immagini si crea quello spazio simbolico delle immagini che consentono di utilizzare il corpo e l'espressione grafico-pittorica come mezzi per comprendere l'interiorità della persona e la relazione con la comunità in un'epoca caratterizzata da nuovi paradigmi immaginativi e relazionali.

Qui si intrecciano quelle antiche e nuove tendenze che in queste due giornate intendiamo conquistare in uno spazio tra contaminazione ed evocazione simbolica. Qui può nascere lo spazio concreto per dare corpo a corsi di formazioni e master professionalizzanti in arti terapie, quello che avrebbe voluto attivare Antonio molti, molti anni fa.

Vi ringrazio.

#### Bibliografia

- Giuseppina Bonaviri (1994), *La danza terapia*, Kappa Autrice  
 G. Bonaviri (2011/2012), *L'arteterapia: efficacia, efficienza e sostenibilità in Italia e all'estero*, Fondazioneistud  
 G. Bonaviri (2017), *L'arte seconda la psicanalisi: le basi teoriche dell'arteterapia. State of Mind, il giornale delle scienze psicologiche*.  
 G. Bonaviri, *Arti terapie: applicazione nella relazione d'aiuto*, a cura di Oliviero Rossi  
 Giuseppina Bonaviri e Giuseppe Bonaviri (1999), *E il verde ramo oscillò*, Manni Editore.

Giuseppina Bonaviri, figlia d'arte è madre di 4 figli. Medico psichiatra, dottore di ricerca in neuroscienze sperimentali e cliniche. Titolare del Marchio europeo Area Vasta Smart. Fondatrice della "Rete la Fenice", Movimento Politico di Innovatori Civici. Amministratrice della società Area Vasta Smart S.r.l. Presidente Progetto Provincia Area Vasta Smart della Provincia di Frosinone. Presidente Centro Studi Internazionale Giuseppe Bonaviri.

## L'incanto velato. Figure della dissolvenza nel pianismo lisztiano

M. Cogliani

*Tre rose rosa come una sola unità fanno pensare alle Parche.  
Resta il quesito se sia più tragica Cloto o Atropo e se Lachesi sia  
solo un interludio di fantasmi che giocano ridendo di sé stessi alla  
ricerca di un'inesistente identità.*

Antonio Fusco, 2016, p. 15

### Abstract

The last compositions of Franz Liszt are affected by a melancholic state of mind and a poor health. The composer, however, was seized by numerous insights, anticipating the dissolution of Romanticism of which he was a founder. This phase of his creativity gives rise to “figures of fading”, a term that is suitable for at least three levels of conceptualization: in association with “figure” it was used by literary criticism, in contrast to the “figures of permanence”; the musical constructs are marked by dissonance without resolution and daring harmonies; the closures of these pieces are evanescent in dynamics, agogic, and rarefaction of the instrumental warp. In any case, we face with compositional expedients producing a sound virtuosity that combines the poetics of fading with those of fragment and estrangement. The result is a completely new form of musical writing, premonition of what was happening and would have happened to European music. The improvisational witchcrafts of Liszt, who seduces and fascinates, in the end no longer aspire to astonish the listener, but rather fall back into a “veiled charm”, with which the composer founds the language of contemporary music, but without the smug conscience of being a forerunner.

L'ultimo periodo della produzione artistica di Franz Liszt (1811-1886) è caratterizzato da introspezione e indifferenza per il destino di molte composizioni, soprattutto pianistiche, il cui valore musicale è però stato definito come paragonabile agli ultimi *Quartetti* di Beethoven o all'*Offerta musicale* di Bach (Howard, 1990, p. 2). Ritroviamo fenomeni analoghi anche in compositori contemporanei di Liszt o di poco successivi, come Brahms, Bruckner, Mahler. Alla base di queste creazioni c'è un tratto comune: «il carattere della rarità si sposa alla misteriosa ispirazione che investe “le cose ultime” di un compositore, e allo straniamento stilistico di quei lavori» (Principe, 2010, p. 43).

È stato rilevato come la vecchiaia di un artista consista spesso in una fase contrassegnata «da lavori dipendenti perlopiù da una meditazione solitaria» (Storr, 1988). È il caso di Liszt, afflitto in tarda età da malattie che lasciano il segno anche nella sua musica<sup>1</sup>. Sia i mali del corpo che i tormenti

dell'anima, tuttavia, appaiono condizione necessaria ma non sufficiente a spiegare l'eccezionalità delle soluzioni compositive impiegate, che peraltro non riscosero certamente l'entusiasmo dei contemporanei (Cfr. Walker, 1997, p. 438). Anzi, «le tarde pagine di Liszt venivano guardate non solo senza alcuna simpatia, ma come imbarazzanti manifestazioni di senilità» (Rattalino, 1993, p. 95).

Ma in quello stesso periodo Liszt fu colto da numerosi *insight* sulle possibili direzioni che la musica avrebbe potuto prendere in futuro, precorrendo la dissoluzione di quel Romanticismo del quale egli era stato un fondatore, e anticipando le scelte di compositori che trascinano nel Novecento, come Debussy, Scriabin e Bartók, proprio come da giovane si era caratterizzato quale precursore delle tecniche armoniche e motiviche di Wagner. «Rottura della tonalità, emancipazione della forma, armonie di “avanguardia”, mancata utilizzazione di facili cadenze, una musica che si trascina via *fin quasi al silenzio*» (Howard, ibidem, corsivo mio).

In effetti, Liszt appare straordinariamente moderno nel produrre sonorità inusitate per esprimere i sentimenti che lo animano in questa fase ultima e visionaria della sua creatività; tuttavia, egli non sembra ricercare scientemente nuove strade, quanto invece accentuare quel manierismo decadentista che aveva iniziato a farsi strada già dal 1853 (Cfr. Rattalino, op. cit., p. 76): «Non si tratta più di arte oratoria, ma di soliloquio, e la dimensione del pubblico viene cancellata o perlomeno allontanata fino a scomparire, con tutte le conseguenze che da ciò derivano (...). Una musica per gli occhi e per l'immaginazione, che pochi pianisti hanno affrontato e affrontano: quanto di più difficile Liszt abbia scritto, proprio perché l'ordine delle difficoltà non è pianistico» (Ivi, p. 102).

Viene così a formarsi una costellazione triadica formata da esecutore, musica, pianoforte. Ne risulta assente l'inserimento nel mondo e quindi il “quarto elemento”, e cioè il pubblico, che nel giovane Liszt era assunto a presupposto dell'intuizione creativa. Nel soggettivismo estremo degli ultimi anni, invece, è probabile che riecheggino tardive risonanze delle letture orrifiche fatte a Parigi negli anni '30 [d'Ortigue, 1835 (2003)]. Riemerge, allora, l'individualità perturbata: il *lui* e l'*altro* «che il d'Ortigue aveva ridotto a unità restano due, restano scissi, restano avversari: in Liszt, molto più che in Schumann, si manifesta il *Doppelgänger*.

<sup>1</sup> Per esempio, «la sensazione di sonno insoddisfatto che Liszt cercò di esprimere nel notturno *Schlaflos*. Frage und Antwort (“Insonnia! Domanda e risposta”, 1883), ha probabilmente una base organica, oltre che psicologica» [O' Shea, 1990 (1994, p. 154)]

La personalità scossa e dilaniata, il Mister Hyde annidato nel Dottor Jekyll» (Rattalino, op. cit., p. 16). È in questo ritorno alle pieghe più umbratili della sua creatività che le ultime composizioni si costituiscono quali “figure della dissolvenza”, prima ancora che del silenzio. L’espressione “figure del silenzio” è stata impiegata in relazione alla musica del Novecento (Cfr. Lisciani Petrini, 2001), ma nell’ultimo Liszt è piuttosto una sorta di stemperamento del linguaggio musicale a farsi strada, «fino a *dissolvere* l’ordine tonale» (Ivi, pp. 109-110).

In particolare, il termine “dissolvenza” si presta ad almeno tre livelli di concettualizzazione. In associazione con “figura”, e in un contesto più ampio, è stato adoperato dalla critica letteraria, in antitesi con le “figure della permanenza”, al fine di contrapporre a una «categoria tradizionale del fare letterario, ivi inclusa appunto quella “sagoma d’ingombro” che era il personaggio psicologicamente integro, omogeneo, emissario fedele delle trasparenti intenzioni dell’autore, il “personaggio-particella”, così chiamato per l’abitudine a “dissolversi in una miriade di corpuscoli che lo fanno sloggiare dalla ribalta”» (Marenco, 2008, *passim*). Una negazione del personaggio, per proporre addirittura «la riduzione a semplice “effetto di contesto”, o ancora a luogo vuoto, essenza che proclama la propria assenza», costruzione di inquietanti *vivant sans entrailles*, [“Viventi senza visceri”, Valéry, 1941 (1975, t. II, p. 746] «esseri sempre più equivoci e indefinibili, mostruosi ibridi per metà uomini e per metà fantasmi» (Stara, 2004, p. 11).

Un’altra chiave di lettura trova fondamento nella dissonanza<sup>2</sup> che, invece di sfociare nella consonanza, si trasforma, nei brani pianistici del “vecchio” Liszt, in dissonanza irresolutiva che si disintegra in dissolvenza. «È una musica personalissima di involuzione, incertezza e perdita» (O’Shea, op. cit., p. 155). D’altronde, sono proprio queste caratteristiche che ci fanno apparire l’ultima produzione lisztiana così innovativa, densa com’è di soluzioni stupefacenti.

Infine, la “dissolvenza” – termine che, mutuato dalla tecnica cinematografica, sta a indicare la graduale scomparsa di un’immagine al termine di una di una scena o di una sequenza – a un livello strettamente costruttivo si concretizza in chiusure di periodo o, più spesso, di brano, evanescenti e non di rado sconcertanti. Alcuni esempi: *Unstern!*, *Sinistre*, *Disastro* (1881); *Richard Wagner Venezia* (1883); *Valse oubliée* n. 4 (1884); *La lugubre gondola II* (1885).

Oltre che attraverso l’uso di soluzioni armoniche nuove e ardite, l’effetto di dissolvenza viene raggiunto essenzialmente attraverso tre differenti modalità:

a) mediante la dinamica, con il progressivo affievolimento delle sonorità fino ad arrivare al *ppp*, nonché attraverso la ricerca coloristica di timbri estremi nelle regioni gravi o acute della tastiera: *Elegia* (1874); *Recueillement* (1877); *La lugubre gondola I* (1882); *Abschied* e *En Rêve* (1885).

b) per mezzo di modificazioni agogiche che portano alla disgregazione ritmica: *Epithalam zu Eduard Reményis*

*Vermahlungsfeier* (1872); i cinque *Klavierstücke* S. 192 (1865-79); la *Csárdás* n. 1 (1884).

c) ma anche – ciò che costituisce una cifra stilistica inconfondibile dell’ultimo Liszt – tramite la rarefazione dell’ordito strumentale, fino a raggiungere il dissolvimento armonico, il diradamento della melodia, il soliloquio visionario e volutamente *in-concludente* del “tasto solo”: «... quando la musica è ridotta a una singola voce, al limite del silenzio, potremmo suonare quella voce con un dito solo, come fanno i bambini che mettono le mani sul pianoforte per la prima volta» (Campanella 2011, p. 271); *Seconda Elegia e Resignazione* (1877); *Am Grabe Richard Wagners* (1883).

In alcuni brani troviamo i tre espedienti compositivi variamente abbinati: *Romance oubliée* (1880); *Nuages gris* (1881); *Valses oubliées* n. 1 e n. 3 (1881/84). In tutti questi casi, ci troviamo di fronte a scelte stilistiche di cui Liszt aveva fatto ampiamente uso nelle stagioni creative precedenti, ma che qui si accompagnano all’impiego di armonie fortemente dissonanti, spesso senza risoluzione. Inoltre, è ravvisabile la prevalenza di contrasti timbrici accentuati – il colore oscuro delle regioni più gravi dello strumento come quello, esilissimo, da carillon, delle zone più acute: espedienti compositivi che caricano questi brandelli musicali di sfumature del tutto originali che anticipano il Novecento.

Si tratta ancora una volta, in Liszt, di stile virtuosistico, ma di un virtuosismo tutto sonoro, interno, nascosto, *hortus conclusus*: «il processo di limitazione delle ombreggiature e di definizione delle linee si approfondisce e si radicalizza. Le armonie e le forme perdono il loro carattere organico e diventano mostruose. Di una mostruosità gentile, tuttavia, fuori dal tempo, come nelle pitture del folle Richard Dadd: figure di un’allegoria senza vita, sfilata di essenze: se ne è atterriti» (Rattalino, op. cit., p. 102, *passim*).

Una musica innervata di successioni armoniche che, sganciandosi di fatto dalle funzioni tonali, sfiorano l’atonalità, rispondendo liberamente a suggestioni che hanno solo il sapore del commiato. Ed ecco che in questo crepuscolarismo manierista, alla poetica della dissolvenza si affiancano il frammento (la durata di gran parte di questi brani si colloca tra i 50” e i 3’); e ancora lo straniamento che a volte si risolve in vertigine, in sarcasmo dissacrante, in vero e proprio sberleffo; ma che più spesso si condensa in una forma di scrittura musicale che sembra caratterizzarsi per l’assenza del compositore: *opera che si fa da sé*. Come nei capolavori *Unstern* e *Nuages gris*, che preludono all’espressionismo di Schönberg.

L’esito finale di una tale poetica è rappresentato – nell’estrema composizione lisztiana, i Sette *Historische ungarische Bildnisse* (“Ritratti storici ungheresi”, 1885) – da una galleria di personaggi spettrali che *si* raccontano dando luogo a brani fantasmatici, visioni oniriche da incubo in cui il colore patriottico cede sovente il passo agli stilemi dell’ultimo Liszt; soprattutto nel terzo, una spaventosa danza macabra dedicata a Laszlo Teleky e negli ultimi due, *In memoria di Petöfi* (“Dem andeken Petöfis”) e *Il corteo funebre di Mosonyi* (“Mosonyis Grabgeleit”), epico ma evanescente il primo, di orrida cupezza il secondo.

Infine, è risaputo che Liszt «non era un compositore teorico, non scriveva “a tavolino”» (Campanella, op. cit. p. 10), ma amava improvvisare, affrontando il provvisorio, l’imprevisto, l’inedito: «all’improvviso, (...) il tema e le sue

<sup>2</sup> Se la consonanza sta a rappresentare l’elemento di normalità e di quiete, la dissonanza raffigura l’elemento di anomalia e interferenza che trae la valenza affettiva dal fatto «di essere una devianza che ritarda l’arrivo di una norma attesa» [Meyer, 1956 (1982, p. 298)]; cfr. anche D. Cooke, 1959

variazioni si disegnano secondo le suggestioni dei suoni e degli accordi» (Jankélévitch, 1998, p. 121). È un processo creativo connotato da una spiritualità letargica che «sonnecchia nei segni del linguaggio; e allo stesso modo che le parole sono dei ricordi compressi e consumati nei fonemi, dei ricordi in scatola che si attivano quando li si pronunzia, così lo spirito addormentato nei suoni si risveglia per l'emozione e per la musica appena il suonare dello strumentista gli dà un'esistenza carnale» (Jankélévitch, cit., p. 125; cfr. anche Cogliani, 2009). La musica ridesta uno stato di *charme* in cui l'improvvisatore Liszt sperimenta, esplora, vaga; e in questo peregrinare senza requie della mano sulla tastiera, cerca «diverse e successive direzioni prima di trovare quella che gli permetterà di avventurarsi il più lontano possibile» (Jankélévitch, 1998, p. 133).

Le stregonerie di Liszt alla fine non aspirano più ad affascinare i contemporanei, ma ripiegano in un *incanto velato*, nascosto, intimamente vissuto, con cui il compositore si congeda dal mondo. Archiviato il rutilante virtuosismo degli anni ruggenti, quest'ultimo Liszt stimola nell'interprete e nell'ascoltatore un irresistibile *spleen*, che trova la sua a-teofania nel *non-so-che* (Jankélévitch, 1957). Un linguaggio capace di far risuonare un idioma autoreferente che custodisce al suo interno una profondità quasi silente: «...“on n'entende plus rien”<sup>[1]</sup>. L'opera di Liszt, tutta risonnante di eroismo, epopea e fragori trionfali, alla fine si vede invasa a poco a poco dal silenzio originario che la penetra da tutti i pori: lunghe pause (...), grandi vuoti, battute bianche diradano e rarefanno le note» (Jankélévitch, 1983, p. 114).

E allora si è pervasi dalla dimensione quasi inudibile di sonorità appena affioranti, registro di passaggio, *limen*. «Il *pianissimo*, per quanto ancora udibile, è la forma *quasi* insensibile del soprasensibile: è dunque *appena* sensibile – alla frontiera fra il materiale e l'immateriale, il fisico e il transfisico; il *quasi-niente* designa l'esistenza minimale al di là della quale vi sarebbe l'inesistenza, il niente puro e semplice» (Ivi, p. 121, *passim*). In tale *ars poetica* si liquefano le creazioni dell'ultimo incanto lisztiano, figure dissolventi, frammenti straniati di spettri danzanti che, spegnendosi, ci avvisano, sempre più sommessamente, che «bisogna allontanarsi in silenzio»: *siopèsantas dei apelthèin*<sup>2</sup>. E il silenzio, altro non è, che il prolungamento della partitura...

## Bibliografia

- Campanella, M. (2011), *Il mio Liszt. Considerazioni di un interprete*, Bompiani, Milano.
- Cogliani, M. (2009), “L'existence charnelle des sons”, in E. Lisciani Petrini, (ed.), *In dialogo con/En dialogue avec Vladimir Jankélévitch*, Vrin, Paris / Mimesis, Milano.
- Cooke, D. (1959), *The language of music*, Oxford University Press, Oxford.
- d'Ortigue, J. (1835), “Études biographiques I. Frantz Listz [Franz Liszt]”, *La Gazette Musicale de Paris*, 14 juin, pp. 197-204, in Sylvia L'Écuyer (ed.) *Écrits sur la musique 1827- 1846*, Société française de musicologie, Paris 2003.
- Fusco, A. (2016), *Inno alla luce*, Ermes, Ariccia.
- Howard, R. (1990), *Liszt The Late Pieces (1865-1885)*, note di copertina del CD Hyperion 664455.
- Jankélévitch, V. (1957), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, PUF, Paris.
- Jankélévitch, V. (1983), *La musique et l'ineffable*, Seuil, Paris.
- Jankélévitch, V. (1998), *La musica e l'ineffabile*, trad. it. e cura di Enrica Lisciani Petrini, Bompiani, Milano.
- Jankélévitch, V. (1998, post.), *Liszt, Rhapsodie et Improvisation*, ed. Françoise Schwab, Flammarion, Paris.
- Lisciani Petrini, E. (2001), *Il suono incrinato*, Einaudi, Torino.
- Marenco, F. (2008), *Presentazione del IV Convegno dell'Associazione di Teoria e Storia Comparata della Letteratura, Torino 14-16 settembre 2006 (Atti in Il personaggio: figure della dissolvenza e della permanenza. Character in Literature: Patterns of Evanescence and Permanence, a cura di Chiara Lombardi, Edizioni dell'Orso, Alessandria)*.
- Meyer, L. (1956), *Emotion and meaning in music*, The University of Chicago Press, Chicago and London; trad. it. (1982) *Emozione e significato nella musica*, il Mulino, Bologna.
- O' Shea, J. (1991). *Music and Medicine. Medical profiles of great composers*, Dent, London; trad. it. (1991), *Musica e medicina. Profili medici di grandi compositori*, EDT, Torino.
- Principe, Q. (2010), “Le seduzioni del Magiario”, *Il Sole 24 ore*, 26 settembre.
- Rattalino, P. (1993), *Liszt o il giardino d'Armida*, EDT, Torino.
- Stara, A. (2004), *L'avventura del personaggio*, Le Monnier, Firenze.
- Storr, A. (1988), *The School of Genius*, Carlton Books, London.
- Valéry, P. (1941), *Tel quel*, in *Œuvres* (1975), Gallimard, “Bibliothèque de la pléiade I”, a cura di Jean Hytier, Paris.
- Walker, A. (1997), *Liszt. The Final Years, 1861-1886*, Cornell University Press, Ithaca (NY).

## **La disabilità e il cinema: “sotto il segno della vittoria” (2017)**

M. Di Nenna

Da anni ho il privilegio di collaborare fattivamente con l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale e con il Cudari (Centro Universitario Diversamente Abili Ricerca Innovazione) per un programma rivolto alla “Cinema/Terapia”. Le attività filmiche sociali da me dirette sono diventate una rivoluzionaria Cinema/terapia che si è trasformata in una realtà cinematografica, definita dalla stampa nazionale una novità del cinema italiano.

Il Prof. Antonio Fusco, fondatore della cattedra di Psicologia del Cinema all'Università di Cassino e del Lazio Meridionale nonché grande cultore dell'arte filmica, è stato colui che ha creduto nelle mie capacità e soprattutto nelle potenzialità dei ragazzi diversamente abili protagonisti dei film che ho scritto e diretto.

Dopo il successo di “Tutto può accadere nel villaggio dei miracoli”, film pluripremiato, acquistato da Rai Cinema, trasmesso lo scorso 27 settembre su Raiuno e attualmente pubblicato in versione integrale su Raiplay, per gli attori diversamente abili da me diretti arriva un altro grande successo prodotto dall'Associazione “Noi con Loro”, in collaborazione con all'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, il Cudari, il Comune di Formia, il Comune di Picinisco e l'azienda “Machine Tools”. Sto parlando del film “Sotto il Segno della Vittoria” uscito in tutte le sale cinematografiche italiane lo scorso cinque maggio, premiato all'Artesia Film Festival, al Social World Film Festival, in catalogo sul sito di Agiscuola e candidato al David di Donatello 2019.

Un'opera filmica che parla di sport e disabilità. La vittoria dell'atleta diversamente abile Romolo Abis che raggiunge, grazie alla sua dote nella velocità, traguardi straordinari nella specialità dei cento metri piani. Romolo Abis ha vissuto una vita fatta di violenza, soprusi e oppressione. E' un giovane disabile, con una sensibilità unica, un'intelligenza fuori dal comune ed una forte determinazione. La madre muore quando ha 10 anni, il padre lo fa vivere in una baracca, gli toglie la pensione, lo costringe a zappare, estirpando la sua dignità. Ma Romolo, seppur provato, non si rassegna.

Per sfogarsi corre a più non posso per i campi. Un altro rifugio è a casa della sua professoressa una donna profondamente dedita all'insegnamento, dove apprende tutto ciò che gli è ingiustamente negato.

Finalmente, un giorno, Romolo viene liberato dal suo aguzzino: il padre va in carcere e lui viene affidato ad una vera famiglia. Romolo comincia ad annusare la bellezza di essere sé stesso, se pur diverso dagli altri, ma libero. Frequenta l'università, viene amato profondamente dai genitori adottivi, continua a correre entrando in una squadra di fantastici disabili grazie ad un ex atleta, che diventa il suo allenatore.

Abis si lascia travolgere dalla profonda amicizia del gruppo di corridori e tifosi, suoi grandi sostenitori e motivatori. Presto l'allenatore di Romolo, un giovane di grande sensibilità, riconosce in lui la stoffa del vero campione, i suoi tempi sono continui record che terrorizzano il mondo dell'agonismo, creando la quasi certezza che un disabile possa competere e vincere su tutti gli altri normodotati. Adesso un'altra insidia vuole minare il passo veloce di Romolo: il manager del campione concorrente alle qualificazioni olimpiche, un uomo devoto solo alla competizione, è disposto a qualsiasi cosa pur di mettere fuori gioco Abis ...ma ancora non tutto è perduto.

La corsa di Romolo è appena cominciata e porterà lo spettatore in un avvincente viaggio verso la vittoria su qualsiasi pregiudizio.

### **Note di regia**

L'idea del film nasce durante le riprese di una delle scene di “Tutto può accadere nel villaggio dei miracoli”, opera cinematografica che ho scritto e diretto nel 2015. Uno degli attori diversamente abili, doveva correre nella scena per raggiungere gli amici poco distanti. All'azione il ragazzo ha fatto uno scatto fulmineo che ha impressionato tutta la troupe. Angelo Acernese (questo è il nome dell'attore), di solito camminava lentamente, affaticandosi anche per compiere pochi metri. Mi sono chiesto come era possibile che questo ragazzo avesse formidabili doti nella corsa mentre camminando sembrava perdere l'equilibrio? “Sarà il miracolo della cinema/terapia?” ho pensato. Dopo quell'episodio ho iniziato ad elaborare un soggetto di pura

fantasia che rispecchiasse la realtà che ho conosciuto. La disabilità può battere la normalità in tutti i campi: ognuno di noi ha delle doti nascoste, basta tirarle fuori.

La mia idea era di creare un mito, un diversamente abile che, grazie alla sua velocità, raggiunge risultati straordinari a livello internazionale nella specialità dei cento metri piani. Dopo aver terminato la stesura della sceneggiatura con lo scrittore Crescenzo Fabrizio l'ho presentata alla nostra produttrice, la signora Anna Maria De Mita. E' stata lei a dare il nome al film "Sotto il Segno della Vittoria".

Per la realizzazione dell'opera sono state fondamentali le collaborazioni dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, il Cudari in particolare hanno creduto in noi sostenendo il progetto il Professor Antonio Fusco, il Magnifico Rettore Giovanni Betta, la Professoressa Rosella Tomassoni, e la Dottoressa Vania Mancino; oltre al Comune di Formia nella persona dello psicologo Giovanni D'Angiò e il Comune di Picinisco.

I protagonisti del film, i ragazzi diversamente abili, che negli anni sono diventati bravi attori, iniziano questa nuova avventura, affiancati da attori professionisti quali Antonio Fiorillo, I Ditelo Voi, Flavio Bucci e la star del cinema americano John Savage.

Un grande risultato ottenuto dall'Università di Cassino e del Lazio Meridionale e il Cudari. Il riscatto della disabilità nello sport e al cinema attraverso un'opera filmica che trasmette forti emozioni.

### **La parola handicap nasce nel 1600 lo svantaggio del più forte**

Il soggetto del film "Sotto il Segno della Vittoria" nasce anche grazie al significato della parola Handicap.

Il termine deriva dall'espressione inglese "hand in cap" (la mano nel cappello), con cui era chiamato un gioco d'azzardo inglese del 1600, che consisteva nell'introdurre una mano (hand) in un berretto (cap) ed estrarre delle monete. Poi si diffuse nella terminologia ippica. Alla fine dell'Ottocento handicap fu chiamato il peso extra imposto al cavallo superiore. Quindi inizialmente a portare l'handicap era il cavallo migliore, il più fortunato, in modo da rimettere in parità i cavalli meno dotati alla partenza della gara.

Nel tempo la parola ha rovesciato il suo significato. E oggi, sempre dall'inglese to handicap (ostacolare, creare uno svantaggio, indica "lo svantaggio rappresentato da minorazioni di tipo motorio o sensoriale o intellettuale o affettivo ai fini di un normale inserimento nella vita sociale in tutte le sue manifestazioni".

### **La cinematerapia sul campo**

Per fare chiarezza dobbiamo immaginare il Cinema al pari di uno strumento, come una penna o un computer. I

risultati dipendono solo dall'uso che se ne fa, dalla mano che li utilizza e dai progetti e dai valori perseguiti. Freud agli inizi del 1900 utilizzava i sogni come uno strumento, ma non ha mai affermato (né lo hanno fatto i suoi successori) che i sogni – di per sé – hanno una funzione terapeutica.

Freud ha semmai scoperto che – utilizzando il materiale grezzo prodotto dall'analisi dei sogni all'interno di un preciso processo psicoanalitico – si ottenevano dei risultati curativi e di guarigione. Sebbene la Cinematerapia non sia una psicoterapia (quindi non cura patologie), per analogia possiamo dire che essa utilizza le emozioni 'grezze' che emergono dalla visione di determinate scene filmiche, per poi rielaborarle stimolando così processi di cambiamento, di aiuto, di sostegno e di trasformazione. Le emozioni 'grezze' che emergono dopo la visione di una pellicola sono, nella maggioranza dei casi, caotiche e disorganizzate, un po' come i colori fondamentali sulla tavolozza di un pittore.

La Cinematerapia si avvale del potente effetto evocativo, simbolico e allegorico delle immagini filmiche (analogamente a quanto facevano e fanno ancora le favole, i miti, le leggende, i sogni notturni, ecc.) per comporre ed elaborare le emozioni grezze in processi complessi che hanno la finalità di stimolare nell'individuo lo sviluppo di nuove competenze, la realizzazione dei propri progetti profondi e agevolare il suo cammino esistenziale.

Abbiamo spiegato i potenziali benefici della terapia attraverso la visione di un film. Ma se chi ha problemi psichici o motori diventa l'attore del film cosa accade?

Dalla mia esperienza registica con i diversamente abili, posso testimoniare che i soggetti con problemi psicomotori, protagonisti di un'opera cinematografica, durante la lavorazione del film dimenticano le loro patologie. Cito alcuni esempi:

1) La Signora Maria Grazia Esposito ammalata di sclerosi multipla, non deambulava più, era su sedia a rotelle. Durante la lavorazione del film "Sotto il Segno della Vittoria", quando ha incontrato sul set l'attore Americano John Savage, si è alzata dalla sedia a rotelle stringendo la mano alla star hollywoodiana. Da quel momento la Signora Maria Grazia Esposito ha ripreso a camminare con il supporto di un piano terapeutico.

2) Angelo Acernese è un ragazzo diversamente abile che ha interpretato il ruolo da protagonista nel film "Sotto il Segno della Vittoria". Per avvicinarsi alla realtà, ed entrare nel ruolo, il ragazzo ha perso 34 kg, ha affrontato una preparazione atletica diventando un velocista a tutti gli effetti.

Angelo Acernese durante le riprese del film ha dimenticato le sue patologie e si è trasformato in una star del cinema emozionando il pubblico.

Ma a trarne vantaggio dalla cinematerapia sono anche le famiglie dei diversamente abili. Un giorno un giovane che conoscevo di vista, mi ha avvicinato chiedendomi dove potesse vedere il mio ultimo film.

Gli ho risposto che era già uscito nelle sale cinematografiche e per vederlo doveva attendere una proiezione evento. Accanto a lui c'era la moglie con un passeggino, che sorrideva al marito. La ragazza mi ha guardato dicendomi

che per loro era fondamentale vedere uno dei miei film, poi, con le lacrime agli occhi ha girato il passeggino verso di me dicendomi, vedi mio figlio ha la sindrome di Down e tu con questi film ci regali speranze, anche il mio piccolo domani potrà diventare un attore.

I ragazzi diversamente abili che partecipano ai miei film, grazie alla nostra rivoluzionaria cinematerapia, sono diventati dei veri e propri attori. Hanno una filmografia pubblicata dalle più importanti testate giornalistiche nazionali ed in-

ternazionali, girano l'Italia raccogliendo applausi, firmando autografi, facendo fotografie con il loro fans. Questa, per me, è la "terapia del successo".

A testimonianza che il nostro messaggio è stato davvero incisivo, grazie anche alla divulgazione da parte dei media, c'è il fatto che sempre più produttori ed attori rivolgono il loro interesse alla produzione di film con ragazzi diversamente abili.

La diversità batte la normalità anche al cinema.

*Cassino, 26 ottobre 2018*



# Fare un buon caffè ovvero cinema poesia e letteratura fra sapori odori e colori

P. Dei

## Riassunto

La scelta dell'argomento da trattare al Convegno svoltosi a Cassino nel mese di ottobre 2018 con il titolo: "*Psicologia, Arte, Letteratura. Antiche e nuove tendenze*" coordinato dalla professoressa Rossella Tomassoni è stata effettuata per ricordare il professor **Antonio Fusco** che tanto ha dato negli ambiti della Psicologia dell'Arte e della Letteratura. Una figura a tutto tondo che è stata insignita di numerosi premi e che nel 2011 e 2012 ha ricevuto due nomination per il Nobel. In questa occasione gli è stata intitolata un'aula proprio all'Università di Cassino che grazie a lui anni fa fu riconosciuta come università statale a tutti gli effetti.

A questo scopo la figura di Eduardo de Filippo, anch'egli candidato al Nobel per la letteratura e considerato uno dei più importanti artisti del 900, autore di numerose opere teatrali da lui stesso messe in scena, interpretate e tradotte in molte lingue anche all'estero, è stata quella che ho ritenuto più rappresentativa per narrarci timori, amori e sensazioni della nostra nazione con il linguaggio dell'arte dove si mescolano drammaturgia, letteratura, psicologia, antropologia, sociologia.

Insieme a Eduardo percorreremo un pezzo di storia della nostra nazione e della letteratura mondiale assaporando uno dei caffè che ha attraversato gli anni senza mai perdere il suo ineguagliabile sapore.

## La figura di Eduardo De Filippo

Figlio naturale di Eduardo Scarpetta, attore teatrale e commediografo, Eduardo de Filippo nacque a Napoli nel 1900 e morì a Roma nel 1984. Scrittore di chiara fama internazionale, insegnò drammaturgia presso l'Università La Sapienza fu nominato Senatore a vita dall'allora Presidente della Repubblica Sandro Pertini e ricevette due Lauree Honoris causa in Lettere dall'Università di Birmingham nel 1977 e dall'Università La Sapienza di Roma nel 1980.

Capace di coniugare linguaggio colto e linguaggio popolare, elevando il testo napoletano a un livello di dignità e rilevanza prima nazionale, poi internazionale, allestì insieme alla sorella Titina e al fratello Peppino una compagnia teatrale caratterizzata da quella creatività rimasta unica e indelebile nel tempo e nello spazio.

## Abstract

The choice of the topic to be discussed at the Conference held in Cassino in October 2018 with the title: "Psychology, Art, Literature. Ancient and new trends" coordinated by Professor Rossella Tomassoni was made to remember Professor Antonio Fusco who has given so much in the fields of Psychology of Art and Literature. A complete figure that has been awarded numerous prizes and that in 2011 and 2012 received two nominations for the Nobel Prize. On this occasion he was entitled a classroom precisely at the University of Cassino which was recognized as a state University in all respects. For this purpose the figure of Eduardo de Filippo, also a candidate for the Nobel Prize for literature and considered one of the most important artists of the 20th century, author of numerous theatrical works that he himself staged, interpreted and translated into many languages also in other countries, it was the one I considered most representative to narrate our nation's fears, loves and sensations with the language of art where dramaturgy, literature, psychology, anthropology and sociology are mixed together. Together with Eduardo we will travel a piece of history of our nation and world literature savoring one of the coffees that has passed through the years without ever losing its incomparable taste.

I fratelli De Filippo sono sempre stati portatori di una poetica sciolta, tale da rendere il loro lavoro accessibile a tutti.

Eduardo in particolare ha saputo innestare la tradizione ottocentesca sulle istanze della poetica neorealista, sia per quanto riguarda l'uso del dialetto, sia per la vivace rappresentazione della poetica neorealista, sia per quanto riguarda l'uso del dialetto, sia per la vivace rappresentazione della vita popolare. Ma si tratta di una convergenza solo episodica ed occasionale. De Filippo ridà piuttosto un nuovo volto, realista e palpitante alla maschera di Pulcinella(1).

Tra le opere più famose e rappresentate di Eduardo De Filippo si ricorda: *Natale in casa Cupiello* (1931), *Filumena Marturano* (1946), *Questi fantasmi* (1946) *Le voci di dentro* (1948) *Gli esami non finiscono mai* (1973).

In queste opere la lingua di Eduardo si piega a una vasta comunicazione e aderisce al progetto di trasferire il suo teatro dai confini del dialettale agli spazi del nazionale per poi oltrepassare ogni confine geografico. Come egli sostiene nelle sue Lezioni di Teatro:

Io credo che il linguaggio teatrale sia trattabile secondo il tipo di drammaturgia. C'è la commedia, il dramma, la farsa, il grottesco, la satira. Ci sono tanti linguaggi da usare in teatro che fanno sempre parte della lingua usuale, della lingua parlata. La lingua letteraria è un'altra cosa, e io ritengo che sia sempre un carcere per il teatro. Bisogna adattare la lingua secondo il tema, il componimento e l'ambiente che trattiamo. Non esiste un linguaggio unico per il teatro [...]. La sintesi è quella che più si addice ad un linguaggio sciolto, facile, da non rendere il lavoro pesante, chiuso, difficile [...].(2)

*La lingua aderisce al linguaggio e diviene la sua unica forma possibile, o meglio le lingue perché Eduardo intreccia la lingua con il dialetto, un dialetto che rappresenta il parlato di un dato personaggio in un dato ambiente e situazione.* (3)

Alla luce di quanto esposto appare evidente come Eduardo utilizzasse la lingua dialettale partenopeo per connotare i vissuti di un colore inconfondibile e per ottenere da parte degli spettatori determinate sensazioni ed emozioni, ma con la capacità di trasferire le caratteristiche dei personaggi dentro realtà connotate di universalità sapendone tracciare profili avvincenti e trasformando la quotidianità in "polvere d'oro" grazie a dettagli che di volta in volta gli permettono di stare al confine fra il particolare e l'Universale.

Eduardo entrava nella vita e nel carattere dei personaggi non per impossessarsene ma per coglierne gli aspetti esclusivi e trasferirli nelle sue opere unendo simboli riconosciuti nell'inconscio collettivo e nella cultura di un popolo, come il presepe nell'opera *Natale in casa Cupiello* o archetipi, come la donna madre nell'opera *Filumena Marturano*. Il drammaturgo sapeva tracciare vissuti contrastanti con grande capacità di scrittura oltre a saperli interpretare con grande capacità attoriale. Grazie a questo straordinario connubio era in grado di tornare e farci tornare alle origini di un teatro che alla risata e all'allegria accompagna quel senso di amarezza e desiderio di riscatto che caratterizza il personaggio di Pulcinella. Non a caso Eduardo è stato definito "l'ultimo Pulcinella".

Indimenticabili le figure citate sopra di Filumena Marturano che lotta per i suoi figli o di Luca Cupiello che vive una disincrasia all'interno della sua famiglia, con le quali De Filippo mette a nudo "le follie e le miserie del mondo" facendocene assorbire con leggerezza e quel pizzico di disincanto che, come abbiamo detto, caratterizza tutta la sua opera.

In Natale in casa Cupiello inizia la partitura particolare propria di Eduardo che consiste nell'esprimere i disagi della parola, la difficoltà di intendersi e comunicare nell'ambito della famiglia.

#### **Questi fantasmi: odori, colori e sapori del vero caffè**

Fra i suoi personaggi più caratteristici e ambigui e fra

le scene più caratteristiche delle sue commedie rimane indimenticabile la figura di Pasquale Loiacono e il monologo del caffè nell'opera *Questi fantasmi*.

Pasquale apparentemente sempliciotto e ingenuo è un personaggio complesso dalle molteplici sfaccettature, una sorta di antieroe moderno, consapevole di non riuscire a rendere felice la propria moglie, di molti anni più giovane di lui. A rendere più pesanti i suoi vissuti è la situazione economica, Pasquale è infatti uno "squattrinato".

La complessità del personaggio emerge fin dalle prime scene quando il protagonista incomincia a credere che ci sia un fantasma benefattore che gli fa dei doni.

Nella realtà i doni sono per la moglie e il fantasma altro non è che l'amante della moglie.

Più di una volta osservando la commedia lo spettatore è portato a chiedersi se Pasquale realmente creda alla storia del fantasma o se faccia buon viso a cattivo gioco.

La domanda non ha una risposta semplice perché Pasquale è veramente un uomo mite e buono, a tratti ingenuo e soprattutto molto innamorato della moglie, ma in certi momenti traspare in lui una dose di cinismo che ce lo rivela come un meschino che accetta il tradimento della moglie pur di continuare a ricevere doni e regalie dal di lei amante.

È proprio questo il dato interessante che mette in evidenza Eduardo rendendo l'opera estremamente moderna e capace di permettere a noi tutti un interessante rispecchiamento, soprattutto nella scena del monologo del caffè nella quale lui spiega ad un improbabile professore ovvero il pubblico e se stesso nelle vesti di osservatore-osservato, come si fa un buon caffè.

Questa è una di quelle scene che utilizzo spesso nel mio lavoro psicoterapeutico con i Film adattandola al *Metodo Psycofilm*, elaborato negli anni e tratteggiato in tutti i testi dedicati al cinema dove sono curatela e autrice. Il Metodo integrato attinge da tre assi portanti ai quali si aggiungono di volta in volta elementi di correnti psicoterapeutiche e psicologiche che ne completano l'efficacia.

I tre assi sono la Psicologia dell'Arte di Rudolf Arnheim e la percettologia degli studi della Gestalt, la scoperta dei Neuroni specchio effettuata dal professor Rizzolatti e dalla sua equipe e l'enneagramma di Claudio Naranjo, una teoria personologica che permette di sondare le caratteristiche fondamentali di ogni individuo. *Il metodo Psycofilm* (4) validato con malati di Alzheimer e malati oncologici ha dato sorprendenti risultati, sia a livello qualitativo che quantitativo, ma nella mia pratica clinica lo utilizzo anche per affrontare questioni che altrimenti non avrebbero la possibilità di essere pensate e tantomeno espresse.

Questo inciso mi offre l'occasione per ricordare il film *Questi fantasmi* del 1967 diretto da Renato Castellani.

Eduardo attraverso Pasquale rende carne l'ambiguità, quella che ciascuno di noi in certe circostanze della vita vive come "condizio sine qua non" della propria esistenza.

In molte situazioni l'uomo avrebbe tutti gli elementi per comprendere la verità ma non lo fa e anzi quando l'amante di Armida si reca a casa sua per portargli via la moglie, l'uomo prega l'amante-fantasma di continuare a fare quello che ha fatto fino a quel momento ma di non portargli via l'amata consorte.

Pasquale sembra sincero quando prega l'amante e confessa il suo grande amore per Armida, tanto che l'amante stesso si commuove e con lui noi spettatori, certi della sua

ingenuità. Ma subito dopo l'uomo racconta al professor Santanna, suo dirimpettaio muto, l'accaduto da un balcone mentre conta il denaro con un atteggiamento cinico e soddisfatto. Tutti i nostri dubbi circa la sincerità tornano prepotenti insieme alla straordinaria ambiguità della scrittura. (5)

In mezzo a questi vissuti si colloca il monologo del caffè, un capolavoro sensoriale e letterario oltre che un compendio di psicologia.

Si trova all'inizio del secondo atto, in uno dei rari momenti di tranquillità del protagonista.

Pasquale, dopo pranzo, ha deciso di prepararsi un caffè seduto ad uno dei 68 balconi della casa dove abita e conversa con il solito professor Santanna che peraltro non vediamo mai e non dice una parola durante tutta la commedia. La grande capacità di Eduardo emerge anche da questo dettaglio attraverso il quale riesce a farci sentire vivo il professore che in realtà rappresenta tutti noi, come del resto Pasquale. Noi diveniamo Pasquale e colui che ascolta Pasquale, osservati e osservatori partecipi. Protagonisti e spettatori. Giuffrè ha definito il professore "l'occhio del mondo".

Durante il monologo Pasquale evidenzia il rito tutto napoletano del caffè. Un inno al gusto che si esprime con parole inconfondibili.

I profumi e gli odori della napoletanità che si fa universalità attraverso la sensorialità, arriva alle narici e al palato: "il colore a manto di monaco, il profumo che cosparge tutta la casa, il sapore del cioccolato" diventano talmente vivi da permetterci di percepirne la realtà, la postura di Eduardo-Pasquale è assolutamente perfetta mentre ci osserva e paragona l'inconfondibile gusto del caffè alla poesia della vita. La capacità letteraria si esprime pienamente nel momento in cui il protagonista mostra il becco della caffettiera al professor Santanna e allude alle corna. Un capolavoro di scrittura e un compendio di studi personologici, dove l'abilità di Eduardo-Pasquale sembra svelare la verità per poi subito dopo tornare e farci percepire l'ambiguità mentre lui sornione sembra dirci che in fondo non importa chi è Pasquale, può essere

l'una e l'altra cosa, l'ingenuo e il cinico, importante è che il Teatro, che il grande drammaturgo napoletano è riuscito a trasferire anche nel Cinema, abbia detto ciò che spesso nella vita non abbiamo il coraggio di dire o di far emergere con ironia e malinconia.

E concludo con una frase che ha attraversato anni ma che è rimasta indelebile nella memoria di tutti noi: "*Vedete quanto poco ci vuole per rendere felice un uomo: una tazzina di caffè presa tranquillamente qui fuori...con un simpatico dirimpettaio*".

#### Bibliografia e sitografia

- Barsotti A. Eduardo De Filippo o della Comunicazione difficile Edizioni Cue Press, 2018
- Dei P. ( a cura di) Nostoi Ritorni Cinema Comunicazione Neuroni Specchio, Prefazione di N. Borrelli Edizioni Altravista, 2015
- (4) Dei P. (a cura di) Neuroni specchio. Cinematerapia del lutto fra Venezia Roma e Walt Disney Prefazione di N. Borrelli Edizioni Scientifiche STILL 2010
- (2) De Filippo E. Lezioni di Teatro, Einaudi Gli Struzzi, 1997
- De Filippo E. Questi fantasmi Opera teatrale, 1946
- De Filippo E. Le poesie Edizioni Einaudi, 2016
- De Filippo E. Cantata dei giorni pari Edizioni Einaudi, 2015
- De Filippo E. Cantata dei giorni dispari Edizioni Einaudi
- De Filippo E. (1985) O pensiero e altre poesie di Eduardo Edizioni Einaud, 2018i
- De Filippo E. (Tre commedie Edizioni Einaudi, 1992
- De Filippo E. Mettiti al passo Edizioni Einaudi, 1982
- De Filippo E. Il figlio di Pulcinella Edizioni Einaudi, 1979
- De Filippo E. Le bugie con le gambe lunghe Edizioni Einaudi, 1979
- De Filippo E. Teatro Edizioni Einaudi, 2018
- Viola Rita, op. cit. Repubblica.it, 10 novembre 2017
- (1,3) Pignalosa M. Tesina d'Esame, op. cit. [www.pignatesi.wordpress.com](http://www.pignatesi.wordpress.com)
- (5) <https://www.teatropertutti.it/monologhi/monologhi-maschili/questi-fantasmi-monologo-caffè-eduardo-de-filippo/>

# Towards archetypical structures in cultural systems: Information approach

V. M. Petrov

*Independent Researcher*

## Abstract

In order to realize one of fundamental evolutionary regularities – divergent development of any multi-element system, – it would be desirable to base its splitting on the elements' features. The best way is to resort to the help of 'binary oppositions' (latent variables), among which the most pronounced are the contrapositions of left- or right-hemispheric orientation (previously having been analyzed in numerous empirical investigations) and 'weak' or 'strong' type of nervous system. The degree of person's inclination to one of such 'poles' can be measured quantitatively, which is especially interesting in the case of artistic creativity. As an example, creative features of 102 eminent composers and 200 painters (both Russian and West-European) were estimated.

Contrastive types of psychical activity reveal themselves in social/cultural splitting – when elements of each advanced system are ascribed to various 'ecological niches' (different combinations of latent variables). That is why 'archetypic' structures should be invariant over different national cultures and epochs. Besides, certain 'personages' (roles) remain unchanged – only slightly varying their appearance. Such 'invariance' may become a prospective object for further cultural studies, as well as practice of cultural politics.

**Key words:** *psychology, systemic-information approach, hemisphericity, neural typology, evolution, divergence, binary oppositions, archetypes, social roles, music, creativity, composers, painters, cultural politics.*

The very phenomenon of rather pronounced division of any cultural (or social) system – into a set of branches, i.e., more or less stable groups of objects (subjects) – seems to be evident and trivial. Moreover, such division was sometimes observed also in some multi-element systems relating to pre-human stages of the evolution. Thus, quite obvious is the division of most advanced biological species into males and females, splitting of advanced religious system – into two or several versions (e.g., into catholic and orthodoxal church, to say nothing of their numerous subdivisions), as well as literature is split into poetry and prose, the latter – into different genres and stylistic branches, *etc.* General model for this phenomenon – which is usually named «*splitting*» of the system – was recently deduced in the framework of

the *systemic-informational approach* (Petrov, 2007). So, as a rule, this phenomenon appears to be not surprizing for most researchers and even for phylistines (though its 'triviality' is only seeming).

However, to concretize the regularities dealing with the phenomenon of splitting, it seems desirable to proceed from some non-trivial considerations rooted in the *nature of elements* constituting each system studied. So, when speaking of *social or cultural systems*, it would be desirable to connect the *character of splitting* – with certain *psychological features* of subjects involved in such systems.

## Grounds for splitting: hierarchy of binary oppositions characterizing personality

In the framework of our systemic-informational approach (see, e.g., Golitsyn, 1997; Golitsyn & Petrov, 1995), we can find at least one point deserving to become the ground for splitting in question. This 'key point' is nothing else than the tendency to form 'oppositions': the system possesses inclination towards definite 'peculiar points' in the multi-dimensional space of possible systemic states, each of the parameters (dimensions) being in the form of a certain scale. Usually each of such scales contains two poles, between which all possible states are located, or simply consists of two states (though sometimes three or more states are possible). In many cases, the projections (of the system's states) onto each dimension, can form an ordering: inclination to one pole of the scale – versus inclination to opposite pole, – though sometimes with certain intermediate 'points of attraction.' (For instance, in case of three such 'preferred points,' they might respond to both poles of the scale, together with 'zero point' in the middle of the diapason.) In the majority of cases, either two or three such 'peculiar states' take place for each scale. [In principle, as it was deduced theoretically, namely two- or three-gradation classifications occur optimal for any 'non-motivated' classification – see Sukhotin, 1983.] Nevertheless, such orderings are usually named 'binary oppositions.'

[Do these oppositions exist in reality – or perhaps, they are simply a fiction, i.e., suitable 'device,' i.e., invention

advantageous for our ‘construing’? – It is difficult to answer this question definitely – as in many analogous situations arising in the course of any deductive ‘construing.’ The only chance of positive solution – is the possibility to ‘ascribe’ the resulting picture (obtained at the final stage of ‘construing’) – into a set of various well-known fundamental large-scale standpoints!]

Our binary oppositions – are they equal in their ‘rights’? Or maybe, they are subdued to certain *ordering*, meaning *hierarchy* – different degrees of importance for the system’s functioning? In search for their ranking, it seems reasonable to consider the most influential features dealing with the very *existence* of any system.

Obviously, the most important is the problem of the system’s *identity* – while possible temporal changes. It is especially substantial for *multi-element systems* – for instance, a biological species, which consists of numerous generations, following each other. (Quite similar is the situation in the sphere of artistic culture – where we deal with changing each other numerous works of art, though belonging to the same genre.) Here a ‘genial device’ was invented by the biological evolution (though it is not specific for the given sphere – in principle, this device might be deduced as universal):

1<sup>0</sup>) The above mentioned *spatial splitting* of the system’s elements – into two sets, one of which serves *conservation* of the system as such – providing its *identity*, – whereas members belonging to another set, provide due *mutability* of the system’s properties. (Their diversity may occur to be claimed in cases of unpredictable future changes in the system’s environment.) Exactly such is the informational sense of *sex differentiation* (specialization) which is inherent to many advanced species both of flora and fauna – see Geodakyan, 1983. Really, males provide due changeability of each given species, whereas females are carriers of its identity.

Perhaps, in parallel with this identification-aimed evolutionary process, at its rather matured stages, when the informational structures put forth, new ways should be introduced – for ‘polishing’ *principal procedures of data processing*. These ways, common for *all advanced informational systems*, relate to

2<sup>0</sup>) Contraposition of *two types of data processing* (see in detail Maslov, 1983), meaning functioning of any multi-level informational system (multi-storey tower):

– data processing *within each given level* – when *small portions* of the information are processed consequently, in the framework of a *definite paradigm*, with high exactness, though usually this procedure is rather slow;

– *transmittal of large portions* of the information – to the next, *higher level* of the tower; in this case numerous informational massifs are processed in parallel, the transmission is instantaneous, being accompanied with inevitable *change of the paradigm*.

These two kinds of information processing are universal, common for various systems. In case of such a system as *human being*, these types occur materialized in left and right brain hemispheres, respectively. So this (‘archaic’) *hemispheric phenomenon* is very important for all aspects of our psychical life. This phenomenon possesses *different ‘faces’*: from *seasonal influence of the month of birth* – upon the character of activity of outstanding persons (poets, composers, generals, bankers, *etc.* – see, e.g., Marzullo, 1996;

Mazhul & Tyutyunnik, 2014) – to *periodical alteration of left- and right-hemispheric dominance* in the entire socio-psychological sphere (and its various branches, including music, painting, political life, *etc.* – see, e.g., Petrov, 2003; Petrov & Boyadzhieva, 1996). Though these ‘faces’ of hemispheric contraposition are well known; they will be shortly included in our forthcoming consideration.

For further construing the system of possible oppositions, we turn to more concrete problems (nevertheless, of general systemic character), and first of all to

3<sup>0</sup>) The typology of human behavior based on the subject’s *maximal value of the resource mobilization*, meaning both the *force of nervous processes* and usual physical force. Here *two ‘polar’ types* occur possible: weak and strong. As a result, the change of environmental conditions may cause quite *different reactions*: for ‘*strong subjects*’ the increasing of the environmental entropy causes the growth of activity and its effectiveness, whereas ‘*weak subjects*’ show decreasing diversity of activity and its diminishing effectiveness. Such a typology known from the time of Hippocrates, now experiences the ‘second breathing’ due to achievements of the systemic-informational approach. Every person can be ascribed to one of these two poles – or to a certain intermediate degree between them – with various rather fruitful consequences, both psychological and social.

“In artistic creativity, the difference between ‘weak’ type and ‘strong’ one is nothing else than the distinction between artistic temperaments. Weak type is characterized by low diversity of reactions: laconic, restrained features, stingy expressive means, inclination to small forms, attention to details, preference for nuances, ‘transparence’ of art language, and so forth. On the contrary, strong type is marked with violent colors, wealth of expressive means, preference for contrasts, ‘dense ecriture,’ inclination to large forms. <...> Of course, this difference in temperaments is inherent also to recipients, and it determines their reactions to works of art. Thus, for a recipient of a ‘strong’ type, creativity of an artist of ‘weak’ type, may cause the state of monotony, i.e., it seems to be too curt, dull, and languor. On the contrary, a recipient of ‘weak’ type reacts on works of a ‘strong’ artist by the state of the strain, irritation, impression of being too sham, rough, devoid of taste” (Golitsyn, 2013, p. 49).

Below we shall describe the procedure to measure quantitatively the value of this parameter.

Finally, naturally there may exist certain other phenomena, though not so universal – but rather important for ‘human-consisting’ systems. Out of appropriate oppositions dealing with *inter-personal relations*, undoubtedly the most influential is

4<sup>0</sup>) The contraposition of *introvertive and extravertive styles* of behavior. This well-known phenomenon (see, e.g., some of its faces in political life – Simonton, 1994) is not considered in detail in the given paper.

Summarizing the above consideration concerning the most substantial possible grounds for the system’s splitting, we come to Table 1.

Now let’s consider some results of empirical investigations concerning *measurements* of *two* the most interesting of these *principal contrapositions* (which are rather important for cultural and social systems): hemisphericity (2<sup>0</sup>) and strength of nervous system (3<sup>0</sup>), being focused primarily

Table 1. "Features of features" – hierarchy of possible most important grounds for the system's splitting.

Basic function	Mechanisms involved	Examples of realization
Supporting the system' identity – but conserving its mutability	Spatial division into two parts: carriers of constancy – vs carriers of mutability	– Sexual differentiation – Division into a set of genres
Polishing principal procedures of data processing	Contraposition of processes within the given level – vs inter-level transitions (the phenomenon of hemisphericity)	– Influence of the month of birth – Periodical oscillations in the style of the socio-psychological sphere and its branches
Supporting the flexibility of the system's behavior	Using different degrees of maximal resource mobilization	– Weak type of nervous system – vs strong type
Supporting the diversity of inter-personal relations	Using different degrees of 'autonomous' personal behavior	– Introvertive style of behavior – vs extravertive style

on the latter one. We shall analyze empirical data obtained mainly while our early experiments which dealt with *musical creativity*.

**Musical empirical data: principal component analysis**

At our disposal there are *two sets of empirical data*, both being 'by-products' of a large-scale investigation focused on hemispheric aspect of artistic creativity (Petrov & Boyadzhieva, 1996). Both sources were based on calibrated expert estimations (from 8 to 18 experts for each composer), aimed at measuring the degree of left- or right-hemispheric prevalence inherent in the creativity of eminent composers, both West-European and Russian (from Rameau to Skryabin).

The *first source* dealt with 16 parameters, proposed by a group of experts (both psychologists and musicologists). Each parameter had a form of a binary opposition (see Table 2), between two poles of which there were 6 intermediate gradations. After compiling this list of parameters, a set of eminent composers to be estimated over these scales, was also compiled. [This set contained names of 20 suggested

'contrastive composers': 10 belonging to left-hemispheric dominance and 10 to right-hemispheric one.] Then another group of experts (musicologists) was involved, each of them being asked to put his/her estimate to the creativity of each composer. Then all the estimations obtained were processed by various methods (see, e.g., Petrov & Boyadzhieva, 1996), out of which the most interesting for us, is the *principal component analysis*. Some of its results are presented in Table 2: loadings of each parameter onto the *first two factors*.

The two factors mentioned cover 65% and 14% of the total dispersion. [In general, five factors were received, but each of other three factors covered quite small share of total dispersion (less than 7%), hence, they may be excluded from our further consideration.] The first factor responding to '*hemispheric asymmetry*,' was examined in detail previously. The second factor which was previously interpreted as '*strain*' (Petrov & Boyadzhieva, 1996, pp. 114-116), possibly now can be called the '*nervous force*'? It possesses high loadings of such parameters as '*Optimism*,' '*Program character of music*,' '*Preference for upper and middle registers*,' '*Inclination to small forms*,' and '*Rhythmic*

Table 2. List of 16 musical parameters and main results of principal component analysis.

Parameter (opposition)	Loadings onto:	
	The first factor	The second factor
a) Inclination to normative work – Tendency towards originality	.904	– .211
b) Optimism, cheerfulness – Tragic worldview	.727	.428
c) Rationality – Intuitiveness	.874	.009
d) Timbre homogeneity – Plenty of timbres, half-tones, nuances	.911	– .204
e) Strict form – Free form	.954	– .192
f) Program character of music – Non-program character	– .493	.524
g) Graphic character of music – Picturesqueness, coloristic character	.806	– .359
h) Discreteness of musical text – Unbroken, continuous music	.793	.175
i) Prevalence of middle and upper registers – Substantial role of lower register	.717	.606
k) Diatonic inclination – Numerous modulations, alterations	.861	.068
l) Strict logic of unfolding – Spontaneity, improvisation	.930	– .263
m) Preference for small forms – Preference for large forms	.301	.737
n) Feeling of waiting for future – Feeling of existing in present	– .825	– .415
o) Rhythmic simplicity – Rhythmic complexity	.608	– .520
p) Clearness of musical structure – Hidden musical structure	.944	– .077
q) Crystallized form – Process-oriented form	.932	.241

*simplicity.* At least some of these parameters are ‘suspected’ to reflect the above requirements for the ‘nervous force,’ and later we shall return to this point.

Figure 1 presents two-dimensional configuration – the result of principal component analysis which used averaged estimations put by all experts to creativity of 20 eminent composers, over the above 16 parameters. [Here out of the above mentioned preliminary list of 20 ‘contrastive composers’: left-hemispherical and right-hemispherical ones – only 14 composers are shown – those which occurred, on the basis of several arguments, really ‘the most contrastive.’]

Considering the *first factor* (horizontal axis), we see two ‘clouds’ designated by dotted lines: the cloud of 7 left-hemispheric composers and the ‘cloud’ of 7 right-hemispheric ones; they show no overlapping, possessing different positions along the axis of this factor. As for composers’ positions along the *second factor* (vertical axis), they will be considered below, together with the analysis of the second source of empirical data.

What are the *relationships between these two factors*? The hierarchies of the loadings of 16 parameters upon the above two factors (see Table 1), reveal Spearman coefficient of rank correlation: about .71 – significant at the level better than 1%. It means that in reality both factors are not independent, certain overlapping of their constituents takes place. (It seems to be natural: the links between the parameters are caused by their origin – all of them were by-products of the investigation aimed at the hemispherical features.) Nevertheless, the hierarchies of our 14 composers over the first factor and the second one, *do not evidence of any dependence*: Spearman coefficient equals .01. [Besides, real importance of the parameters used in the investigation, for subjects’ perception, was supported by means of several

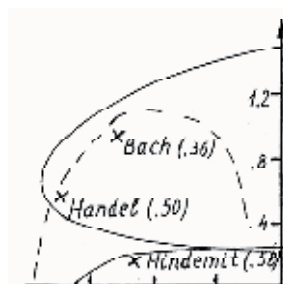


Fig. 1. Principal component analysis: two-dimensional configuration of 14 composers.

methods, including an experiment on integral preferences – estimations of 20 composers by 42 subjects, the data being processed by the procedure of non-metric multidimensional unfolding, – see Petrov & Boyadzhieva, 1996, pp. 116-123.] So, let’s turn to concrete constituents of the factor of ‘nervous force’ in question.

#### Inter-parametric links and indices of ‘neural force’ for composers and painters

The *identification of the second factor* as the combination of the above features each of them possessing large loadings, is not quite evident. Moreover, in general, there may exist some other parameters which would occur more adequate for the factor of ‘nervous force’ (so further search for such indicators is desirable). However, even those parameters which are now at our disposal, can hopefully be used for our measurements.

At least some of the parameters possessing high loadings onto the axis of the second factor, seem to be immediately connected with the concept of ‘neural force.’ Really, as it was shown in our previous studies, strain causes decreasing of the volume of perception, which in turn, would result in *preference for small forms*. At the same time, strain is associated with higher sounds, i.e., with the *preference for upper register*. So the second factor can serve a ‘*generalization*’ of these two indicators. Possibly, other constituents of this factor are also connected with each other and hence, they can also serve as indicators of the phenomenon in question?

To answer this question, it seems prospective to resort to the help of more expanded sources of empirical data. Exactly such is the *second source* which is at our disposal – data over 7 ‘most important’ parameters of 102 composers, involved in a large evolutionary investigation (Petrov & Boyadzhieva, 1996, pp. 133-135). Some of our parameters ‘suspected’ to be linked with each other, occurred included in this massif. So we can examine their mutual links. To do this, we divided all composers into sub-massifs, in accordance with appropriate national musical schools.

Table 3 presents an example of such sub-massifs – three parameters of 16 composers representing French music. They occur tightly correlated with each other:

- Spearman coefficient of rank correlation between the composers’ hierarchies over parameters (b) and (g) equals .51 (significant at 5%-level);
- between parameters (b) and (i) equals .80 (better than 1%-level);
- between parameters (g) and (i) equals .78 (better than 1%).

Analogous *tight inter-parametrical links*, as a rule, were observed on the material of other sub-massifs. Thus, for 27 Russian composers, the above coefficients were respectively .09; .51, and .61, last two values being significant at the level better than 1%. The above 14 contrastive composers considered in the previous section, also showed rather high coefficients: .53; .83, and .55, respectively. In addition, correlations of these composers’ parameters with the values of the second factor were  $-.53$ ; .04, and  $-.59$ , respectively. (It is necessary to remind: the negative value of the coefficient means that the parameter examined, is decreasing when

Table 3. Data for calculating inter-parametric links: sub-massif of 16 French composers.

Composer	Parameter (a): Optimism, cheerfulness	Parameter (g): Graphic character of music	Parameter (i): Preference for upper and middle registers
Berlioz	.19	.06	.07
Bizet	.78	.11	.33
Varaiz	.50	.17	.20
Gounod	.75	.50	.50
Debussy	.76	.00	.40
Couperin	1.00	.89	1.00
Lulli	1.00	.88	.88
Martinou	.67	.33	.50
Massnait	.63	.37	.71
Messian	.38	.13	.13
Miyot	.63	.38	.57
Onegger	.25	.63	.37
Poulink	.86	.43	.86
Ravel	.44	.11	.33
Rameau	1.00	.92	.91
Sain-Saens	.75	.25	.75

growing the factor.) So, the totality of the links observed, evidences in favor of ‘mutual attraction’ of the features which form a kind of ‘stable alloys’ with inclination either to ‘weak’ or ‘strong’ pole.

Hence, on the basis of the set of such ‘interwoven’ parameters, the INDEX OF THE NEURAL FORCE can be introduced. And of course, the more the number of parameters involved in appropriate aggregating – the more would be the *exactness* of the resulting index. Thus, if we use two parameters: (b) and (i), – the link between their average values for the above 14 composers, and their values of the second factor, is characterized by rank correlation about  $-.59$  – significant at 5%-level. But when resorting to the help of three parameters: (b), (i), and (g), – then by *averaging absolute values of these three parameters* for the same 14 composers, we fix more *tight connection* between the indices of these composers’ and their coordinates along the second factor – Spearman coefficient becomes  $-.83$  – significant at the level much better than 1%. [Nota-bene: while such calculations, it is necessary to take into account the direction of the correlation, i.e., the sign of the loading of each parameter. Thus, the parameter (g) possesses negative loading onto the axis of this factor (see Table 3), hence, the values of this parameter for each composer, should be obtained by subtracting the values in the Table, from the unity.]

So, *aggregating three parameters* provides rather reliable method to measure the ‘index of neural force’ of each composer. And we do see some results of appropriate measurements at Figure 1, where the *values of the indices* of 14 composers are presented in brackets. Really, at the *upper part* of the configuration we see a cloud of composers possessing *low values* of the index:  $.50$  and less; they are encircled by an unbroken line: Tchaikovsky, Berlioz, I.S.Bach, and others. These composers belong to the ‘weak pole’ of neural force. On the contrary, at the *lower part* of the configuration there is another cloud also encircled by an unbroken line; almost all these ‘lower’ composers possess *high values* of the index: more than  $.50$  (except Schumann – his index is  $.49$ ). These

composers belong to the ‘strong pole’: Debussy, Stravinsky, Skryabin, etc. Hence, the ‘index of neural force’ can be easily measured for each composer.

Besides, quite analogous calculations (meaning both principal component analysis and inter-parametric links) were realized for 200 *eminent painters* – see Petrov & Mazhul, 2017. The results obtained occurred to be quite *surprising*: though inter-parametric correlations again revealed rather strong links, – principal component analysis (processing estimations of 22 parameters of 40 eminent painters, both Russian and West-European) showed NO PECULIAR FACTOR responsible for neural strength: such FACTOR does really EXIST, but it absolutely COINCIDES with the factor of HEMISPHERICITY. Thus, for ‘purely contrastive’ painters, their ‘indices of neural force’ and ‘indices of hemispheric asymmetry’ possess Spearman coefficient of rank correlation about  $.85$  (statistically significant at the level much better than 1%). As for the calculation of the index of painters’ neural force, its value can be calculated by averaging estimations over four parameters:

- *Inclination to normative work – Tendency towards originality;*
- *Laconic expressive means – Diversity, variety of expressive means;*
- *Absence of color gradations within each color – Inclination to large number of gradations;*
- *Smooth painting – Texture painting.*

The results of such calculations show very high correlation with the indices of hemisphericity (level of significance much better than 1%). So, the measurement procedure is again reliable – however, the concrete realization (‘content’) of the factor is another. What does it mean?

Evidently, the phenomenon of ‘neural force’ plays *different roles* in different kinds of activity; in musical creativity there exist a separate factor reflecting this phenomenon, whereas in painting it is simply a constituent of the phenomenon of functional brain asymmetry. Generally speaking, such important evolutionary reason as the *need for divergent*



*splitting* of any system (see, e.g., Petrov, 2007) is simply ‘looking for the most convenient place’ for dwelling? And it finds this ‘dwelling place’ either in the phenomenon of hemisphericity (in case of painting) or in its own, ‘autonomous’ factor (‘built’ especially for this need, as in the case of music), or perhaps, in some other phenomena? In any case, both the phenomenon of neural force and hemisphericity do really exist and occur to be rather important for our cultural life!

\* \* \*

As far as the above contrapositions (and perhaps, some other ones) undoubtedly describe the properties of the ‘material’ of elements constituting social and cultural systems, – the ‘parametric space’ of such systems should respond to these properties. [Our concluding remarks will be more or less hypothetical – we have moral rights for this, because at our disposal there are some rather steady (though not exhaustive) empirical cornerstones permitting to construe possible generalizations.]

Evidently, it seems reasonable to focus further cultural studies on possible combinations of the above four parameters. If each of them possesses three gradations, the total amount of possible combinations equals  $3^4 = 81$ . Of course, not all of them are capable of being materialized, but the order of magnitude is such. And most likely, each of these positions should be filled by appropriate cultural objects. The *structural invariance* of such systems should become one of the goals of *cultural politics*. [Sometimes we see certain ‘hints’ – traces of this invariance, realized in some personages – e.g., in Russian culture quite similar were social positions of Sergey Yessesnine in 1920’s – and Vladimir Vyssotsky in 1970’s: both suffered from alcoholism, both married strange women of ‘left’ standpoint, etc. As well, quite similar were cultural roles of ‘patriotic poets for masses’ played by Nestor V.Kukol’nik in 1820’s and Alexander T. Tvardovsky in 1960’s.] In any case, scientific cultural politics needs further investigations of such phenomena.

## References

- Geodakyan, V.A. Evolutionary logic of sex differentiation and the longevity. *Priroda*, 1983, No. 1, pp. 70-80 (in Russian).
- Golitsyn, G.A. Information and creation: On the road to integral culture. Moscow: Russky Mir, 1997 (in Russian).
- Golitsyn, G.A. Emotional states: informational typology, regularities of formation, orientation of art. In: Quantitative methods in art studies. Proceedings of the international conference in memory of German A. Golitsyn, 20-22 September 2012. Yekaterinburg: Artefact Publishers, 2013. Pp. 45-49 (in Russian).
- Golitsyn, G.A., & Petrov, V.M. Information and creation: Integrating the ‘two cultures.’ Basel; Boston; Berlin: Birkhauser Verlag, 1995.
- Marzullo, G.. Month of birth, creativity, and the ‘two classes of men. New York: Per Aspera Books, 1996.
- Maslov, S.Yu. Asymmetry of cognitive mechanisms and its consequences. *Semiotika i Informatika*, 1983, issue 20, pp. 3-34 (in Russian).
- Mazhul, L.A., Petrov, V.M., & Mazhul, K.M. Correlation-based measurements: The concept of ‘neural force’ revisited. In: Proceedings of the 26th National Scientific Symposium with international participation METROLOGY AND METROLOGY ASSURANCE, Sozopol, Bulgaria, 2016, pp. 292-298.
- Mazhul, L.A., & Tyutyunnik, V.M. Two poles of mental sphere: seasonal changeability (highest creative achievements, scientific and artistic) In: E.V.Saiko (Ed.), Life going to eternity .To the 100th anniversary of B.V. Raushenbakh. Moscow: MFTI, 2014. Pp. 303-336 (in Russian).
- Petrov, V.M. Cyclic cultural evolution against the background of long-range progressive trends: Information approach. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 2003, vol. 1, No. 2, pp. 85-107.
- Petrov, V.M. The Expanding Universe of literature: Principal long-range trends in the light of an informational approach. In: L.Dorfman, C.Martindale, & V.Petrov (Eds.), Aesthetics and innovation. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007, pp. 397-425.
- Petrov, V.M. Modeling worlds of life, culture, and art: Primary ‘bricks’ to be used in deductive construing the Mental Universe. *Rivista di Psicologia dell’Arte*, 2017, No. 28, pp. 7-42.
- Petrov, V.M., & Boyadzhieva, L.G. Perspectives of art development: Methods of forecasting. Moscow: Russky Mir, 1996 (in Russian).
- Petrov, V.M., & Mazhul, L.A. The concept of ‘neural force’ revisited: Measurement of creativity of eminent painters. *Rivista di Psicologia dell’Arte*, 2017, No. 28, pp. 43-52.
- Simonton, D.K. Greatness: who makes history and why. New York: The Guildford Press, 1994.
- Sukhotin, B.V. Classification and sense. In: V.P.Grigoryev (Ed.), Problems of structural linguistics – 1981. Moscow: Nauka, 1983, pp. 52-65 (in Russian).

## Metafisica «arte malata»: opere e scritti di Filippo de Pisis riletti in chiave neuroestetica

M. Carcione

«Arte da pazzi, Arte patologica, facilonerie da allucinati, da isterici, da oppiomani». E sia pure! ... [...] molta della lirica moderna pur consacrata dal genio è appunto più o meno patologica e non sarebbe poi tanto assurdo definire patologico per se stesso quello stato che produce e ha sempre prodotto l'arte veramente grande ed eterna<sup>1</sup>.

In un articolo del 1919 dedicato alla prima mostra personale di Giorgio de Chirico, Filippo de Pisis così designava la più anomala Avanguardia del primo Novecento, la Metafisica: un'«arte patologica», «grande ed eterna», un'«arte da pazzi», ontologicamente dicotomica tra realtà e visione, tra innovazione e *rappel à l'ordre*.

Dopo la deformazione della forma operata dall'Espressionismo, la scomposizione del soggetto proposta dal Cubismo e la distruzione dell'oggetto compiuta dagli artisti Dada, difatti, la Metafisica, pur ritornando al figurativo e al quadro dipinto, al «mestiere» e al Museo<sup>2</sup>, non si limita al recupero sostanziale ed acritico della tradizione, ma segue il principio della bellezza compulsiva, antiestetica e distopica delle cose, proclamato sin dal 1889 da Lautréamont<sup>3</sup>. Figure rigide e

geometriche, quasi «ortopediche» per dirla con Longhi<sup>4</sup>, si manifestano tramite colori piatti e psichedelici, antesignani del cromatismo della Pop Art; statue, centauri, sirene, dei ed eroi si alternano a surrogati umani, come manichini, guanti e ombre, o ad oggetti d'uso comune, quali orologi, rocchetti, occhiali da sole, scatole, biscotti, giocattoli, quasi sempre stagliati su *skyline* industriali di fabbriche e stazioni.

Le «facilonerie da allucinati, da isterici, da oppiomani» degli artisti veggenti riuniti intorno all'Avanguardia, al contrario di quel che si può supporre a una prima lettura, sono «visioni» che nascono da un meccanismo del pensiero lucido e cosciente, nient'affatto onirico, delirante o surrealista<sup>5</sup> e si snodano in un tempo e in uno spazio bloccati e fermi, in cui l'uomo viene scarnificato, reificato, ridotto a cosa<sup>6</sup>. L'apparente calma del mondo metafisico, allora, è solamente la *mise-en-scène* della «tragedia della serenità»: dietro le sue quinte si cela una «profondità abitata» più terrificante e drammatica di una realtà tragica chiaramente espressa.

<sup>1</sup> F. de Pisis, *Disegni di Giorgio de Chirico*, «La Provincia di Ferrara», 21 febbraio 1919, recensione alla prima personale di Giorgio de Chirico, riportata in *La città dalle cento meraviglie e altri scritti*, a cura di B. de Pisis, Vallecchi, Firenze, 1965, p. 152.

<sup>2</sup> «Invitiamo i pittori redenti o redentori 'alle statue'. Sissignori, alle statue; alle statue, per imparare la nobiltà e la religione del disegno, alle statue per disumanizzarvi un po' chè, malgrado le vostre puerili diavolerie, eravate ancora umani, troppo umani»: così G. de Chirico, *Il ritorno al mestiere*, «Valori Plastici», Roma, I, novembre-dicembre 1919, ripubblicato in *Giorgio de Chirico. Scritti/1 [1911-1945]*, a cura di A. Cortellesa, Bompiani, Milano, 2008, p. 282. Cfr. R. Barilli, *De Chirico e il recupero del museo in Tra presenza e assenza due ipotesi per l'arte post-moderna*, Bompiani, Milano, 1974, pp. 268-303.

<sup>3</sup> «Bello [...] come l'incontro fortuito su un tavolo di anatomia fra una macchina per cucire e un ombrello!»: così I. Lautréamont, *I canti di Maldoror*, a cura di L. Colombo, trad. di N. M. Buonarroti, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2010, p. 162.

<sup>4</sup> Si allude alla famosa stroncatura del critico Roberto Longhi della mostra di Giorgio de Chirico presso la Casa d'Arte di Anton Giulio Bragaglia del 1919. Si veda R. Longhi, *Note d'arte. Al dio ortopedico*, «Il Tempo», 22 febbraio 1919, riedito in *Edizione delle opere complete di Roberto Longhi*, Sansoni, Firenze, 1956, pp. 427-429. Sull'argomento si legga F. Fergonzi, «Ah Ferrara!» *In margine al Dio ortopedico di Roberto Longhi*, in P. Baldacci, G. Roos, M. G. Messina, *De Chirico a Ferrara. Metafisica e avanguardie*, Ferrara Arte, Ferrara, 2015, pp. 133-141.

<sup>5</sup> Come esemplificazione del pensiero dei Metafisici, si veda per tutti A. Savinio, *Primi saggi di filosofia delle arti (per quando gli italiani si saranno abituati a pensare)*, «Valori Plastici», II, marzo-aprile 1921, riproposto in *La nascita di Venere. Scritti sull'arte*, a cura di G. Montesano e V. Trione, Adelphi, Milano, 2007, p. 105: «lo dico a particolare riguardo di alcuni idealizzatori, di alcuni mistici, di alcuni crani forati - l'arte non ha nessun punto di riavvicinamento con i sogni».

<sup>6</sup> «Sopprimere completamente l'uomo come punto di riferimento, vedere tutto, anche l'uomo, come cosa»: così G. de Chirico, *Manoscritti Paulhan, Cosa potrebbe essere la pittura nel divenire*, in *Giorgio de Chirico. Scritti/1 [1911-1945]*, op. cit., p. 988.

Eppure, nella temperie primonovecentesca pullulante di sperimentazioni e di manifesti, non è possibile ridurre a una singola forma questa particolare corrente artistica e letteraria. L'arte visionaria non ha una scuola e non avrà epigoni: essa ha espressioni personali, diversificate, e nasce, più di ogni altro movimento coevo, da un'esigenza intima e psicologica del singolo artista. L'Avanguardia che più di tutte appare rinchiusa in una torre d'avorio postmoderna, fatta di *réclames* del dentifricio e Arianne dormienti, ove l'orrore della Grande Guerra sembra distante e lontano, è, quasi per paradosso, il fiore più completo e "umano" dei primi anni del «secolo breve»<sup>7</sup>, sbocciato tra le penne e i pennelli di quegli artisti che, tramite un'arte "razionalizzata", cercano di creare un dialogo tra un tempo in piena distruzione e il loro personale cosmo popolato da ossessioni e nevrosi. All'interno di quest'arte cerebrale, pertanto, non sopravvive altro che il «panorama scheletrico del mondo»<sup>8</sup>: un mondo post-umano, fatto di *revenant* e di ritornanti, di ectoplasmii e di ologrammi, in piazze vuote ed assolate.

La Metafisica nasce a Ferrara, città dall'*aria spleenetica*, tradizionalmente associata a culti misterici, esoterismo e follia. Sovente scrittori locali o radicati nel territorio estense hanno riportato nei loro testi una credenza autoctona, secondo la quale sarebbe l'«aria mefitica» prodotta dalle esalazioni della canapa coltivata sulle rive del Po la causa principale della pazzia che da sempre ammantava la «città pentagona»:

«Questo stato anormale dei ferraresi è dovuto alle esalazioni della canapa ed alla continua umidità. Infatti tutta la città è costruita su antichi maceri. Pare che le esalazioni della canapa abbiano una particolare influenza sull'organismo umano. Ne parla anche Baudelaire nel suo libro, *Piccoli poemi in prosa*»<sup>9</sup>.

«[...] l'estrazione della canapa dai maceri di fetore [...] così forte è il tanfo che si spande verso sera, della clorofilla decomposta, che viene il capogiro»<sup>10</sup>.

Patria di artisti illustri e grandi ingegni, Ferrara è la terra dell'Ariosto visionario presso la corte degli Este e del Tasso paranoico rinchiuso nel Sant'Anna; della luce di Previati, della moda di Boldini, dell'arte al laudano di de Pisis e, successivamente, del dolore di Bassani: quasi come

se l'«etnografia dell'ingegno»<sup>11</sup> legasse a doppio filo, e in modo inestricabile, sentimenti anfibi, incorniciandoli in un quadrato semiotico fatto di follia ed estro artistico, di bellezza e di morte, tra le mura rosse di questa meravigliosa città «senza canti e senza campane»<sup>12</sup>. Seguendo il principio nietzschiano per cui l'arte è contemporaneamente frutto di genialità e malattia, principio al quale si appella lo stesso de Pisis nell'articolo riportato in *incipit*, si può ben dire, perciò, che «chi voglia vivere nella città dalle 100 meraviglie [...] è bene che si munisca di forti e costanti distrazioni... o di qualche cosa d'altro se non vuole morire di bile, di pazzia o che so io»<sup>13</sup>.

L'Avanguardia ferrarese si muove a cavaliere tra scrittura e arti figurative in un connubio viscerale e inscindibile. Se nel Futurismo la scrittura diviene figura e la figura si tramuta in grafia, nella Metafisica gli statuti delle arti restano invariati. Vi sono, di certo, analoghe suggestioni e, spesso, l'una è *ékphrasis*, didascalia o trasposizione visiva dell'altra; permane, tuttavia, la necessità di esprimere il mondo con l'inchiostro nero delle parole, ma di comprenderlo con il cromatismo allucinato delle immagini: ne consegue che i principali protagonisti di questa Avanguardia sono tutti pittori-scrittori.

I fratelli de Chirico, Giorgio e Andrea (in arte Alberto Savinio), Filippo de Pisis e Carlo Carrà, si incontrano fatalmente nel 1917 presso Villa del Seminario, nosocomio nato dal temerario progetto del dottor Tambroni, ospedale psichiatrico costruito *ad hoc* per salvare gli artisti dalla strage della guerra, un «fabbricone sgangherato chiamato Seminario, dalla sua antica funzione di scuola dei preti... nel quale si aggirano dei pazzi», come ricorda Savinio. Gli artisti, riformati alla leva militare, sono accumulati da patologie nervose più o meno gravi; nei loro scritti ricorrono, difatti, innumerevoli testimonianze della propria condizione di malati<sup>14</sup> emicranici, nevrotici o depressi:

«un mucchio di pastiglie, di polveri, di compresse, di gocce, di droghe da prendere prima dei pasti, durante i pasti,

<sup>7</sup> Titolo del fortunato saggio di E. Hobsbawm, divenuto ormai classico per indicare il periodo compreso tra lo scoppio della Prima Guerra Mondiale nel 1914 e il crollo dell'Unione Sovietica nel 1991. Si veda E. Hobsbawm, *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*, Michael Joseph, London, 1994.

<sup>8</sup> *Leitmotiv* della prosa *La Notte nei Canti Orfici* di Dino Campana. Si veda D. Campana, *Canti Orfici e altre poesie*, a cura di R. Martinoni, Einaudi, Torino, 2003, p. 13.

<sup>9</sup> G. de Chirico, *Memorie della mia vita*, Astrolabio, Roma, 1945, pp. 124-125.

<sup>10</sup> C. Govoni, *Le sarchiatriche di canapa*, "La Riviera Ligure", XXII, IV S., n. 60, dicembre 1916.

<sup>11</sup> «Si potrebbe pensare che la pianura dove sono nati influisca sugli spiriti. [...] Non credo molto alle etnografie dell'ingegno ma ciò può sembrare vero. Ferrara è una città molto atta al raccoglimento, essa sembra favorire lo spirito di contemplazione e di melanconia per cui gli abitanti non assorbiti dalla vita attiva sembrano essere in istato di grazia per l'arte, ma nello stesso tempo per questa facilità sembrano perdere in quello che riguarda la disciplina e l'astuzia»: così F. de Pisis, *Gaetano Previati*, articolo datato 28 maggio 1920, riportato in S. Zanotto, *Novecento ferrarese*, Cassa di Risparmio di Ferrara, Ferrara, 1973, p. 21.

<sup>12</sup> F. de Pisis, *La città dalle 100 meraviglie ovvero I misteri della città pentagona*, Casa d'Arte Bragaglia, Roma, 1921, ripubblicato in *La città dalle cento meraviglie e altri scritti*, op. cit., p. 469.

<sup>13</sup> *Ivi*, op. cit., p. 414.

<sup>14</sup> Il discorso non è valido per Savinio, il quale si dichiara sano in ogni suo scritto; secondo lo psichiatra C. A. Landini ciò avverrebbe a causa del suo disturbo narcisistico della personalità, per il principio della *Verdrängung*, la rimozione freudiana. Si legga, ad esempio, l'*Epilogo di Hermaphrodito*: «non mi conosco difetti organici, fisiologici o psichici»; così A. Savinio, *Hermaphrodito e altri romanzi*, a cura di A. Tinterri, Adelphi, Milano, 1995, p. 164.

dopo i pasti. Il mio tavolino da notte era sempre carico di scatolette e di boccette recanti nomi dall'etimologia greca: l'epatina, l'epatocrinasi, la coreina, lo zimantrax ecc, ma tutta questa roba non serviva a nulla e il mio stato non migliorava»<sup>15</sup>.

«21.III.1917 Io ho quasi costantemente un penoso affanno al respiro, non dovuto sembra a male di cuore ma a nervoso»<sup>16</sup>.

«trascorso qualche tempo incominciarono a manifestarsi in me una forte insonnia e una cupa melanconia, e con esse un visibile deperimento organico»<sup>17</sup>.

Solo in tempi recenti, la comunità scientifica ha iniziato ad indagare la natura di tali disturbi, scandagliando il rapporto tra questi e le opere artistiche e letterarie dell'Avanguardia "malata". Alcuni studiosi come U. Nicola - K. Podoll<sup>18</sup> e C. A. Landini<sup>19</sup> hanno concentrato le loro ricerche sui fratelli de Chirico, proponendo un'analisi di tipo interdisciplinare con l'ausilio della psicologia dell'arte e della neuroestetica<sup>20</sup>.

U. Nicola e K. Podoll, rispettivamente un filosofo italiano e un neurologo e psichiatra tedesco, seguendo la diagnosi di Fuller e Gale del 1988<sup>21</sup>, considerano Giorgio de Chirico un soggetto affetto da emicrania addominale<sup>22</sup> con aura e, pertanto, i suoi dipinti andrebbero letti come riproduzioni iconografiche dei sintomi e degli effetti dell'aura e i suoi scritti come «memorie auto-pato-bio-grafiche». A sostegno della loro tesi, gli studiosi hanno svolto dapprima un'analisi comparativa della produzione dechirichiana con quella dei grandi emicranici della storia, ovvero Ildegarda da Bingen, una mistica benedettina del 1100, Lewis Carroll, il problematico creatore della piccola Alice dispersa nel paese

delle meraviglie, e J. Ignatius Brennan, un artista neosurrealista contemporaneo; successivamente, hanno proposto un confronto delle opere dechirichiane con la cosiddetta Arte Emicranica<sup>23</sup>, ossia la rappresentazione artistica dei sintomi e degli effetti dell'aura proposta da vari soggetti affetti da emicrania. Al termine della loro ricerca, gli esperti hanno riscontrato evidenti e innegabili analogie tra queste diverse produzioni. L'originale rilettura delle opere di de Chirico evidenzia, ad esempio, come le architetture distorte e collassanti su loro stesse presenti negli scritti<sup>24</sup> e in molti quadri (si vedano *Il giorno di festa* del 1914 o la serie delle *Piazze d'Italia*), possano essere rappresentazioni grafiche dello spettro di fortificazione<sup>25</sup>; le ombre nere frastagliate de *Il rimorso di Oreste* del 1969 o del *Ritorno al castello* dello stesso anno, buchi nel campo percettivo, effetto dello

<sup>15</sup> G. de Chirico, *Memorie della mia vita*, op. cit., p. 79.

<sup>16</sup> F. de Pisis, *Pensieri e note (1917)*, a cura di A. Del Puppo, San Marco dei Giustiniani, Genova, 2002, p. 46.

<sup>17</sup> C. Carrà, *La mia vita*, a cura di M. Carrà, SE Edizioni, Milano, 1943, p. 142.

<sup>18</sup> U. Nicola, K. Podoll, *L'aura di Giorgio De Chirico. Arte emicranica e pittura metafisica*, Mimesis, Milano, 2003.

<sup>19</sup> C. A. Landini, *Lo sguardo assente - Arte e autismo: il caso Savinio*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

<sup>20</sup> Per ulteriori recenti ricerche sull'argomento si vedano C. Cappelletto, *Neuroestetica. L'arte del cervello*, Universale Laterza, Bari 2009 e E. R. Kandel, *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017.

<sup>21</sup> G. N. Fuller, M. V. Gale, *Migraine aura as artistic inspiration*, in "British Medical Journal", 297, 1988, pp. 1670-1672.

<sup>22</sup> L'emicrania addominale è stata scoperta da E. Liveing nel 1873 e definita sin da subito *hemicrania sine emicrania*; essa presenta, spesso in sostituzione della cefalea, «un complesso sintomatico molto vario, non facilmente caratterizzabile, ed in fondo un po' paradossale, poiché implica l'idea che un paziente di emicrania addominale possa non aver mai avuto un solo mal di testa in tutta la sua vita»: così U. Nicola, K. Podoll, *L'aura di Giorgio De Chirico. Arte emicranica e pittura metafisica*, op. cit., p. 30.

<sup>23</sup> L'Arte Emicranica nasce in Inghilterra nel 1980, quando P. Wilson, fondatore della British Migraine Association, con l'ausilio di una grande casa farmaceutica, la Boehringer Ingelheim UK Limited, sponsorizzò un concorso di pittura per soggetti emicranici, seguendo un'intuizione di D. Robinson, il quale già dal 1973, in un programma audiovisivo, aveva invitato pazienti affetti da emicrania a rappresentare visivamente le esperienze allucinatorie di cui soffrivano. L'intuizione di Robinson portò all'istituzione del Concorso Nazionale di Arte Emicranica, il primo di quattro (1980-1987), ai quali parteciparono pazienti da tutto il mondo: furono inviati circa 900 dipinti, dei quali 562 oggi formano la collezione d'Arte Emicranica. Le richieste del bando vertevano sulla rappresentazione del dolore generato dall'attacco, delle visioni e delle sensazioni provate per effetto dell'aura e le implicazioni sociali causate dalla patologia. Nonostante la bellezza di alcune opere, il termine "arte" va inteso in senso lato poiché i concorsi prediligevano il concetto di realismo e di verisimiglianza nella rappresentazione dei sintomi più che la qualità artistica delle opere. Si veda a riguardo K. Podoll, D. Robinson, *Migraine Art: The Migraine Experience from Within*, North Atlantic Books, U.S., 2008.

<sup>24</sup> Cfr. G. de Chirico, *Ebdòmero*, [= Carte d'artisti 41], con uno scritto di Jole de Sanna e una nota di Paolo Picozza, Abscondita, Milano, 2003, p. 45: «Quella città costruita come una cittadella, con i suoi cortili interni e i suoi giardini oblungi e geometrici, che assumevano la forma severa dei baluardi»; *Ivi*, p. 51: «un grande casamento che si diceva essere un convento, ma che assomigliava piuttosto ad una fortezza e anche ad una grande caserma o una vasta polveriera. Questo casamento era circondato da un muro merlato e armato da feritoie».

<sup>25</sup> Lo spettro di fortificazione è un'allucinazione visiva angolata, arcuata con figure a zig-zag, bianche o colorate, che può muoversi ed ingrandirsi progressivamente, lasciando dietro di sé un'area di visione alterata (scotoma scintillante). Definizione tratta da <https://www.cefalea.it/dizionario-della-cefalea.html>. Chiamato "spettro di fortificazione" sin dalla fine del XVIII secolo da Fothergill, medico inglese, per le somiglianze con una fortificazione vista dall'alto di notte, viene descritto così da Hubert Airy nel 1870: «quando arrivava all'acme, sembrava una città fortificata con una cerchia di bastioni sontuosamente colorati [...] Tutta la parte interna della fortificazione ribolliva e si increspava, per così dire, in modo meraviglioso, come se si fosse trattato di un denso fluido animato di vita propria».

scotoma<sup>26</sup>; i decori dei *Bagni misteriosi* degli anni Trenta o degli anni Settanta, causa della «comparsa di fenomeni ottici e luminosi, di luci o linee a zigzag», ovvero gli sciami fosfenici prodotti dall'aura in fase di acuzie; o ancora, gli occhiali neri del poeta francese nel *Ritratto di Apollinaire* del 1914, rimedio alla fotofobia e alla leucofobia.

Dunque, secondo Podoll e Nicola, «la rivelazione [...] corrisponde al dispiegarsi di un'aura emicranica, con la sensazione di vivere un prolungato *jamais vu (enigma)* o un'apparente sospensione del tempo (*eternità di un momento*), unita a fenomeni di derealizzazione (*cose straniere*) ed alla consapevolezza della inesplicabilità dei fenomeni auratici (*non-sense*). [...] L'esperienza visionaria [...] è un evento mentale ed ambivalente, connesso da una parte alla creatività (*gioia*) dall'altra alla patologia (*sofferenza*) del mal di testa. [...] L'esito finale è uno sguardo (l'occhio aperto) sul mondo metafisico (lo sciame di stelle) dell'aura emicranica»<sup>27</sup>.

C. Landini, invece, ha esaminato la produzione artistica e letteraria di Savinio sotto un profilo psicologico e neuropsichiatrico, diagnosticando all'artista la Sindrome di Asperger, la Sindrome di Gerstmann (con effetti di sinestesia, disgrafia e agrafia) e una personalità narcisistica di tipo paranoico<sup>28</sup>. Tali disturbi avrebbero causato effetti di derealizzazione-depersonalizzazione con conseguente prosopagnosia<sup>29</sup> (si legga *Una strana famiglia*, racconto all'interno de *Il Signor Dido*<sup>30</sup> e si confronti con il quadro omonimo del 1947, in

cui sono rappresentate facce deformate senza lineamenti), negligenza visuo-spaziale (effetto del *blur*; la distorsione della messa a fuoco dell'occhio sinistro: l'avanzamento del problema si individua facilmente mettendo a confronto l'*Autoritratto* del 1934 con quello del 1944; in quest'ultimo, l'occhio viene quasi del tutto cancellato), effetti di *self-restraintment* e *redoublement*<sup>31</sup> e delirio autoscopico seguito da paramorfismo<sup>32</sup> (nelle opere saviniane avviene continuamente una ridistribuzione dei tratti che fonde umano e animale o umano e inorganico, in una spirale di antropomorfismo e reificazione; su tutti, si vedano *La mia famiglia*, dipinto del 1947, in cui i genitori appaiono dei centauri mentre Savinio e il fratello esseri ibridi dal volto di cammello e di volpe, oppure i *Poltrobabbo* e le *Poltromamma* del dipinto *Monumento marino ai miei genitori* del 1950 o dei racconti raccolti in *Tutta la vita*<sup>33</sup>).

Il possibile limite delle due analisi si intravede, però, nella riduzione dell'«arte malata» a un «affare di famiglia», frutto di una tara ereditaria dei de Chirico (il padre era leucofobico, lo zio Gustavo acclarato emicranico addominale, lo zio Alberto soffriva di claustrofobia). Pertanto, «sebbene molti abbiano cercato di imitare la Metafisica, solo Savinio ci è riuscito»<sup>34</sup>, concludono Nicola e Podoll. Occorre tuttavia precisare che il ritenere i due fratelli un Giano-bifronte indivisibile ha generato spesso confusione e fraintendimenti da parte degli studiosi; guardando solamente allo stile e alle forme delle sue opere, il più giovane de Chirico, difatti, si può difficilmente considerare un artista metafisico, dimostrandosi più prossimo a uno spirito surrealista.

Non si può limitare il campo di indagine ai soli due Dioscuri, al contrario, si deve guardare alla Metafisica come a una situazione complessa e molto più ampia, non considerandola soltanto una forma di espressione artistica, ma un fenomeno collettivo di tipo nevrotico e sociale. Tale

<sup>26</sup> Lo scotoma, dal greco *skótoma*, «ottenebramento», derivato di *skótos*, «buio, oscurità, ombra», è la perdita di parte (o parti) del campo visivo di uno o di entrambi gli occhi. Lo scotoma può essere assoluto (assenza di visione) o relativo (visione ridotta o oscurata). Definizione tratta da <https://www.cefalea.it/dizionario-della-cefalea.html>. Si presenta come «una zona d'ombra variabile (spesso sembra un fagiolo o un ferro di cavallo) in cui la visione viene a mancare. Il fenomeno è fortemente dinamico: lo scotoma nasce come un piccolo punto ma si ingrandisce sempre più sovrapponendosi alla percezione ambientale, fino ad occuparne buona parte»: così U. Nicola, K. Podoll, *L'aura di Giorgio De Chirico. Arte emicranica e pittura metafisica*, op. cit., p. 39.

<sup>27</sup> U. Nicola, K. Podoll, *L'aura di Giorgio De Chirico. Arte emicranica e pittura metafisica*, op. cit., p. 65.

<sup>28</sup> «Ma sento – sento! su le pochissime parti scoperte del mio corpo, le trafitture di aghi e spilli: son gli sguardi che mi perseguono, mi raggiungono, mi attraversano, mi oltrepassano...»: così A. Savinio, «*Frara*» città del *Worbas*, in *Hermaphrodito e altri romanzi*, op. cit., p. 31.

<sup>29</sup> La prosopagnosia è generata da un deficit cognitivo del sistema nervoso centrale per cui, chi ne è affetto, è impossibilitato a individuare correttamente i volti. Cfr. O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Gli Adelphi, Milano, 2001, p. 29: «Egli si accostava a questi volti, anche quelli delle persone a lui più vicine e care, come a rompicapo o a test astratti. Non stabiliva nessun rapporto con loro, non li «vedeva». Nessun viso gli riusciva familiare, non lo vedeva come un «tu», ma lo identificava come un semplice insieme di tratti, un «esso». Vi era quindi *gnosis* formale, ma nessun accenno a una gnosi personale».

<sup>30</sup> «Allentati i freni sociali, il fluido della psiche si espandeva libero, e liberava assieme anche le forme. I nasi si allungavano a proboscide, gli occhi colavano a globi di gelatina, le labbra si arrotolavano a succhiello»: così A. Savinio, *Una strana famiglia*, «Corriere della Sera», 28 giugno 1951, raccolto in *Il Signor Dido*, in *Hermaphrodito e altri romanzi*, op. cit., p. 769.

<sup>31</sup> «Una folla di *se stessi* si ripeté su tre pareti»: così A. Savinio, *Figlia d'imperatore*, in *Casa "Lā Vīā"*, Adelphi, Milano, 1988, p. 21; nella stessa raccolta, Malino, il protagonista del racconto *Storta la vita sana?* «si sdoppia, si guarda da fuori, diventa il giudice e l'irrisore di se stesso»: così A. Savinio, *Casa "La Vita"*, op. cit., p. 237.

<sup>32</sup> Cfr. Aa. Vv. *Psicopatologia e arte*, Todoriana Editrice, Milano, 1977. Landini riporta un aneddoto riguardante un paziente in cura dallo psichiatra Giancarlo Costa; egli «disegnava seggiole con braccia e faccia d'uomo» e quando gli veniva richiesto di fornire una spiegazione a tali curiosi disegni, così rispondeva: «gli uomini stanno spesso a sedere e sugli uomini ci si può sedere», attuando un processo di fusione tra l'uomo e la sedia in una figura neologica ibrida.

<sup>33</sup> «Carezzava i suoi fianchi di velluto nel quale le tarme avevano aperto vaste radure; lasciava scorrere nella mano a tubo la frangia che il tempo aveva diradata come la dentatura di un vecchio; coricava con infinite cure la poltrona sul fianco, metteva a nudo le sue parti pudiche, toccava con sapiente mano da chirurgo i tiranti rilassati, le molle arrugginite. Poi, avanzando per gradi, toccava leggermente la nappina pendula dall'orlo del bracciolo, la prendeva delicatamente con due dita, baciava quella manina bianca e stanca, quella manina molle e disarticolata, quelle dita di cordonetto»: così A. Savinio, *Poltromamma*, in *Tutta la vita*, Bompiani, Milano, 1945, p. 125.

<sup>34</sup> U. Nicola, K. Podoll, *L'aura di Giorgio De Chirico. Arte emicranica e pittura metafisica*, op. cit., p. 49.

fenomeno, culminato indubbiamente nell'incontro casuale di soggetti patologici all'interno di un nosocomio, è stato generato da un contesto storico bipolare e *in fieri*, «fra trincee e balletti»<sup>35</sup>, germogliato da radici psicologiche più che da disturbi di tipo neurologico o biologico. L'«arte malata» è espressione di un disagio generale dovuto alla sensazione di impotenza e di inadeguatezza di questi artisti rispetto ai loro tempi, artisti consci e lucidi riguardo alla loro epoca, impossibilitati però nel salvare altri o nel salvar sé stessi tramite l'arte e, dunque, infine, sempre *in limine*: dentro la guerra ma di colpo riformati, dentro un ospedale psichiatrico pur non essendo psicotici<sup>36</sup>, avanguardisti anche se immersi nella tradizione. Questo stesso disagio ha investito anche lo scrittore emiliano Dino Campana, morto in una casa di cura a quarantasette anni, vicino all'arte visionaria nello stile e nei contenuti dei suoi *Canti Orfici*, o ancora, altre personalità, magari meno disturbate, come gli scrittori fiorentini Soffici, Papini o Palazzeschi, giunti, talora, a soluzioni affini a quelle proposte dai Metafisici.

In questa sede, sulla scorta degli studi succitati, si vuole proporre una rilettura degli scritti e dei dipinti di Filippo de Pisis, i quali presentano temi ed ossessioni analoghi a quelli dei fratelli de Chirico ancor prima che gli artisti si incontrassero a Villa del Seminario: costoro, in effetti, sarebbero giunti a soluzioni pittoriche e letterarie non dissimili tra loro per vie parallele (come negli stessi anni è avvenuto, ad esempio, a Dino Campana). Incontrandosi, poi, i pittori-scrittori hanno solamente abitato insieme tra uomini calvi, manichini, esseri ortopedici, fantasmi locali come *Ciùzin* e *Urlone* e *revenant* giustiziati a piazza Travaglio, unendo le proprie melanconie e i propri tormenti nell'ospedale di Ferrara: la Metafisica «nasce adulta, muore perfetta»<sup>37</sup> nel giro di tre anni, per disperdersi, infine, tra il Realismo magico e il Surrealismo.

<sup>35</sup> Ph. Daverio, *Il secolo spezzato delle Avanguardie. Il museo immaginato*, Rizzoli, Milano, 2014, p. 20.

<sup>36</sup> Per la differenza sostanziale tra il rapporto arte-nevrosi e arte-psicosi si vedano il saggio del 1950 di L. Trilling, *Arte e nevrosi*, trad. Luciano Gallino, Elliot, Lit Edizioni, Roma, 2015, oppure E. Borgna, *Quando l'esperienza psicotica diviene esperienza creativa*, in Aa. Vv. *Creazione e mal-essere*, a cura di M. Manzoni, Guerini, Milano, p. 133: «l'esperienza psicotica non è l'esperienza neurotica»; C. A. Landini, *Lo sguardo assente - Arte e autismo: il caso Savinio*, op. cit., pp. 37-39: «La nevrosi può tematizzare e così frenare, trasformandola creativamente, l'angoscia del malato; la psicosi non è più in grado di farlo. La rottura completa e irreversibile del contatto vitale con il reale, di ciò che ancora lega l'individuo al mondo e alla sfera dei rapporti interpersonali, più o meno conservati, e la predominanza, oltre una determinata soglia di *derealizzazione* della vita interiore [...], priva l'artista del suo dono, preclude all'artista la capacità di operare selettivamente e creativamente sul materiale grezzo dell'esperienza, azzerata tutta la vitalità, e con essa tutta la potenzialità anabatica e trasfigurativa, illuminativa e fondante, della folgorazione interiore», concludendo che, al contrario dell'esperienza nevrotica, «l'esperienza psicotica non diviene quasi mai un'esperienza autenticamente creativa».

<sup>37</sup> R. Jacobbi, *L'avventura del '900*, Garzanti, Milano, 1984, p. 431.

Apolidi, nati in Grecia, cresciuti in Germania, affermati in Italia, emigrati in Francia, disperatamente fieri e soli, sono gli Argonauti, i de Chirico; ferrarese autoctono, nobile di stirpe, oppresso da un'educazione rigida e cattolica, omosessuale smanioso di amore e di riconoscimenti, è, invece, l'insicuro ed esuberante de Pisis: tanta diversità ma un'unica grande solitudine fatta di nevrosi, di insonnie, di cefalee, di miti e di favole, di reificazioni e di mistificazioni.

Gli scritti del conte Filippo Luigi Tibertelli, *nom de plume* Filippo de Pisis, di fatto, possono essere letti anch'essi come «memorie auto-pato-bio-grafiche», ricordi trasfigurati, strumenti utili per raccontare il proprio dolore ed esorcizzarlo. Sin dal 1915 l'aristocratico ferrarese pubblica su «La Diana» la prosa *La mia malattia*, ove descrive chiaramente la patologia che lo affligge. Nello scritto vengono esposti i sintomi e gli effetti che emergono in fase di acuzie, ossia allucinazioni auditive, panico, fotofobia, cefalea, vertigini, tremori, insonnia e, nello stesso tempo, si accenna a un principio depressivo:

«Rimedio non c'è... no, no, nessuno... Ho provato!

-Ma che male è infine?

-Taci, sento, nella notte, in questo istante, ad esempio un lontano *suono*... di campana (mi sembra), e tendo i miei sensi... per ascoltare. Mi torturo poi con gli occhi, alla luce del giorno [...] E poi la testa mi duole. [...] E' un gran vortice che porta via, e fa tremare, e tremare, e tremare.

-Mettiti a dormire! [...]

-Oh!... dormire! ma se mi metto a dormire... dormo, dormo, dormo... ma, poi, mi è duopo levarmi! Oh... dormire!... e non levarsi più mai... ciò solo... ciò solo vorrei... Dormire cioè morire, o vivere cioè *dormire*»<sup>38</sup>.

Ne *Le memorie del marchesino pittore*, redatte intorno tra il 1925 e il 1928, de Pisis racconterà del periodo trascorso all'interno del nosocomio nel fatidico 1917, dichiarando come quel «nervoso» diagnosticato dai medici non era dovuto a semplice stress, né ai «capogiri metafisici» di gioventù<sup>39</sup>, ma era un tormento perenne, «acuito fin quasi all'allucinazione»; di natura psicologica quindi, e non letteraria:

«Da tempo non si era fatto visitare da un medico, ma per il passato gli avevan sempre detto che non si trattava di mal di cuore. «Nervoso, nervoso, si distra, non lavori troppo, impacchi gelati ...».

<sup>38</sup> F. de Pisis, *Tre Prose: L'uomo che guarda, La mia malattia, Gli occhi* in «La Diana», anno I, n° 14, ottobre 1915, ripubblicate in un'interessante tesi discussa presso l'Università di Utrecht da Maria van Oosterhout durante l'aa. 2016/2017, *La poetica di De Pisis: tra scrittura e pittura. Un'analisi testuale e lessicale*: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/353605/Tesi%20di%20laurea.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

<sup>39</sup> Qui il riferimento è alla recensione a *I Canti de la Croara* e a *Emporio* pubblicata da G. Boine su «La Riviera Ligure» nel 1916, nella quale lo scrittore vociano sottolineava «l'infantile ingenuità, lo stupore e poi il frequente tornare di certi capogiri di adolescente metafisica» nei testi di de Pisis. L'articolo è stato ripubblicato successivamente in G. Boine, *Plausi e Botte III*, Guanda, Modena, 1939.

Era convinto che i dottori non potessero capirlo. [...] Non erano solo i “capogiri metafisici” della sua prima giovinezza, un tormento che era durato negli anni, era una specie di estasi lirica, di trance metafisico acuito fin quasi all’allucinazione»<sup>40</sup>.

Considerando i sintomi, si può dunque ipotizzare che anche de Pisis soffrisse di emicrania e che tale male lo perseguitasse fin dall’adolescenza: «questo dolore che mi opprime il cervello [...] come una grinfia che mi stringe e mi fora con le unghie il cranio»<sup>41</sup>; un malessere che viene nominato in infiniti modi dall’autore: «gran peso», «doloroso cerchio di ferro alla testa», «gabbia fragile e tenace». De Pisis, infatti, si sente perennemente punto da «due aghi lunghi d’oro-argento» oppure «sotto una cappa di piombo». Proponendo un confronto con l’Arte Emicranica e con le testimonianze di soggetti affetti da cefalea riportate da K. Wilson (1955), si possono ritrovare analoghe immagini: i pazienti descrivono l’emicrania come un «battito» continuo, una «rottura», una «perforazione» o un «martellamento» della mente; essi si sentono come in una «morsa», come se la testa fosse «gravata da un elmo da palombaro».

I colori, il clima e lo stress sono indubbiamente i fattori scatenanti del “nervoso” del conte Tibertelli, gli stessi che Nicola e Podoll indicano come cause principali degli attacchi emicranici di Giorgio de Chirico. De Pisis è attratto in particolar modo dal colore verde, ossessivamente presente nei suoi quadri e nei suoi scritti: solo nella raccolta *Prose* se ne individuano infinite *nuances* e sfumature, con implicazioni psicologiche evocanti spesso sensazioni sgradevoli, dal «verde calcomania» al «verde crudo», dal «verde-stinto» al «verde-lucertola», fino ad arrivare al «verde gramignoso» o al «verde profondo viscido»<sup>42</sup>. Ma anche il clima e le stagioni influiscono profondamente sulla psiche; se per de Chirico e Apollinaire era l’estate la *saison violente*, o «la malattia, [...] la febbre, il delirio, i dolori estenuanti, le spossatezze senza fine»<sup>43</sup>, per de Pisis la «stagione odiosa» è la primavera, instabile e mutevole:

«Maggio impazzava. A delle ore luminose di cielo azzurro meridionale succedevano improvvisi acquazzoni e tenebrori, a mattine chiare con l’oro in bocca, altre dal cielo di ghisa e dall’aria pesante. Stagione odiosa per gli impersensibili e i nervosi»<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> F. de Pisis, *Le memorie del marchese pittore*, a cura di B. de Pisis e S. Zanotto, Nuovi Coralli, Einaudi, Torino, 1989, p. 215.

<sup>41</sup> F. de Pisis, *I canti de la Croara*, Stabilimento S. Bresciani, Ferrara, 1916, riportato in *La città dalle cento meraviglie e altri scritti*, op. cit., p. 57.

<sup>42</sup> «Quei rettangoletti e quadrati neri, con le sottili linee e certi piccoli numeri, erano lì in mezzo al verde – leggi fisse, congegnosi ritrovati dell’uomo – sulla verginità meravigliosamente varia e uniforme delle cose reali»: così F. de Pisis, *Prose*, Taddei, Ferrara, 1920, riportato in *La città dalle cento meraviglie e altri scritti*, op. cit., pp. 256-257.

<sup>43</sup> G. de Chirico, *Ebdòmero*, op. cit., p. 111. Cfr. «Egli conosceva bene quei domani di notti bianche, quei domani di notti estive tutte piene dei fantasmi della grande scultura antica. [...] Egli conosceva bene quelle giornate calde, seguenti le notti di grandi visioni, e il sole implacabile...»: così G. de Chirico, *Ebdòmero*, op. cit., p. 85.

<sup>44</sup> F. de Pisis, *Le memorie del marchese pittore*, op. cit., p. 13.

Lo stress, poi, più di tutto, genera crisi e creatività: con l’insorgere degli istinti omoerotici e dei primi dissidi con la famiglia, il giovane ferrarese inizia a fare uso di laudano e, contemporaneamente, a scrivere: tra il 1916 e il 1920 compone *I Canti de la Croara*, *Emporio*, *Il Verbo di Bodhisattva*, *Mercoledì 14 novembre 1917*, *Il Signor Luigi B.* e le *Prose*; in seguito alla pubblicazione del suo capolavoro letterario nel 1921, *La città dalle cento meraviglie*, e alla morte del padre nel 1923, de Pisis abbandona definitivamente la scrittura e si dedica solamente al dipingere, concentrandosi sul tema della *Natura morta* declinato in tutte le sue forme più singolari (come la *Natura morta con gli occhi* del 1924 o la *Natura morta con tarocchi* del 1926). Il suo stile pittorico, da sempre considerato nevrotico e sciatto, è stato definito da Montale «a zampe di mosca» (si vedano ad esempio i dipinti parigini, su tutti la *Tour Eiffel* del 1939); tuttavia, negli anni Quaranta, dopo lo scoppio della seconda guerra mondiale, l’arresto a Venezia per offesa alla pubblica morale e il furto subito da parte di cinque modelli, la sua salute mentale peggiora drasticamente e le sue tele, quasi «spellate dal sole» e segnate da pesanti pennellate verticali, riflettono tutto il malessere da lui vissuto (ad esempio, si guardi *Ponte di Rialto* del 1947); infine, provato da una seconda guerra, deluso umanamente e professionalmente, si rintana dentro la casa di cura di Villa Fiorita a Brugherio, buttandosi a capofitto nella realizzazione dei suoi ultimi lavori: la straziante produzione di quadri bianchi e spettrali, connotati da sciabolate di colore sulla tela simili alle ferite inferte nell’animo (come è evidente in *Natura morta con le ragnatele* del 1951 o in *Natura morta con la penna* del 1953).

Non solo i sintomi, ma anche gli effetti della malattia possono essere individuati nelle opere dello scrittore ferrarese, trasfigurati sotto forma di “visioni” o sensazioni:

«Disturbi dell’apparato gastrointestinale, simili alle «coliche saturnine» di de Chirico: in de Pisis è evidente un rapporto conflittuale con il cibo, a causa dell’indissolubile relazione tra il benessere dello stomaco e quello della mente. Si osservi, ad esempio, la rappresentazione dei funghi, quasi in decomposizione e simili a batteri, nel dipinto *Funghi* del 1937, e si legga l’aneddoto riportato dall’amico Giovanni Comisso sull’abitudine del pittore di lasciare a marcire pesci e cibi vari per giorni in cucina al fine di dipingerli meglio (ciò si può notare nel realismo di alcuni soggetti, come *I pesci marci* del 1928)<sup>45</sup>.

«Dio mio, lo stato d’animo anche nella minestra!<sup>46</sup>».

«Io non sono mai stato così felice come quando ò digerito veramente bene... Il ventre, un grande nemico del cervello e il cervello della nostra beatitudine; è come un circolo vizioso<sup>47</sup>».

<sup>45</sup> G. Comisso, *Mio sodalizio con de Pisis*, Garzanti, Milano, 1954, pp. 32-33.

<sup>46</sup> F. de Pisis, *Le memorie del marchese pittore*, op. cit., p. 71.

<sup>47</sup> F. de Pisis, *Ver-Vert*, a cura di B. de Pisis e S. Zanotto, Einaudi, Torino, 1984, p. 162.

-Vertigini ed esperienze di *déjà vu* e *jamais vu*: più volte de Pisis descrive la sensazione di una perdita della percezione dello spazio e del tempo; nei suoi racconti e nei suoi quadri, tutto sembra mai visto e tutto sembra essere già stato vissuto innumerevoli volte (una simile suggestione è presente in *Natura morta aerea* del 1931).

«Sentirò il vuoto nella testa. Mi sembrerà di girare capovolto con le gambe in alto, le scarpe nel cielo azzurro. Un'ora di sole (davanti la porta grigia, luminosa, la tenda giallina e poi il corridoio col N. 3) mi sembrerà il tempo stabile, finalmente immisurato, incalcolabile»<sup>48</sup>.

«24.III.1917 [...] Mi sembra d'aver già scritto e pensato questo un'altra volta. Assistito a una commedia, pianti sospiri disperazioni»<sup>49</sup>.

-Autocinesi, sindrome di Alice nel paese delle meraviglie e derealizzazione: la percezione che ogni cosa sia in movimento o irriconoscibile, la distorsione delle proporzioni e l'effetto di spaesamento, sono sensazioni che ricorrono spesso nelle opere di de Pisis, specialmente nei dipinti parigini o veneziani (ad esempio, *Strada di Parigi* del 1938 o *Piazza San Marco* del 1940).

«In fondo la strada è molto larga sotto il sole tra i fabbricati gialli rossi rosei, che pare si muovano, e per terra ci sono tante figurine nere che girano alcune in bicicletta... (Sembrano scarabei o formiconi!)... io le guardo e non capisco più nulla. Le tempie mi martellano forte, mi sembra di esser alto come una torre o come un campanile e di guardare di là su tutte queste figurine nere che si agitano»<sup>50</sup>.

«Gli pareva di aver perso il contatto con la realtà e che il giovane signore seduto in mezzo a quella gente che mangiava non fosse che un automa, un ritornante, o forse un simbolo»<sup>51</sup>.

Tuttavia, i mali che maggiormente lo perseguitano sono la leucofobia e l'insonnia, «un'insonnia atroce, inestinguibile, un'insonnia non di giorni, non di mesi, ma di tutta una vita», scriverà de Pisis in una delle lettere da Villa Fiorita: a partire dal 1916, quando, ragazzo, si dedicava ai primi scritti, per arrivare ai quadri bianchi dipinti nella clinica psichiatrica di Brugherio, queste Erinni della psiche non lo lasceranno mai, fino a spegnerlo nel 1956, all'alba dei sessant'anni. Negli ultimi anni di vita, l'ossessione del colore si rovescia nel suo polo opposto: il bianco, da sempre fuggito o riempito da un cromatismo sfrenato e eccessivo, campeggia ora indiscusso nelle sue opere, nei suoi scritti, nei suoi occhi. Tutto appare stilizzato, doloroso, scheletrico: bianco come i camici dei pazienti, dei medici, dell'infermiera Norina, bianco come i

muri della clinica, bianco come le luci dell'elettroshock (su tutti, si veda *Natura morta con calamaio* del 1952). De Pisis, incarnazione del figlio catatonico tra le braccia del padre in bombetta della *Pietà* di Ernst, è una delle tante vittime dei primi anni del secolo, immolata al dramma bellico, borghese e nevrotico del suo tempo.

«Ecco che il sole mi scalda il capo, ecco che il sole mi fa frullare il cervello! [...] Perché frulla il cervello e gli occhi non vogliono più vedere? [...] il sole mi penetrava entro le tempie e mi scottava forte e mi faceva male [...] anch'io vorrei volgermi al sole! ... ma gli occhi non lo sopportano»<sup>52</sup>. «È notte, io sento dolore in alto su su al capo, molto in alto. [...] La luce del sole. Ecco, chiudo gli occhi e poi li apro con dolore...poi dormirò»<sup>53</sup>.

Le ultime lettere da Villa Fiorita raccontano della resa finale prima della morte, prima dell'estrema vittoria del suo male:

«Sono stato malato "molto malato" e quando il male fisico, le terribili parche parenti di quelle mortali ci si mettono son dolori!... Quanti ricordi! vorrei avere di felicità per ogni corolla e stelo da me amato, e che mi à resa [...] "la vita più lieve" E sarebbe troppo -?? [...] Devo dirle molte cose, ma fatico un po' a scrivere. Devo dipingere qualche quadro me ne chiedono tutti, ma non mi piacciono che i quadri che non dipingo. Devo scrivere un libro di poesie (un cento inedite). Il ricordo di alcune comparizioni come il fantasma dolce di tempi lontani»<sup>54</sup>.

In conclusione, sulla scia dei preziosi contributi sui fratelli de Chirico forniti dalla neuroestetica e della psicologia dell'arte, si è cercato di allargare l'indagine ad altri protagonisti dell'Avanguardia, specificamente de Pisis, ponendo attenzione al contesto storico e culturale in cui la Metafisica si sviluppa, per arrivare a dimostrare come essa non sia solamente un «affare di famiglia», ma espressione di un fenomeno nevrotico collettivo. Dunque, seguendo l'analisi di Trilling esposta nel saggio *Arte e nevrosi* del 1950, si può chiosare che, seppure la nevrosi sia indubbiamente «un modo di affrontare la realtà [...] scomodo e antieconomico nella vita reale»<sup>55</sup>, essa va intesa, però, come «la lotta sostenuta dall'ego per non venir sopraffatto dalle forze con le quali coesiste [...]. Non si dà mai il caso che un conflitto nevrotico sia del tutto insignificante o del tutto personale; in esso occorre vedere la manifestazione di forze culturali del momento, e ciò è vero di qualunque conflitto nevrotico»<sup>56</sup>.

<sup>48</sup> F. de Pisis, *Mercoledì 14 novembre 1917*, Paolo Neri, Bologna, 1918, riportato in *La città dalle cento meraviglie, e altri scritti*, op. cit., p. 110.

<sup>49</sup> F. de Pisis, *Pensieri e note (1917)*, op. cit., p. 48.

<sup>50</sup> F. de Pisis, *Emporio*, Stabilimento S. Bresciani, Ferrara, 1916, riportato in *La città dalle cento meraviglie, e altri scritti*, op. cit., p. 97.

<sup>51</sup> F. de Pisis, *Le memorie del marchese pittore*, op. cit., p. 66.

<sup>52</sup> F. de Pisis, *I canti de la Croara*, op. cit., pp. 17-18.

<sup>53</sup> F. de Pisis, *Il Verbo di Bodhisattva*, Taddei, Ferrara, 1917, riportato in *La città dalle cento meraviglie, e altri scritti*, op. cit., p. 175.

<sup>54</sup> F. de Pisis, *Lettere a un'amica. 50 lettere a Olga Signorelli (1919-1952)*, a cura di O. Signorelli, All'insegna del Pesce d'oro, Milano, 1967, pp. 124-125.

<sup>55</sup> L. Trilling, *Arte e nevrosi*, op. cit., 2015, p. 34.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 50.



Perciò i Metafisici sono sì dei nevrotici, figli del loro tempo, ma la loro grandezza sta nell'aver fatto della loro malattia «un'occasione d'arte»<sup>57</sup> e di aver tentato, tramite la penna e il pennello, di raccontare in modo «altro» la contraddittoria realtà del Primo Novecento.

---

<sup>57</sup> Sul rapporto tra l'artista e la propria patologia si vedano l'accurato saggio di L. Trilling, *Arte e nevrosi*, op. cit., pp. 51-52: «Ma su un punto l'artista è veramente unico: nel rapporto con la propria nevrosi. Egli è ciò che è per essere riuscito a oggettivare pienamente la propria nevrosi, per averle dato una forma e averla resa accessibile agli altri in modo tale da influire sui loro ego in lotta», ed il recente contributo di E. R. Kandel, *La mente alterata (cosa dicono di noi le anomalie del cervello)*, trad. di Gianbruno Guerrierio, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2018, p. 21: «Ma alcune alterazioni dei circuiti cerebrali tipici possono conferire benefici e affermare l'individualità di una persona. Infatti, un numero sorprendente di persone che soffrono di quello che si potrebbe considerare un disturbo sceglierebbe di non eliminare questo aspetto di sé».

## **Sezione III**

### *La letteratura*



# La Sala del Trono: Un romanzo di Tassos Athanassiadis. Un'analisi psicologica-letteraria del suicidio di Thomai Delonghis e dell'«imago parentale»

A.V. Rigas

*Professore di Psicologia, Università di Creta, Segretario Generale dell'Associazione Greca per le Nazioni Unite*

## Riassunto

Lo scrittore e accademico Tassos Athanassiadis scrisse nel 1969 *La Sala del Trono* dopo essersi dedicato alla composizione di saggi ed opere biografiche. La sua maturità e le sue idee innovatrici conferiscono originalità a quel nuovo romanzo, consolidandolo come uno degli autori greci moderni più autorevoli. Lo scrittore si riferisce ai problemi sociali dei personaggi del suo tempo, che sono ancora oggi di attualità, ma anche alle loro sensibilità psicologiche. Athanassiadis sembra particolarmente preoccupato dal tema del peccato, della purificazione interna e della rinascita del peccatore, focalizzandosi specialmente sulle pulsioni criminali e sul processo di pentimento.

Il romanzo sottolinea le relazioni tra giovani, le loro idiosincrasie complesse, le loro aspirazioni spirituali ed anche le loro reazioni psicologiche che spesso generano conflitti ed esperienze traumatiche. Tutti i personaggi giovani del romanzo, sebbene trascorrono le loro vacanze in un'isola nonostante gli eventi cataclismici che occorrono intorno a loro, sono in realtà trascinati da turbolenze interne. Tutti infatti combattono un'ansia segreta nella ricerca del loro destino, lottando per coordinare la loro vita e trovare un equilibrio spirituale prima di prendere decisioni determinanti per il loro futuro.

## Abstract

Literary writer and academician Tasos Athanasiades wrote in 1969 *The Throne Room* as a sequel to his previous important novel *Pantheoi*, after having dedicated himself to the writing of essays and biographical fiction. His maturity and his innovative ideas bestow originality to this

new novel of his, establishing him as one of the most noteworthy Greek writers of our time. The topics he deals with and the social background of his work define a high-standard literary contribution. The author refers to the social issues of the characters of that time, which are still of actuality, as well as to their psychological sensibilities. He shows special concern for the topic of sin, the essential inner cleansing and rebirth of the sinner, focussing especially on the criminal and the repentance process.

The novel points up the relations between people, their complicated intimate makeup, their complex spiritual quests as well as their psychological reactions which often lead to internal conflicts and traumas. *The Throne Room* is a multi-faceted literary work in which the characters' personal stories and experiences are intertwined as on a colourful canvas.

One of the earliest and most shocking events in the novel's storyline is the suicide of Thomai Delonghis just a few minutes after meeting her son who had come back from Mount Athos as a monk. What is the reason behind this dramatic move at that precise moment?

Thomai Delonghis chooses suicide as the ultimate means to bring her son back. She is the «good mother» who sacrifices herself, offering to her child the last chance to fulfill her own «parental plan». This plan is eventually realized by Lucas without her having the opportunity to see her wish fulfilled. The «parental plan», reinforced by the act of self-sacrifice, proves to be so strong that Lucas, after the grieving period imposed by his own guilt, is gradually led to implementing it. He completely renounces monasticism that had led his mother to her desperate act and devotes himself to secular life. The goal of the mother has been achieved for all the terrible price she had to pay for it.

## Alla memoria del professore Antonio Fusco

Carissima amica, prof. Rosella Tomassoni, onorevole rettore dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, cari colleghi, studenti e organizzatori, vorrei ringraziarvi profondamente di avermi invitato a partecipare a questo incontro scientifico alla memoria del nostro caro amico, collega ed eminente scienziato, Antonio Fusco.

Qualche mese fa abbiamo perso Antonio Fusco, professore di Psicologia dell'Arte, poeta e scrittore, che ha

lasciato un vuoto incalcolabile alla sua famiglia, ai suoi amici e colleghi e all'intera comunità universitaria. Egli amava molto la Grecia e la sua storia e ha lasciato in eredità ai posteri un'ampia opera scientifica. Infatti, Antonio Fusco ha studiato e analizzato le opere letterarie di molti autori europei e americani, ma soprattutto la tragedia greca antica, mentre aveva cominciato a studiare anche le opere di Nikos Kazantzakis. Il suo profondo interesse per l'analisi e l'interpretazione psicologica dei personaggi nelle tragedie di Eschilo, Sofocle ed Euripide proveniva dalla sua convin-

zione che le loro opere costituiscono un'eredità irrinunciabile nella cultura universale anche per quanto riguarda la ricerca psicopatologica. Antonio Fusco soleva dichiarare che la tragedia greca antica è il fondamento della cultura e della scienza universale. Inoltre, egli ammirava molto la musicalità e l'incomparabile ricchezza della lingua greca e parlava sempre con emozione dell'educazione nella Grecia antica, la migliore in tutto il mondo.

Medea, Antigone, Elettra, Ifigenia, Clitemnestra, Edipo, Dioniso, Ippolito e molti altri personaggi delle tragedie greche sono in primo piano nell'interpretazione letteraria e psicoanalitica di Antonio Fusco, che ha analizzato le loro motivazioni emozionali e subcoscienti.

Caro Antonio Fusco, ti ricorderemo per sempre come un amico amato e stimato e come un eminente scienziato che ha promosso in modo considerevole la ricerca psicologica e ha contribuito alla creazione di una cattedra di Psicologia dell'Arte e della Creatività in un'università italiana e poi anche in altri paesi, offrendo nello stesso tempo a molti studenti l'opportunità di scrivere tesi di dottorato su questi soggetti.

Vorrei quindi dedicare alla memoria di Antonio Fusco la presente comunicazione sul romanzo di Tassos Athanasiadis, *La Sala del Trono*.

### Introduzione: i personaggi principali

*La Sala del Trono* è un'opera letteraria sfaccettata dove le storie e le esperienze individuali dei personaggi sono intrecciate come su una tela multicolore (Athanasiadis 2012, Moschos 2012).

I personaggi principali del romanzo sono i seguenti:

1. Père Grégoire. Monaco cattolico e professore di liceo, suole ripetere alcune frasi chiave che hanno ispirato il titolo simbolico del romanzo, *La Sala del Trono*.

2. Thomai Delonghis. Profondamente attaccata a suo figlio Lucas e animata dai propri sogni per il suo futuro, non può accettare la sua decisione di rinunciare alla vita secolare. Ignorando che questa scelta di Lucas è solo temporanea, Thomai commette il suicidio gettandosi dal balcone della sua casa.

3. Lucas Delonghis, figlio di Thomai. Laureato in giurisprudenza presso le università di Atene e Parigi, Lucas ritorna all'isola dopo cinque anni di vita ascetica al Monte Athos per visitare sua madre malata. Travolto dalla sua inclinazione per una ricerca spirituale intensa, Lucas rimane purtroppo totalmente riservato e chiuso in se e non è disposto a svelare i suoi progetti per il futuro neanche ai suoi genitori. Così omette di spiegare a sua madre che il suo soggiorno sul Monte Athos era solo provvisorio, allo scopo di migliorare la sua concentrazione interna ed il suo autocontrollo, condizione necessaria per mettere in pratica le sue scelte per il futuro.

4. Glauke Archontidis. Poetessa introversa, animata da una forza spirituale intensa, donna bella e sensuale nonostante la purezza della sua anima, Glauke viene all'isola invitata dal sindaco allo scopo di partecipare all'inaugurazione di un monumento dedicato a suo padre che durante l'occupazione nazista in Grecia fu massacrato atrocemente, insieme a un gruppo di cinque commando inglesi, dal comandante delle SS Fritz Hander. Glauke sente il bisogno e il dovere verso la memoria

di suo padre di investigare a fondo sulla sua morte atroce.

5. Fritz Hagen. Sotto la falsa identità di Jarl Gunarsson, imprenditore svedese, Hagen ritorna all'isola a bordo del suo yacht «Valkyrie», accompagnato dalla sua seconda moglie e dalle sue due figlie.

### Il suicidio di Thomai Delonghis e l'«imago parentale»

Nella trama del romanzo, uno degli avvenimenti più drammatici e più sconvolgenti è il suicidio di Thomai Delonghis, solo pochi minuti dopo il suo incontro con il figlio rientrato dal Monte Athos portando l'abito. Quale fu la ragione di tale atto drammatico in quel preciso momento?

Dal punto di vista psicologico, si possono formulare tre ipotesi/risposte:

#### Ipotesi I

Secondo Klein (1975), una possibile spiegazione è che Thomai non può accettare il suo «figlio reale» come monaco perché lei vive ancora con la rappresentazione del «figlio immaginario» che aveva plasmato forse prima della nascita di Lucas. L'incapacità del figlio di realizzare l'«imago parentale», cioè di diventare un avvocato affermato, conquistare una donna e generare figli, conduce la madre frustrata a quell'atto di disperazione.

#### Risposta:

Secondo Gaulejac, l'incapacità del figlio di portare a compimento l'«imago parentale» diventa fonte di conflitti interni. I progetti dei genitori per il futuro dei loro figli fungono come una proiezione dei propri desideri e ambizioni irrealizzate. Così i figli sono intrappolati tra il desiderio di realizzare i progetti parentali e la proiezione dell'Io dei genitori su di loro. Gaulejac (1987) osserva che *«l'imago parentale funge come una sorta di cinghia di distribuzione che trasmette la storia dei genitori ai figli»*.

Il figlio fa parte della storia della famiglia, definita anche dalla relazione tra il padre e la madre. Quando i progetti ispirati dal loro narcisismo e dall'identificazione del figlio immaginario con quello reale falliscono, il conflitto tra genitori e figlio diventa inevitabile. La fonte del conflitto interno si trova forse nelle esperienze della prima infanzia e nel confronto tra l'Io del figlio e tutte quelle esigenze proiettate che si adattano all'ambiente esterno attraverso l'unificazione dei vari elementi psicosociali (Rigas 2010, Rigas & Pappas 2002).

#### Ipotesi II

Thomai Delonghis sceglie il suicidio come una misura estrema per fare ritornare Lucas alla vita secolare. Abbiamo qui un'esempio della «buona madre» che sacrifica se stessa per il bene di suo figlio secondo il modello «La mia Morte, la tua Vita» (Klein 1975).

#### Risposta:

Tale interpretazione è sostenuta dalle lettere scritte da Thomai a suo figlio esortandolo a vivere la propria vita. Quelle lettere Thomai non le ha mai mandate a Lucas, forse

perchè non voleva influenzare la sua decisione. Lucas le ha scoperte e lette dopo l'incidente tragico.

### Ipotesi III

Thomai Delonghis sembra dare la colpa a se stessa, consapevolmente o inconsciamente, per la sua parte di responsabilità nella decisione di suo figlio di diventare monaco. Questo sentimento potrebbe anche essere legato a una sorta di complesso di inferiorità, perché Thomai soffriva di un'emiplegia provocata da un ictus cerebrale.

### Risposta:

Se accettiamo la teoria di Adler (1953) sul complesso di inferiorità e la malattia organica, potremmo sostenere che il suicidio di Thomai Delonghis sia una forma di compensazione per la sua emiplegia.

Dall'altra parte, se consideriamo il suicidio come una «pulsione di autodistruzione», secondo la teoria freudiana sulla «pulsione di vita» opposta alla «pulsione di morte», la morte di Thomai potrebbe essere il risultato del conflitto tra le due pulsioni (vita e morte). (Freud 1938, 1956, 1963, 1971, 1971a).

### Discussione

Dalle ipotesi sopracitate risulta che la madre di Lucas ha vissuto la scelta del figlio come una forma di «morte»: monaco significa morto per il mondo. Thomai credeva di averlo perduto come se fosse veramente morto e la sua identificazione a questo sentimento era così totale che l'ha condotta alla morte.

Dall'altra parte, Lucas vive il suo lutto per la morte della madre attraverso la negazione iniziale del fatto. Sentendosi «come se si fosse risvegliato da un incubo», invece di tornare a casa, si dirige presto verso la loro residenza di campagna, dove scopre e legge le lettere di Thomai. Travolto forse da un senso di colpa, si rifugia in un monastero vicino, e chiudendo gli occhi rivive nella sua mente la scena orribile del suicidio, assediato dalle immagini dell'incubo. Alla fine, la sua decisione è presa: si fa tagliare i capelli dal Père Grégoire, si raso la barba e ritorna alla vita secolare per assumere la direzione dell'ufficio di suo padre e, più tardi, implicarsi anche nella politica. Così Lucas realizza l'«imago parentale» della madre, scegliendosi anche una moglie, Glauke, una donna di stirpe nobile ed eroica, ma nello stesso tempo introversa e inchinata al fatalismo.

Glauke, dall'altra parte, identifica fortemente Lucas con suo padre che non ha mai conosciuto. Nella persona del

suo futuro sposo, che da monaco portava il nome Polidoro, lei vede santo Polidoro che fu torturato a morte in un altro tempo, però nello stesso luogo dove suo padre è stato ucciso durante l'occupazione nazista.

Nella vita quotidiana, le decisioni prese dai personaggi del romanzo appaiono come il risultato di una riflessione matura e razionale e quindi sono considerate come consapevoli, però in ottica psicoanalitica vanno interpretate diversamente seguendo concetti come l'«imago parentale», il senso di colpa, il complesso di inferiorità o la sindrome di Elettra, i quali conferiscono a queste decisioni un carattere meno consapevole (Laplace & Pontalice, 1971).

Quelle persone giovani, uomini e donne, fanno i loro sogni per il futuro, esprimono le loro aspirazioni e interrogazioni, però ognuno di loro ha una mentalità differente. Tutti cercano di trovare la loro strada e coordinare le loro vite allo scopo di realizzare i loro progetti per un futuro migliore.

### Bibliografia

- Adler, A. : (1955) *Le tempérament nerveux*, Payot, Paris.
- Athanasiadis, Tasos: (2012) *The Throne Room* (in Greek), 22nd edition, Estia, Athens.
- Freud, S. : (1938) *Abrégé de la psychanalyse*, P.U.F., Paris.
- Freud, S. : (1956) *Naissance de la psychanalyse*, P.U.F., Paris.
- Freud, S. : (1963) *Essais de la psychanalyse*, Payot, n o 267, Paris.
- Freud, S. : (1971) « *La création littéraire et le rêve éveillé* », *Essais de la psychanalyse appliquée*, Gallimard, Paris.
- Freud, S. : (1971a) *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Gallimard, Paris.
- Gaulejac, (de), V. : (1987) *La névrose de classe : Trajectoire sociale et conflits d'identité*, H.G. , Paris.
- Klein, M. : (1975) *Envie et gratitude*, Gallimard, Paris.
- Laplanche, J., Pontalis, J. B. (1971) : *Vocabulaire de la psychanalyse*, P.U.F., Paris.
- Moschos, E. N. : (2012) « *Preface* » in Athanasiadis, T. : *The Throne Room* (in Greek), Estia, Athens, pp. 5-14.
- Rigas A. V. & Pappas G.: (2002) *Psychoanalytical approaches to a literary work: The Throne Room by T. Athanasiadis* (in Greek). Program of Doctoral Studies in Clinical Psychology, Psychology Department of the University of Crete (unpublished).
- Rigas A. V.: (2010) *Maria T., a Life Story. A Psycho-biographical Approach* (in Greek), Pedio, Athens, p. 55.
- Rigas A. V. : (2012) (Ed.) *Creativity, Psychology of Art and Literature in Social Clinical Perspectives*, pp. 13-14, Gutenberg Publications, Athens.

## L'ecfrasi (descrizione) nella letteratura bizantina: motivi, scopi, tecniche e rappresentanti del genere

D. Kalamakis

Università di Atene

Dopo di avere ringraziato gli organizzatori del presente congresso per avere sollecitato la mia partecipazione, vorrei innanzitutto esprimere le mie felicitazioni alle autorità dell'Università di Cassino e alla professoressa Tomassoni per la loro iniziativa di dedicarne i lavori alla memoria di Antonio Fusco, un uomo e uno scienziato che ha contribuito moltissimo agli studi umanistici, allo studio dei testi classici e alla psicologia dell'arte. Sempre mantengo viva la memoria delle sue conferenze in Grecia, che tanto amava e visitava spesso, su vari soggetti relativi all'interpretazione delle tragedie greche antiche, e anche ricordo le sue magnifiche recitazioni delle poesie da lui composte e tradotte in greco dal dottore Athanase Kyriazopoulos, visto che era, tra l'altro, un poeta di grande talento. Che la sua memoria sia eterna e che si possa tutti seguire il suo esempio che si esprime nelle sue opere e nella sua vita.

Nella presente comunicazione tratterò un soggetto che combina la letteratura e l'arte bizantina. Più precisamente, mi riferirò al genere poetico dell'ecfrasi che è stato sviluppato nell'antichità tardiva e durante il periodo bizantino da alcuni poeti che desideravano descrivere davanti all'imperatore o al pubblico una persona, un'epoca, un monumento, un giardino o un'opera d'arte.

L'ecfrasi è "un discorso descrittivo che pone sotto gli occhi, con una forza rappresentativa visiva (*enargeia*) l'oggetto, in parte o nella sua totalità". Da solito l'ecfrasi è divisa in audizioni, ossia presentazioni parziali, a causa della sua ampiezza. Il suo obiettivo è rendere l'oggetto descritto visibile e lodarlo nella mente degli auditori, soprattutto quelli che non l'hanno mai visto. Le ecfrasi erano composte in prosa ma soprattutto in versi. Quelle in prosa erano essenzialmente esercizi retorici, mentre quelle poetiche erano scritte in lingua epica seguendo i metri antichi. Il genere era coltivato durante l'intero periodo bizantino e rappresentato principalmente da Procopio di Gaza (ca. 465 – ca. 529), Corizio di Gaza (prima metà del sesto secolo), Paolo Silenziario (sesto secolo), Constantino Manassis (ca. 1130 – ca. 1187), Nicolao Messaritis (1163/4 – ca. 1220) e altri.

Vediamo da più vicino la vita di Paolo Silenziario, autore di una serie di ecfrasi importantissime.

Vissuto nella corte dell'imperatore Giustiniano I con il titolo di Silentiarius, nome con cui si designavano gli alti

funzionari imperiali al seguito dell'imperatore preposti a far osservare il silenzio durante le cerimonie ufficiali, Paolo, figlio di Ciro e nipote di Floro, è soprattutto conosciuto per i suoi epigrammi erotici, dedicatori e funerari. Alcuni di loro replicano ad epigrammi del suo compagno Agazio Scolastico (630/32 – 679/82) che nella sua *Storia* fornisce informazioni biografiche sul suo amico. Nei settantotto epigrammi di Paolo Silenziario raccolti nell'*Antologia Palatina*, di cui più della metà sono erotici, undici dedicatori e sette funerari, si incontrano etere come Laide di Corinto, divinità antiche e sacrifici pagani. L'influsso del mondo classico è tale da farci credere che l'autore non sia mica un cristiano, e la sua psicologia si rivela conforme al loro ambito. Vediamo uno dei suoi epigrammi funerari, in forma di dialogo. Un morto tenta di informare il passante sul proprio nome e poi sulla sua patria e sulle sue nobili origini. Purtroppo il passante non ha nessuna voglia di sapere tutto ciò, perché per lui il morto è solo un defunto, tutto il resto è senza qualsiasi valore.

- "Il mio nome...
  - E allora che?
  - La mia patria...
  - Che m'importa?
  - La mia stirpe è illustre.
  - E se fosse oscura?
  - Morì lasciando una vita gloriosa.
  - E se fosse senza gloria?
  - E ora giace qui.
  - Chi sei e a chi lo dici?
- (*Antologia Palatina*, Waltz, VII, n. 307).

In un altro epigramma, Paolo Silenziario si esprime da amante sperimentato che comincia pure a stancarsi a causa della sua età. La fiamma ardente della passione è già spenta. "Io non soffro più, poiché giorno dopo giorno, m'invade il freddo. Non sono più divorato dal desiderio, ma del ricordo dell'amore." La forza vitale è diminuita, l'uomo è tormentato dall'evocazione del peccato nella sua memoria. Il suo desiderio si trasforma da fisico in intellettuale, però la sua forza, invece di smorzarsi, s'intensifica. L'epigramma riflette una mentalità pagana, legata a una società edonistica, in contrasto con la vita dei cristiani dei primi secoli.

Purtroppo nel poeta esiste anche il sentimento cristiano quando, da fedele entusiasta, esclama “*riconosciamo tutti il Cristo come il nostro Signore*” nel lodare le opere di Giustiniano. Paolo rispetta Dio che soccorre l'imperatore nella sua azione legislativa, urbanistica, architetture, militare ma anche pacificatrice. Come si può spiegare questa doppia natura di Paolo, che si esprime talvolta da cristiano fedele e talaltra da pagano greco? La risposta si potrebbe trovare nella vita greca contemporanea, in cui le vestigia pagane coesistono con la tradizione cristiana nell'ambito culturale e nel culto popolare. Potremmo quindi sostenere che i riferimenti pagani nelle opere dei poeti come Paolo sono unicamente verbali, e che dietro i nomi dei antichi dei ed eroi s'incontra l'uomo eterno.

Vediamo ora più vicino l'ecfrasi della cattedrale di Hagia Sophia.

Il poema inizia con ottanta versi iambici che lodano Giustiniano. L'opera fu composta per essere recitata nel palazzo imperiale davanti all'imperatore, al senato e alle autorità politiche ed ecclesiastiche. A causa della loro ampiezza, tali opere di solito si dividevano in audizioni, ossia recitazioni parziali davanti ai gruppi degli invitati sopracitati.

*Si potrebbe davvero trovare un giorno più illustre  
Di quello di oggi, in cui il Dio e il re vanno glorificati?  
Non si può dire. Riconosciamo il Cristo come il nostro  
Signore,*

*In tutti i modi possibili. È proprio questo che proclami tu,  
Il nostro potentissimo re, anche tra le nazioni barba-  
riche.*

*Perciò Dio ti soccorre in tutte le tue azioni,  
Promulgando leggi, costruendo città e tempi sacri,  
Muovendo le armi, sì tal bisogno occorre,  
E concludendo trattati di pace...*

In seguito Paolo allude alla Rivolta di Nika e alla fede del re a Dio che gli ha assicurato la vittoria, lodando la natura indulgente di Giustiniano:

*Tu assolvi tutti dai loro peccati  
Come fa Dio, e a tutti accordi il tuo perdono. (46-47)*

Poi l'autore si riferisce a Teodora, morta nell'anno 548:

*Alla regina, o potentissima, che era fortunata  
Ed eccellente in tutto, buona e saggissima...  
Quando era viva, ti soccorreva con pietà  
E dopo il suo trapasso, tu hai fatto del suo nome  
Un giuramento forte e infrangibile  
In cui tu sei rimasto e sempre rimarrai fedele. (59-65)  
E la prova per le tue opere meravigliose  
È l'enorme amore della città intera  
Per te, re onnipotente, e per il tuo tempio... (71-73)*

Dopo questi versi recitati nel palazzo, la presentazione si è divisa, come abbiamo spiegato, e c'è stata un'audizione nella sede del santissimo patriarca Eutizio (552-565). L'introduzione a questa parte dell'ecfrasi è composta da 54 versi iambici (81-134):

*Se c'era una speranza, con un discorso pieno di forza,  
Di rendere la bellezza suprema del tempio,  
C'era anche il rischio di implicarsi in una lotta  
In cui non sarebbe garantita la vittoria. (104-107)*

Ciò nonostante, Paolo giustifica la sua audacia dichiarando che “la libertà della parola è da un uomo una cosa morale” (115).

L'autore considera la cattedrale di Hagia Sophia, la Sapienza di Dio, come la più splendida tra le opere di Giustiniano e come la migliore delizia della città. Insegue la descrizione in 277 esametri dattilici e in lingua epica (versi 135-412), seguita da 6 versi iambici, in cui Paolo esprime la sua fiducia nella benevolenza degli auditori:

*.... So bene che  
Tutti voi, confluisti presto verso il grande tempio,  
Siete amorosi dell'udito come della vista. (413-415)*

Segue la seconda audizione, composta da 613 esametri.

Vediamo dunque un estratto dell'“ecfrasi del pulpito della Hagia Sophia”, recitata dopo la prima riunione nella sede patriarcale. Questa parte è composta da 29 versi iambici e 275 esametri e comincia così:

*Le tue speranze, o re, sono complete e intatte  
Dopo avere aggiunto al bellissimo tempio la parte  
mancante.*

*Quindi anch'io, auditori illustrissimi, aggiungerò  
Al mio libro la parte che mancava. (1-4)*

Abbiamo già sottolineato che le vestigia pagane nelle opere dei poeti bizantini erano solamente verbali. Le Muse e le Grazie da loro invocate erano delle mere ombre. La lira di Apollo suonava con intonazioni nuove. Lo stesso Agazio, l'amico di Paolo, narrava le guerre contro i barbari utilizzando il vocabolario degli storici del quinto secolo ante Cristo in riferimento alle guerre mediche. Purtroppo, mille anni erano già trascorsi da quell'epoca, le fortune del mondo erano cambiate, Gesù, Santo Paolo e Giovanni Crisostomo avevano trasformato tutto, l'impero bizantino aveva vinto Atene le cui scuole filosofiche erano state chiuse. Ciò nonostante, i ritmi, i metri e i suoni dolci e attraenti della lingua antica venivano ancora dall'Oriente, e le ombre degli dei pagani turbavano il sonno degli adepti della nuova religione. I poeti dell'Asia Minore, della Tracia e della Cappadocia sentivano ancora correre nelle loro vene l'ellenismo storico e utilizzavano le sue forme per esprimere i loro sentimenti puri, sinceri e profondamente umani.

Attraverso i pochi esempi di ecfrasi sopracitati, ho voluto mostrare che l'arte e la letteratura sono inestricabilmente intrecciate. La parola scritta, con l'aiuto dei sensi e dei ricordi, è un medium sostanziale per conoscere un'opera d'arte e per conservarne la presenza nella memoria collettiva passata, presente e futura. Le ecfrasi bizantine corroborano, al mio parere, questa riflessione.



**Bibliografia**

- P. Friedlander, *Iohannes von Gaza und Paulus Silentiarius, Kunstbeschreibungen justinianischer Zeit*, Leipzig-Berlin, 1912.
- G. Viasino, *Paolo Silentiario. Epigrammi. Testo, traduzione e commento*, Torino 1963 (= Biblioteca Loescheriana).
- A. P. Kazhdan (ed.), *The Oxford Dictionary of Byzantium*, New York-Oxford, Oxford University Press 1991.
- H. Hunger, *Βυζαντιν Λογοτεχνία. Η λ για κοσμικ γραμματεα των Βυζαντινν*, vol. 2, MIET, Atene 1992; 509-514.
- N.B. Tomadakis, *τοι Εισαγωγ εις την Βυζαντινν*, vol. 2, edizioni P. Pournaras, Salonicco 1993; 33-39.
- Th. Detorakis, *Βυζαντιν Φιλολογια. Τα προσωπα και τα κεμενα*. Vol. 2: *Απ τον Ιουστινιανως τον Φτιο (527-900)*, Candia 2003; 53-57.

# Il contributo della Psicologia della Letteratura all'analisi della Tragedia greca: *Ippolito di Euripide*

R. Tomassoni

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

## Abstract

This study provides an example of qualitative analysis of a literary text conducted through the theoretical and methodological means of the Psychology of Art and Literature. The approach adopted for the analysis of the text follows the type of interpretation of the founder of the Psychology of Art and Literature in Italy with Senior Professor Antonio Fusco of the University of Cassino. Aim of this study is to analyze the psychological determinants in the tragedy *Hippolytus* and in particular the motivations underlying the behaviour of the characters.

**Key words:** *Psychology of Literature, Greek tragedy, psychological analysis.*

La crisi della ragione umana ed i profondi conflitti interiori dei personaggi sono solo alcuni dei tratti distintivi del teatro euripideo. Gli eroi portati in scena dall'Autore sono mossi da impulsi profondi che appaiono sovradeterminati non più dagli dèi ma da forze irrazionali che li spingono ad agire oltre ogni regola e anche oltre la loro stessa volontà. In questo contributo si intendono approfondire, attraverso un approccio metodologico fondato sull'analisi qualitativa del testo letterario, le determinanti psicologiche che sono alla base dei comportamenti dei personaggi nella tragedia *Ippolito*.

La tragedia esaminata è dedicata ai mali derivanti da una passione amorosa spinta ai limiti dell'idea ossessiva. Nel prologo, in cui forte appare il richiamo alla nuova filosofia sofistica, i valori emotivi ed etici dei personaggi sono invertiti: Afrodite, la dea nata dalle spume del mare Egeo e patrona dell'amore<sup>1</sup>, diviene una crudele dispensatrice di morte. Il monologo con cui la dea parla di Ippolito comincia con un'affermazione categorica: "io sono potente, sono famosa in cielo ed in terra, io sono la dea Cipride"<sup>2,3</sup>. La frase

che segue, riassume la dissacrazione del divino caratteristica dell'opera euripidea ed Afrodite incarna le vesti di una dea capace di uccidere senza pietà: *io dispenso i mie favori a chi mi venera, ma se uno fa l'insolente lo distruggo*. Subito dopo pronuncerà parole in cui appare ancor più evidente l'opera di laicizzazione del mondo e la convinzione di Euripide che gli dèi rappresentino o una "pura astrazione" o che, in ogni caso, siano del tutto simili all'uomo<sup>4</sup>.

A questo punto inizia il discorso su Ippolito, figlio di Teseo e dell'Amazzone Antiope (o Ippolita), accusato dalla dea Afrodite di essere l'unico a sottovalutare la sua importanza. La frase successiva, che recita: "*non vuole saperne del sesso, l'idea di sposarsi non lo sfiora nemmeno*" rivela allo Psicologo come all'interno dell'opera, la figura della dea Afrodite sia stata sminuita e ridimensionata rispetto alla tradizionale concezione della "dea dell'amore" non riconducibile alla mera sessualità.

Il discorso continua con la descrizione del rapporto di Ippolito con la dea Artemide: vi è un chiaro senso di invidia da parte di Afrodite poiché Ippolito considererebbe Artemide la divinità più importante. Ciò emerge anche dalle frasi che vengono pronunciate successivamente: "*ma la compagnia di una dea è troppo per un uomo, non che io sia gelosa, ci mancherebbe! Però Ippolito mi ha offesa e oggi stesso mi vendicherò. Il più ormai è fatto, mi manca poco per completare l'opera*".

Entra in scena a questo punto Fedra di cui Cipride si servirà per punire con la morte Ippolito. Afrodite dice che Fedra appena ha visto Ippolito si è innamorata in modo ossessivo di lui secondo la volontà precisa della dea. Fedra è esattamente il contrario del "frigido" Ippolito, ha fatto perfino costruire sulla rocca di Pallade un tempio dedicato ad Afrodite.

Eschilo, specie nel *Prometeo Incatenato* - si cerca di dilatare i termini geografici della propria azione in rapporto alla necessità, tipica dello spirito greco, di accennare ai limiti estremi del mondo conosciuto. Per questo motivo Cipride dice di essere nota e potente dal mar Nero al Monte Atlante.

<sup>4</sup> Sinkiewicz nel *Quo vadis* fa dire a Petronio: *gli dèi ormai sono soltanto un'astrazione* e fa aggiungere anche che se questo Cristo che cerca di affermarsi nel mondo romano è tanto importante, lo si può ospitare nel Pantheon insieme a tutti gli altri dèi.

<sup>1</sup> Basti ricordare il *De rerum Natura* di Lucrezio che inizia con i versi *Aeneadam genatrix, hominum divomque voluptas, per te rident aequora ponti, tibi suavis daedala tellus submittit flores, placatumque nitet diffuso lumine coelum* ed Ugo Foscolo canta nella poesia a Zacinto *Nascea e faceva quell'isole feconde del suo primo sorriso*.

<sup>2</sup> Cipro, com'è noto, era sacra ad Afrodite; il legame della dea con Cipro riguarda soprattutto la città di Pafo.

<sup>3</sup> Come è normale nella tragedia greca - e questo vale anche per

Alla stregua di una donna comune e crudele, la dea Afrodite ha concepito una trama fraudolenta per accusare Ippolito presso il padre Teseo di avere insidiato Fedra e, nel momento in cui deve in qualche modo giustificare la trama che porterà anche alla morte di Fedra, afferma in modo categorico (e ricorda molto a questo punto Medea) che lei non si farà scrupolo neppure della morte dell'innocente Fedra perché ciò che conta è solo la punizione del suo nemico.

E nel momento in cui vede Ippolito tornare dalla caccia, Afrodite pronuncia le ultime parole del monologo, categoriche, crudeli, degne di una donna criminale e ben lontana dal mondo teologico di Eschilo: *Le porte dell'Ade sono già aperte. Ippolito non lo sa ma questo è il suo ultimo giorno.*

Afrodite non solo si rivela come una donna gelosa e vendicativa, ma soprattutto, vengono introdotti nel suo modo di pensare elementi criminali che vanno oltre la dissacrazione di una divinità e che rendono la protagonista quasi una personificazione di malvagità, priva di freni razionali e di poteri critici dell'Io.

Sulla scena da cui la dea scompare, entra Ippolito *con una corona di fiori fra le mani*. Egli inizia un lungo discorso in onore di Artemide che, fra l'altro, considera la più bella di tutte le dee dell'Olimpo. Secondo Ippolito, proprio ad Artemide, andrebbero dedicate le pochissime cose che sulla terra possono simbolizzare purezza, devozione e amore sublimato<sup>5</sup>.

Segue un discorso in cui ritorna a prevalere la razionalità che è attribuita al servo di Ippolito, il quale fa rilevare che vi è una contraddizione nel comportamento di Ippolito il quale trascura una dea degna del massimo rispetto: Cipride.

Si afferma implicitamente il concetto di *σωφροσνη* che viene accettato anche da Ippolito, il quale asserisce che *gli uomini sono sottoposti alle stesse leggi degli dèi*.

Con un orgoglio che sicuramente sfiora la *βίς* Ippolito, rivolgendosi ad Afrodite, afferma: *Non mi piace una dea che si fa venerare di notte* (con chiaro implicito significato di sessualità). A questo punto il servo gli ricorda che bisogna rendere onore a tutti gli dèi, ma la dimensione mentale di Ippolito resta su un livello di orgoglio eccessivo e soprattutto tale dimensione eretistica sfiora un vero insulto nei confronti di Afrodite su cui, rivolgendosi ai compagni di caccia, pronunzia le seguenti parole: *Miei cari compagni, andate, entrate in casa: bisogna pensare al pranzo. Una tavola imbandita è un piacere dopo una partita di caccia... Poi ci sono i cavalli da strigliare. Dopo mangiato, voglio aggioarli al carro ed esercitarli per bene...E tanti saluti alla tua Cipride!*

<sup>5</sup> «Mia signora, ti offro questa corona: l'ho intrecciata con i fiori di un prato inviolato. Là i pastori non osano pascolare le greggi e nessuno è mai andato con la falce a tagliarlo: un prato inviolato dove in primavera volano le api. Lo custodisce il Pudore: come un giardiniere lo bagna con acque di fiume. Solo le persone che si comportano sempre in modo onesto – un'onestà naturale, non imparata da alcuno – solo loro possono cogliere i fiori del prato. Ai cattivi è proibito. Mia signora, accetta da mani devote questa corona per la tua chioma d'oro. Sono l'unico uomo che ha il privilegio della tua compagnia, l'unico che può conversare con te. Non ti vedo, certo, ma sento la tua voce. Vorrei continuare a vivere così, fino alla fine dei miei giorni».

Il servo si limita ad assorbire la *βίς* del giovane e cerca di evitare una reazione della dea con parole ispirate ad una vera *σωφροσνη*: *O Cipride, perdona se qualcuno ha detto delle stupidaggini; è solo l'arroganza di un ragazzo...Fa' finta di non aver sentito. Gli dèi devono mostrarsi più saggi degli uomini.*

A questo punto entrano in scena le donne del Coro: la loro signora (Fedra) viene presentata già in stato di avanzata malattia fisica e psichica con una vena di masochismo che la porta a nascondere anche i suoi capelli biondi sotto dei veli (in rapporto al suo stato d'animo profondamente depresso). Il Coro prosegue fornendo indicazioni sullo stato di salute di Fedra la quale, a causa di una sofferenza di cui non si conosce la causa, non mangia da due giorni. In lei prevale una pulsione di morte e sembra avviarsi verso una triste fine. La ricerca più interessante dal punto di vista psicologico diviene, a questo punto, l'indagine sulle cause della depressione di Fedra. Tali cause vengono indagate dalle donne del Coro (costituito prevalentemente da donne anziane e sagge) che cercheranno di penetrare nella dinamica mentale della donna.

Tra le ipotesi, alcune sono più strettamente "terrestri" (con riferimento ad un presunto tradimento del marito Teseo o qualche triste notizia giunta da Creta, terra di origine di Fedra, che potrebbe averla profondamente turbata) altre invece, riconducono alla sfera divina: *Figlia mia, chi ti possiede, chi ti fa delirare? Pan, Ecate<sup>6</sup>, i Coribanti o la Grande Madre?*

L'ultima parte dello stasimo risulta particolarmente significativa poiché viene tralasciato il particolare caso del malessere di Fedra e vi è un marcato riferimento a quella che viene definita la "difficile natura femminile":

*Il sesso femminile ha un fragile equilibrio,  
è soggetto ad orribili disordini:  
i dolori del parto ci fanno impazzire.  
Una volta l'ho provata anch'io  
Questa tempesta nella mia pancia.  
Ma ho invocato la celeste protettrice del parto,  
Artemide, la signora dell'arco.  
La prego con devozione e lei, grazie al cielo,  
viene sempre ad assistermi.*

Il poeta attribuisce alla donna, in senso del tutto generico, una certa debolezza (tipo il *Fragility, your name is woman* di Shakespeare) aggiungendo che i dolori del parto possono determinare un turbamento psichico fino al delirio<sup>7</sup>. Tali parole sembrerebbero confermare una certa misoginia attribuita da molti critici al poeta<sup>8</sup>.

Tornando ad un'anamnesi personale, le donne anziane ricordano il *lancinante spasimo* del parto che viene quasi rivissuto dalle stesse.

<sup>6</sup> Citata anche da Dante nel X canto dell'*Inferno*.

<sup>7</sup> Anticipando gli studi che oggi si conducono sulle turbe psichiche post-partum.

<sup>8</sup> Vedi *Medea* quando afferma che è preferibile stare mille volte davanti allo scudo piuttosto che partorire una sola volta.

Euripide individua per coloro che non hanno un vero sostegno filosofico, la necessità di credere senza analizzare con spirito critico il problema dell'esistenza degli dèi e, soprattutto, la possibilità di invocarli nei momenti difficili come meccanismo di difesa dell'Io<sup>9</sup>.

Il primo episodio si apre con una scena in cui la nutrice esce dalla reggia sorreggendo Fedra; seguono le ancelle intente a preparare un piccolo letto su cui adagiare la regina.

Il Coro si limita a fare una diagnosi generica sul turbamento grave che affligge la regina, la quale, ha *come un'ombra negli occhi più cupa del solito* (con fine intuizione psicologica, Euripide individua nell'espressione degli occhi un elemento essenziale per poter giudicare lo stato d'animo di un soggetto).

Segue un discorso tra la nutrice e Fedra: la nutrice constata che Fedra vuole di momento in momento una sistemazione diversa ma il concetto essenziale è che lei non trova mai quella tranquillità psichica che invano desidera.

Vista la sofferenza di Fedra, secondo la nutrice, sarebbe preferibile star male piuttosto che curare un infermo. Assistere un malato genererebbe, dunque, una vera sofferenza fisica e psichica. Segue una considerazione generale: *ricolma di affanni è la vita dell'uomo e nessuna tregua ai dolori è concessa*.

Nel dialogo successivo si fa riferimento ad una possibile vita ultraterrena, tuttavia, non viene mai rivelato il mistero dell'aldilà: Euripide afferma che sulla vita ultraterrena si conoscono solo *favole vane*<sup>10</sup>.

Il dialogo successivo potrebbe definirsi una vera e propria forma delirante in cui Fedra, traducendo in linguaggio simbolico il suo desiderio inconscio di vendetta contro i suoi mali e in un certo senso contro se stessa, esprime il desiderio di prender parte ad una battuta di caccia in modo da raggiungere in qualche modo, forse paradossalmente, uno stato di equilibrio e benessere psichico. Tale desiderio viene considerato dalla nutrice uno stato di malessere mentale che soltanto *“un esperto indovino potrebbe comprendere”* e che, sicuramente, è causato da un nume che turba e sconvolge la mente della donna.

#### **Fedra**

*Portatemi sul monte. Andrò nel bosco, tra i pini,  
dove i cani da caccia inseguono i cerbiatti maculati.*

*Per gli dèi! Voglio aizzare i cani, voglio brandire una lancia acuminata,*

*sentirla che mi sfiora i capelli e poi scagliarla!*

#### **Nutrice**

*Perché ti tormenti in questo modo? Che cosa c'entra adesso la caccia?*

*Vuoi acqua di fonte? Vicino alle mura c'è un colle dove scorre un ruscello.*

*Puoi bere là.*

A questo punto Fedra ritorna in sé, l'Io razionale riprende il controllo della mente: ella chiede alla nutrice di coprirla nuovamente il capo:

Nutrice, ti prego, comprimi il capo!

Ho detto tutte quelle cose: mi vergogno! Coprimi!

Ho gli occhi pieni di lacrime, non vedo che vergogna!

Tornare in sé è un tormento... La follia è un male, certo...

Ma è meglio morire incoscienti.

Le ultime frasi risultano di grande interesse: Fedra afferma che sicuramente è un male *essere folli, ma è meglio finire senza averne coscienza*.

Ciò rispecchia un elemento essenziale per l'Io e per la sofferenza di cui l'Io razionale è vittima e protagonista: ci si domanda, cioè, se non sia meglio rimanere nello stato psicotico fino alla fine<sup>11</sup>.

La nutrice decide di fare un ultimo sforzo per comprendere la verità e cercare, di conseguenza, un'eventuale terapia.

A questo punto, in modo del tutto casuale, la nutrice pronuncia il nome di Ippolito: *Ma sappi una cosa, e poi continua pure, se vuoi, a fare la testarda, sorda più del mare...se muori tradirai i tuoi figli: perderanno l'eredità del padre! È la pura verità! Pensa all'Amazzone, signora dei cavalli: ha messo al mondo uno che sarà padrone dei tuoi figli, un bastardo che ha le stesse pretese di un figlio legittimo. Lo conosci bene anche tu...Ippolito*.

Dopo un'insistenza quasi ossessiva, la nutrice finalmente intuisce che Fedra è malata d'amore e mentre definisce l'amore come una dimensione mentale dolce e amara al tempo stesso, Fedra risponde in modo categorico: lei ne conosce solo l'amarezza. A questo punto Fedra è costretta a confessare alla nutrice il motivo del suo turbamento: l'amore per Ippolito.

La nutrice rimane letteralmente sbalordita ed esprime chiaramente la sua volontà di morire: *io non sono già più di questo mondo*<sup>12</sup>. Segue un attacco diretto contro Cipride che viene considerata come una forza oscura (di tipo demoniaco) capace di distruggere una donna e con lei tutta la sua casa.

Anche il Coro ritiene quest'amore possibile causa di *inauditi ineffabili dolori* e le donne del Coro si augurano di non dover mai soffrire per un eccesso di sentimento e quindi non dover condividere la sorte infelice di Fedra<sup>13</sup>.

Segue un lungo monologo di Fedra. Gli elementi essenziali che implicano un ritorno della razionalità e una lucida analisi del reale sono vari: ripensa alle lunghe ore notturne insonni in cui ha meditato sulla vita umana e sui motivi *per cui va soggetta a corrompersi*. In seguito, sottolinea il fatto che gli esseri umani conoscono il bene ma non lo praticano

<sup>9</sup> Del resto, anche Protagora dice che la questione degli dèi è difficile da risolvere sia per la brevità della vita umana, sia per la complessità del problema in sé.

<sup>10</sup> Euripide anticipa ancora una volta un concetto espresso da *Amleto* nel famoso monologo in cui si parla di quel continente sconosciuto da cui mai nessuno è tornato.

<sup>11</sup> Dowles H., Dazzan P., Tariante C., (2009), *Dizionario di Psicologia e Psichiatria*, Roma: Il pensiero scientifico.

<sup>12</sup> Frase che sarà ripetuta da Mariana Pineda di F. Garcia Lorca.

<sup>13</sup> Nel Museo delle Fine Arts di piazza Maria Teresa di Vienna vi è un quadro che mostra un particolare tipo di preghiera delle donne romane che si augurano di non essere vittima degli eccessi a cui può portare l'amore.

o per pigrizia (che noi definiremmo abulia) o perché preferiscono dedicarsi ad altri piaceri.

Quanto al pudore, che è un elemento essenziale nella vita umana, ne esisterebbero due specie: uno non cattivo, l'altro rovina delle famiglie.

Quando si sentì ferire dall'amore per Ippolito, ancora in parte con egemonia della razionalità sull'emotività, ella cercò le vie possibili per uscire da questa situazione di estremo pericolo. Per questo motivo si chiuse nel silenzio considerando la parola utile per dare consiglio agli altri ma pericolosa per se stessa.

E qui una nuova considerazione che riguarda la grande differenza, ancora oggi in parte esistente, tra il tradimento di una donna e il tradimento di un uomo, Fedra dice: *trovandomi a esser donna presto mi sarei meritato il disprezzo universale...maledetta colei che primamente contaminò il suo talamo giacendovi a fianco di un estraneo!*

Fedra afferma che tale male afflisse dapprima i nobili e poi, con logica coerente con i criteri sociali del suo tempo, che anche il volgo si adeguò (come se si sentisse giustificata nel seguire qualcosa che la nobiltà riteneva possibile a farsi).

Ma la purezza di fondo di Fedra suggerisce all'Io una considerazione che è propria della sua personalità e che la porta a considerare che, in realtà, la sua scelta di preferire la morte all'ignominia sia quella giusta: *che io non sia sorpresa mai a disonorare mio marito e i figli che ho partorito*<sup>14</sup>. (...) *Prima o poi, il tempo rivela i malvagi come lo specchio in cui una fanciulla contempla se stessa...E io non vorrei mai essere vista tra quella gente!*

Il giudizio che si può dare di Fedra è soltanto che se ella ha ceduto a un'emotività scatenata a cui la ragione non ha la forza di opporsi, la sua parte razionale strettamente ancorata ai dettami di un Super-Io etico la porta non solo a considerare ignominiosa la sua situazione, ma anche coerentemente a desiderare di uscire da un mondo in cui la sua immagine allo specchio sarebbe deturpata come quella di Dorian Gray<sup>15</sup>, fatto da cui solo la morte può salvarla.

Qui inizia la descrizione del presunto tradimento di Ippolito che, secondo una linea accettata dall'intero pensiero euripideo, porterà Afrodite ad uccidere le stesse persone che ella ama profondamente.

Si arriva così alla decisiva confessione di un preteso amore di Ippolito per Fedra<sup>16</sup>. Quanto a Teseo egli crede subito alla versione di Fedra. In quanto figlio di Poseidone, egli aveva avuto dal padre la promessa che chi lo avesse offeso sarebbe stato punito con la morte: *Ippolito ha osato profanare il mio letto, ha stuprato mia moglie. Il grande occhio di Zeus vede tutto, ma lui non si è fatto il minimo*

*scrupolo. Padre Poseidone, mi hai concesso di rivolgerti tre preghiere: esaudiscine una, uccidi mio figlio.*

Artemide, che è stata la compagna e la muta garante della fedeltà assoluta di Ippolito e della sua devozione incondizionata per gli dèi, si rende personalmente testimone della personalità eccezionale del giovane che ha consacrato a lei e agli ideali etici e teologici, l'intera sua vita fisica e psichica.

La tragedia volge al termine; Teseo riconosce il suo errore e ne è quasi distrutto. Artemide, invece, precisa che lei per quanto affezionata a Ippolito e per quanto sua compagna in tutte le feste in onore suo, non può assistere alla fine di un uomo perché la copresenza sulla scena di una dea e della morte stessa sono incompatibili.

Per questo motivo, per quanto lacerata nel suo cuore, Artemide lascia la scena in cui un uomo che è vissuto rigidamente secondo le regole teologiche e morali imposte dalla società, che ha dedicato la sua vita anche ad un voto di castità in onore di una divinità, vede ricompensati i suoi sacrifici con una fredda e asettica condanna a morte. L'unica colpevole, cioè Afrodite, non solo non viene in qualche modo punita per la sua azione criminale del tutto ingiustificata, ma non viene neppure qualificata per quello che in realtà rappresenta: la possibilità per un dio di essere ingiusto e criminale senza assumerne alcuna responsabilità.

E ciò, forse è il nodo essenziale della filosofia Sofistica elaborata da Euripide, da porsi sotto due ipotesi: la prima, inesistenza di Dio nel senso ateistico del termine e la seconda, la convinzione dell'Autore e del suo pensiero filosofico che non soltanto gli dèi non ci sono, ma se ci fossero sarebbero addirittura inferiori a quella creatura già di per sé limitata ed incompleta che è l'uomo.

Lo psicologo non può certo pronunziarsi su un problema che non ha nessuna soluzione razionale, logica.

### Una considerazione finale

Ma la condanna del volere degli Dei, la loro possibilità di essere al di sopra del bene e del male, in questo senso il pensiero di Nietzsche, apre un orizzonte nuovo in cui l'uomo si pone una sola domanda, in pratica senza una risposta: ad qui sumus, unde et quo tergimus?

Si può vivere senza un Dio? Forse una delle poche risposte possibili è quella contenuta in *Come in uno specchio* di Bergman: "Dio è Amore e Amore è Dio".

*Questo è l'ultimo raggio che brilla di una luce misterica per chi non vuole accettare i neri cavalli della notte*

(Antonio Fusco)

<sup>14</sup> Concetto che è espresso anche da Mariana Pineda nella tragedia già citata.

<sup>15</sup> Wilde, O., (1891), Il ritratto di Dorian Gray, Milano, Mondadori, 1987.

<sup>16</sup> Comunicazione che si rivelerà falsa e che però avrà il tempo di riprodurre l'intera tragedia fino a nascondere sotto un insieme di elementi creati con cattiveria e criminalità la vera motivazione di questa divinità, dissacrata dall'intero pensiero sofisticato.

### Bibliografia

- Bergman, I. (1979). Come in uno specchio in "Sei film", Edizioni Einaudi, Torino,  
Dowles H., Dazzan P., Tariant C., (2009), Dizionario di Psicologia e Psichiatria, Roma: Il pensiero scientifico. Euripide (2008). Ippolito. Milano: Feltrinelli

- Dante (1966), *Inferno X Canto* vol. 1 *L Divina Commedia*, Firenze, La Nuova Italia Editrice
- Euripide (2008). *Medea*. Milano: Feltrinelli;
- Foscolo, U. (1988). *Sepolcri. Odi. Sonetti*. Milano: Mondadori;
- Fusco, A., (2008). *Lettura psicologica di Ifigenia in Aulide di Euripide* in Fusco, A., Tomassoni, R., (eds), *Creatività nella psicologia letteraria, drammatica e filmica*. Milano: Franco Angeli;
- Fusco, A.; Tomassoni, R. (2013). *Un omaggio ad Alessandro Manzoni con riferimento ad Euripide*. Frosinone: Teseo;
- Guidorizzi, G., (2000). *Il mondo letterario greco*. Milano: Einaudi Scuola;
- Lorca, F.G., (2011). *Mariana Pineda*. Madrid: Austral;
- Lucrezio, (2003). *De Rerum Natura*. Torino: Einaudi;
- M. Godfryd, (1994), *Post-partum-blue*, in *Dizionario di psicologia e psichiatria*. 1a ed. Roma, Newton Compton editori (collana *Il sapere - Enciclopedia tascabile Newton - Sezione di scienze umane - 18*), p. 68;
- North, H., (1966), *Sophrosyne. Self-Knowledge and Self-Restraint in Greek Literature*. Ithaca;
- Shakespeare, W. (2010). *Re Lear*. Milano: Feltrinelli;
- Shakespeare, W. (2010). *Amleto* Milano: Feltrinelli;
- Sienkiewicz, H. (2001). *Quo Vadis*. Milano: Mondadori;
- Wilde, O. (1891), *The picture of Dorian Gray, Il ritratto di Dorian Gray*, Milano: Mondadori, 1987.

## Brevi considerazioni psicologiche sui personaggi di Penteo e Dioniso da “*Le Baccanti*” di Euripide

L. De Vito, A. M. Lungu

Ph.D. presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

### Introduzione

Euripide, che Nietzsche definì il “distruttore della tragedia”, viene considerato l'autore che maggiormente ha avvicinato il teatro greco antico al teatro moderno, portando il linguaggio tragico all'estremo limite e penetrando in maniera straordinaria nei labirinti delle emozioni e delle angosce degli eroi portati in scena.

Tra gli autori tragici, infatti, Euripide è quello che più di tutti ha approfondito la psicologia ed i caratteri dei personaggi, i quali appaiono estremamente vicini al sentire comune seppur distanti dal mito tradizionale. I suoi personaggi, infatti, portano in scena la crisi della ragione umana: il loro agire è guidato da emozioni e da profondi impulsi interiori di cui, spesso, sono vittime ed il loro destino non pare più determinato dalla volontà divina o dal fato, bensì da forze irrazionali in grado di sovrastare anche loro stessa volontà.

E se le azioni vengono guidate dalle intense pulsioni interiori dei personaggi tanto più si avverte la distanza dal mondo divino: il teatro euripideo non si configura più come teatro religioso ma propone una visione laica della realtà. Gli dei euripidei seppur presenti sulla scena sono estremamente distanti dal punto di vista morale: non sono più garanti della giustizia divina ma assumono persino atteggiamenti ostili verso i buoni ed i giusti che appaiono indifesi ed in balia degli eventi.

Nonostante il rifiuto da parte dell'autore nel portare in scena la tradizionale tragedia religiosa l'opera presa in esame pone un interrogativo in merito al ritorno o meno di Euripide ad una mentalità religiosa, sull'ambiguità nel rapporto tra l'uomo e il divino e sulla possibilità che l'autore abbia coscientemente rinunciato alla filosofia critico-laica per tornare nell'alveo della tragedia teologica.

“*Le Baccanti*” mostrano contemporaneamente e sulla stessa scena, l'irrazionalità degli dei e l'impossibilità di sottrarsi ad essi. La follia indotta dal dio a Penteo rappresenta l'epilogo di una ribellione alla divinità, in cui l'uomo è costretto a credere se vuole evitare tragiche conseguenze. La critica ha osservato un'apparente contraddittorietà nei termini che compongono la tragedia e, a distanza di millenni, il quesito resta aperto a diverse soluzioni egualmente valide. Al di fuori della polemica, il presente studio vuole esaminare

alcune delle motivazioni psicologiche, che verosimilmente, hanno portato alla stesura della tragedia.

Occorre sottolineare che la lettura che si farà de “*Le Baccanti*” non si prefigge di sostituirsi all'analisi critico-filosofica del testo, ma offre al lettore la possibilità di cogliere nel dramma un messaggio che non sia più ambiguo e contraddittorio, ma risultante di una sintesi tra motivazioni opposte di cui la razionalità e la logica possono cogliere solo una parte.

L'impegno nel seguire il testo, anche se limitato dall'assenza della componente filologica, è un tentativo di accostarsi ad un grande autore che ha percorso di secoli l'indagine psicologica e ha saputo anticipare contenuti e valori che non sono propri di un'epoca, ma patrimonio inalienabile dell'uomo, perché legati a forze primitive che sottendono la stessa natura umana.

Per quanto concerne le motivazioni psicologiche che sono alla base della stesura dell'opera, si può supporre che l'autore, ai limiti della tarda maturità, sia stata oggetto di una profonda crisi interiore: con il trascorrere degli anni ed in prossimità della fine biologica, rafforzandosi la pulsione di morte, è ipotizzabile che l'Io possa mettere in atto un meccanismo di difesa che conduca ad una sua parziale regressione e che reintroduca cause irrazionali precedentemente escluse dalla logica. In questo modo è possibile spiegare il ritorno alla fede nei momenti difficili dell'esistenza e la conversione di soggetti anziani nell'ultima parte della vita. Occorre sottolineare che l'Io, a livello di coscienza, non cessa di esercitare la sua funzione critica e razionale, tuttavia, sembra cedere inevitabilmente alla tentazione dell'irrazionale.

Ne “*Le Baccanti*”, dunque, Euripide porta in scena lo scontro tra razionale ed irrazionale, fra umano e divino, rappresentato dal conflitto tra i due personaggi principali: Penteo e Dioniso.

Il re di Tebe, Penteo, in un primo momento rifiuta di riconoscere la natura divina di Dioniso, ma successivamente, travolto da una pulsione irrazionale, decide di celare la propria identità travestendosi da donna ed assistere ai riti compiuti dalle Baccanti sul monte Citerone. Nel momento in cui viene scoperto, il dramma si compie: finisce ucciso dalla sua stessa madre, Agave, in preda ad uno stato allucinatorio indotto per vendetta dal dio.

Nei capitoli che seguono, ripercorrendo alcuni passaggi fondamentali dell'opera, si cercherà di compiere un'analisi psicologica relativa ai due personaggi principali: Penteo e Dioniso.

## Studio psicologico

### Prologo

*“Io, il figlio di Zeus, sono ora qui, in questa terra di Tebe, io, Dioniso: mi partorì la figlia di Cadmo, e per levatrice ebbe la fiamma della folgore. Ho mutato il mio aspetto divino in sembianze umane, sono giunto alla fonte Dirce, alle acque dell'Ismeno. Vedo il sepolcro di mia madre, incenerita dal fulmine, accanto alla reggia, e i resti delle case, fumiganti per l'incendio di Zeus: continua a ardere, oltraggio che non si estingue di Era contro mia madre. Lodo Cadmo, che ha reso inaccessibile questo luogo, il santo sepolcro di sua figlia: io, l'ho ammantato tutto intorno col verde dei grappoli della vite. Ho lasciato le pianure di Lidia e di Frigia, ricche d'oro, le plaghe assolate della Persia, le mura della Battriana, il gelido paese dei Medi, ho attraversato l'Arabia felice, tutta l'Asia, che si adagia lungo il mare salmastro con le sue città belle di torri, dove vivono confusi Greci e barbari. Mi sono spinto sin qui, subito dopo avere fatto danzare l'Asia, introdotto i miei riti, per rivelarmi dio ai mortali. In Grecia, ho cominciato a scatenare grida acute di donne proprio a Tebe, ne ho ricoperto il corpo con la pelle del cerbiatto, ho messo nelle loro mani il tirso, un'arma avvolta di edera. Perché le sorelle di mia madre - e non dovevano, loro, - negarono che Dioniso fosse figlio di Zeus, dissero che Semele, sedotta da un uomo, aveva rigettato su Zeus la colpa delle sue voglie, una bella trovata di Cadmo. E per questo, esclamavano esultanti, Zeus aveva ucciso Semele, per avere mentito sui propri amori. E così io queste brave sorelle lo ho fatte impazzire, fuggire dalla reggia: abitano sul monte e delirano: le ho costrette a indossare i paramenti del mio rito. E tutto il seme femminile di Cadmo, le donne, nessuna esclusa, le ho cacciate farneticanti di casa; insieme alle figlie di Cadmo vivono sotto i verdi abeti, sulle nude rocce. Anche se non vuole, la città di Cadmo deve imparare - non è iniziata ai miei riti: devo difendere mia madre, io, devo apparire ai mortali nella mia veste di dio, di figlio del grande Zeus. Le insegne del potere Cadmo le consegnò a Penteo, progenie di sua figlia e Penteo combatte contro dio, nella mia persona: mi elimina dalle offerte, non mi ricorda nelle preghiere. Per questo mostrerò che sono un dio a lui e agli altri Tebani. E poi, una volta rimesse in ordine le cose qui, mi dirigerò verso un'altra terra, rivelerò ancora chi sono. Se la città di Tebe, nell'ira, cercherà di ricondurre a forza, giù dal monte, con le armi, le Baccanti, darò battaglia, capeggiando le Menadi. Ecco perché ho mutato il mio aspetto in quello di un mortale, perché ho assunto natura d'uomo. Ma voi che avete lasciato il molo, che protegge la Lidia, voi, donne del mio corteo che ho condotto via dai barbari, compagne della mia quiete e del mio viaggio, brandite i timpani della terra frigia, invenzione mia e di Rea, la grande Madre. Affollatevi intorno alla reggia di Penteo; percuoteteli questi strumenti, perché la città venga a guardarci. Io me ne vado ora a raggiungere le Baccanti sui pendii del Citerone, mi unirò alle loro danze.”*

L'intero monologo sembra porsi sul doppio parametro della forza creativa e del potere distruttivo in quanto caratteri distintivi della divinità. Nella frase che apre il dramma il dio, che appare sulla stessa scena, introduce la tematica centrale connessa alla sua stessa natura ed esistenza. L'uomo sarà costretto ad operare una scelta: rinunciare alla propria ragione o alla propria fede. La scelta tra le opposte possibilità è il quesito, anche psicologico, dell'intero dramma.

Il primo problema, dunque, pare essere proprio la natura del dio: in questo caso, infatti, la divinità non è espressione di bene, ma rappresenta una sintesi di forze opposte, in cui coesistono il bene e il male come antitesi non conciliate.<sup>1</sup> La scelta di adottare la particolare figura di Dioniso come divinità Tracia, aspra come le montagne da cui deriva, non ancora addolcita dalla Paideia Ellenica, sembra non essere casuale: il Dioniso Tracio, con la fronte incoronata di pampini d'uva e di serpi, è simbolo di energie psichiche primitive, il cui scontro lacerante diviene autentica motivazione di tragedia e la stessa figurazione del dio, rappresentato con serpi intorno alla fronte, sembra turbare profondamente l'ordine e gli schemi razionali.

Il dio, inoltre, pone l'attenzione sull'avversione al suo culto che, nel prologo, viene attribuito alle sorelle di Semele e a Penteo.

Il racconto inizia con la nascita del dio ed il momento più significativo è rappresentato dalla visione da parte di Dioniso della tomba materna, situata nelle vicinanze della reggia, che Cadmo aveva eletto a luogo sacro: intorno ad essa stende una vite che la circonda e la nasconde alla vista. In questi versi sembra essere riproposto il rapporto madre-figlio, non alterato nonostante la natura divina di Dioniso e quella mortale della madre. La scena è chiusa con l'immagine della tomba materna che assume un significato di sacralità seppur privo di trascendenza, quanto piuttosto, di dimensione di interiore ed intimismo, che pare rievocare la mentalità laica del poeta. A questa scena fa seguito l'entrata a Tebe, che, prima tra le città greche, è “eccitata con le grida” delle Baccanti. Segue la descrizione delle Baccanti, coperte di pelle di cerbiatto con in mano il tirso, giavellotto di edera. La dimensione psichica appare chiara: spinte irrazionali, stato allucinatorio e psicosi indotta che portano a comportamenti del tutto imprevedibili. Dioniso svela che lo stato psicotico-allucinatorio è stato indotto per vendetta contro le calunnie che le Baccanti avevano messo in atto contro la madre e, all'interno del dramma, proprio le Menadi sono la figurazione dell'irrazionalità e di processi mentali che, escludendo il campo coscienziale, interpretano la realtà in modo del tutto diverso dell'Io razionale. È possibile che tale stato psicologico possa divenire fonte di gratificazione e di superamento della conoscenza sensibile, che è il limite di validità e di verifica della intelligenza logico-razionale. Alle Menadi, dunque, si contrappone Penteo, simbolo della ragione che rifiuta il culto del dio Dioniso.

<sup>1</sup> “Eritis sicut Deus, scientes bonum et malum” sono le note parole della Bibbia che implicano anche il problema della coesistenza in Dio del Bene e del Male o dell'esistenza del Male come “ontologico”, in antitesi a Dio.



Il seguito del discorso di Dioniso, intento ad imporre il proprio culto nella città di Tebe, ha importanza per creare sia presupposti della tragedia, sia per offrire due alternative opposte: la scelta di un comportamento razionale che escluda e reprima elementi pulsionali o la resa all'inconscio con esclusione e paresi dell'Io. Le due prospettive rappresentano i poli opposti entro cui si muove la dinamica psichica dell'artista, che non può più accettare la sola ragione come strumento esaustivo dell'indagine del reale.

Il monologo si chiude puntualizzando l'importanza dei rumori prodotti dai timpani frigi e con la visione delle danze con cui le Baccanti raggiungono lo stato di furore. L'esperazione del furore bacchico non può essere considerata come una dimensione cognitiva di alcun genere. Essa porrà soltanto nella grande scena del primo racconto del Nunzio, il quesito sulle potenzialità dilatate ed extrasensoriali che la mente può raggiungere in uno stato di delirio parossistico.

Ai fini della presente indagine psicologica, il discorso tra Dioniso e Penteo, che assume gradualmente la forma della sticomitia, rappresenta un passaggio fondamentale dell'opera, poiché si configura come il momento di transizione tra il controllo dell'Io razionale e l'insinuarsi nella mente di quel potere dionisiaco, che può considerarsi suggestione dell'inconscio.

Si è molto discusso sul momento in cui Penteo comincia ad essere invaso dal furore bacchico ed il dramma psichico dell'uomo suggestionato dal dio inizia proprio nel momento in cui nella mente si profila, ai limiti di una difesa disperata dell'Io, la progressiva resa alle forze inconscie.<sup>2</sup>

La sticomitia del dramma rivela i termini del contrasto tra i due personaggi principali. Il personaggio Dioniso, che può essere considerato l'elemento principale della tematica tragica, non rappresenta le sole forze inconscie della psiche ed il dialogo si svolge, quindi, tra due interlocutori in cui sono presenti fattori intellettuali che indicano la partecipazione alla creatività della parte coscienziale dell'artista e suggerimenti di carattere figurativo-misterico, in linea con elementi endoconcettuali emersi a livello di coscienza.

Il dialogo vede opporsi Penteo, almeno in apparenza, aggressivo e lucido, e un Dioniso chiuso all'interno delle sue certezze ed i toni aggressivi del re svelano una crisi d'identità dell'Io rigido e razionale, creando i presupposti per un progressivo decadere dei poteri logico-critici.

Tipico della tragedia anche il dubbio sull'antitesi pazzia-saggezza e sull'effettivo significato delle due parole, dilemma fondamentale, che sarà ripreso dai grandi della letteratura mondiale e metterà in forse la stessa capacità di consapevolezza e autoconoscenza dell'essere umano.

La frase di Dioniso: *“ad uno stolto sembrerà che non abbia senno chi dice cose sagge”* rientra in quel capovolgimento di valori, che è tesi tipica de *“Le Baccanti”* e che caratterizza, più in generale, il teatro euripideo.

Sembra confermata l'ipotesi, dunque, che il poeta della critica e della razionalità abbia avuto la grossa tentazione, nell'ultima parte della vita, di riacquisire nell'universo psichico i ricchi contenuti emotivi e istintuali che, in giovinezza, aveva respinto.

Le parole di Dioniso, che riaffermano la possibilità di liberarsi in qualsiasi momento dalle catene in cui è imprigionato, ridicolizzando il re e la sua potenza, si pongono ancora sulla linea di un trionfo dell'irrazionale che con i suoi contenuti mistico-misterici, è spesso contro il mondo dell'etica e della logica. Questo trionfo coincide con il crollo delle difese che la mente cosciente, nel suo narcisismo, aveva creduto di erigere contro le primitive energie pulsionali, capaci, in ogni momento, di rompere la barriera tra conscio e inconscio distrutturando e ridicolizzando l'effimero mosaico dell'IO.

*Passaggio della mente di Penteo dallo stadio presuggestivo a quello parapsicotico*

Dopo il racconto del Nunzio e il breve commento del Coro, la reazione di Penteo indica una caduta dei poteri critici e un'aggressività disordinata, fuori dai limiti di un esame razionale dei fatti.

*“Già divampa vicino, come fuoco questo sfrenato ardere delle Baccanti, vergogna grande per i Greci. Ma non bisogna più indugiare: va alla porta di Elettra, raduna tutti gli opliti, i cavalleggeri veloci, i peltasti, gli arcieri, per affrontare le Baccanti. Subire a opera di donne ciò che stiamo subendo passa ogni limite.”*

Le frasi pronunciate dal re denotano uno stato di coscienza alterato in cui opera un senso indistinto e confuso di pericolo. Penteo, infatti, non sembra credere ai prodigi narrati sino a quel momento da Dioniso ma qualsiasi tipo di opposizione alle Menadi, appare chiaramente inutile. La mente vive quindi una crisi coscienziale, rispetto all'accettazione o meno di fatti che la ragione ha disperatamente cercato di negare. La risposta di Dioniso: *“Tu non ti lasci convincere, Penteo, non mi badi quando parlo. Ma anche se ricevo del male da te, ti ripeto lo stesso: non prendere le armi contro il dio, stattenne quieto: Bromio non ti permetterà di cacciare le Baccanti dai monti della gioia.”*, funge da elementare richiamo alla realtà, sottolineando ancora la saggezza e l'inutile βρις del re. Alla frase successiva del dio: *“Io, mortale, non me la sentirei di recalcitrare con furia al pungolo di un dio. Meglio offrire un sacrificio.”*, il re risponde con un progetto di strage da attuare sul Citerone che è l'estremo tentativo, a livello solo di fantasia, di investire la pulsione aggressiva ormai impotente.

Nonostante Penteo continui ad esprimere propositi di vendetta e di violenza, le successive sticomitie dimostrano una progressiva disgregazione dell'Io razionale, cui si sostituisce un irrazionale desiderio di gratificazione tramite un inconscio processo di identificazione con le Menadi.

Come nei classici processi di regressione dell'io, la mente di Penteo, suggestionata dal dio, e, in termini psicologici da un potere di tipo ipnotico, non segue più la pulsione aggressiva, ma è motivata dalla ricerca del piacere.

**DIONISO**

*Basta. Allora non le vuoi vedere, le donne, tutte insieme, sul monte?*

**PENTEIO**

*Oh se lo voglio, e sono pronto a pagare oro, molto oro.*

<sup>2</sup> Jung parla di “resa all'inconscio” nella psicosi.

DIONISO

*Come mai ti è piombata addosso tutta questa frenesia?*

PENTEIO

*Ci patirò, ma voglio vederle prese dall'ebbrezza.*

DIONISO

*E ti piacerebbe vedere cose per cui patisci?*

PENTEIO

*Sì, ma le vedrei in silenzio, da dietro gli abeti.*

La sticomitia appena riportata indica, come asse portante dei processi di pensiero, il desiderio di visione diretta e di consensuale partecipazione ai riti bacchici.

Da questo momento Penteo può considerarsi in uno stato paraipnotico che vira verso la psicosi: una volta instaurato lo stato di psicosi maniacale, anche la possibilità di indossare vesti femminili e travestirsi da Baccante, diviene per la mente del re un atto difficile ma accettabile.

Ciò che resta dell'Io razionale, non riesce più nemmeno a recepire l'ironia insita nelle parole di Dioniso. Si tratta, di uno stato psicotico indotto per suggestione e i continui tentativi di razionalizzazione del proprio comportamento, entro i limiti di una logica ormai fallimentare, rispecchiano una realtà di residuo scontro tra poteri critici ed energie pulsionali, di cui l'Io, in buona parte disintegrato, diviene gradualmente effetto, senza rinunciare a una pretesa indipendenza nei loro riguardi.

Quale significato abbia in questo momento del dramma il personaggio Penteo a livello di coscienza e a livello inconscio per l'autore è un interrogativo che postula, di necessità, risposte ipotetiche.

Si può supporre che a livello di coscienza l'artista possa aver desiderato di ridicolizzare il personaggio, dominato da una tradizionale βρις, ironizzando sulla possibilità della ragione di dominare gli eventi. A livello inconscio, potrebbe essersi identificato con Penteo che inutilmente sfida l'irrazionalità dell'umano, tuttavia, in un mondo in cui regnano il caos e il caso, chi cerca di opporsi al casuale e all'irrazionale in nome della logica e della ragione, è condannato a una totale disfatta, di cui la psicosi, cioè la morte dell'Io colpevole, è il coerente epilogo.

E dunque Penteo, rappresentato prima in chiave tragica, poi apparentemente comica, simboleggia l'emblema del dramma dell'uomo che cerca, con la lanterna cieca della ragione, di illuminare il proprio cammino nel grande palcoscenico dei fantasmi dove recita la sua breve favola *tutta rumore e furia, che non significa nulla*.<sup>3</sup>

#### Brevi considerazioni conclusive

L'analisi psicologica proposta, muovendosi sulla duplice motivazione conscia ed inconscia, tende a ridare al messaggio de "Le Baccanti" un significato univoco.

Il dramma, infatti, non appare più tanto contraddittorio se, postulato ultimo della mente, resta la realizzazione del

piacere ed il superamento della paura della morte e non è contraddittorio se l'Io, dopo un'intera vita di critica logico-razionale del reale, deve constatare il fallimento dei propri sforzi e la propria concreta impossibilità di interferire sulle vicende umane. In questa prospettiva, è normale a fine di sopravvivenza, che le energie pulsionali e le forze inconscie operino in modo da distogliere la mente dal pensiero secondario puro e da riportarlo all'accettazione parziale del pensiero primario, entro cui le figurazioni simboliche, i rituali religiosi e la rottura della dimensione spazio-temporale possano essere reinserite in modo a-traumatico.

Inoltre, è possibile affermare che, se fine ultimo della creatività artistica è anche il desiderio di pacificazione dell'Io da situazioni di conflitto interiore ed autocatarsi attraverso l'integrazione nella coscienza di elementi derivanti dall'inconscio, "Le Baccanti" rispondono certamente a questa istanza creativa. La mente razionale in cui l'angoscia, generata dalla stessa crisi dell'età cronologica e dall'epilogo della riflessione razionale, assorbe l'impulso dell'Eros e, in una inversione del rapporto tra razionale ed irrazionale, riacquisisce la ricchezza acritica e gratificante del pensiero primario alogico e atemporale. Di qui la scelta del protagonista Dioniso, dio terribile, esecutore di opere di giustizia, i cui termini sono noti a lui, ma non all'intelletto umano. Di fronte ad esso l'uomo può solamente scegliere di accettare il suo culto, che significa gioia di vivere o di rigettarlo che, sia pure razionalmente, significa sofferenza e morte.

Euripide sembra aver reagito al suo conflitto interiore con una tempesta emotiva ed un'emersione rapida di contenuti inconsci, creando e condensando immagini e simboli, che la sua potente fantasia ha espresso, con significato di reazione alle leggi e alle norme che rendono l'uomo infelice. L'Io si è spesso identificato con i personaggi, in particolare con Dioniso e, nel processo di identificazione, ne ha vissuto l'attributo fondamentale di onnipotenza. A Dioniso ha opposto Penteo che, con la debole forza della ragione, vuol dominare un mondo che ignora e da cui è ignorato.<sup>4</sup>

Non si deve parlare e non si può parlare però di esclusione dell'Io nella stesura del dramma, sia per l'ovvio motivo che l'Io non è mai escluso nella creazione artistica, sia perché nella mente di Euripide, resta presente e attivo il quesito sul destino dell'etica e della giustizia nel mondo degli uomini. La chiusa della tragedia, comune ad altri drammi euripidei, ripropone tale quesito che, coerentemente, resta istanza essenziale della parte coscienziale della mente.

#### Bibliografia

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge.  
 Euripide, *Baccanti*, a cura di P. Sanasi, Edizione Acrobat.  
 Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*, S.E., vol.19, 12-66.  
 Fusco, A. (1984). "Cenni sulla Problematica Psicologica ne 'Le Baccanti' di Euripide", E. Barolo et al., eds., *Saggi di Psico-*

<sup>3</sup> "La lanterna cieca" (citazione da Strindberg "Il Temporale"), "Il grande palcoscenico di fantasmi" (frase di Schiller ne "I masnadieri"); "Tutto è rumore e furia che non significa nulla" (V atto nel "Macbeth" di Shakespeare).

<sup>4</sup> Si ricordi il discorso del Sindaco di Riva al cacciatore Gracco ne "Il Frammento per il Cacciatore Gracco" in *Racconti di Kafka* (traduzione di E. Pocar) edizioni Mondadori Meridiani, Milano.

- logia e psicoanalisi sull'arte figurativa e su opere letterarie, La Goliardica, Editrice Universitaria di Roma.
- Fusco, A. (2008). "Lettura psicologica di 'Ifigenia in Aulide' di Euripide" in *Creatività nella psicologia letteraria, drammatica e filmica*, Franco Angeli, Milano, 15-78.
- Fusco, A., Tomassoni, R. (1982). "Medea di Euripide" in *Brevi saggi di psicologia su "Il Monaco Nero" di Echov, "Alcuni racconti di Kafka" e "Medea" di Euripide*, ed. Kappa, Roma, 113-209.
- Fusco, A., Tomassoni, R. (2001). *Studi di Psicologia letteraria, filmica ed arte figurativa*, Franco Angeli, Milano.
- Guidorizzi, G. (2000). *Il mondo letterario greco*. Einaudi Scuola, Milano.
- Jaques, E. (1965). *Death and the Midlife Crisis*. *International Journal of Psychoanalysis*, 46, 502-514.
- Jung, C.G. (1939). "Psicogenesi della schizofrenia", in *Opere*, Vol. III, Boringhieri, Torino, 1971.
- Kafka, F. *Racconti*, a cura di E. Pocar, edizioni Mondadori Meridiani, Milano, 1970.
- Nietzsche, F. (1972). "La nascita della tragedia e Considerazioni inattuali I-III", in *Opere*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano.
- Panagiotakopoulou Ioanna-Stamatina, (2013). "The Psychological Analysis of the Characters in the tragedy 'Bacchae'. The social identity of Dionysus" in Fusco A., Tomassoni R. (eds.), *Un Omaggio ad Alessandro Manzoni con riferimento anche ad Euripide*, Teseo Editore, Frosinone, 176-194.
- Schiller, F. *I masnadieri*, a cura di L. Crescenzi, Mondadori, Milano, 2010.
- Shakespeare, W. *Macbeth*, trad. it. di A. Lombardo, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Strindberg, A. (1980). *Teatro da camera. Temporale. Casa bruciata. Sonata di fantasmi. Il pellicano. L'isola dei morti. Il guanto nero*, Adelphi, Milano.
- Zavalloni, M. (2007). *Ego-écologie et identité: une approche naturaliste*, P.U.F., Paris.

## Un esempio di creatività letteraria: analisi psicologica di “Prometeo” di Franz Kafka

M. A. Lungu

*All’Uomo che dalla Vita ha preteso e dato tanto. A colui che ha reso possibile la “Creatività” in ogni sua sfaccettatura. Alla persona che ha donato la conoscenza, la capacità di comprendere il bene e il male di vedere negli altri quello che avevano nel profondo Io. Al Professore, al Padre, all’Amico. Tutto ciò che sei stato rimarrà in eterno nell’Animo della Terra.*

Prometeo, il titano che rubò il fuoco agli dei per donarlo ai mortali, è un personaggio mitico, simbolo fondamentale della cultura occidentale, come testimoniano la ricchezza e la varietà delle rielaborazioni di cui il suo mito è stato oggetto. In un brevissimo racconto appartenente al folto gruppo di inediti che Kafka, prima di morire, aveva affidato all’amico Max Brod perché li distruggesse, l’autore riferisce le variazioni del mito dell’eroe:

«Di Prometeo trattano quattro leggende:

secondo la prima egli fu inchiodato al Caucaso, perché aveva tradito gli dei a vantaggio degli uomini, e gli dei mandavano aquile a divorargli il fegato sempre ricrescente. La seconda vuole che Prometeo, per il dolore procuratogli dai colpi di becco, si sia addossato sempre più alla roccia fino a diventare con essa una cosa sola. La terza asserisce che nei millenni il suo tradimento fu dimenticato; tutti dimenticarono: gli dei, le aquile, egli stesso. Secondo la quarta ci si stancò di lui che non aveva più motivo di essere. Gli dei si stancarono, la ferita – stanca – si chiuse. Rimase l’inspiegabile montagna rocciosa. La leggenda tenta di spiegare l’inspiegabile. Siccome proviene da un fondo di verità, deve terminare nell’inspiegabile»<sup>1</sup>.

Scritto nel 1918, il racconto, in forma di metafora, contiene gli aspetti più tipici della creatività kafkiana: l’assurdità delle situazioni descritte, che rimandano a profondi significati esistenziali; l’atmosfera di angoscia ed incompiutezza; il senso di impotenza legato all’inconoscibilità del reale; il tema della colpa e della condanna, ma anche una vena di sottile ironia, che si fonde paradossalmente con la sostanza drammatica del testo, rendendone ancora più emblematico il senso. Indicativo della weltanschauung kafkiana è il fatto che l’autore ignori del tutto il felice epilogo del mito classico, che si conclude appunto con la liberazione del titano; nel racconto vengono invece evidenziati da un lato l’atroce sofferenza che serra il titano sempre più alla roccia, dall’altro l’oblio in cui cadono il suo gesto ed il tormento conseguente.

<sup>1</sup> Kafka, F., (1970), Prometeo, Racconti, Milano, Mondadori editore, pag. 430.

La prima leggenda riportata dall’Autore parla dunque di un Prometeo inchiodato a una roccia nel Caucaso con aquile che gli divoravano il fegato (che tra l’altro ricresceva sempre). Questa è la versione che dà Eschilo nel “Prometeo Incatenato”<sup>2</sup>. Kafka la riprende ma insieme ad essa aggiunge altre tre versioni che fanno parte della sua mentalità dissacratoria del mito e spesso determinata da una interpretazione fantastica propria del linguaggio paraonirico kafkiano. Sulla prima versione bisogna osservare che l’Autore si tiene su una linea di accettazione della leggenda greca e l’intera scena è dominata dal dolore atroce che può subire una persona il cui fegato, che ricresce sempre<sup>3</sup>, è divorato ogni giorno da aquile. Si può osservare che il tradimento da parte di Prometeo degli dei a vantaggio degli uomini con il dono a questi del fuoco, fa parte della mentalità kafkiana in cui la differenza tra uomini e dei, così come la differenza tra uomini e animali, è quasi inesistente.

La seconda leggenda vuole che il Dio si sia rifugiato in un certo senso nella roccia diventando con essa «una cosa sola». Questa versione pone dei quesiti psicologici nel senso che la conseguenza dell’unificazione tra il Dio e la roccia può portare sia a un prevalere della roccia sul Dio con conseguente annullamento della pena inflitta perché le aquile non possono niente contro una pietra, sia il prevalere del Dio sulla roccia che avrebbe soltanto una funzione protettiva contro il dolore. È tipico del pensiero kafkiano di dare un fatto nella sua “essenza” senza aggiungere alcuna spiegazione delle sue conseguenze, ma bisogna notare che siamo lontani dalla leggenda greca e che ancora una volta Kafka non specifica che cosa intende, personalmente, per il concetto di Dio.

La terza ipotesi chiama in causa una possibilità che è tipica della mentalità dell’Autore. Questa possibilità riguarda l’oblio<sup>4</sup> per cui la stratificazione del tempo può portare a

<sup>2</sup> Vedi Eschilo, 2004, Prometeo incatenato, Tragedie, Einaudi Editore, Torino.

<sup>3</sup> Nella realtà clinica il fegato effettivamente può ricrescere, ma probabilmente Eschilo voleva soltanto con questo particolare accentuare la gravità della punizione inflitta al Dio.

concreta sparizione dei fatti e nel caso specifico si ha una dimenticanza collettiva da parte degli dei, delle aquile e ciò che è più importante dello stesso Prometeo. Kafka non spiega se il supplizio cessi o se, come più probabile per la grande legge della assuefazione, (dell'adattamento) può portare a una soluzione del problema nel senso che perfino i più gravi supplizi possono con il tempo divenire inefficienti per quella grande legge per cui al di là di un limite, sia pure lunghissimo, di tempo l'abitudine finisce con l'annullamento di un fatto sia pure di grande importanza, come la punizione di un Dio<sup>5</sup>. E ciò fa parte proprio della mentalità kafkiana che tende ad alterare le dimensioni spazio temporali per una possibilità del soggetto e indipendentemente da qualsiasi ipotesi scientifica relativistica<sup>6</sup>.

La quarta ipotesi si basa su una possibilità diversa e cioè sulla stanchezza che può prevalere su qualsiasi altra dimensione psichica nel senso che con la lunghezza dei tempi un fatto che si ripete sempre nella stessa maniera finisce col dare una sensazione di mancanza totale di interesse per cui l'Autore conclude: "Gli dei si stancarono; la ferita – stanca – si chiuse". Mentre la stanchezza degli dei è in un certo senso facilmente spiegabile, quello che è tipico del linguaggio kafkiano è la frase riguardante la ferita. Si tratta evidentemente di una visione "animistica" in cui anche una ferita ha una sua autonomia, un suo modo di vivere, in modo indipendente dall'uomo che la porta. Probabilmente si può vedere in questa frase la volontà di Kafka di demitizzare l'intera leggenda di Prometeo, dimostrando l'inutilità di una punizione che, come tutte le cose del mondo in cui viviamo, ha un istante di vita e di interesse per tutti, ma poi finisce con esaurire la sua forza come "fuoco che si spegne lasciando una cenere fredda". E la cenere fredda grigia e inutile potrebbe essere la proiezione figurativa dell'intero mondo visto da Kafka in una luce fredda e insignificante.

*«Rimase l'inspiegabile montagna rocciosa. La leggenda pensa di spiegare l'inspiegabile. Siccome proviene da un fondo di verità, deve terminare nell'inspiegabile.»*

L'Autore conclude dando come fatto acquisito e concreto soltanto l'esistenza di una montagna rocciosa. Subito dopo egli precisa che la leggenda pensa di spiegare l'inspiegabile con evidente implicita affermazione che non è possibile spiegare in via razionale l'esistenza della montagna rocciosa e che soltanto con un linguaggio probabilistico e privo di una validità effettiva, quale il linguaggio della leggenda, si può tentare di spiegare ciò che l'Io razionale non è in condizione di fare. La fine della breve favola è apparentemente contraddittoria ed è in un certo senso un fallimento dei poteri critico-razionali dell'uomo di fronte a un fatto che sfugge a ogni possibilità di indagine nel senso tradizionale del termine. Il fatto che la leggenda stessa venga da un fondo

di verità, dice Kafka, rende assolutamente inevitabile che debba terminare nell'inspiegabile<sup>7</sup>.

Sembra doveroso precisare che evidentemente la verità nel senso kafkiano del termine o non esiste o non è in alcun caso comprensibile. E con questa premessa diventa coerente la conclusione con cui si afferma che di fronte a una verità inesistente o in ogni caso del tutto incomprensibile si può avere una sola conclusione ed è quella della inspiegabilità di un fatto, come l'esistenza della montagna rocciosa, che resta uno dei tanti interrogativi posti all'uomo, tutti destinati a rimanere senza risposta<sup>8</sup>.

Ciò fa parte dell'essenza stessa della concezione dell'Autore che ritiene il mondo inconoscibile, il dialogo inter-umano impossibile e la differenza tra uomo e animale quasi inesistente (vedi in proposito lo scimpanzé Pietro il Rosso ne *La relazione per un'Accademia*) o, ai limiti, più favorevole all'animale che all'uomo.

Anche gli Dei sono coinvolti in questo processo di caduta verticale di tutti i valori e nel mondo paraonirico kafkiano non vi sono che ipotesi che tentano di chiarire, senza riuscirvi, tutte le contraddizioni e le assurdità di un mondo di cui tentiamo inutilmente la conoscenza o la razionalizzazione. Mondo carico di dubbi non metodologici ma anche ricco di riflessioni che, anticipando la *Scimmia nuda* di Morris o lo *Scimmione intelligente* danno al lettore la possibilità di recepire il messaggio sia pure negativo secondo le proprie istanze conoscitive ma con netto ridimensionamento degli attributi dell'*Homo Sapiens Sapiens*.

E con questo anche il Dio Prometeo benefattore dell'uomo è liquidato e rientra nel paraonirico non razionale.

<sup>4</sup> E ricorda un pò i concetti espressi ne "Il cacciatore Gracco".

<sup>5</sup> È interessante notare che Origene, filosofo greco convertito al Cristianesimo, non riteneva possibile che la punizione di un qualsiasi peccato potesse durare in eterno (con conseguente non eternità dell'Inferno).

<sup>6</sup> Lo spazio-tempo nel linguaggio kafkiano sono in realtà alterati dallo stesso tessuto paraonirico di tutto il pensiero dell'Autore.

<sup>7</sup> V. A. Strindberg, (1984) *Le Songe, théâtre complet*, V. 5, L'Arche, Paris.

<sup>8</sup> Siamo evidentemente in un discorso che ricorda la dottrina di Gorgia.

# Un'interpretazione originale del rapporto Leonardo Da Vinci - Gioconda

F. Madonna

Dottoranda dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

## Riassunto

Le interpretazioni che si sono succedute nella storia del pensiero occidentale sulla *Gioconda* sono molteplici: alcuni sostengono che si tratti dell'autoritratto di Leonardo in versione femminile, altri che dietro il volto della Monnalisa si nascondi un mistero... forse tutte giuste, forse tutte sbagliate.

L'originalità del presente scritto si poggia sull'assunto che nell'intenzione del genio fiorentino si celasse la volontà di travalicare il tempo e lo spazio nell'unico modo che conosceva: la pittura.

È in questo senso, allora, che la *res cogitans* diviene *res extensa*, divenendo, essa stessa, parte integrante del mondo.

## Abstract

There are many interpretations that have been gathered in the history of the occidental thinking about the Monnalisa: some thoughts support that it is the actual self-portrait of Leonardo in a feminine version, others support that behind the face of Monnalisa has been hiding a mystery... maybe they are all true, or maybe they are all wrong. The originality of this present writing is based upon the assumption that in the intention of the fiorentin genius was hiding the willingness of defeating time and space in the only way he knew: painting.

It is in this way, then, that the *res cogitans* has become the *res extensa*, turning itself an integral part of the world.

Che Leonardo Da Vinci sia stato un genio, è un fatto acclamato; che sia stato un avveniristico ingegnere, è un fatto incontrovertibile; ma che sia stato uno fra i pochi – se non l'unico – a rendere immortale la sua mente è un fatto del tutto nuovo.

Quando Leonardo si avvicina all'arte della pittura e della scultura alla bottega del maestro Andrea Verrocchio, ha, secondo diverse fonti, fra i dieci ed i sedici/diciassette anni<sup>1</sup> ed ha già *in nuce* l'insofferenza del Sapiente: la sua sete di conoscenza e la sua curiosità lo fanno innamorare e disinnamorare delle arti e dei mestieri che, nella Firenze di fine Quattrocento, animano la città in un crescente e frizzante clima culturale<sup>2</sup>. Leonardo diviene, nel giro di pochi

anni, l'incarnazione e, allo stesso tempo, la reinvenzione del Rinascimento italiano: le sue innovazioni non solo dettano i canoni di un modo nuovo di fare pittura, ma, più in generale, influenzano il cambiamento culturale dello stesso Rinascimento in una fase *post* quattrocentesca<sup>3</sup>.

Il senso della ricerca incessante di Leonardo è la perfezione: *La realtà non così com'è, ma come ci appare*<sup>4</sup>; questo il senso dell'arte del genio da Vinci, che già negli anni della formazione presso il Verrocchio intendeva la pittura quale unico strumento d'indagine della realtà. Rigore, armonia, dinamicità sarebbero dovute trasparire dall'opera d'arte, la quale, oramai calata nel contesto reale del mondo, diveniva trasfigurazione razionale della vita e dell'empireo ed avrebbe avvicinato alla "conoscenza": *L'arte [scrive il Vasari] deve comprendere ogni forma secondo l'apparenza e la sua causa interna*, tanto che, dalle parole di Leonardo: [essa n.d.r.] *interviene a valle di questa ricerca per fare il punto, servendo da convalida ai diversi studi di una somma di esperienze che continuamente la superano e la sfidano*<sup>5</sup>. Il neoplatonismo di Ficino è tangibile nella filosofia estetica del genio, che interpreta il dramma esistenziale dell'uomo neoplatonico in senso prettamente razionale, realistico e naturalistico: la tensione continua ed incessante dell'animo verso la contemplazione dell'ideale di bellezza, e quindi di felicità, incapace, per sua natura, di conseguire la perfezione per giungere al bene, lo spingono, costantemente, all'irrazionalità del vizio e, quindi, al male. La consapevolezza di cercare ininterrottamente lo stadio ideale della felicità fanno della ricerca della perfezione, come detto, il senso dell'opera del genio: è sotto questa luce, infatti, che negli anni milanesi, la composizione de *La Vergine delle Rocce* non è inquadrata secondo i principi canonici della prospettiva, che avrebbe significato la riproduzione solo di come si dovrebbe presen-

<sup>1</sup> Cfr. AA.VV., *Leonardo Da Vinci. Il genio universale* per la collana "I geni del Rinascimento", Milano: DeAgostini Editore; 2018.

<sup>2</sup> Cfr. Walter P., *Il Rinascimento*, Milano: Abscondita; 2013.

<sup>3</sup> Cfr. Michael W., *Leonardo. Il primo scienziato*, Milano: Rizzoli; 2000.

<sup>4</sup> Cfr. Vasari G., *Le vite dei più eccellenti architetti, pittori et scultori italiani da Cimabue insino ai tempi nostri, nell'edizione per i tipi di Lorenzo Torrentino*, Vol. II, Torino: Einaudi; 1991.

<sup>5</sup> *Idem*.

tare la natura, ma viene “ricreata” con un’analisi minuziosa dei fenomeni intervenuti nella formazione della scena stessa: un gioco di interazioni fra atmosfera, luci ed ombre, che, grazie anche alla tecnica dello sfumato, vogliono riprodurre lo stato d’animo del personaggio<sup>6</sup>.

Siamo, cioè, di fronte, ad un Leonardo più consapevole e più saggio, che nulla lascia al caso. Proprio per questo, infatti, riprendendo “un vizio” manifestato già negli anni giovanili, tende, costantemente, a non completare mai, totalmente, le sue opere. Come, infatti, potrebbe? La ricerca costante della perfezione gli impone, per natura stessa della ricerca, l’incompletezza delle sue “creature”: un istante o un’immagine trasposta su tela è un attimo di eterno che, nella sua fugacità, è di per sé inafferrabile. Non c’è solo il modo in cui l’artista interpreta e ripropone un messaggio, una verità, un’opera, ma inizia ad esserci un elemento in più.

Veniamo agli anni 1503-1504.

Secondo diversi storici dell’arte, proprio in questi si sarebbe verificato il cambiamento rivoluzionario del modo in cui “fare arte”, poiché, proprio in essi Leonardo inizierebbe a dipingere il capolavoro riconosciuto come tale a livello mondiale: la *Gioconda*.

Su chi sia la donna e sulle sue labbra sono stati scritti fiumi di inchiostro: forse Lisa Gherardini, forse Isabella Gualanda o forse, ancora, Caterina Sforza... La ricerca incessante della modella resa immortale dall’artista fiorentino non manca certo di prove e congetture; così come non mancano sull’interpretazione del sorriso/non sorriso delle sue labbra: enigmatica, ambigua, ironica, sensuale. Infiniti sono stati gli aggettivi che hanno accompagnato – ed accompagnano tuttora – il quadro più apprezzato e disprezzato della storia dell’arte. Ma perché?

Che cosa c’è in *Monna Lisa* che la rende così seducente intellettivamente e così perfetta artisticamente? Un dato storicamente incontrovertibile è che Leonardo non si separerà mai dal ritratto della *Gioconda* e che, fino alla sua morte, continua a lavorarci: segno tangibile di quella ricerca incessante di perfezione che lo accompagna fin dai suoi primi lavori. Ma, forse, c’è qualcosa di più.

Nel 1987 lo storico dell’arte Lillian Schwartz, comparando l’autoritratto del maestro fiorentino con la *Joconda*, scoprì che tra i due volti esistono dei punti di convergenza sorprendenti<sup>7</sup>: ciò porta Schwartz e diversi altri a sostenere che Leonardo, nell’enigmatico ritratto di donna, avesse rappresentato idealmente se stesso; il suo *alter ego* femminile, che, così come nella tradizione del *Dolce Stil Novo* e delle lezioni neoplatoniche di Ficino, avrebbe condotto alla “verità”, alla “conoscenza”, al Bene di platonica memoria. Tale interpretazione, però, per quanto “oggettivamente” veritiera, non dà conto di un aspetto non secondario: se è vero, come diverse fonti storiografiche sostengono, che il ritratto di *Monna Lisa* fu una commissione affidata al maestro fiorentino (per una donna appartenente alla “borghesia” o “alta borghesia”, forse come regalo di nozze per la Gherardini

con Francesco de Giocondo) perché non se ne separerà mai? Molti potrebbero rispondere che, artisticamente, Leonardo si fosse innamorato della sua tela e, proprio per la ricerca costante di perfezione, non riuscirà mai a terminarla; oppure che, per vicende politiche legate al Comune di Firenze, il maestro, dovendo lasciare la città, non riuscì più a consegnare la commissione.

Crediamo siano ipotesi non sufficienti a spiegarne le ragioni, visto che teorizzate su una figura caleidoscopica e poliedrica come Leonardo. Esse devono necessariamente essere più complesse.

La genialità dell’artista da Vinci, come detto, trascendeva gli schemi culturali del tempo e dai suoi appunti si evince che sarebbe voluto esser ricordato non come colui che, apprendendo le lezioni di chi lo precedette, le avesse innovate, ma come colui il quale “si formò da solo”: grazie alla sua inventiva e genialità, sarebbe poi dovuto esser riconosciuto come il più “colto” (in senso lato).

In questa costante ricerca di andare oltre, Leonardo congegna la sua immortalità nell’unico modo che, a suo avviso, avrebbe travalicato il tempo stesso: la pittura.

Ecco, allora, che nella *Gioconda* il maestro fiorentino attua un’operazione incredibile: la trasposizione materiale della sua mente. La pittura – unico strumento in grado di ricercare “le forme essenziali della natura” – viene rivolta verso se stesso e, tramite essa, Leonardo la immortala, concretizzandola: la *res cogitans*, vale a dire, si materializza, divenendo corpo, nella *res extensa* del quadro più famoso al mondo. La materializzazione tangibile del proprio Io porta con sé l’interezza olistica dei pensieri di Leonardo – la mente – che lo conduce alla reificazione concreta del suo genio, ma soprattutto, della strada “ascetica” con cui – grazie alla *noesis* o all’*eros*, nella dottrina platonica delle Idee – può giungere al Bene, alla “verità”, alla “conoscenza”.

Convinto sostenitore della posizione di Ficino, permeata, però, del pragmatismo razionale della “realtà come appare”, Leonardo, miscelando le due posizioni, trasferisce se stesso nella *Gioconda*: diviene, essa, la visione onnicomprensiva del *cogito* del maestro che, essendo se stesso, obbedisce alle medesime leggi del pensiero; evoluzione incessante, trascendimento del tempo e dello spazio. Per la teoria della *mente estesa*<sup>8</sup>, infatti, *Monna Lisa* riflette il *campo morfico* della mente del suo artefice: tramite attenzione ed intenzione, essa “si allunga”, “aderisce”, si “trasferisce” nell’ambiente circostante (quindi, in questo caso, su tela), collegandosi *telepativamente* con altri individui appartenenti alla comunità<sup>9</sup>: chi di noi, infatti, non si è sentito “osservato” o “seguito” dallo sguardo della *Gioconda* quando entra in contatto con la sua *bellezza*? Quasi come se attraverso lo sguardo di *Monna Lisa* – ossia di se stesso – Leonardo seguitasse ad instaurare e scrutare le vicende umane di ogni singolo, indicandogli la strada verso il Bene assoluto.

<sup>6</sup> Valéry P., *Introduzione al metodo di Leonardo Da Vinci*, Milano: Abscondita; 2007.

<sup>7</sup> Cfr. Schwartz L., *The Mona Lisa Identification*, in “Art and Antiques”, 1987.

<sup>8</sup> Cfr. Di Francesco M., Piredda G., *La mente estesa. Dove finisce la mente e comincia il resto del mondo?*, Milano: Mondadori Editore; 2012.

<sup>9</sup> Cfr. Sheldrake R., *La mente estesa. Il senso di sentirsi osservati e altri poteri inspiegati della mente umana*, Milano: Feltrinelli Editore; 2018.

Non a caso fra le caratteristiche dei campi morfici si ritrovano quelle di essere in grado di attrarre i sistemi sotto il loro controllo (i pensieri) verso un unico obiettivo futuro e, simultaneamente, di evolversi insieme all'organismo vivente che ne è "l'ideatore", portandone la storia, la memoria; e di questo Leonardo ne era a conoscenza.

Altro aspetto a sostegno di tale posizione è il comportamento che il maestro da Vinci ha nei confronti del quadro più discusso al mondo: come già detto, infatti, non se ne separerà mai. Anche qui la motivazione di questo suo fare deve essere ricercata in spiegazioni più complesse.

Se è vero che la Gioconda rappresenta la mente di Leonardo, come avrebbe potuto scindersi da se stesso? L'alienazione e, dunque, la separazione dell'io da sé avrebbe comportato la deflagrazione psichica della "spiritualità", della mente – appunto – dell'artista fiorentino, che sarebbe divenuto un mero *zombie*; incapace, in seguito, di vivere *sostanzialmente* la vita che di fatto vivrà. Proprio per questo non crediamo di essere lontani dalla verità quando sosteniamo che fra Leonardo e la Gioconda si creò un rapporto non empatico, ma "intro-patico": se per parlare di empatia sono necessari almeno due protagonisti (l'osservatore e la vittima), come si potrebbero identificare Leonardo e la *Gioconda* come due entità separate? Si dovrebbe, allora, parlare di un sentimento di *amor proprio* (*intro*, dentro; *pathos*, sentimento) che, riflettendosi su di sé, in sé, unisce

sinteticamente (hegelianamente parlando) una *in-differenza* di "spirito".

Una scelta consapevole, dunque, di rendersi immortale.

#### Bibliografia

- AA.VV., Leonardo Da Vinci. Il genio universale per la collana "I geni del Rinascimento", Milano: DeAgostini Editore; 2018.
- Walter P., Il Rinascimento, Milano: Abscondita; 2013.
- Michael W., Leonardo. Il primo scienziato, Milano: Rizzoli; 2000.
- Vasari G., Le vite de' più eccellenti architetti, pittori et scultori italiani da Cimabue insino ai tempi nostri, nell'edizione per i tipi di Lorenzo Torrentino, Vol. II, Torino: Einaudi; 1991.
- Valéry P., Introduzione al metodo di Leonardo Da Vinci, Milano: Abscondita; 2007.
- Schwartz L., The Mona Lisa Identification, in "Art and Antiques", 1987.
- Di Francesco M., Piredda G., La mente estesa. Dove finisce la mente e comincia il resto del mondo?, Milano: Mondadori Editore; 2012.
- Sheldrake R., La mente estesa. Il senso di sentirsi osservati e altri poteri inspiegati della mente umana, Milano: Feltrinelli Editore; 2018.



# Pirandello e il brivido dell'eterno

G. Pulli

## Abstract

Pirandello asserts that «nature uses as an instrument human imagination to carry on its creation's work». This continuation of creation by the imagination consists in creating something eternal rather than temporal: «the work of art lives forever», Pirandello affirms too. Imagination and art are therefore the spheres where everything is eternal in, where everything is saved from the danger of annihilation. But if everything is eternal, pain is eternal too. In fact the six characters in search of an author are eternal figures and each of them is the emblem of an aspect of pain. The way towards an eternity that can only be desired, as a salvation from the anguish of annihilation, falls in with the obstacle of an eternity that can only be feared, as an eternity of pain. A dark negativity during a luminous way: the most intimate life of Pirandello's drama is here.

1. Come ha osservato Cesare Musatti, nell'opera di Pirandello si respira un'«aria di psicoanalisi» (1982, p. 213). Sia nell'una, sia per l'altra, infatti, «ciascuno di noi non è una persona sola» (*ivi*, p. 216), non è uno ma molti. Diversi studi hanno riproposto quest'idea, individuando l'affinità fra la psicoanalisi e la poetica pirandelliana nel comune tema della scomposizione della personalità<sup>1</sup>.

Esiste però uno strato ulteriore, se non in tutta l'opera di Pirandello almeno nei *Sei personaggi in cerca d'autore*. Al di sotto dell'idea che non siamo uno ma molti, si può e si deve riconoscere uno strato più profondo, che ha anch'esso a che vedere con la teoria psicoanalitica, ma con un altro aspetto – a propria volta più profondo – di tale teoria.

«L'inconscio è soprattutto fuori del tempo [zeitlos]», ha affermato Freud (1901, p. 293n<sup>2</sup>). E nel 1932, quasi al termine del proprio percorso, ha osservato che da questa scoperta dell'atemporalità dell'inconscio «noi abbiamo tratto troppo poco profitto per la nostra teoria» (1932, p. 185). «Eppure – ha soggiunto – qui sembra aprirsi un varco capace di farci accedere alle massime profondità» (*ibidem*). E infine: «Purtroppo nemmeno io sono andato avanti su questo punto» (*ibidem*).

Ora, ciò che cercherò di mostrare è come nell'opera di Pirandello si trovi qualcosa di affine anche a questo tema dell'atemporalità dell'inconscio. E – ancor di più – come da essa si possa ricavare qualcosa che permette di inoltrarsi,

come Freud ha auspicato, in quelle massime profondità che egli ha indicato.

2. Nella *Prefazione ai Sei personaggi* – il cui titolo originale era *Come e perché ho scritto i "Sei personaggi"* –, Pirandello afferma: «Tutto ciò che vive, per il fatto che vive, ha forma, e per ciò stesso deve morire: tranne l'opera d'arte, che vive per sempre, in quanto è forma» (1969, p. 23). Pirandello distingue dunque una vita temporale, quella di «tutto ciò che vive», da una vita eterna, quella dell'opera d'arte. L'opera d'arte «vive per sempre, in quanto è forma», e non semplicemente ha una forma. Ma se la vita quando è forma è eterna, vuol dire che la vita temporale che ha forma, attraverso la forma, attraverso la forma che ha, può partecipare all'eternità.

Ma tale partecipare della vita temporale all'eternità attraverso la forma è un compiersi o un perdersi in essa? Partecipando all'eternità propria della forma, è la vita a far propria la forma, continuando a essere vita, o è la forma a far propria la vita, cristallizzandola e dunque neutralizzandola, negandola come tale? E cioè: è la vita a divenire eterna o è la forma a divenire eterna negazione della vita?

3. I personaggi in cerca d'autore non sono personaggi come gli altri, sono personaggi vivi. E, in quanto personaggi, cioè appartenenti all'opera d'arte che vive per sempre, sono eternamente vivi: «chi ha la ventura di nascere personaggio vivo, può ridersi anche della morte» (*ivi*, p. 42), afferma il

<sup>1</sup> Cfr. in particolare Milone P. (1984), Leone de Castris A. (1992), Borsellino N. (1993), Paradiso G. (1995), Gioanola E. (1997), Barilli R. (2003), Di Lieto C. (2007), Grimaldi E. (2007, p. 290). Tuttavia, come osservano tali studiosi, non vi è stata un'influenza diretta di Freud su Pirandello, influenzato invece soprattutto dalla lettura de *Les altérations de la personnalité* di Alfred Binet (1892), cfr. in particolare Di Lieto C. (2008). C'è poi un gruppo di studiosi che ha evidenziato l'affinità fra l'opera di Pirandello e quella dello psicoanalista cileno Ignacio Matte Blanco; cfr. in particolare Turno M. (2013), Milone P. (1997), Di Lieto C. (2007).

<sup>2</sup> Nota aggiunta nell'edizione del 1907.

padre. Nei personaggi vivi, cioè, c'è tutta la potenzialità della sintesi di vita e forma, del divenire forma della vita senza perdersi come vita, del divenire eterna della vita senza perdere la concretezza che altrimenti avrebbe solo a condizione della temporalità.

E tuttavia, in essi la tensione fra il tempo e l'eternità permane. Diviene, anzi, più radicale e profonda. Perché ciò che li caratterizza come tali, ciò che li rende vivi, è essenzialmente il dolore. Se sono eterni, ciò che in essi è eterno è innanzitutto il dolore. Poiché se c'è un modo di essere della vita per il quale tutto è eterno – quello dell'arte e quello dell'inconscio che è fuori del tempo –, per esso è eterno anche il dolore<sup>3</sup>.

4. In un nevralgico passaggio dell'opera, il padre afferma: «[l'opera d'arte dà vita] a esseri vivi, più vivi di quelli che respirano e vestono panni!» (*ibidem*). Quelli che respirano e vestono panni sono esseri temporalmente vivi, vivi in ragione e a condizione della propria temporalità, esseri che devono morire per poter vivere. Quelli che scaturiscono dalla fantasia di un autore sono esseri «più vivi». E se gli esseri semplicemente vivi sono temporalmente vivi, questo sovrappiù di vita degli esseri «più vivi» non può che consistere nel loro essere eternamente vivi, in ciò che permette loro di «ridersi anche della morte».

In un altro passaggio, Pirandello stesso raccomanda che i personaggi non appaiano «come fantasmi» ma «più reali e consistenti della volubile naturalità degli Attori» (*ivi*, p. 37). I personaggi cioè devono apparire reali e consistenti non solo come gli attori, ma anche «più reali e consistenti» di questi, in quanto questi volubili, essi immutabili, questi temporali, essi eterni.

5. In un altro passaggio, il padre afferma: «la natura si serve da strumento della fantasia umana per proseguire, più alta, la sua opera di creazione» (*ivi*, p. 40).

L'opera d'arte dà luogo a qualcosa di eterno in quanto la fantasia di cui è espressione è ciò che dà compimento all'opera di creazione della natura, compimento che consiste appunto nella creazione di qualcosa di eterno invece che temporale.

L'opera di creazione della natura dà luogo a esseri temporali, il proseguire di tale opera attraverso lo «strumento della fantasia umana» dà luogo a qualcosa di più alto. Se la vita di «tutto ciò che vive» deve essere temporale per poter essere vita, la vita racchiusa nell'opera d'arte è una vita che deve essere eterna per poter essere vita, per poter essere compiutamente vita: vita che perviene al proprio compimento nell'eternità.

6. Ho osservato come ciò che è eterno nei personaggi sia innanzitutto il dolore. E infatti il «sentimento fondamentale» (*ivi*, p. 37) – così Pirandello lo definisce – di ciascun personaggio è una variazione sul tema del dolore, una sua declinazione in un senso o in un altro: «il rimorso per il Padre, la vendetta per la figliastra, lo sdegno per il Figlio»

(*ibidem*). Oppure è il dolore senza specificazioni, il dolore allo stato puro, per il personaggio più discreto e silenzioso, il cui aspetto è però il più accuratamente descritto: «il dolore per la Madre con fisse lagrime di cera nel livido delle occhiaie e lungo le gote, come si vedono nelle immagini scolpite e dipinte della Mater dolorosa nelle chiese» (*ibidem*).

Nelle fisse lacrime, nelle lacrime che si fissano invece che scorrere, si vede proprio il fermarsi della vita per accedere all'eternità che non è un perdere intensità ma un acquisire intensità, la stessa intensità che emana dalle immagini della *Mater dolorosa* nelle chiese. Fermandosi, la vita non si perde come vita, ma diviene più vita. E il dolore trasformandosi da temporale in eterno diviene «più dolore»: nel dilatarsi infinito del tempo, non si diluisce – come altrimenti si potrebbe pensare – ma si intensifica<sup>4</sup>.

7. Nella seconda parte della commedia, il tema del sovrappiù di vita propria dei personaggi vivi rispetto agli uomini si ripresenta con maggior forza. Quando il capocomico riconosce che la propria realtà «cangia continuamente; come quella di tutti!» (*ivi*, p. 107), il padre osserva: «(con un grido) Ma la nostra no, signore! Vede? La differenza è questa! Non cangia, non può cangiare, né esser altra, mai, perché già fissata – così – “questa” – per sempre – (è terribile signore!) realtà immutabile, che dovrebbe dar loro un brivido nell'accostarsi a noi!» (*ibidem*). Se il capocomico avesse veramente capito, se avesse veramente intuito la natura dei sei personaggi, avrebbe avuto un brivido – il brivido dell'eterno – nell'accostarsi a loro.

La peculiare natura dei sei personaggi vivi, la loro differenza dagli altri personaggi e dagli uomini, la differenza fra la vita temporale e la vita eterna, cioè, non è qualcosa di cui si possa parlare «alla leggera», come un tema fra gli altri, è qualcosa che, se ben compreso, se realmente colto, dà un brivido.

Ed è questo brivido ciò che Pirandello mira a suscitare quando raccomanda con ogni mezzo di distinguere i personaggi dagli attori, ma che in effetti riesce a suscitare con la descrizione della madre come la *Mater dolorosa* nelle chiese.

8. La differenza di natura fra i personaggi e gli attori è semplicemente la differenza di natura fra la realtà e la fantasia. Ma, come abbiamo visto, la fantasia è lo strumento di cui si serve la natura «per proseguire, più alta, la sua opera di creazione». Essa cioè non è la sfera dell'irreale ma costituisce un altro, più elevato ordine di realtà. Un ordine di realtà in virtù del quale è concesso alla vita umana di pervenire al proprio compimento mettendosi al riparo dal carattere distruttivo del tempo.

<sup>4</sup> Se si prova a paragonare questo tema con il tema dell'essere fissati in un'identità in cui non ci si riconosce, con il conseguente accorgersi di essere tanti e non uno, si vede come quest'ultimo tema sia poca cosa rispetto all'altro. L'essere tanti e credersi uno, l'essere tanti ed essere fissati in identità sempre riduttive e fra loro contrastanti può dare luogo a un senso di incomprensione, di inautenticità, di inutilità, di vanità di tutto, ma il fissarsi della vita temporale in eterna dà luogo a «un brivido».

<sup>3</sup> Sul tema dell'eternità del dolore cfr. E. Severino, *La morte e la terra*, Adelphi, Milano 2011.

Ma c'è qualcosa che impedisce che ciò avvenga, un ostacolo che si frappone alla realizzazione di una così alta potenzialità. Tale ostacolo è l'eternità del dolore. Se in quell'ordine di realtà costituito dalla fantasia tutto è eterno, in esso è eterno anche il dolore. Il dramma pirandelliano non è costituito dunque semplicemente da una cupa negatività, ma dall'imbattersi in una cupa negatività nell'atto del propendere verso l'eternità, verso la luminosa pienezza della vita, libera dall'angoscia dell'annullamento.

9. Dicevo all'inizio che grazie al testo pirandelliano ci si può inoltrare nelle massime profondità indicate da Freud. Non mi posso dilungare su questo<sup>5</sup>. Accenno qui soltanto al più enigmatico fenomeno in cui si è imbattuto Freud: quello della coazione a ripetere le esperienze dolorose. Tendiamo a ripetere le esperienze dolorose, e ciò avviene addirittura con la forza di una coazione. Ma perché mai ciò avviene? Perché mai tendiamo al dolore invece che a liberarci dal dolore? Tale fenomeno è rimasto in buona parte enigmatico anche dopo le spiegazioni che Freud ne ha dato.

Ora, forse possiamo comprenderlo meglio. Possiamo comprenderlo meglio pensando che ci ritroviamo a ripetere all'infinito le esperienze dolorose proprio nell'atto del propendere verso l'eternità. Per poter attingere alla sfera psichica che è fuori dal tempo, in cui tutto è eterno e la vita appare in tutta la sua luminosa pienezza, dobbiamo attraversare l'esperienza dell'eternità del dolore. Oppure non riusciamo ad attraversarla e sprofondiamo in essa senza più uscirne. Oppure, ancor di più, le due cose – attraversare il dolore o sprofondare in esso – avvengono insieme, contemporaneamente, perché ciascuna cosa non può avvenire se non avviene anche l'altra.

Perché se c'è un genere di vita per il quale cui tutto è eterno in esso è eterno anche il dolore: il dolore le cui variazioni sono il «*sentimento fondamentale*» a cui i personaggi pirandelliani sono fissati «*immutabilmente*», fino al dolore allo stato puro della madre come *mater dolorosa*.

Il percorso verso un'eternità che può essere solo desiderata, in quanto salvezza dall'angoscia dell'annullamento, s'imbatta nell'ostacolo di un'eternità che può essere solo temuta, in quanto eternità del dolore. Una cupa negatività su un cammino luminoso: la vita più intima del dramma pirandelliano è qui.

## Bibliografia

- Barilli R., *La linea Svevo-Pirandello*, Mondadori, Milano, 2003.
- Binet. A. (1892), *Les altérations de la personnalité*, Alcan, Paris (trad. it. di C. Tagliavini: *Le alterazioni della personalità*, Fioriti, Roma, 2011).
- Borsellino N., *Ritratto e immagini di Pirandello*, Laterza, Roma-Bari, 1993.
- Di Lieto C., *L'identità perduta: Pirandello e la psicoanalisi*, Genesi, Torino, 2007.
- Di Lieto C., Pirandello, Binet e "Les altérations de la personnalité", Ellissi, Napoli, 2008.
- Freud S. (1901), *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*, in *Gesammelte Werke (GW)*, Imago, London 1940-50 (trad. it. di F. C. Piazza, M. Ranchetti, E. Sagittario: *Psicopatologia della vita quotidiana*, in *Opere di Sigmund Freud [OSF]*, Boringhieri, Torino 1967-80, vol. IV: 57-302).
- Freud S. (1932), *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, GW, vol. XV (trad. it. di M. Tonin Dogana ed E. Sagittario: *Introduzione alla psicoanalisi [nuova serie di lezioni]*, OSF, vol. XI: 195-611).
- Gioanola A., *Pirandello e la follia*, Jaka Book, Milano, 1997.
- Grimaldi E., *Il labirinto e il caleidoscopio*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2007.
- Leone de Castris A., *Storia di Pirandello*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
- Milone P. (1997), *Capogiri bi-logici nell'umorismo di Pirandello*, in Bria P. e Oneroso F., a cura di, *L'inconscio antinomico*, FrancoAngeli, Milano: 177-195.
- Milone P. (1984), «Pirandello: arte e follia», *Rivista di studi pirandelliani*, 1: 68-81.
- Musatti C., *Mia sorella gemella la psicoanalisi*, Editori Riuniti, Roma, 1982.
- Paradiso G., *Pirandello psicoanalitico*, E. P. C., Catania, 1995.
- Pirandello L., *Come e perché ho scritto i "Sei personaggi"*, in *Comoedia*, 1925, n. 1: 5-10.
- Pirandello L., *Sei personaggi in cerca d'autore*, Mondadori, Milano, 1969 (I edizione, Bemporad, Firenze, 1921).
- Pulli G., *Il brivido dell'eterno. Su Freud e Pirandello*, Clinamen, Firenze, 2016.
- Severino E., *La morte e la terra*, Adelphi, Milano, 2011.
- Turno M., *Il mancato suicidio di Luigi Pirandello*, Alpes, Roma 2013 (I edizione, Teda, Castrovillari 1990).

<sup>5</sup> Mi permetto invece di rimandare al mio *Il brivido dell'eterno. Su Freud e Pirandello*, Clinamen, Firenze, 2016.

# Maternità sociale e (anti)femminismo. Ellen Key e le sorelle Lombroso

Ulla Åkerström

Università di Göteborg

La scrittrice e pensatrice Ellen Key (1849-1926) è stata una delle personalità culturali svedesi più note e importanti nel primo Novecento e i suoi libri erano letti e discussi in tutta Europa.<sup>1</sup> Key era conosciuta per le sue idee sull'amore e sul matrimonio e per il concetto di 'maternità sociale' da lei coniato. Il periodo più intenso d'interesse per le idee di Ellen Key in Italia coincise all'incirca con i suoi lunghi soggiorni nel Paese durante il primo decennio del Novecento. In quel periodo fu oggetto di discussione, sia in modo positivo che negativo, in giornali, riviste e libri, da parte di molti intellettuali italiani, tra cui Sibilla Aleramo, Ada Negri, Scipio Sighele, Barbara Allason, Egilberto Martire, Giulio Vitali e Laura Orvieto. Ellen Key tenne conferenze e fu invitata da Ersilia Majno come presidente onoraria del Congresso femminile organizzato dall'Unione femminile a Milano nel 1908. Come parte di un progetto più ampio sulla ricezione e sulla riformulazione delle idee di Ellen Key in Europa, questo articolo intende esaminare il rapporto tra le idee sulla donna e sulla maternità di Key con quelle delle due sorelle Lombroso. Paola Lombroso (1871-1954), dopo essersi dedicata alla psicologia infantile, pubblicò un libro sulla donna nel 1909 intitolato *Caratteri della femminilità*. Sua sorella, Gina Lombroso (1872-1944), che era stata un'assidua assistente del famoso criminologo e loro padre Cesare, di cui fu anche la biografa, cominciò a interessarsi alla condizione femminile durante la prima guerra mondiale. Di particolare interesse in questo contesto è il suo libro *L'anima della donna. Riflessioni sulla vita* (1920).

Nei suoi scritti, Ellen Key teorizzava la necessità di dare più peso all'esperienza femminile nella società. In questo contesto, la maternità era fondamentale e, secondo Key, la forza materna delle donne doveva essere usata per cambiare la società in direzione positiva, implicando nuovi approcci e nuove priorità. Per questo, Ellen Key era a favore di pari diritti per i due sessi e si batteva per il diritto di voto alle donne. Nello stesso tempo metteva in discussione la tendenza di certe femministe a volersi affermare in campi maschili

gareggiando con gli uomini, anziché sviluppare e usare le capacità prettamente femminili, fra cui la maternità, o meglio l'essere materna, che per lei era la qualità femminile più importante. Ellen Key aveva coniato il concetto di 'maternità sociale' per definire questa forza femminile.<sup>2</sup> La maternità in questo contesto non significava soltanto la funzione biologica, ma anche la capacità spirituale, grazie alla quale le donne le si presentavano come particolarmente adatte a professioni e mestieri dove erano necessarie la compassione e l'empatia. La maternità sociale andava dunque oltre la maternità biologica e anche una donna che non aveva avuto figli poteva essere una madre sociale. La scrittrice criticava anche la morale borghese e i matrimoni combinati o d'interesse. Per lei l'amore era un fattore determinante nella relazione tra uomo e donna, e il divorzio era giusto se l'amore in un matrimonio non esisteva più. La libertà dell'individuo, fondamentale per la scelta della propria strada e del proprio futuro, era necessaria per la nascita di un vero amore. Ellen Key sviluppò queste idee ne *Il secolo dei fanciulli* (1900), pubblicato in italiano nel 1906 e ne *L'amore ed il matrimonio* (1903), in italiano nel 1909.<sup>3</sup>

Anche se Cesare Lombroso aveva una visione ambigua della donna e della sua presunta inferiorità, come viene descritta e classificata nella sua famosa opera *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale* (1893), scritta insieme a Guglielmo Ferrero, futuro marito di Gina, sembra che egli avesse una grande fiducia nelle capacità intellettuali delle due figlie.<sup>4</sup> Ambedue cominciarono a lavorare con il padre da giovani, raccogliendo statistiche, curandosi della sua corrispondenza e dei suoi articoli e collaborando alla sua rivista *Archivio di psichiatria* fondata nel 1880. Durante un periodo negli anni Ottanta la famosa socialista e femminista Anna Kuliscioff (1857-1925) era un'ospite frequente in casa

<sup>2</sup> In svedese il concetto si chiama *samhällsmoderlighet*. In inglese è stato tradotto sia come *collective motherliness* che come *social motherliness*.

<sup>3</sup> Ellen Key, *Il secolo dei fanciulli: saggi* (Torino: Bocca, 1906); Ellen Key, *L'amore ed il matrimonio* (Torino: F.lli Bocca, 1909).

<sup>4</sup> Cesare Lombroso e Guglielmo Ferrero, *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale* (Torino ; Roma: L. Roux e c, 1893).

<sup>1</sup> Claudia Lindén, *Om kärlek : litteratur, sexualitet och politik hos Ellen Key* (Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion, 2002), 18.

Lombroso, ed è comunemente ritenuto che Kulisciuff offrisse un modello femminile emancipato e indipendente alle due ragazze, cresciute in un ambiente borghese molto tradizionale.<sup>5</sup> Tuttavia, esse erano profondamente influenzate dalle idee del padre, antifemministe e basate sul positivismo. Mentre Paola Lombroso, che non si adattava al regime scolastico, studiò a casa con insegnanti privati, la sorella Gina frequentò il liceo come unica ragazza nella sua classe e continuò poi all'Università, laureandosi prima in lettere e filosofia e poi in medicina. Paola si interessava a questioni pedagogiche e psicologiche, pubblicò vari studi, svolse un'attività giornalistica e divenne poi scrittrice di libri per l'infanzia.<sup>6</sup> Gina Lombroso collaborò con il padre fino alla scomparsa di lui nel 1909, poi divenne la sua biografa ed ebbe una lunga carriera come autrice di saggi e di articoli.<sup>7</sup>

Ellen Key entrò in contatto con la famiglia Lombroso durante una delle sue lunghe permanenze in Italia. Non è noto esattamente quando avvenne l'incontro, ma in una lettera a Sibilla Aleramo spedita il 2 giugno 1907 Key racconta di avere incontrato Paola Lombroso a Torino e di averle regalato una foto di Aleramo.<sup>8</sup> Key aveva tenuto una conferenza in francese a Torino il 28 maggio 1907, intitolata *La maternité et la société*, ed è plausibile che Paola Lombroso fosse stata ad ascoltare la celebre svedese.<sup>9</sup> Gina Lombroso probabilmente non era presente, dato che a fine maggio partì con il marito Guglielmo Ferrero e il figlio Leo per un lungo viaggio nell'America latina.<sup>10</sup>

*Caratteri della femminilità* di Paola Lombroso fu pubblicato nel 1909 ed ebbe un notevole successo. Come nota Scardino Belzer, le idee espresse concisamente nel libro rappresentavano il modello ideale della donna degli anni precedenti alla guerra.<sup>11</sup> Il libro era dedicato a Ellen Key e, nella prefazione, Lombroso racconta di un loro incontro ed espone la sua opinione sulla scrittrice svedese, dicendo di non conoscere una "anima più pura e adamantina, che possieda tanta spiritualità idealista e nello stesso tempo una visione così chiara, realistica della necessità della vita".<sup>12</sup> Non è del tutto chiaro se i pensieri sul femminismo discussi nella prefazione siano di Lombroso o di Key, ma possono essere considerate idee di Key filtrate nell'interpretazione

di Lombroso. In ogni caso, viene asserito che l'aumento d'interesse per lo sviluppo della personalità individuale della donna l'ha portata a tralasciare la propria essenza naturale, cioè la maternità. Il desiderio di molte donne di dedicarsi allo sviluppo della propria persona è un lato del femminismo che viene visto come dannoso. Anche se una donna deve cercare di elevarsi e coltivarsi per divenire più nobile e cosciente, non deve dimenticare il suo vero destino, le sue funzioni e i suoi compiti, vale a dire procreare, educare e non illudersi che sia meglio scrivere un libro che nutrire un bambino.

*Caratteri della femminilità* è diviso in sei capitoli, in cui Lombroso discute i vari aspetti della femminilità, come ella li vede. Dai titoli risulta quali aspetti interessino a Lombroso: "La fortezza del sesso debole", "Le facoltà letterarie della donna", "La bellezza", "I difetti dei due sessi", "La civetteria morale e civilizzatrice" e "La forza morale della donna". Paola Lombroso potrebbe essere definita un'esponente del cosiddetto *femminismo della differenza*, giacché è convinta che le differenze biologiche tra uomini e donne siano fondamentali e che perciò uomo e donna sono destinati a compiti diversi nella vita. Tuttavia il libro è anche una difesa delle capacità delle donne, come avviene nel primo capitolo, in cui vengono trattate le invenzioni femminili come la preparazione del cibo, i lavori tessili e l'agricoltura. Secondo Lombroso, l'industrializzazione ha comportato un problema per le donne, in quanto le macchine hanno eliminato molti compiti femminili. Qui si trova la spiegazione, commenta la scrittrice, del sorgere del movimento di emancipazione; è un risultato dei cambiamenti che hanno causato un'enorme rivoluzione nella società. Ad ogni modo Lombroso prevede uno sviluppo ulteriore, e cioè che gli uomini, che hanno assunto alcuni dei compiti delle donne, dovranno tenere conto delle donne come utili collaboratrici e alleate, per creare un nuovo sistema e ridare alle donne molte professioni, per le quali esse sono più adatte. In un capitolo in *Caratteri della femminilità* vengono esaminati i difetti degli uomini e delle donne, in un tentativo di definire le caratteristiche dei due sessi per spiegare perché gli uni sono più adatti a dominare e le altre ad essere subordinate. Anche se Lombroso è convinta che i due sessi posseggano qualità congenite, non esclude la possibilità che esse possano cambiare se l'ambiente e la condizione sociale progrediscono. Su questo punto era d'accordo anche Ellen Key, che prevedeva una società migliore grazie alla maternità sociale. È un pregiudizio, scrive Lombroso, che le donne siano deboli, nervose, paurose e senza resistenza e forza morale. Appare ovvio che Paola Lombroso non accettava totalmente la subordinazione delle donne nella società, anche se non lo dichiarava apertamente, essendo troppo legata al modo di pensare del padre.

L'interesse di Gina Lombroso per la condizione femminile nella società maturò durante la prima guerra mondiale. Nel 1916 si era trasferita a Firenze con Guglielmo Ferrero e i loro due figli, e lì trovò un contesto intellettuale fruttuoso nelle amicizie con Laura Orvieto e Amelia Pincherle Roselli e nella frequentazione nel circolo Lyceum. In seguito fondò l'Associazione divulgatrice donne italiane (ADDI).<sup>13</sup> Il suo libro *L'anima della donna. Riflessioni sulla vita* fu pubblicato per la prima volta nel 1920, preceduto e seguito da articoli e scritti sullo stesso argomento. Il libro, dedicato alla

<sup>5</sup> Delfina Dolza, *Essere figlie di Lombroso: due donne intellettuali tra '800 e '900* (Milano: Angeli, 1990), 60–63.

<sup>6</sup> Dolza, 110–40.

<sup>7</sup> Anna Maria Colaci, *Il modello femminile in Gina Lombroso* (Lecce: Pensa Multimedia, 2006), 50–58.

<sup>8</sup> "Cara Sibilla! Ho ricevuto la tua lettera e le 2 fotografie a Torino, e siccome Paola Lombroso ha molta simpatia per te, gliene ho data una! (È molto buona, più con me che con te [...])". Ulla Åkerström, *Cara grande amica: il carteggio Ellen Key-Sibilla Aleramo* (Roma: Aracne, 2012), 65.

<sup>9</sup> La conferenza fu successivamente pubblicata in italiano. Ellen Key, "La Maternità e la Società", *Vita femminile italiana*, n. VII–VIII (agusti 1907).

<sup>10</sup> Dolza, *Essere figlie di Lombroso*, 152–153.

<sup>11</sup> Allison Scardino Belzer, *Women and the Great War: Femininity under Fire in Italy* (New York: Palgrave Macmillan, 2010), 26.

<sup>12</sup> Paola Lombroso, *Caratteri della femminilità* (Torino: Bocca, 1909), XXX.

figlia Nina, ebbe un notevole successo e fu tradotto in altre lingue, tra cui l'inglese, il francese e lo svedese.<sup>14</sup> L'approccio di Gina Lombroso al ruolo della donna nella società era conservatore e permeato di molti stereotipi comuni all'inizio del Novecento, non molto diverso dal modo di pensare della sorella Paola e di tanti altri esponenti nel dibattito di quel periodo sulla cosiddetta questione della donna.<sup>15</sup> Come scrive Dolza, il libro è "una summa ordinata dei principali stereotipi sulla natura femminile presenti nella mentalità sociale dell'epoca".<sup>16</sup> *L'anima della donna* è diviso in cinque parti che trattano diverse e vaste tematiche. L'autrice inizia a esplorare ciò che chiama "la tragica situazione della donna", poi prosegue con l'anima, l'intelligenza, l'amore e la giustizia. Come nota anche Colaci, nel libro è presente un evidente intento educativo per le donne, con lo scopo di attenuare le loro sofferenze, in un tentativo di aiutarle a comprendere se stesse e ad accettare consapevolmente il loro destino di madri.<sup>17</sup> Anche Gina Lombroso era convinta delle differenze biologiche inerenti ai due sessi e criticava, come la sorella, il femminismo e il suo intento di voler creare spazi alle donne nella sfera pubblica, indubbiamente un pensiero ambiguo per una donna come Lombroso che godeva di una notevole notorietà e che pubblicava continuamente libri ed articoli in riviste e giornali. Tuttavia per la scrittrice, più la maternità era importante di tutto nella vita femminile. Secondo la sua visione, la nascita di un figlio dà alla donna la sensazione di avere creato qualcosa e questo la rende un essere altruistico; è un altro, "il figlio che la prolungherà nello spazio e nel tempo".<sup>18</sup> Al contrario, secondo Gina Lombroso, l'uomo, per prolungare se stesso, ha bisogno di creare qualcosa con il suo cervello, con il suo cuore e con la sua mano. Queste differenze si realizzano nell'alterocentrismo o altruismo della donna, opposto all'egoismo dell'uomo. A differenza di suo padre, Gina Lombroso, come la sorella Paola, aveva l'intenzione di restituire una dignità sociale alla donna, basandosi su idee di complementarità, anziché accettare una gerarchia tra i due sessi. Gina Lombroso vedeva dunque la donna come un essere complementare all'uomo, ed in questo si allontanava dalle idee di Cesare Lombroso, che la considerava inferiore all'uomo.

Come appare evidente, Ellen Key e le Lombroso nutrivano pensieri simili sulla donna e sul suo ruolo. Per tutte e tre, la maternità era decisiva e un fattore determinante per la funzione femminile nella società. Molte idee delle due sorelle rispecchiavano i pensieri inerenti alla maternità sociale di Ellen Key, anche se non abbracciavano piena-

mente la forza politica che la svedese metteva nel concetto. Non erano tuttavia sole a sottolineare l'importanza della maternità; al contrario, era un atteggiamento che avevano in comune con molte femministe contemporanee attive nel cosiddetto femminismo pratico o femminismo sociale, come quello rappresentato per esempio da Ersilia Majno e dalla sua Unione femminile a Milano. Anche le protagoniste del femminismo pratico erano convinte che bisognasse prendere atto delle differenze biologiche tra l'uomo e la donna e conseguentemente considerare le esperienze particolari dei due sessi. Questa enfasi sulla maternità come l'esperienza più importante della donna, era in realtà un fattore ricorrente nel cosiddetto culto del materno, che già era stato dominante nel movimento dell'emancipazione femminile dagli anni Novanta dell'Ottocento e continuò ad esserlo nei decenni seguenti.<sup>19</sup> In questo contesto, quando apparve la figura di Ellen Key in Italia con le sue idee sulla donna nella società e il suo concetto di maternità sociale, sembrò quasi che ella parlasse direttamente a molte donne in Italia, dalle femministe come Sibilla Aleramo ed Ersilia Majno, attraverso scrittrici come Ada Negri e Laura Orvieto, fino alle "anti-femministe" come Paola e Gina Lombroso. Tutte queste donne facevano parte di un gruppo di intellettuali italiane che si frequentavano e comunicavano fra di loro in vari modi, quasi tutte amiche e ammiratrici di Ellen Key.

Sia Ellen Key che le sorelle Lombroso si impegnavano molto per spiegare le loro idee sulla donna e sui suoi doveri. Condividevano l'immagine ideale del suo posto nella famiglia come madre e moglie, ma contemporaneamente erano desiderose di aggiornare la prospettiva dei contributi delle donne nella società. Ellen Key era più polemica delle due sorelle, che si trovavano in una posizione troppo ambigua per accettare, almeno in teoria, l'emancipazione della donna nel modo in cui fu presentata dal femminismo egualitario. Questo dipendeva possibilmente anche dal fatto che erano figlie di uno studioso celebre che aveva sostenuto di aver dimostrato scientificamente l'inferiorità della donna rispetto all'uomo. Tuttavia le loro idee si avvicinavano a quelle del femminismo pratico. Ellen Key era una visionaria che ambiva a cambiare la società con le implicazioni politiche basate sulla maternità sociale, mentre Paola e Gina Lombroso non abbracciavano interamente questo atteggiamento. In ogni modo, nelle loro vite, le due sorelle agirono in contrasto con le loro convinzioni teoriche, proseguendo ambedue con prolifiche carriere come scrittrici, non accontentandosi di essere unicamente madri e mogli.

<sup>13</sup> Dolza, *Essere figlie di Lombroso*, 158.

<sup>14</sup> Gina Lombroso, *L'Âme de la femme* (Paris: Payot, 1923); *The Soul of Woman, Etc.* (Pp. xiii. 269. Jonathan Cape: London; printed in U.S.A., 1924); *Kvinnans själ: reflexioner över livet* (Stockholm: Geber, 1923).

<sup>15</sup> Belzer, *Women and the Great War*, 164.

<sup>16</sup> Dolza, *Essere figlie di Lombroso*, 211.

<sup>17</sup> Colaci, *Il modello femminile in Gina Lombroso*, 116.

<sup>18</sup> Qui viene citata la seconda edizione del libro. Gina Lombroso, *L'anima della donna: riflessioni sulla vita* (Bologna: Nicola Zanichelli, 1921), 11.

<sup>19</sup> Annarita Buttafuoco, "Motherhood as a political strategy: the role of the Italian women's movement in the creation of the Cassa Nazionale di Maternità", in *Maternity and Gender Policies. Women and the Rise of the European Welfare States, 1880s-1950s*, red. Gisela Bock och Pat Thane (London and New York: Routledge, 1991), 178-179.

**Opere citate**

- Belzer, Allison Scardino. *Women and the Great War: Femininity under Fire in Italy*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- Buttafuoco, Annarita. "Motherhood as a political strategy: the role of the Italian women's movement in the creation of the Cassa Nazionale di Maternità". I *Maternity and Gender Policies. Women and the Rise of the European Welfare States, 1880s-1950s*, redigerad av Gisela Bock och Pat Thane. London and New York: Routledge, 1991.
- Colaci, Anna Maria. *Il modello femminile in Gina Lombroso*. Lecce: Pensa Multimedia, 2006.
- Dolza, Delfina. *Essere figlie di Lombroso: due donne intellettuali tra '800 e '900*. Milano: Angeli, 1990.
- Key, Ellen. *Il secolo dei fanciulli: saggi*. Torino: Bocca, 1906.
- "La Maternità e la Società". *Vita femminile italiana*, n. VII-VIII (agusti 1907).
- L'amore ed il matrimonio. Torino: F.lli Bocca, 1909.
- Lindén, Claudia. *Om kärlek : litteratur, sexualitet och politik hos Ellen Key*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion, 2002.
- Lombroso, Cesare, och Guglielmo Ferrero. *La donna delinquente la prostituta e la donna normale*. Torino ; Roma: L. Roux e c., 1893.
- Lombroso, Gina. *Kvinnans själ : reflexioner över livet*. Stockholm: Geber, 1923.
- L'Âme de la femme*. Paris: Payot, 1923.
- L'anima della donna: riflessioni sulla vita*. Bologna: Nicola Zanichelli, 1921.
- The Soul of Woman, Etc.* Pp. xiii. 269. Jonathan Cape: London; printed in U.S.A., 1924.
- Lombroso, Paola. *Caratteri della femminilità*. Torino: Bocca, 1909.
- Åkerström, Ulla, Ellen Key, och Sibilla Aleramo. *Cara grande amica : il carteggio Ellen Key-Sibilla Aleramo*. Roma: Aracne, 2012.

# I candidati al Nobel tra letteratura d'invenzione e saggistica. Una questione irrisolta

E. Tiozzo

Università di Göteborg

Le notizie scandalistiche sull'Accademia di Svezia, apparse prima sulla stampa svedese e poi sui giornali di tutto il mondo a partire da novembre del 2017,<sup>1</sup> hanno suscitato ovunque un notevole (e forse sproporzionato) interesse, soprattutto a causa di un loro possibile collegamento con l'assegnazione del premio Nobel per la letteratura nel corso degli ultimi 10-15 anni. Se da una parte questo collegamento non è stato ancora stabilito con alcuna certezza, va sottolineato dall'altra, in ogni lavoro scientifico che voglia oggi affrontare in modo documentato le complesse questioni legate ai 117 anni del riconoscimento letterario «più importante del mondo»,<sup>2</sup> che lo scandalo in questione nulla può togliere alla storia centenaria del premio, né all'onestà e alla correttezza degli uomini che per oltre un secolo hanno onorato l'incarico affidato loro dal testamento firmato da Alfred Nobel a Parigi il 27 novembre 1895.

Il testamento dello scienziato, scomparso all'età di 63 anni a Sanremo il 10 dicembre 1896, poco più di un anno dopo la stesura di quel documento, rimane ancora oggi il testo fondamentale per dirimere ogni questione relativa alla corretta interpretazione da dare ai fini e alle modalità dei

premi descritti in quel legato e garantiti dal lascito, allora vertiginoso, pari al valore odierno di oltre duecento milioni di euro. Anche se, in caso di controversie, la Fondazione Nobel è sempre ricorsa al testamento come fonte suprema e indiscutibile, il testo svedese scritto a mano dallo scienziato e fitto delle sue annotazioni anche lungo i margini delle pagine,<sup>3</sup> si presta a più di un fraintendimento soprattutto a causa dell'evidente approssimazione con cui Nobel si espresse a proposito della connotazione dei premi che avrebbero portato il suo nome, aprendo così la strada ad una lunga serie di forzature operate nel tempo, in buona o in cattiva fede, dai rappresentanti dei consessi designati ad assegnarli. Ciò vale segnatamente per i premi *strictu sensu* non scientifici, vale a dire quello per la pace e quello per la letteratura. Peraltro questa difficoltà è stata presentata in modo esemplare da Kjell Espmark, presidente di lungo corso della commissione Nobel, quando egli ha scritto che la storia del premio per la letteratura «si presenta essenzialmente come una serie di tentativi d'interpretazione di un oscuro testamento».<sup>4</sup>

Delle quattro fitte facciate del documento,<sup>5</sup> dedicato per tre quarti alla questione dei lasciti minori, soltanto una riguarda i premi e già questo indica la singolare scarsità delle precisazioni che pure lo scienziato avrebbe dovuto fornire non soltanto perché esse riguardavano il 99% della somma lasciata, ma anche perché non era difficile intuire che a quella singola pagina si sarebbero dovuti affidare gli esperti chiamati a selezionare i futuri candidati. A complicare ulteriormente i problemi d'interpretazione, la parte riguardante i premi si apriva con una premessa generale, valida per tutti

<sup>1</sup> Cfr. B. WIMAN, *Skandalen med Kulturprofilen är Svenska Akademiens djupaste kris*, *Dagens Nyheter*, 22 novembre 2017. Il "Dagens Nyheter" è uno dei principali quotidiani svedesi e Björn Wiman è il responsabile delle pagine della cultura. Fra le centinaia di articoli apparsi sulla vicenda, da novembre del 2017 fino ad oggi, un lungo ed esauriente riassunto critico complessivo è quello scritto da A. BROWN, *The ugly scandal that cancelled the Nobel prize*, "The Guardian", 17 luglio 2018.

<sup>2</sup> A. MORAVIA, lettera a Luigi Pirandello [S.I., novembre 1934], in: K. ESPMARK, *Il premio Nobel per la letteratura*, con saggi di E. TIOZZO, S. ZAPPULLA MUSCARÀ e E. ZAPPULLA MUSCARÀ, la Cantinella, Catania 2002, p. 278: «Caro Maestro [...] mi ha fatto veramente piacere che il premio più importante del mondo sia stato attribuito ad un uomo come Lei e ad un'opera come la Sua – insomma non si poteva scegliere meglio, né la scelta essere accolta con maggiore soddisfazione – nella speranza di vederLa e di rinnovarLe a voce le mie congratulazioni [...] Alberto Moravia». La lettera, scritta a mano su una sola facciata, è riprodotta in facsimile.

<sup>3</sup> Cfr. E. TIOZZO, *Il premio Nobel per la letteratura. La storia, i retroscena, il futuro*, Aracne, Roma 2018, pp. 36-42.

<sup>4</sup> K. ESPMARK, *Det litterära Nobelpriset. Principer och värderingar bakom besluten*, Nostedts, Stockholm 1986, p. 10. La traduzione dall'originale svedese, qui come altrove in questo articolo, è nostra.

<sup>5</sup> L'originale del testamento, di proprietà della Fondazione Nobel, si trova dal 13 marzo 2015 nel Nobelmuseet (il museo Nobel) a Stoccolma, dove è esposto in una vetrina e visibile per il pubblico.



e cinque i riconoscimenti,<sup>6</sup> che già da sola poteva risultare incomprensibile. Nobel infatti scrive testualmente che «i premi saranno distribuiti a coloro che durante l'anno precedente hanno giovato maggiormente al genere umano», senza curarsi di aggiungere nemmeno una parola in più su che cosa egli intendesse veramente per “giovare” al genere umano. Il termine svedese da lui usato è «göra nytta», che significa anche “essere utile”, “avvantaggiare”, oltre che “giovare”, una locuzione generica che tuttavia rivela implicitamente il carattere pragmatico, fino al cinismo, dell'uomo che non inventò mai nulla,<sup>7</sup> ma che si rivelò un vero genio degli affari nel creare fabbriche e imprese in Europa e in America, seminando morti e accumulando montagne di denaro.

Nel caso specifico del premio per la letteratura, Nobel non fu davvero meno ambiguo scrivendo oscuramente che il riconoscimento doveva andare «a chi nella letteratura ha prodotto la cosa più eccellente in direzione ideale». Su che cosa lo scienziato intendesse veramente con l'aggettivo «ideale»,<sup>8</sup> molto si è discusso nel corso di un secolo senza

<sup>6</sup> La fisica, la chimica, la fisiologia o medicina, la letteratura, “la pace”. In realtà la frase esatta di Nobel a proposito di quest'ultimo premio suona: «a chi ha lavorato più o meglio per l'affratellamento dei popoli e l'abolizione o la diminuzione degli eserciti in armi e la creazione e la diffusione di congressi per la pace». Per nessun altro dei premi lo scienziato ha speso tante parole come per precisare a chi dovesse andare il premio per “la pace”, il che indica come questo riconoscimento fosse quello che gli stava più a cuore per motivi non soltanto filantropici ma anche personali, sia per l'amicizia con la pacifista Bertha von Suttner, sia per le accuse che gli erano state rivolte come “il mercante della morte” in un necrologio, pubblicato in Francia nel 1888, nel quale era stato confuso con il fratello Ludvig Nobel, effettivamente defunto quell'anno. Il cosiddetto “premio Nobel per l'economia” è in realtà un premio istituito dalla Sveriges Riksbank (la Banca Nazionale di Svezia) nel 1968 alla memoria di Alfred Nobel.

<sup>7</sup> Cfr. E. TIOZZO, *La letteratura italiana e il premio Nobel. Storia critica e documenti*, Olschki, Firenze 2009, pp. 11-24. Nobel, dilettante di chimica, si limitò ad appropriarsi della scoperta della nitroglicerina, fatta da Ascanio Sobrero nel 1847, e mescolò (forse addirittura casualmente) il liquido esplosivo ad un'eccezione, rendendolo più stabile. Nacque così la dinamite, che egli fece passare per una sua “invenzione”. Ben consapevole del furto, Nobel non solo assunse a vita Sobrero ma, nel definire il premio per la chimica nel suo testamento, usò la frase rivelatrice: «a chi ha fatto la scoperta o il miglioramento chimici più importanti», equiparando così “la scoperta” al “miglioramento” della scoperta.

<sup>8</sup> In realtà Nobel usò – dopo averlo palesemente corretto scrivendo il nuovo aggettivo sopra la parola “idealerad” che in svedese non esiste e che aveva scritto in precedenza – l'aggettivo «idealisk». Questo aggettivo scelto da Nobel è stato addirittura sottoposto ad un esame da parte della polizia scientifica svedese negli anni '90, su richiesta dell'allora Segretario Permanente dell'Accademia di Svezia, Sture Allén, per cercare di stabilire quale fosse la parola precedente, poi corretta da Nobel. Ci si è accordati nel dare all'aggettivo “idealisk” il significato di “direzione ideale”, ma il termine rimane ambiguo. Che vuol dire direzione “ideale”? La direzione migliore tra molte possibili? La direzione verso un certo ideale? Sì, ma allora verso quale “ideale”? È inoltre emerso che l'aggettivo “ideale”, ai tempi di Nobel, aveva in svedese il significato di “trasgressivo” o “iconoclasta”, il che

arrivare a una conclusione sicura. Ciò che più conta però è che Nobel si esprime in maniera estremamente laconica, oltre che, forse volutamente, vaga, e nulla ritenne di dover aggiungere sul genere letterario che, a suo giudizio, doveva essere incluso nel premio o invece escluso da esso, il che necessariamente apriva la strada ad un'inclusione assai vasta per non dire onnicomprensiva: dalla prosa dei romanzi e dei racconti alle sillogi in versi, dalla produzione teatrale alla saggistica, dalla storia alla filosofia, dalla filologia alla critica letteraria, come di fatto venne recepito dalla prima commissione Nobel che s'insediò nel 1901 presieduta da Carl David af Wirsén.<sup>9</sup>

La sequenza dei primi dieci scrittori insigniti del riconoscimento, tra il 1901 e il 1909, conferma infatti questa interpretazione, giacché nella lista dei premiati figurano tre poeti (Sully Prudhomme nel 1901, Frédéric Mistral nel 1904 e Giosuè Carducci nel 1906), tre autori di romanzi (Henryk Sienkiewicz nel 1905, Rudyard Kipling nel 1907 e Selma Lagerlöf nel 1909), un filosofo (Rudolf Eucken nel 1908), uno storico (Theodor Mommsen nel 1902) e due drammaturghi (Bjørnstjerne Bjørnson nel 1903 e José Echegaray nel 1904 *ex aequo* con Mistral). Che l'Accademia in termini generali intendesse premiare la versatilità dei vincitori, risulta in modo inequivocabile dalle motivazioni dei premi che, pur sottolineando il campo specifico nel quale la commissione aveva rilevato in particolare l'eccellenza del premiato, mettono in risalto – in modo lusinghiero – anche gli altri versanti della sua attività letteraria.<sup>10</sup> Questo approccio critico trova piena conferma nel premio del 1910 a Paul Heyse, vero e proprio poligrafo, nei cui confronti la commissione Nobel ritiene doveroso motivare il riconoscimento elencando uno dopo l'altro i vari generi letterari in cui il tedesco si era distinto.<sup>11</sup> Ancora più illuminante è però il caso del filosofo Herbert Spencer, candidato al premio nel 1902 e su cui la commissione Nobel si attardò in un lungo ed attentissimo esame riguardante le sue idee filosofiche, per scegliere infine di non premiarlo adducendo come pretesto la mediocrità del suo stile che non avrebbe motivato il riconoscimento, mentre

sposterebbe completamente i termini della questione. Non è escluso che lo scienziato, con quell'aggettivo, avesse inteso opere innovative che rompevano la tradizione, un'interpretazione di cui effettivamente i giurati del Nobel si sono serviti in qualche occasione per scegliere il premiato. Sulla complessa questione cfr. E. TIOZZO, *Il Nobel svelato. Segreti, errori e verdetto del premio per la letteratura*, Aragno, Torino 2013, pp. 28-30, e S. ALLÉN, *Varför ändrade Nobel till “idealisk”*, “Svenska Dagbladet”, 3 dicembre 1993.

<sup>9</sup> Cfr. P. RYDÉN, *Den framgångsrike förloraren, En värderingsbiografi över Carl David af Wirsén*, Carlssons, Stockholm 2010. La biografia critica di Rydén è il lavoro più completo uscito fino ad oggi sulla significativa figura del primo presidente della commissione Nobel, che tenne il suo incarico fino al 1911, imprimendo al premio un carattere che sarebbe durato a lungo.

<sup>10</sup> Cfr. B. HALLERT, S.G. SKOOT, G. STRÖM (curatori), *Nobelpriset i litteratur 1901-1982*, Förlags AB Marieberg, Stockholm 1983, p. 35. Nella motivazione del premio a Mistral viene nominata come encomiabile anche la sua attività di esperto di filologia romanza.

<sup>11</sup> Ivi, p. 63: «[...] come poeta, drammaturgo, romanziere e autore di novelle famose nel mondo».

in realtà erano le teorie filosofiche di Spencer che non avevano incontrato il consenso di una commissione composta allora in gran parte da politici e da uomini di Chiesa, attenti a valori tutt'altro che stilistici.<sup>12</sup>

Questa tendenza all'apertura viene comunque bruscamente interrotta – in uno dei numerosi scontri tra i componenti della commissione Nobel – in occasione della candidatura al Nobel dello storico italiano Guglielmo Ferrero,<sup>13</sup> autore di un'opera di vasto successo internazionale, tradotta nelle principali lingue europee ed anche in svedese. In generale la candidatura di Ferrero era molto gradita all'Accademia di Svezia e *Grandezza e decadenza di Roma* veniva considerato da diversi componenti della commissione giudicante come un capolavoro assoluto, in grado nel 1925 di far conferire senza ulteriori indugi il Nobel al suo autore. Ad argomentare strenuamente contro Ferrero, la sua candidatura, il valore del suo libro e soprattutto quella che a suo parere era una dannosa confusione tra opera storica e opera narrativa, intervenne però quello che allora era il socio più influente dell'Accademia di Svezia, Henrik Schück, professore di storia della letteratura nelle Università prima di Lund e poi di Uppsala, infaticabile critico ed affossatore dei lavori del candidato italiano,<sup>14</sup> di cui fin dalla sua prima candidatura nel 1924 aveva stigmatizzato la scarsa scientificità della ricerca, mascherata – a suo giudizio – da una parvenza di alto stile letterario, riuscendo a convincere gli altri componenti della commissione Nobel. In realtà il feroce attacco di Schück a Ferrero era motivato da ben altri interessi e cioè

dal suo vivissimo desiderio di far conferire il Nobel alla sua beniamina Grazia Deledda, come infatti avvenne nel 1927 con l'attribuzione retroattiva del premio del 1926 alla scrittrice sarda. Va da sé che un premio a Ferrero nel 1924-1925 avrebbe chiuso per sempre le porte a Grazia Deledda e fu solo per questo motivo che Schück si accanì in tutti i modi contro Ferrero.

Le infuocate (e occhiute) critiche di Schück contro gli scrittori che si ponevano a mezza strada fra produzione scientifica e letteratura d'invenzione erano purtroppo destinate a lasciare una traccia profonda nel lavoro delle commissioni Nobel negli anni successivi, fino al punto di arrivare ad una semplificazione della questione, consistente nel precludere *tout court* il Nobel per la letteratura a chiunque si fosse profilato prevalentemente come storico, filosofo, psicologo o comunque autore di una significativa produzione scientifica. A farne le spese fu anche Benedetto Croce,<sup>15</sup> vittima anch'egli degli strali di Schück,<sup>16</sup> in alcune delle pagine più deprecabili nella storia dell'Accademia di Svezia, cosa che in anni successivi, giudicando Croce ormai scomparso come ampiamente meritevole del premio, avrebbe riconosciuto lo stesso Anders Österling, collega di Schück in commissione all'epoca di Ferrero e poi figura di massimo rilievo in seno all'Accademia fino alla sua morte nel 1981.

Nel campo specifico dell'eccellenza scientifica negli studi sulla psiche, in nessun caso gli psicologi candidati al Nobel per la letteratura sono passati indenni attraverso il vaglio, in realtà eccessivamente severo, delle varie commissioni Nobel che si sono succedute nel corso del Novecento e fino ai giorni nostri. La questione venne affrontata in modo da apparire risolutivo nel 1936 quando vennero candidati al premio Ludwig Klages e Sigmund Freud,<sup>17</sup> mettendo il presidente della commissione Nobel, Per Hallström, di fronte alla necessità di prendere posizione una volta per tutte sulla questione del discrimine tra opera letteraria e opera scientifica incentrata sullo studio della psiche. Se, per quanto riguardava Klages, era possibile evitare i suoi studi sulla grafologia e mettere in primo piano le sue idee filosofiche muovendosi su un terreno ancora vagamente agibile per Hallström, in modo da giungere ad un giudizio di condanna per le sue teorie anche se di parziale apprezzamento per il suo

<sup>12</sup> B. SVENSÉN (curatore), *Nobelpriset i litteratur. Nomineringar och utlåtanden 1901-1950*, del I: 1901-1920, Svenska Akademien/Norstedts, Stockholm 2001, pp. 32-34: «[...] una teoria come quella di Spencer deve essere insoddisfacente [...]. Per la coscienza religiosa con il suo bisogno di un Dio come di un Padre, la teoria di Spencer è altrettanto poco convincente. [...] I bisogni più profondi dello spirito umano vengono soddisfatti meno dalla sua filosofia agnostica che da quella dei grandi idealisti, si tratti di panteisti come Hegel o di teisti come Boström. [...] la sua prosa non ha l'alto valore artistico, la perfezione formale che ci sembra sia il presupposto perché uno scienziato sia premiato con il Nobel per la letteratura». I due volumi curati da Svensén raccolgono le candidature al Nobel per la letteratura e i giudizi della commissione Nobel dal 1901 al 1950. L'opera non è tradotta in italiano.

<sup>13</sup> Cfr. B. SVENSÉN (curatore), *Nobelpriset i litteratur. Nomineringar och utlåtanden 1901-1950*, del II: 1921-1950, Svenska Akademien/Norstedts, Stockholm 2001, pp. 35-197. Ferrero venne candidato al Nobel per la letteratura per la prima volta nel 1923. La candidatura venne rinnovata nel 1924, nel 1925, nel 1927 e nel 1933. La vittoria di Pirandello nel 1934 scoraggiò probabilmente i sostenitori di Ferrero che erano peraltro all'oscuro del veto che era stato posto su di lui dall'onnipotente Henrik Schück della commissione Nobel. L'opera su cui verteva la candidatura al Nobel di Ferrero era *Grandezza e decadenza di Roma*, pubblicata in 5 volumi tra il 1901 e il 1907 da Treves, tradotta in francese per le edizioni Plon tra il 1902 e il 1908, tradotta in inglese tra il 1907 e il 1908 e pubblicata in traduzione svedese nel 1921-1924 per i tipi del prestigioso editore Bonniers. La fama di Ferrero in Svezia era al culmine nel 1925.

<sup>14</sup> Ivi, pp. 54-55.

<sup>15</sup> Croce venne candidato al Nobel per l'ultima volta nel 1952.

<sup>16</sup> Nel verbale della commissione Nobel del 1929 Schück sottolinea come «un limite assai notevole nella produzione di Croce il fatto che essa non si segnali per l'arte stilistica, dal momento che il significato di Croce come pensatore ha rilevanza solo nel campo dell'estetica». (Cfr. B. SVENSÉN, del II, *op. cit.* p. 137). Il giudizio mette a nudo la scarsa perspicacia di Schück, il quale evidentemente riteneva che un filosofo che si era dedicato all'estetica dovesse necessariamente essere egli stesso un esteta, con la stessa logica zoppicante secondo cui un cardiologo dovrebbe essere necessariamente dotato di un cuore sano.

<sup>17</sup> Freud venne candidato da Romain Rolland nella sua qualità di vincitore del Nobel per la letteratura, mentre Klages fu proposto da W. Pinder, membro dell'Accademia delle Scienze di Lipsia e di Monaco, e da altri professori.

stile,<sup>18</sup> nel caso di Freud non era più ammissibile lasciare le cose nel vago e la commissione Nobel, per tramite del suo presidente, uno dei personaggi di maggior spicco dell'Accademia di Svezia dove ricoprì contemporaneamente per lunghissimo tempo le cariche di Segretario Permanente, di presidente della commissione Nobel e di esperto, pronunciò una condanna che era da ritenersi assoluta.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> B. SVENSÉN, *Nobelpriset i litteratur*, del II, *op. cit.*, pp. 246-249: «Ludwig Klages [...] È facile vedere che il suo stile letterario ha una qualità molto alta. Il suo linguaggio unisce, con la massima concretezza, un fuoco, una forza e una potenza che devono essere cosa rara in quel campo. Giudicato dal punto di vista della forma, il candidato può corrispondere bene alle richieste che sono irrinunciabili per il conferimento del Nobel e che anche nella recente attribuzione del premio a un filosofo, Henri Bergson, hanno pesato molto nella decisione. [...] C'è da temere che la sua professione di idee non desti una qualche forte corrente ideale tra i contemporanei, ma piuttosto che i suoi lati negativi possano fare scuola. Ciò significherebbe a mala pena il risveglio di un'età dell'oro per la vita dello spirito [...] piuttosto il diffondersi di un'umanità infelice e confusa che già è presente a sufficienza nel nostro tempo. Non vi si può certo contribuire perché è incompatibile con il senso del premio Nobel». Abbiamo citato solo l'inizio e le conclusioni della lunga analisi di Hallström che cerca di confutare dettagliatamente le teorie di Klages. Il premio a Bergson fu conferito solo per i meriti letterari dello scrittore francese.

<sup>19</sup> Ivi, pp. 249-250: «Sigmund Freud [...] Per quanto riguarda la presentazione delle sue teorie, è facile constatare l'acume, l'agilità e la chiarezza della sua dialettica. Egli ha anche indubbiamente a sua disposizione uno stile ottimo e naturale, tranne forse che nel caso dell'interpretazione dei sogni su cui poggia tutta la sua teoria. Lì egli può risultare fumoso nei riassunti e quando il materiale viene infilato nel letto di contenzione del suo sistema, non esiste più alcuna agilità nella sua dialettica. Egli lavora meccanicamente e abbastanza grossolanamente riducendo il labirinto del sogno ad un linguaggio simbolico estremamente semplice, il maschile e il femminile degli organi sessuali. Tutto ciò che inventa chi sogna viene ridotto, con una semplificazione geometrica, ai due fenomeni di cui sopra; diventano come Scilla e Cariddi e non lasciano passare niente. Qualunque cosa può essere interpretata in questo modo, ma il metodo diventa troppo comodo e il risultato povero e monotono. Sembra che Freud, più dei suoi pazienti, sia dominato da una fantasia malata e contorta, e tanto basti, giacché ha dei pazienti molto strani. Altrettanto strani essi sono stati prima di venire da lui, già quando erano in fasce, sì come neonati o addirittura come feti, ed è la sua più forte convinzione che tutti gli esseri umani abbiano cominciato così. È tipico della sua mania che egli, profondamente scosso a teatro dalla rappresentazione di *Edipo re* di Sofocle, osservasse come tutto il pubblico fosse preso allo stesso modo come lui: attraverso l'identificazione della sua interiorità con quella del protagonista sotto la pressione delle sue complesse relazioni familiari – “il complesso di Edipo” in formato monumentale! Qui il lettore obietta che il complesso inventato da Freud ha solo il nome in comune con il re della leggenda. Questi uccise il padre senza saperlo e altrettanto inconsapevolmente sposò la madre, per motivi puramente politici e niente affatto perversi sentimentalmente. Che Freud non possa arrivare ad un attimo di liberazione dalla sua idea fissa non depone del resto a favore del valore pratico del suo metodo curativo [...] Che i contemporanei su così vasta scala e con tanto piacere si

L'ostracismo rudemente decretato da Hallström e dalla commissione Nobel nel 1936 nei confronti tanto delle opere filosofiche quanto, ancora più segnatamente di quelle che esploravano scientificamente le profondità della psiche ha resistito sostanzialmente per i successivi 80 anni, nel corso dei quali non si possono considerare i premi assegnati a Bertrand Russell nel 1950 e a Jean-Paul Sartre nel 1964 come riconoscimenti dati a due filosofi, perché le motivazioni del premio specificano come il riconoscimento sia stato assegnato su altre basi, tanto per il britannico,<sup>20</sup> quanto per il francese,<sup>21</sup> che peraltro lo rifiutò. La questione si presentava quindi come irrisolta, per non dire risolta in modo insoddisfacente con una chiusura assoluta a filosofi e studiosi di psicologia, quando nel 2011-2012 si attualizzò la candidatura al Nobel di un insigne studioso come il professor Antonio Fusco.<sup>22</sup>

In realtà la candidatura di Fusco poteva avvalersi però anche di un versante puramente letterario, la sua vasta produzione lirica, estraneo, nella totalità dei casi che abbiamo esaminato tanto ai filosofi quanto agli autori di una rilevante e significativa produzione scientifica nel campo della psicologia. Un'ulteriore variante di non secondaria importanza, nel caso della candidatura di Fusco, era poi che la sua lunga ed innovativa attività scientifica nel campo della psicologia riguardava in modo mirato la psicologia dell'arte e della letteratura,<sup>23</sup> con un'imponente serie di opere che potevano essere valutate dall'Accademia di Svezia come un'approfondita e raffinata esegesi letteraria, allo stesso livello di quella dei filologi che, come nel caso di Mistral, avevano potuto avvalersi della loro attività scientifica per rafforzare una candidatura principalmente basata su una produzione letteraria d'invenzione.

siano nutriti della sua saggezza dovrebbe rimanere nel libro del tempo come una delle sue pagine più caratteristiche e più sconcertanti. Come motivazione per il premio Nobel per la letteratura un simile fatto non pesa molto. Tanto più che particolarmente gli scrittori d'invenzione così spesso si sono invischiati nelle sue teorie con il risultato di effetti grossolani e di una psicologia fatta in casa. Chi ha portato alla rovina anche il meno importante di loro non deve davvero essere accreditato del talento di scrittore, indipendentemente da quanto abbia poetato come poeta della scienza. La commissione trova di non poter appoggiare la candidatura».

<sup>20</sup> Cfr. *Nobelpriset i litteratur 1901-1982*, *op. cit.*, p. 199. Per Russell si specifica che il premio riguarda la sua «variegata opera letteraria, da cui emerge come un combattente per l'umanità e la libertà di pensiero».

<sup>21</sup> Ivi, p. 255. La motivazione del premio a Sartre insiste su «un'opera letteraria ricca di idee» e su «lo spirito libertario e la ricerca della verità».

<sup>22</sup> E. PITTIGLIO, *L'Ateneo piange il prof. Fusco. Nel 2011 ottenne la nomination al Nobel in Letteratura*, “Il Messaggero”, 12 febbraio 2018.

<sup>23</sup> Innumerevoli i lavori di grande rilevanza pubblicati da Fusco su Camus, Thomas Mann, Pirandello, T.S. Eliot, G. Lorca, con particolare attenzione all'opera di Kafka e con fini escursioni analitiche anche nella produzione cinematografica di Ingmar Bergman e di Carl Th. Dreyer. Da ritenersi fondamentale il suo studio *Psicologia e comunicazione*, più volte ripubblicato.

Poteva tuttavia rimanere ineludibile la preclusione ad un “puro” specialista di psicologia, sulla base della discutibile prassi adottata in modo inflessibile dall’Accademia di Svezia fin dagli anni ’30 con la presa di posizione imposta da Schück e mai modificata negli anni seguenti. Per rendere veramente competitiva la candidatura di Fusco appariva quindi decisivo l’argomento della sua produzione poetica,<sup>24</sup> un interesse coltivato quasi scherzosamente dall’uomo di scienza, come una sorta di ricreazione della mente fra gli studi severi. In realtà la lirica di Fusco, di un nitore cristallino, percorsa da un afflato poetico capace di unire l’icasticità del linguaggio alla bellezza struggente delle immagini, è di tale valore da far rimpiangere che ad essa non fosse stata dedicata, nel tempo, dall’autore l’attenzione indirizzata invece verso le sue analisi, di assoluto valore scientifico, nel campo della psicologia dell’arte e della letteratura. Non è certo un caso che il presidente di lungo corso della commissione Nobel, Kjell Espmark, presente in un convegno scientifico a Cassino nel 2009<sup>25</sup>, abbia pubblicamente espresso, nel corso del suo intervento, la sua ammirazione per la poesia di Fusco, citandone alcuni versi.

In un’analisi oggettiva – volutamente spinta fino all’assoluta acribia critica – come siamo soliti da tempo esercitare nei confronti della storia del premio Nobel, dobbiamo tenere necessariamente conto anche dell’ondivaga valutazione del fattore anagrafico che, con singolare incoerenza da parte dell’Accademia di Svezia nei suoi verdetti a partire dal 1901, è stato utilizzato come evidente pretesto per estromettere dal premio nel 1950 una figura prestigiosa come John Dewey,<sup>26</sup> apparendo anche come aggravante nel 1949 contro la candidatura di Croce,<sup>27</sup> ma si è dissolto incomprensibilmente di colpo al momento di premiare l’89enne Doris Lessing nel 2007, né apparve per l’85enne Mommsen nel 1902. Siamo fermamente convinti che Antonio Fusco, il finissimo poeta e lo studioso insigne di psicologia, al di là della pregiudiziale dell’Accademia di Svezia nei confronti della scienza a cui egli si è dedicato così a lungo e con tanta passione, sarebbe potuto giungere al premio che meritava, se egli fosse stato candidato al Nobel a partire dagli anni ’90 anziché due decenni più tardi.

---

<sup>24</sup> Tra le sillogi liriche ricordiamo almeno *Fuochi fatui nella notte* del 2009 e la raccolta *Dikter* del 2102, pubblicata in traduzione svedese e con il testo italiano a fronte.

<sup>25</sup> Il Convegno internazionale “Psicologia e Letteratura” si tenne nell’Aula Pacis a Cassino il 30-31 maggio 2009, organizzato dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Laboratorio per la Ricerca in Psicologia dell’Università di Cassino..

<sup>26</sup> B. SVENSÉN, *Nobelpriset i litteratur*, Del II, *op. cit.*, p. 420: «Per quanto riguarda questo importante filosofo americano, la commissione tenendo conto della grave età (91 anni) del candidato non ha ritenuto di prenderlo in considerazione».

<sup>27</sup> Cfr. E. Tiozzo, *Quando Eliot candidò Croce*, «Belfagor», anno LXIII, nr. 375, 31 maggio 2008, p. 329.

# Eroica: A novel by Kosmas Politis. Love and death, emotions and problems of youth: A psychological analysis

I. Stamatina Panagiotakopoulou

*Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

“Puberty can be so difficult! I constantly wonder if there is any way to help you tackle distress and worries. And yet I know that, if I could in some way protect you from the experience of the pain of “growing up”, you wouldn’t be able to completely experience joy and you would find it difficult to mature...”

(Herbert, 1994, p. 79)

## Abstract

*Eroica* fa parte dei romanzi dell’adolescenza. È scritta da Kosmas Politis in 1937, è la prima opera nella letteratura greca moderna ad esibire le interrogazioni e le preoccupazioni degli adolescenti. I personaggi sono giovani ragazzi e ragazze che assaporano la vita spensierata e incurante della loro età.

Il titolo *Eroica* fa riferimento al concetto dell’eroismo, però anche dell’erotismo. È un romanzo psicologico di adolescenza. Il mondo degli adolescenti è pieno di nuove emozioni strane. Vivono in una città fittizia della provincia greca. Gli avvenimenti ivi descritti si sviluppano in due mesi e sono raccontati dal più giovane del gruppo, Paraskevas, molti anni dopo.

## Introduction

*Eroica* belongs to puberty novels. Politis, in 1937, when this book was published, exposed for the first time the thoughts and worries of the adolescents through a literary work. This type of puberty literature bloomed in Germany in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries under the title “Bildungsroman” where the word “bildung” means shaping, formation.

*Eroica’s* characters are boys and girls who, joyful and carefree, enjoy their adolescent life. The author vividly, lyrically and poetically presents the adolescents’ first erotic emotions, their loss of childhood innocence, the slow path towards maturing and disappointments in life.

The meaning of the novel’s title refers both to the word “heroically” and “erotically” that consist the main idea of the work.

## Summary of the novel

*Eroica* is a psychological puberty novel starting with boys playing carefree, in an adventurous mood as well as in a mood for breaking the social rules and prohibitions as an indication of masculinity. The world of the adolescents is full of new, strange emotions of simultaneous sadness

and joyfulness, with usual mood swings and positive of negative emotions.

The group of adolescents in the novel lives in an imaginary city of the Greek countryside. The duration of the story is two months and it is narrated by the youngest boy, Paraskevas, who is now an adult. The boys play firefighters wearing helmets like those of the ancient warriors. Loizos is the chief and the rest of the children follow him in the games that he directs.

In one of these firefighters games they approach the house of the French consul, which is surrounded by a wonderful garden. Loizos’ helmet is accidentally dropped in the garden of the house so, along with his friend Alekos, he climbs the stone fence to claim it, when the appearance of Monica, the consul’s daughter, emotionally upsets the kids. A beautiful like “fire” and innocent, adolescent girl as she is, they fall in love with her. But their friend Andreas, who is with them, is fatally injured with a wood and dies a few days later. The children mourn for their loss; they face, for the first time, the death of a young person.

The group of the adolescents is multicultural, an inspiration the author had from his origin from Izmir, where numerous nationalities used to coexist. Towards the end of the novel and under unknown circumstances, Alekos dies after his first sexual encounter with Monica, a fact that hurts Loizos once more; added to that, his mother abandons him. Loizos was born out of wedlock. These two facts make him flee and follow a group of actors that he joins. These facts shock the kids deeply.

The story seems to be incomplete so the readers must themselves collect information both on the three characters and the course of the story. Basically, there is no central character and the plot is interrupted by the retrospectives / memories of the narrator that barely contribute to their understanding. Nonetheless, the author succeeds in creating an atmosphere of mystery, where sometimes “figures of dead people”, dead relatives appear before the characters, such as that of Alekos’ uncle, Andronikos, who will talk to him about love and somehow warn him about his future death.

In this presentation we shall analyze the main characters of the novel based on the methodology of naturalism.

#### Methodology

The narrative is linear-chronological, that is to say that the facts are presented in the order that they unfold, while the author often uses dialogues making, thus, the text more theatrical, descriptive, vivid, poetic.

Naturalism is solely linked to prose, particularly to novels. In essence, it is the photographic portraiture of reality and is considered to be the most extreme version of realism. The authors pick the topic from everyday life, which they try to imitate and represent faithfully. They interpret the truth and present the weaknesses in the human behavior and relations. Politis uses symbolisms, among which the disguise of the characters as an important symbolism of childhood is prominent; for instance, the kids use can helmets as warrior helmets trying to look like firefighters and disguising for the carnival. The warrior helmet is a symbol of the ancient Greek civilization and the pseudo-heroism of the kids imitating the firefighters. Moreover, the children are having fun playing firefighters with fire, which is a careless action, a "childish activity" that could be fatal.

The narrative is often interrupted. Paraskevas, the narrator, full of memories from the past sees Loizos as a chief and organizer of this dangerous game "riding the saddle of the stone fence as a bronze child wearing a helmet, as heroes do, and yelling in a joyful, carefree excitement..." It is important to note that the street, the trees, the stone fence are the kingdom of this childhood. Monica's garden is divided into its "known, familiar" part and the secret one. The first one is full of flowers and plants. The secret one is a masterpiece of human art, imagined by the children as their dream garden with Monica as its queen walking around, "looking for violets" under the sunlight. "The two boys, Loizos and Alekos stood stupefied at the sight and kept their breath". Everything was magical there. That was their first erotic emotion: Monica as a goddess!

#### The main characters of the novel

Politis does not present a lot of information on his characters. Hence, we shall present the main characters of the group, who, we believe, play the most important role in the story.

*Paraskevas*: he is the narrator of the story, narrating in the first and third person. As a character of the group he experiences the facts from the perspective of the child, he is the youngest in the group; we mainly get to know him as an adult-narrator rather than as a child-member of the group or Paraskevas-adolescent. As an adult person, he now views the signified of the story from a different perspective; the child used to idealize the group, the games and the tricks; the adult feels nostalgic about his childhood, yet is often ironic towards the characters, cynical and compares the facts, and even does not agree with some of the activities (tricks) of the group back then.

*Loizos*: An adolescent tending to have leading manners, selfish, impulsive, risky, rebellious, ironic but, at the same time, convivial and protective. Monica's presence amazes

him, he cannot hide his excitement, but "he is supposedly a ...vagrant in Monica's eyes. He is secretly in love with her. He is the child who "flees".

*Alekos*: He is the voice of reason, with conventional manners, moderate and polite; he follows Loizos in his games, less big and tall than the latter but "more plump". He is kind to Monica and his interests direct him to reincarnation and telepathy. He makes suggestions to the group, but it is always Loizos the one who decides. When they first meet Monica, it is the one with whom she falls in love. At the end of the story, he seems to have died of an unknown cause, after a sexual intercourse with her.

*Monica*: We see her through the eyes of Paraskevas, who is also in love with her just like the rest of the group. Her figure is surrounded by a dreamy, mythical mist. She is not Greek but French, daughter of the French consul Montecoucouli she has a foreign accent when she speaks Greek derided by the boys. She has been raised well and educated conservatively and strictly; she is shy and earnest in a manner that does not suit her age. She is a dreamer but sociable, affable, cultured, very pretty and loves beauty and staidness.

*Andreas*: The nice, sensitive boy, who is only presented in the story with his death shocking the group as they now know that "young people die, too" and leaving in it an empty space. The belief in the "immortality of the youth" disappears, reality comes to negate it.

*Michalis*: He is the reasonable one, friend of Loizos but always more reserved in his opinions. He opposes to Loizos' plans to play firefighters, to misguided actions and tries to prevent Loizos from climbing the French consul's stone fence, an action that eventually cost Andreas' life.

*The red cat*: It appears in various scenes on the roof tiles. Its role is symbolic as it symbolizes the erotic passion. The reader "sees" Monica's brother, Galeano, pursue the cat with the carbine and Alekos trying to prevent him. Its presence runs through the entire novels implying "fate and inevitability" since "it was the cause" of Alekos' death in the end of the story, leading to the idea that love and death coexist in *Eroica*.

#### Conclusions – Notes

Love and death, emotions and worries in puberty  
What is the end of the group?

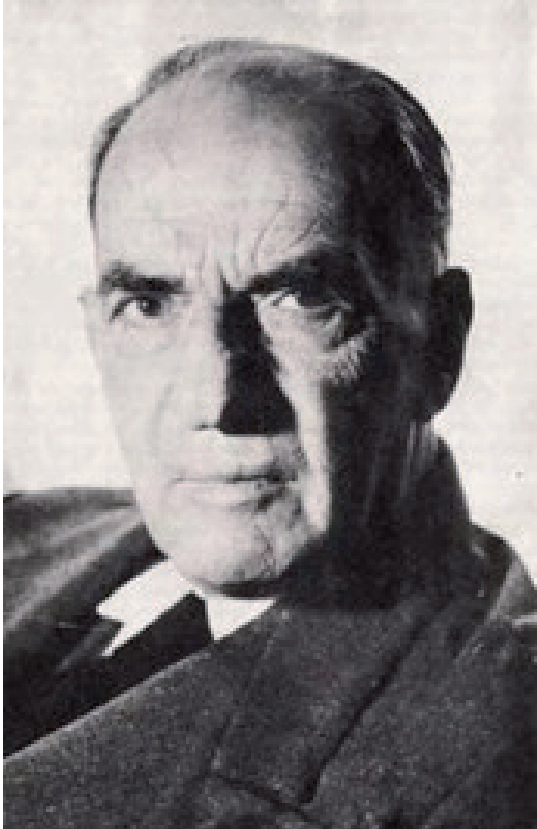
The principal findings of our research concern the characteristics of puberty: friendship, carefree games in the neighborhoods and solidarity among the youth, the adventurous mood, the first loves, emotions and multicultural environment of the main characters and, unfortunately, the different development of their adulthood. Each follows a different path. The carefree group of the adolescents is disbanded. Loizos, the chief, disappointed from his mother abandoning him, disappears following a group of actors particularly shocked by the second death in the group, that of his friend Alekos. For now, love is absent from his life.

Little by little all the kids realize that they are growing up, a lot of things happen in these two months of the story. Loizos is the first to refuse to accept the pain, love and de-

ath choosing to hide once again behind a mask. The lyrical atmosphere disappears. Monica turns the chapter “love in puberty”, makes them fall in love for the first time and feel attracted to the opposite sex. As adults, each one chooses a different path. The novel does not have a plot but a narrative and description in a lyrical atmosphere.

Eroica is a State Award winning book and has been turned into a movie by the director Michael Cacoyannis in 1960. The following are some scenes from the movie:

The author K. Politis  
The movie “Eroica”  
The imaginary City  
Monica  
The actor Jenny Russell  
The carnival party



Kosmas Politis, the author of "Eroica"



The Imaginary City from the film "Eroica" by Michalis Cacoyannis



Actor Jenny Russell in the role of Monica in the movie "Eroica" by Michael Cacoyannis



The film "Eroica" or "The Ochi" or "Our Last Spring", 1960 by Michalis Cakogiannis



The carnival party, from the film "Eroica" by Michalis Cacoyannis

## References

- Beaton, R., (E. Zourou & E. Spanaki, transl.), Introduction to Modern Greek Literature: Poetry and Prose 1821-1992, Athens: Nefeli, 1996.
- Cacogiannis, M., Movie «Eroica», 1960, pictures <http://www.tainiothiki.gr>.
- Diamadopoulos, A., «Reading the Eroica of Kosmas Politis», The New Letters, Vol. 5, 1939, p. 62-72.
- Herbert, M., Psychological problems of teenage age, B' edition, Athens: Greek Letters, 1994.
- Kallinis, G., Modernist Elements and Techniques in the Comparative Novel Production of Kosmas Politis: A Comparative Approach, Doctorate Thesis in AUTH, 1995, <http://thesis.ekt.gr/thesisbookreader/id/9104#page5/mode/1up>.
- Kokkinidi, E., «Views of Greek Identity in the Lemon Tree and the Eroica of Kosmas Politis: Ancient Greece, Byzantium, Europe», presentation to the 4th European Conference of Modern Greek Studies titled "Identities in Greece since 1204 to today", 2017, <http://www.eens.org>.
- Mackridge, P., The portal of the Hellenic Language, 1995, <http://www.greek-language.gr>.
- Mastrodimitris, P.D., Introduction to Modern Greek Philology, 5' edition, Athens: Domos, 1990.
- Mpalaskas, K., Journey with the text: Suggestions for Reading Literature, Athens: Epikairoitita, 1990, p. 4.
- Mpalaskas, K., Literature and education, Athens: Epikairoitita, 1985.
- Panagiotopoulos, I. M., The faces and texts, Athens: Aetos, 1943, p. 203-207.
- Patsiou, B., «Grigoris Xenopoulos and the nostalgia of naturalism», E. Politou-Marmarinou & B. Patsiou (ed), Naturalism in Greece: Dimensions - Transformation - Limits, Athens: Metaixmio, 2008, p. 144-165.
- Patsiou, B., «Uses and limits of children's literature», B. Apostolidou & E. Chodolidou (ed), School books of Secondary Education, Athens: Tipothito, 2006, p. 285-294.
- Politis, K., Eroica, P. Mackridge (ed), Athens: Bookstore of Estia, 1995.
- Politou, K., Eroica, the city and the topography, 2011, <http://singule.com>.
- Sachinis, A., «The novel of teenage age», Our modern prose, Athens: Ikaros, 1951, p. 25-31.
- Vitti, M., History of Modern Greek History, Athens: Odisseas, 1987.
- Vitti, M., The generation of '30, Athens: Ermis, 1979.



# James Joyce's creative use of language: on lexical coinages in *Finnegans Wake*

L. Diamanti

*Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale*

## A textual metamorphosis: the subject between signifier and symbolism

James Joyce's *Finnegans Wake* (1939) (henceforth *FW*) is characterised by a process of poetic creativity which effects 'a constant displacement in language' (MacCabe, 1979: 2): it does not deal with "representing experience through language but with experiencing language through a destruction of representation" (MacCabe, 1979: 4). The book is structured considering that different positions of the subject are offered to the reader, and the relation between the author's subject and the reader lies therefore in altered position (MacCabe, 1979: 4-5). This is opposed to the traditional one, in that a unity of meaning may be inferred from the field of experience provided by the subject, thus being in dominant position. To the reader is assigned the role to produce his or her signification (MacCabe, 1979: 35). In this respect, MacCabe argues that in a traditional text 'the writing subject' bears the role "to declare its identity and repress desire": for this reason, this "institutes desire through splitting itself within the processes of signification". Whereas 'the reading subject' assumes the role of following "the positions taken up by the writing subject and in the split thus instituted can begin to read its own discourses" (1979: 37).

Epitomising Jacques Lacan's view upon the 'divided order of subjectivity', Colin MacCabe developed his theory on the inability of the subject to have complete access to the system of meaning (1979: 73). In particular, MacCabe draws on Ferdinand de Saussure's structure of the 'sign' in the division into a 'signifier' and a 'signified', as being respectively associated with the 'sound-image' and the 'concept' (de Saussure, 1959: 67). MacCabe's aim is to shed light upon the separation between these two 'levels' which are renamed according to the algorithm  $\frac{S}{s}$  consisting in the logical procedure that reverses the value respectively of the signifier as over the signified. In this regard MacCabe argues: "While at one level the conscious subject rests in the world of the signified, at a different level there is an *other* and dominant subject which races along the differential paths of the signifier and constantly disrupts the imaginary unity of the first" (1979: 73). MacCabe gives prominence to Lacan's view of the subject, which is not to be looked at

as a "full unity" but as characterised by "a constant set of displacements" (1979: 74).

In September 1960 Jacques Lacan delivered a speech entitled 'La Dialectique' (2001: 223), by drawing attention to Ferdinand de Saussure's and Roman Jakobson's structuralism in focusing on the principle of the signifier: in his view this may be associated with Sigmund Freud's concept of the 'primary process' which concerns the unconscious 'id' or 'Ucs.' (Freud, 1960-1989: 17). According to Lacan's psychoanalytic theory, the human 'desire' involves "biological needs, which are satisfied by certain objects": since "[a]ll speech is demand", language represents the means to manifest the 'need' to the 'Other' with the 'demand' that entails "a response to an appeal, a gift, a token of love" (2001: ix). In this respect, the focus is on the lack of equivalence between what is needed and its request that determines the 'desire': as a result, Lacan in his view "co-ordinates it not with the object that would seem to satisfy it, but with the object that causes it" (2001: ix).

As to Freud's 'mental functions', they consist in the 'primary process' and the 'secondary process'. These notions were subsequently developed by David Rapaport and explained as follows:

Just as drive-compelled action is partly supplemented and partly supplanted by reality-adapted action when drive controls are established, so is drive-compelled thought (ideation, drive representation, primary process) partly supplanted by reality-testing thinking (ordered, goal-directed thought, secondary process) (Rapaport, 1951: 319).

On such premise, the 'primary process thinking' is deemed "a drive organization of memory since all objects, images, and experiences are organized according to their relationship to some instinctual tension" (Suler, 1980: 144). Drawn on Freud's theory, the concept of Lacan's 'drive' consists in "the wholly psychical *pulsion* (*Trieb*) and *instinct* (*Instink*), with its 'biological' connotations" (2001: ix).

In his theory Lacan also defined the notion of the 'imaginary', that refers to "the world, the register, the dimension of images, conscious or unconscious, perceived or imagined". It is not just a matter of opposing it to what the 'real' is but of linking it to a third notion, that of 'symbolic', whereby

“symbols [...] are not icons, stylized figurations, but signifiers”. These are broadly defined as “differential elements, in themselves without meaning, which acquire value only in their mutual relations, and forming a closed order” (Lacan 2001: ix). Hence, observing the three notions, it is the symbolic that is foregrounded over the imagery and the real in that the former being “the determining order of the subject”, and “the subject, in Lacan’s sense, is himself an effect of the symbolic” (2001: ix). Lacan therefore argued that “the relation between the subject, on the one hand, and the signifiers, speech, language, on the other, is frequently contrasted with the imaginary relation, that between the ego and its images” (2001: ix-x). Thus, the signifier plays the role of counterpart to the subject. This entails for the real to appear as “a third term, linked to the symbolic and the imaginary: it stands for what is neither symbolic nor imaginary, and remains foreclosed from the analytic experience, which is an experience of speech” (Lacan 2001: x). According to Lacan the real is not synonymous of reality and it has to be referred to “in its ‘raw’ state (in the case of the subject, for instance, the organism and its biological needs) [...], it is an algebraic  $x$ ”. Hence, “the subject of desire knows no more than that” since reality appears the real as an illusory term (2001: x).

Accordingly, Lacan focused on the role of the signifier by drawing on psychoanalysis, Rhetoric and the Russian formalism and structuralism in linguistics: on the one side, Freud’s ‘mechanisms’ of the primary process are equivalent to the metaphor and the metonymy, functioning as “the signifier’s effects of substitution and combination on the respectively synchronic and diachronic dimensions” that take place in discourse (Lacan, 2001: 227). On the other side, Jakobson’s standpoint on metaphor and metonymy sheds light upon “two basic linguistic operations” that he described as “the paradigmatic and syntagmatic aspects of language” (1971: 524): ‘selection’ is rendered “on the base of equivalence, similarity and dissimilarity, synonymity and antonymity”; whereas ‘combination’ constitutes “the buildup of any chain” of messages and is “based on contiguity” (1971: 704). In a conference at Indiana University held in 1958, Jakobson in particular argued that selection and combination are the “two basic modes of arrangement used in verbal behavior” (2000: 37), and when they both occur “the poetic function projects the principle of equivalence from the axis of selection onto the axis of combination” (Jakobson 1971: 704). Metaphor and metonymy are thus defined as ‘two opposite tropes’ that in language constitute “the most condensed expression of two basic modes of relation: the internal relation of similarity (and contrast) underlies the metaphor; the external relation of contiguity (and remoteness) determines the metonymy” (1971: 232). By connecting the poetic function to the thinking processes Jakobson also discussed the character of opposition between these two devices, stating this “is manifest in any symbolic process, either intrapersonal or social” (1956: 80). In this regard, by referring to “the structure of dreams”, Jakobson highlighted the need to go further in investigating “whether the symbols and the temporal sequences used are based on contiguity (Freud’s metonymic “displacement” and synecdochic “condensation”) or on similarity (Freud’s “identification and symbolism”)” (1956: 81).

MacCabe aims at showing that *FW* effects a separation of ‘any normal use’ wherein “the word gains its meaning through the differential relations into which it enters on the phonological and semantic levels and not through any relation to its referent” (1979: 142). The concept of the division between “language and subjectivity”, between the Freudian “conscious and unconscious”, between “the ego and the id, the ‘I’ and the ‘it’” causes a constant displacement insofar as “in the enunciation the passage along the material of language offers an endless set of substitutions rather than a fixed position” (MacCabe 1979: 143). As a result, MacCabe stresses the continuous occurrence of the ‘lapsus’ in *FW*, as according to Freud’s theory “‘it’ speaks there where ‘I’ have lost control”. (MacCabe 1979: 143). *FW* “declares itself to be the ‘lapse not leashed’ (63.24)” which is essential to the progression of the book and discloses the continuous presence of this ‘mechanism of the lapsus’:

The lapse is that moment in the world of communication when another subject speaks to another addressee across the phonetic and semantic levels of language. The lapse reveals us in our discourse and out of position, not placed in the comforting ‘I’ but displaced in the wake of our progress through language”. (MacCabe 1979: 143).

*FW* displays “equivalents of the processes of symbolization, condensation, and displacement”, the same recognised by Freud in the analysis of the ‘dreamwork’ (Attridge 2004: 136). As Derek Attridge emphasises in *FW* there is “a richness of texture and reference that allows any reader to recognize familiar items and begin to construct a narrative chain or a thematic network out of them” (Attridge 2004: 32).

#### On lexical coinages in Joyce’s *Finnegans Wake*

What *Finnegans Wake* unfolds is “an unknown verbal country”, as Margot Norris emphasises, wherein the reader is projected and realises that “the tour guide, alas, speaks their language rather than ours”. With these striking words Norris depicts *FW* as characterised by ‘strange language’, ‘generic ambiguity’, ‘obscurity of its allusions’, ‘mysterious status of his speech’ (2004: 149). In his *Cambridge Encyclopedia of the English Language*, David Crystal observes Joyce’s style by focusing on the use of neologisms in *FW*: he points out that, in this book, the multifarious layers of meaning can be disentangled by the reader’s ‘grass-roots linguistic awareness’, and the effect produced in playing on words reveals “a complex network of allusions that relate to the characters, events, and themes” (2009: 134). *FW* is characterised by a dense texture of experimental language with multifaceted meaning. In discussing the concept of what the ‘matter’ refers to in *FW*, Norris emphasises that “its subject is the nature of indeterminacy itself”: this is given by the “strange ontological conditions the work explores, particularly dreaming and dying, conditions that call the being of the self, and self-identity, into radical question” (2004: 150). In this regard, MacCabe states that “it is not yet possible to give a theoretical account of how language works” in *FW*, stressing on the fact that any attempt would fail, insofar as “it is a question of using Joyce’s experiments to elaborate methods for the analysis of discourse”. This assertion explicitly involves Anthony Burgess’s *Joysprick*

(1973), which MacCabe merely rates “a work produced outside any academic framework” (1979: 137). Over the years, MacCabe’s assumption on the impossibility for anyone to succeed in providing a theoretical account of the language in *FW*, has proved right: as Finn Fordham quotes by referring to a Clive Hart’s statement in his *Structure and Motif in Finnegans Wake* (1962), despite the number of attempts to decipher and interpret the ambiguities and the allusions of the language, “the bulk of the long text of *Finnegans Wake* remains almost entirely unexplicated” (Fordham 2007 : 32).

Burgess illustrates a general interpretation of *FW* which starts from the title of the book: he emphasises that it should not be associated with the *Finnegan’s Wake* that refers to the “name of the New York Irish ballad”, but to the phrase *Finnegans Wake*, intentionally chosen by Joyce as it consists in “two opposed notions jammed together in ‘*Finnegans*’ - the end (*fin*) and the resumption (*again*) - as well as in ‘*Wake*’ (a funeral celebration and a rising again)”. As a result, on the one hand the meaning would involve a ‘death-and-resurrection process’, especially a ‘timeless and universal’ one. On the other hand, splitting up the first word into two clusters “‘*Fin-negans*’ *Wake*”, a variation in meaning would express an end negating a start again. This is an instance of what Joyce’s style appears to be in playing on words: as Burgess notes, it is “Joyce’s punning technique” (1973: 132-133). He also points out that Joyce “rejoiced in little puns”, exploiting the homophony with ‘rejoiced’ by effecting paronomasia: as regards *FW* Burgess stresses that Joyce wrote a “*jabberwocky*” book by portraying “dreams or hallucination, which frequently take an ambiguous or multigenuous view of the material provided by waking experience” (1973: 136). In this respect, Burgess draws attention to the poem “*Jabberwocky*”, included in the novel *Through the Looking-Glass* (1871), that is the sequel to the popular *Alice’s Adventures in Wonderland* (1865), and both of them were written by Lewis Carroll. In the former, the character *Humpty Dumpty* mentions the phrase “portmanteau words”, that correspond to linguistic blends, namely morphological processes manifesting compositionality and following a phonological pattern, which is broadly considered in the sense that “a dream-word seems to have no primary or radical meaning, but is apparently compounded of two or more meanings that subsist on the same level of importance” (1973: 136). In this respect, Eric Bulson explains that according to Carroll’s definition these words involve “two meanings packed up into one word”: although, in *FW* it appears they may entail more than two meanings (2006: 101-102). Considering the authorial choice of a technique which is the most utilised in *FW* and akin to that utilised by Carroll, Bulson adds in a footnote how surprisingly is the claim Joyce made on the fact “that he read Lewis Carroll’s books only after he began *Finnegans Wake*” (2006: 128).

As regards the concept of the aforementioned waking experience, *FW* reflects a multilingual vocabulary aiming to join different languages with their related cultures in a fashion that recollects a “Babelian stew” (Bulson 2006: 100). Accordingly, Bulson provides examples of some of the thousands of portmanteau words Joyce coined by creating a new vocabulary in *FW*: for instance, “‘you spigotty

anglease” (*FW*, 16.6–7)” is generally understood by the reader in that perceived as ‘familiar’ (2006: 100) for being similar to the form of the English standard phrase. However, here it is not just a matter of recognising if these words are homophones or homographs, but it is a new meaning that needs to be construed in Joyce’s lexical coinages (2006: 101). MacCabe’s standpoint in this regard is that the “*Wake* is a continuous lapsus” which overtly “declares itself to be the ‘lapse not leashed’ (63.24). Still, “it is the mechanism of the lapsus which allows the work to progress” (1979: 143). This assumption entails that the English language plays the role of main reference in *FW* for the reader when deciphering and interpreting the meaning: as to “‘Are we speachin d’anglas landadge’ (485.12/13)” the answer would only be positive so that the lapsus could occur (1979: 143). Another example of portmanteau word is “funferall”, which may consist of “‘fun’ and ‘funeral’ or a ‘fun-for-all (*FW*, 13.15)” (Bulson 2006: 102). Portmanteaux are also the “hundred-letter words standing for thunder” (Burgess 1973: 143): the first of ten in *FW* suggests that the allusion is to the typical “babbling of HCE along with the fall of Babel”, that is “babadalgharaghtakamminarronkonnbronntonnerronntuonntunntrovarrhounawnskawntoohoooodenenthurnukl” (*FW*, 3.15) (McMorran & Killeen). The aforementioned acronym HCE stands for Humphrey Chimpden Earwicker, the corresponding name of the character Mr. Porter in the dream world. In this thunder word the onomatopoeia is effected phonologically and it is made up of the synonyms of ‘thunder’ in ten different languages as follows: “Hindustani: gargarahat, karak; Japanese: kaminari; Finnish: ukkonen; Greek: bronté (βροντή); French: tonnerre; Italian: tuono; Portuguese: trovão; Swedish: åska; Danish: torden; and Irish: tórnach (McMorran & Killeen). As to the choice of the word ‘thunder’, Joyce took inspiration of its motif from the Italian philosopher Giambattista Vico who had dealt with the interpretation the humans used to give to the word as “the speech and judgement of God”, insofar as this would let them “produce a sense of their own human identity as distinct from God and nature” (Henkes and Fordham 2012: xxvii).

Along with portmanteau words, in *FW* there are also myriad puns or paronomasia, that in its broad definition it is a form of wordplay exploiting the relation between homophones, homographs, homonyms, or different meanings with the aim to produce a humorous effect. In this respect, David Crystal highlights the expression “the last word in stoltelling” which is the name Joyce attributed to *FW*. He therefore explains that puns generally produce their “effect on a single play on words”: whereas, in *FW* there is “a complex network of allusions” (2009: 134) that refer to eminent authors or other characters, topics and events. According to the description given by Bulson a pun is “a word (or multiple words) that plays off the sound or spelling of other words” (2006: 102): in *FW*, the sentence “Someday duly, oneday truly, twosday newly, till whensday” (*FW*, 457.19-20) points out the first three days of the week. Other examples relate to Italian poets, such as “the divine comic Denti Alligator” referring to Dante Alighieri and *The Divine Comedy* (*FW*, 440.6), or “a nuncio”, that is Gabriele D’Annunzio (*FW*, 445.26) (2006: 102). In analysing paronomasia, Ida Klitgård adds that they should

be seen as “clusters of wordplay” instead of being looked at as “individual, separate brain-teasers” (2005: 71). In the Introduction of “Traductio, Essays on Punning and Translation”, Dirk Delabastita quotes Alex Preminger for the analysis of ‘traductio’ in its rhetorical meaning as “the use of the same word in different connotations or a balancing of homonyms” (1986:224), by labelling the Latin lexeme as a ‘subtype of the pun’. Accordingly, he argues that if looked at as a metonymy in the sense of “a part-for-the-whole”, it would be deemed a ‘wordplay’ (1997: 1). Thus, it appears that paronomasia also relates to metonymic and rhetorical effects. Analysing different aspects concerning ambiguity and wordplay, Delabastita posits the following definition:

Wordplay is the general name for the various textual phenomena in which structural features of the language(s) used are exploited in order to bring about a communicatively significant confrontation of two (or more) linguistic structures with *more or less similar forms and more or less different meanings*. (1996: 128)

Observing *FW*, Delabastita thinks that wordplay is to be compared with other literary texts according to their different degrees of “ambiguity, multilingualism, and intertextuality”. This is mainly due to the fact that the semantic level of language characterising these texts takes account of “**a complex and historically variable constellation of factors**”. These factors would involve for instance “producers and receivers”, “verbal and situational contexts”, “genres, text types and pragmatic situations of discourse” and even “psychological and cognitive mechanisms” (1997: 7-8) which determine their multifaceted character.

## References

- Attridge D. (Edited by), *The Cambridge Companion To James Joyce*, Second edition, Cambridge: Cambridge University Press, CUP, 1990-2004.
- Attridge D., *Joyce Effects, On Language, Theory, and History*, Cambridge: Cambridge University Press, CUP, 2004
- Boldrini, L., *Joyce, Dante, and the Poetics of Literary Relations, Language and Meaning in Finnegans Wake*, Cambridge: Cambridge University Press, CUP, 2001.
- Bristow D., *Joyce and Lacan, Reading, Writing, and Psychoanalysis*, London and New York: Routledge, 2017.
- Bulson E., *The Cambridge Introduction to James Joyce*, Cambridge: Cambridge University Press, CUP, 2006.
- Burgess, A., *Joysprick: An Introduction to the Language of James Joyce*, New York and London: A Harvest/HBJ Book Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1973.
- Crystal, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Second Edition, Cambridge, Cambridge University Press, 1995-2009.
- Delabastita D. (Edited by), *Traductio, Essays on Punning and Translation*, London and New York: Routledge, 1997.
- Delabastita, D., (Edited by), *Wordplay and translation*. Special issue of *The translator*. Manchester: St. Jerome, 1996.
- de Saussure F. *Course in General Linguistics*. Edited by Bally C. and Sechehaye A. with Reidlinger A. Translated by Baskin W. New York: Philosophical Library, 1959.
- Fordham F., *Lots of Fun at Finnegans Wake, Unravelling Universals*, Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Freud, S. *The Ego and the Id*. translated by Joan Riviere, revised and edited by James Strachey, Introduction by Peer Gay. New York, London: W.W. Norton & Company, 1960-1989.
- McMorran C. & Killeen T., *The Joyce Word Dictionary*, Group for Experimental Methods in Humanistic Research at Columbia University, <https://joycewords.com/>
- Jakobson, R. *Linguistics and poetics*, in *Modern Criticism and Theory, A Reader*, D. Lodge, and N. Wood, (ed. by), Pearson Education, Second Edition, 2000.
- Jakobson, R. *Selected Writing II, Word and Language*, The Hague, Paris, Mouton, 1971.
- Jakobson, R. *Halle, M., Fundamentals of Language*, The Hague, Paris, Mouton, 1956.
- Joyce, J. *Finnegans Wake*, (Edited by) Henkes R.-J. and Fordham F., Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Klitgård I. *Taking the pun by the horns, The translation of wordplay in James Joyce’s Ulysses*, *Target. International Journal of Translation Studies*, Volume 17, Issue 1, Jan 2005, p. 71-92, DOI: <https://doi.org/10.1075/target.17.1.05kli>.
- Lacan, J. *Écrits, A selection*, Translated by Alan Sheridan With a foreword by Malcolm Bowie, London and New York: Routledge, 2001.
- MacCabe C. *James Joyce and the Revolution of the Word*. London and Basingstoke: The MacMillan Press LTD; 1979.
- Norris M. *Finnegans Wake* In: Attridge D. (Edited by), *The Cambridge Companion To James Joyce*, Second edition, Cambridge: Cambridge University Press, CUP, 1990-2004.
- Preminger, A. (Edited by) *The Princeton Handbook of Poetic Terms*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1986, In: Delabastita Dirk, *Traductio, Essays on Punning and Translation*, London and New York: Routledge, 1997.
- Rapaport, D. *Organization and Pathology of Thought, Selected Sources, Translation; and Commentary* by D. Rapaport, New York: Columbia University Press, 1951.
- Suler, J.R. *Primary Process Thinking and Creativity Psychological Bulletin* 1980 Vol. 88. No. 1, pp. 144-165.



## **Sezione IV**

*Psicologia generale*



# La principessa degli specchi. Tecnica grafico-proiettiva di approccio bioenergetico e psicoanimatorio al corpo

M. R. Parsi

## Abstract

Projective technique, between descriptive and interpretive techniques, consisting of images—stimulus to choose and complete and tales to be invented: graphics and narration combine to give rise to an original creative product.

The technique, which I designed with the scientific contribution of Professor emerita Francesca Morino Abbele, has a versatility of application, in individual and collective areas, with children, adolescents and adults.

It is inspired by a fairy tale-stimulus. In a notebook attached, the characters of the tale are drawn from the waist up, freed from the narrative context and reduced to their symbolic meaning. The administration allows to investigate, in particular, the experiences of the genital-sphincteric areas and “grounding,” linked to plots that have woven family history and relationships in childhood and adolescence.

The theoretical basis of the technique lies in the fundamental postulates of “Psicoanimazione” relating to the functional uniqueness “psyche-soma”, to regenerative action of creative thinking, acting through the many languages of Communication.

The Psicoanimazione is a methodology for operative intervention, by means of the mediation of the creativity and the body, which is used in areas of psychological, educational and social work to facilitate creative expression of the individual (or group) and stimulate planning, change and well-being, through the search of harmonic integration of the mind, body, emotion and imagination.

## Introduzione

La “Principessa degli Specchi”, tecnica grafico-proiettiva di approccio psicoanimatorio al corpo, a cavallo tra tecniche descrittive ed interpretative, è composta da immagini-stimolo da scegliere e completare e fiabe da inventare. In questa tecnica, dunque, grafismo e narrazione si fondono per dare origine ad un prodotto creativo originale.

La tecnica, da me ideata con il contributo scientifico della prof.ssa emerita Francesca Morino Abbele, presenta una polivalenza applicativa, in ambiti individuali e collettivi, con bambini, adolescenti ed adulti.

Prende spunto da una fiaba-stimolo che racconta di una giovane principessa che non riusciva a rispecchiarsi, piena-

mente, nei millecento specchi del suo castello: ella vedeva riflessa solo l’immagine superiore del suo corpo. Chiede aiuto, ad una serie di personaggi ma riesce a ricomporre interamente la sua immagine solo allorquando, casualmente, prende in braccio una bambina.

In un quaderno allegato, i personaggi della fiaba sono rappresentati a mezzo busto, liberati dal contesto narrativo e ridotti al loro significato simbolico. I 13 personaggi sono disegnati in due modalità: neutra o rifinita, sia anteriormente che posteriormente. Attraverso il completamento grafico delle immagini e la storia inventata, con le figure scelte, la persona può indagare e prendere consapevolezza, in particolare, dei vissuti legati all’area genitale-sfinterica e al radicamento a terra o “grounding” dal quale dipende, secondo la teoria bioenergetica, il flusso dell’energia che sostiene il corpo e lo radica nella realtà.

Quanto esperito viene posto in relazione alle trame che hanno tessuto la storia familiare e relazionale, durante l’infanzia e l’adolescenza.

La base teorica, di questa fiaba analitica e della tecnica che ne deriva, risiede nei postulati fondamentali della Psicoanimazione, relativi alla unicità funzionale “psiche—soma” e alla funzione liberatoria e rigeneratrice del pensiero creativo, posto in atto attraverso i molteplici linguaggi della comunicazione umana.

La Psicoanimazione (dare anima all’Anima – dare anima alla Psiche) è una metodologia di intervento operativo, a mediazione creativo-corporea, utilizzata in ambiti psicologici, pedagogici e sociali, tesa a favorire l’espressione creativa dell’individuo (o di un gruppo) e stimolare progettualità, cambiamento e benessere, attraverso la ricerca dell’integrazione armonica di mente, corpo, emozioni ed immaginario.

## Come facilitare il processo creativo in psicoterapia: la metodologia psicoanimatoria

La metodologica psicoanimatoria che ho elaborato con il contributo scientifico della professoressa emerita Francesca Morino Abbele, è tesa a fondere, operativamente, le diverse conoscenze sui processi creativi e di apprendimento



dell'esperienza, per fornire principi guida e regole metodologiche che facilitino, negli individui e nei gruppi, processi creativo-immaginativi e azioni, capaci di riassumere: curiosità, inventiva, costanza, consapevolezza e riflessione.

Gli psicoanimatori credono nell'utilità di condividere, con il soggetto o il gruppo, il senso, il criterio, l'obiettivo del "percorso" che vanno insieme sperimentando.

Partendo da questi principi e tenendo nella dovuta considerazione l'utilizzo interdisciplinare di tutti i linguaggi per l'integrazione e la comunicazione umana, la metodologia è stata articolata in fasi, successive e consequenziali, modellata sulla innata modalità della psiche umana di esperire il processo creativo. Una metodologia, quindi, che ha il compito di accompagnare, facilitare senza pilotare o inibire il flusso naturale dell'esperienza.

La **prima fase**, denominata delle radici, o della ricerca, ha l'obiettivo di reperire, convogliare e raccogliere le idee, le emozioni, i ricordi che la persona sente connessi con il problema (o tema) oggetto della sua ricerca, in relazione a sé stesso, a proprio ambiente familiare e relazionale.

Nella **seconda fase** del percorso psicoanimatorio, tutti gli elementi raccolti vengono presi in considerazione e analizzati. Questa fase viene chiamata delle decodifica in quanto propone di riconoscere, riordinare, decodificare i messaggi, le informazioni, provenienti dalla fase della ricerca.

Nella **terza fase**, dell'elaborazione, le informazioni rintracciate e decodificate possono essere organizzate, tessute insieme in un tutt'uno organico, in un qualcosa di nuovo, di unico, quale personale e speciale espressione della propria creatività, cimentandosi nell'elaborazione di un nuovo progetto. Obiettivo di ogni percorso psicoanimatorio è quello di elasticizzare creativamente le modalità di esperire e di essere nel mondo, trasformando anche le forze inibitrici e distruttive in potenzialità ed energie positive.

Nella **quarta fase**, l'ipotesi elaborata dalla persona (o dal gruppo) viene sperimentata concretamente. È il momento di realizzare il progetto: la nuova espressione creativa prende forma e viene agita individualmente, con lo psicoanimatore o col gruppo.

L'effetto che l'esperienza psicoanimatoria ha avuto sulla persona (o sul gruppo), viene esplicitato e condiviso nella **quinta**, e ultima, **fase**, quella del feedback, durante la quale lo psicoanimatore si offre quale mediatore maieutico affinché quanto esperito possa essere comunicato ed elaborato in maniera autentica, intima e profonda.

In conclusione, la duttilità e la potenzialità creativa di questo metodo di lavoro, danno ai terapeuti, ma anche ai pazienti, la possibilità di elaborare strumenti mirati all'indagine e alla rivisitazione immaginativa dei diversi aspetti della vita psichica e relazionale. Focalizzato l'ambito d'intervento e/o d'indagine, è possibile ipotizzare, progettare e realizzare una tecnica specifica articolata lungo il continuum delle "tappe" tracciate dalla metodologia.

#### **Tecnica elaborata secondo la metodologia psicoanimatoria: la "Principessa degli Specchi"**

Prima di descrivere, in specifico, la tecnica proiettiva della "Principessa degli Specchi" vorrei nuovamente sottolineare il presupposto che sta alla base di tutte le tecniche

psicoanimatorie, vale a dire l'utilizzo della creatività quale strumento di autoconsapevolezza e di cura. Questa capacità è tipica dell'infanzia: il pensiero dei bambini è aperto all'esperienza, non è ostacolato da preconcetti, può trovare e sperimentare soluzioni nuove, mai considerate che partano dalla realtà, da ciò che si vede, si sente, si tocca, per legarlo a ciò che c'è stato o ancora non c'è, ma che forse potrà essere, domani, nel futuro, "da grandi". Così, spesso, noi adulti pensiamo che, in fondo, i bambini siano dei bugiardi, capaci di trasformare la realtà a loro misura e vantaggio. Non esistono, però, bambini bugiardi, i bambini abitano le bugie e non raccontano frottole ma fiabe, poiché sono fatti di fiabe attraverso le quali si esprimono, si mascherano, fanno esperienza di trasformazione. Attraverso le fantasie, si curano e si confrontano con i temi e i problemi della vita e si allenano ad attraversare quelle esperienze della crescita che la sola razionalità non consente di comprendere e di metabolizzare. Se sostenuti da una modalità rispettosa ed empatica, spesso i bambini, in terapia, utilizzano autonomamente le fiabe per raccontarsi e guarire.

Al pari delle leggende e dei miti esse sono, infatti, strutture archetipiche che consentono un'animazione dal profondo: "animano l'anima", ovvero danno "anima all'anima individuale lasciando che faccia emergere le tracce dell'anima collettiva"; aiutano ad divenire consapevoli di vissuti, traumi, esperienze, eventi; offrono soluzioni di vita e, di volta in volta, aiutano ad elaborare i lutti, i distacchi, le ferite, gli errori e, perfino, le tragedie della vita che non è possibile risolvere con un lieto fine.

La proposta della Psicoanimazione è l'utilizzo di **fiabe analitiche** e tecniche di fiabazione, in setting individuali e di gruppo, riformulate secondo la metodologia che la caratterizza. Una "fiaba analitica" nasce già come strumento di lavoro psicologico. Viene costruita in modo da porre l'accento su specifiche tematiche in merito alle quali lo psicoanimatore ritiene opportuno di dover ricercare ed intervenire, avendo preso atto, insieme al paziente, del suo specifico bisogno.

La tecnica della "Principessa degli Specchi" ha lo scopo di aiutare le persone a prendere in considerazione la vita a mezzo busto. Quella vita che privilegia la parte alta, quella dei pensieri e dei ragionamenti, della razionalità, senza fonderla armonicamente, senza prendere in considerazione la parte bassa, quella delle radici in terra, dei piedi, senza radicarla nelle emozioni, nelle sensazioni, nella sensualità e nella sessualità che l'area genitale e sfinterica rappresentano.

E, ancora, la divisione tra parte alta e parte bassa del corpo rimanda alla frattura tra vita infantile e vita adulta. "L'infanzia è attesa di eventi luminosi e lieti, eroici, santi e belli. Se l'infanzia è stata buia, triste, grigia, spaventata, nessun drago, fantasma o mostro all'improvviso sconfitto, nessuna luce; l'adulto cresce ma, dentro di lui, il bambino aspetta murato nel semisonno della sua attesa. Aspetta che l'infanzia sia magica, bella e santa. Bisogna illuminare l'infanzia per farlo crescere."<sup>1</sup>

\_\_\_\_\_  
Maria Rita Parsi – Album – Ed. Savelli, Milano, 1982, pag. 92

Illuminare l'infanzia vuol dire decodificare, analizzandoli, gli scenari che caratterizzano la vita infantile e collegarli a quelli che caratterizzano la vita adulta.

“Diversi, affini, fusi nel tempo, col ponte dell'adolescenza gettato tra loro, l'adulto e il bambino diventeranno un'unica forte persona capace di gestirsi e di vivere pienamente le proprie potenzialità”.<sup>2</sup>

### Somministrazione della tecnica

Ogni persona può rivisitare la fiaba-stimolo secondo la modalità codificata nel quaderno di somministrazione e nel manuale<sup>3</sup>.

In sintesi è così possibile riassumere il percorso proposto per la somministrazione della “Principessa degli Specchi”.

Dopo una breve introduzione alla tecnica, con il singolo soggetto o con il gruppo, si chiede di indicare la parte del corpo, dalla vita in giù che ognuno percepisce di più in quel momento e la parte del corpo, sempre dalla vita in giù, che percepisce di meno.

Si invita il soggetto a disegnare sé stesso, con la matita e i colori messi a disposizione. Si chiede, inoltre, di esaminare, con attenzione le 13 carte neutre (es. Fig. 1 e Fig. 2) e le 13 carte rifinite (es. Fig. 3 e Fig. 4), contenute nel quaderno e gli si chiede di sceglierne una.



Fig. 1. Una delle 13 carte neutre



Fig. 2. – Una delle 13 carte neutre



Fig. 3. Una delle 13 carte rifinite



Fig. 4. Una delle 13 carte rifinite

<sup>2</sup> Ibidem, pag 90

<sup>3</sup> Maria Rita Parsi – La Principessa degli Specchi. Tecnica grafico-proiettiva di approccio psicoanimatorio al corpo – Organizzazioni Speciali editore, Firenze, 1984

Dopo, si invita il soggetto a completare la carta scelta nelle parti che ritiene mancanti e di colorarla se lo desidera.

Si chiede al soggetto di dare un nome, un'età e un ruolo familiare e sociale al personaggio scelto.

Si invita il soggetto a scegliere ancora delle carte a mezzo busto, di numerarle in ordine progressivo e di dare loro un nome, un'età, un ruolo familiare e sociale e, dopo aver completato graficamente e colorato, si chiede al soggetto di raccontare una storia nella quale compaiano il personaggio scelto per primo e gli altri personaggi. Lo psicoanimatore raccoglierà (scrivendo o utilizzando un registratore) la storia che il soggetto racconta. Se la tecnica è somministrata in gruppo, i soggetti saranno invitati a scriverla.

In seguito, si invita il soggetto a far corrispondere ciascun personaggio scelto ad una persona della propria famiglia d'origine, compreso sé stesso, ed a rileggere la storia sostituendo i nomi dei personaggi scelti con i nomi dei membri della propria famiglia.

Si chiede al soggetto di disegnare nuovamente il proprio corpo e di indicare quale parte (o quali parti) di tutto il suo corpo avverte di più e quale parte (o parti) avverte di meno.

Infine il soggetto sarà stimolato dallo psicoanimatore a valutare: i collegamenti tra la sua realtà individuale, familiare e sociale e la sua produzione narrativa e grafico-proiettiva; il suo vissuto corporeo, durante l'esperienza, e gli eventuali mutamenti percettivi del corpo avvenuti durante la somministrazione; l'atteggiamento generale del soggetto nei confronti del suo corpo, con particolare riferimento all'area genitale – sfinterica, alla sessualità e al radicamento.

## Conclusioni

Aiutare la persona a divenire consapevole delle proprie potenzialità e risorse, offrire la possibilità di conoscere e comprendere la struttura, la forma, oltre che il significato profondo del proprio comportamento, equivale, per gli psicoanimatori, alla possibilità di proporre, al cliente, un percorso di consapevolezza attivamente esperito, durante il quale la persona si possa percepire artefice, artista, del proprio laboratorio psichico piuttosto che semplice fruitore, curioso e appassionato, o meglio “inoperoso” e “sottomesso spettatore” della propria vita e del proprio destino.

## Bibliografia

- Arieti S., *Creatività. La sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma, 1979.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, Bompiani, Milano, 1975.
- Hillman J., *Le storie che curano*, Ed. Cortina, Milano, 1984.
- Jung Carl G., *L'uomo e i suoi simboli*, Ed. TEA, 2004
- Laing R.D., *Nascita dell'esperienza*, Mondadori, Milano, 1982.
- Lowen A., *Il linguaggio del corpo*, Astrolabio, Roma, 1978.
- Luria A. R., *Come lavora il cervello*, Il Mulino, Bologna, 1977.
- Machover K., *Il disegno della figura umana- un metodo di indagine*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1968.
- Miller A., *Il bambino inascoltato*, Bollati Boringheri, Torino, 1989.
- Moreno J.L., *Il teatro della spontaneità*, Guaraldi, Firenze, 1980.
- Morino Abbele F., *Interpretazione psicologica del disegno infantile*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1978
- Morino Abbele F., *l'Arte di immaginare*, Ed. Riza, Milano, 1990.
- Morino Abbele F., *Il bambino nell'isola delle fiabe*, Giunti, Firenze, 1980.
- Parsi M.R. Album: tracce fotografiche di Margherita, Ed. Savelli, Roma, 1982.
- Parsi M.R., *I quaderni delle bambine*, Mondadori, Milano, 1990.
- Parsi M.R., *La principessa degli specchi – tecnica di approccio bioenergetico e psicoanimatorio al corpo*, Franco Angeli, Milano, 2017.
- Schultzenberger A, Sauret M.J., *Le corps et le group*, Privat, Toulouse, 1977 (trad. it. *Il corpo e il gruppo*, Astrolabio, Roma, 1978).
- Von Franz M.L., *Le fiabe interpretate*, Bollati Boringheri, Torino, 1980.
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Ed. Armando, Roma, 1999.

# La psicologia introspettiva delle Confessioni di Agostino di Ippona. Alcuni case studies

G. Spinosa

Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale

## Premessa

### L'introspezione

Agostino psicologo ?

Non è una novità. Fin dall'inizio gli studiosi e gli esegeti di Agostino hanno osservato ed esaltato le sue doti nel condurre le analisi psicologiche; da Etienne Gilson (1943) fino al più recente Jean-Luc Marion (2008). La genialità di Agostino si esprime anche attraverso questa sua capacità, prima di cogliere, poi di descrivere, i moti più impercettibili e più intimi dell'animo, le sfumature più sottili attraverso le quali si articolano sensazioni, percezioni, ricordi, affetti, pulsioni. Il risultato è quella che Roberta De Monticelli definisce «una ricca fenomenologia delle funzioni vitali e cognitive e dei loro nessi».<sup>1</sup> Questa particolare penetrazione introspettiva nasce in Agostino dalle sue radici platoniche e neoplatoniche (il socratico *conosci te stesso* ( $\gamma \nu \omega \vartheta \iota \sigma \epsilon \alpha \upsilon \tau \acute{o} \nu$ ) ripreso da Plotino), e ha poi il ruolo teologico-ascensivo di condurre a Dio l'anima umana, in quanto essa stessa è immagine di Dio.

E tuttavia è possibile effettuare un accostamento fra queste caratteristiche dell'opera di Agostino e le moderne correnti della psicologia introspezionista, che si suole far nascere tra fine '800 e primi del '900, in area tedesca. Questo accostamento si basa sull'interesse fattuale di Agostino per gli aspetti più fisici e concreti dell'esperienza psicologica; un interesse per i dettagli della vita sensoriale e per funzioni cognitive, quali la memoria, l'attenzione, l'attesa, il ricordo, l'oblio; tutti temi ai quali le moderne scienze cognitive si dedicano da tempo.

La psicologia introspettiva di Agostino si basa quindi sulla concreta esperienza fattuale del proprio vissuto, che diventa emblematico del vissuto umano. Ma c'è di più. Questa base fattuale ed esperienziale è per Agostino anche il punto di partenza per la costruzione della sua filosofia e della

sua teologia.<sup>2</sup> Infatti, quella certezza che tutti noi abbiamo delle nostre funzioni vitali costituisce il punto di partenza di certezze diverse, certezze di tipo intellettuale.<sup>3</sup>

A conferma del grande interesse del nostro autore per l'essere umano nella sua interezza, corporeo e spirituale, affettivo e intellettuale, sensitivo e volitivo, sta l'estrema attenzione da lui rivolta verso l'infanzia e l'adolescenza; quella propria, ma in fondo anche altrui. Questo ci conduce al primo *case study*.

*Case study n. 1: Chi è degno di essere considerato una persona?*

È noto che la nozione di "persona" è una delle più studiate nell'ambito della storia della filosofia, della storia della teologia, come anche della psicologia; storie che a lungo si sono sovrapposte tra loro.

È noto altresì che le *Confessioni* di Agostino di Ippona sono all'incrocio di vari generi letterari: l'invocazione, la *consolatoria*, il diario, l'autobiografia. Nello svolgere il tema autobiografico, l'autore ha la sensibilità di iniziare l'indagine fin dalla sua età infantile, fin dai suoi primissimi giorni e mesi di vita e, anzi, fin dalla sua vita prenatale. A proposito della sua nascita, egli dice di non conoscerne l'origine e di non averne memoria: «Io non so da dove sono venuto - qui, in questa vita mortale dico [...] Non lo so [...] non ne ho memoria (nescio, unde venerim huc, in istam dico vitam mortalem an mortem vitalem ? / Nescio [...] non enim ego memini» (*Conf.*, I, 6, 7). A proposito dei suoi primi mesi di vita, ribadisce di non averne memoria e di saperne qualcosa solo grazie ai racconti degli altri: «Poi cominciai anche a sorridere [...] così almeno mi dissero [...] io di tutto questo non ho memoria (Post et ridere coepi [...] Hoc enim de me mihi indicatum est et credidi [...] nam ista mea non memini» (*Conf.*, I, 6, 8). E poi Agostino con grande acutezza e sensibilità torna di nuovo indietro, per

<sup>1</sup> Cfr. R. De Monticelli, *Introduzione a AGOSTINO, Confessioni*, Garzanti, Milano 1990, p. XXV.

<sup>2</sup> R. De Monticelli, *op. cit.*, p. LVII.

<sup>3</sup> R. De Monticelli, *op. cit.*, p. XVIII.

interrogarsi sulla sua vita prenatale e porsi una domanda che ai nostri tempi dilacera il dibattito sull'aborto: il feto è qualcuno (*aliquis*), è una persona? E si chiede: «È a un'altra età [...] che seguì la mia infanzia? quella che ho vissuto nelle viscere di mia madre? [...] Ero da qualche parte, ero qualcuno (*aliquis*)? Non ho nessun testimone di questo [...] né l'esperienza d'altrui né la mia memoria (An illa [aetas] est, quam egi intra viscera matris meae? [...] fuine alicubi aut aliquis? Nam quis mihi dicat ista, non habeo; nec pater nec mater potuerunt nec aliorum experimentum nec memoria mea» (*Conf.*, I, 6, 9).

Nel porsi la domanda cruciale «quando ero un infante, ero qualcuno (*aliquis*)?» Agostino ha sicuramente in mente una concezione «forte» della persona, che è incentrata sulla confluenza delle facoltà cognitive e sensitive con tutta la gamma degli atti della volizione. Non a caso, di lì a pochi anni, intorno al 524, Severino Boezio avrebbe formulato la sua celebre definizione di persona: una persona è un individuo razionale; o meglio, nei termini tecnici del latino boeziano, una persona è una sostanza individuale di natura razionale («naturae rationabilis individua substantia»<sup>4</sup>).

Lo è un bambino di pochi mesi? Tralasciando la delicatissima questione che riguarda lo statuto del feto, passiamo a dire che la psicologia evolutiva dell'infanzia ci ha abituati a concepire il bambino come un essere intelligente fin dai primi mesi e giorni di vita, il quale affina progressivamente le sue facoltà di percezione e di comprensione del mondo; dalle sensazioni più elementari, a quelle via via più complesse, le quali si sviluppano di pari passo con lo sviluppo neurologico e funzionale del suo cervello.

Ma torniamo ad Agostino e alla sua domanda. Il suo dubbio in merito allo statuto di «persona» di un bambino di pochi mesi ruota intorno alla facoltà, o funzione, della memoria. E questo è un punto centrale. Agostino dubita di essere stato, in quell'età, una persona, perché non ha nessuna memoria del proprio sé in quel periodo iniziale della propria vita; non ha nessun ricordo che risalga a quei primi mesi di vita. Quindi, lo strumento che Agostino usa per rispondere alla domanda «Ero qualcuno?» è appunto l'introspezione psicologica: il guardare dentro di sé, per vedere cosa c'è dentro di sé. E in questo caso, va alla ricerca dei ricordi conservati nella sua memoria. Questo richiamo alla memoria può sembrare una cosa banale, ma nel percorso di definizione della nozione di persona nell'età moderna, una svolta è stata costituita dalle analisi sviluppate dai maestri dell'empirismo inglese del XVII secolo John Locke e David Hume, proprio in riferimento alla memoria. John Locke ha infatti identificato l'identità personale nella memoria continuativa che ciascuno di noi ha della persistenza nel tempo e nello spazio delle percezioni riconducibili ad un sé che si identifica con l'io, il *self*. Hume, da parte sua, poteva quindi ridurre la persona ad un «fascio di percezioni»,<sup>5</sup> dopo che

Locke aveva distrutto la nozione aristotelico-scolastica di sostanza; quella sostanza che Boezio aveva posto a fondamento della nozione di persona e che sarebbe perdurata per molti secoli, fino alle soglie dell'età moderna.

Per passare al secondo *case study*, dirò che l'andamento autobiografico delle *Confessioni* conduce Agostino a narrare in ordine cronologico gli eventi e le esperienze della sua vita, facendo quindi seguire alla narrazione della sua infanzia la narrazione della sua adolescenza, dove troviamo un episodio famosissimo da lui narrato: il furto delle pere.

#### Case study n. 2: I giovani e le insidie del «branco»

Per noi che leggiamo quotidianamente le cronache dei misfatti che si compiono in Italia e nel mondo, l'episodio narrato da Agostino, il furto delle pere, appunto, si associa inevitabilmente al fenomeno di delinquenza giovanile denominato «il branco». La psicologia che agisce all'interno dei gruppi giovanili devianti è perfettamente descritta dall'autore e si compone di una serie di osservazioni introspettive finissime che riporto a seguire in modo sintetico, utilizzando le stesse parole usate da Agostino, senza aggiungere nulla di mio. Il furto delle pere è commesso senza che ci sia il bisogno di cibo o la fame: è la gratuità del male; i giovani sapevano fin dall'inizio che quelle pere non erano granché belle né saporite. Infatti, subito dopo il furto, quelle pere vennero gettate ai porci. Si tratta quindi del puro e semplice desiderio di compiere una bruttura (*dedecus appetens*) (*Conf.*, II, 4-5). In più, Agostino osserva che in questo caso è presente la coazione del gruppo nei confronti dell'individuo: da solo, lui, Agostino, quel furto non lo avrebbe compiuto; era la complicità con gli altri che ve lo aveva indotto; rubare da soli non procura nessun piacere. In definitiva, due sono le pulsioni principali di questo atto individuate da Agostino: l'ansia di fare del male nata inizialmente dall'idea di fare uno scherzo (e nelle cronache di questi giorni, la scusa «era uno scherzo» viene spesso drammaticamente addotta da giovani autori di veri e propri misfatti); e la vergogna di tirarsi indietro di fronte alla coazione degli altri componenti il gruppo (*Conf.*, II, 6-10).

Infine, per concludere, arriviamo all'ultimo *case study*.

#### Case study n. 3: Psicomatica di una conversione religiosa

Potremmo dire che l'episodio si colloca nel *climax* dell'opera, e che consiste nell'approdo a quella conversione verso una prospettiva trascendente che Agostino ha lungamente e drammaticamente ricercato, e che si compie al raggiungimento dei suoi 32 anni. Siamo nel 386 dopo Cristo, a Milano, nel piccolo giardino della sua casa, in compagnia dell'amico Alipio. Non è un caso che buona parte delle prime 250 pagine delle *Confessioni* sia dedicata alla descrizione della lotta interiore tra i piaceri carnali e la spiritualità (*Conf.*, VIII, 5, 11); infatti, il richiamo dei godimenti corporali ha impedito fino a quel momento ad Agostino di fare il grande passo e di unirsi a Dio, per entrare in un orizzonte spirituale. Anche per questo terzo ed ultimo *case study*, elencherò per brevità gli stati psicofisici che accompagnano quella che si suole definire una conversione, seguendo passo passo la descrizione fortemente fisica e sensibile che Agostino fornisce di quell'evento cruciale.

<sup>4</sup> Cfr. Boethius, *De persona et duabus naturis seu Contra Eutychem et Nestorium*, in Boethius, *De consolatione philosophiae. Opuscula theologica*, ed. C. Moreschini, Monachii-Lipsiae, in aedibus K.G. Saur, 2000, p. 214.

<sup>5</sup> Cfr. D. Hume, *A Treatise on Human Nature*, I, IV, §VI: «nothing but a bundle or collection of different perceptions, which succeed each other with an inconceivable rapidity, and are in a perpetual flux and movement».

Anche in questo caso, io non aggiungerò nulla alle parole di Agostino. È lui che scrive che, in quel frangente, la sua voce non era più la stessa, così che le sue emozioni erano manifestate più che dalle parole, dai moti del suo corpo: la fronte, gli occhi, il viso, il suo colorito, il tono della voce (*Conf.*, VIII, 8, 19). E ancora: tormentato dall'indecisione, egli dice di trovarsi a fare con il corpo tutti quei gesti che sono tipici di chi si dibatte tra impulsi contrari (*Conf.*, VIII, 8, 20); e così ci racconta che si strappava i capelli, si batteva la fronte, si stringeva le ginocchia tra le braccia con le dita intrecciate (*Ibidem*), compiendo quei gesti di sua spontanea volontà. Eppure, quello che voleva fare veramente, convertirsi alla spiritualità, questo, sì, lo voleva, ma non riusciva a farlo. «Psicologia della volontà», così Roberta De Monticelli ha definito queste pagine di Agostino.<sup>6</sup> Il contrasto tra due volontà opposte (*mecum contendebam*, *Conf.*, VIII, 10, 22) genera, come si è visto, uno stato di sospensione (*suspendebat* (*Conf.*, VIII, 11, 25): il protagonista di questo psicodramma dice tra sé e sé: «sì, adesso è ora» e con le parole sembra risolversi a fare la sua scelta; ma anche se sta per agire, in realtà ancora non agisce («Dicebam enim apud me intus: "Ecce modo / fiat, modo fiat", et cum verbo iam ibam in placitum. Iam paene faciebam et non faciebam» (*Ibidem*). Quando, all'improvviso, ecco che si scatena una violenta tempesta di emozioni, accompagnata da un diluvio di lacrime («oborta est procella ingens ferens ingentem imbrem lacrimarum» *Conf.*, VIII, 12, 28). Ancora gesti del

corpo: Agostino si alza in piedi, per far scorrere libero e alto il suono di quel grande pianto (*Ibidem*). L'intensità di quella situazione lo induce ad appartarsi e ad allontanarsi dall'amico Alipio, che fino a quel momento aveva assistito, ammutolito, alla scena. In modo inconsapevole, Agostino si ritrova poi sdraiato sotto un albero di fico, dove può dare ancor più libero sfogo alle lacrime, che paragona a due fiumi in piena nel cavo dei suoi occhi. Ode allora un dolce canto infantile, il suo volto muta espressione repentinamente e, finalmente, irrompe l'elemento spirituale tanto cercato e desiderato; una luce spirituale viene infusa nel suo cuore (il cuore, tanto a lungo contrapposto alla carne e al corpo) e questa luce fa dissipare le ombre dei dubbi e delle incertezze (*Conf.*, VIII, 12, 29).

Nel concludere queste mie pagine, non posso non ricordare una mia conversazione con Antonio Fusco, risalente ai suoi ultimi anni, durante la quale ci soffermavamo entrambi sull'opera di Agostino di Ippona. Ad un certo punto, Antonio disse che a suo avviso Agostino era il più grande filosofo dell'età tardoantica e medievale. La cosa mi sorprese non poco, perché il suo giudizio di psicologo e medico coincideva con il mio, di medievista. Tutto ciò, a riprova della grande capacità di Antonio di andare al cuore delle cose e di cogliere l'essenziale: dote che lo ha accompagnato durante tutti suoi studi lungo innumerevoli discipline umanistiche e scientifiche.

<sup>6</sup> Cfr. R. De Monticelli, *Note a AGOSTINO, Confessioni, op. cit.*, p. 644.

# The relationship between perception of obesity and wellbeing

O. Tudorel<sup>1</sup>, M. Vintilă<sup>1</sup>, G. Cosmin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale | Department of Psychology, West University of Timisoara, Romania;

<sup>2</sup> Department of Social Work, West University of Timisoara, Romania

## Abstract

Literature had shown that the effect of obesity in the relationship between obesity and physical health is well known. It is also known that obesity increases the risk of morbidity and reduces life expectancy. However, there are still no clear answers to the relationship between obesity and wellbeing. This study aimed to evaluate the relationship between wellbeing, eating behavior and body appreciation. We hypothesized that the perception of obesity and body appreciation predict the satisfaction with life. The results revealed that only body appreciation is a predictor for satisfaction with life. The relationship between perception of obesity and satisfaction with life was not significant.

**Key words:** wellbeing; eating behavior; body appreciation; body image; satisfaction with life

## Introduction

Literature had shown that the effect of obesity in the relationship between obesity and physical health is well known. It is also known that obesity increases the risk of morbidity and reduces life expectancy. However, there are still no clear answers to the relationship between obesity and wellbeing. Wellbeing is defined as the subjective perception of the individual on psychological health and the quality of life on the cognitive and affective levels (1,2) Some studies have found that obesity is associated with poor quality of life and well-being, and weight loss is associated with an increase in well-being. (3). It has also been found that weight is correlated with body dissatisfaction, even though is not necessarily that a high value of body mass index (BMI) to lead to body dissatisfaction. However, the relationship between body dissatisfaction and obesity is related to eating disorder. As well as a lack level of well-being, body dissatisfaction is considered to have an effect in obesity. It has been suggested that obesity can have a negatively effect on body image and on the satisfaction with life. (3,4)

A study conducted by Doll (3) have found that obesity is correlated with a lower level of wellbeing but the decreased in health is less evident on the emotional wellbeing level than in physical level.

It has been suggested (5) that the reason why women have a lower body appreciation than men is that they internalize the social standards of the ideal of body beauty easier than men. Body appreciation refers to the attitude of acceptance, protection, and love to the qualities of the body, to its functionality and health despite the degree of dissatisfaction sometimes experienced by certain experiences. (6,7) This concept also refers to unconditional acceptance, respect, and care for one's own body. In their study, Tylka and Subich (8) showed that young women who experienced a low level of unconditional acceptance by the important ones felt the need to lose weight. It was found a positive association of body appreciation with psychological and negative well-being with eating disorders. (9)

Unhealthy eating habits, lifestyle, sedentary, are the behavioral factors that cause obesity. Besides these, family environment, colleagues, community, can influence weight gain. Last but not least, obesity may be due to genes or side effects of some drugs. Therefore, obesity is determined by various internal and external factors, as a result of a caloric imbalance. (8)

In their study, Fallon et al. (11) on two adolescent groups, one of which had color teenage participants and the other consisting of white girls, it was concluded that obesity is directly associated with poor quality of life. It was found that in the white girls' group the relationship between weight gain and quality of life was stronger than black groups.

Although the consequences of obesity on health are known, its impact on well-being is less well known. Obese people are often stigmatized, being even excluded from certain social groups. Moreover, these people are thought to be lazy, ugly and less intelligence. Thus, it was assumed that these people, due to the social pressure, would have a lower level of wellbeing than those with a normal BMI (12). In addition, the messages promoted by the traditional and modern media (TV or the Internet) about the ideal standards of bodily beauty can also affect the well-being of these people.

Hence, the present study aimed to evaluate the relationship between wellbeing, eating behavior and body appreciation. We hypothesized that the perception of obesity and body appreciation predict the satisfaction with life.

**Method**

*Participants and Procedure*

The participants of the present study were students and their inviters (n = 357). Majority of the participants were students at the West University of Timisoara, Romania, with mean age by 22 yrs old. All the participants have signed the informed consens before they filled the research tools.

All the participants fulfilled the questionnaires voluntarily and were informed in advanced about the aim of the study.

*Instruments*

*Satisfaction with Life Scale (SWLS; 13)* Romanian version (14), evaluates the general satisfaction with life. The instrument contains 5 items, range from 1 (*strongly disagree*) to 7 (*strongly agree*) on a Likert scale;

*Body Image Screening Questionnaire for Eating Disorder Early Detection (BISQ; 15)*; Romanian version translated (14). The instrument evaluates the symptoms of eating disorders. It has five subscales: bulimia, anorexia, ortorexia, perception of obesity and vigorexia. BISQ contained 24 items, rage from 1 (*never*) to 6 (*always*) on a Likert scale;

*Body Appreciation Scale-2 (BAS-2; 7)*; Romanian translation (17), contain 10 items rated on a 5-point scale, ranging from 1 (*never*) to 5 (*always*) and measures the positive body image.

**Results**

To test the hypothesis, we used the linear regression using SPSS for Windows. The perception of obesity and body appreciation variables were considered predictors, and the satisfaction with life was the criteria variable.

The results revealed that the perception of obesity correlates negatively with the satisfaction with life. In addition, a higher level of body appreciation correlates with a higher level of satisfaction with life (Table 1).

Table 1. Correlations between variables

Variables	M	SD	1	2	3
SWL	24.77	6.63	-	-.17**	.62**
PO	8.43	4.15	-.17**	-	-.28**
BA	39.31	9.68	.62**	-.28**	-

n = 357; \*\*p < .01; SWL = satisfaction with life; PO = perception of obesity; BA = body appreciation.

The results (Table 2) of the linear regression revealed that only body appreciation is a predictor for satisfaction with life ( $R = .622, R^2 \text{ adj.} = .383, F_{\text{change}}(2, 354) = 111.452, p < .001$ ). The relationship between perception of obesity and satisfaction with life is not significant ( $p = .995$ ; 95% CI = -.137 - .136).

Table 2. Results of the regression analyses for perception of obesity and body appreciation as predictor of satisfaction with life

Predictors	$\beta$	t	p	95% CI
PO	-.000	-.006	.995	-.137 - .136
BD	.622	14.330	.000	.367 - .484

n = 357; SWL = satisfaction with life as dependent variable; PO = perception of obesity; BA = body appreciation; 95% CI = confidence interval

**Discussions**

The present study examined the relationship between the perception of obesity, body appreciation and satisfaction with life. We hypothesized that a higher level of the perception of obesity and a lower level of body appreciation will predict a lower level of satisfaction with life.

Using the linear regression analyses the results had partially sustained the hypothesis, revealing that the perception of obesity is not a predictor for satisfaction with life. However, we found that body appreciation is a significant predictor of the satisfaction with life.

These results are in line with those who are found that body appreciation have a positive association with psychological wellbeing. (9) Body appreciation is characterized by acceptance of the body, despite the degree of body dissatisfaction sometimes felt. Body appreciation is the opposite of the body image disorders or eating disorders and it is associated with the satisfaction with life. As we mentioned above, the results partially supported the hypothesis and showed that the perception of obesity is not a predictor of satisfaction with life. This can be explained by the fact that although they have the perception of obesity, it is possible for these people to appreciate and accept their body even if it is not a body beauty ideal as those promoted by the media and recognized by society. Thus, body appreciation is not the opposite of the body dissatisfaction, but the one's ability to understand and to accept his body, to be aware of his body's needs and to recognize that those unappreciated aspects of the body are parts of his human experiences. (7)

Body appreciation is a positive component of body image and takes into account positive body aspects despite its imperfections in terms of weight, shape, or appearance. This component also involves awareness of body needs and the involvement of the individual in behavioral and well-being behaviors. (18)

This study is not without limitations which may be considered as suggestions for future studies. These refer to the fact that the study did not analyze potential moderators or mediators between perception of obesity and satisfaction with life. The results of the study should be viewed with caution and can not be generalized due to the participants' average age and research design.



**References:**

1. Vintila M, Istrat D. Improving the Skills For True Wellbeing of Adult Educators and Learners, *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*. 2014; 142: 610-615
2. Tudorel OI, Macinga I, Virgã D. ctualizarea de sine: de la starea de bine la viziunea asupra lumii. *Romanian Journal of Applied Psychology*. 2013; 15(1): 20-26
3. Doll HA, Petersen SE, & Stewart-Brown SL. Eating disorders and emotional and physical well-being: Associations between student self-reports of eating disorders and quality of life as measured by the SF-36. *Quality of Life Research*. 2005; 14(3): 705–717. doi:10.1007/s11136-004-0792-0
4. Grogan S. *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children*, 2nd ed. New York, Routledge, 2008
5. Brennan MA, Lalonde CE, Bai, JL. *Body Image Perceptions: Do Gender Differences Exist? The International Honor Society in Psychology*. 2010; 15:3
6. Avalos LC, Tylka TL, Wood-Barcalow N. The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*. 2005; 2: 285–297. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.06.002>
7. Tylka TL, Wood-Barcalow NL. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*. 2015b; 14: 118–129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>
8. Tylka TL, Subich LM. Examining a multidimensional model of eating disorder symptomatology among college women. *Journal of Counseling Psychology*. 2004; 51: 314–328
9. Avalos LC, Tylka TL. Exploring a Model of Intuitive Eating With College Women. *Journal of Counseling Psychology*. 2006; 53. 4: 486–497, DOI: 10.1037/0022-0167.53.4.486
10. Khairy SA, Eid SR, El Hadidy LM, et al. The health-related quality of life in normal and obese children. *Egyptian Pediatric Association Gazette*. 2016; 64(2): 53–60. doi:10.1016/j.epag.2016.05.001
11. Fallon EM, Tanofsky-Kraff M, Norman AC, et al. Health-Related Quality of Life in overweight and nonoverweight black and white asoloscents. *J Pediatr*. 2005; 147(4): 443–450
12. Wardle J, Cooke L. The impact of obesity on psychological well-being. *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*. 2005; 19(3): 421–440. doi:10.1016/j.beem.2005.04.006
13. Diener E, Emmons RA, Larsen RJ, et al. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 1985; 49: 71–75. doi.org/10.1207/s15327752jpa490113
14. Lambriu I, Butucescu A, Uscatescu L, et al. Romanian adaptation of the Satisfaction With Life Scale. *Journal of Psychological and Educational Research*. 2012; 1: 17–33
15. Jenaro C, Flores N, Tomsa R, et al. Body Image Screening Questionnaire for Eating Disorder Early Detection. *Journal of Experiential Psychotherapy*. 2011; 14: 3–11
16. Tomsa R, Istfan N, Jenaro C, et al. Body Image Screening Questionnaire for eating disorder early detection: A Romanian replication. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2012; 33: 423–427
17. Swami V, Tudorel O, Goian C, et al. Factor Structure and Psychometric Properties of a Romanian Translation of the Body Appreciation Scale-2. *Body Image*. 2017; 23: 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.08.001>
18. Raque-Bogdan TL, Piontkowskib S, Huic K, et al. Self-compassion as a mediator between attachment anxiety and body appreciation: An exploratory model. *Body Image*. 2016; <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.08.001>

# Bullismo e cyberbullismo: tra similitudini e differenze

G. D'Angiò

## Il fenomeno

Nel 2014, poco più del 50% tra gli 11 e i 17 anni ha subito qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze nei 12 mesi precedenti. Il 19,8% è vittima assidua di una delle azioni di bullismo, cioè le subisce più volte al mese. Per il 9,1% gli atti di prepotenza si ripetono con cadenza settimanale. Tra i ragazzi utilizzatori di cellulare e/o Internet, il 5,9% denuncia di avere subito ripetutamente azioni vessatorie tramite sms, e-mail, chat o sui social network. Le ragazze sono più frequentemente vittime di Cyber bullismo (7,1% contro il 4,6% dei ragazzi). (Istat, 2014).

Con cadenza quotidiana siamo informati dai media di atti di prepotenza compiuti da ragazzi e ragazze verso i loro coetanei, in un crescendo di gravità.

In realtà, ci si dovrebbe occupare di trovare soluzioni efficaci, se non per risolvere, almeno per arginare il problema e soprattutto si dovrebbe tener conto della complessità del fenomeno bullismo, la cui portata non si esaurisce nell'atto in sé, ma coinvolge tutta una serie di attori e contesti che vanno dal bullo alla vittima, fino alla famiglia e la scuola.

Per questo, per comprendere, spiegare e cercare di risolvere questo problema è fondamentale l'utilizzo dei modelli multifattoriali di spiegazione, basati su un'ottica bio-psico-sociale, che valutino le caratteristiche individuali dei soggetti coinvolti e quelle dell'ambiente in cui vivono, interagiscono e crescono. (Fonzi, 1997).

## Il bullismo

Il bullismo è una particolare forma di comportamento aggressivo che si sviluppa in maniera peculiare in contesti gruppalari, infatti è soprattutto, un fenomeno di gruppo all'interno del quale giocano un ruolo decisivo non solo i bulli e le vittime ma anche tutti quei soggetti che sembrano non coinvolti o che sono sostenitori degli uni o degli altri (Salmivalli et al, 1996).

Il termine bullismo deriva dall'inglese "bullying" e viene usato nella letteratura internazionale per connotare il fenomeno delle prepotenze tra pari in un contesto di gruppo.

Olweus (1973) fu il primo a dare una definizione al fenomeno, affermando che: "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato e vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, ad azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni".

## Le caratteristiche del bullismo

Il bullismo fa parte della più ampia classe dei comportamenti aggressivi, può essere presente durante tutto l'arco di vita dell'individuo e assumere forme diverse a seconda dell'età ma è sempre caratterizzato da alcune costanti che lo definiscono in maniera peculiare: intenzionalità, persistenza e squilibrio di potere.

- L'intenzionalità sta a significare che il comportamento di prevaricazione è messo in atto consapevolmente e volontariamente dal bullo con la precisa intenzione di fare un danno alla vittima;
- La persistenza, invece, sta ad indicare che le azioni offensive non sono sporadiche o isolate, ma si ripetono nel tempo. Entrambi questi elementi caratterizzano il comportamento di chi compie l'azione,
- Lo squilibrio di potere è emblematico della situazione nella sua interezza, infatti, sottende una asimmetria della relazione derivante da una diversa forza fisica o da un maggiore prestigio sociale, familiare e intellettuale degli attori (Fonzi, 1997).

Oliverio Ferraris (2008) schematizza le cause originarie degli atti persecutori affermando che il bullismo si fonda su un disagio familiare che spinge il soggetto a mettere in atto comportamenti vessatori essenzialmente per due differenti motivazioni: apprendimento e rivalsa.

Nel primo caso il soggetto ripropone in classe il modello di comportamento violento appreso in famiglia. Nel secondo, riattualizza ciò che ha appreso come vittima di aggressioni, invertendo però il proprio ruolo.

Questo tipo di comportamento aggressivo non lascia spazio a modelli causali unilineari, in quanto si presenta come: fenomeno multi-componenziale, derivante dall'interazione di diversi fattori che ne spiegano non solo le differenti tipologie, ma anche le variegate traiettorie evolutive e i molteplici tassi di stabilità o mutamento nel tempo.

### I protagonisti

Per cercare di capire meglio, possiamo analizzare più nello specifico le differenti caratteristiche di personalità.

I bulli sono caratterizzati da un'aggressività generalizzata, quindi non diretta esclusivamente verso i coetanei, ma anche verso gli adulti, siano essi genitori o insegnanti. Essi sono impulsivi, scarsamente empatici, hanno una buona opinione di loro stessi e attraverso il gesto violento accrescono il loro senso di potere e i propri livelli di autostima (Olweus, 1978; 1993).

Nei bulli è evidenziabile un insieme di elementi narcisistici e difensivi che differenzia il loro senso di autostima dalle forme tipiche dei comportamenti pro-sociali (Salmivalli *et al.*, 1996).

Sono soggetti che mostrano un atteggiamento favorevole nei confronti della violenza, la reputano un mezzo per ottenere ciò che si vuole e giustificano i loro comportamenti con indifferenza e scarsa sensibilità verso la vittima e un profondo bisogno di dominare. Quando si parla di vittime, quindi, è necessario distinguerle in passive ed aggressive.

Le vittime passive sono descritte come psicologicamente e fisicamente deboli, ansiose, insicure e ipersensibili, hanno un'opinione negativa di sé e soffrono di scarsa autostima.

Le vittime provocatrici anche se subiscono le prepotenze dei compagni hanno uno stile di interazione di tipo reattivo (Olweus, 1993).

I ripetuti attacchi dei compagni fanno aumentare i livelli d'ansia e d'insicurezza nelle vittime instaurando una sorta di circolo vizioso in cui prepotenza e isolamento sono direttamente proporzionali (Zanetti, 2007).

### Una nuova forma di bullismo: il Cyber bullismo

Una nuova manifestazione di atti di bullismo, è infatti, il Cyber bullismo, frutto del nostro tempo e dell'attuale cultura globale in cui le macchine e le nuove tecnologie da cui difficilmente l'uomo riesce a prendere le distanze.

Gli *sms*, le *e-mail*, i *social network*, le *chat*, sono i nuovi mezzi della comunicazione, della relazione, ma soprattutto sono luoghi anonimi, deresponsabilizzanti e di facile accesso, quindi molto invitanti per chi li utilizza come strumenti prevaricatori attraverso i quali minacciare, deridere e offendere.

Il termine *Cyber bullying*, tradotto in italiano con il termine Cyber bullismo o bullismo elettronico/digitale, è stato coniato e concordato, negli ultimi anni, in ambito internazionale.

Tra le definizioni di Cyber bullismo maggiormente accreditate sono rintracciabili quelle di: Smith *et al.* (2008) che lo hanno definito come "un atto aggressivo attuato tramite l'ausilio di mezzi di comunicazione elettronici, individuale o di massa".

Il Cyber bullismo è anche conosciuto come bullismo 2.0. o violenza 2.0, con questo termine si intendono tutte quelle minacce commesse attraverso la rete e i *social network*.

La fascia più colpita sono i pre-adolescenti e adolescenti e le conseguenze nella vita di questi ragazzi sono spesso traumatiche nella vita reale.

### Le altre forme di Cyber bullismo

Per comprendere quanto sia grande e complesso il fenomeno del bullismo "on line" è importante fare una panoramica di alcuni dei tanti fenomeni.

Il *Cyberbashing* è una tipologia specifica di Cyber bullismo, che consiste nel videoregistrare un'aggressione fisica nella vita reale per poi pubblicarla on line.

Il *Cyberstalking*, invece è una specifica molestia esercitata in rete offensiva, particolarmente insistente ed intimidatoria tanto da far temere alla vittima per la propria incolumità. Questo fenomeno è facilmente riscontrabile in relazioni molto conflittuali tra coetanei e soprattutto nel caso di rapporti sentimentali interrotti, tra pari, oltre a minacce di aggressioni fisiche l'ex partner potrebbe minacciare di diffondere materiale, soprattutto fotografie, in suo possesso. Questo è un reato in quanto viola diverse norme giuridiche.

L'*Harassment* è una molestia che consiste nell'invio ripetuto e costante nel tempo di messaggi offensivi e volgari attraverso il computer o cellulare, le telefonate rappresentano la forma di molestia più utilizzata dagli aggressori, soprattutto nei confronti del sesso femminile.

Il *Grooming* è una forma di adescamento attraverso cui il cyber predatore individua una giovane donna, instaura una relazione amicale, per sfruttarla a fini sessuali, è un lento processo dove il cyber predatore si prende cura del mondo psicologico della vittima.

L'*Happy Slapping* è una forma di produzione di una registrazione video di un'aggressione fisica che accade nella vita reale a danno di una vittima e relativa pubblicazione a cui aderiscono altri utenti, che non avendo partecipato all'accaduto esprimono commenti, insulti, ed altre offese, i video vengono votati e consigliati come preferiti o divertenti.

L'*Outing and Trickery* consiste nel pubblicare o condividere con terze persone le informazioni confidate dalla vittima in seguito ad un periodo di amicizia, in cui si è instaurato un rapporto di fiducia. L'aggressore pubblica o condivide con altre persone, senza alcuna autorizzazione le confidenze o le foto dell'amico.

Il *Sexting* è l'atto di inviare fotografie o messaggi di testo sessualmente espliciti, attraverso cellulari o altri mezzi di comunicazione.

L'*Exclusion* è l'atto di escludere un soggetto ad opera di un gruppo on line.

### Le differenze con il bullismo "tradizionale"

Tra le varie definizioni di Cyber bullismo, tale fenomeno possiede delle peculiarità specifiche che lo differenziano dal bullismo tradizionale:

- anonimato: il bullo che agisce da dietro un *computer* o un telefonino si sente ancora più forte del bullo tradizionale in quanto pensa di rimanere nell'ombra e quindi sperimenta un senso di protezione;
- irreperibilità: è vero che qualsiasi cosa pubblicata o scritta su *internet* lascia una traccia;
- spavalderia: la protezione che il bullo sente di avere grazie all'anonimato che rendono le sue azioni prive di freni inibitori, senza riserve morali su ciò che dice e fa;

- ampliamento spazio-temporale: ogni azione ha sul *web* una risonanza tale che prescinde le barriere spazio-temporali, infatti una sola informazione divulgata a molte persone attraverso *Internet* o telefoni cellulari, può arrecare danno alla vittima indipendentemente dalla sua ripetizione, potendo non solo essere vista e trasmessa da molte persone in tempi diversi ma inoltre amplificando la dimensione temporale dell'offesa. (Aleandri, 2008).

#### *Per tutelarci dal cyberbullismo*

Attualmente in Italia, ci sono state leggi contro il cyberbullismo, la legge 71/71, definisce cyberbullismo, qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento di dati illecito ai danni di minori, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuto on line, aventi ad oggetto anche una o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso o la loro messa in ridicolo.

Questa legge è inoltre importante:

- tutela ed educa i minori, siano essi vittime o bulli,
- stabilisce cosa si intende per gestire un sito internet,
- fornisce ai minori la facoltà di autodifendersi, mediante la segnalazione al gestore di contenuti non leciti,
- costruisce una rete al fine di prevenire e contrastare il fenomeno attraverso tavoli tecnici, e il pieno coinvolgimento dei docenti nelle scuole,
- definisce le sanzioni e gli ammonimenti per il cyber bullo.

Inoltre è fondamentale fornire a bambini e ragazzi, che si avvicinano sempre più precocemente ad internet, non proibire l'uso di tali mezzi di comunicazione nei quali siamo immersi, ma favorire un'educazione digitale, attraverso uno specifico percorso finalizzato a responsabilizzare gli stessi minori e a promuovere la consapevolezza in merito ai rischi, insieme alle opportunità correlati all'uso della rete.

#### **Bibliografia**

- Alessandri C. *Giovani senza paura. Analisi sociopedagogico del fenomeno del bullismo*. Roma: Carrocci; 2008.
- Bandura A. *Social learning theory*. London: Prentice Hall; 1997.
- Ferraris A.O. *Piccoli bulli crescono*. Milano: Burri; 2000.
- Fonzi A. *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti; 1997.
- Mameli C., Marini F. *Bullismo e adolescenza*. Roma: Carrocci; 2008.
- Olweus M. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Milano: Giunti Editore; 1993.
- Salmivalli C. *Bullying as a group process, Participant roles and their relations to social status with the group*. *Aggressive behavior*. 1996(22); 1-15.
- Smith S. *Cyberbullying another main type of bullying? Scandinavian Journal of Psychology*. 2008(49); 147-153.

# L'arte di condurre dalla musica all'azienda. Aspetti psicologici e relazionali

L. Viceconte

## Abstract

The article proposes the theme of the direction of the human resources using the metaphor of the orchestra; the focus is on the figure of the Director placed side by side to the Top Manager, underlining the correlations between the two types of job's group, orchestra and company. Director and Top Manager have the responsibility to valorize the experience and the competence of the single ones and to integrate it with the others; they need a preparation of an operational plan to individualize the destination to which to extend, creating a climate that promotes the involvement and the consent of everybody. In the actual society we are assisting to a passage from a type of directive management model to one non directive, not more head or real leader, but coordinator. Any orchestra, company or great organization in general extends to the result, to the productivity, to the wish to express something that leaves the sign.

Nell'ambito della psicologia del lavoro la metafora dell'orchestra introduce il tema della direzione delle risorse umane e, in particolare, il ruolo dei **modelli partecipativi** introdotti a partire dalla fine dello scorso millennio, che sostituiscono alla visione rigidamente gerarchica, modalità di partecipazione diretta e di valorizzazione delle risorse umane. Tali modelli assegnano grande importanza ai processi di consultazione e alla possibilità di esprimere opinioni, svolgere funzioni delegate, **partecipare alle decisioni** senza dover sottostare al peso della responsabilità diretta o ai

meccanismi trasmissivi della gerarchia. Si tende a sostituire alle forme di intimidazione modalità di **cooperazione** che permettono peraltro di evitare situazioni di asimmetria informativa datore di lavoro/lavoratore che potrebbero portare svantaggi per entrambe le parti in causa<sup>1</sup>.

Per quanto riguarda l'idea dell'orchestra come azienda sicuramente esistono diverse correlazioni; bisogna tener presente che un'orchestra prevede oltre ad un organico artistico, anche un organico amministrativo, ma non entreremo in merito a questo secondo aspetto. Tuttavia pensare ad un modello aziendale che non punti sulla gerarchia, concetto che invece risulta essenziale in un'orchestra perché esiste una gerarchia musicale estremamente rigida necessaria al fine di una buona esecuzione, può essere forviante. Nell'ensemble musicale esiste una grande importanza dei ruoli, la gerarchia che vige in tutta la musica rispetta l'individualità di ciascuna voce, che può non avere gli stessi diritti, ma certo ha la responsabilità di tutte le altre. Certo si può affermare che teoricamente si dovrebbe aspirare ad un modello di cooperazione aziendale che possa seguire le linee dell'armonizzazione della musica d'insieme.

Lo strumento di cui dispone un Direttore d'orchestra è costituito da una eterogeneità di individui; egli non può scindere gli elementi tecnici e musicali da quelli puramente psicologici, poiché è dalla loro più perfetta sinergia ed osmosi che nasce l'arte direttoriale.

La direzione è una forma empatica di comunicazione affettiva ed è arte di interpretare una composizione che richiama un complesso di esecutori, la cui individualità è sottomessa all'unica autorità del Maestro, vero interprete dell'opera. La tecnica della direzione racchiude in sé il complesso delle attività finalizzate alla disposizione, coordinazione e disciplina degli esecutori in relazione all'interpretazione della composizione musicale<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Coccozza A. (2006). *Politiche e strumenti per l'organizzazione e la gestione delle relazioni di lavoro*. Milano: Franco Angeli.

<sup>2</sup> Attardi F., Pasero G. (2004). *Leadership trasparente: direzione d'orchestra e management d'azienda*. Milano: FrancoAngeli, Milano.

La prima fase del lavoro dell'aspirante Direttore è sviluppare l'attenzione interna necessaria per imparare ad ascoltare il linguaggio, o i linguaggi, con cui parlano le diverse componenti, strutturalmente diversi, ma funzionalmente indispensabili al buon funzionamento dell'insieme. In questa prima fase il Direttore non giudica, non critica, non censura, ma con fare attento e distaccato osserva, cerca di conoscere il suo popolo, notando quali aspetti emergano e in quali circostanze.

Il Maestro impara a svolgere il suo lavoro senza che tutto debba essere pensato, deciso e valutato dalla mente razionale, non è una computerizzazione del comportamento che si sta proponendo, ma un qualcosa di più che implica un lavoro interiore di un certo tipo.

Si tratta di instaurare un vero e proprio dialogo tra le diverse componenti, un dialogo interno. In una orchestra ben affiatata il rapporto tra le parti cambia quando si crea un'atmosfera di dialogo e accettazione. Un buon Direttore è per alcuni aspetti, come un sovrano sinceramente animato dal desiderio di venire incontro alle esigenze del suo popolo, capace quindi di ascoltare e di prendere le sue decisioni sulla base dei dati acquisiti e delle conclusioni tratte da un punto di osservazione più elevato rispetto alle singole componenti periferiche<sup>3</sup>.

Da molti teorici e studiosi attuali è stato posto un parallelismo tra la figura del Direttore d'orchestra e quella del manager aziendale. I due nell'immaginario sono raffigurati come signori abituati a vestire impeccabilmente di nero; nella realtà invece il Top Manager è sempre in ufficio con il suo completo scuro, il Maestro indossa il suo abito scuro solo quando sale sul palco. Entrambi condividono la responsabilità di possedere, unici all'interno della propria organizzazione, la totalità delle informazioni necessarie ad eseguire un lavoro intorno a cui dovranno coagulare le energie dei singoli e dei sottogruppi.

Il piano strategico aziendale può assomigliare in un certo senso alla partitura del Maestro, l'unico documento in cui sia visibile nella sua completezza il pezzo musicale da eseguire. I singoli musicisti, raggruppati nelle sezioni orchestrali, studiano e portano al massimo livello di qualità esecutiva le parti di loro competenza, così come potrebbe essere in azienda, dove vengono assegnati compiti specifici a singole divisioni o reparti<sup>4</sup>.

Il direttore d'orchestra e il dirigente aziendale devono entrambi valorizzare l'esperienza e la competenza dei singoli e integrarle con quelle degli altri. Le due figure necessitano di una preparazione di un piano operativo che individui la meta a cui tendere, creando un clima che favorisca il coinvolgimento e il consenso di tutti. Solo così si può creare un gruppo disponibile a realizzare un obiettivo comune, sottolineando lo specifico di ciascuno e allo stesso tempo l'interdipendenza di tutti da tutti, un gruppo consapevole del concetto che il gruppo costituisca un'entità "più intelligente del singolo".

L'orchestra è costituita da un insieme inscindibile che comprende strumento-strumentista-Direttore; allo stesso modo i prodotti e i servizi proposti da una azienda sono qualcosa di radicalmente diverso dalla pura somma delle attività visibili e invisibili che li hanno generati.

Chiarezza dell'obiettivo, preparazione e competenza, capacità di prevedere ciò che potrebbe succedere, capacità di rischiare, di attendere l'evolversi degli eventi, di gestire il contraddittorio e le obiezioni, sono tutte capacità legate all'autorevolezza del capo. Qualsiasi posizione di guida o comando implica la necessità di sovrapporsi ad altri per condurli verso una meta, non sempre interamente condivisa<sup>5</sup>.

Il passaggio da un tipo di gruppo direttivo ad uno non direttivo è in linea con quello che è il modello di direzione odierna, non più capo, o vero e proprio leader, ma coordinatore. Nella direzione d'orchestra ad esempio è vero che il Direttore guida l'orchestra secondo i suoi modelli e le sue impostazioni, ma è anche vero che i Maestri di oggi tendono più ad assimilare interiormente l'orchestra che dirigono in quel momento: è il connubio che permette la buona esecuzione.

Si passa dall'idea del capo come depositario di conoscenze e competenze superiori al resto del gruppo al catalizzatore ed organizzatore delle singole conoscenze in un insieme armoniosamente collaborativo. L'idea di *conductor* di Foulkes<sup>6</sup>, che mal si traduce con la parola conduttore, rende bene l'idea di una conduzione non direttiva, ma catalizzatrice del gruppo, il quale resta il principale strumento di azione nel campo dell'impiego della realizzazione sociale o del suo stabilirsi nei soggetti non ancora socializzati<sup>7</sup>.

In una intervista a me rilasciata dal Direttore dell'Orchestra Sinfonica di Roma (oggi non più esistente), il Maestro mette in luce i fattori fondanti del ruolo di direzione, sostenendo che: "*Il Direttore non può continuare ad essere il leader, il capo, è un lavoro di gestione di un progetto, esecutivo, artistico, estetico, e quindi lui determina i tracciati e le strade. Non spingo sul ruolo del Direttore d'orchestra, ma sul coordinatore del lavoro di un gruppo. Bisogna avere una certa dose di umiltà facendo questo lavoro, tra il compositore e il pubblico in mezzo c'è qualcuno che trasferisce. Il Direttore d'orchestra deve avere una cultura molto profonda, in continua evoluzione, perché con questi strumenti si lavora per interpretare i diversi repertori, e coordinare il lavoro degli altri al fine di raggiungere un certo risultato; le competenze dei professori d'orchestra sono altissime, quindi il Direttore si avvale di quelle competenze, le coordina in un progetto prima tecnico-musicale, e poi su un progetto estetico. Si dice che un buon Direttore cominci ad esserlo dopo i 65 anni, non è un caso; occorre una grande cultura, serve un bagaglio di conoscenze e una grande sensibilità*".

<sup>5</sup> Bona I. (2007). Senza leader l'orchestra è stonata. *Dirigente*, 6: 14-16.

<sup>6</sup> Nella visione di **Foulkes** il *conductor* è lo "strumento" del gruppo, a servizio di quest'ultimo nella sua attività. Foulkes S.H. (1975). *La psicoterapia gruppoanalitica*. Roma: Astrolabio, 1976.

<sup>7</sup> Spaltro E. (1985). *Pluralità: manuale di psicologia di gruppo*. Bologna: Patron.

<sup>3</sup> Danon M. (1993). *Il direttore d'orchestra: l'arte dell'essere*. Milano: Garzanti.

<sup>4</sup> Attardi F., Pasero G. (2004). *Leadership trasparente: direzione d'orchestra e management d'azienda*. Milano: FrancoAngeli.

Qualsiasi orchestra, teatro stabile, azienda o grande organizzazione in generale tende al risultato, e quindi alla volontà di comunicare qualcosa che lasci il segno. Nella musica arrivare ad un prodotto eccellente significa entrare anche in una certa dimensione discografica e di contratti, significa stabilire relazioni con i personaggi che possano fare dell'esecuzione una fonte più o meno significativa di fama, potere, prestigio, e quindi di vantaggi economici. L'orchestra è per definizione un luogo in cui gli attori coinvolti si identificano con il desiderio di esprimere una prestazione eccellente. Si può pensare che ogni Direttore e ogni orchestra si pongano sempre davanti alla partitura con l'idea di offrire a chi ascolta una interpretazione innovativa o migliorativa rispetto ad altre esecuzioni, arrivando quindi ad un prodotto eccellente<sup>8</sup>.

Nell'ambito della direzione d'orchestra fu Karajan il primo ad incarnare la figura del Direttore-imprenditore; per lui l'obbligo dell'eccellenza divenne un impegno totale. La distribuzione della musica avrebbe dovuto privilegiare la produzione discografica, rispetto a quelle che lui definiva mediocri esecuzioni della provincia musicale<sup>9</sup>.

Non si può negare che Maestro e Top Manager condividano una serie di aspetti gestionali, primo tra tutti il coordinamento di un gruppo. Esiste poi un fascino "quasi metafisico" nella figura del Direttore connesso proprio al contenuto del suo lavoro e al contesto in cui opera, alla natura intrinseca della direzione d'orchestra che passa anche

attraverso la gestualità e il linguaggio non verbale; questo aspetto metafisico non è forse riscontrabile in un manager d'azienda, il cui ruolo lo investe, a mio parere, di una immagine di potere diversa, più centrata proprio sul legame tra posizione professionale, competenza e obiettivi. Tuttavia non si può tralasciare l'aspetto della produttività all'interno di organici che "fanno musica"; anche se può sembrare difficile integrare questo aspetto con l'idea che mettersi davanti alla partitura voglia dire fare arte, è innegabile che si tratti comunque di una "produzione" della stessa, produzione che porta con sé molteplici significati.

#### Bigliografia

- Attardi F, Pasero G. (2004). *Leadership trasparente: direzione d'orchestra e management d'azienda*. Milano: FrancoAngeli
- Bona I. Senza leader l'orchestra è stonata. *Dirigente*, 2007; 6: 14-16
- Cocozza A. (2006). *Politiche e strumenti per l'organizzazione e la gestione delle relazioni di lavoro*. Milano: Franco Angeli
- Danon M. (1993). *Il direttore d'orchestra: l'arte dell'essere*. Milano: Garzanti
- Lebrecht N. *Il mito del Maestro*. Milano: Longanesi & C. 1992
- Spaltro E. (1985). *Pluralità: manuale di psicologia di gruppo*. Bologna: Pàtron

<sup>8</sup> Attardi F, Pasero G. (2004). *Leadership trasparente: direzione d'orchestra e management d'azienda*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>9</sup> Lebrecht N.(1991). *Il mito del Maestro*. Milano: Longanesi & C. 1992.

# Childhood trauma and eating behavior in adult life

M. Vintilă<sup>1</sup>, O. Tudorel<sup>1</sup>, C. Goian<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Psychology, West University of Timisoara, Romania; <sup>2</sup> Department of Social Work, West University of Timisoara, Romania

## Abstract

Exposure to ACEs are associated with multiple negative consequences, which can increase the risk of obesity through different mechanisms. However, the mechanism between early traumatic events and adult obesity is not known yet. A recent literature review suggested that eating behavior disorder or psychological reactions to a traumatic experience may represent an additional risk for adult obesity. The aim of this study was to explore the relationship between the adverse childhood experiences and eating behavior in adult life. It was hypothesized that the adverse childhood experiences will predict the predisposition for eating disorders. The results revealed that those with a higher level of ACE tend to be predisposed to eating disorders. These results are in line with those that revealed that emotional abuse, physical neglect and sexual abuse as forms of childhood trauma were found to be significant predictors of eating psychopathology.

**Key words:** *adverse childhood experiences; eating behavior disorder; risk behaviors*

## Introduction

Adverse childhood experiences (ACE) are traumatic events experienced by a person in the early childhood, prior to 18 years of age (1). ACE represents disturbing and sometimes traumatic events during childhood which include child abuse, maltreatment, dysfunctional families, violence. The results of the studies evidenced a positive association between ACE and risk behaviors such as smoking, alcohol abuse, drug abuse, physical inactivity, obesity. (2) The ACEs are relatively common with estimates of the prevalence of the adult population between 52% and 67%. (3)

It has been shown that the exposure to psychosocial stress in the early childhood leads to permanent changes in the peripheral and central immune system, making it more sensitive later in life. (4) Exposure to ACEs are associated with multiple negative consequences, which can increase the risk of obesity through different mechanisms. In their study, Gustafson and Sarwer (5) suggested that the eating behavior disorder or the psychological reactions to a traumatic

experience may contribute to the risk of becoming obese. ACEs are associated with an increased risk for a multitude of mental health problems. The inability of an individual who has experienced early adverse events to cope with stress and negative emotions can be associated with problematic eating behavior which leads to increase in weight as to the low possibility of implementing weight-loss prevention plans. (6) However, the mechanism between early traumatic events and adult obesity is not known yet. A recent literature review suggested that eating behavior disorder or psychological reactions to a traumatic experience may represent an additional risk for adult obesity. (5)

It has been suggested that not only traumatic experiences, such as physical or sexual abuse, are associated with the increased risk of adult obesity, but also less stressful stress factors in childhood. (6) While a small number of the obese have been subjected to physical and/or sexual abuse, most have experienced other types of childhood trauma, such as separation from one or both parents, or marital conflict between parents.

There are several possible mechanisms that associated the exposure to violence with the weight. In addition to intra-family adversities, exposure to extra-family violence also has serious consequences for mental health and addiction. For example, exposure to aggression, as a form of extra-familial violence, predicts the initiation of smoking. (7) Moreover, it has been found that victims of maltreatment were more susceptible to many health-related risk behaviors during adolescence, such as sexual promiscuity, substance use, and obesity. All of these can lead to premature death in adulthood. (8) The association of ACE with extra-familial violence is particularly strong for women regardless of age, education and common psychiatric disorders. For women exposed to bullying, community and collective violence, the risk of addiction behaviors has increased two to three times. As with women, for men, community violence and collective violence have been associated with more than doubled the risk of addictive behaviors. (7)

Unhealthy eating behaviors are quite widespread and may contribute to physical and psychological problems, including the increased risk of developing an eating disorder. (9)



Previous studies highlighted both direct and indirect relationships between the different forms of ACE and eating behavior among young adults, while the results of other studies were in contradiction with these, showing that there are no significant relationships between certain forms of ACE and behavioral symptoms. (9) All these studies have largely focused on the effects of certain types of childhood experiences (e.g. sexual abuse, physical abuse) on eating behavior, but failed to analyze how cumulative traumatic experiences of childhood (poly-victimization) can affect eating behavior and attitude towards food. (9)

A recent meta-analysis of 41 studies highlighted the association between child maltreatment and the risk of their subsequent obesity as adults. These results have had practical implications to include child maltreatment in dysfunctional families as a risk factor for obesity. (10)

Studies have shown an association between repeated exposure to certain types of trauma, the frequency of exposure to various types of adverse childhood experiences and to the number of these experiences and the presence of eating disorders. (9)

Examination of eating behavior symptoms during adult development is important because it provides a complete picture of the history of children's adverse experiences, which leads to an understanding of the prevalence of these eating behaviors in the context of a transition period as a result of potentially traumatic experiences in childhood. Adverse childhood experiences are necessary and important in assessing eating behavior among young adults because negative emotions associated with poly-victimization can lead to avoidance or escape strategies, including eating disorders. (9)

Studies suggest that children who have been victims of traumatic events could not have the skills to develop strategies to cope with negative emotions. (9) In addition, exposure to childhood violence is associated with an increased body mass index (BMI) in adolescents. (11)

Studies have shown an association between repeated exposure to certain types of trauma, the frequency of exposure to various types of adverse events in childhood and the number of potential traumatic experiences and the presence of eating disorders. Adolescents with a history of sexual abuse, emotional abuse or bullying did not have significantly different body mass index scores than those without a history. BMI values, however, were higher in adolescents who experienced physical abuse or witnessed domestic violence. Those who witnessed domestic violence showed almost six times the possibility of becoming overweight or obese. (11)

Moreover, it has been found that low socio-economic status during childhood is associated with overweight in childhood and later obesity. Parental unemployment may diminish the family's resources to buy healthy food, which can lead to low nutritional choices that cause weight problems in children. Not least, adolescent girls exposed to early traumatic events or living in dysfunctional families have a high probability of becoming obese and to engage in unhealthy weight control behaviors. (12)

Adolescence is also associated with an increased risk of eating disorders, such as unhealthy eating attitudes, weight, diet, alcohol, anorexia, and bulimia concerns.

Given that the childhood abuse experience (physical, sexual, emotional assault on domestic violence) has been associated with adverse health outcomes in adulthood, it is important to have a better understanding of the specific relationships between such childhood experiences and adult results.

#### *The present study*

The study aimed to explore the relationship between the adverse childhood experiences and eating behavior in adult life. It was hypothesized that the adverse childhood experiences will predict the predisposition for eating disorders.

## **Method**

### *Participants and Procedure*

The participants of the present study were students and their inviters ( $n = 357$ ). Majority of the participants were students at the West University of Timisoara, Romania, with mean age by 22 years old. All the participants have signed the informed consent before they filled the research tools.

All the participants fulfilled the questionnaires voluntarily and were informed in advance about the aim of the study.

### *Instruments*

*Adverse Childhood Experiences International Questionnaire (ACE-IQ)* developed by World Health Organization (WHO, 2009) to evaluate the relationship between adverse childhood experiences and health outcomes. The instrument contains 13 subscales: emotional abuse, physical abuse, sexual abuse, violence against the member of the family, living with a member of the family which was a substance addict, mono-parental family, divorce, emotional neglect, physical neglect, bullying, community violence, collective violence.

*Body Image Screening Questionnaire for Eating Disorder Early Detection (BISQ; 23; Romanian version translated (14).* The instrument evaluated the symptoms of eating disorders. It has five subscales: bulimia, anorexia, orthorexia, perception of obesity and vigorexia. BISQ contained 24 items from 1 (*never*) to 6 (*always*) on a Likert scale.

*Demographics.* For this study we also asked the participants to provide information about weight and height in order to obtain the body mass index (BMI).

## **Results**

To test the hypothesis, we used the hierarchical regression using SPSS for Windows. In Step 1 we introduced the BMI variable. The adverse childhood experiences variable was considered a predictor and was introduced in the Step 2, while the variable which measures the predisposition for eating disorder was the criteria variable.

The results revealed that the traumatic childhood experiences correlate with the predisposition for eating behaviors (Table 1).

Tabel 1. Correlations between variables

Variables	M	SD	1	2	3
BMI	22.49	3.83	-	.04	.30**
ACE	1.72	1.96	.04	-	.13**
ED	58.46	17.35	.30**	.13**	-

n = 357; \*\*p < .01; BMI = body mass index; ACE = adverse childhood experiences; ED = predisposition for eating disorders.

The results of the hierarchical regression revealed that by controlling the BMI variable, the adverse childhood experiences predict the predisposition for eating disorder (Table 2). Thus, after the inclusion in the initial model that contains BMI ( $R^2 = .091, F_{change}(1, 355) = 35.343, p < .001$ ), of the ACE factor, an explanatory plus was observed ( $R^2 = .105, F_{change}(1, 354) = 5.593, p = .019, p < .05$ ).

**Discussions**

The present study examined the relationship between adverse childhood experiences and the predisposition of eating disorders. Thus, we hypothesized that by controlling the body mass index, the adverse childhood experiences will predict the predisposition of eating disorders.

Using the hierarchical regression analyses the results reveals that 1% of the dispersion of the predisposition for ED can be explained by the inter-individual differences in the adverse childhood experiences. However, by controlling the variable BMI, in the second model, the results revealed that those with a higher level of ACE tend to be predisposed to eating disorders. Therefore, eliminating the influence of BMI, the adverse childhood experiences could explain the predisposition for eating disorders. These results are in line with those that revealed that emotional abuse, physical neglect and sexual abuse as forms of childhood trauma were found to be significant predictors of eating psychopathology (15, 16). In addition, a meta-analysis conducted by Pasmann (17) revealed that some type of adverse childhood experiences such as psysical abuse, sexual abuse, emotional and neglect are associated with eating behavior.

Tabel 2. Results of the regression analyses for ACE as predictor of ED

Predictors	β	t	p
Step 1			
BMI	.301	5.945	.000
Step 2			
BMI	.297	5.895	.000
ACE	.119	2.365	.019

n = 357; BMI = body mass index; ACE = adverse childhood experiences; ED = predisposition for eatind disorders.

Since the development of the immune system is not completed at birth, continuing maturation in response to postnatal environmental stimulation, it can be significantly influenced by exposure to psychosocial stress in childhood. This event can cause a permanent vulnerability of the immune system, generating increased responses to psychosocial and immune challenges later in life (4). The exposure to the traumatic events can result in a loss of the capacities for self-regulation and interpersonal relatedness. A person who lived adverse childhood experiences will resort to coping strategies, in order to satisfy the psychological need but ignoring the body’s needs. Thus, he could eat inappropriately and would develop problematic eating behaviors. This person could use food as a coping mechanism and he will not eat to satisfy hunger, but emotionally, perhaps to release the loneliness, the lack of satisfaction with life. He also could be interested to control his weight to adapt to his group of peers and thus to maintain his relationships. Literatue suggested that the lack of social support can increase the effects of stressful events, thus social support could be view as a protective factor which can decrease the pressure of loneliness. (18)

The limits of the present study may also be considered as suggestions for future studies. These refer to the fact that exposure to adverse childhood exeriences was not investigated on various types of trauma, literature suggesting that different types of trauma could affect differently the risk behaviors. The study also did not analyze potential moderators between ACE and eating behavior, such as internalizing the ideal of body beauty or satisfaction with life. The results of the study should be viewed with caution and can not be generalized due to the participants’ average age and research design.

**References**

1. Fang L, McNeil S. Is there a relationship between adverse childhood experiences and problem drinking behaviors? Findings from a population-based sample. Public health. 2017; 150: 34e42
2. Lynch BA, Agunwamba A, Wilson PM, et al. Adverse family experiences and obesity in children and adolescents in the United States. Preventive Medicine. 2016; 90:148–154
3. Jones TM, Nurius P, Song C, et al. Modeling life course pathways from adverse childhood experiences to adult mental health. Child Abuse & Neglect. 2018; 80:32–40
4. Iacono L, Catale C, Martini A, et al. From traumatic childhood to cocaine abuse: the critical function of the immune system. Biological Psychiatry. 2018; doi: 10.1016/j.biopsych.2018.05.022.
5. Gustafson TB, Sarwer DB. Childhood sexual abuse and obesity. Obesity Reviews. 2004; 5(3): 129–135. doi:10.1111/j.1467-789x.2004.00145.x
6. D’Argenio A, Mazzi M, Pecchioli L, et al. Early trauma and adult obesity: Is psychological dysfunction the mediating mechanism? Physiology & Behavior, 98, 543–546. 2009; doi:10.1016/j.physbeh.2009.08.010
7. Mhamdi SE, Lemieux A, Bouanene I, et al. Gender differences in adverse childhood experiences, collective violence, and the risk for addictive behaviors among university students in Tunisia. Preventive Medicine. 2017; doi:10.1016/j.ypmed.2017.02.01

8. Hunt TKA, Berger LM, Slack KS. Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse & Neglect*. 2016
9. Hassellea AJ, Howella KH, Dormoisa M, et al. The influence of childhood polyvictimization on disordered eating symptoms in emerging adulthood. *Child Abuse & Neglect*. 2017; 68: 55–64
10. Rehkopf DH, Irene Headen I, Hubbard A, et al. Adverse childhood experiences and later life adult obesity and smoking in the United States. *Annals of Epidemiology*. 2016; 26: 488e492
11. Gooding HC, Milliren C, Austin SB, et al. Exposure to violence in childhood is associated with higher body mass index in adolescence. *Child Abuse & Neglect*. 2015
12. Isohookanaa R, Marttunen M, Hakkoc H, et al. The impact of adverse childhood experiences on obesity and unhealthy weight control behaviors among adolescents. *Comprehensive Psychiatry*. 2016; 71:17–24
13. Jenaro C, Flores N, Tomsa R, et al. Body Image Screening Questionnaire for Eating Disorder Early Detection. *Journal of Experiential Psychotherapy*. 2011; 14:3–11
14. Tomsa R, Istfan N, Jenaro C, et al. Body Image Screening Questionnaire for eating disorder early detection: A Romanian replication. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2012; 33:423–427..
15. Kent A, Waller G, Dagnan D. A Greater role of emotional than physical or sexual abuse in predicting disordered eating attitudes: The role of mediating variables. *International Journal of Eating Disorders*. 1999; 25(2):159-167
16. Kong S, Kunsook B. Childhood trauma as a predictor of eating psychopathology and its mediating variables in patients with eating disorders. *Journal of Clinical Nursing*. 2009; 18(13); 897-1907
17. Passmann C, Severi Martins CM, Stingel AM, et al. The Role of Early Life Stress in Adult Psychiatric Disorders A Systematic Review According to Childhood Trauma Subtypes. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2013; (12): 1007-1020
18. Tudorel OI, Vintila M. The role of Social Support on Internet Addiction. *Revista de Adistenta Sociala* 2018; 1

# L'influenza delle emozioni sulla propensione all'altruismo

I. Baldassare, L. Ferdinandi, C. Greco, O. Matarazzo

Università della Campania "Luigi Vanvitelli"

## Abstract

The aim of the present study was to examine whether experimentally induced emotions (i.e. joy and sadness) affected decision-making toward altruistic or selfish behavior. Data consisted of self-evaluation reports and a physiological indicator (skin conductance). Participants - 210 volunteer undergraduates ( $m=22,28$ ;  $s.d.=4,03$ ) - were asked to evaluate their emotional state before and after autobiographical recall and then to make altruistic or selfish choices in a decision task. Results showed that participants tend to keep more money for themselves and that, when sharing, prefer to share with relatives and friends rather than with strangers (charity). Induced emotions slightly affected choices; instead, gender played an important role: females were more altruistic than males. The theoretical implications of these findings are discussed.

**Key words:** *emotion, altruism, decision-making*

## Introduzione

L'obiettivo principale del presente studio è indagare se emozioni sperimentalmente indotte incidano sulla propensione a prendere decisioni di tipo altruistico o egoistico.

Secondo Batson (1991) altruismo ed egoismo sono stati motivazionali che si differenziano per lo scopo finale: il primo ha l'obiettivo di incrementare il benessere altrui, mentre il secondo tende esclusivamente al miglioramento della propria condizione.

Per quanto concerne l'altruismo, da un punto di vista teorico si differenziano due prospettive, una sociobiologica ed una psicologica. Nella prospettiva sociobiologica rientrano la *Kin Selection Theory-KST* (Hamilton, 1964) e la *Reciprocal Altruism Theory-RAT* (Trivers, 1971). In linea con quanto sostenuto dalla KST, l'altruismo è un comportamento evuzionistico in cui un individuo mette a disposizione almeno una parte delle proprie risorse per aiutare una o più persone con cui ha un legame di parentela ravvicinato, allo

scopo di favorire la trasmissione della propria linea genetica. La RAT afferma invece che l'altruismo consiste nell'aiuto condizionato, ossia nel mettere a disposizione una parte delle proprie risorse per procurare un beneficio a persone estranee alla parentela che possono essere di aiuto in futuro.

In ambito psicologico viene effettuata una distinzione tra altruismo puro e pseudo-altruismo (o altruismo limitato) per distinguere, rispettivamente, un comportamento altruistico disinteressato e un comportamento volto ad aumentare il benessere altrui, ma finalizzato ad ottenere una ricompensa per l'azione positiva compiuta (Feigin et al., 2014). Daniel Batson e colleghi (1978) hanno definito un modello teorico per l'altruismo puro chiamato "modello dell'altruismo-empatia" secondo cui le persone tendono ad aiutare quando provano empatia. Modelli teorici per lo pseudo-altruismo sono forniti dalla teoria Negative State Relief (Schaller & Cialdini, 1988), in accordo con la quale le persone adottano comportamenti di aiuto per alleviare lo stato di angoscia generato dall'osservazione di una situazione di sofferenza altrui, e dalla Mood Maintenance Hypothesis (Clark & Isen, 1982; Isen et al., 1978; Isen & Simmonds, 1978), secondo cui le persone con umore positivo sarebbero propense ad aiutare per mantenere inalterato il proprio buon umore. Entrambi questi modelli postulano un nesso causale fra lo stato emotivo e il comportamento altruistico. Tuttavia, gli studi che hanno indagato l'effetto di specifici stati emozionali sulla propensione o meno a prendere decisioni di tipo altruistico hanno ottenuto risultati discordanti. Ci riferiamo in particolare agli studi condotti sull'influenza delle emozioni incidentali che, secondo la classica definizione di Loewenstein e Lerner (2003), sono emozioni che non scaturiscono dalla decisione in sé ma che il decisore prova nel momento della scelta (ad es. uno stato motivo suscitato da un evento precedente). L'effetto di uno stato preesistente di tristezza sembra particolarmente controverso: in alcuni studi le persone tristi si comportavano egoisticamente (Py-szczynski & Greenberg, 1987; Wood et al., 1990) mentre in altri altruisticamente (Salovey et al., 1991); in altri studi ancora non c'è stato alcun effetto della tristezza sulla propensione all'altruismo (Carlson & Miller, 1987; Harris & Siebal, 1975; Isen, 1970). Gli studi sull'umore positivo e il comportamento altruistico hanno invece mostrato risultati

maggiormente omogenei: soggetti con umore positivo tendono ad aiutare di più rispetto ai gruppi di controllo (Forest *et al.*, 1979; Isen & Simmonds, 1978; Shaffer & Graziano, 1983). Tuttavia, più recentemente, Forgas e Tan (2013) hanno riscontrato che le persone in uno stato d'animo allegro prendevano decisioni più egoistiche rispetto a quelle con stato d'animo triste. Inoltre i tempi decisionali erano più rapidi nelle persone allegre che in quelle tristi. Tali risultati sono in linea con le teorie che postulano l'influenza dello stato emotivo sul processamento delle informazioni (Bless & Fiedler, 2006; Clore & Storbeck, 2006), secondo cui un umore allegro tenderebbe a favorire processi mentali di tipo assimilativo, rapidi, determinati e auto-centrati, mentre un umore triste tenderebbe a favorire processi di tipo accomodativo, accurati, lenti ed etero-centrati. Di conseguenza, un umore allegro favorirebbe scelte più egoistiche ed uno triste scelte più altruistiche.

Lo studio qui presentato indaga l'influenza delle emozioni incidentali sulla propensione all'altruismo in un compito decisionale. Più precisamente, abbiamo esaminato se due emozioni di opposta valenza, gioia e tristezza, indotte attraverso il ricordo autobiografico, avrebbero influenzato la decisione circa la destinazione e l'uso di una somma immaginaria vinta ad una lotteria. Nel disegno di ricerca è stato incluso anche il sesso come variabile moderatrice perché in alcuni studi è stato dimostrato che il genere influenza il comportamento altruistico: più specificatamente, le femmine donano più costantemente cifre meno elevate, mentre gli uomini fanno beneficenza saltuariamente ma con somme più elevate (Eckel & Grossman, 1998, Dvorak & Toubman, 2013).

### Partecipanti

Hanno preso parte allo studio 210 volontari, di cui 107 femmine (età media=22,3; d.s.=4,03), studenti dell'Università della Campania L. Vanvitelli. I partecipanti sono stati assegnati casualmente ad una delle tre condizioni sperimentali (gioia, tristezza e controllo) e sono stati bilanciati per sesso.

### Materiali e procedura

L'esperimento è stato implementato sul software E-prime 2.0, che ha consentito di registrare i tempi di reazione e presentare tutti gli item in ordine casuale. Lo studio consisteva in una induzione emozionale, ottenuta attraverso la tecnica del ricordo autobiografico, e in un compito decisionale. Al fine di evitare il collegamento fra emozioni indotte e decisione, le istruzioni specificavano che lo studio consisteva in due parti indipendenti: una parte in cui si indagava la corrispondenza fra le emozioni suscitate dal ricordo e le manifestazioni fisiologiche (misurate attraverso la conduttanza cutanea), e una parte centrata sui processi decisionali.

Dopo aver fornito il consenso informato, i partecipanti venivano collegati ai sensori del biofeedback ProComp5-Infinity per la misurazione della conduttanza cutanea. Dopo il rilevamento degli indici fisiologici a riposo (3 minuti di

baseline), essi dovevano valutare, su una scala Likert da 1 a 9 (1= "per niente"; 9= "moltissimo"), il livello di intensità di 6 emozioni: gioia, rabbia, paura, serenità, soddisfazione, tristezza. Seguiva poi il compito di richiamo autobiografico, consistente nella rievocazione, per un minuto, di un episodio in cui si era provata gioia, tristezza o nessuna emozione in particolare (nella condizione di controllo). Successivamente, i partecipanti effettuavano una seconda auto-valutazione sul proprio stato emotivo con le stesse modalità della prima.

La procedura del compito decisionale era la seguente: al soggetto veniva richiesto di gestire una ipotetica somma di 20.000 euro, vinta a una lotteria, scegliendo una delle tre opzioni: a) tenere tutto per sé, b) donare tutto ad altri, c) dividere la somma tra sé e altre persone. Dopo aver selezionato una delle tre opzioni, il soggetto doveva rispondere ad altre domande, la cui natura variava in funzione dell'opzione scelta, come mostrato in tab.1. L'esperimento terminava con il *debriefing*.

### Risultati

*Manipulation check.* Al fine di controllare se l'induzione emozionale fosse stata efficace, è stata condotta una ANOVA mista 3 (condizione: controllo, tristezza, gioia) x 2 (sesso) x 6 (emozioni: gioia, rabbia, paura, serenità, soddisfazione, tristezza) x 2 (tempo: pre-post induzione) sui dati raccolti nelle autovalutazioni (pre-post induzione). Le prime due variabili erano tra i soggetti, le altre due erano entro i soggetti. I risultati hanno mostrato l'ipotizzato effetto di interazione a tre vie "condizione x emozioni x tempo" ( $F_{10,402}=58,424$ ;  $p<.001$ ;  $\eta^2=.364$ ), esaminato con l'analisi degli effetti semplici, seguita dai confronti appaiati con la correzione di

Tabella 1. Opzioni di scelte presentate in funzione della scelta iniziale. Ad esempio, se un partecipante selezionava l'opzione a), gli veniva chiesto come avrebbe preferito spendere la vincita, selezionando una delle tre opzioni presentate nella rispettiva colonna.

Tieni tutta la vincita per te	Tieni una parte della vincita per te e condividi il resto con altri	c) Doni tutta la vincita
Come preferisci spendere la vincita?	Quanto tieni per te?	Come vuoi suddividere la donazione?
Spendi tutto per soddisfare i tuoi desideri	Dai la parte restante ad amici e familiari	Doni tutto ad amici e familiari
Investi tutta la vincita	Dai la parte restante in beneficenza	Doni tutto in beneficenza
Suddividi la vincita in parte per i desideri e in parte per investirla (quanto spendi per i desideri immediati)	Suddividi la parte restante tra amici e familiari e beneficenza (quanto dai ad amici e familiari?)	Suddividi la donazione tra amici e familiari e beneficenza (quanto dai ad amici e familiari?)

<sup>1</sup> Tutti gli effetti di interazione sono stati esaminati con questa stessa procedura.

Bonferroni per confronti multipli<sup>1</sup>. I risultati hanno mostrato che nella condizione di gioia le emozioni positive (gioia, serenità, soddisfazione) erano aumentate e quelle negative (tristezza, paura, rabbia) diminuite; nella condizione di tristezza è avvenuto il contrario, mentre nella condizione di controllo non c'è stata alcuna modifica. La variabile sesso non ha inciso rispetto all'induzione emozionale.

Per controllare se l'induzione emozionale aveva indotto delle modifiche nei livelli di conduttanza cutanea è stata condotta una ANOVA mista 3 (condizione) x 2 (sesso) x 2 (tempo) con le prime due variabili tra i soggetti e la terza entro i soggetti. I risultati non hanno riscontrato l'attesa interazione condizione x tempo ma hanno rilevato solo un effetto dovuto al tempo ( $F_{1,204}=129,912$ ;  $p<.001$ ;  $\eta^2=.389$ ): dopo l'induzione emozionale, i livelli di conduttanza cutanea erano aumentati in tutte e tre le condizioni sperimentali, compresa quella di controllo. Non sono emerse differenze dovute al sesso.

*Analisi principali.* Per quel che riguarda la risposta alla prima domanda (a chi destinare la vincita), poiché l'opzione "donarla tutta ad altri" è stata selezionata solo da due partecipanti, è stata eliminata dall'analisi. Le altre due opzioni sono state codificate come 1 (dividere la somma) e 0 (tenere tutto per sé) e sulla proporzione delle opzioni di condivisione è stata condotta una ANOVA tra i soggetti 3 (condizione) x 2 (sesso). I risultati hanno mostrato un effetto principale del sesso ( $F_{1,208}=13,270$ ;  $p<.001$ ;  $\eta^2=.062$ ) e una interazione sesso x condizione ( $F_{2,208}=4,925$ ;  $p<.01$ ;  $\eta^2=.046$ ): le femmine scelgono di condividere più dei maschi, ma solo nelle condizioni di gioia e di controllo (Tab.2).

Le successive analisi sono state condotte separatamente sui partecipanti che avevano scelto l'opzione egoistica (tenere tutta la vincita per sé) e su quelli che avevano scelto la condivisione.

La prima di queste analisi è stata condotta solo sui partecipanti che, avendo scelto di destinare a sé tutta la somma, dovevano decidere se e come suddividerla fra il soddisfacimento immediato di desideri e un investimento futuro. Dai risultati dell'ANOVA mista 3 (condizione) x 2 (sesso) x 2 (uso: immediato e/o futuro), con l'ultima variabile entro i soggetti, non è emerso alcun effetto significativo. La seconda ANOVA mista 3 (condizione) x 2 (sesso) x 3 (destinatario: sé/parenti-amici/beneficenza), con l'ultima variabile entro i soggetti, è stata condotta solo sui partecipanti che avevano scelto di condividere la somma vinta. I risultati hanno mostrato un effetto principale del destinatario ( $F_{2,282}=205,731$ ;  $p<.001$ ;  $\eta^2=.593$ ) e un effetto di interazione sesso x destinatario ( $F_{2,282}=3,146$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=.022$ ). I soggetti hanno suddiviso la somma tenendone la maggior parte per sé, dandone una parte minore ad amici e familiari e ancora meno in beneficenza; tuttavia, le femmine hanno tenuto una somma minore per sé rispetto ai maschi (Tab.3).

Tabella 2. Proporzioni, suddivisa x condizione sperimentale e x sesso, di coloro che hanno scelto di condividere la somma.

	Maschi	Femmine
Controllo	0,44(0,504)	0,83(0,382)
Tristezza	0,79(0,410)	0,75(0,439)
Gioia	0,55(0,506)	0,86(0,351)
Totale	0,59(0,494)	0,81(0,392)

Tabella 3. Quota media (deviazioni standard) destinata a sé, ad amici e familiari e in beneficenza, in funzione della condizione e del sesso.

		Maschi	Femmine
Per sé	Controllo	13200,33(3820,696)	11965,52(2957,832)
	Tristezza	13000,00(3486,237)	11166,67(3116,334)
	Gioia	11888,89(3628,140)	10806,45(2856,797)
	Totale	12716,75(3594,148)	11304,60(2978,954)
Amici e familiari	Controllo	5899,67(4158,116)	6034,48(2881,378)
	Tristezza	5403,70(3158,685)	5555,56(3080,127)
	Gioia	5750,00(3490,533)	6645,16(4054,203)
	Totale	5631,58(3472,533)	6103,45(3392,140)
Beneficenza	Controllo	900,00(1391,299)	2000,00(2546,005)
	Tristezza	1596,30(2690,508)	3277,78(4288,476)
	Gioia	2361,11(3748,747)	2548,39(3622,510)
	Totale	1651,67(2827,917)	2591,95(3537,612)

Infine, sono state condotte tre analisi sui tempi di reazione impiegati nelle decisioni. L'ANOVA 3 (condizione) x 2 (sesso) condotta sul tempo impiegato per decidere a chi destinare i soldi della vincita non ha mostrato nessun effetto significativo. La stessa ANOVA condotta sui partecipanti che avevano scelto di destinare a sé tutta la vincita ha mostrato un effetto principale della condizione ( $F_{2,60}=4,059$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=0,129$ ): nel controllo i tempi di reazione ( $M=39124,667$ ;  $E.S.=4517,293$ ) sono stati più elevati rispetto alla gioia ( $M=22463,100$ ;  $E.S.=4981,327$ ) mentre quelli della tristezza ( $M=23305,579$ ;  $E.S.=4861,277$ ) non si differenziano rispetto alle altre due condizioni. Infine, un'ANOVA mista 3 (condizione) x 2 (sesso) x 2 (destinatario: sé-altri), con l'ultima variabile entro i soggetti, ha mostrato solo un effetto dovuto al destinatario,  $F_{1,141}=4,667$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=.032$ : i tempi di reazione impiegati per indicare la cifra destinata a sé ( $M=25916,97$ ;  $S.D.=15835,910$ ) sono inferiori a quelli impiegati per indicare la cifra destinata ad altri ( $M=28637,35$ ;  $S.D.=21055,441$ )<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Va specificato che coloro che avevano scelto di condividere la vincita dovevano rispondere a due domande: la prima riguardava quanta parte della somma avrebbero destinato a sé, la seconda quanta parte della restante somma avrebbero destinato a parenti ed amici (da cui si evinceva, per esclusione, l'eventuale quota destinata alla beneficenza).

## Discussione

Questo studio aveva l'obiettivo di indagare eventuali effetti della gioia e della tristezza, indotte con un compito di richiamo autobiografico (recall), sulle scelte di tipo altruistico/egoistico in un compito decisionale.

Le analisi condotte per controllare l'efficacia dell'induzione emozionale hanno dato risultati contrastanti: da un lato, i dati raccolti col self-report prima e dopo l'induzione emotiva hanno mostrato l'avvenuto successo di quest'ultima; dall'altro lato, i livelli di conduttanza cutanea si sono modificati in seguito all'induzione emozionale ma in modo analogo in tutte e tre le condizioni, compresa quella di controllo in cui non era indotta nessuna emozione. In altri termini, i partecipanti hanno fatto registrare un'attivazione associata al compito da svolgere (recall) a prescindere dal tipo di episodio che dovevano rievocare (gioioso, triste o non emotivo). Questi risultati evidenziano un'incongruenza tra percezione emozionale e conduttanza cutanea, considerata uno dei principali segnali di attivazione emotiva, e sono in linea con gli studi che affermano che i modelli di risposta fisiologica delle emozioni non sono ancora chiari e che la ricerca futura deve affrontare ulteriormente il problema della coerenza della risposta emotiva (es. Evers *et al.* 2013).

Anche i risultati sul compito decisionale non hanno mostrato l'andamento previsto: non è stato rilevato nessun effetto principale della condizione emozionale sull'allocatione della vincita, mentre è emerso un effetto legato al genere poiché le femmine hanno scelto più dei maschi l'opzione della condivisione (nelle condizioni di gioia e controllo), in linea con quanto emerso da studi precedenti (Eckel & Grossman, 1998; Dvorak & Toubman, 2013). Le analisi condotte sui partecipanti che avevano deciso di condividere la somma vinta hanno mostrato una tendenza a tenere per sé un'ampia quota della vincita, a donarne una parte minore ad amici e familiari, ed una minima parte in beneficenza; la decisione della quota da destinare a sé stessi è quella che viene presa più velocemente. Le femmine, tuttavia, hanno tenuto per sé una somma minore rispetto ai maschi. Questi risultati corroborano le teorie evoluzionistiche, come la *Kin Selection Theory* (Hamilton, 1964), secondo cui l'individuo tende a privilegiare il proprio benessere e l'altruismo è ristretto alla parentela genetica. Tuttavia, un limite dello studio è stato di non aver differenziato, nell'ambito della cerchia prossimale di parenti e amici, i primi dai secondi, per cui i risultati possono essere compatibili anche con la *Reciprocal Altruism Theory* (Trivers, 1971), secondo cui l'elargizione di una parte delle proprie risorse comporta l'aspettativa di reciprocità. I risultati sono in linea anche con gli studi che hanno rilevato come le femmine siano più propense all'altruismo rispetto ai maschi (Eckel & Grossman, 1998, Dvorak & Toubman, 2013), mentre non hanno corroborato l'ipotesi principale dello studio, ossia che le emozioni incidentali influenzano le decisioni in senso altruistico/egoistico. Non solo la tristezza

non incide su tali decisioni, in linea con alcuni studi precedenti (Carlson & Miller, 1987; Harris & Siebal, 1975; Isen, 1970), ma tale assenza di effetti si estende anche alla gioia, e ciò in contrasto con gli studi precedenti che invece avevano riscontrato un'influenza in senso altruistico (Forest *et al.*, 1979; Isen & Simmonds, 1978; Shaffer & Graziano, 1983) o egoistico (Forgas & Tan, 2013). L'unica parziale eccezione è individuabile nei risultati relativi ai tempi di reazione: tra i partecipanti che hanno destinato tutta la vincita a sé, quelli a cui è stata indotta gioia sono stati più rapidi (rispetto al gruppo di controllo) nel suddividere la somma tra bisogni immediati e investimenti futuri. Tale risultato, in linea con le ipotesi delle teorie dell'influenza dello stato emotivo sul processamento delle informazioni (Bless & Fiedler, 2006; Clore & Storbeck, 2006), potrebbe dipendere da una maggiore facilità da parte dei partecipanti con umore positivo ad avere idee chiare riguardo ai propri bisogni e a decidere in modo rapido e determinato.

## Bibliografia

- Batson CD. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Batson CD, Coke JS, McDavis K. Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978; 36(7):752-766
- Bless H, Fiedler K. Mood and the regulation of information processing and behavior. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect in social thinking and behavior*. New York, NY, US: Psychology Press 2006; 65-84
- Carlson M, Miller N. Explanation of the relationship between negative mood and helping. *Psychological Bulletin*, 1987; 102: 91-10.
- Clark MS, Isen AM. Toward understanding the relationship between feeling states and social behavior. In A. H. Hastorf & A. M. Isen (Eds.), *Cognitive social psychology*. New York: Elsevier. 1982; 73-108
- Clore GL, Storbeck J. Affect as information about liking, efficacy, and importance. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect in social thinking and behavior*. New York, NY, US: Psychology Press. 2006; 123-141
- Dvorak T, Toubman SR. Are Women More Generous than Men? Evidence from Alumni Donations. *Eastern Economic Journal* 2013; 39:121-131
- Eckel CC, Grossman PJ. Are women less selfish than men?: evidence from dictator experiments. *The Economic Journal*, 1998; 108:726-735
- Evers C, Hopp H, Gross JJ, et al. Emotion response coherence: A dual-process perspective. *Biological Psychology*, 2013; 98:43-9
- Feigin S, Owens G, Goodyear-Smith F. Theories of human altruism: a systematic review. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 2014; 1:1-5
- Forest D, Clark MS, Mills J, et al. Helping as a function of feeling state and nature of the helping behavior. *Motivation and Emotion*, 1979; 3:161-169
- Hamilton WD. The genetical evolution of social behavior. *International Journal of Theoretical Biology*, 1964; 7:1-52
- Forgas JP, Tan HB. To give or to keep? Affective influences on

- selfishness and fairness in computer-mediated interactions in the dictator game and the ultimatum game. *Computers in Human Behavior*, 2013; 29:64–74
- Harris M, Siebal C. Affect, aggression and altruism. *Developmental Psychology*, 1975; 11:623-627
- Isen AM. Success, failure, attention and reaction to others: The warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970; 15:294-301
- Isen AM, Simmonds SF. The effect of feeling good on a helping task that is incompatible with good mood. *Social Psychology*, 1978; 41:345-349
- Isen AM, Shalcker TE, Clark M, et al. Affect, accessibility of material in memory and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978; 36:1–12
- Loewenstein G, Lerner JS. The role of affect in decision making. In Davidson R.J. et al. (Ed.), *Handbook of Affective Sciences*. Oxford New York: Oxford University Press. 2003; 619--642
- Pyszczynski T, Greenberg J. Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of depression. *Psychological Bulletin*, 1987; 102:122–138
- Salovey P, Mayer JD, Rosenhan DL. Prosocial behavior. Clark S. M. Ed. *Review of personality and social psychology*, Vol. 12. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. 1991; 215-231
- Schaller M, Cialdini RB. The economics of empathichelping: Support for a mood-management motive. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1988; 24:163-181
- Shaffer DR, Graziano WG. Effects of positive and negative moods on helping tasks having pleasant or unpleasant consequences. *Motivation and Emotion*, 1983; 7:269–278
- Trivers RL. The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 1971; 46
- Wood JV, Saltzberg JA, Goldsamt LA. Does affect induce self-focused attention? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990; 58:899–908



## Creatività ed innovazione nelle organizzazioni: considerazioni psicologiche

M. A. Lungu

*Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Il presente lavoro si propone di analizzare la creatività come risorsa economica e le interconnessioni esistenti tra creatività, innovazione e formazione nei contesti organizzativi, secondo una prospettiva psicologica. Verranno pertanto introdotti i fattori che determinano lo sviluppo e l'espressione del potenziale creativo ed innovativo all'interno delle aziende, esplorando le interconnessioni esistenti tra la formazione delle risorse umane e l'innovatività delle organizzazioni. In un'economia sempre più dematerializzata, caratterizzata dalla predominanza di valori intangibili, la conoscenza ed il lavoro creativo diventano fattori determinanti del successo e del potere economico delle imprese e degli agenti economico-sociali. «La creatività diviene cioè la risorsa elettiva attraverso cui generare e sviluppare nuove idee, da trasformare in valore culturale e di conseguenza in valore economico» (Covey, 2005, p.755). Negli ultimi anni si è rafforzata l'idea che creatività ed innovazione siano fattori determinanti per l'efficacia e la sopravvivenza delle organizzazioni.

Le ricerche psicologiche sulla creatività iniziano nel 1950 ad opera di Paul Guilford che in un importante discorso all'APA sottolineò l'importanza sociale del pensiero creativo e del riconoscimento delle personalità ricche di potenziale creativo. Fino ad allora la creatività veniva considerata una dote superiore e misteriosa posseduta da pochi individui, non passibile di indagine scientifica ma solo di trattazione letteraria. Attualmente si ritiene invece che la creatività sia patrimonio degli individui, ma si riconosce che essa è presente nelle varie persone in misura diversa. In sintesi essa viene ad essere intesa come una disposizione a generare e sviluppare processi creativi, cioè processi che conducono, attraverso la rigenerazione e la ristrutturazione di elementi preesistenti, alla produzione di qualcosa di nuovo ed originale, che genera sorpresa tanto nel creatore quanto negli osservatori. Se nel passato arte e scienza erano i soli ambiti in cui potevano evidenziarsi capacità creative, oggi si ritiene che creativi possano essere definiti anche i modi in cui le persone svolgono delle attività nei più svariati contesti. La creatività si è dunque collettivizzata e democratizzata, come aveva anticipato in un certo modo Freud ne *Il poeta e la fantasia* (1907) dicendo che in ogni uomo è nascosta

un poeta. Parlare di creatività o di comportamento creativo significa dunque far riferimento ad un costruito complesso, difficile da inquadrare ed analizzare nelle sue componenti. Gli psicologi comunque generalmente concordano sul fatto che la creatività sia uno dei tratti salienti del comportamento umano.

La creatività, come già anticipato da Covey, all'inizio del presente lavoro, può essere giustamente definita come la risorsa dalla quale le nuove idee vengono generate, sviluppate e trasformate sia in valore culturale che in valore economico. Per Schumpeter (2012), in particolare, essa costituisce la condizione per l'innovazione e in quanto fonte di conoscenza è riconducibile a quello che la letteratura economica annovera sotto il termine di capitale intellettuale. In realtà i concetti di creatività e di innovazione, sebbene presentino diversi punti in comune, e spesso in letteratura siano stati usati in maniera quasi interscambiabile (Patterson, 2002), non sono, a mio avviso, completamente sovrapponibili; infatti, la creatività, pur essendo un elemento essenziale per l'innovazione, non costituisce condizione sufficiente per essere identificata con essa (Anderson, De Dreu, Nijstand, 2004). Uno dei principali elementi di distinzione tra creatività ed innovazione riguarda innanzitutto il concetto di novità (West, Altink, 1996). Infatti, quando si parla di creatività si presuppone solitamente una concezione quasi assoluta di novità, nel senso di creazione di qualcosa che prima non c'era, senza necessariamente fare riferimento a un contesto organizzativo specifico, mentre quando si parla di innovazione ci si riferisce sempre ad una novità relativa all'unità di adozione di tale innovazione (West Farr, 1990). Amabile et al. (1996) definiscono la creatività come la produzione di nuove e utili idee in ogni dominio, mentre l'innovazione come la riuscita implementazione delle idee creative all'interno di un'organizzazione. La seconda differenza tra creatività e innovazione, come si evince anche dalla definizione di innovazione di West e Farr (1990), sta nel fatto che l'innovazione è caratterizzata dall'intenzionalità ad ottenere un miglioramento nelle pratiche e nei prodotti. L'innovazione è la volontaria traduzione e applicazione in un ruolo, in un gruppo o in un'organizzazione, di idee e processi nuovi e importanti per la relativa unità d'adozione, messi in

pratica per apportare dei benefici significativi all'individuo, al gruppo, all'organizzazione o all'intera società» (West e Farr, 1990; p.9). Un terzo essenziale elemento di distinzione tra i due concetti è che l'innovazione è caratterizzata da una forte componente sociale e applicativa (West e Farr, 1990). In particolare West e Farr considerano la creatività come la componente ideativa dell'innovazione, mentre l'innovazione comprenderebbe sia la parte ideativa che applicativa delle idee. L'innovazione comprende sempre l'aspetto applicativo delle idee, tanto che solamente quando un'idea è stata implementata con successo può essere considerata un'innovazione (Amabile et al. 1996). Inoltre, l'innovazione è in buona parte un processo sociale interindividuale, mentre la creatività è in buona parte un processo cognitivo individuale (Andersen e King, 1993). Osservando tutti questi elementi sopraenunciati, si può individuare un elemento unificante fra tutti gli altri nel fatto che l'innovazione in ogni sua forma è sempre relativa ad un contesto organizzativo, cioè l'innovazione, a differenza della creatività, è legata al contesto organizzativo. In realtà sono convinta che la creatività sia una risorsa intangibile che per trasformarsi in un'innovazione esige di essere incorporata in supporti materiali (un libro, un dipinto, un filo) o immateriali (uno spettacolo teatrale, una mostra, una performance). In quanto fonte di conoscenza, la creatività avrebbe, a mio parere, i caratteri tipici delle altre risorse economiche, ovvero la capacità di soddisfare dei bisogni individuali o collettivi (utilità) e l'abbondanza relativa ai suoi possibili ed alternativi impieghi. L'utilità o produttività della creatività è evidente ed unanimamente riconosciuta. Attraverso le idee creative che si materializzano in opere d'arte, scoperte, invenzioni, nuovi prodotti e nuovi processi, le persone e le imprese sono in grado di creare temporaneamente dei monopoli che garantiscono loro degli extra-profitti. In quest'ottica la creatività può quindi essere considerata come una risorsa economica, come il lavoro, il capitale fisico e finanziario. Anche Richard Florida (2002) grande economista statunitense contemporaneo, riconosce il valore economico della creatività e l'ascesa progressiva della "classe creativa". Egli sostiene che la reperibilità di personale con doti creative e di talento rappresenta oggi per il mondo delle imprese, ciò che il carbone e il minerale ferroso rappresentavano per le acciaierie. Sulla base di queste considerazioni possiamo dunque sostenere, in accordo con Rullani, che il potenziamento del pensiero creativo e della professionalità dei singoli soggetti si configura quindi sempre più come una condizione indispensabile per fronteggiare le continue esigenze di innovazione determinate dalla competizione nei mercati (Rullani, 2014).

#### *La risorsa umana creativa come vantaggio competitivo*

Molte ricerche psicologiche hanno tentato di delineare un profilo di personalità creativa, giungendo alla conclusione secondo cui l'individuo creativo possiede, a grandi linee, le seguenti caratteristiche: curiosità, bisogno d'ordine, bisogno di successo, autorità, indipendenza, aggressività, scarsa inibizione, non convenzionalità, versatilità, autodisciplina e grosse capacità di lavoro, capacità critiche, ampia gamma di interessi, introversione, intuizione e capacità di entrare in sintonia con gli altrui stati d'animo, in modo che l'opera of-

ferta diventi un messaggio comprensibile per gli altri uomini (Lungu, 2019). Oltre ad essere contraddistinto da particolari tratti di personalità, il creativo possiede la conoscenza e la capacità di applicare delle tecniche che permettono di potenziare la creatività (Cesa Bianchi, M, Antonietti, 2003). È condivisa l'idea che i processi e gli itinerari creativi, pur se attribuiti ad una singola persona (Legrenzi, 2014), difficilmente sono istantanei e l'esito di mera ispirazione ed intuizione, bensì richiedono conoscenze, tecnica e duro lavoro. Secondo l'inventore Thomas Edison il processo creativo è per l'1% ispirazione e per il 99% sudore. Inoltre il processo creativo non avviene mai in un vacuum, ma si sostanzia e si sviluppa sempre all'interno un determinato contesto sociale e lavorativo. Contesto che deve riconoscere la centralità della risorsa umana, che deve valorizzare la sua capacità espressiva ed evitare di assoggettarla a modalità di lavoro meccanicistiche.

Per incoraggiare la creatività all'interno di un ambiente lavorativo, l'organizzazione dovrebbe sviluppare, a mio parere, quella che Brand (1998) definisce una cultura innovativa e supportiva opposta ad una cultura direttiva e di controllo. Sono convinta, in linea con il pensiero di Amabile (1996), che la creatività si esprime quando gli individui e i gruppi di lavoro possono lavorare con un alto livello di *autonomia* in modo tale che possano acquisire un senso di controllo e di responsabilità nei confronti del proprio lavoro e delle proprie idee. L'autonomia predice, in altri termini, il comportamento proattivo rivolto alla soluzione di problemi e all'implementazione delle idee. Tengo a sottolineare, inoltre, il ruolo fondamentale della comunicazione nell'incoraggiare la creatività. La stessa autrice Amabile (1988) è del parere che le norme di un gruppo o di un'organizzazione promuovano lo scambio di informazioni e il confronto aperto delle idee. Al contrario, le norme che osteggiano l'espressione delle idee e promuovono il conformismo inibiscono la creatività (Andriopoulos, 2001). Al fine di favorire l'innovazione nelle organizzazioni, è dunque necessario incoraggiare l'iniziativa personale ed innalzare la *motivazione intrinseca*. Le culture che incoraggiano e supportano la presa di rischio favoriscono la creatività (Amabile, 1988). Infine, un altro importante fattore è la capacità di stimolare e di assicurare un clima di sicurezza partecipativa. È più probabile infatti che gli individui si comportino in maniera innovativa se non hanno il timore di essere criticati o puniti nel caso in cui presentino proposte alternative. Possiamo affermare con sicurezza che la fonte di innovazione di un'organizzazione deriva in primo luogo dai suoi membri e che la creatività individuale è la base della creatività organizzativa (strategie/tecniche creative). È importante, perciò, per essere innovativi che i membri di un'organizzazione riescano ad esprimere il proprio potenziale creativo (Shalley, 2004). È da tener presente, infine, tra le varie caratteristiche collegate alla performance creativa la *complessità del lavoro*. I risultati rilevati da ricerche effettuate oltre un decennio fa, in generale confermano l'effetto positivo che i lavori complessi hanno sulla motivazione, sulla soddisfazione al lavoro e sull'innovazione (Farmer, Tierney, Kung-McIntyre, 2003). In tal senso vari studi hanno rilevato che un lavoro complesso e un feedback informativo da parte di colleghi e superiori favoriscono la messa in atto di comportamenti creativi (Ohly, Sonnentag, Plumtke, 2006). I compiti complessi e impegnativi promuovono più alti

livelli di motivazione intrinseca rispetto a compiti relativamente semplici o caratterizzati da routine (Oldham, 1996). La componente sfidante di un lavoro è importante perché promuove modalità di pensiero tipiche del *problem solving*, quali la generazione di soluzioni originali o il prevenire o il rimediare di errori. Al contrario, i lavori semplici e di routine, come già segnalato, tendono a inibire l'entusiasmo e l'interesse e di conseguenza non stimolano la creatività. Dobbiamo, però, notare che, che nonostante la componente sfidante del lavoro sia collegata con il comportamento creativo, risulta forse più importante il fatto che gli individui percepiscano un incoraggiamento da parte dei superiori e \ o delle organizzazioni a risolvere i problemi in maniera creativa (Amabile et al., 1996).

*Interconnessioni tra Creatività, Innovazione e Formazione nei contesti organizzativi*

Una società complessa come l'attuale, non può avere più il suo punto di appoggio sul lavoro materiale, quanto piuttosto su un lavoro creativo, che si basa sull'innovazione. L'uomo è costretto dallo sviluppo della scienza e della tecnica ad abbandonare le sue funzioni lavorative tipiche e a sviluppare sempre più le sue facoltà intellettuali. Il cambiamento sarà sempre più accelerato e prevarrà chi avrà maggiori conoscenze e formazione più flessibile.

La necessità di ampliare le conoscenze, le abilità e le capacità individuali è diventata un elemento indispensabile per il miglioramento della struttura dell'organizzazione: è noto, come già sopraindicato, che il vantaggio competitivo aziendale venga giocato nell'ambito delle risorse umane. Ma nonostante ciò, purtroppo, ancora, la formazione rimane sempre la leva meno utilizzata dalle aziende, perché il tempo "speso" in formazione viene spesso percepito come sottrazione di tempo destinato al lavoro. Secondo Bauman (2006) nell'ambiente liquido moderno, la formazione e l'apprendimento, per avere una qualche utilità, devono essere continui e, anzi, permanenti, perché sono la via verso *l'empowerment* (il quale ha le stesse caratteristiche che la formazione dovrebbe avere: continuo, infinito, permanente): «La formazione dovrebbe essere tale affinché gli uomini e le donne del mondo liquido-moderno possano perseguire i propri obiettivi di vita con un minimo di intraprendenza e fiducia in se stessi, e con una speranza di successo[...]. Non sono soltanto le abilità tecniche a dover essere aggiornate continuamente, non è soltanto la formazione orientata al lavoro a dover essere permanente. Ne ha bisogno, e con urgenza, ancora maggiore, anche la formazione alla cittadinanza. L'apprendimento e la formazione assumono, dunque, la stessa rilevanza della materia prima, ovvero divengono essi stessi la materia prima».

Da questi cambiamenti emerge la logica della società della conoscenza, basata sulla centralità del sapere, e quindi, della risorsa umana che trae alimento dall'apprendimento e sostanza dalla formazione. A partire dagli anni Novanta, si è andato consolidando, sia in Italia che in Europa, una definizione della formazione continua che comprende tutte le attività a carattere formativo che danno luogo a percorsi

di apprendimento e di acquisizione di conoscenze e di competenze in tempi successivi alla formazione iniziale. In questo modo la formazione continua si connota come quell'area della formazione che si rivolge a tutti i soggetti adulti appartenenti alla forza lavoro attiva e in modo particolare ad individui occupati. In uno scenario ipercompetitivo la specializzazione professionale si configura come presupposto necessario, ma non sufficiente per l'intercettazione e l'interpretazione delle domande e dei bisogni di prodotti e servizi vincenti. Occorre coniugare specializzazione e flessibilità, verifica del conosciuto e orientamento al nuovo. In questo senso, le organizzazioni necessitano di soggetti capaci di suscitare, incoraggiare e premiare l'innovazione. Innovazione e competitività sono fattori economici sempre più interconnessi. Oggi l'innovazione rappresenta una delle principali condizioni di sopravvivenza. Non c'è crescita economica senza innovazione e non c'è innovazione senza creatività. È la persona con i suoi poteri e le sue capacità di produrre il nuovo che sta diventando progressivamente la chiave di volta del processo di cambiamento e di sviluppo, di creazione ed implemento della ricchezza (Rutelli, Grasso, Verga, 2004). La risorsa umana creativa viene quindi sempre più a costituire il basilare fattore strategico per la competizione nell'economia dell'informazione e della conoscenza, la variabile economica critica per le imprese. È opportuno a questo punto ribadire l'importanza di educare alla creatività sin da piccoli e per l'intero arco di vita dell'individuo. Sono anni che si sottolinea l'importanza di contesti alternativi per l'insegnamento di tecniche atte all'entrinsecazione della creatività (Ravdsepp, Hough, 2002) e la necessità di implementare questa capacità in tutti gli individui. L'educazione alla creatività dovrebbe far parte di percorsi formativi anche all'interno di diversi contesti organizzativi in quanto è un sapere traslazionale e meta-disciplinare che si stimola attraverso il contatto con altri saperi ed attraverso la possibilità di trasferire da un contesto all'altro contenuti, tecniche, linguaggi e metafore. Oggi più che mai, l'esercizio del pensiero creativo, in forma integrata all'interno di una struttura organizzata, ha bisogno di una opportuna preparazione e di un articolato e preciso iter formativo. La capacità di innovare e trasformare, la creazione del nuovo e la sua implementazione, la produzione di qualità chiedono la realizzazione di processi di apprendimento, e quindi di investimenti importanti e costanti nella formazione, destinati a garantire un arricchimento e una specificazione continui delle conoscenze, delle esperienze e delle competenze presenti nell'organizzazione, nonché a favorire il transito delle medesime dall'attore organizzativo all'intera comunità organizzativa, senza che ciò comporti un sottodimensionamento della creatività del singolo.

Concludendo, la creatività avrà sempre modo di prosperare nei gruppi in cui regna un clima aperto, clima che produce una reazione a catena da cui vengono generate le idee vincenti.

#### Bibliografia

- Amabile TM. (1996). Creativity and innovation in organization. Harvard Business School, 5 (9).

- Amabile T.M., (1996). Creativity in context: update to the social psychology of creativity. Edition Boulder Co: West Pressw.
- Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw L.L (Eds). Research in organization behavior (pp. 187-209). Greenwich, CT: JAI Press.
- Amabile, T. M. Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., Herran, M, (1996). Assessing the work environment for creativity. The Academy of Management Journal, vol.39, n.5, pp. 1154-1184.
- Anderson, N., King, N. (1993). Innovation in organization. In C.L. Cooper & I.T. Robertson(Eds), International Review of Industrial and organizational Psychology, (vol.8,pp.1-34),Wiley
- Anderson, N, De Dren, C. K. W., Nijsted, B.A. (2004). The routinization of innovation research: a constructively critical review of the science. Journal of organization Behavior, 25, 147-173.
- Andriopoulos, C. (2001). Determinants of organizational creativity: a literature review (pp.834-40). Management Decisional, (39), 10.
- Bauman, Z. (2006). Vita liquida. Bari: Laterza & Figli.
- Brand, A. (1998). Knowledge management and innovation at 3M. Journal of Knowledge Management, 2 (1), 17-22, 185.
- Cesa Bianchi M., Antonietti, A., (2003). Creatività nella vita e nella scuola. Milano: Mondadori Università.
- Covey, R., (2005). L'ottava regola dall'efficienza all'eccellenza, Edizione Franco Angeli, Milano, 2005.
- Farmer, S., Tierney, P., Kung-McIntyre, K., (2003). Employee Creativity in Taiwan. An Application of role identity theory, 46 (5), p.618-630.
- Florida R., (2002). The creative Class, Journal of Economic Geography, vol.3, pp.56-64.
- Freud, Il poeta e la fantasia (1907). in Id., Opere, vol. 5. Torino: Boringhieri, 1972.
- Guilford J.P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5, pp. 444-454.
- Legrenzi, P.(2005). Creatività e Innovazione. Bologna: Il Mulino.
- Lungu, M.A., (2019). La creatività, in Tomassoni R., Treglia E. (a cura di), Lineamenti di psicologia generale, Ed. Teseo, Frosinone, pp. 115-124.
- Ohly, S., Sonnentag, S., Plumtke, S. (2006). Routinization, Work Characteristics and their relationship with creative and proactive behaviors. Journal of Organizational behavior, 27 (3).
- Oldham, G. R., (1996). Employee creativity: personal and contextual factors at work. Academy of Management Journal,39 (3), 607-634.
- Patterson, F. (2002). Great mind don't think alike? Person level predictors of innovation at work. International Review of Industrial and organizational Psychology, 17 (4), 115-143.
- Schumpeter, J. (2012). Dizionario di economia e finanze, Enciclopedia Treccani.
- Shalley, C. E., Gilson, L.L. (2004). What leaders need to know: a review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. Leadership quarterly,15,33-53.
- Shalley, C.E, Gilson, L.L., Blum, T.C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. Academy of management journal, 43, 215-223. 202.
- West, M. A., Actink, W.M.M. (1996). Innovation at work: Individual group, organizational and socio-historical perspectives. European journal of work and organizational Psychology, 5 (1), 3-11.
- West, M. A., Farr, J.L. (1990). Innovation at work: psychological perspectives. Social behavior, 4, 15-30.
- Rutelli, P., Grasso, M., Verg, D., (2004). Eventi economici, marketing management e sviluppo delle competenze, in Rutelli, P., L'impresa intangibile. Marketing, comunicazione e internet. Milano: Franco Angeli.
- Rullani, F. (2014). Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti. Roma: Edizione Carocci.
- Raudsepp, E., Hough, G. P., (2002). Giochi per sviluppare la creatività. Milano: Franco Angeli.

# Emmetropia: the perfect imperfection

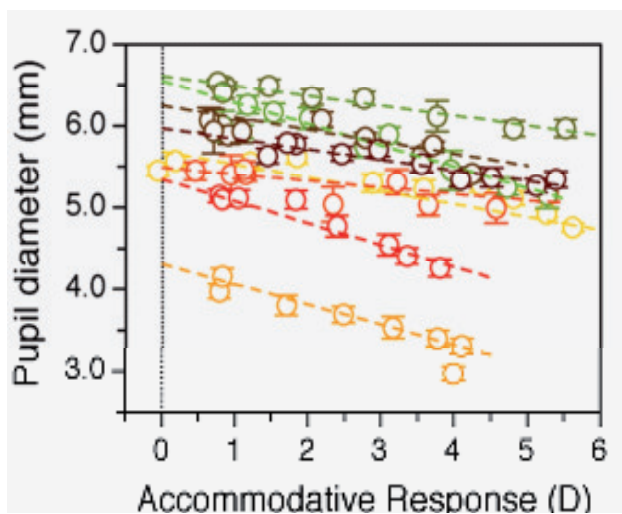
I. Pallikaris

Institute of Vision & Optics, University of Crete

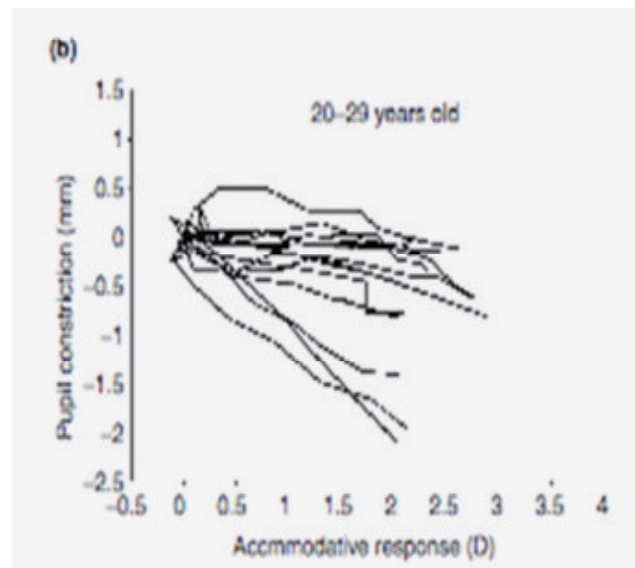
The goal of an ophthalmologist is to make your eye emmetropic. We can define emmetropia as “the normal refractive condition of the eye in which with accommodation relaxed parallel rays of light are all brought accurately to a focus upon the retina—compare” (Merriam Webster dictionary) or “the normal condition of perfect vision, in which parallel light rays are focused on the retina without the need for accommodation”(British dictionary) or “the normal refractive condition of the eye, in which the rays of light are accurately focused on the retina” (British dictionary). What should be the target refraction in emmetropia? In the human optical system the static components and dynamic components targeting emmetropia a multifactor task. As regard the static component: can we have a static optical system with increased depth of focus AND reasonable image quality?

## Accommodation-induced pupillary miosis

For each subject, the higher the accommodative response, the greater the miotic effect, with the relationship being fairly linear. However, miosis does not necessarily accompany accommodation and its magnitude is not related to ciliary muscle contraction.



(Plainis et al., 2005)



Radhakrishnan & Charman (2007)

*Aberration-free system:* small pupil diameters such as artificial diaphragms increase depth of focus and they reduce the impact of defocus by selecting paraxial rays only.

*Bifocal system:* bifocal elements rely on the principle that if only a portion of incident light intensity is in sharp focus sharp edges are formed and image is perceived as clear. Image contrast is reduced.

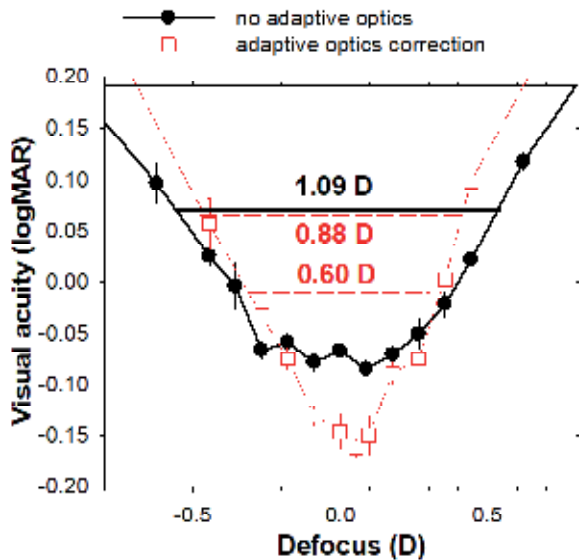
*System with Spherical aberration:* aberrations (in particular spherical aberration) may contribute to increased depth of focus at the expense of image quality. Note that the 5/10 letter remains legible for a range of more than 4 D. Correcting higher-order aberrations increases peak visual or optical performance, but results in a more rapid loss of per-

formance away from the in-focus condition (Cheng, Bradley, & Thibos ,2004; Guo, Atchison, & Birt, 2008). There are two conflicting principles in ophthalmic correction:

1. correction of higher-order aberrations to improve in-focus vision.
2. the deliberate increase in aberrations so that the rate of deterioration of the quality of vision away from best focus is reduced.

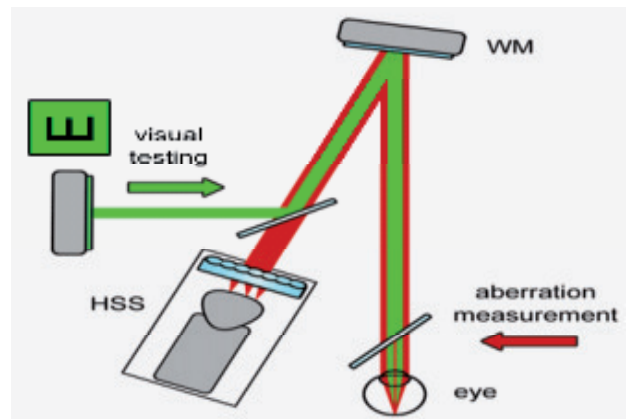
The success of aspherising a surface, to provide pre-sbyopic correction will depend upon how the change in aberration interacts with the existing aberrations of the eye. The pupil size is important, as a small pupil will not allow the full addition to be expressed, while too large a pupil size may give more addition that is required. Since pupil diameter reduces with age, a design that works well with a 45 year-old may not succeed with a 60 year-old. Decentration or tilting of the correcting devices may introduce unwanted higher-order aberrations.

DOF gain , by lost of 0,07 line in snellen scale in non Adaptive optics corrected vs. AO corrected Eye



In the figure you can see visual acuity as a function of defocus for one subject. The black symbols are for the situation where higher-order aberrations are not corrected and the red symbols are where higher-order aberrations are corrected. The straight lines indicate DOF limits for 0.15 log MAR loss of visual acuity (top line for no adaptive optics and bottom line for adaptive optics correction) and for 0.07 log MAR visual acuity (top line again for no adaptive optics and line immediately below it for adaptive optics correction). Monochromatic light (550 nm), pupil diameter 5.5 mm, luminance 8 cd/m<sup>2</sup>.

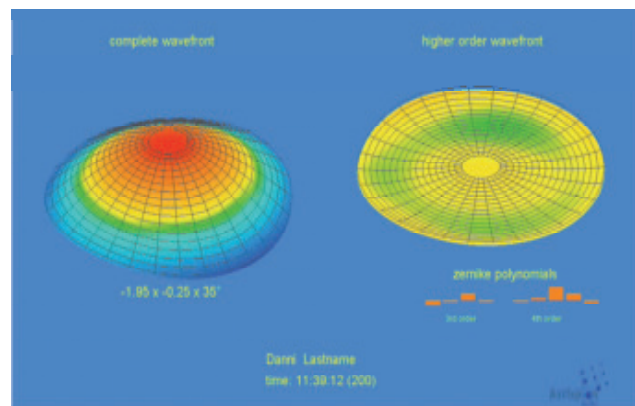
Contact lenses are often required after this procedure for best visual correction.



Imperfect optics is the protection against chromatic aberrations (Marcos,2001). In the human optical system the dynamic components are optical and ocular.

*Accommodation dynamics*

Stability of Accommodative Response: the refractive map of the eye in a given eye is never the same.

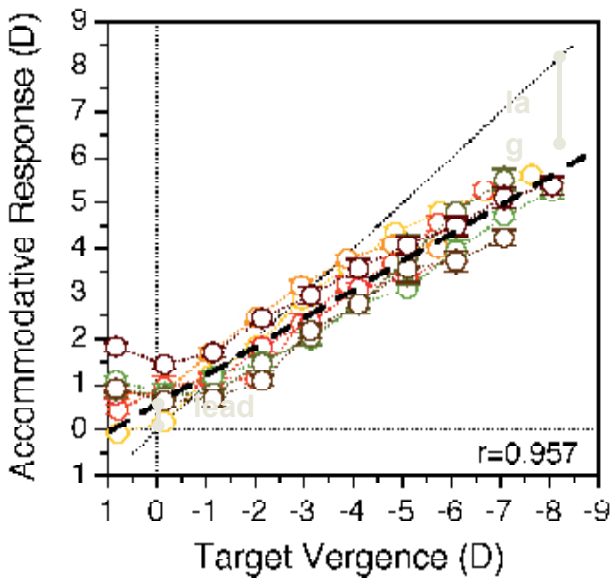


*Accuracy of accommodative response*

Over-accommodation (lead) for distant targets. Under-accommodation (lag) for near targets.

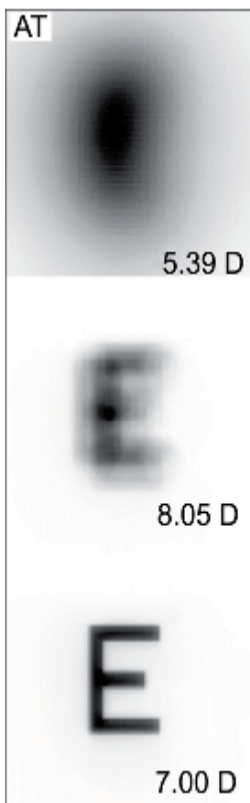


Response equals stimulus vergence at about -1.75D



Best focus is not paraxial focus

In the figure below we can see a simulated image quality for the recorded accommodative response (top); the “ideal” 1:1 response (middle); the dioptric response which maximizes the “optimized” MTF (bottom).



An accommodative lag equal to 1.05D (compared to the overall 2.66D) can be attributed to the high negative  $c_4^0$  when accommodating. The one-to-one stimulus/response relationship is not necessarily the ideal - for spherical aberration shifting from positive to negative values, a “lag” for near targets, and a “lead” for far targets can be predicted.

*Micro-fluctuations in accommodation*

Observed changes in aberrations induced by accommodation are about an order of magnitude smaller than those observed in aberration dynamics. Micro-fluctuations in accommodation have reported frequencies of 2-3Hz. Whereas observed changes in ocular aberrations can be up to 70Hz!

*Involuntary eye movements*

They can be due to metabolic changes such as: a) breathing (low frequencies); IOP and eye size changes with heart beat (low frequencies); blood flow (high frequencies but would be an artefact). The sources of this movements can also be: a) ocular movements; b) metabolic process not related with visual function; c) artefacts introduced by blood flow or other noise sources; d) a non-trivial combination of all of them. Tear film interferogram changes in the tear film with time. The amplitude of these changes can be of the same order of magnitude as those observed on the overall wave front measurement, but their contribution is not clear.

In conclusion, the eye is a dynamic system, and shows complex behaviour. Dynamics of ocular aberrations are random and so far unpredictable. These dynamics introduce noise when estimating a wave front. Several measurements and an average of them should always be taken to minimise these effects. There are many other sources of error, none of them well understood.

*How perfect should be the refraction of an emmetropic eye?*

In order to answer to this question, we have to understand the term of emmetropia, analyzing the real mean of the word (“The principle of wisdom lies in the study of words”, Antisthenes, 445-365 BC). In the dictionary.com we can read: “Neo-Latin, equivalent to emmetr- (stem of Greek émmetros in measure, equivalent to em- em-2+ métr (on) measure + -os adj. suffix) + -opia -opia Related forms Expand emmetrope, noun”. Motto of Protagoras (as quoted in Plato’s theaetetus ):  $\alpha \nu \theta \rho \omega \omega \varsigma \mu \acute{\epsilon} \tau \rho \omicron \nu$  “Man (is) the measure (of all things)”. Cleobulus , according to Diogenes laertius:  $M \epsilon \tau \rho \omicron \nu \alpha \rho \iota \sigma \tau \omicron \nu$  (“Moderation is the best”); inscription from the temple of Apollo at Delphi:  $M \eta \delta \acute{\epsilon} \nu A \gamma \alpha \nu$  (“Nothing in excess”).

*Examples of perfect imperfection in architecture, art and philosophy*

The first world renewing monument Parthenon was builded in a way that entering somebody the Acropolis space, have the perfect analogical view of all buildings dimensions. The lines of the colons were shown straight and parallel, the

aetoma was a perfect parallelogram and the three lines were over the head of the colons. Thinking of Parthenon you mind the perfect dimensions in architecture.



From the constructional point of view many imperfections were used in order to have this perfect view. The colons were oval in shape and have less space between them going from the central to the peripheral part of any side. The aetoma was not parallel and the engraving lines over the colons, were slightly shifted in order the last in the row to be adjusted on the external colon head. As for art, the survival of the rural population is now focused on what the Japanese

theorist Gianagki Soetsou believes: we must emphasize to the importance of the archaic technology and embrace “the Art of imperfection”, where the manufacturing defects could be “the state of the art”, like the art of famous Artists Raku, Soratsou and Korin. In the same way, we need to rewrite the definition of emmetropia based on the ancient mean of the world which reflect also the state of the art: emmetropia is the refractive stage in a healthy eye in which, any individual achieves the best possible visual performance without the needs of a refractive correction. Solon the Athenian, one of the seven Sages of Greece, on learning: “I grow old always learning many things”. Socrates, paraphrased from Plato’s Apology: “I know one thing, that I know nothing”.

#### References

- Cheng A, Bradley LN, Thibos N. (2004), Predicting subjective judgment of best focus with objective image quality metrics, *Journal of Vision*, April 2004; 4:7
- Guo H, Atchison AD, Birt BJ. Changes in through-focus spatial visual performance with adaptive optics correction of monochromatic aberrations, *Vision Research*, 2008; 48: 1804–1811.
- Radhakrishnan H, Charman WN. Age-Related changes in ocular aberrations with accommodation, *Journal of Vision*, May, 2007; 7:11
- Plainis S, Ginis H, Pallikaris A. The effect of ocular aberrations on steady-state errors of accommodative response, *Journal of Vision*, May, 2005; 5:7



## Impotenza appresa e depressione. Perché inquadrare l'espressione "impotenza appresa" (costruito ascrivibile alle ricerche di Seligman) entro i confini di una psicopatologia?

A. Zanon, D. Panaccione

Se per psicopatologia ci si riferisce allo studio delle alterazioni delle funzioni psichiche perturbate dall'attività di una normale coscienza, viene da sé dedurre che l'impotenza appresa sia da annoverare quale alterazione e disfunzione cognitiva in cui la postura mentale del soggetto è, per l'appunto, disfunzionale; ciononostante l'inconsueta associazione del costruito di *learned helplessness* con il vasto campo delle psicopatologie. Tuttavia si darà nota di una vasta e nutrita serie di manifestazioni e sintomatologie riferibili all'impotenza appresa e che, isolatamente, sono riconducibili alla psicopatologia tout court. Da qui l'associazione dei due termini. Un'analisi delle ricadute pedagogiche e motivazionali, in seconda istanza. Un ragionamento che intende allora svolgersi lungo due assi di riferimento: psicologico-motivazionale e pedagogico. Nel primo caso, si tratta di una disamina che dall'impotenza appresa (quale assenza di motivazione) intende approdare all'industriosità/speranzosità appresa (presenza di motivazione). In Altre parole, il passaggio dall'assenza di motivazione al senso più profondo della motivazione che rintraccia nelle possibilità resilienti e migliorative la sua stessa ragione d'essere. Nel secondo caso, ci si riferisce al passaggio da un atteggiamento fallimentare alla reintegrazione del fallimento quale possibilità del rischio di esistere. Una reintegrazione, in questo caso, che necessita di un orientamento pedagogico.

"Impotenza appresa: un binomio linguistico estremamente efficace che restituisce immediatamente, agli occhi di chi lo esamina, la diretta correlazione tra apprendimento e resistenza al proprio sé. L'accezione originaria, quella di *learned helplessness*, definisce quel particolare atteggiamento rinunciatario che vede il soggetto poco o per nulla propenso a cercare di modificare il corso degli eventi. Ciò in seguito alla ripetuta esposizione, diretta e concreta, a situazioni incontrollabili e ad eventi fallimentari vissuti come il riflesso della propria mancanza di abilità. Vi si correla, pertanto, uno stato psicologico nel quale il sé è percepito come incapace di esercitare un qualsiasi controllo sugli eventi. Nel disturbo di impotenza appresa sono principalmente compromesse le aree motivazionali ed emotive per cui, in balia di processi disfunzionali, la persona sviluppa pensieri che si qualificano come matrice di pensieri peculiari. In particolare, il sog-

getto si mostra sopraffatto dagli eventi poiché considerati incontrollabili (è apatico e in tale passività dischiude una significativa demotivazione), sfugge dal prendere decisioni perché timoroso di ricadere in situazioni spiacevoli; ritiene il futuro un destino ineluttabile; è chiuso in sé stesso, preda degli eventi. In via preliminare si presentano i tre deficit direttamente collegati alla *learned helplessness*.

-*Deficit motivazionale*: ritardo nell'emissione di risposte appropriate in situazioni in cui gli eventi sono invece controllabili ;

-*Deficit cognitivo*: difficoltà nel percepire la relazione tra le risposte emerse ed i risultati conseguenti;

-*Deficit affettivo/emotivo*: presenza di uno stato depressivo.

A questi Zecca (1982) aggiunge il *deficit dell'equilibrio autoestimativo* precisando che "non è tanto l'entità dell'evento frustrante o traumatizzante a provocare il senso di impotenza, quanto il vissuto personale dell'effetto della propria reazione sull'evento. Imparare pertanto che un evento è incontrollabile, provoca un deficit cognitivo, vale a dire tale apprendimento ostacola la possibilità di apprendere che le risposte possono invece modificare gli eventi ("Il bambino inferiorizzato. Predisposizione e prevenzione", 1982).

Il fenomeno dell'impotenza appresa fu intuito casualmente da Martin Seligman (2007) durante un esperimento condotto dallo psicologo statunitense Solomon sul condizionamento alla paura nel quale dei cani venivano sottoposti a due tipi di stimolazioni, suoni ad alta intensità e brevi scosse elettriche, laddove la prima precedeva la seconda. Presupposto di base era quello di indurre gli animali a compiere un'associazione tra suono e scossa reagendo ad entrambi con paura. Nella seconda parte dell'esperimento i cani vennero condotti in un box suddiviso in comparti da una piccola barriera e sottoposti a scosse elettriche perché imparassero a saltare la barriera per raggiungere il comparto del box nel quale non avrebbero subito il medesimo stimolo. I ricercatori avrebbero poi verificato se i cani oltrepassavano il divisorio anche all'ascolto del semplice suono poiché precedentemente condizionati a reagire con paura alle scosse elettriche come al suono appunto. Tuttavia, nel testare il comportamento degli animali rispetto al solo

stimolo dei suoni, gli studiosi notarono che i cani, piuttosto che fuggire saltando la barriera, rimanevano sdraiati a mugolare. Da qui l'ipotesi di Seligman secondo cui, durante il condizionamento pavloviano in cui i cani avrebbero dovuto associare suono e scossa, avevano piuttosto appreso che nulla avrebbe influito sullo stimolo negativo. Questa esperienza di laboratorio sollecitò Seligman (2017) ad esaminare scientificamente se e in che maniera l'impotenza potesse essere appresa. Predispose, a tal fine, esperimenti mirati, prima su animali poi su esseri umani.

Altri esperimenti furono effettuati che portarono a dichiarare che l'impotenza si poteva apprendere e che molte azioni erano fallaci. In altre parole era come se, a partire dalla situazione sperimentale del non controllo dello stimolo negativo avessero che, qualunque cosa facessero o cambiassero non avrebbe evitato la situazione ostile. Questa condizione fu riassunta da Seligman nell'espressione "impotenza appresa". L'esperimento condotto sugli esseri umani dimostrò quanto dimostrato dall'esperimento sugli animali. Da un punto di vista scientifico i risultati furono entusiasmanti poiché comprendere la genesi dell'impotenza implicava la possibilità di rintracciare una sua possibile cura e prevenzione; in secondo luogo, se l'impotenza poteva essere appresa tramite stimoli irrisonori, era chiaramente intuibile che tale apprendimento si sarebbe verificato con ancora più chiarezza dinanzi ad esperienze drammatiche di vita. In altre parole, gli individui che apprendono la propria impotenza si percepiscono incapaci nel controllare gli eventi negativi e tale credenza deriverebbe da esperienze passate di mancato controllo accompagnate dalla presenza di rinforzi *non-contingenti* (vale a dire inevitabili e incomprensibili). Da qui, il continuo reiterare di comportamenti nei quali l'impotenza appresa si manifesta come meccanismo psicologico di *adattamento* poiché, quando le energie psichiche non sono in grado di gestire la sofferenza, il soggetto è portato a ridurre il proprio livello di attivazione sì da preservare le energie ancora a disposizione. Altro aspetto interessante è la cosiddetta "*impotenza vicaria*" spesso correlata all'impotenza umana: L'osservazione di persone percepite come simili, in difficoltà nel raggiungere obiettivi o nell'affrontare situazioni problematiche, può accrescere nell'osservatore la convinzione di non riuscire a sua volta ad affrontare eventi negativi similari.

Successivamente Peterson et al. (1993), con l'intento di analizzare le correlazioni esistenti tra i diversi fallimenti (intesi come tentativi che l'individuo compie per adattarsi all'ambiente) e impotenza appresa, hanno proposto tre criteri formali con cui indagare ogni applicazione: non contingenza oggettiva, mediazione cognitiva, generalità cross-situazionale del comportamento passivo. Il criterio di *non contingenza attiva* sostiene che l'impotenza appresa si presenta solo quando non c'è contingenza tra azioni e risultati (10); *la mediazione cognitiva* implica, invece, un singolare modo di percepire e interpretare gli eventi, soprattutto quelli negativi; il criterio di *generalità cross-situazionale*, invece, richiama la correlazione tra passività ed impotenza appresa che si palesa anche in situazioni diverse da quelle in cui l'inefficacia è stata originariamente esperita.

#### Prima riformulazione

Questi studi hanno determinato il continuo proliferare di ricerche sebbene alcune abbiano confermato le prime ipotesi e altre le abbiano smentite. Sono infatti emersi casi in cui studenti sottoposti a situazioni avverse non mostravano un significativo senso di impotenza. Tali ragioni hanno sollecitato i ricercatori a pensare che la teoria, per descrivere minuziosamente le caratteristiche cliniche della depressione, avesse bisogno di essere modificata.

Per tale ragione, Abramson, Seligman e Teasdale (1978) hanno proposto una riformulazione denominata *teoria dell'impotenza e della depressione*; un nuovo approccio nel quale confluiscono i concetti originari con quelli della *teoria dell'attribuzione delle emozioni* di Bernard Weiner. Fattore discriminante è ora lo stile attribuzionale indicato come fattore causale della depressione.

L'impotenza appresa è sì conseguenza dell'esperienza incontrollabile ma si ipotizza dipenda anche dal tipo di evento esperito e dall'interpretazione che l'individuo si dà circa la causa dell'evento stesso. Weiner ipotizza che ogni individuo abbia un proprio stile esplicativo basato sulle dimensioni o locus:

- interno/esterno (l'attribuzione è esterna se la causa è ricondotta all'individuo, altrimenti si considera esterna se rintracciata in altre persone o in circostanze ambientali);
- stabile/instabile (l'attribuzione si definisce stabile se prevede che la causa possa interessare ogni evento simile futuro, altrimenti si considera instabile).

Ai locus proposti da Weiner, Abramson, Seligman e Teasdale ne aggiungono un terzo: globale specifico. Se l'individuo ritiene che la causa influenzi molte aree della propria vita si è davanti ad un'attribuzione globale. Altrimenti si è nel campo di un'attribuzione specifica se l'influenza è esercitata su una sola area. Sulla base della teoria di Weiner, i deficit emotivi, cognitivi e motivazionali propri della depressione potrebbero essere spiegati da una serie di attribuzioni in cui le tre dimensioni sarebbero correlate ad un evento negativo. In altri termini, lo stato depressivo sarebbe legato alla combinazione interno-stabile-globale (per esempio, si riconduce un fallimento alla propria personalità) per gli eventi negativi; quelli positivi sarebbero invece derivanti dalla combinazione esterno-instabile-specifico (per esempio, un buon risultato ottenuto si reputa frutto della fortuna). Mentre il quadro teorico iniziale non contemplava le attribuzioni causali fatte dalle persone in relazione alla propria impotenza; ora un'attribuzione causale interna, generalizzata e stabile conduce ad un senso di ineluttabilità più marcato e ad una sfiducia più estesa, laddove un'attribuzione a fattori causali d'altro tipo consentirebbe il sottrarsi alla generalizzazione e alla cronicizzazione. Pertanto gli Autori che un ruolo essenziale nella manifestazione dell'impotenza sia affidato all'attesa di non contingenza, cioè alla sensazione di inefficacia di qualsiasi risposta, nel presente come nel futuro.

Alloy e Abramson hanno analizzato il rapporto tra impotenza appresa, depressione e illusione di controllo. Quest'ultimo si configura come un bias cognitivo per cui, in alcune situazioni, le persone percepiscono di fatto eventi incontrollabili come controllabili stimando erroneamente la loro efficacia sugli stessi. Già nei loro studi avevano

osservato che studenti depressi avevano la tendenza a sovra-stimare il proprio controllo su eventi incontrollabili associati con il successo e a sottostimare invece il proprio controllo su eventi correlati con il fallimento, sia pure controllabili. Tuttavia gli Autori sostengono che non sempre l'assenza di errore cognitivo è funzionale al benessere psicologico. Ricerche condotte negli anni '80 su studenti depressi e non depressi (mediante procedura utilizzata negli studi sull'impotenza appresa), possono essere riassunte in alcune deduzioni cardine: i soggetti non depressi, prima sottoposti ad una situazione incontrollabile, mostrano un forte bias di controllo in situazione in cui gli eventi sono obiettivamente incontrollabili e associati con il successo; i soggetti non depressi che avevano precedentemente sperimentato una situazione invece controllabile giudicano correttamente il proprio grado di controllo sia nel problema di successo che di fallimento; i soggetti depressi mostrano maggiore realismo di quelli non depressi valutando correttamente il proprio grado di controllo successivamente a situazioni controllabili come incontrollabili, indipendentemente dalle conseguenze gratificanti o fallimentari della situazione. C'è però da dire che i risultati empirici non risultavano sempre concordi con le ipotesi avanzate dagli Autori dell'impotenza appresa, sia nella versione originaria che riformulata. In particolare, la riformulazione del 1978 era carente su alcuni aspetti: non vi era ancora una evidente e composita teoria della depressione che sintetizzasse le inferenze della psichiatria; non vi era sempre correlazione tra lo stato attribuzionale interno-stabile-globale, inteso come fattore di rischio depressivo resistente al disturbo; la riformulazione non spiegava l'esistenza del disturbo depressivo in assenza di uno stile attribuzionale depressogeno; un'eccessiva enfasi ripiegava sulle cause attribuite agli eventi piuttosto che alle loro conseguenze; ancora scarsa importanza veniva data alla teoria delle attribuzioni stanti gli apporti forniti dalla psicologia sociale, dalla psicologia della personalità e dalla psicologia cognitiva. Vi è dunque una fase conoscitiva che anticipa l'impotenza: quella in cui il soggetto apprende che le possibili risposte ad un evento rendono l'evento in se stesso controllabile. Al contrario, l'impotenza appresa vede il singolo preda di una distorsione cognitiva a partire dalla quale lo stesso presume la propria incapacità nel modificare l'ambiente. In altre parole, il soggetto si percepisce come relativamente inefficiente nell'esercitare un controllo sugli eventi della vita. L'aspettativa cognitiva conseguenziale alla distorsione, è che pure in futuro egli sarà ugualmente inefficiente. Una visione senz'altro pessimistica da cui dipenderà diminuzione delle risposte prodotte, sino ad un loro esaurimento e un contestuale vantaggio del livello di disforia.

La psicologia mostra come un evento esterno sia seguito da conseguenze emotive e comportamentali variabili nei singoli casi. Tra l'evento e la relazione si frappone, infatti, una singolare modalità interpretativa. Ciò vuol dire che il malessere psicologico, anche quello presente in molti disturbi clinici, è notevolmente influenzato dal modo in cui gli accadimenti vengono processati. Un modo che talvolta esula da percorsi logici ragionevoli e svia lungo euristiche guidate da principi di economia cognitiva e di semplificazione emotiva. Si tratta di scorciatoie che, se talvolta si rivelano funzionali ed efficaci nel benessere quotidiano, altrimenti

definiscono meccanismi disfunzionali coinvolti nella genesi e nell'evoluzione di scompensi e disagi psicologici. Gli eventi osservati sono interpretati in maniera disadattiva. E' sotto il nome di disfunzione cognitiva (o errori cognitivi o biases) che la psicoterapia cognitiva raccoglie queste modalità disfunzionali con cui il soggetto interpreta le esperienze. Si tratta di fatto di una caratteristica psicologica neanche troppo rara, quella di ingannarsi tramite modalità di pensiero che confermino l'idea che si ha di sé. Più specificatamente, "l'individuo depresso percepisce se stesso come relativamente inefficiente nell'esercitare il controllo sugli eventi significativamente indicativi della vita, soprattutto quelli sentiti come coinvolgenti l'iniziativa personale". Ebbene coloro i quali soffrono di depressione hanno una visione della realtà nella quale le distorsioni cognitive, viziando i processi psicologici, giocano un ruolo fondamentale dal momento che il soggetto distorce i fatti per plasmarli sulle conclusioni negative precostituite.

Tuttavia, per ciò che concerne lo sviluppo della depressione, la teoria dell'impotenza appresa enfatizza il ruolo dell'ambiente quale attore dominante; "... i dati delle ricerche mostrano come la modalità comune e naturale degli esseri viventi di ragionare, valutare e, in generale, costruire il significato degli eventi, non sia affatto la logica formale, il calcolo bayesiano, il principio economico di massimizzazione dell'utilità attesa né la logica della scoperta scientifica" (Rainone, Ferrari, Polli 2012), stante comunque l'esistenza di differenze individuali che si estrinsecano con maggiore evidenza negli stili attributivi. E' pertanto generalmente accettata l'idea secondo cui l'intensità dell'ambiente varia a seconda delle caratteristiche personali. Ad esempio l'individuo introverso causa un elevato livello di eccitazione della corteccia cerebrale, risente particolarmente degli stimoli esterni: è per questo più influenzabile dell'individuo estroverso e, di conseguenza, più sensibile a dinamiche nevrotiche. Ed ancora, stress legati a cambiamenti si ripercuotono con maggiore intensità in coloro che si percepiscono ininfluenti sul controllo degli eventi stessi. Il relativo quadro personale definisce caratteristiche discriminanti (fra le altre ansia, timidezza, insicurezza) che, in personalità più sensibili all'ambiente, hanno un impatto decisivo e la fisiologica tendenza all'omeostasi propria dell'umano favorisce la ricezione/selezione degli stimoli che meglio combaciano col proprio orientamento di base, così rinforzato.

#### *Impotenza appresa e depressione*

Mossi dall'ambizione di comprendere come e in quale misura si potesse prevenire la depressione, seligman e la sua équipe assegnarono dei questionari a dei bambini, ai loro genitori e insegnanti prima e dopo il training ora in oggetto. L'obiettivo era quello di analizzare cambiamenti ed evoluzione dei bambini fino all'istruzione superiore attraverso verifiche semestrali (21). Fu quindi ben poco scolastico in considerazione del fatto che molti bambini palesavano un atteggiamento negativo verso la scuola e, quando preda della depressione, acuivano la loro introversione e demotivazione per le attività scolastiche (regressione del rendimento) ed extrascolastiche. Pertanto il programma doveva presentare strategie antidepressive secondo un approccio interattivo ed accattivante. Fu infatti fu considerato un percorso di 12

settimane per 24 ore totali che tentava di trasmettere concetti chiave mediante fumetti, giochi di ruolo, video e discussioni. Fu anche creata una coppia di personaggi portavoce delle strategie risolutive di gestione dei problemi: Holly Speranza e suo fratello Howard Fiducioso. I due, sempre intenti ad accettare nuove sfide, insegnavano a Greg Sfiduciato ed a Penny Sconsolata a mettere in discussione i pensieri negativi e a trovare strategie migliori per risolvere i problemi. C'era inoltre Samantha Franchi che aiutava Brenda la bulla e Pete Fantozzi ad imparare le strategie comunicative ed assertive. In altre parole, ciascun concetto coincideva con un personaggio che per l'intero programma si palesava tramite sketch comici e storielle che trascinavano con sé contenuti antidepressivi. Le due componenti del Penn Prevention Program erano quella cognitiva e quella relativa alla soluzione dei problemi sociali sicchè, utilizzando gli elementi fondamentali della teoria cognitiva, si intendeva insegnare ai bambini che i pensieri fossero modificabili e talvolta ingannevoli nonchè viatico di ansia e tristezza giacchè fugaci e difficili da intercettare. In altre parole si intendeva spronare i soggetti a prendere consapevolezza di quanto dicessero di loro stessi verificando l'attendibilità e la veridicità di tali asserzioni. Per contrastare infatti la tendenza a ritenere veri ed inconfutabili certi assunti, il programma sollecitava i bambini ad adottare il ruolo di detective, la cui funzione consisteva nel giudicare l'attendibilità delle accuse pessimistiche. Per questa ragione c'erano tra gli interpreti di queste storielle c'erano il famoso Sherlock Holmes e la sua modesta controparte Hemlock Jones. La seconda parte del programma invece insegnava ai bambini come gestire i conflitti interpersonali e risolvere i problemi sociali.

Il primo passo del Penn Prevention Program consistette nel verificare i bambini inclini alla depressione (tra i fattori di rischio si menziona l'aver un genitore depresso, l'essere orfani di madre, il vivere in contesti di conflittualità). Nell'operare il processo di *scenning* vennero assegnati due questionari al fine di misurare i gli insegnanti quali operatori nel 1990. Furono sottoposti allo screening 200 scolari di quinta elementare e prima media del distretto scolastico di Abington e furono accolti nel PPP 70 di loro perché più a rischio depressione. Questi ultimi vennero divisi in sei gruppi; ogni incontro fu registrato in modo da avere il controllo sull'attività didattica. Dopo aver lavorato per 12 settimane ascoltando le storie di ciascun bambino e aiutandolo a migliorare le strategie di gestione e soluzione dei problemi, per i due anni successivi i ricercatori continuarono a raccogliere nelle scuole i dati sui sintomi depressivi dei ragazzi. Il programma ebbe pertanto un effetto chiaro e immediato sulla depressione. Secondo lo *scenning* antecedente il 24% dei bambini (sia nel gruppo di controllo che nel gruppo sperimentale) mostrava sintomi depressivi da moderati a gravi. Dopo la fine del programma tale dato era sceso al 13% per il gruppo di prevenzione ed era rimasto al 23% per il gruppo di controllo. Tuttavia trattandosi di un programma finalizzato a prevenire la depressione, sarebbe stato significativo preoccuparsi dei dati a lungo termine piuttosto che dei risultati immediati. "volevamo creare un circolo virtuoso di un sistema che si autorafforzasse" (Seligman, 2007). A due anni dalla fine del programma il 22% dei bambini che avevano partecipato al corso riferivano sintomi depressivi da moderati a gravi mentre il 44% del gruppo di

controllo lamentava i medesimi sintomi; ciò a dimostrazione che a distanza di due anni dal congedo (con l'unico contatto limitato alle valutazioni semestrali) i bambini del gruppo di prevenzione avevano la metà delle probabilità di sviluppare sintomi depressivi rispetto al gruppo di controllo. In ogni caso, affinché questo programma potesse essere applicato su vasta scala era necessario coinvolgere, da un lato, gli insegnanti quali operatori in prima linea e i genitori, dall'altro; per questa ragione era necessario formare prima gli insegnanti perché a loro volta insegnassero le strategie di gestione e risoluzione dei problemi e, contestualmente, formare i genitori insegnando loro le strategie che i figli stavano apprendendo in modo da contribuire alla creazione di un ambiente familiare ottimista capace di reiterare le strategie antidepressive anche dopo la fine del programma.

Seligman studiò. Allora, la possibilità di vedere il rapporto tra l'impotenza appresa e la depressione partendo dal presupposto che tutti quelli che non potevano controllare la situazione stressante attraverso le loro azioni mostravano sintomi diversi che corrispondevano ai criteri per la diagnosi della depressione. Umore negativo, perdita di appetito e di interesse, insonnia, perdita di energia e di concentrazione, percezione della futilità e inutilità delle proprie azioni. Tuttavia ritenute che l'impotenza appresa da sola non bastasse. Se la depressione veniva confrontata dalla credenza della futilità delle proprie azioni (a cui si associano tutti gli altri sintomi descritti in precedenza) ovvero se la depressione era causata da uno stato psicologico di impotenza, non tutti coloro che sperimentavano una condizione di impotenza diventavano depressi: avrebbero potuto temporaneamente cadere in uno stato depressivo, ma non cadevano in depressione profonda. Secondo Seligman quello che conduceva molto probabilmente da un'esperienza di impotenza appresa ad una vera e propria depressione, era lo stile esplicativo pessimistico. I successivi studi condotti sugli stili cognitivi di spiegazione causale degli eventi (gli stili esplicativi appunto) gli permisero di dimostrare questa sua teoria. Lo stile esplicativo consiste nella modalità abituale con cui una persona spiega gli eventi o in altri termini le parole ed i significati che tipicamente vengono formulati di fronte ad un successo o ad un fallimento.

Nello specifico uno stile esplicativo pessimistico è caratterizzato dalla tendenza ad attribuire agli eventi negativi delle spiegazioni causali di tipo:

- permanente: si crede che gli eventi negativi dureranno per sempre nella propria vita
- pervasivo: si crede che un evento negativo coinvolge la propria esistenza ed è universale. La pervasività è relativa alla dimensione spaziale
- personale: si crede che la causa di un evento negativo sia la propria. La personalizzazione implica una causalità interna delle esperienze spiacevoli e riduce l'autostima.

Secondo Seligman ed i sostenitori della psicologia positiva, i dati raccolti negli anni sull'impotenza appresa e sugli stili esplicativi non devono tuttavia portare ad uno scoraggiamento generale facendo concludere che, per chi presenta una visione negativa delle cose, non ci sia nulla da fare se non cadere e ricadere frequentemente in depressione o che soltanto gli ottimisti siano quelli più protetti dalle virate depressive.

**Bibliografia**

- Bandura A., Self-efficacy, in V.S. Ramachandran (Ed) Encyclopedia of human behavior, Vol.4, New York: Academic Press, 1044
- Cantoni F., La resilienza come competenza dinamica e volitiva, Torino, Giappichelli, 2014
- Dweck C.S., Midset: la nuova psicologia del successo, Milano, FrancoAngeli, 2017
- Dweck C.S., Teoria del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo, Trento, Erikson, 2000
- Fassino S., Deficit, disturbo, creatività: a proposito della psicoterapia di depressione, in Riv. Psicologia Ind., n. 40, 1966
- Longe O., Maratos F.A., Gilbert P., Evans G., Volker F., Rockliff H., Rippon G., Having a word with yourself: Neutral correlates of self-criticism and self reassurance, Neuro Image, 49, 2009
- Peterson C., Majer S.F., Seligman M.E.P., Learned helplessness: A teory for the age of personal control, New York: oxford university Press, 1993
- Rainone A., Mancini F. (a cura di) Gli approcci cognitivi alla depressione, Milano FrancoAngeli, 2012
- Rheimberg F., Psicologia della motivazione, Bologna, il Mulino, 2010
- Ripamonti E., Gli apprendimenti sociali in gioco nel partecipare. La forza generativa della partecipazione nella vulnerabilità, in "Animazione sociale", n.256, 2011
- Schonpflug W., Sconflug U., Istituzioni di psicologia generale, Padova, Cedamm, 2002
- Seligman M.E.P., Come crescere un bambino ottimista, Milano, Sperling &Kupfer. 2007
- Seligman M.E.P., Fai fiorire la tua vita. Una nuova rivoluzionaria visione della felicità e del benessere, Torino, Antepima Edizioni, 2017
- Seligman M.E.P., Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero, Firenze, Giunti Editore 2013
- Seligman M.E.P., La costruzione della felicità, Milano Fabbri, 2007
- Seligman M.E.P., What you can change and what you can't: The complete guide to successful Self-Improvement, Hachette UK, 2011
- Valenti C., Colombo B., Pizzingrilli P., Conoscere e usare la creatività, EDUCatt Università cattolica, 2011
- Vygotskij L., Immaginazione e creatività nell'arte infantile, Roma, Editori Riuniti, University Press, 2010
- Zambianchi M., La psicologia positiva, Roma, Carocci, 2015
- Zecca G., Il bambino inferiorizzato. Predisposizione e prevenzione, Firenze, Giunti Barbera, 1982
- Zimmerman M.A., Rappaport J., Citizen Partecipation, Perceived Control and Psychological Empowerment, in "American Journal of community Psychology", 5, 1988

## Dall’Autoritratto al Selfie tra antiche e nuove tendenze

M. Gargano

Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Nell’era iperconnessa l’auto-immagine rappresenta in modo emblematico il documento di riconoscimento nel palcoscenico del cyberspazio. I selfie, in questo contesto, sono il *‘pane quotidiano’* per il diffuso bisogno di mostrarsi, acquisire notorietà e “like.” I fotogrammi si susseguono velocemente, immagini e fotografie, testimoniano repentini cambiamenti di vita, umori, relazioni, affetti, visual Storytelling, come mezzi per costruire e scambiare significati, dare un senso all’identità, parlare di sé, delle proprie sensazioni ed emozioni attraverso una continua interazione sociale virtuale.

L’avvento della tecnologia ha cambiato il modo di interpretare e interagire, tuttavia l’uomo si trova ad affrontare le stesse questioni, gli stessi nodi sul piano emotivo e relazionale ma in un contesto diverso, in continuo mutamento dove il nuovo è già vecchio, il linguaggio si è radicalmente trasformato con ampio spazio all’immagine, ponte tra reale e virtuale.

La tendenza ad utilizzare l’immagine, intesa come bisogno di rappresentarsi, di lasciare traccia di sé ha sempre alimentato la storia dell’uomo, molti sono stati, infatti, gli artisti che si sono confrontati con la rappresentazione della propria immagine. A partire dall’età preromana, in cui gli amanuensi affliggevano la propria immagine sui codici miniati, passando per il Medioevo, fino ad arrivare al Rinascimento, periodo in cui l’autoritratto si afferma pienamente come espressione artistica. Alla diffusione dell’autopresentazione ha contribuito in maniera incisiva, l’uso dello specchio, facilitando l’esecuzione attraverso la percezione dell’immagine riflessa.

Durante il XVII secolo l’autoritratto è utilizzato dagli artisti come ricerca di sé stessi, una sorta di introspezione psicologica e presa di coscienza. Su questa linea, per esempio, Rembrandt Van Rijn dà alla luce numerosi autoritratti che accompagneranno la sua vita fino alla raffigurazione del dolore della morte e della sofferenza emotiva che l’artista attraverserà in una fase della sua esistenza.

All’inizio del Novecento gli studi psicoanalitici di Freud aprono le porte ad una profonda introspezione del mondo interno da parte degli artisti: basti osservare gli autoritratti di

Van Gogh, l’ossessione per la propria immagine di Gauguin o l’attenzione per l’inconscio di Munch.

È su questa scia, cavalcando la ricerca del sé, del forte bisogno di comunicare attraverso la propria immagine e dell’uso di strumenti tecnologici sofisticati, che nasce, tra antiche e nuove tendenze, il selfie: una sorta di autoritratto contemporaneo. Il selfie diviene, attraverso l’uso di smartphone, l’espressione più tipica della cultura visiva (1), un palcoscenico attraverso il quale ognuno mostra l’immagine che desidera condividere con altri spettatori, spesso falsata da un bisogno di perfezione, di controllo sulla propria immagine (2).

Quando nasce il selfie? Il primo utilizzo del termine si rintraccia nel 2002, in un forum australiano, ma bisogna aspettare il comunicato stampa del 2013 in cui il direttore editoriale Judy Pearsall (3) definisce selfie la parola dell’anno e spiega l’evoluzione del termine, sottolineando come nei primi esempi la parola era scritta con la “Y” al posto del “ie”. Secondo Judy l’uso del suffisso diminutivo (ie) ha contribuito a trasformare un’impresa essenzialmente narcisistica, in qualcosa di un po’ più accattivante (Oxford). Il Direttore trova molto interessante che la qualità narcisistica della parola è riconosciuta nel suo annuncio. L’ortografia della parola selfie è stata modificata nel tentativo di contrastare preventivamente lo stigma di narcisismo, come se bastasse cambiare alcune lettere per renderlo socialmente accettabile. Sul dizionario Oxford la parola selfie viene definita «una fotografia scattata a sé stessi, tramite smartphone o webcam, e caricata su un sito web di social media» (4). Da questa definizione si evince che il selfie è un veloce autoritratto, realizzato con la fotocamera di uno smartphone, immediatamente distribuito e “lanciato” in una rete. Si tratta dunque della condivisione di una foto che istantaneamente supporta la persona a parlare di sé, a “dire senza dire una parola” dove si trova, cosa sta facendo, che aspetto ha in quel preciso momento. In questo scenario l’arte contemporanea non poteva esimersi dall’utilizzare il selfie per dar voce all’epoca in cui si è sviluppato, caratterizzata dall’immediatezza imposta dalle nuove tecnologie e dalla cultura del consumismo (2).



Fig. 1, Immagine disponibile al link: <http://www.twentycentgroup.com/mano-sfera-riflettente-un-selfie-del-secolo-scorso-lautoritratto-allo-specchio-escher/>

Andando indietro nel tempo, e precisamente al 1935 (5), si collocato il primo significativo pre-selfie ad opera di Maurits Cornelis Escher 1935 (Fig. 1). Si tratta di una litografia a mano con sfera riflettente, in cui il viso dell'artista si riflette in uno specchio convesso tenuto in mano: l'opera sembra far eco ai moderni selfie per ritaglio, vicinanza e profondità.

È all'inizio del XX secolo che trova spazio il primo autoritratto (Fig. 2), eseguito con macchina fotografica ad opera della tredicenne, la duchessa Anastasia Nikolaevna. Oggi avrebbe tutte le caratteristiche per essere considerato un selfie.

La duchessa infatti si posizionò davanti allo specchio, per fotografarsi ed inviare l'immagine ad uno suo amico.



Fig. 2 Immagine disponibile al link: [https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:Grand\\_Duchess\\_Anastasia\\_Nikolaevna\\_self\\_photographic\\_portrait.jpg](https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:Grand_Duchess_Anastasia_Nikolaevna_self_photographic_portrait.jpg)

Analizzando le azioni della duchessa dopo lo scatto il fatto rilevante è la condivisione, oggi azione automatica nel postare una foto sui social. La giovane duchessina, non fece altro che scattare e condividere l'immagine di sé stessa con un amico, proprio come i suoi odierni coetanei con i selfie.

Ma cosa spinge a fissare la propria immagine in una tela, in una foto, in un selfie?

Secondo la visione tradizionale, un autoritratto è una ricerca di sé stesso riflesso, la presa di coscienza di quello che l'artista è in un momento storico particolare. Ciò riflette il desiderio di fermare, immortalare la propria immagine per poterla donare ai posteri in una dimensione temporale e culturale diversa (2). La differenza rispetto all'autoritratto tradizionale è che nel selfie, come afferma Casavecchia in un'intervista a La Repubblica «...oggi ci specchiamo in versioni di noi stessi costruite ad uso e consumo dei social media, dove l'identità è determinata dalla somma di interessi, amici, like, emoji e clic ossessivamente replicati su schermi e tastiere» (6). In un'era in cui il tempo pare congelarsi in un eterno presente, senza più passato o futuro, il selfie fa da padrone, diventando un forte mezzo di comunicazione, capace di rappresentare una pluralità di momenti eterni in un infinito presente.

Sherry Turkle (7) che studia, da diversi anni, il rapporto dell'uomo con la tecnologia, in particolare l'effetto del ciclo d'informazioni di ritorno sul senso d'identità, sostiene che si sta sviluppando un nuovo tipo di personalità, si passa da "provo un sentimento voglio dividerlo" a "voglio provare un sentimento devo dividerlo". L'uomo in una realtà ipercomplessa e in perenne interconnessione sembra aver sempre più bisogno della condivisione e del sostegno di altri, di una comunità in cui rispecchiarsi per vedere convalidati e legittimati i propri sentimenti. Secondo la studiosa, è proprio il portare gli altri a conoscenza del sentimento che si sta provando l'attrattiva più forte per l'uso della comunicazione tecnologicamente mediata.

Alla forte attrazione tra l'uomo e la tecnologia, come tra una calamita e un metallo, sembra difficile o impossibile opporsi anche per il mondo dell'arte. Basti pensare che nel 2013 è stata organizzata sia una mostra *National #Selfie Portrait Gallery*, alla Fiera d'Arte di Londra specializzata in video arte che un progetto del fotografo Patrick Specchi, in cui all'inaugurazione della sua mostra, invitava il pubblico a scattarsi un selfie con una macchina fotografica. Gli scatti realizzati sono diventati oggetto della mostra *Art in translation: selfie, the 20/20 experience* esposta con successo al MOMA di New York.

Il selfie, come espressione di una società, entra dunque a pieno titolo anche nell'arte e molti sono gli artisti contemporanei che lo utilizzano come mezzo di espressione, di significazione di quest'epoca. Cosa motiva le persone e gli artisti a guardare al selfie come momento integrante della loro ri-produzione artistica?

Come nell'etimologia iniziale del termine *selfy*, alla base di tale fenomeno vi è anche una forte componente narcisistica che spinge gli artisti a pubblicare i selfie. Uno dei fili conduttori del mito di Narciso è il concetto di specchio, specchio che artisti come Van Gogh, Picasso, De Chirico hanno utilizzato per fermare e rappresentare la loro immagine.

La motivazione alla base potrebbe essere rintracciata nello specchio in cui si riflette l'uomo: la visione che ognuno ha di sé stessi deriva dalla contemplazione di qualità personali e impressioni di come gli altri ci percepiscono. Il selfie sarebbe, in quest'ottica, una celebrazione del sé sociale: attraverso la pubblicazione delle proprie immagini le persone possono "tenersi" nella mente degli altri, trasmettendo una particolare immagine di sé nella speranza di perseguire una gratificazione dei propri attributi fisici e intellettuali (2).

La critica di fotografia Susan Bright, nel libro *Autofocus*. L'autoritratto nella fotografia contemporanea (8) scrive: «Cosa viene raffigurato in un autoritratto? Storicamente, l'autoritratto (soprattutto nei dipinti) è sempre stato concepito come rappresentazione delle emozioni, come esteriorizzazione dei sentimenti intimi e come una profonda autoanalisi e autocontemplazione che avrebbe il potere di conferire una sorta di immortalità all'artista. (...) Quando osserviamo un autoritratto fotografico (...) vediamo piuttosto una dimostrazione di amore del Sé». La critica sostiene che a prescindere se sia artista o meno, con una macchina fotografica tra le mani si «ha l'impulso di puntarla su sé stesso e i fotografi o gli artisti che non hanno mai ritratto se stessi sono una rarità». Mentre la sociologa spagnola Amparo Lasen (9) sostiene che «l'autoritratto si è convertito da pratica minoritaria e artistica, derivata dall'autoritratto pittorico, a pratica generalizzata, sotto forma di autoscatto o autoritratto digitale, grazie all'invenzione delle macchine digitali, alla diffusione di nuove ottiche digitali nei cellulari e negli smartphone e alla crescente presenza e necessità di foto personali per i social media».

Il selfie dunque è un fenomeno complesso non può essere spiegato riducendolo solo al narcisismo, al bisogno di visibilità o di parlare di sé ma va inquadrato in un contesto storico più ampio, all'interno di una società che si sta radicalmente modificando attraverso l'uso delle tecnologie in ogni ambito di vita.

Tiziano Bonino (10) in un articolo intitolato "Dall'autoritratto al Selfie. Breve storia del guardarsi allo specchio" afferma che «da una parte c'è l'ineinguibile desiderio di sondare sé stessi e a che punto siamo della vita, che fa parte della tradizione dell'autoritratto, dall'altra c'è la nuova consapevolezza della propria immagine digitale, che è un fenomeno nuovo e che a volte, sfugge di mano. Visto però che una fotocamera in mano ormai ce l'abbiamo tutti, invece di liquidare superficialmente il selfie come un atto narcisista, denigrarlo senza comprenderlo, lavoriamo su noi stessi per imparare a non eccedere, a fornire un'immagine il

più sincera possibile di noi stessi. C'è una grammatica del sé da approfondire e da raffinare. Un sé senza maschere e pieno di rughe, se necessario».

Il filosofo francese Jacques Derrida, (11) affermava che: «Nella scrittura, quanto nella pittura, quello che davvero conta non è ciò che diciamo consapevolmente e cerchiamo di ipostatizzare: è il non detto che involontariamente tracciamo di noi a poter dare una qualche traccia autobiografica. È l'invisibile, l'inaspettato quello che davvero ci racconta qualcosa dell'altro: non è il ritratto di Van Gogh a dirci chi era, ma quei segni invisibili che, ossimoricamente, ci sono ma non si vedono».

## References

1. Murray D.C. Notes to self: the visual culture of selfies in the age of social media, *Consumption Markets & Culture* 2015; 18/issue 6:490-516
2. Tomassoni R, Galetta G, Gargano M. The selfie-mania in art: social trend or compulsive behaviour, *Congresso, International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, Vienna, 6-9 Aprile, 2016; Vol. 1: 207-212.*
3. Kelly Laroe (2015), *Increased Levels of Narcissism Linked to Taking Selfies*, English
4. Weiser EB. Me: Narcissism and its facets as predictors of selfie-posing frequency, *Personality and Individual Differences* 2015; 86:477-481
5. Jerry Saltz (2014), *Art at Arm's Length: a History of the selfie*
6. Casavecchia B. (2016), *Che cos'è un autoritratto ai tempi del social network*, art. del supp. D. di *La Repubblica*
7. Turkle S. (2012), *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Eodice
8. Bright S. (2010), *Autofocus. L'autoritratto nella fotografia contemporanea*, *Contrasto*
9. Amparo L. (2011), *Culture of participation: media practices, politics and Literacy*, Peter Lang Pub Inc; New edition edizione
10. Bonino T. (2014), "Dall'autoritratto al Selfie. Breve storia del guardarsi allo specchio", rivista *Doppio Zero*, testo disponibile al link: <https://www.doppiozero.com/materiali/web-analysis/dallautoritratto-al-selfie>
11. Merigo M. (2016), *Pensare all'autoritratto grazie a Jacques Derrida – La cecità davanti all'io*, Testo disponibile al link: <http://www.artspecialday.com/9art/2016/12/29/pensare-autoritratto-jacques-derrida/>





**Sezione V**

*Psico-Pedagogica*



# L'utopia ragionevole. Crisi dell'educazione e postmodernità

A. Broccoli

## Abstract

Il contributo intende focalizzare l'attenzione sulla crisi del sapere pedagogico e dell'agire educativo nella postmodernità. In tempi di evidente ipertrofia dell'offerta *formativa*, sembra aumentare il disagio delle prassi tradizionalmente dedicate all'educazione, mentre si trasforma il loro legame fondativo con il contesto socio-politico, di cui tuttavia sono necessaria espressione. Infatti, non si può ignorare che l'educazione e la formazione hanno con l'etica, la politica e l'intera dimensione storico-sociale di un determinato contesto di vita un legame assai stretto, del quale occorre tenere sempre conto nella determinazione di nuovi percorsi progettuali. D'altronde, l'agire educativo si confronta costantemente con la capacità di "progettarsi" nel futuro e con l'inevitabile *quid* di *utopia* legata al possibile divenire della soggettività. Attraverso il confronto con attenti interpreti dei fenomeni sociali, come Zygmunt Bauman, Michel Maffesoli e Richard Sennett, si tenta di proporre una lettura articolata dell'attuale temperie storica e culturale, in modo da valutare in quale contesto possa agire una prassi educativa che si qualifichi come *utopia ragionevole* per la costruzione di una società più giusta.

Ripensare il ruolo dell'educazione e della formazione nella società attuale non è impresa esente da rischi. Di fronte alla crescente complessità del mondo postmoderno, la prassi educativa e la riflessione pedagogica sembrano talvolta incerte sulle modalità d'azione, se non addirittura incapaci di un'efficace presa diretta sulla realtà.

Eppure, mai come in questo momento la *formazione* appare essenziale per l'agire sociale, come rivela la presenza numerosa di *formatori* e *corsi di formazione* in ogni settore del nostro sistema produttivo.

Anche l'*educazione* non manca di essere al centro dell'attenzione pubblica, sebbene con intenti piuttosto ambivalenti: a volte, se ne lamenta la conclamata assenza, giudicando obsoleti o inutili gli strumenti di cui essa si serve; altre volte, se ne invoca il potere terapeutico per sconfiggere i mali di cui sarebbe afflitta la nostra società, mali di solito riconducibili ad un diffuso *deficit* di moralità pubblica. Questo secondo aspetto, come si può immaginare, non è privo di interessanti possibilità di lettura.

Di certo a ragione, infatti, si sottolinea il rapporto di reciproca interazione che l'educazione intesse con l'etica, come anche con la politica e l'intera dimensione storico-sociale di un determinato contesto di vita. Sarebbe del tutto ingenuo ignorare il fatto che l'educazione è parte ineliminabile di una *polis* che contribuisce a costruire, ma non è mai indipendente da questa. È solo dall'azione sinergica di tutte le componenti attive di una comunità *politica*, tra cui anche l'educazione e la formazione, che si può produrre una visibile azione di trasformazione sociale (e morale) della collettività.

Com'è ovvio, non si può negare che la nostra contemporaneità sia attualmente caratterizzata da un palese indebolimento delle virtù etico-politiche. Ma le continue geremiadi rivolte a chi si occupa di educazione (e che quindi, implicitamente, non saprebbe fare bene il suo mestiere!) si rivelano più utili ad assecondare l'impulso degli esseri umani ad una generica lamentazione che ad interventi razionalmente concepiti per produrre miglioramenti degni di considerazione.

D'altronde, come è stato opportunamente osservato, l'epoca attuale non è affatto caratterizzata dalla mancanza totale di riferimenti axiologici, come vogliono commentatori e opinionisti inclini ad una visione apocalittica della realtà. Il naturale avvicendamento storico di principi normativi e idealità, infatti, ha comportato l'inevitabile eclissarsi di alcuni valori, ma ha prodotto, allo stesso tempo, il rafforzamento di altrettante conquiste politiche, sociali e culturali: maggiore tolleranza nei confronti del pluralismo religioso, laicità, libertà e socialità, razionalismo, pluralismo, uguaglianza, diritti umani, costituzionalismo, democrazia<sup>1</sup>. Ed è assolutamente evidente che l'educazione ha contribuito in maniera significativa ad accompagnare tale processo di crescita.

Tuttavia, il disagio dei saperi pedagogici e delle prassi educative è sotto gli occhi di tutti. Ma quali sono le possibili interpretazioni sulle cause di questa crisi? Soprattutto in questa circostanza, crediamo che occorra rinunciare alla tentazione di cercare risposte semplicistiche e confrontarsi con la fatica della complessità ermeneutica.

<sup>1</sup> Zagrebelsky G. (2008). *Contro l'etica della verità*. Roma-Bari: Laterza. p. 5.

Ha scritto di recente Zygmunt Bauman, con la consueta lucidità, che l'attuale difficoltà del sistema educativo e formativo va considerata come parte di un problema più ampio, in cui diversi elementi alcuni emersi assai di recente si interconnettono tra loro. Lo scenario storico della nostra contemporaneità, infatti, presenta caratteristiche e peculiarità del tutto nuove.

In primo luogo, lo studioso focalizza il suo ragionamento sul nuovo "stato" delle forme sociali, ormai espressione di una modernità *liquida* anziché *solida*, e dunque ben lontane dalla stabilità e dalla riconoscibile determinatezza di epoche precedenti. La vita di tali forme sociali, infatti, «è più breve del tempo necessario per sviluppare una strategia e più breve anche del tempo necessario per la realizzazione coerente di un progetto di vita»<sup>2</sup>. Non sarà sfuggito che il riferimento alla progettualità esistenziale chiama immediatamente in causa proprio l'agire educativo, che si confronta costantemente con la capacità di "progettarsi" nel futuro e con l'inevitabile *quid* di utopia legata al possibile divenire della soggettività.

L'allentamento del legame tra potere e politica, prosegue Bauman, costituisce il secondo aspetto di mutamento dell'attuale scenario storico. Come sembra ormai diffusamente trapelare dal sentire comune, le istituzioni politiche si percepiscono in maniera distaccata dal concreto vissuto degli individui. Il potere non appare più collocato al centro dell'agire politico, in passato democraticamente esercitato attraverso il suo vivace apparato dialettico e dibattimentale. Sembra che il potere sia ora gestito in uno spazio globale extraterritoriale assai lontano dai contesti locali in cui la "vecchia" politica riesce a muoversi liberamente. E quanto più quest'ultima si riscopre indebolita, tanto più cresce lo spazio d'azione delle «forze di mercato», assolutamente imprevedibili nel loro movimento, ma in grado di intervenire in modo determinante sulla capacità di scelta *libera* degli esseri umani.

Quale si configura il ruolo del singolo in tale mutato panorama storico? Le conseguenze sono facilmente individuabili. Il "nuovo" soggetto ha dolorosamente interiorizzato il senso di incertezza che pervade la sua epoca. La politica non gli appare più come lo strumento necessario a ricomporre in maniera armonica i conflitti del tessuto sociale, ma come un agente debole, che non ha la capacità di opporsi alla forza travolgente del potere tecnico-scientifico. Ecco, dunque, anche l'indebolimento degli antichi legami comunitari e l'imporsi di forme di vita sociale improntate all'individualismo come stile esistenziale predominante.

Su questo punto, tuttavia, corre l'obbligo di registrare una difformità di posizioni interpretative. A fronte di una vasta schiera di studiosi che dichiarano ormai imperante l'individualismo come regola esistenziale della modernità, qualche voce appare discordante.

Secondo Michel Maffesoli, ad esempio, la postmodernità non ha sostituito del tutto i legami comunitari con l'atomismo individualizzato che la crisi del sapere etico-politico lasciava prevedere. Le antiche relazioni comunitarie avrebbero solo lentamente mutato aspetto, lasciandosi contaminare da

una forma di "neotribalismo contemporaneo" improntato a schemi valoriali di tipo emozionale, fusionale e gregario<sup>3</sup>. La nuova forma di comunità sociale dell'epoca contemporanea, secondo il sociologo francese, sarebbe insomma la *tribù*, vale a dire una aggregazione di individui del tutto atipica, che viene a collocarsi al di là di ogni definito orizzonte politico. E questo spiegherebbe anche perché, in tale *società liquida*, i legami autentici tra gli individui si siano allentati fino al limite dell'inconsistenza valoriale.

Il terzo elemento di novità, per seguire ancora Zygmunt Bauman, è dato dall'allentamento dei legami di *solidarietà* tra gli individui. Ciò è in parte il prodotto, pressoché inevitabile, della mutevolezza di un mercato del lavoro che accentua la competizione anziché la collaborazione tra chi lavora; e in parte è effetto di nuove politiche di assistenza sanitaria e pensionistica affidate all'azione dei singoli anziché alla progettazione collettiva. «La "società" è sempre più vista e trattata come una "rete", piuttosto che come una "struttura" e una solida "totalità": una rete percepita e trattata come una matrice di connessioni e sconnessioni casuali nonché di una quantità infinita di possibili permutazioni»<sup>4</sup>.

Se pensiamo all'affermazione di Aristotele, secondo il quale è «l'amicizia a tenere insieme le città»<sup>5</sup>, e quindi a quanto sia essenziale, all'interno di una *polis*, la cura per le relazioni intersoggettive basate sull'attenzione all'altro, sul rispetto, sulla generosità e sulla virtù della giustizia, non possiamo non dedurre che il venir meno della solidarietà tra esseri umani produce ricadute assai pesanti per la collettività tutta.

Ha sostenuto di recente Richard Sennett che, se la politica non è più avvertita come uno strumento aggregativo e armonizzante, giacché se ne avverte sempre più la debolezza strutturale, si dovrà far leva su altre risorse della prassi umana, sollecitando il ricorso a nuove forme di solidarietà e collaborazione in grado di aiutare a ricostruire il senso della collaborazione tra gli individui, e permettere a tutti i partecipanti ad una collettività di trarre reciproco vantaggio dal vivere insieme<sup>6</sup>.

Sembra, infatti, che proprio nei momenti di maggior crisi esistenziale e sociale, riaffiorino bisogni e necessità di cooperazione tra gli esseri umani, come il "bisogno di comunità", che Bauman legge come una sorta di sogno compensatorio utile a sopravvivere in tempi difficili. Infatti, «la "comunità" incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare»<sup>7</sup>.

La dimensione utopica, come si sarà notato, trapela in modo evidente dalle parole del sociologo polacco. Ed è forse per questa ragione che coloro i quali chiedono agli *educatori*

<sup>2</sup> Bauman Z. (2005). *Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* (a cura di A. Porcheddu). Roma: Anicia. p. 30.

<sup>3</sup> Cfr. Maffesoli M. (2004). *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*. Milano: Guerini.

<sup>4</sup> *Ivi.* p. 31.

<sup>5</sup> Aristotele (1999). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza. VIII. 1155 a 22-23.

<sup>6</sup> Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.

<sup>7</sup> Bauman Z. (2005). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza. p. 5.

un maggiore slancio effettuale per la ripresa etica della società, sollecitano allo stesso tempo la necessità di riscoprire la forza propulsiva e democratica di una nuova “comunità educante” sulla quale occorrerebbe investire tempo, risorse e progettualità intellettuale. Non è del tutto chiaro che cosa si intenda oggi con questa pur evocativa espressione, dal momento che l’educazione non vive una stagione felice e la comunità sembra logorata al suo interno, quando non addirittura, come si diceva prima, quasi “tribalizzata”.

Ad ogni modo, la disamina di Bauman prosegue aggiungendo altri due punti di attenzione riguardo al contesto storico-sociale che incide sul disagio dei processi formativi.

La crisi del pensiero e della pianificazione a lungo termine, infatti, gli appare come un ulteriore elemento di trasformazione dell’assetto sociale, e le ricadute sulle prassi educative sono chiaramente sottolineate con termini inequivocabili: il tempo individuale è ormai frammentato in una serie di «progetti ed episodi a breve termine. Essi non si combinano in sequenze logicamente coerenti e coesive, a cui potrebbero essere applicati significativamente concetti quali “sviluppo”, “maturazione”, “carriera” o “progresso”; tutti questi concetti, infatti, presuppongono una successione ordinata»<sup>8</sup>. È il passaggio sicuramente più centrato sull’educazione di tutto il saggio, e non è difficile intuirne il motivo.

Ma altrettanto intrecciato al tema dell’utopia e della progettazione educativa appare il quinto elemento di crisi della contemporaneità individuato da Bauman, quello relativo all’ansia per l’incertezza del futuro. Come già osservavano Miguel Benasayag e Gérard Schmit, il futuro non è più garantito perché il tempo a venire è percepito come una minaccia anziché come una promessa<sup>9</sup>. Ne consegue il proliferare di uno stato di paura diffusa, immediata risposta emotiva al senso di vulnerabilità e di insicurezza che rischia di offuscare le facoltà razionali degli individui.

Ultimo segnale di disagio epocale, a detta del sociologo, la trasformazione del concetto di *responsabilità*, per cui «la virtù di inseguire i propri interessi non corrisponde alla *conformità* alle regole (spesso rare e reciprocamente contraddittorie), ma alla *flessibilità*»<sup>10</sup>. Una mutazione concettuale non secondaria, come si sarà intuito.

Cosa resta, dunque, del significato originale del termine *responsabilità*? Si tratta, com’è noto, di una determinazione concettuale dell’agire morale la cui stessa etimologia dice bene il valore dell’*impegnarsi* (*spond-re*) di nuovo (*re-*), dell’essere fedeli ad un impegno preso, e rimanda, nello spazio semantico più esteso di cui è parte, al concetto religioso di *responsum*, cioè alla solenne risposta dell’oracolo della Grecia arcaica.

Resta ben poco di tale significato, potremmo rispondere, giacché oggi predomina la disposizione interiore alla *fuga* rispetto alla cura dell’impegno assunto in precedenza. E «la fuga è l’esatto contrario delle utopie premoderne»<sup>11</sup>, ora sostituite da un perenne lavoro di tipo predatorio per il predominio dell’uno sui molti.

In conclusione, lo scenario non sembra particolarmente incoraggiante per i saperi e le prassi educativo-formative, così come per la teorizzazione pedagogica. Ma continuiamo a credere che resti ancora il lavoro paziente e meticoloso di un agire educativo che voglia e sappia procedere in consonanza con la possibilità di costruzione di una società giusta, secondo i dettami di una *utopia ragionevole* che impone di lavorare «per il meglio entro lo spazio che il mondo ci concede»<sup>12</sup>.

## Bibliografia

- Aristotele (1999). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza.  
 Aristotele (2002). *Politica*. Milano: BUR  
 Benasayag M. e Schmit G. (2004). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.  
 Bauman Z. (2005). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.  
 Id. (2005). *Intervista sull’educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* (a cura di A. Porcheddu). Roma: Anicia.  
 Id. (2011). *Modernità liquida*. Milano: Feltrinelli.  
 Colletti L. (1996). *Fine della filosofia e altri saggi*. Roma: Ideazione.  
 Esposito R. (1998). *Communitas. Origine e destino delle comunità*. Torino: Einaudi.  
 Heidegger M. (1987). *Ormai solo un dio ci può salvare. Intervista con lo Spiegel*. Parma: Guanda.  
 Jervis G. (2001). *Individualismo e cooperazione. Psicologia della politica*. Roma-Bari: Laterza.  
 Id. (2007). *Pensare dritto, pensare storto. Introduzione alle illusioni sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.  
 Maffesoli M. (2004). *Il tempo delle tribù. Il declino dell’individualismo nelle società postmoderne*. Milano: Guerini.  
 Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.  
 Serres M. (2018). *Contro i bei tempi andati*. Torino: Bollati Boringhieri.  
 Severino E. (2002). *Lezioni sulla politica. I Greci e la tendenza fondamentale del nostro tempo*. Milano: Christian Marinotti.  
 Veca S. (2002). *La filosofia politica*. Roma-Bari: Laterza.  
 Weber M. (2005). *Economia e società. Comunità*. Roma: Donzelli.  
 Zagrebelsky G. (2008). *Contro l’etica della verità*. Roma-Bari: Laterza.

<sup>8</sup> Bauman Z. (2005). *Intervista sull’educazione*. cit. pp. 31-32

<sup>9</sup> Cfr. Benasayag M. e Schmit G. (2004). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

<sup>10</sup> Bauman Z. (2005). *Intervista sull’educazione*, cit. p. 33.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>12</sup> S. Veca (2002). *La filosofia politica*. Roma-Bari: Laterza. p. 29.

# Le competenze chiave per l'apprendimento permanente

N. Santangelo

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute

Il termine “competenza” nella società odierna assume un significato polisemico, perché utilizzato con valenze e sfumature semantiche differenti che possono variare in base al periodo storico, al contesto ed alla teoria di riferimento dominante in un determinato momento storico.<sup>1</sup> Dal punto di vista dell'educazione il concetto di competenza sancisce il passaggio da una didattica tradizionale, centrata sulla teoria, ad una didattica in cui la teoria diviene lo strumento per formare persone che siano anche “competenti”, ovvero che siano capaci di trasformare i contenuti teorici in “competenze” spendibili nella vita e nel lavoro.

Sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30 dicembre 2006 vengono pubblicate le raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, raccomandazioni relative alle “Competenze chiave per l'apprendimento permanente”. Il documento nasce dall'esigenza di individuare una ampia gamma di competenze che, in una società sempre più globalizzata, consentano agli individui di adattarsi in modo flessibile ad un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da una forte interconnessione.

Nel documento si legge: «L'istruzione nel suo duplice ruolo — sociale ed economico — è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti. In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discendenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i

disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, i migranti e le persone disabili». Obiettivo di tali raccomandazioni è quello di fornire agli stati membri un quadro di riferimento per l'attuazione di programmi comunitari in materia di istruzione e formazione.

Nelle raccomandazioni vengono definite le 8 “competenze chiave” «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione», sono intese come «combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto». Le competenze chiave sono da considerarsi “ugualmente importanti” in quanto ciascuna di esse può contribuire ad una vita positiva dell'individuo nella società della conoscenza, esse sono:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Nel quadro di riferimento fornito nelle raccomandazioni vi sono diverse tematiche che possono essere sviluppate, esse sono: *il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere i problemi e la valutazione del rischio*. Inoltre un elemento importante per tutte le competenze è rappresentato dall'assunzione di decisioni e dalla capacità di gestione costruttiva dei sentimenti.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Testo disponibile al link:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>

Data di ultima consultazione 11 maggio 2020. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta Ufficiale Unione Europea, Legge 394 del 30.12.2006.

<sup>1</sup> De Re, F. (2013) *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano-Torino, Mondovì (CN), p. 7.

Il Governo italiano con il D.M. 139 del 2007 recepisce tali raccomandazioni individuando le 8 competenze chiave<sup>3</sup> che i giovani dovrebbero possedere al termine dell'istruzione obbligatoria (per una descrizione dettagliata di ciascuna delle competenze si veda nel dettaglio l'allegato 2 al citato documento) esse sono:

- 1) Imparare a imparare
- 2) Progettare
- 3) Comunicare
- 4) Collaborare e partecipare
- 5) Agire in modo autonomo e responsabile
- 6) Risolvere problemi
- 7) Individuare collegamenti e relazioni
- 8) Acquisire e interpretare l'informazione

Rispetto alle 8 "competenze chiave" individuate nel 2006, nel corso degli anni vi sono state varie rivisitazioni, la più recente risale al 22 maggio 2018 ed è consultabile sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 4 giugno 2018<sup>4</sup> (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, C 189/p. 1).

In particolare nel testo delle considerazioni si legge: «Le competenze richieste oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti<sup>5</sup> [...] Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze».<sup>6</sup>

Nel sostenere lo sviluppo delle competenze chiave gli stati membri sono invitati a prestare particolare attenzione ad alcuni elementi essenziali, di cui per brevità si riportano solo i passaggi più significativi (invitando il lettore a prendere visione del documento completo):

«innalzare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali) e sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare quale presupposto costantemente migliore per apprendere e par-

*tecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente;*<sup>7</sup> [...] *aumentare il livello di competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro;*<sup>8</sup> [...] *incoraggiare la competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa in particolare tra i giovani, ad esempio favorendo le occasioni in cui i giovani possano fare almeno un'esperienza imprenditoriale pratica durante l'istruzione scolastica;*<sup>9</sup> [...] *facilitare l'acquisizione delle competenze chiave grazie all'utilizzo delle buone pratiche a sostegno di tale processo [...] rafforzando la collaborazione tra contesti educativi, formativi e di apprendimento a tutti i livelli e in ambiti diversi, al fine di migliorare la continuità dello sviluppo delle competenze per i discenti e lo sviluppo di approcci di apprendimento innovativi».*<sup>10</sup>

Nell'allegato si legge che ogni individuo, al fine di acquisire e mantenere competenze che gli consentano di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni del mercato del lavoro, ha diritto ad essere istruito e formato mediante programmi di apprendimento permanente inclusivi e di qualità. Le competenze chiave rappresentano una base di partenza per creare società più uguali e democratiche, esse inoltre svolgono un ruolo fondamentale per la realizzazione e lo sviluppo personali, per favorire l'occupazione, l'inclusione sociale e l'adozione di uno stile di vita sostenibile in una prospettiva di apprendimento permanente; dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e le altre comunità.<sup>11</sup> Le competenze chiave sono da considerarsi "tutte di pari importanza" in quanto ciascuna di esse può contribuire ad una vita fruttuosa dell'individuo, esse sono:

- 1) competenza alfabetica funzionale;
- 2) competenza multilinguistica;
- 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- 4) competenza digitale;
- 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- 6) competenza in materia di cittadinanza;
- 7) competenza imprenditoriale;
- 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Le competenze sono presentate come interconnesse fra loro perché possono essere applicate, con combinazioni differenti, in più contesti, questo è possibile perché gli aspetti essenziali per un determinato ambito possono favorire l'acquisizione di competenza in altri. Nel documento

<sup>3</sup> Testo disponibile al link:

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)

Data di ultima consultazione 11 maggio 2020, per ulteriori approfondimenti si vedano gli allegati: documento tecnico, assi culturali e competenze chiave di cittadinanza.

<sup>4</sup> Testo disponibile al link:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Data di ultima consultazione 11 maggio 2020

<sup>5</sup> Ivi, punto 4, p. 1.

<sup>6</sup> Ivi, punto 7, p. 2.

<sup>7</sup> Ivi, punto 2.1, p. 4.

<sup>8</sup> Ibidem, punto 2.2.

<sup>9</sup> Ibidem, punto 2.5.

<sup>10</sup> Ivi, p. 5, punto 3.4.

<sup>11</sup> Ivi, p. 7.



le nuove competenze sono descritte come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, dove:

- 1) «la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;
- 2) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;
- 3) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni».<sup>12</sup>

Rispetto alla precedente raccomandazione è possibile notare alcune integrazioni introdotte dal Consiglio dell'Unione europea per rendere le 8 competenze più aderenti alle richieste della società odierna. La tabella 1 offre una comparazione tra le due versioni.

Da una prima analisi le novità introdotte possono sembrare solo di carattere semantico ma le differenze emergono chiaramente se si passa dalla lettura dei titoli alla lettura delle descrizioni fornite per ciascuna competenza; per brevità nel testo si riportano solo poche righe di descrizione per ciascuna competenza e le differenze più significative rispetto al passato. Per una informazione completa si raccomanda la lettura integrale delle descrizioni relative a ciascuna delle competenze analizzate (disponibili a pag. 8 del documento citato in nota).

#### Competenza alfabetica funzionale

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, p. 8): «La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo».

Rispetto al passato viene presa in considerazione la possibilità di utilizzare materiali visivi, sonori e digitali attingendo da discipline e contesti differenti. In base al contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una

regione. Nel testo viene inoltre sottolineata l'importanza di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.<sup>13</sup>

#### Competenza multilinguistica

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, p. 8): «Tale competenza definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali».

Rispetto al passato, viene precisato che la competenza multilinguistica definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. Viene inoltre indicato che tale competenza in linea di massima condivide le abilità principali con la competenza alfabetica. Nelle competenze linguistiche ora rientrano anche la dimensione storica e le competenze interculturali. Tale competenza è basata inoltre sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione. Essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese. In merito alla diversità culturale viene inoltre precisato che essa presuppone il rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni individuo, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio, che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione.<sup>14</sup>

#### Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, p. 9) che la competenza matematica fa riferimento alla: «capacità di sviluppare

Tabella 1. Competenze chiave individuate dal Consiglio dell'Unione europea

n.	Raccomandazione del 18.11.2006	Raccomandazione del 22.05.2018
1	comunicazione nella madrelingua	competenza alfabetica funzionale
2	comunicazione nelle lingue straniere	competenza multilinguistica
3	competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4	competenza digitale	competenza digitale
5	imparare a imparare	competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
6	competenze sociali e civiche	competenza in materia di cittadinanza
7	spirito di iniziativa e imprenditorialità	competenza imprenditoriale
8	consapevolezza ed espressione culturale	competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza».

La competenza in scienze fa riferimento «alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo».

Rispetto al passato viene precisato che la scienza deve essere considerata come un processo di investigazione che si avvale di metodologie proprie, come ad esempio osservazioni ed esperimenti controllati. In tale ottica è importante favorire la capacità di utilizzare il pensiero logico razionale per verificare una ipotesi. Le persone inoltre devono essere anche capaci di rinunciare alle proprie convinzioni se queste vengono smentite da nuovi risultati empirici. Viene inoltre sottolineata l'esigenza di riflettere sull'impatto che le attività umane possono avere sull'ambiente.<sup>15</sup>

#### Competenza digitale

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, pp. 9-10): «La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cbersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico».

La definizione di competenza digitale, insieme alle quattro che seguono, è stata oggetto di integrazioni/riformulazioni importanti e non poteva essere altrimenti, soprattutto se si tiene in considerazione la rapidità con cui le tecnologie si evolvono nel corso del tempo. Le novità più interessanti riguardano la raccomandazione di utilizzare le nuove tecnologie con spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla vita sociale utilizzandole anche come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale. Particolare attenzione inoltre dovrebbe essere dedicata alla sensibilizzazione in termini di opportunità che possono derivare dall'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie, anche dal punto di vista della creatività e dell'innovazione (tenendo sempre in debita considerazione le opportunità, i limiti ed i rischi). Non manca infine un riferimento alla protezione delle informazioni personali, compresa la gestione della propria identità digitale ed alla capacità di gestire software ed interagire efficacemente con strumenti complessi come le intelligenze artificiali.<sup>16</sup>

#### Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, p. 10): «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo».

Anche la definizione di competenza personale e sociale è stata oggetto di riformulazione da parte del Consiglio dell'Unione europea che vi ha incluso numerosi elementi di novità, assenti nella stesura del 2006. Rispetto alla prima versione, viene specificato che per instaurare e mantenere relazioni interpersonali efficaci è opportuno comprendere i codici di comportamento e le norme in tema di comunicazione condivise in ambienti e società diversi. Per imparare ad imparare è essenziale conoscere le proprie strategie di apprendimento, i propri bisogni, le proprie necessità nonché le forme ed i modi più opportuni per acquisire competenze in un'ottica in cui l'apprendimento permanente assume un ruolo determinante per la formazione dell'individuo. In tale prospettiva un ruolo importante viene svolto dalla capacità dei singoli di gestire la complessità, riflettere criticamente e prendere decisioni in modo autonomo e responsabile. Le persone dovrebbero essere inoltre in grado di individuare e perseguire i propri obiettivi adottando atteggiamenti positivi, atti a favorire la motivazione e la capacità di resilienza, abilità essenziali per gestire in maniera costruttiva l'incertezza e lo stress che possono derivare non soltanto dal proprio ambiente di lavoro, ma anche dalle relazioni sociali, oggi sempre più fitte, complesse e globalizzate. Tra le competenze sociali rientrano inoltre la capacità di comunicare efficacemente (anche in ambienti diversi) collaborare e lavorare in gruppo, manifestare tolleranza, comprendere prospettive differenti dalla propria, assumere atteggiamenti fiduciosi ed empatici<sup>17</sup>.

#### Competenza in materia di cittadinanza

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, pp. 10-11): «La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità».

<sup>15</sup> Ivi, p. 9.

<sup>16</sup> Ivi, pp. 9-10.

<sup>17</sup> Ivi, p. 10.

<sup>18</sup> Ivi, pp. 10-11.

Anche questa definizione è stata oggetto di riformulazione con l'introduzione di numerosi elementi di novità. In particolare, rispetto alla prima versione, viene specificato che la competenza di cittadinanza presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa, comprende la conoscenza delle vicende contemporanee e la capacità di interpretare anche criticamente i principali eventi della storia nazionale europea e mondiale. Non manca la raccomandazione di riservare particolare attenzione alla comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee. La competenza in materia di cittadinanza presuppone inoltre la capacità di impegnarsi per perseguire interessi comuni o pubblici come lo sviluppo sostenibile. Tale capacità presuppone l'adozione di un pensiero critico e la partecipazione attiva alla vita ed alle attività della comunità. Questa competenza presuppone inoltre la capacità di comprendere il ruolo e le funzioni che i media (tradizionali e nuovi) assumono nelle società democratiche, unitamente alla possibilità di accedervi, utilizzarli ed interagire con essi in maniera responsabile e consapevole<sup>18</sup>.

#### Competenza imprenditoriale

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, p. 11): «*La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario*».

Anche questa definizione è stata oggetto di riformulazioni che hanno comportato l'inserimento di numerosi elementi di novità. Le competenze imprenditoriali trovano il loro fondamento nella creatività, intesa come immaginazione, pensiero strategico capacità di problem solving, ma anche riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione in continua evoluzione. Tali competenze comprendono la capacità di lavorare sia individualmente che in gruppo, mobilitando risorse umane e materiali nella consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi in cui è possibile trasformare le proprie idee in azioni concrete. In tale scenario è opportuno comprendere le dinamiche legate alla programmazione e gestione dei progetti in relazione ai processi ed alle risorse. Nell'atteggiamento imprenditoriale rientrano inoltre lo spirito di iniziativa, l'autoconsapevolezza, la proattività, la capacità di motivare gli altri valorizzandone le idee, l'empatia, la capacità di comunicare e negoziare efficacemente compresa la gestione dell'incertezza e del rischio<sup>19</sup>.

#### Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Dalla definizione pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea si legge (C189, pp. 11-12): «*La compe-*

*tenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti*».

Anche questa definizione, come le precedenti, è stata oggetto di riformulazioni che hanno comportato l'inserimento di numerosi elementi di novità. La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali prevede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali. Tale conoscenza si estende anche alle lingue al patrimonio espressivo, alle tradizioni ed ai prodotti culturali, comprese le influenze che possono verificarsi tra le varie espressioni culturali e gli effetti che tali influenze possono avere sugli individui. Questa competenza presuppone inoltre la conoscenza/comprendimento delle varie forme di comunicazione mediante cui le idee vengono veicolate dall'autore ai vari interlocutori nei testi scritti (sia stampati che distribuiti in formato digitale), nelle rappresentazioni teatrali, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell'arte, nel design, nella musica, nei riti, nell'architettura e così via. Tali abilità comprendono inoltre non solo la capacità di esprimere ed interpretare idee figurative ed astratte, ma anche esperienze ed emozioni con atteggiamento empatico, anche quando tali idee appartengono a forme culturali differenti dalla propria. Gli individui devono inoltre essere in grado di porre in essere e riconoscere le opportunità per la realizzazione personale, sociale o commerciale che possono derivare dalle arti utilizzando spirito di iniziativa e creatività. Infine nel documento si sottolinea l'importanza di assumere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni culturali orientato verso forme di creatività sia individuali che di gruppo.<sup>20</sup>

Rispetto alle 8 "nuove competenze chiave", individuate nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 è possibile fare alcune riflessioni di carattere pedagogico, focalizzando l'attenzione su elementi utili alla progettazione di una didattica delle competenze che sia "centrata sullo studente". Il termine "centrata" deriva dalla "terapia centrata sul cliente" di Carl Rogers<sup>21</sup>, terapia caratterizzata dall'accettazione incondizionata dell'altro e dall'approccio "non direttivo" del terapeuta. Tale metodologia contiene diversi elementi che possono essere utilizzati per rendere la didattica individualizzata e personalizzata, attenta alle esigenze di "soggetti in formazione" caratterizzati da bisogni, esigenze e stili di apprendimento differenti, che non sempre sono inquadrabili in modelli didattici standardizzati.

Nell'accezione comune quando si parla di "didattica individualizzata e personalizzata" si fa riferimento ad una particolare forma di didattica, utilizzata in prevalenza con studenti che presentano disturbi specifici dell'apprendimento (BES) o bisogni educativi speciali (DSA).

<sup>19</sup> Ivi, p. 11.

<sup>20</sup> Ivi, pp. 11-12.

<sup>21</sup> Rogers, C.R., (1951), *Client-Center Therapy*, Houghton Mifflin Company, Boston, a cura di, Lumbrelli L., trad. it. Pessani, G.C., (1997), *Terapia centrata sul cliente*, La nuova Italia, Firenze.

Queste due forme di didattica prevedono una differenziazione rispetto ad obiettivi e metodologie utilizzate. La didattica individualizzata prevede il raggiungimento degli stessi obiettivi degli studenti senza DSA o BES, quelle che cambiano sono le metodologie didattiche che sono differenti. Nella didattica personalizzata, invece, gli obiettivi non sono gli stessi degli altri studenti, sono personalizzati, tengono conto delle specificità di quel singolo studente, e sono individuati sulla base di doti, talenti, punti di forza e di debolezza dello studente.

Progettare una didattica, che oltre alla trasmissione di contenuti, preveda anche una reale acquisizione di competenza, presuppone che l'azione didattica debba essere sempre "individualizzata e personalizzata", centrata sullo studente (sulle specificità di ogni studente) tenendo nella dovuta considerazione le differenze individuali che concorrono nel determinare l'unicità di ogni individuo.

Questo elemento è di fondamentale importanza per la progettazione di interventi educativi efficaci, la "personalizzazione", «*intesa come riconoscimento delle differenze individuali e diversificazione delle mete formative volte a favorire la promozione delle potenzialità*»<sup>22</sup>, dovrebbe essere quindi il comune denominatore di ogni intervento formativo, perché solo considerando e riconoscendo nella progettazione didattica, le specificità che caratterizzano ciascun individuo è possibile elaborare modelli didattici che siano effettivamente "centrati sullo studente".

Tali modelli, oltre ad essere più efficaci, perché elaborati sulla base delle esigenze di ogni studente (punti di forza, punti di debolezza, interessi, curiosità, conoscenze pregresse) consentirebbero anche di individuare i necessari punti di contatto con l'esperienza, base di partenza per l'acquisizione di competenza.

Il concetto di competenza infatti, trae la sua origine dall'esigenza della società di formare persone che non siano soltanto istruite, ma anche dotate di spirito di iniziativa, curiosità, senso critico, persone che siano capaci di imparare ad imparare, in una parola: competenti.

Analizzando il contenuto delle raccomandazioni è possibile individuare il ruolo di primo piano che viene attribuito alla creatività, alla curiosità, al senso critico ed allo spirito di iniziativa, abilità che devono trovare applicazione nella vita di tutti i giorni.

Partendo da tali abilità, trasversali a ciascuna delle 8 competenze, è possibile individuare nella creatività e nell'apprendimento esperienziale, gli strumenti didattici di base (che consentono di lavorare su ciascuna delle 8 competenze) idonei ad attuare una didattica delle competenze che consenta di stabilire un corretto legame tra teoria e pratica.

Nella *Competenza alfabetica funzionale* troviamo: l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con

gli altri in modo opportuno e creativo; il pensiero critico e la capacità di valutare le informazioni per poterle utilizzare.<sup>23</sup>

Nella *Competenza multilinguistica* troviamo: la capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri e sentimenti; la capacità di utilizzare gli strumenti in modo opportuno e imparare le lingue in modo formale, non formale e informale tutta la vita; l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale<sup>24</sup>.

Nella *Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria* troviamo: la capacità di applicare i principi ed i processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e lavorativa.<sup>25</sup>

Nella *Competenza digitale* si sottolinea il ruolo che le tecnologie, combinate con la creatività ed il pensiero critico possono avere nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali.<sup>26</sup>

Nella *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare* si fa riferimento alla capacità di imparare ad imparare, intesa come capacità di riflettere su sé stessi, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in maniera costruttiva, mantenersi resilienti, gestire il proprio apprendimento e la propria carriera; tale competenza comprende inoltre la capacità di gestire efficacemente le relazioni sociali, fronteggiando le incertezze e la complessità applicando quanto appreso nei diversi contesti di vita.<sup>27</sup>

Nella *Competenza in materia di cittadinanza* si fa riferimento alla capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Tale competenza richiede il pensiero critico e la capacità di risolvere problemi.<sup>28</sup>

La *Competenza imprenditoriale* «*si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario. [...] Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione. Comprendono la capacità di lavorare sia individualmente sia in modalità collaborativa in gruppo, di mobilitare risorse (umane e materiali) e di mantenere il ritmo dell'attività. [...] Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento*».<sup>29</sup>

Nella *Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali* si fa riferimento alla comprensione ed al rispetto delle forme in cui i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture. Tale com-

<sup>22</sup> Ianes, D., Cramerotti, S., a cura di (2013), *Alunni con BES, Bisogni educativi speciali*, Erikson, Trento, p. 10.

<sup>23</sup> Testo disponibile al link:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Vedi C 189, p. 8. Data di ultima consultazione 11 maggio 2020.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>26</sup> *Ivi*, pp. 9-10.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

petenza, presuppone curiosità nei confronti del mondo ed apertura mentale, non solo per immaginare nuove possibilità, ma anche per partecipare ad esperienze culturali diverse.<sup>30</sup>

Nel corso degli anni, il mondo della scuola ha iniziato a recepire il concetto di competenza, favorendo il passaggio da una didattica di tipo tradizionale ad una didattica che pone al centro del processo formativo “le competenze”. Il concetto di competenza è importante, come si evince dalle raccomandazioni, perché favorisce l’adozione di forme didattiche che, oltre alla trasmissione di contenuti e conoscenze, siano in grado di trasmettere anche una consapevolezza rispetto a tali contenuti. Il concetto è quello di “valore strumentale della conoscenza”, quindi una conoscenza che non sia fine a sé stessa, ma sia supportata dalla necessaria consapevolezza che ne consenta un uso strumentale (la conoscenza deve trasformarsi in uno strumento operativo nelle mani dello studente).

Per raggiungere questo obiettivo, è fondamentale creare situazioni di apprendimento che consentano di trasmettere, oltre ai contenuti ed alle conoscenze, anche una *consapevolezza* rispetto alla loro utilità nella vita di tutti i giorni. Questo aspetto è di fondamentale importanza per la didattica delle competenze, soprattutto in un momento storico in cui gli studenti sono sempre più distratti, perché calati in una realtà molto assorbente in cui il sovraccarico informativo e le economie cognitive favoriscono l’impiego di euristiche sempre meno complesse. Tale approccio, spesso si traduce in uno scarso interesse per argomenti la cui utilità non è sempre di immediata percezione.

Per arginare questa tendenza può essere opportuno utilizzare modelli didattici che stimolino il costruzionismo; lo studente deve essere al centro del processo formativo, e la didattica deve essere il risultato di un processo condiviso in cui lo studente possa assumere un ruolo attivo rispetto al proprio processo di costruzione della conoscenza. Una didattica basata sul costruttivismo è: «una didattica che non si riduce a conoscenze “inerti, frammentate e superficiali”, ma che sa confrontarsi con la complessità, che non cerca di banalizzare il complesso ma, viceversa, salva la complessità logica e storica dei saperi, che unisce informativo e formativo, che sviluppa contestualmente competenze e personalità. Insomma una didattica che affida alla conoscenza il compito di dare senso all’esperienza del mondo, attraverso un processo di costruzione di interpretazioni soggettive e intersoggettive, di interrogativi, dubbi, analisi confronti e condivisioni»<sup>31</sup>.

Ma il passaggio dalla didattica per competenze alla “competenza” ancora non è completo, perché la società evolve, muta e si trasforma molto più velocemente di quanto la scuola non riesca a fare. Stare al passo con i tempi, nella società della complessità è molto difficile perché le trasformazioni sociali e culturali a cui si assiste sono molto repentine, con la società mutano i bisogni e le esigenze degli individui ed il mondo della scuola è chiamato a confrontarsi

con cambiamenti che non sono più di medio o lungo periodo, ma di breve, se non di brevissimo periodo.

Prima della cosiddetta “quarta rivoluzione industriale”, quella a cui stiamo assistendo, la rivoluzione digitale o “*digital transformation*”, le modificazioni della società, se pur presenti, avvenivano con tempistiche molto più dilatate, ciò consentiva al “sistema scuola” di gestire, sia pure con molti limiti, le esigenze della società in termini di bisogni educativi e formativi, adeguando alle trasformazioni sociali programmi e metodologie didattiche.

Con l’avvento della quarta rivoluzione industriale la scuola è chiamata, oggi più che mai, ad assumere un atteggiamento proattivo che le consenta di elaborare una offerta formativa adeguata alla complessità di un mondo in continua evoluzione: «*più che da una singola invenzione, come invece accade nelle precedenti svolte epocali, questa quarta rivoluzione scaturisce da una convergenza di fenomeni tecnologici diversi, dove applicazioni digitali, studi sui materiali, automazione meccanica, ricerche sulla genetica umana e animale, intelligenza artificiale e soprattutto le reti in grado di collegare persone e oggetti si intersecano in continuazione e con estrema rapidità, creando ogni giorno nuovi strumenti e aprendo nuove possibilità*»<sup>32</sup>.

Le trasformazioni a cui si assiste oggi, non hanno precedenti nella storia dell’umanità, ma soprattutto si susseguono ad una velocità che spesso non consente di anticiparne la direzione.

Si pensi ad esempio al fenomeno del multitasking (che consiste nella capacità di fare più cose contemporaneamente) in origine il fenomeno fu considerato come una sorta di “sventura”, ma nel corso degli anni venne rivalutato, fino ad essere considerato come una “abilità cruciale” per apprendere e lavorare con successo nel mondo del digitale. Gli esperti finirono per ipotizzare che i docenti di “vecchio stampo”, non multitasking potessero essere addirittura di intralcio all’apprendimento dei loro studenti.

Oggi sappiamo che in realtà gli studenti multitasking non eccellono in nessuno dei compiti che gli viene richiesto di affrontare, perché quando si eseguono più compiti contemporaneamente la qualità complessiva del lavoro svolto diminuisce.<sup>33</sup>

Il lavoro sulle competenze è un lavoro complesso che presuppone una adeguata conoscenza di bisogni ed esigenze che, come detto, mutano evolvono e si trasformano molto rapidamente ed il sistema scolastico deve essere in grado, non solo di anticipare il cambiamento in divenire, ma anche di rispondere con sollecitudine alle sfide di un mondo sempre più complesso ed in costante evoluzione.

In tale contesto, per orientarsi e stabilire delle priorità, le raccomandazioni del Consiglio dell’Unione Europea, relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, rappresentano un valido strumento per tutti coloro che operano nel mondo dell’istruzione e della formazione.

<sup>30</sup> Ivi, pp. 11-12.

<sup>31</sup> Gambula, G., Ghilarducci, I., (2017) *Progettare e apprendere le competenze con il cooperative learning*, FrancoAngeli, Milano, p. 20.

<sup>32</sup> Schwab, K., (2016) *La quarta rivoluzione industriale*, prefazione di Elkann, J., FrancoAngeli, Milano, pp. 9-10.

<sup>33</sup> Turkle, S., (2012) *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, trad. it., Bourlot, S. e Lilli, L., Codice edizioni, Torino, p. 208.

## La Definizione del Sé tra Influenza Sociale, Conformismo ed Autodeterminazione Individuale

N. Santangelo\*, L.M. Mele

\*Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute

Se dovessimo provare a fornire una descrizione di noi stessi agli altri, anche avendo a disposizione tutto il tempo necessario, molto probabilmente il risultato raggiunto potrebbe non essere del tutto soddisfacente. Tale “intangibilità” del concetto di Sé, che, in molti casi, si sostanzia in una sorta di inaccessibilità anche da parte del diretto interessato è dovuta al fatto che la nostra identità è in continua e costante evoluzione, muta e si trasforma in base alle esperienze che facciamo, alle persone con le quali entriamo in contatto ed al modo in cui interpretiamo tali esperienze.

Per una adeguata comprensione del concetto di Sé può essere opportuno prendere in considerazione alcuni elementi: la conoscenza di Sé, il Sé sociale (ruoli sociali che siamo chiamati ad interpretare) e l'autostima (percezione soggettiva del proprio valore in relazione al feedback ricevuto dagli altri)<sup>1</sup>.

In relazione ai diversi aspetti del Sé sono possibili tre declinazioni del concetto: un *Sé individuale*, che fa riferimento alle credenze del soggetto circa le proprie caratteristiche di personalità; un *Sé relazionale*, che si riferisce alle credenze del soggetto circa il modo in cui la propria identità viene percepita dagli altri ed un *Sé collettivo*, che si riferisce all'identità del soggetto come membro di un gruppo sociale<sup>2</sup>.

Higgins (1987) parla anche di Sé reale (riferito alle caratteristiche realmente possedute dal soggetto), Sé ideale (riferito alle caratteristiche che idealmente il soggetto vorrebbe possedere) e Sé imperativo (riferito a ciò che il soggetto pensa di dover essere)<sup>3</sup>.

La teoria di Higgins sulla discrepanza dell'immagine di Sé, pone l'accento sulle vulnerabilità emotive che possono originarsi a seguito di discordanza tra gli standard presenti nella memoria del soggetto ed il Sé reale. «Tale discordanza può dipendere dalla presenza di un sé costruito dall'individuo stesso, sulla base di una prospettiva personale, oppure di un sé ideale costruito in base al punto di vista di una per-

sona significativa. Ad esempio, una discordanza tra i propri ideali (speranze e aspirazioni) e il proprio sé reale tende a produrre emozioni disforiche, mentre una discrepanza tra il sé reale e i doveri e gli obblighi che l'individuo percepisce (le cosiddette “doverizzazioni”) tende a provocare sensazioni di tensione nervosa»<sup>4</sup>.

La complessità del Sé dipende anche dai ruoli sociali che ciascuno di noi nel corso della propria esistenza è chiamato ad interpretare. I ruoli sociali, nella maggior parte dei casi, sono alla base delle numerose sfaccettature del Sé che caratterizzano la personalità di ogni individuo, «in questo modo, possiamo avere persone che hanno pochi aspetti del Sé e quindi una scarsa complessità del Sé e, viceversa, coloro che hanno molteplici e indipendenti aspetti del Sé e un'elevata complessità del Sé». La complessità del Sé non è da intendersi come elemento negativo perché può essere funzionale alla protezione di autostima ed umore: «un'elevata complessità del Sé protegge l'autostima e l'umore, poiché in questo caso un evento negativo ha un effetto diretto solamente su pochi aspetti del Sé, Se invece la complessità del Sé è scarsa, un evento andrà a impattare in maniera pesante su una porzione più ampia del Sé, e se esso è negativo, si genereranno depressione e abbassamento dell'autostima»<sup>5</sup>.

Mead ritiene che il Sé si sviluppa solo in relazione agli altri, non è già presente dalla nascita e si manifesta grazie all'interazione con l'ambiente, dove può assumere diversi ruoli ed è costituito da due componenti: l'Io ed il Me. L'Io è operativo ed agisce indipendentemente scegliendo il comportamento da adottare, mentre, il Me è quella parte del Sé che assume dei ruoli sociali. Né l'uno, né l'altro prevalgono in assoluto, ma non possono presentarsi contemporaneamente, ed in un punto preciso del tempo l'uno o l'altro possono predominare. Entrambe le componenti non sono aspetti statici del Sé e riflettono i cambiamenti ambientali restando in un continuo stato di fluttuazione<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Gilbert, P., Lehay, R.L., a cura di, (2009) *La relazione terapeutica in terapia cognitivo comportamentale*, Eclipsi, Firenze. Edizione italiana a cura di La Mela, C., Marsigli, N., Melli, G., p. 89.

<sup>5</sup> Villano, P., (2016) *Psicologia Sociale*, op. cit., p. 37.

<sup>6</sup> Zannardi, A., (2001) *Dinamiche Interpersonali e Sviluppo del Sé*, FrancoAngeli, Milano, p. 60.

<sup>1</sup> Villano P., (2016) *Psicologia Sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 37.

<sup>2</sup> Ivi, p. 36.

<sup>3</sup> Ivi, p. 39.

Per quanto concerne la definizione del Sé sociale è possibile fare riferimento alle due principali teorie elaborate nell'ambito della Psicologia della personalità. La teoria dei tratti, i cui principali esponenti sono: Gordon W. Allport, Hans J. Eysenck e Raymond B. Cattell e la teoria Cognitivo sociale della personalità i cui principali esponenti sono: Albert Bandura e Walter Mischel.

I due approcci sono diametralmente opposti, per la gran parte dei teorici dei tratti i principali determinanti delle differenze individuali (i tratti di personalità) sono i fattori biologici ereditari<sup>7</sup>, mentre per i teorici cognitivo sociali della personalità, i processi di pensiero consci delle persone sono estremamente importanti per la strutturazione della personalità. Essi riconoscono l'importanza delle esperienze vissute dal soggetto nel corso della prima infanzia, ma ritengono che le persone abbiano la capacità di costruire la propria personalità (che sarebbe troppo riduttivo inquadrare nei soli tratti) durante l'intero arco di vita<sup>8</sup>. Alla base della teoria cognitivo sociale della personalità vi è l'idea che il comportamento avviene in funzione dell'interazione tra la persona e l'ambiente<sup>9</sup>.

Secondo questo approccio l'individuo ha, e deve avere, un ruolo attivo nella costruzione della propria personalità, che non è predeterminata dalla nascita (teoria dei tratti) ma si organizza e si struttura in funzione dell'esperienza.

I rapporti interpersonali sono fondamentali per la definizione del Sé, perché consentono al soggetto, di delineare una propria identità sociale.

Un ulteriore elemento da considerare nel processo di definizione del Sé, fa riferimento alla valenza psicologica che il soggetto può attribuire all'ambiente. Come teorizzato da Kurt Lewin nella teoria del campo, l'ambiente non ha una valenza neutra, ma può determinare il comportamento del soggetto che in quel determinato ambiente, spazio di vita o campo psicologico vive ed interagisce con gli altri. Il campo psicologico, nella teoria di Lewin è rappresentato dall'insieme «di tutti i fattori psicologicamente presenti in un dato momento e in grado di influenzare la condotta dell'individuo».<sup>10</sup>

Per "fattori in grado di influenzare la condotta dell'individuo" si intendono le percezioni soggettive, riferite a sé stessi ed agli altri, che gli individui formulano sulla base di attribuzioni volte a verificare l'efficacia dei comportamenti assunti in un determinato ambiente e con determinate persone. In tal senso è opportuno ricordare che l'ambiente di per sé non ha una valenza positiva o negativa, è sempre il soggetto che sulla base di precedenti esperienze positive o negative, vissute in un determinato ambiente, attribuisce un senso ed un significato agli eventi che vive. Tali attribuzioni "ingenuè", consentono agli individui di definire sé stessi agli occhi degli altri valutando di volta in volta i risultati degli atteggiamenti assunti.

Il ruolo delle "attribuzioni" nei processi di definizione del Sé è importante perché fornisce al soggetto un feedback (soggettivo) costante ed immediato rispetto agli effetti che i propri comportamenti hanno sugli altri. Le attribuzioni possono essere interne (formulate dall'individuo) o esterne (formulate sulla base dei feedback ricevuti dagli altri), stabili o variabili (possono anche cambiare nel corso del tempo), ma anche controllabili dal soggetto che ha, e deve avere, sempre l'ultima voce in capitolo rispetto a tali giudizi. In tal senso, per una corretta definizione del Sé è opportuno, rispetto agli eventi della vita, andare sempre a verificare le cause, i motivi che sono intervenuti nel favorire o nell'ostacolare il raggiungimento dei nostri obiettivi. Tale analisi "ingenua" dal punto di vista psicologico, svolge un ruolo molto importante nella comprensione dei propri comportamenti, perché consente al soggetto, nel caso ad esempio di un fallimento, di individuarne i motivi.

L'errore nella ricerca scientifica svolge un ruolo di fondamentale importanza, perché mostra la via che non va seguita. Una gestione positiva degli errori (error management) può consentire al soggetto di trasformare i piccoli e grandi fallimenti della vita in preziose opportunità di apprendimento. Dall'errore è possibile capire cosa non ha funzionato nel processo (sbagliando si impara) ed "aggiustare in corso d'opera", nella maggior parte dei casi però, il soggetto preferisce "rimuovere" i propri errori (molto probabilmente per non soffrire dal punto di vista emotivo) ignorando il valore della nuova conoscenza di cui l'errore è portatore.

Bandura nella sua teoria dell'autoefficacia ritiene che l'autoefficacia più che sulle percezioni di efficacia si basa sulle "aspettative" di efficacia, autoefficacia che definisce come «la percezione soggettiva, espressa prima dell'esecuzione di un compito, di riuscire a controllare e ad affrontare la situazione con successo». In tal senso è ipotizzabile che la propensione del soggetto ad affrontare o meno determinati compiti, deriva dalla predisposizione mentale dell'individuo<sup>11</sup>.

Per una corretta definizione del Sé è dunque importante che il soggetto impari che può, e deve avere, sempre l'ultima voce in capitolo rispetto al giudizio (attribuzioni) sulle conseguenze delle proprie azioni, «se una persona ha fallito perché convinta di non essere portata tenderà ad aspettarsi di non riuscire ulteriormente visto che crede di non possedere la capacità per riuscire. Diversamente se crede che il fallimento dipenda dal poco impegno che può averci messo, allora essendo l'impegno una causa instabile, penserà che potrà farcela in futuro e anzi sarà motivata in tale direzione» in tale contesto le aspettative possono essere considerate come «il mediatore motivazionale fra l'attribuzione e la motivazione e dipendono soprattutto dalla stabilità della causa»<sup>12</sup>. Rispetto alla "stabilità della causa" l'elemento risolutivo è rappresentato, ancora una volta, dalle convinzioni personali del soggetto rispetto alle proprie scelte.

<sup>7</sup> Cervone, D., Perlin, L.A. (2009) *La scienza della personalità. Teorie Ricerche Applicazioni*, Milano, Raffaello Cortine Editore, p. 278.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 519.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 518.

<sup>10</sup> Mannetti, L. (2002) *Psicologia Sociale*, Carocci Editore, Roma, pp. 23-24.

<sup>11</sup> Moè, A., (2010) *La Motivazione*, Il Mulino, Bologna, p. 94.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 98.

In tale scenario Scuola e Famiglia (principali agenzie educative) svolgono un ruolo di primo piano nella formazione psico-pedagogica del soggetto, che oltre ai contenuti ed alle conoscenze deve anche acquisire la capacità di relazionarsi efficacemente con sé stesso e con gli altri. Nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento, le competenze chiave vengono definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti» ed in particolare gli atteggiamenti «descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni». Ai fini del presente discorso è importante evidenziare come nella *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare* rientrino i seguenti elementi: «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo [...] Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia. [...] Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita»<sup>13</sup>.

Nella *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, troviamo una descrizione puntuale e dettagliata delle abilità sociali e personali (competenze) che ogni studente, alla fine del proprio percorso di studi dovrebbe possedere. Come si evince da queste poche righe (per una descrizione dettagliata si raccomanda di consultare il documento completo) la progettazione di interventi formativi, per essere efficace, non può prescindere dalla considerazione di aspetti psicologici e pedagogici che possono essere molto utili per formare studenti che sappiano costruire in modo autonomo e responsabile il proprio futuro.

In tale contesto uno degli strumenti educativi più efficaci, ma anche il più trascurato, è rintracciabile nella «pedagogia dell'errore». Numerosi sono gli studi sul valore formativo degli errori (a titolo indicativo si vedano: Baldini, Binanti, Peticari, Czerwinsky Domenis, Grassilli, De Vecchi e Carmona-Magnaldi) che non devono essere demonizzati ma utilizzati dall'insegnante per stimolare nel bambino la

riflessione ed il pensiero critico. Questa idea è condivisa, sia pure con una diversità di approcci, anche da Montessori, Bruner, Rogers e Postman. Una corretta gestione dell'errore è importante perché gli errori sono parte integrante dell'esistenza umana, caratterizzano le nostre vite, e se non adeguatamente gestiti possono condizionare, anche in modo significativo il nostro modo di interagire e relazionarci con gli altri.<sup>14</sup>

Una pedagogia dell'errore deve insegnare ad «imparare dai propri errori» (che da «incidenti di percorso» devono trasformarsi in opportunità di apprendimento) valorizzandone l'apporto in termini di esperienza.

Giovanni Gentile sul problema dell'errore scrive: «L'errore non c'è in chi erra, quando erra; «il disvalore dell'errore presuppone la verità correlativa, che se ci fosse, renderebbe, impossibile l'errore». L'errore, quando si verifica, è verità, è errore quando è corretto, ma allora non è più tale perché dà luogo a una verità»<sup>15</sup>.

Per evitare errori di valutazione, il docente che valuta l'operato dei propri allievi, dovrebbe abbandonare la propria prospettiva, che potremmo definire «adultocentrica» o «centrata sul docente» per approcciare al modo di pensare e di comportarsi dei propri allievi. In tale processo è importante considerare che le strutture conoscitive presenti nella mente del soggetto, non solo variano in base all'età, ma anche da soggetto a soggetto. Per tali motivi, non è possibile vagliare il modo di pensare ed il comportamento dei propri studenti utilizzando come termine di paragone il pensiero ed il comportamento dell'adulto che, se pur simile, è basato su strutture conoscitive differenti<sup>16</sup>.

Si pensi ad esempio al bambino nello stadio preoperatorio, in tale stadio il bambino classifica gli oggetti sulla base di caratteristiche non essenziali e non casuali (vicinanza o somiglianza) giungendo a conclusioni differenti rispetto a quelle dell'adulto. Ritenere che il bambino nello stadio preoperatorio «non sappia ragionare» sarebbe sbagliato, perché nella maggior parte dei casi il suo modo di ragionare è corretto, con l'unico limite rappresentato da conoscenze e competenze non del tutto adeguate. «È su questo limite cognitivo, su questa struttura che l'insegnante dovrà agire e non sull'errore che ne consegue»<sup>17</sup>.

In tale scenario è proprio l'errore, e non la risposta corretta, a fornire un feedback prezioso all'insegnante, perché gli consente di individuare la struttura cognitiva su cui agire per migliorare le abilità del bambino. «Anche il ragazzo più grande o l'adulto, pur capaci di ricercare una soluzione o di elaborare una spiegazione in forma autonoma, possono essere indotti a mettere in atto dei procedimenti euristici non efficaci o a elaborare dei ragionamenti inadeguati. Spetta all'insegnante, in quanto professionista competente, individuare le condizioni, interne ed esterne, che riducono

<sup>13</sup> Testo disponibile al link:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Data di ultima consultazione 11 maggio 2020.

<sup>14</sup> Torlone, F., a cura di (2016) *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, University press, Firenze, p. XIX.

<sup>15</sup> Colombo, K., (2009) *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, FrancoAngeli, Milano p. 89.

<sup>16</sup> Czerwinsky Domenisi, L., (2005) *Un errore utile. Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*, Erikson, Trento, p. 15.

<sup>17</sup> *Ibidem*.



*l'efficienza del ragionamento, per aiutare l'individuo a sviluppare l'abitudine a riflettere sui termini che costituiscono l'enunciato del problema»<sup>18</sup>.*

Un ulteriore elemento da prendere in considerazione ai fini del presente discorso, perché in grado di incidere sulla definizione del Sé ed orientare i comportamenti è rappresentato dalla tendenza degli individui a voler influenzare gli altri. Considerando che gli individui sono esseri sociali, inseriti in un contesto sociale, nel quale vivono e si relazionano con gli altri, diviene importante esaminare i processi psicologici che li inducono a cedere o a conformarsi alle pressioni esercitate dagli altri.

Sovente, il termine influenzare viene accostato a quello di influire: in italiano i due verbi sono pressoché sinonimi ed hanno una matrice comune nel latino *influere* che significa “fluire, scorrere dentro”.<sup>19</sup>

Se la percezione può essere considerata come un processo costruttivo, nel quale la mente si serve del “materiale stimolo” prodotto dai processi sensoriali e dalle strutture cognitive che costituiscono la conoscenza pregressa (categorie e concetti), per spiegare il comportamento, diviene importante individuare l'origine delle categorie che agiscono come schemi di riferimento nel processo mediante il quale il soggetto costruisce il proprio modo di percepire ed interpretare gli eventi della vita.<sup>20</sup>

Sull'origine di categorie e schemi mentali (conformismo/acquiescenza) è possibile rintracciare numerosi studi, tra i più autorevoli, possiamo annoverare sicuramente quelli condotti da Sherif ed Asch.

Gli studi sui processi di influenza sociale nei gruppi rappresentano anche, i primi e forse i più famosi, esperimenti della psicologia sociale.

A Sherif, (1935) si deve uno degli esperimenti più famosi condotti dalla Psicologia Sociale, lo studio sull'effetto autocinetico o della formazione di norme sociali. Sherif nel 1935 decise di studiare la percezione di uno stimolo ambiguo: un punto luminoso all'interno di una stanza completamente buia che, per effetto di un'illusione ottica, detta appunto effetto autocinetico, sembra essere in movimento. Sherif riteneva che la percezione derivasse dall'organizzazione di fattori stimolo esterni ed interni, che entrano in relazione in un determinato momento influenzandosi a vicenda. Sherif volle inoltre dimostrare l'origine sociale dei fattori “interni”, studiando la percezione di uno *stimolo ambiguo* da parte di soggetti (inseriti in un gruppo) chiamati a valutare l'entità dello spostamento di un punto luminoso, in tre momenti successivi, prima da soli, poi in gruppo ed infine nuovamente da soli.

Tali ricerche gli consentirono di appurare che la convergenza delle risposte verso la stima comune, nella fase di gruppo, non dipende dalla tendenza del soggetto a compiacere gli altri, ma piuttosto dal fatto che il giudizio degli altri viene utilizzato dal soggetto come fonte di ulteriore informazione in una condizione di ambiguità percettiva.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Angelica, M. F., Maria, G. P., Stefano, P., (2012) *L'influenza sociale*, Mulino, Bologna, p. 12.

<sup>20</sup> Mannetti, L. (2002) *Psicologia Sociale*, Carocci Editore, Roma, pp. 43-45.

<sup>21</sup> Ivi, pp. 45.46.

I risultati degli esperimenti condotti da Sherif, mostrano come il contatto con gli altri può influenzare la percezione soggettiva della realtà creando una sorta di “norma percettiva”.

Ulteriori studi (Rohrer et al., 1954) hanno dimostrato che le norme create dal gruppo vengono interiorizzate dai soggetti che continuano ad utilizzarle anche ad un anno di distanza dall'induzione.<sup>22</sup>

Asch (1952) voleva studiare «*le condizioni che inducono gli individui a restare indipendenti o a cedere alle pressioni di un gruppo quando queste vanno in senso contrario ai fatti*». Asch condusse le sue ricerche elaborando una *situazione percettiva non ambigua* in cui i partecipanti non potevano avere dubbi sulla risposta corretta da fornire al ricercatore.

Per la realizzazione del suo esperimento Asch utilizzò uno *stimolo non ambiguo*, rappresentato da due cartoni, il primo con una linea di riferimento detta “standard” ed il secondo con tre linee di diversa lunghezza. I partecipanti erano chiamati ad indicare, uno alla volta e secondo un ordine fisso (dopo aver ascoltato il giudizio di 5 complici dello sperimentatore)<sup>23</sup>, quale delle tre linee aveva la stessa lunghezza di quella standard. Le risposte errate furono il 37% del totale. Il 76 % dei partecipanti si conformò almeno una volta alla pressione del gruppo, fornendo una risposta errata. I partecipanti esposti alle prove individualmente commettevano una percentuale di errori inferiore all'1%.<sup>24</sup>

Gli studi sul conformismo condotti da Sherif ed Asch, dimostrano come in ogni individuo, vi sia una naturale propensione al conformismo, e tale propensione permane anche quando il giudizio degli altri si scontra con la chiara evidenza percettiva. Questi studi sono molto importanti perché consentono di evidenziare il “peso” che il giudizio degli altri (l'influenza sociale) può avere non solo sulle scelte individuali, ma anche nei processi di costruzione identitaria (che possono essere orientati da aspettative socialmente condivise, tendiamo ad essere ciò che gli altri si aspettano da noi).

Studi successivi a quello di Sherif (Postmes, T., Spears, R., & Lea, M., 2002)<sup>25</sup> hanno consentito di analizzare se la convergenza degli atteggiamenti del singolo verso una norma di gruppo, come dimostrato nel 1935 da Sherif, può verificarsi anche in assenza di interazioni faccia a faccia.

Questo studio è molto importante, perché consente di verificare se la tendenza al conformismo si manifesta anche nelle interazioni mediate da strumenti informatici (condizione che oggi riguarda la gran parte degli scambi comunicativi ed interessa quasi tutte le fasce di età).

<sup>22</sup> Ivi, p. 286.

<sup>23</sup> I complici avevano il compito di fornire risposte esatte solo alle prime due prove, per poi iniziare sistematicamente a fornire risposte errate, secondo uno schema stabilito dal ricercatore.

<sup>24</sup> Ivi, p. 287.

<sup>25</sup> Per approfondimenti si veda: Postmes, T., Spears, R., & Lea, M., (2002) Intergroup differentiation in computer-mediated communications: Effects of depersonalization. *Group Dynamics: Theory Research and Practice*, 6, 3-16. Citato in: Crisp, R.J., Turner, R.N., a cura di Mosso, C., (2017) *Psicologia Sociale*, trad. it., Pomilio, N., Vitale P., Spadaro, G., Utet, De Agostini Scuola s.p.a., Novara, p. 117.

Per dimostrare l'ipotesi, gli studiosi hanno analizzato il comportamento di 72 studenti universitari inglesi ed olandesi, suddivisi in gruppi di 6 (3 olandesi e 3 inglesi). L'esperimento prevedeva due condizioni: una condizione *spersonalizzata*, in cui i soggetti erano identificati solo dalla nazionalità e dalle iniziali, ed una seconda condizione *individuante*, in cui i partecipanti erano identificati dalla nazionalità, dal nome e da fotografie che li ritraevano.

I risultati dell'esperimento hanno confermato gli effetti del conformismo/ acquiescenza individuati da Sherif solo nella condizione *individuante*, mentre nella condizione *spersonalizzata* (condizione in cui le informazioni circa gli altri partecipanti erano molto poche, nazionalità ed iniziali del nome) gli atteggiamenti del gruppo divergevano anziché convergere verso una stima comune.<sup>26</sup>

L'influenza che il giudizio degli altri può esercitare sulla definizione del Sé (attraverso le interazioni faccia a faccia, ma anche in maniera indiretta, attraverso le interazioni mediate da strumenti informatici – condizione *individuante*) non è un elemento da trascurare, soprattutto in una società in cui la gran parte delle interazioni sociali ormai sono mediate da strumenti informatici.

Nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento, si evidenzia l'importanza di formare studenti che siano in grado di rapportarsi alle tecnologie con spirito critico e senso di responsabilità. Nel testo, alla voce *competenza digitale* si legge: «*La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. [...] Le persone dovrebbero comprendere in che modo le tecnologie digitali possono essere di aiuto alla comunicazione, alla creatività e all'innovazione, pur nella consapevolezza di quanto ne consegue in termini di opportunità, limiti, effetti e rischi. [...] Le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali. [...] Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione*»<sup>27</sup>.

L'impatto che le nuove tecnologie, in una società sempre più veloce, complessa ed interconnessa, possono esercitare sulla definizione del Sé e sulla capacità di autodeterminazione degli individui non deve essere trascurato. In tale contesto i punti di riferimento sono la Famiglia e la Scuola.

La Famiglia, come evidenziato da Pati, «*assolve sempre una funzione imprescindibile nella costruzione dell'identità personale, in tutte le età della vita. La famiglia, in quanto autentico sistema "vivente", dà forma ad una propria storia e possiede un suo ciclo di vita, frutto del peculiare sviluppo che si è trovata a vivere. Il modo con cui ogni singolo membro e l'intera famiglia in quanto tale hanno vissuto ed elaborato le diverse fasi di sviluppo concorre al delinearsi di un particolare ciclo di vita, in cui si intrecciano eventi e situazioni assolutamente unici*».<sup>28</sup>

La Scuola in quanto agenzia educativa e luogo di aggregazione, assolve anch'essa ad una funzione imprescindibile nella costruzione dell'identità, in tal senso è possibile parlare anche di una scuola come agenzia emancipativa «*in quanto opera per l'uomo, attraverso l'affermazione della cultura come sua identità profonda e attraverso l'attuazione del principio del dialogo come mezzo fine per costruire e ricostruire questa identità, libera il soggetto da pregiudizi e consuetudini, lo rende critico verso il «senso comune» e le sue certezze, tende a renderlo sempre più autonomo e responsabile, sempre più «io» nel suo «sé*»<sup>29</sup>.

Accrescere la capacità di autodeterminazione dell'individuo, in una società sempre più complessa, significa dunque aiutarlo ad acquisire conoscenze e competenze che gli consentano di definire in modo autonomo e responsabile una propria identità (capacità di relazionarsi efficacemente con sé stesso e con gli altri).

<sup>26</sup> Crisp, R.J., Turner, R.N., a cura di Mosso, C., (2017) *Psicologia Sociale*, trad. it., Pomilio, N., Vitale P., Spadaro, G., Utet, De Agostini Scuola s.p.a., Novara, pp. 117-118.

<sup>27</sup> Testo disponibile al link:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Data di ultima consultazione 11 maggio 2020.

<sup>28</sup> Pati, L., a cura di, (2010) *Il valore educativo delle relazioni tra generazioni, Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Effatà Editrice, Cantalupa (TO), p. 120.

<sup>29</sup> Scuderi, G., a cura di, (2000) *Autonomia scolastica. Sperimentazione nel circolo didattico "G. A. Costanzo"*, Pellegrini Editore, Cosenza, pp. 10-11.

# Il pedagogista, professionista sociale

F. Blezza, F. Paone, R. Brandolini, M. Petrini, S. Amodio, M. Barattucci

## Abstract

Il capitolo offre una presentazione rigorosa e organica di una delle nuove branche della pedagogia generale: la pedagogia professionale. Il Pedagogista svolge una professione intellettuale superiore il cui focus è l'educazione in tutti i domini sociali, formali, non formali e informali, e in tutte le età della vita, in una prospettiva di life long learning. Una solida base teorica e metodologica permette al Pedagogista di trattare i singoli casi adoperando lessico, tecniche, procedure e strumenti concettuali e operativi di carattere strettamente pedagogico.

**Keywords:** professione pedagogica, strumenti concettuali, modalità d'esercizio professionale, casistica clinica

## Introduzione

La professione di pedagogista ha circa 2500 anni di storia ed è quindi coeva alle professioni medico chirurgiche e giuridiche. Essa è riemersa con l'aggravarsi della problematica educativa in tutte le sedi sociali e a tutti i livelli a partire dal diciannovesimo secolo come dottrina e dal ventesimo secolo come esercizio professionale. Nel ripercorrere questa affascinante storia ritroviamo la gran parte degli strumenti concettuali ed operativi e delle modalità d'esercizio.

Coerentemente con il carattere di questa scienza cui è connaturata a un rapporto organico, anche di carattere professionale ai massimi livelli, con la realtà oggetto di studio e di applicazione, questo capitolo contempla casi clinici di esercizio e casistiche esemplari, cioè casi generali, così come essi si offrono all'esercizio professionale del pedagogista.

Fra l'altro, la professione ha ottenuto il riconoscimento di legge in Italia solamente di recente (L. 20 del 27/12/2017) e sta incidendo sensibilmente sugli assetti curricolari dei corsi di studio universitari direttamente investiti. D'altro canto, l'insegnamento pedagogico si è già da tempo qualificato, nel senso anzi detto fin dai corsi di studio universitari di formazione iniziale di un ventaglio sempre più ampio di professioni sociali, sanitarie, intellettuali, d'aiuto.

## Dalla Mitteleuropa ottocentesca alle professioni intellettuali del '900: il pedagogista come professionista sociale

La storia della figura professionale del pedagogista inizia circa 2500 anni fa nella Grecia classica, fecondo bacino geografico e culturale in cui hanno avuto origine, oltre al pensiero razionale (*logos*) occidentale, anche altre scienze, tra le quali ricordiamo la medicina chirurgia (in particolare si fa riferimento ai contributi di Galeno e Ippocrate). L'antica origine della professione pedagogica è confermata anche da Dewey, il quale definisce i sofisti come «*the first body of professional educators in Europe*»<sup>1</sup> (Dewey J., 1916). Un breve *excursus* storico si rende necessario non semplicemente per dare rilievo alla tanto prestigiosa quanto millenaria evoluzione storica prima della Pedagogia come scienza e poi della professione del Pedagogista, bensì in quanto alcuni degli strumenti concettuali ed operativi che, come vedremo più avanti, vanno a costituire la “cassetta degli attrezzi” del pedagogista affondano le radici proprio nel contesto della Grecia classica.

Data l'importanza o meglio l'imprescindibilità di un approccio storico per la formazione dei professionisti del settore pedagogico, cercheremo di inquadrare il nostro discorso all'interno di precise coordinate spazio-temporali e di procedere, in via preliminare, anche ad una rapida analisi etimologico-linguistica del termine “pedagogia”, che ci offrirà interessanti spunti di riflessione per delineare le caratteristiche fondamentali di questa professione.

Secondo alcuni, il termine “pedagogia” deriverebbe dai termini greci  $\pi \alpha \iota \varsigma - \pi \alpha \iota \delta \acute{\omicron} \varsigma$  (*paîs - paidòs*) che designerebbe il fanciullo, e  $\acute{\alpha} \gamma \omega$  (*àgo*), ossia il verbo condurre. In realtà, non deriva direttamente dal greco classico, nel quale esisteva però il termine  $\pi \alpha \iota \delta \alpha \gamma \omega \gamma \acute{\iota} \alpha$  (*paidagoghìa*), che designava l'attività del  $\pi \alpha \iota \delta \alpha \gamma \omega \gamma \acute{\omicron} \varsigma$  (*paidagogòs*), forma-

<sup>1</sup> Occorre precisare che al tempo in cui Dewey scriveva il termine “pedagogy” non era molto usato, dunque l'autore utilizzava il termine “education”.

tore professionista al quale la famiglia affidava i giovani affinché venissero introdotti nei principali contesti sociali e culturali delle città-stato (*pòlis*). Tale pratica venne recepita dai Romani, dopo la conquista della Grecia nel II secolo, i quali, almeno inizialmente, sceglievano il *paedagogus* tra gli schiavi greci. Nonostante ciò, il termine latino “*paedagogia*” sarebbe apparso molto più tardi, nel 1495, anno di cesura tra l’Evo medio e l’Evo moderno, ovvero nella fase storica in cui si era persa la competenza linguistica del greco classico, riacquisita nel periodo umanistico grazie agli insegnanti provenienti da Bisanzio. In tale contesto, apparve il termine latino “*paedagogia*” nel quale emerge la sfumatura etimologico-linguistica legata al verbo “condurre”. Nella lingua latina, infatti, è necessario distinguere il verbo *dūco*, che indica un condurre stando alla testa, impartendo ordini, regole, norme, dal verbo *āgo*, che indica un condurre stando al fianco, guidando e accompagnando l’educando. Il termine composto latino ci consegna un’accezione (non presente nel greco classico) che ci permette di chiarire che l’esercizio professionale pedagogico, del quale tratteremo nei seguenti paragrafi, non si serve di un approccio normativo forte e direttivo, ma, al contrario, fonda la sua prassi sul dialogo, ovvero su una modalità relazionale caratterizzata da apertura, reciprocità e disponibilità all’ascolto.

Dopo l’irrinunciabile rimando alla Grecia classica, sede della nascita della pedagogia, è di fondamentale importanza l’individuazione del contesto storico-geografico e culturale nel quale la pedagogia è emersa come una professione specifica. In particolare, ci riferiamo alla Mitteleuropa della seconda metà del XIX secolo, ovvero al mondo culturale dell’Europa centrale di lingua tedesca, in cui si sono sviluppate altre scienze, dando vita a diverse professioni sia del settore psicologico e psicoanalitico sia sociologico, affermatesi poi nel XX secolo. Appartengono a questo contesto culturale sia gli iniziatori della psicologia scientifica, tra i quali ricordiamo Wilhelm Max Wundt (1832-1920), Hermann von Helmholtz (1821-1894) e Ernst Mach (1838-1916) sia il fondatore della psicoanalisi Sigmund Freud (1859-1939). Per quanto riguarda la fondazione della sociologia bisogna fare una precisazione, poiché David Émile Durkheim (1858-1917), iniziatore di questa disciplina, è nato in Lorena, (come emerge dal suo nome di origine tedesca) dunque, pur avendo operato per tutta la sua vita in Francia, ha recepito e rielaborato anch’egli gli influssi della Mitteleuropa del suo tempo. Pertanto, possiamo affermare che il contesto ottocentesco mitteleuropeo, definito anche come “una delle più ricche fonti mondiali di talento creativo tra il XVII e il XX secolo” (Ingrao C., 1996), grazie all’enorme elaborazione culturale degli studiosi che vi hanno operato, ha lasciato un’eredità fondamentale per lo sviluppo di alcune professioni intellettuali e sociali, tra le quali anche quella del pedagogista.

Per comprendere lo sviluppo della Pedagogia professionale, che è una branca della Pedagogia generale, dobbiamo analizzare anche il suo stretto rapporto con la *Sozialpädagogik*, disciplina nella quale la professione del pedagogista trova un solido fondamento scientifico. Tra gli studiosi che hanno dato impulso allo sviluppo di questa scienza ricordiamo Karl Mager (1810-1858), che è stato il primo ad utilizzare la locuzione *sozial Pädagogik* nel 1844 (nella *Pädagogische Revue* della quale era direttore dal 1840 al

1848), Friedrich A. W Diesterweg (1790-1858), che si è occupato della formazione dei maestri e di integrare la teoria con la pratica, Paul Natorp (1854-1924) autore del saggio *Sozialpädagogik*, attraverso il quale il termine composto si è affermato in maniera decisiva, indicando una branca della Pedagogia che ha per oggetto il processo formativo nel contesto della società.

La ricca e feconda elaborazione culturale otto-novecentesca brevemente descritta ha contribuito in maniera essenziale all’affermazione della Pedagogia come scienza sociale, fondata sugli assunti del Pragmatismo “classico” (facciamo riferimento al pensiero di Peirce, James, Dewey) e dell’Epistemologia del Novecento, che rintracciamo primariamente nell’opera di Popper (1902-1994).

Anche la Pedagogia, come ogni altra disciplina che voglia definirsi propriamente scientifica, pone come criterio irrinunciabile il continuo ed imprescindibile confronto con l’esperienza, attivando un *modus operandi* che mette costantemente in discussione un sistema, al fine di constatarne la falsificabilità. Dunque la Pedagogia non è una scienza puramente teoretica, in quanto il suo lavoro non si riduce alla pura riflessività, ma è essenzialmente un problematizzare l’educazione attraverso lo sviluppo della dimensione professionale che permette di integrare teoria e prassi, ovvero riflessione pedagogica e operatività educativa.

#### **Nuovi paradigmi educativi: perché c’è urgenza di impegno pedagogico**

Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, l’elaborazione teorica e concettuale prodotta dagli studiosi appartenenti alla cultura mitteleuropea ottocentesca ha portato allo sviluppo e all’affermazione di professioni intellettuali appartenenti all’area psicologica, sociologica e pedagogica che si sono poi affermate nel XX secolo. Il contesto culturale nel quale si sono delineate ed evolute queste figure professionali, compresa quella del pedagogista, coincide con una cesura storica molto importante, che è appunto la fine dell’Evo moderno, caratterizzato da un rilevante mutamento sociale, politico, culturale ed economico. La progressiva affermazione dello spirito borghese (*Bürgergeist*), i profondi cambiamenti sociali ed economici e la rivoluzione industriale hanno fatto emergere la necessità di un impegno educativo volto alla trasmissione di rigide regole di comportamento e artificiosi schemi di socializzazione. Dato che tale contesto richiedeva una prassi educativa basata sulla replicazione di modelli e comportamenti prefissati e incontestabili che miravano, in particolare, alla costruzione dei generi in senso polarizzato all’estremo (il maschio impegnato all’esterno della famiglia nucleare e la femmina all’interno), emergeva con forza la necessità di un investimento educativo forte ma a-specifico, ovvero che non richiedeva all’educatore una particolare formazione pedagogica, bensì semplicemente la preliminare e acritica adesione ai modelli e ai principi prestabiliti.

Dunque, seppure nella fase storica appena descritta si avvertiva l’urgente esigenza di un impegno educativo, è solo nei tempi attuali, ovvero nel nuovo evo che Jean-François Lyotard definisce postmoderno, che il “bisogno di pedagogia” è emerso in maniera chiara ed evidente, declinandosi

come bisogno di figure professionali con una formazione specificamente pedagogica. L'oggi è, infatti, un periodo storico di transizione caratterizzato da profondi cambiamenti nel mondo del lavoro, da ritmi frenetici imposti dalla rivoluzione digitale, da importanti trasformazioni nell'ambito dell'informazione, e da tanti altri rapidi mutamenti che riguardano anche e soprattutto la dimensione pedagogica. Se nell'evo precedente l'educazione avveniva attraverso un processo di trasmissione di modelli e comportamenti predefiniti, nei tempi attuali si va affermando un nuovo paradigma pedagogico secondo il quale l'educazione va intesa in senso evolutivo, pluralistico e bi – (o pluri) direzionale, poiché è un processo che avviene in agenzie e sedi diversificate (ambito formale, non formale ed informale) e interessa tutte le fasce d'età dell'uomo (*lifelong learning*). La revisione sostanziale del concetto di "educazione" e, di conseguenza, dei compiti e delle competenze dei professionisti che si occupano direttamente o indirettamente di formazione, ha portato all'affermazione della "pedagogia come scienza empirica, come tecnica e come professione" (Bleza F., 2018). L'evoluzione dell'esercizio professionale pedagogico, pronto a rispondere alle esigenze dei tempi attuali, procede sul piano della mediazione pedagogica, nell'ottica della sintesi tra teoria e prassi, ovvero di una continua posizione di problemi e una formulazione di ipotesi sottoposte all'incessante controllo dell'esperienza. Il "bisogno di pedagogia" che attraversa i tempi attuali non si avverte solo nelle sedi sociali istituzionalmente educative (sistema scolastico), ma anche in domini e contesti sociali che non vengono istituiti per ragioni educative (famiglia, coppia, universo digitale, ecc.). La consapevolezza dell'esigenza di recuperare e sviluppare la dimensione educativa in diversi ambiti sociali e relazionali apre nuovi scenari evolutivi per la Pedagogia professionale, che, con il suo insieme di principi, tecniche e metodi, rappresenta uno strumento prezioso e fecondo non solo per le figure professionali che operano in contesti educativi istituzionalizzati, ma anche per i professionisti che lavorano in contesti che non hanno esplicite finalità educative (lavoro, sport, centri di aggregazione, associazionismo, comunità d'accoglienza, ecc.).

#### **La Pedagogia professionale: ambito professionale e sedi d'esercizio prevalente**

Come anticipato, la *Pedagogia professionale* è una branca particolare della Pedagogia generale ed ha come focus lo studio dell'educazione, ossia di «*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*» (Ivi, p. 35) Come programma specifico di ricerca di una particolare comunità di professionisti si basa su principi, metodi, tecniche, procedure, strumenti concettuali e operativi, lessico specifico e la relativa sistemazione organica. È, infatti, il metodo e non l'oggetto che delinea la scientificità di un discorso e di un intervento di un Pedagogista Professionale e della pedagogia professionale in generale. Come ci ha insegnato Popper, infatti: «*Diese Überlegung legt den Gedanken nahe, als Abgrenzungskriterium nicht die Verifizierbarkeit,*

*sondern die Falsifizierbarkeit des Systems vorzuschlagen; mit anderen Worten: Wir fordern zwar nicht, daß das System auf empirisch-methodischem Wege endgültig positiv ausgezeichnet werden kann, aber wir fordern, daß es die logische Form des Systems ermöglicht, dieses auf dem als Abgrenzungskriterium Wege der methodischen Nachprüfung negativ auszuzeichnen: Ein empirisch-wissenschaftliches System muß an der Erfahrung scheitern können.*» (Popper C., 1935). La Pedagogia professionale è, dunque, da intendere come scienza empirica capace, come precedentemente visto, di superare l'inefondo e stagnante dualismo teoria-prassi. Condividendo integralmente quanto insegnato dall'epistemologia novecentesca e anche dalla lezione del pragmatismo di Peirce (1931-1958), James (1890) e Dewey (1938), alla base dell'esercizio professionale pedagogico vi è l'approccio metodologico di fondo della *Sozialpädagogik*. D'altro canto, vi è da sottolineare che la stessa pedagogia sociale trova applicatività, attività professionale e casistica nella pedagogia professionale che, come vedremo meglio più avanti, si esprime come costante impegno di problem posing e problem solving in una prospettiva di costante dialogo e sinergia.

Il pedagogista professionale non può, quindi, fare a meno di un confronto costante con "l'esperienza presente e futura" dalla quale trarre i feedback necessari a *corroborare* qualunque discorso, proposta e idea, intese come prodotto della creatività umana. Si parte, dunque, dall'idea dell'infondatezza scientifica di ogni a-priori, di ogni verità assoluta e del principio di verificabilità e dall'assunto che la ricerca proceda attraverso congetture provvisorie, soggette a controlli severi in un processo senza fine. Un'ipotesi è, quindi *corroborata* fino a che i controlli intersoggettivi non la smentiscono, secondo un principio di *fälschungsmöglichkeit*.

Tale atteggiamento scientifico garantisce, inoltre, la trasferibilità intersoggettiva di ogni proposta in una prospettiva di apertura e rispetto dell'unicità di ogni persona, dei suoi vissuti e delle sue possibilità di continua e imprevedibile evoluzione culturale senza fine e senza fini, in prospettiva ateleologica. Questa postura scientifica garantisce il rispetto delle differenze e l'apertura a tutti gli esiti possibili di ogni scelta e azione umana, al di là di qualunque determinismo e riduzionismo. Ricordiamo a tal proposito l'efficace affermazione di Antiseri che sottolinea il valore dell'esperienza vissuta: «*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, a dare sangue alle ombre, a farle rivivere*» (2005). Chiariti questi presupposti concettuali fondamentali, vogliamo ora specificare le sedi d'esercizio prevalente e gli ambiti di esercizio del Pedagogista professionale. Egli svolge una professione intellettuale apicale, il cui oggetto è l'educazione in una prospettiva di life long learning. Si rivolge, dunque, alla persona per la quale l'educazione è un bisogno primario, inalienabile e imprescindibile; un diritto che non va solo rispettato, ma garantito in una prospettiva di equità e universalità.

Come in tutte le professioni di vertice, il pedagogista può esercitare come libero professionista, o all'interno di equipe multidisciplinari con funzioni dirigenziali, di coordinamento, di formazione, di supervisione.

Secondo la recente normativa italiana, «*le sedi d'esercizio prevalente per la pedagogia professionale sono da*

ricercarsi, dunque, nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo, scolastico, socio-assistenziale - limitatamente agli aspetti socio-educativi -, della genitorialità e della famiglia, culturale, giudiziario, ambientale, sportivo e motorio, dell'integrazione e della cooperazione internazionale» (L.n. 205 del 27/12/17 comma 594). Sono, cioè, tutte le sedi sociali e relazionali, intese sia *Gemeinschaft* che come *Gesellschaft* (Tönnies F., 1887) sia che nascano con scopi istituzionali espressamente educativi, come, ad esempio la scuola, sia che siano orientate ad altre finalità, come, ad esempio, la coppia o la famiglia o i centri di aggregazione o i network virtuali o l'associazionismo o il mondo dello sport, per citarne solo alcuni. Ricordiamo, infatti, che, come abbiamo già visto, l'educazione ha una intrinseca funzione sociale e che tutte le sedi sociali sono di per se stesse educative, sebbene possano esserlo in modo intenzionale, formale e non formale, o in modo inintenzionale e informale.

Più schematicamente, possiamo individuare come segue le sedi d'esercizio del professionista pedagogico (Blezza F., 2010):

- la *coppia* in relazione alle sue dinamiche di vita quotidiana, alle rappresentazioni sottostanti e le eventuali questioni problematiche di partnership;

- la *famiglia* intesa come complesso sistema di relazioni che riguardano l'area della genitorialità e di altre relazioni di prossimità;

- il *territorio*, visto come luogo fisico, culturale e politico con una specifica governance e specifici servizi alla persona;

- il *mondo della formazione*, ossia tutti i contesti di educazione intenzionale, progettuale, professionale, riflessiva;

- l'*universo digitale*, da intendersi sia dal punto di vista tecnico in relazione agli strumenti, sia come spazio di comunicazione e relazione.

In questa sede, per completezza di informazione, accenniamo soltanto alle figure professionali intermedie di cultura pedagogica, rimandando una più esaustiva analisi ad altra occasione. Tali figure, solo per fare qualche esempio, sono da individuare in coloro che lavorano nei nidi d'infanzia, nelle case-famiglia, nei centri di accoglienza, nelle comunità terapeutiche, ecc.. Queste assumono la qualifica di educatore, cui si affiancano aggettivi che ne specificano le funzioni e i contesti di esercizio e la cui supervisione e formazione spetta in ogni caso alle figure pedagogiche apicali.

Riteniamo importante, giunti a questo punto della nostra trattazione, soffermarci su alcune casistiche (ossia casi generali) esemplari d'esercizio per la pedagogia come professione. Occorre infatti sottolineare che, sebbene la pedagogia professionale si occupi di trattare singoli "casi" e che, dunque, destinatario dell'intervento sia sempre la singola persona, non può esistere un professionista intellettuale superiore che non abbia competenze metodologiche, culturali e contenutistiche sui *casi generali*. Deve essere, infatti, competenza professionale specifica del pedagogista, quella di saper passare dai casi particolari a quelli generali attraverso un procedimento logico di tipo abduttivo. L'abduttione, o retroduzione, si distingue dal procedimento deduttivo e induttivo in quanto nel primo la conclusione, conosciuta la regola e il caso, ha carattere di automaticità

e nel secondo si postula che una regolarità osservata e verificata in un fenomeno continuerà a manifestarsi in modo sempre identico. Entrambi i ragionamenti logici si basano, quindi, sulla logica della certezza.

Per il Pedagogista professionale, invece, il ragionamento avrà sempre carattere abduttivo in quanto è il solo ad essere aperto e evolutivo, il solo a permettere di costruire ipotesi e previsioni di probabilità che non abbiano carattere assolutistico, contemplando in sé il rischio dell'errore, della fallibilità che è caratteristica imprescindibile di ogni agito umano. Un ragionamento abduttivo andrà, dunque, confermato per via empirica e la sua conferma non sarà mai assoluta, ma avrà i caratteri della ragionevolezza e dell'apertura a forme di accertamento intersoggettivo. La fallibilità della conclusione del Pedagogista lascia spazio all'evoluzione personale, all'intervento dell'altro, al rispetto e all'accettazione dell'imprevedibilità di ogni relazione fra persone.

### Casistiche esemplari di esercizio per la pedagogia professionale

Senza nessuna pretesa di esaustività, illustriamo di seguito alcune casistiche esemplari nell'ambito delle quali uno degli autori, il Prof. Blezza, ha già avuto modo di avere fruttuose esperienze professionali (Blezza F., 2011, 2015, 2017, 2018). Casi generali che, sebbene qui siano trattati in maniera estremamente schematica, lasciano immediatamente e chiaramente emergere la lontananza, già espressa da Dewey (1916), da una visione infondata e riduzionistica che confina la pedagogia nella dimensione della teoria o teoretica, e l'educazione nella dimensione della prassi, come sé riflessività pedagogica e operatività educativa, le idee e i fatti, il pensiero e l'azione fossero piani antitetici.

Cominciamo con il presentare un primo ordine di casi legato alla trasformazione del paradigma di *famiglia*, o meglio alla crisi ancora in parte in corso dal paradigma nucleare e puerocentrico, caratteristico del XVIII, XIX e in parte XX secolo, funzionale alla ascesa e alla affermazione della cultura borghese o *Burgergeist*. Il modello di famiglia nucleare propriamente detta, formatasi circa tre secoli fa e da decenni in una crisi sempre più grave come immutabile nelle sue caratteristiche e nella sua rigida divisione dei ruoli si sta trasformando oggi in una pluralità di forme, caratterizzate da aspetti socioculturali che si discostano dalla concezione di famiglia tradizionale (e che tradizionale non è) e dalla sua deistituzionalizzazione, dovuta a condotte sempre meno convenzionali. Vi sono oggi, quindi, nuovi modelli di famiglia che coesistono e convivono accanto al modello di famiglia tradizionale borghese. Quest'ultimo era nato soprattutto a seguito del dissolvimento della famiglia patriarcale, dovuto ai nuovi processi di industrializzazione moderna. Tale dissoluzione avrebbe portato ad un allentamento dei vincoli parentali e alla creazione della famiglia nucleare tipica del modello borghese, basato sulla condivisione di un orientamento etico e di uno stile di vita familiare centrato sulla rigida divisione dei ruoli maschile (strumentale) e femminile (di cura), sull'importanza dell'educazione dei figli, sulla "cura" della casa, sulla distinzione fra ambito pubblico e privato, sull'importanza del legame intrafamiliare. Oggi, infatti, a questo modello si affiancano, ad esempio,

le molteplici forme con cui si esprime il *modello familiare simmetrico*, in cui, cioè i ruoli non sono più complementari, bensì intercambiabili e, quindi, capaci di una maggiore flessibilità e adattabilità, ad esempio:

- la *famiglia monoparentale*, composta da un solo genitore e dai figli;

- la *famiglia allargata* ad altri membri oltre ai figli e ai genitori;

- la *famiglia ricostruita* a partire dallo scioglimento di precedenti unioni;

- la *famiglia di fatto*, basata su un'unione non riconosciuta legalmente perché vissuta al di fuori del matrimonio.

Il pedagogo può dunque sostenere la persona nella discussione, costruzione e accettazione di un paradigma alternativo di famiglia capace di mediare fra i sistemi di riferimento personali e amalgamare in maniera funzionale al benessere degli interessati le attitudini e le scelte personali, in un'ottica di rispetto reciproco.

Continuando ad esplorare la casistica, significativo spazio trovano le *questioni legate alla coppia e alla partnership*. Anche in questo caso si riscontra il superamento del modello otto-novecentesco basato su ruoli predeterminati che vedono l'uomo impegnato "fuori", in ambito lavorativo e produttivo, e la donna impegnata "dentro", in compiti di cura e assistenza dei figli e del marito. Si tratta nuovamente di un modello borghese di relazione, che si fonda su una concezione di tipo eterosessuale e patriarcale, non più funzionale alle esigenze di una contemporaneità che richiede sia agli uomini che alle donne di imparare a condividere, cooperare, dialogare e mediare valorizzando le specifiche differenze. Il venir meno di un modello forte e unico di relazionalità di coppia, nonché il venir meno di una chiara definizione dei ruoli, in base al genere, che sia stabile e socialmente accettata porta ad una fase di rideterminazione delle funzioni dei due coniugi, fase che, tuttavia, è ancora oggi in costruzione, e pertanto, dotata di un'instabilità che contribuisce ad aumentare l'insicurezza coniugale. In tale contesto, l'intervento pedagogico è necessario laddove le aspettative dei due coniugi facciano riferimento a modelli differenti, con implicazioni relazionali e comunicative che possono essere di difficile conciliazione. Il pedagogo può favorire un'evoluzione personale capace di essere resiliente e accogliere la trasformazione in atto, costruendo una relazionalità basata su nuovi presupposti di rispetto e simmetria dei ruoli.

Di altro ambito è la casistica relativa all'*orientamento per la vita e conseguentemente, negli studi*. Troppo spesso, infatti, i due aspetti, quello dello studi e del progetto di vita, sono disgiunti e si compiono scelte che deviano la persona dalla possibilità di realizzare le proprie aspettative sul futuro. Le scelte relative alla carriera scolastica e universitaria, infatti, spesso si basano unicamente su valutazioni legate alle preferenze disciplinari, o, ancor peggio, alle ambizioni dei genitori. Sono al contrario i progetti di vita che dovrebbero orientare, in maniera flessibile e aperta a progressive riformulazioni, le scelte di studio come conseguenza di una salda consapevolezza legata alle attitudini e alle aspettative a medio e lungo termine di ognuno che il pedagogo può cercare di facilitare e alimentare in ogni persona.

Una quarta tipologia di casistica è relativa all'*aiuto al paziente* (nel caso della pedagogia professionale si parla di *interlocutore*, come vedremo meglio più avanti nel corso

del capitolo) e al *terapista*. Tale ambito fa riferimento a qualunque azione di educazione sanitaria, inteso come sensibilizzazione, informazione e indagine diagnostica. Particolarmente interessanti dal punto di vista pedagogico sono i settori della prevenzione dei comportamenti a rischio (come, ad esempio, l'assunzione di droghe o di altre sostanze che creano dipendenza, il sesso promiscuo non protetto, l'abuso di farmaci, ecc.), del sostegno al paziente e ai familiari, del consenso informato. Il pedagogo può condurre un intervento dialogico di carattere didattico teso da un lato a informare e dall'altro ad aiutare la persona a decodificare la situazione di difficoltà che attraversa e a compiere scelte consapevoli al di là delle implicazioni emotive.

Vi è poi la casistica che attiene alla *promozione e al mantenimento dello "star bene"* nell'accezione più generale di questa espressione, un'accezione che interpreta la salute come stato di benessere in senso olistico e globale, come dalla nota definizione del WHO del 1978. Si tratta, come nella casistica precedente, di un sostegno offerto al terapeuta e al paziente (nel ruolo di *interlocutore*), ma attraverso un'azione indiretta che ha per oggetto il contesto di vita, inteso come ambiente sociale della persona. Il pedagogo, cioè, interloquendo con coloro che costituiscono il suddetto ambiente sociale, coinvolgendo tutti coloro che si rendono disponibili al dialogo.

L'ultima casistica che presentiamo in questa sede ha come la precedente carattere di intervento sul contesto, in riferimento alla *progettazione e direzione di un intervento culturale pubblico*. È il caso dei servizi territoriali alla persona, come ad esempio, quelli offerti da biblioteche, musei, ludoteche, centri di aggregazione o ad iniziative come rassegne cinematografiche, seminari e convegni, viaggi culturali e occasioni di incontro e scambio anche in ambito virtuale. Il Pedagogo può agire in ottica educativa in questo ambito non formale e informale superando una visione trasmissiva e omologante di riproduzione di modelli precostituiti offrendo, anche attraverso l'esempio, occasioni e opportunità relazionali e culturali plurali e in grado di accogliere e valorizzare in un'ottica evolutiva le caratteristiche di ogni persona.

Per concludere questa schematica presentazione della casistica pedagogica, ci sembra quanto mai opportuno citare Dewey che sostiene: «*We never educate directly, but indirectly by means of the environment*» (Dewey J., 1916). Concordiamo, infatti, sulla considerazione che il lavoro educativo del pedagogo, oltre a coinvolgere direttamente la persona, passi anche attraverso prassi indirette di trasformazione dell'ambiente di vita.

#### **La cassetta degli attrezzi del pedagogo professionale: strumenti concettuali e modalità d'esercizio**

La pedagogia professionale, come già anticipato, si muove sul piano dell'applicatività, che è spazio di confronto non spontaneo e di interpenetrazione funzionale tra il piano della teoria e il piano della prassi, in qualche modo trascendendo entrambi; è apertura all'applicazione, capace di superare i pericoli del riduzionismo dualistico in un senso o nell'altro. È, dunque, scienza dalla natura dialettica, capace di garantire continua, costante e coerente apertura alla sperimentazione a garanzia di una visione metodologicamente rigorosa e

al tempo stesso democratica. Il pedagogista è, dunque, un professionista della mediazione, che nel suo esercizio professionale agisce su un piano intermedio fra teoria e prassi.

Il lavoro pedagogico, come impegno conoscitivo, applicativo e pratico in ambito educativo, utilizza specifici strumenti concettuali e modalità di esercizio. Caratteristica peculiare della Pedagogia professionale è, comunque, quella che tali strumenti non siano adoperabili esclusivamente dal pedagogista, ma anche in altri domini quali, ad esempio, quello psicologico e sociale.

In questa sede, abbiamo appena lo spazio per enunciare una prima rassegna degli strumenti concettuali e operativi che caratterizzano la “cassetta degli attrezzi” del pedagogista, mettendone in evidenza la natura prettamente pedagogica:

- $\gamma \nu \omega \theta \iota \sigma \epsilon \alpha \nu \tau \acute{o} \nu$ ;
- $\rho \eta \tau \omicron \rho \epsilon \iota \alpha$ ;
- $\delta \iota \acute{\alpha} \lambda \omicron \gamma \omicron \varsigma$ ;
- l'*interlocuzione pedagogica*;
- il *progetto di vita*;
- il *procedere per problemi*;
- l'esercizio *normato* della *creatività*;
- la *coerenza interna* e la *coerenza esterna*;
- la *Einführung*.

I primi tre strumenti citati hanno origini antiche, che risalgono alla Grecia classica. Li presentiamo brevemente in modo da rendere esplicite le radici profonde del discorso sviluppato dalla pedagogia professionale.

Cominciamo con il definire lo strumento dello  $\gamma \nu \omega \theta \iota \sigma \epsilon \alpha \nu \tau \acute{o} \nu$ , espressione che invita letteralmente al “conoscere se stessi”, a divenire consapevoli dei propri punti di forza e debolezza, prendendo le distanze da un atteggiamento fondato sulla  $\nu \beta \rho \iota \varsigma$ , ossia sull'arroganza di trascendere quello che è un carattere umano imprescindibile, ossia la limitatezza. L'attualità dello  $\gamma \nu \omega \theta \iota \sigma \epsilon \alpha \nu \tau \acute{o} \nu$ , strumento, che permette di mettere a fuoco limiti e potenzialità di ognuno, è rilevante in una società in cui gli uomini, soprattutto grazie alle protesi tecnologiche, hanno spesso un atteggiamento tracotante e fanno fatica ad accettare i confini funzionali alla definizione del loro sé e delle loro esperienze.

Con  $\rho \eta \tau \omicron \rho \epsilon \iota \alpha$  facciamo riferimento a “l'arte del dire” di tradizione sofistica, ossia alla capacità di costruire dei discorsi che suscitino approvazione e consenso attorno alle proprie idee attraverso argomentazioni accattivanti, proposte in modo da avvalorare la propria tesi.

“L'arte del dire” che è base e strumento di educazione si fonda sui principi della logica classica, di prima elaborazione aristotelica, che inglobano in sé caratteristiche di razionalità e equilibrio sulla base di tre principi: quello di identità, di non contraddizione e del terzo escluso.

Altro strumento concettuale di importanza essenziale è il  $\delta \iota \acute{\alpha} \lambda \omicron \gamma \omicron \varsigma$ , già presente nella tragedia greca e nella storiografia erodotea, e poi impiegato largamente nel discorso filosofico di Socrate. Quest'ultimo lo articola in due fasi:

- quella dell'  $\epsilon \iota \rho \omega \nu \epsilon \iota \alpha$ , ossia del fingere di non sapere mettendo l'interlocutore nella posizione di dover giustificare le sue affermazioni arrivando ad esplicitare le contraddizioni che contengono tanto da mettere in crisi e far cadere le convinzioni errate;

- quella conseguente della  $\mu \alpha \iota \epsilon \upsilon \tau \iota \kappa \eta \tau \acute{\epsilon} \chi \nu \eta$ , ossia del far emergere le idee corrette dallo stesso interlocutore, che si trova a individuare da solo le risposte alle proprie domande e a svelare l'  $\lambda \eta \theta \epsilon \iota \alpha$ . Utilizzare il dialogo, come strumento tecnico, implica da parte del pedagogista un atteggiamento non autoritario che accoglie, con disponibilità e senza giudizio, le istanze dell'altro.

Erede del  $\delta \iota \acute{\alpha} \lambda \omicron \gamma \omicron \varsigma$  è lo strumento dell'*Interlocuzione Pedagogica*, particolare forma di esercizio della relazione d'aiuto (che sarà approfondita nel prossimo paragrafo) fra il pedagogista e l'interlocutore che si svolge nella dimensione culturale e relazionale della persona senza entrare nell'area inconscia. L'*Interlocuzione Pedagogica*, infatti, fa propri i momenti dell'  $\epsilon \iota \rho \omega \nu \epsilon \iota \alpha$  e della  $\mu \alpha \iota \epsilon \upsilon \tau \iota \kappa \eta \tau \acute{\epsilon} \chi \nu \eta$ . Utilizza, cioè, in maniera sistematica la confutazione e la maieutica, in modo che l'interlocutore possa rendersi conto da solo della fallacia logica e pratica di alcune sue convinzioni e riuscire autonomamente ad individuare la strada di una possibile risposta funzionale alla sua situazione. A questo proposito, vogliamo evidenziare una sostanziale differenza fra il  $\delta \iota \acute{\alpha} \lambda \omicron \gamma \omicron \varsigma$  socratico e l'*Interlocuzione Pedagogica*: il primo si fonda sul concetto di  $\lambda \eta \theta \epsilon \iota \alpha$ , che considera in termini assoluti e universali, mentre la seconda si fonda sull'idea che il processo di ricerca sia aperto, continuo e senza fine e fini e che pertanto non esista una verità da raggiungere. L'interlocutore sarà, dunque, sostenuto nel processo che lo porta a esplicitare e a mettere in discussione i principi alla base delle proprie scelte e delle proprie azioni, principi che ha considerato come fossero scontati e che non sono stati fatti oggetto di analisi critica e di messa a fuoco consapevole e contestualizzata, cioè calata nella concreta situazione di vita della persona. È necessario esplicitare che il pedagogista è parte interna della discussione, alla quale offre spunti di confronto critico in un'ottica di dubbio sistematico e di costruttiva apertura, senza pretendere mai che le sue posizioni siano valide in assoluto e nella consapevolezza che, come membro attivo della relazione, è egli stesso inserito in un processo educativo e di crescita. Interlocutore e pedagogista devono, dunque, essere disponibili a mettersi in discussione, evolversi e cambiare come presupposto all'avvio della stessa *Interlocuzione Pedagogica*.

Un ulteriore significativo strumento è il *progetto di vita*, che è punto di riferimento esplicito o implicito delle scelte e delle azioni di ogni persona. Ricordiamo che la vita umana non è pianificabile e che proprio per questo motivo non si parla di *piano di vita*, bensì di *progetto*: quest'ultimo ha caratteristiche di apertura, flessibilità, disponibilità al cambiamento. Alcune difficoltà possono, infatti, nascere proprio da un atteggiamento rigido dinanzi alle contingenze della vita, un atteggiamento che vede la persona rimanere fissa su posizioni cristallizzate che non riesce a mettere in discussione a partire da ciò che la vita gli propone sul piano empirico e che può essere in contraddizione logica o fattuale con quanto la persona stessa si era prospettata. È come se la persona rimanesse schiava di una sua proiezione sul presente e sul futuro, dalla quale non riesce a svincolarsi a prezzo della sua infelicità. È, inoltre, possibile che la persona stessa non sia in grado di far emergere da sola tali contraddizioni, non essendo abituata a problematizzare i propri assunti,



che possono divenire ciechi automatismi. Il pedagogista ha, ancora una volta, il ruolo di pungolo critico, che spinge a mettere al centro della discussione automatismi, convinzioni implicite e aspetti considerati sottintesi e che possono portare a situazioni di confusione interna e di incomunicabilità con gli altri. La natura dinamica e personale del *progetto di vita* è condizione perché questo venga elaborato consapevolmente e consapevolmente condiviso con coloro con i quali si intrecciano relazioni significative. Può accadere, infatti, che l'assenza di confronto porti a far esplodere situazioni di forte malessere laddove vi sia una mancata convergenza fra *progetti di vita* che rimane sottaciuta e non messa in discussione, nel tentativo di una possibile mediazione basata su una parziale e reciproca riprogrammazione dei *progetti di vita* coinvolti.

Un'altra fondamentale modalità di intervento pedagogica si basa sul *procedere per problemi*. La persona che si rivolge al pedagogista vive, infatti, una *situazione problematica*, ossia una situazione di crisi e di disequilibrio fra se stessa e il proprio contesto di vita. La *situazione problematica* fa riferimento al contesto e non al soggetto che va aiutato a vivere una transizione da una posizione passiva a una posizione attiva, ossia a muovere dalla *situazione problematica* al *problema*. Un *problema* è, infatti, una situazione che la persona affronta in maniera costruttiva, è, cioè, la razionalizzazione della *situazione problematica*; implica, quindi, l'assunzione dell'impegno del farsi carico, del decidere di affrontare e trovare una soluzione alla propria condizione di sofferenza. Il pedagogista sosterrà la persona a compiere la suddetta transizione, senza prospettare soluzioni, ma dando, laddove necessario, delle indicazioni di metodo fino a che non sia l'interlocutore stesso a costruire le sue ipotesi di uscita dal *problema* che, talvolta, si scopre essere anche molto lontano dalla *situazione problematica* prospettata inizialmente. Tali ipotesi vanno contestualizzate e storicizzate in quanto non esiste una soluzione valida universalmente e a priori. Quelle che vengono prospettate sono creazioni umane e, in quanto tali, sono fallibili tentativi di soluzione.

A proposito della formulazione delle suddette ipotesi introduciamo il concetto di *esercizio normato della creatività*, ossia l'ideazione di sempre nuove possibili soluzioni. Si supera, infatti, l'idea moderna per cui la creatività sia una caratteristica propria solo di alcuni individui "geniali e senza regole" per introdurre l'idea che ogni persona è soggetto creativo. La creatività è, cioè, una forma del pensiero e si riferisce, pertanto, sempre a delle regole che siano esse di natura logica, dunque di *coerenza interna*, o di controllabilità empirica, dunque di *coerenza esterna*. Ed è proprio questa dimensione di creatività che pone il pedagogista in una posizione di costante ricerca, che implica il non avere soluzioni da offrire, ma solo indicazioni di metodo da suggerire per far sì che ognuno trovi creativamente la strada più consona alla propria unica e particolare modalità di esistenza.

Per concludere la trattazione della "cassetta degli attrezzi" del pedagogista, che non è la conclusione dell'inventario di una strumentazione molto più ampia e composita, presentiamo lo strumento concettuale e operativo dell'*Einführung*. Con esso facciamo riferimento ad una particolare forma di empatia che origina da un atto voluto e intenzionalmente progettato a partire da precise tecniche. L'*Einführung* nasce da un atteggiamento attivo e reciproco per il quale il

pedagogista, consapevole dei rischi e dei limiti che questo comporta, progetta e sperimenta una forma di contatto che lo porta a "prendere dentro di sé" la situazione, rinunciando al distacco clinico.

### Il pedagogista nel suo esercizio clinico

Nell'esercizio professionale pedagogico riveste particolare importanza lo strumento dell'interlocuzione pedagogica che abbiamo brevemente analizzato nel precedente paragrafo e che ci sembra opportuno pertanto approfondire. L'interlocuzione cui abbiamo fatto riferimento si svolge sempre e comunque nella dimensione conscia, culturale e relazionale della persona, e si pone come obiettivo il conseguimento di un profondo ed integrale stato di benessere (well-being), del quale sono fattori essenziali l'educazione, la socialità, la relazionalità, le scelte di valore, la ricerca del senso della vita o *Lebensinn*. Possiamo così collegarci alla dimensione della salute se accettiamo la definizione ampia che ne dà la World Health Organization, secondo la quale "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity".

Il Pedagogista, per ragioni essenziali alla sua cultura, non è un terapeuta né un terapeuta e non si occupa quindi di combattere malattie. Non attribuisce a sé stesso i compiti riconducibili al verbo "to cure", quanto piuttosto considera il proprio compito espresso dal verbo "to care of".

L'interlocuzione pedagogica è pensata, nasce e si sviluppa per avere un seguito in altre sedi e con altri interlocutori. Prima ancora di iniziare la relazione d'aiuto il Pedagogista è già consapevole che il dialogo che dovrà cercare di instaurare sarà a termine, e dovrà avere un seguito in altre sedi. Spetta al pedagogista il compito di reindirizzare l'interlocutore scegliendo tra le due possibilità di cui dispone. La prima, che chiameremo *reindirizzamento professionale* fa riferimento alla constatata necessità di continuare il discorso intrapreso con un altro professionista, sia esso uno Psicologo, un Medico, un assistente sociale, un giurista o altro. In questo caso il pedagogista dovrà fare in modo che il reindirizzamento avvenga senza frizioni, tentando di rimuovere tutti i fattori, tra i quali anche quelli culturali, che possano risultare ostacolanti.

La seconda possibilità che si offre al pedagogista è quella di favorire il seguito della relazione dialogica nel contesto nella quale si è originata e nel quale si sono riscontrate le situazioni problematiche. Il *reindirizzamento canonico*, così viene definita questa seconda possibilità, prevede che il professionista che opera pedagogicamente metta in grado l'interlocutore di riaprire quel dialogo carente nella coppia, nel lavoro, nella famiglia e più in generale nella società, in modo più produttivo e con nuove aperture (Blezza F., 2010). Se il pedagogista, come abbiamo avuto modo di sottolineare, non è mai un terapeuta, è possibile invece parlare, nell'esercizio professionale, di clinica e derivati, comprendendo anche l'aggettivo "clinico" che, a volte, designa una particolare figura del pedagogista professionale. Per meglio comprendere l'impiego di questo aggettivo, e del sostantivo corrispondente nel contesto metodologico e in quello pedagogico possiamo fare riferimento alla sua etimologia: nel greco classico che era impiegato anche da Ippocrate

(460-377 a.C.) e da Galeno (129-216), κ λ ι ν ι κός era aggettivo riferito all'intervento sul lettino (κ λ ι ν ε κline) dove si trovava il paziente; un intervento propriamente in situazione, un intervento nel quale il professionista si cala nel contesto, si piega verso la persona per andare ad indagare il proprio campo di interesse (la malattia per la medicina, il processo educativo per il pedagogo). Esisteva anche il verbo κ λ ι ν ω 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 medica: ad esempio il realismo, l'attenzione per il destinatario, il collocarsi e l'operare nella situazione dell'interlocutore, 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 infatti vengono utilizzate nella statistica operativa, che costituisce il polo opposto rispetto alla casistica clinica nella metodologia delle discipline umane (Blezza F., 2018).

Dove nel metodo statistico operativo ogni elemento della popolazione viene preso in considerazione solo negli aspetti che possono essere ricondotti ad un trattamento operativo, nel metodo clinico l'attenzione si sposta sul caso particolare, con le sue prerogative uniche e le sue irripetibilità, irriducibilità, variabilità individuali. Riccardo Massa, il pedagogo italiano che ha portato al centro della ricerca pedagogica il concetto di clinica, così sintetizza i capisaldi della metodologia clinica nel campo della ricerca:

*«la clinica della formazione privilegia lo studio approfondito di singole situazioni, di singoli soggetti e di singoli processi di formazione, utilizzando tecniche come quelle del colloquio in profondità, della ricostruzione di storie di vita o di accadimenti particolari, tentando di cogliere dall'interno il significato di determinate esperienze e di determinate testimonianze educative»* (Massa R., 2000). Esiste ovviamente anche nella clinica un processo che porta dal particolare al generale, ma questo avviene non mediante un'induzione o una generalizzazione empirica, ma attraverso la specifica competenza del professionista in esercizio con la sua cultura, competenza, perizia. Si tratta del procedimento logico che è stato studiato da Peirce sotto il nome di abduzione e che abbiamo già analizzato precedentemente.

Metodo "casistico clinico" significa prima di tutto centralità di ogni singolo caso, verso il quale "piegarsi" senza perdere di vista la sua irriducibilità, la sua irripetibilità, anche la sua inviolabilità che è l'inviolabilità della persona umana coinvolta (Frabboni F., 2016). "Persona" è termine tecnico di fondamentale importanza nella Pedagogia e nelle Scienze Sociali, e spesso viene contrapposto al termine individuo che designa un elemento appartenente ad un dominio sul quale si possano effettuare considerazioni globali e statistiche. L'individuo è indifferenziato e l'unica caratteristica peculiare che lo contraddistingue è la sua appartenenza a tale dominio. Con il termine persona invece si vuole indicare il soggetto umano come portatore di un proprio sistema di valori, di un proprio senso della vita, soggetto di socialità e di relazionalità, nodo di una rete di comunicazione con altre persone, in accezione molto lata soggetto politico. Tale considerazione tiene nel giusto conto le caratteristiche individuali che non

sono sopprimibili né trascurabili, e che si considerano nella loro non ripetibilità.

Il procedere nell'esercizio professionale e nella ricerca con metodo clinico vuol dire allora porsi in una relazione di aiuto alla persona, anche quando l'aiuto viene richiesto in un contesto sociale e collettivo (aiuto alla famiglia, alla scuola, all'azienda, alla società sportiva, alla coppia). In pedagogia professionale si aiutano le singole persone, o le persone in gruppo, anche quando l'aiuto si riferisce al loro essere all'interno di questi o altri sodalizi umani che abbiano rilevanza dal punto di vista pedagogico.

## Conclusioni

Abbiamo ripercorso la storia antica e recente della professione di pedagogo, cioè della professione apicale in materia di educazione, relazionalità, socialità, evoluzione culturale, dall'antichità fino ai tempi recenti, e ne abbiamo visti ampi repertori di strumenti concettuali ed operativi, di tecniche e modalità d'esercizio, di trattamento di casi concreti.

In questo contesto si pongono questioni metodologiche di fondamentale importanza per cui il pedagogo deve considerarsi anche un metodologo con particolare riguardo alle scienze sociali.

La parola passa ora al corpo dei professionisti in esercizio, coerentemente con il carattere applicativo della scienza e della professione, perché solo da tutto ciò potrà venire il necessario apporto per l'evoluzione futura della materia.

## References

- Antiseri D. Introduzione alla metodologia della ricerca, Rubbettino, Catanzaro, 2005; 124
- Blezza F. La pedagogia sociale, Liguori, Napoli, Parte II, a essa si rimanda per i necessari approfondimenti 2010; 31-69
- Blezza F. Pedagogia della vita quotidiana – Dodici anni dopo. Pellegrini: Cosenza; 2011
- Blezza F. Che cos'è la pedagogia professionale. L'arte dell'aiuto pedagogico, Il mio Libro, Roma, 2015
- Blezza F. Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici, Libreria Universitaria, Padova, 2017
- Blezza F. Pedagogia professionale. Che cos'è, quali strumenti impiega e come si esercita, Libreria Universitaria, Padova, 2018
- Dewey J. Logic: The Theory of Inquiry. Henry Holt and Company, New York, 1938
- Dewey J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education, The Macmillan Company, New York, 1916
- Frabboni F. La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'Educazione, Edizioni ETS, Pisa, 2016
- Ingrao C. Ten Untaught Lessons about Central Europe. 1996. Available from: <https://pdfs.semanticscholar.org/e644/4d6e7de14aa660d495d85c4b837076da8c43.pdf> [Accessed: 2019-05-15]
- Massa R. Istituzioni di Pedagogia e Scienze dell'Educazione, Laterza, Bari, 2000; 582

Peirce CS. Collected Papers, 8 voll. University Press: Cambridge, Massachusetts, Harvard; 1931-1958  
Popper C, Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft., Springer-Verlag, Wien, Impressum; 1935; 16-17

Tönnies F. Gemeinschaft und Gesellschaft, Verlag di Fues: Leipzig; 1887  
James W. The principles of Psychology, 2 vols. Henry Holt and Co., New York, 1890

## Dall'essere all'apparire: il ruolo psico-pedagogico delle "maschere" a scuola e nella vita, tra conformismo ed innovazione sociale

N. Santangelo

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute

La differenza tra essere ed apparire trova un comune denominatore in quelle che potremmo definire vere e proprie "rappresentazioni sociali" (maschere), da intendersi come identità fittizie, spesso costruite al solo scopo di compiacere le persone, in una società in cui, la necessità di assecondare le aspettative degli altri assume un ruolo sempre più determinante nella vita degli individui che, spesso, si vedono costretti a mediare tra le esigenze di una società in cui prevale il bisogno di apparire (costruzione di un Sé imperativo - come pensiamo che dovremmo essere - orientato a soddisfare le aspettative della società) e la necessità di definire una propria identità che passa attraverso la mediazione tra il Sé reale (caratteristiche possedute dal soggetto) ed il Sé ideale (caratteristiche che il soggetto vorrebbe possedere)<sup>1</sup>.

Tali autorappresentazioni (maschere) in alcuni casi, possono essere una libera costruzione del soggetto, che, a seconda dei contesti e dei soggetti con i quali è chiamato ad interagire, elabora una propria rappresentazione personale (sulla base di aspettative socialmente condivise) che gli consenta di definire meglio sé stesso agli occhi degli altri. In tale prospettiva, le maschere rappresentano veri e propri "abiti mentali" che consentono al soggetto di assumere un ruolo, quello del personaggio rappresentato dalla maschera che si sceglie di indossare in un determinato momento ed in una determinata situazione.

Nella maggior parte dei casi però, non è il soggetto che sceglie quale maschera indossare, perché la scelta è, quasi sempre, condizionata da aspettative sociali che inducono ad attribuire un senso, un significato ed un ruolo alla vita di ciascuno (veri e propri abiti mentali costruiti su misura) sulla base di previsioni che nella maggior parte dei casi non sempre corrispondono alla realtà.

Pirandello nel *Berretto a sonagli* descrive molto bene questo concetto, rintracciabile nelle parole di Ciampa quando rispondendo ad una provocazione di Fifi dice: «Pupi siamo, caro signor Fifi! Lo spirito divino entra in noi e si fa pupo. Pupo io, pupo lei, pupi tutti. Dovrebbe

*bastare, santo Dio, esser nati pupi così per volontà divina. Nossignori! Ognuno poi si fa pupo per conto suo: quel pupo che può essere o che si crede d'essere. E allora cominciano le liti! Perché ogni pupo [...] vuole portato il suo rispetto, non tanto per quello che dentro di sé si crede, quanto per la parte che deve rappresentar fuori. A quattr'occhi, non è contento nessuno della sua parte: ognuno, ponendosi davanti il proprio pupo, gli tirerebbe magari uno sputo in faccia. Ma dagli altri, no; dagli altri lo vuole rispettato. [...] Conservare il rispetto della gente, [...] tenere alto il proprio pupo - quale si sia - per modo che tutti gli facciano sempre tanto di cappello!»<sup>2</sup>.*

Rispetto ai ruoli sociali che ciascuno nel corso della propria esistenza è chiamato ad interpretare, le principali variabili da tenere in considerazione sono due: la capacità di resilienza e l'età del soggetto. Accettare, confutare o rifiutare un ruolo dipende dal soggetto che ha, e deve avere, sempre la possibilità di definire in modo autonomo e responsabile la propria identità.

In tale scenario, il concetto di maschera, offre una importante occasione per una riflessione di carattere psico-pedagogico su una condizione che spesso viene poco considerata: il ruolo che le rappresentazioni sociali possono assumere nei fenomeni di disagio e disadattamento scolastico.

Tale condizione consiste nel fatto che in determinate circostanze, si pensi ad esempio al ruolo della vittima nei casi di bullismo (o di mobbing), il soggetto non ha sempre la possibilità di scegliere ed è costretto ad assumere un ruolo (indossare una maschera) che nessuno vorrebbe mai essere costretto ad indossare.

Troppo spesso, infatti, la scuola viene percepita dagli studenti come un luogo di disagio, basti pensare, ad esempio, all'atteggiamento della vittima nei casi di bullismo; questi studenti al solo pensiero di doversi recare a scuola, provano disagio. Tale disagio, naturalmente non dipende dall'Istituzione scolastica in quanto tale, ma dalla "rappresentazione psicologica soggettiva" elaborata dallo studente, rappre-

<sup>1</sup> Villano P., (2016) *Psicologia Sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 39.

<sup>2</sup> Pirandello, L., (2017) *Il berretto a sonagli*, Youcanprint Self-Publishing, Tricase (LE), pp.10-11.

sentazione (maschera) costruita sulla base delle molestie verbali e fisiche che spesso accompagnano il fenomeno del bullismo. Le vessazioni a cui il soggetto viene esposto determinano una visione negativa dell'ambiente scolastico, *ambiente* che viene percepito dallo studente come luogo che può provocare disagio.

In tal senso è opportuno ricordare, come evidenziato da Kurt Lewin nella "Teoria del campo", che ciò che conta non è tanto la realtà esterna, ma il modo in cui il soggetto percepisce tale realtà. Il "campo psicologico" è rappresentato da tutti i fattori psicologicamente rilevanti, presenti in un determinato ambiente ed in grado di influenzare la condotta del soggetto, che in quell'ambiente, spazio di vita o campo psicologico si relaziona ed interagisce con gli altri. Gran parte dei nostri comportamenti derivano da teorie implicite e rappresentazioni mentali dell'ambiente che il soggetto elabora in un dato momento, tali rappresentazioni "soggettive" sono elaborate sulla base di esperienze positive o negative vissute in un determinato ambiente. Le rappresentazioni mentali possono generare delle forze in grado di attrarre o allontanare il soggetto da aree che rappresentano scopi da raggiungere o situazioni da evitare.<sup>3</sup>

Si pensi, ad esempio, ad uno studente che viene costantemente emarginato dai compagni, al punto da renderlo quasi "invisibile" agli occhi della classe. Questa condizione si sostanzia in una attribuzione di ruolo da parte della classe, su cui al soggetto non viene data alcuna possibilità di intervento. Tale situazione, se protratta nel tempo, può trasformarsi in un vero e proprio abito mentale (maschera) con conseguente assunzione di ruolo da parte del soggetto (costretto per scelta di altri ad interpretare un ruolo sociale che non ha scelto).

La sensazione di impotenza appresa che si accompagna a tale condizione, non sempre consente al soggetto di creare una corretta rappresentazione della realtà; rappresentazione alterata dal ruolo sociale che in quel determinato ambiente (percepito come fonte di disagio) il soggetto è chiamato ad interpretare. Tale sensazione può comportare, nei casi più gravi, l'adozione di atteggiamenti che possono sfociare in processi di chiusura nei confronti degli altri, con conseguente autoisolamento del soggetto. Questi atteggiamenti possono essere adottati, non solo nei confronti dei compagni (che con il loro comportamento hanno determinato la chiusura) ma anche nei confronti del personale scolastico (che, anche se non direttamente coinvolto, viene percepito dal soggetto come parte dell'ambiente fonte di disagio). Degno di nota è il fatto che tali atteggiamenti, nella maggior parte dei casi, possono essere adottati in modo selettivo dallo studente, solo in presenza dell'ambiente (nel nostro caso la scuola) che viene percepito come fonte di disagio. In altri contesti (famiglia e gruppo dei pari) il soggetto (libero da condizionamenti esterni) torna ad essere sé stesso.

L'influenza dell'ambiente (nelle rappresentazioni sociali) viene ribadita anche nella "Teoria cognitivo sociale della personalità", i cui maggiori esponenti sono Albert Bandura e Walter Mischel. Tale approccio evidenzia come

il comportamento avviene in funzione dell'interazione tra l'individuo ed il proprio ambiente, che è psicologicamente rilevante. La teoria cognitivo sociale della personalità attribuisce un ruolo "attivo" all'individuo, che costruisce la propria personalità nella relazione con l'altro. In tale contesto un ruolo fondamentale viene svolto dai processi cognitivi (processi di pensiero) che consentono al soggetto di costruire la propria personalità.<sup>4</sup> Rispetto all'approccio comportamentista (Pavlov 1927, Skinner 1938, Homans 1950, Watson, 1919, 1924), che spiegava il comportamento umano facendo riferimento ai premi ed alle punizioni (rinforzo positivo/negativo) presenti in un determinato ambiente,<sup>5</sup> la teoria cognitivo sociale della personalità sostiene che gli individui sono in grado di orientare attivamente la propria esistenza, apprendendo modelli complessi di comportamento anche in assenza di ricompense.<sup>6</sup> Significativo a tal proposito è l'esempio che Cervone e Pervin riportano nel testo: *La scienza della personalità*.

*«Come è andato il vostro primo giorno alle scuole superiori? Ve lo ricordate? Forse non vi piace ripensarci! Cosa può essere più imbarazzante del non sapere come comportarsi, specialmente in un ambiente in cui è fondamentale "inserirsi"? Benché fosse molto ansiosa e incerta rispetto a cosa avrebbe potuto aspettarsi, una ragazza decise di affrontare il suo primo giorno di scuola alle superiori come una possibilità di apprendimento: avrebbe preso a modello gli studenti più brillanti dell'ultimo anno. Prestò attenzione agli argomenti di cui parlavano, a come si vestivano, a dove si recavano nelle diverse occasioni. In breve tempo, la ragazza divenne la studentessa più disinvolta della sua classe. Questa ragazza è stata fortemente influenzata dal nuovo ambiente, ma è stata anche un agente attivo nello scegliere come rispondere a quell'influenza».*<sup>7</sup>

In tale ottica, è opportuno sottolineare come gli ambienti, gli oggetti e le persone che questi contengono, non hanno di per sé una valenza positiva o negativa, ma è il soggetto che in base all'esperienza attribuisce un senso ed un significato all'ambiente. Tale significato è fortemente influenzato dalle esperienze che il soggetto ha sperimentato e sperimenta nell'ambiente, se positive, l'ambiente produce nel soggetto una sensazione di tranquillità; in quel determinato ambiente il soggetto si sentirà a proprio agio, sarà dunque ben predisposto e capace di instaurare relazioni interpersonali significative. Al contrario, se l'ambiente viene associato ad eventi negativi, il soggetto non si sentirà a proprio agio, proverà una sensazione di disagio/ansia/paura e non sarà dunque ben predisposto nei confronti degli altri.

Come evidenziato da Luigi Regoliosi, troppo spesso i termini disagio, disadattamento e devianza sono utilizzati come sinonimi o come categorie generali che inglobano le altre. In realtà i tre termini dovrebbero essere considerati come tappe di un possibile percorso, che parte dal disagio

<sup>3</sup> Mannetti, L., (2002) *Psicologia Sociale*, Carocci Editore, Roma, pp. 23-24.

<sup>4</sup> Cervone, D., Pervin, L.A., (2009) *La scienza della personalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 518.

<sup>5</sup> Mannetti, L., (2002) *Psicologia Sociale*, op.cit., p. 20.

<sup>6</sup> Cervone, D., Pervin, L.A., (2009) *La scienza della personalità*, op.cit., p. 518.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

(il livello più basso) passa per il disadattamento (il livello intermedio) e sfocia nella devianza (la condizione più grave). In particolare, il “disagio”, studiato soprattutto in ambito psico-pedagogico, fa riferimento a “percezioni soggettive di malessere”, scrive Regoliosi «*il disagio si “sente”, ma non necessariamente si “vede”*».<sup>8</sup>

Il disagio rappresenta quindi la condizione iniziale, il primo step di un percorso, che può condurre il soggetto al disadattamento ed alla devianza. L'espressione “disagio minorile”, solitamente viene utilizzata per indicare la «*situazione in cui versano i soggetti in età evolutiva che, dotati di normali potenzialità di crescita, sono però stimolati dall'assetto relazionale di appartenenza ad apprendere a comunicare con sé stessi, con il mondo delle cose, delle persone e dei valori in maniera errata*».<sup>9</sup> Su tali dimensioni, trattandosi di percezioni soggettive di malessere, il soggetto ha la possibilità di intervenire in prima persona.

In tale ottica, inoltre, non è da sottovalutare il ruolo delle emozioni nei processi decisionali, il soggetto che prova disagio, molto spesso, anticipa stati d'animo ed emozioni negative, legate a precedenti esperienze negative (vessazioni pregresse). In tale contesto, la condizione di disagio funge da elemento attivante che richiama alla mente situazioni analoghe, positive o negative. Tale condizione, rafforza nel soggetto la tendenza ad allontanarsi dalla situazione che provoca disagio, anche per evitare ripercussioni sul piano emotivo. Per tali motivi, i comportamenti (assunti nella maggior parte dei casi in modo del tutto inconsapevole da parte di alcuni studenti nei confronti dei loro compagni) che possono trasformarsi in potenziali fonti di “disagio”, andrebbero monitorati e gestiti, creando occasioni di confronto tra docenti e studenti atte a sensibilizzare tutti gli attori coinvolti sulle conseguenze che determinati comportamenti, se non arginati, potrebbero produrre nel breve, medio e lungo periodo.

Tali interventi consentirebbero di prevenire, o quantomeno limitare, l'insorgenza di questi fenomeni che, se non adeguatamente gestiti, potrebbero avere gravi ripercussioni non solo sul benessere psicologico del soggetto, ma anche sulla sua capacità di instaurare relazioni interpersonali significative. Tale condizione, inoltre, non è funzionale alla creazione di un clima di serenità e tranquillità, condizione necessaria per l'apprendimento.

Il disadattamento (il livello intermedio) viene studiato soprattutto in ambito psicologico e sociologico e fa riferimento ad una relazione disturbata riferita ad uno specifico ambiente.<sup>10</sup>

Per apprendere, lo studente deve essere messo nelle migliori condizioni possibili. Fare formazione oggi, significa creare le condizioni che consentano allo studente di sentirsi veramente “al centro del processo formativo”, eliminando, o quantomeno cercando di limitare al massimo gli elementi di disturbo, materiali ed immateriali che possono frapporsi fra

docente e studente. In tale contesto, l'inserimento sociale è di fondamentale importanza, e l'ambiente scolastico deve essere percepito dallo studente come un luogo “di serenità e tranquillità” in cui instaurare relazioni significative; tali relazioni gli consentiranno di definire efficacemente una propria immagine di Sé.

Il bisogno di accettazione sociale orienta e guida la maggior parte delle scelte personali, siamo *esseri sociali*, inseriti in un *contesto sociale* e l'approvazione ed il supporto degli altri svolge un ruolo di primo piano nella definizione della personalità. Pati, sulla componente sociale dell'educazione scrive: «*L'educazione è possibile soltanto se si superano le tendenze monadiche e l'individuo, lungi dall'essere concepito come universo esistenziale chiuso in sé stesso e su sé stesso, è antropologicamente assunto in termini di “soggettività sociale”*».<sup>11</sup>

Gli studenti “disadattati”, che a scuola provano disagio, non si trovano nelle migliori condizioni per apprendere, perché impegnati a soddisfare quelli che Maslow, nella sua piramide dei bisogni, definisce bisogni primari, in questo caso il bisogno di essere capiti ed accettati dagli altri.

Essendo tale bisogno preliminare all'apprendimento, l'importanza dell'ambiente di apprendimento ed il disadattamento sono fattori da non trascurare. In tale ottica, il docente, può avere un ruolo attivo nella prevenzione del disadattamento e nella gestione della classe. Questo obiettivo può essere conseguito attuando interventi che favoriscano l'inclusione sociale di tutti gli studenti. Gli elementi a cui fare riferimento sono: il confronto reciproco, il dialogo e l'ascolto attivo, tutti fattori che fanno parte del processo formativo e sono preliminari all'apprendimento, perché concorrono all'instaurazione di un clima di serenità e tranquillità.

La devianza, ultimo stadio del processo evidenziato da Regoliosi, studiata ed analizzata soprattutto in ambito criminologico, consiste in un comportamento finalizzato ad infrangere le norme del vivere comune (giuridiche o culturali) e nella maggior parte dei casi, può determinare lo stigma sociale.<sup>12</sup>

Per quanto concerne il fenomeno della devianza, in Italia non vi sono molte ricerche a cui fare riferimento, alcune indicazioni utili ai fini del presente discorso sono reperibili nel 2° *rapporto sulla devianza minorile in Italia*. Nel rapporto si evidenzia come i bisogni delle nuove generazioni siano sempre più complessi, per farvi fronte è quindi opportuno prevedere interventi specializzati, diversificati ed integrati.<sup>13</sup> Lo studio, condotto su base nazionale, prende in esame il periodo che va dal 2008 al 2012, gli autori, inoltre, per fornire una visione più ampia del fenomeno, inseriscono alcune riflessioni relative alle serie storiche a partire dal 2001, dati analizzati nel 1° *rapporto sulla devianza minorile in Italia* pubblicato nel 2008.<sup>14</sup>

<sup>8</sup> Regoliosi, L., (1994) *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, p. 20.

<sup>9</sup> Pati, L., (2007) *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*, Editrice La Scuola, Brescia, p. 114.

<sup>10</sup> Regoliosi, L., (1994) *La prevenzione del disagio giovanile*, op., cit., p. 20.

<sup>11</sup> Pati, L., (2007) *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*, op. cit., p. 87.

<sup>12</sup> Regoliosi, L., (1994) *La prevenzione del disagio giovanile*, op., cit., p. 20.

<sup>13</sup> Mastropasqua, I., Totaro, M.S., a cura di, (2013) 2° *Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, Gangemi Editore, Roma, p. 8.

<sup>14</sup> Ivi, p. 26.

Il campione della ricerca è costituito da soggetti che hanno una età compresa tra i 14 ed i 17 anni e comprende anche coloro che hanno commesso un reato da minorenni, ma secondo quanto previsto dalla legge, restano in carico ai servizi minorili fino al compimento del 21° anno di età.<sup>15</sup>

Un primo dato da considerare riguarda l'analisi dell'utenza degli uffici di Servizio Sociale per i minorenni (USSM) ed i minori segnalati dall'autorità giudiziaria agli USSM, in particolare gli autori parlano di due picchi in salita nel 2004 e nel 2009, il picco minimo si registra nel 2007. L'andamento nel corso degli anni è in diminuzione con valori che dal 2010 si stabilizzano al di sotto dei 20.000 casi, 18.787 che nel 2012 si riducono a 17.133 casi (vedi *tabella 1*).<sup>16</sup>

Come si evince dai dati riportati in *tabella 1* i minori segnalati sono in prevalenza italiani, il 73% nel 2008, il 79% nel 2011 ed il 78% nel 2012. Gli stranieri segnalati sono circa un quarto del totale, il 27% nel 2008 ed il 22% nel 2012. Il numero delle segnalazioni aumenta fino al 2004, subisce un decremento fino al 2007, seguono due anni di relativa stabilità tra il 2008 ed il 2009 per ridursi nel 2012, passando dalle 5.716 segnalazioni del 2008 alle 3.840 del 2012.

In merito al genere la componente femminile rappresenta il 14% del campione, con una prevalenza della componente italiana.<sup>17</sup>

Nella ricerca gli autori evidenziano, come a fronte di una diminuzione dei minori segnalati, si registri però un incremento del numero di minori in carico agli USSM (vedi *tabella 2*).

Analizzando i dati riportati nelle *tabelle 1 e 2* si evince che dal 2008 al 2012 i soggetti segnalati agli USSM subiscono una costante decrescita (ad eccezione del 2009 in cui si passa da 20.959 segnalazioni a 22.139) passando dalle 20.959 segnalazioni del 2008 alle 17.133 del 2012.<sup>18</sup> Alla diminuzione dei soggetti segnalati, corrisponde però un incremento dei soggetti presi in carico dagli USSM, che passano da 17.814 nel 2008 a 20.407 nel 2012. Gli autori nel rapporto precisano che il dato riportato in *tabella 2* tiene conto anche dei minori già in carico agli USSM in periodi precedenti (minori già in carico per i quali l'autorità giudiziaria segnala nuove notizie di reato), ed è proprio questa parte del campione che negli ultimi due anni in esame fa registrare un notevole incremento,

Tabella 1. Soggetti segnalati agli USSM tra il 2008 ed il 2012

anni	italiani			stranieri			campione totale		
	maschi	femmine	totale	maschi	femmine	totale	maschi	femmine	totale
2008	13.520	1.723	15.243	4.553	1.163	5.716	18.073	2.886	20.959
2009	14.456	1.842	16.298	4.807	1.034	5.841	19.263	2.876	22.139
2010	12.829	1.620	14.449	3.648	690	4.338	16.477	2.310	18.787
2011	12.704	1.981	14.685	3.193	649	3.842	15.897	2.630	18.527
2012	11.509	1.784	13.293	3.162	678	3.840	14.671	2.462	17.133

Fonte: Mastropasqua, I., Totaro, M.S., a cura di, (2013)  
2° Rapporto sulla devianza minorile in Italia,  
Gangemi Editore, Roma, p. 28.

Tabella 2. Soggetti presi in carico dagli USSM tra il 2008 ed il 2012

anni	italiani			stranieri			campione totale		
	maschi	femmine	totale	maschi	femmine	totale	maschi	femmine	totale
2008	13.015	1.382	14.397	2.944	473	3.417	15.959	1.855	17.814
2009	14.023	1.457	15.480	2.981	424	3.405	17.004	1.881	18.885
2010	14.335	1.337	15.672	2.387	304	2.691	16.722	1.641	18.363
2011	15.260	1.624	16.884	2.870	403	3.273	18.130	2.027	20.157
2012	14.885	1.745	16.630	3.322	455	3.777	18.207	2.200	20.407

Fonte: Mastropasqua, I., Totaro, M.S., a cura di, (2013)  
2° Rapporto sulla devianza minorile in Italia,  
Gangemi Editore, Roma, p. 29.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 29.

passando dagli 8.480 casi del 2008 agli 11.900 nel 2011 ed ai 12.635 nel 2012.<sup>19</sup>

Il rapporto consente di avere una visione del fenomeno deviante in Italia che, come si evince dai dati riportati, non deve essere sottovalutato, perché interessa una fascia notevole di giovani che, se esposti a comportamenti devianti, nella maggior parte dei casi, possono entrare in una spirale che potrebbe avere gravi conseguenze sul loro benessere psicologico, con ripercussioni anche nelle relazioni interpersonali. La Scuola, in quanto maestra di vita e principale *agenzia educativa* (insieme alla Famiglia) deve tornare ad essere protagonista, svolgendo un ruolo attivo nella prevenzione di tali fenomeni che, come detto, se non gestiti, possono sfociare in vere e proprie forme di devianza con ripercussioni molto gravi non solo in ambito educativo ma anche sociale.

In tale prospettiva, i principali elementi da prendere in considerazione sono: il benessere psicologico del soggetto (definizione del Sé e ruolo delle rappresentazioni sociali nei fenomeni di disagio e disadattamento scolastico) l'ambiente di apprendimento (inclusivo ed accogliente) e la necessità di elaborare approcci didattici che siano effettivamente, "centrati sullo studente" (studente al centro del processo formativo).<sup>20</sup>

Per raggiungere questi obiettivi è importante che la didattica sia *individualizzata e personalizzata*; i due termini sono utilizzati principalmente per indicare una differenziazione didattica<sup>21</sup> nei casi di studenti con DSA<sup>22</sup> o BES.<sup>23</sup> La descrizione che viene fornita per la didattica personalizzata offre importanti spunti di riflessione anche per la cosiddetta "didattica tradizionale".

Nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* si legge, che la didattica personalizzata, sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel D.L. 59/2004 «*calibra*

*l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento».*<sup>24</sup>

Questo passaggio descrive molto bene il ruolo dell'azione didattica, che dovrebbe prevedere tali modalità non solo per gli studenti con DSA o BES, ma per tutti gli studenti. Questo perché ogni studente è diverso dagli altri, in quanto soggetto con una propria *specificità, unicità* e bisogni educativi che lo caratterizzano. In tale ottica, l'azione didattica, per essere efficace non può prescindere dalla considerazione di elementi, che ad una prima analisi, possono sembrare solo "di contorno". Tale considerazione è opportuna perché gli individui sono esseri sociali, inseriti in un contesto sociale, nel quale si relazionano ed interagiscono con altre persone. Tali interazioni fanno sì che le dimensioni psicologiche coinvolte siano molteplici. In tale ottica, considerare l'apprendimento come mera trasmissione di contenuti e conoscenze sarebbe un grave errore, perché l'apprendimento è possibile, o comunque è più efficace, solo se vi è una adeguata predisposizione mentale del soggetto che apprende.

L'azione didattica, per essere efficace deve quindi tenere in considerazione anche la dimensione psicologica del soggetto, curando tutti quegli aspetti (inserimento sociale, definizione della propria immagine, motivazione, autostima, spirito di gruppo e senso di appartenenza, ambiente di apprendimento, ecc.) che, anche se non direttamente connessi con la didattica, sono preliminari all'apprendimento, perché concorrono ad una adeguata predisposizione mentale del soggetto in formazione. Il soggetto deve essere sempre posto "nelle migliori condizioni per apprendere" e la Scuola in quanto *comunità educante*, non può e non deve ignorare la dimensione psicologica, che, come detto, consente di porre le basi per un apprendimento efficace, motivato e duraturo.

La Scuola, come suggerito da Alessandra Anichini, può essere considerata come una sorta di "comunità allargata"; anche la Scuola, infatti, come ogni comunità è legata ad un luogo che la definisce, in cui biografie differenti si incontrano, confrontandosi su obiettivi comuni e ritualità che è possibile identificare in ogni comunità.<sup>25</sup> Alla definizione della scuola come *comunità*, ed alla relativa costruzione di senso, contribuiscono anche gli oggetti che la consuetudine ha progressivamente trasformato in simboli dotati di significato, si pensi ad esempio all'aula, alla lavagna, alla cattedra, ai banchi dove siedono gli studenti, alla campa-

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>20</sup> Il termine fa riferimento alla "Terapia Centrata sul Cliente" di Carl Rogers, approccio terapeutico, non direttivo, in cui il paziente, che Rogers chiama "cliente" viene posto al centro del processo terapeutico. Allo stesso modo, anche la Scuola, dovrebbe creare le condizioni necessarie affinché lo studente possa essere posto al centro del processo didattico.

<sup>21</sup> La Legge 170 dell'8 ottobre 2010 all'art. 5 stabilisce che le istituzioni scolastiche garantiscano «*l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate*».

Testo disponibile al link:

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>

Data di ultima consultazione: 11 maggio 2020

<sup>22</sup> L'acronimo DSA viene utilizzato per indicare i Disturbi specifici dell'apprendimento.

<sup>23</sup> L'acronimo BES viene utilizzato per indicare i Bisogni educativi speciali.

<sup>24</sup> Testo disponibile al link:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459>

Data di ultima consultazione: 11 maggio 2020

<sup>25</sup> Cambi, F., Toschi, L., (2006) *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, p. 135.



nella che scandisce la fine di ogni ora e così via, oggetti capaci di connotare, spesso in modo univoco, l'ambiente scolastico.<sup>26</sup>

Il concetto di "comunità allargata" si presta molto bene ai fini del presente discorso, perché richiama alla mente l'idea di una scuola che deve riscoprirsi "comunità educante". L'idea è quella di una scuola "attenta" anche al benessere sociale e psicologico dei propri studenti, consapevole che la propria azione non si limita all'erogazione della sola didattica, ma deve contemplare anche aspetti che, se pur non direttamente connessi con l'azione didattica, concorrono nel rendere efficace il processo di apprendimento.

Cambi sottolinea l'importanza dell'amicizia, che definisce esperienza centrale della vita, rapporto formativo e risorsa della vita privata. La comunicazione amicale, infatti, possiede un proprio tessuto di grande "finezza" ed ha un'alta valenza educativa, soprattutto nel periodo storico nel quale viviamo, che "erode ed incrina" costantemente i rapporti sociali. In tale contesto, continua Cambi, la comunicazione amicale deve divenire centrale nella "società della comunicazione", quale valore teologico da riscoprire e preservare. In una società intesa come "comunità", il "fare comunità" deve divenire un valore che consente di far crescere "l'essere comunità" ed in tale contesto, il ruolo dell'amicizia, non solo è centrale, ma diviene anche "costruttivo" e, «*pertanto, a essa dobbiamo guardare come a un centrale fattore e principio formativo. Per salvaguardare, nell'oggi, già il domani. E il domani che è in auspicio. Da qui la necessità di una pedagogia dell'amicizia come valore per tutta la vita*». Nell'amicizia, inoltre, «*si decanta anche, e al suo meglio, quel principio dell'empatia che [...] fa (e deve fare) da guida alla comunicazione e alla stessa socializzazione. Anche su questo piano l'amicizia è un tipo di rapporto che ben illumina un atteggiamento e un valore. L'amicizia crea empatia e distilla l'empatia come valore. E la fa vivere come intesa, ascolto, rispetto, senza enfasi fusionali o volontà intrusive, come partecipazione reciproca attesa e attivata al tempo stesso, capace di creare, soprattutto, comunicazione e, quindi, comunità*».<sup>27</sup>

Da non sottovalutare dunque, l'importanza dell'amicizia, che diviene "matrice" e "collante" di ogni "sensibilità interpersonale"<sup>28</sup> e "rapporto sociale". In tale scenario la Scuola assume un ruolo di primo piano, perché nella maggior parte dei casi, è proprio tra i banchi di scuola che nascono le prime amicizie, quelle che accompagneranno il soggetto anche nella vita privata ed adulta.

A scuola le persone trascorrono gran parte della loro vita, fino a 18 anni ed oltre, basti pensare a coloro che continuano il proprio percorso di studi all'Università o, a quanti, non avendo potuto conseguire una laurea da giovani, si iscrivono all'Università anche se in pensione. Si pensi inoltre a coloro che già lavorano e si iscrivono ad un corso di laurea, ad un

master o ad un corso di specializzazione. La scuola dunque, con il passare del tempo, diviene sempre più "comunità educante", una sorta di "piccolo mondo" in cui le persone transitano prima, durante e dopo il loro percorso di vita. Tale "permanenza" rappresenta una grandissima opportunità in termini di formazione, perché offre la possibilità di programmare interventi di lungo periodo, oltre alla possibilità di affiancare all'azione didattica anche la tutela del benessere sociale e psicologico dell'individuo.

Il ruolo della pedagogia, infatti, come evidenziato da Bellingreri è quello di essere un «*sapere pratico e progettuale, la cui finalità è di aiutare la crescita educativa, per vivere «con umanità» o saggiamente, in ogni occasione della propria vita, personale e sociale*».<sup>29</sup> A tale obiettivo si contrappone l'*educazione inautentica*, l'incontro mancato tra le persone coinvolte nel processo educativo. Incontro mancato che si verifica quando l'educatore non riesce ad incontrare e riconoscere la persona che ha davanti: "l'educando".<sup>30</sup> Bellingreri scrive: «*L'educatore, spesso, non può esser capace di destare, incontrare e riconoscere la persona dell'educando; e ciò probabilmente in ragione del fatto che lui stesso non si è destato a sé come presenza personale viva e interessante*».<sup>31</sup>

L'educatore, infatti, prima di incontrare l'educando, dovrebbe incontrare il proprio "Sé reale", perché solo se conosciamo noi stessi, i nostri valori, la nostra idea di educazione, il nostro personale modo di entrare in relazione con l'altro, possiamo pensare di aiutare/educare l'altro nella conoscenza di Sé.

L'educazione non esiste in quanto tale, ma presuppone sempre "il riferimento ad una antropologia", un soggetto che educa. Tale soggetto, prima di educare, deve chiarire a sé ed agli altri il modello di essere umano a cui intende ispirarsi, perché come scrive Pati: «*Dalla concezione antropologica prescelta scaturiscono significati, valori, orientamenti sui quali poggiano le relazioni educative e dai quali queste ultime derivano gli obiettivi a cui tendere*».<sup>32</sup> Secondo la concezione personalistica, l'uomo è chiamato ad interagire con oggetti, persone e valori, in tale contesto il processo di umanizzazione dell'uomo non può quindi prescindere dalla socializzazione. Educare significa dunque, aiutare il soggetto ad instaurare rapporti interpersonali sani e duraturi. «*L'educazione, di per sé stessa qualificata da un rapporto sociale, è da concepire sempre nei termini di educazione dell'uomo come essere sociale, educazione dell'uomo ad inserirsi nel contesto sociale*».<sup>33</sup>

Questa idea di educazione, prescinde dalla mera trasmissione di concetti aprioristicamente stabiliti, perché pone il soggetto, i valori, le idee e le aspirazioni di cui ciascuno è portatore al "centro del processo educativo". Il compito dell'educatore/docente, in tale prospettiva, diviene

<sup>26</sup> Ivi, p. 136.

<sup>27</sup> Ivi, pp. 237-239.

<sup>28</sup> Il termine viene utilizzato per indicare la costruzione di una identità, o impronta "empatica", che permette al soggetto di stabilire relazioni interpersonali che gli consentano di "immedesimarsi nell'altro".

<sup>29</sup> Bellingreri, A., (2010) *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del Sé*, Vita e Pensiero Università, Milano, p. 70.

<sup>30</sup> Ivi, p. 76.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> Pati, L., (2007) *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*, op. cit., p. 87.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

sempre più complesso, perché non può più limitarsi ai soli contenuti ed alle conoscenze, ma deve anche saper “riconoscere” i valori, le idee e le aspirazioni di cui ciascuno è portatore, inserirli nel processo didattico, *personalizzando ed individualizzando* l’insegnamento, allo scopo di creare i prerequisiti che consentono al soggetto di partecipare attivamente alla vita sociale.

In tale contesto, la scuola deve, dunque, riscoprire il proprio ruolo di “comunità educante”, estendendo l’azione didattica anche ad elementi fino a poco tempo fa considerati “marginali”, ma che in realtà, possono fare una grande differenza, non solo nella vita di tutti i giorni, ma anche nei processi di costruzione della conoscenza.

In conclusione, partendo da queste considerazioni, è possibile individuare almeno tre elementi da tenere in considerazione per l’elaborazione di interventi didattici efficaci. Il primo, preliminare agli altri due, consiste senza dubbio nella prevenzione dei fenomeni di disagio, disadattamento

e devianza, che se non gestiti, oltre a produrre gravi conseguenze sul piano psicologico dei soggetti interessati, possono tradursi anche in fenomeni di abbandono e dispersione scolastica. Il secondo elemento a cui prestare attenzione è rappresentato dall’ambiente di apprendimento, che non deve essere percepito dal soggetto come ostile o fonte di disagio. Infine, il terzo elemento, è rappresentato dall’azione didattica che, per essere veramente efficace, oltre a considerare tutti gli elementi psico-pedagogici connessi con l’apprendimento, deve anche essere calibrata sulle effettive esigenze degli studenti (tutti diversi e con bisogni ed esigenze educative diverse). Una didattica efficace, deve quindi utilizzare strumenti e metodologie che consentano di individualizzare e personalizzare l’insegnamento, che non deve essere inteso come mera trasmissione di contenuti e conoscenze, ma come opportunità per instaurare una “relazione educativa” che sia veramente efficace.

L'indagine sulla Psicologia dell'Arte e della Letteratura, cui il presente volume aspira a dare un contributo, ha raggiunto negli ultimi trent'anni traguardi conoscitivi ragguardevoli ed una solida intelaiatura concettuale di riferimento, che testimoniano la raggiunta maturità scientifica della disciplina. Nata quale progetto originale dalla mente del creativo Prof. Antonio Fusco, la disciplina puntava ad una rifondazione della sola Psicologia dell'Arte per estenderla all'ambito della Letteratura, affinché i limiti metodologici delle arti figurative potessero essere sdoganati in virtù di una visione "onnicomprensiva" dell'artista e della sua opera d'arte: da una parte, la ricerca delle componenti cognitivo-emotive e motivazionali che sospingono l'artista stesso al suo atto creativo e, dall'altra, il riconoscimento di quei medesimi *topos*, tipici della Letteratura, che si declinano nell'Arte quale tecniche o temi ricorrenti nella mente dell'artista. Un connubio che avrebbe permesso al fruitore dell'opera d'arte (considerata in senso lato) una consapevolezza degli aspetti *inter* ed *intra* personali, oggetto di indagini psicologiche.

Sarebbe, oggi, fiero, il fu Prof. Antonio Fusco, di rendersi consapevole che *quel* progetto originale sia divenuta una disciplina, insegnata da autorevoli studiosi italiani e stranieri, i quali non solo contribuiscono a delineare il quadro sfaccettato e multidimensionale del tema in oggetto, ma suggeriscono anche nuove ed originali prospettive di indagine, arricchendo la feconda eredità culturale lasciata proprio dal Prof. Antonio Fusco.

In tale ottica, il testo raccoglie i contributi e le riflessioni maturate nell'ambito del Convegno Internazionale di Psicologia dell'Arte e della Letteratura, svoltosi nell'ottobre del 2018 presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale in memoria del Prof. Antonio Fusco, pioniere nello studio di questa disciplina e punto di riferimento per la comunità scientifica Nazionale ed Internazionale.

**Rosella Tomassoni** (curatrice) è Professore Ordinario di Psicologia Generale dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale e Presidente del C.U.D.A.R.I. (Centro Universitario Diversamente Abili Ricerca Innovazione). Già direttore del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali e di Scienze Umanistiche, Senatore Accademico e Presidente Vicario del Consiglio di Amministrazione. Componente della Giunta della Psicologia Accademica Italiana, membro dell'Accademia Russa delle Scienze Umane, socio della I.A.E.A, della A.I.P e della I.A.A.P., è autrice di numerosi saggi e articoli di Psicologia Generale e di Psicologia dell'Arte e della Letteratura, tradotti in varie lingue.

*L'immagine di Copertina è stata realizzata da Romina Quagliari*