

INTERVISTA A DIEGO NAPOLITANI A CURA DI ANDREA SAMMALI

EDUCATORI CHE NON CHIEDONO CONFERME DELLA LORO IPOTESI DI MONDO

Per una pratica educativa che genera «pensiero critico»

Se si intende l'educare come un processo che aiuta a problematizzare l'esistente, ci si orienterà nelle pratiche educative verso l'elaborazione creativa della conoscenza più che al trasferimento di conoscenze. L'educare come processo di crescita creativa coinvolge allora sia l'educatore che l'educando, al punto che queste distinzioni riguardano solo i ruoli e non le persone nella loro interezza. L'educare così inteso richiede un educatore attento a non cadere nella trappola della conferma di sé, ma in grado di produrre sviluppo della coscienza e quindi anche pensiero critico.

C'è una tentazione in agguato in ogni processo educativo: quella di «chiedere all'altro di confermare la nostra ipotesi di mondo». Specularmente c'è una sfida, presente nei diversi mestieri educativi (formatore, educatore, psicoanalista, insegnante): «consentire al nostro interlocutore – bambino di cinque anni o uomo adulto – di esprimere qualcosa che possa stupirci, che possa creare in noi come risposta lo stupore».

Non è facile stupirsi né, tantomeno, accettare di stare con il proprio stupore. Lo stupore è il segnale, nel registro delle nostre emozioni, che l'altro sta entrando nel mondo con una propria originalità, con una propria prospettiva; senza conformarsi ma dando una forma propria al suo rapporto con il mondo. Ma «quando noi siamo educatori» – afferma Diego Napolitani, tra i più autorevoli psicoanalisti italiani, «abbiamo perlopiù una certa visione del mondo e diciamo "tu sei giusto perché confermi la mia visione del mondo"; ma se scarti con funziona, c'è qualcosa che non va; allora cambio una rotellina, giro una chiave, insomma faccio qualcosa perché tu ti conformi».

Per questo non è facile stare con il proprio stupore. Perché ognuno di noi – come un altro grande psicoanalista, Salomon Resnik, ha affermato su queste pagine ⁽¹⁾ – inclina verso un «pensiero omosessuale» («Lei è molto intelligente, pensa quello che penso io», questo è un esempio di omosessualità del pensiero, diceva Resnik) e con fatica tollera la divergenza (l'«eterosessualità» del pensiero). Tanto più oggi, che siamo animati da tante paure negli incontri con gli altri e andiamo in cerca del simile più che del divergente.

Da parte sua, Napolitani, ricorrendo a immagini a lui care, afferma che il pensiero che deve animare le pratiche educative non è quello che procede in automatico («come un asino bendato che, legato a una macina, gira, gira, e approfondisce il solco») ma è quello che nasce dalle domande dell'altro. «È il pensiero che tenta di agganciarsi ai ganci dei suoi interrogativi: che cosa è infatti il punto di domanda se non un gancio rovesciato? Questo tipo di pensiero è quello che mi stringe all'altro in una

⁽¹⁾ Resnik S., *Riaprire spazi mentali*, in «Animazione Sociale», 4, 2004.

concatenazione di domande, visto che ogni risposta non può essere che parziale e quindi portatrice di nuove domande».

Chi ascolta e fa vivere, nella relazione educativa, il proprio stupore sceglie di considerare la pratica educativa come un'avventura che lo coinvolge. Non un processo di pura trasmissione di saperi, ma un processo di crescita creativa che coinvolge sia l'educatore che l'educando, al punto che queste distinzioni riguardano solo i ruoli, le professionalità, non le persone nella loro interezza.

Viene in mente la lezione freiriana, richiamata negli «Studi» di questo numero: «Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, ma piuttosto cambia se stesso in una relazione dialogica con altri, accrescendo – attraverso la mediazione delle persone con le quali entra in dialogo – il proprio livello di coscienza». Non è un caso che questa conversazione con Diego Napolitani nasca all'interno di un percorso di ricerca curato dall'Istituto Paulo Freire, impegnato quest'anno ad affrontare, attraverso momenti di confronto, una questione centrale per le pratiche educative: come le nostre azioni possono generare sviluppo del pensiero critico per tutti i soggetti coinvolti (educatori, insegnanti, allievi, utenti, cittadini, responsabili di organizzazioni)?

Domanda. *Sviluppare pensiero critico attraverso la prassi educativa è una questione centrale per le pratiche educative e di azione sociale. Lei, nel suo lavoro di psicoanalista, ha elaborato una teoria della mente che chiede al soggetto di riattraversare criticamente le proprie matrici per ri-generarle, ossia per dare origine a nuove formazioni simboliche, nella ricerca di un rapporto più autentico con la realtà interna e esterna. Ci può chiarire qual è il suo approccio al concetto di pensiero critico?*

Risposta. La parola *critica* è assolutamente polisemica, ha tanti possibili significati. Ma a quali di questi possibili significati noi facciamo riferimento quando introduciamo il termine *critica* in una struttura di pensiero o di pratiche sociali?

Che cosa vuol dire essere critici?

Nel linguaggio comune il concetto di critica è perlopiù associato alla dimensione del giudizio: io ti critico se esprimo un giudizio di valore su un tuo atto, su un tuo comportamento: buono/cattivo, giusto/ingiusto, adeguato/inadeguato. Ad esempio, voi mi potete criticare: «Che diavolo sta dicendo questo qui?», mi potreste chiedere che cosa c'entri il mio discorso con la vostra attività di pedagogisti. È un'attività critica che si risolve solo come giudizio di valutazione.

Questo modo valutativo di adoperare la parola critica è, direi, abbastanza banale. Esiste un significato più nobile, e per spiegarlo ricorro al concetto di *leggerezza*. Rimango sempre molto colpito dai concetti di leggerezza e superficialità: la superficialità è la fragilità della nostra sopravvivenza quotidiana, allora *subisco* la fame, la sete, il sesso, il sonno, il corpo; ma qui rimaniamo in superficie, perché non c'è un coinvolgimento, uno stravolgimento particolare nel rimanere sulla superficie degli eventi, interni e ambientali.

La leggerezza è invece una modalità che esprime una condizione insostenibile da parte di ciascuno di noi. *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, raccontava Kundera. Ma perché è insostenibile la leggerezza? Perché la leggerezza implica un non perfetto adeguamento a un fondamento. Se io sono leggero, sono qua: poi scendo a terra ma rimbalzo per ritornare in una condizione di casualità, di estrosità, di inventività, di occasionalità. E allora la leggerezza è qualcosa che noi non viviamo facilmente. Noi non viviamo leggermente la nostra potenziale leggerezza, ma la viviamo come turbamento.

Questo è un modo più interessante di intendere la situazione critica. La condizione critica è una condizione di leggerezza perché ci apre continuamente alla scelta; il momento critico, lo dico grossolanamente, è il momento in cui ci si confronta con un bivio. Tant'è che la crisi viene dal verbo greco *krinein*, che si riferisce all'atto della scelta, del discernimento,

alla possibilità di distinguere. E allora la crisi è esperienza di incertezza che impone una scelta, una scelta che non è solo un'opzione mentale, ma un atto che si produce in me, nella complessità del mio corpo, del mio comportamento, come nella mia coscienza.

Partire dall'ascolto delle emozioni

Domanda. *Scendendo sul terreno dell'agire concreto, come possiamo declinare una pratica (educativa, relazionale, concettuale) critica?*

Risposta. Vorrei fermarmi su un punto, che accomuna nel medesimo orizzonte formativo la pratica degli educatori e quella degli psicoanalisti. La psicanalisi, intesa criticamente, non è la riproduzione di formule riassumibili in un enunciato del genere «io so che cosa c'è nel tuo cranio, se tu fai così io so che questo gesto significa un'altra cosa, te lo spiego e tu guarisci»: questa è una visione elementare, oggettivistica, deterministica, che peraltro ha ancora un certo seguito nella cultura psicoanalitica. Il dialogo psicoanalitico è invece quanto ha la possibilità di formarsi nell'incontro tra due o più interlocutori.

La psicanalisi è una pratica di formazione, nel senso che se io ora vi parlo, grazie a che cosa posso parlare? Perché ho fatto degli esperimenti in laboratorio, ho messo al microscopio la mente umana, o perché ho fatto delle esperienze? Io come formatore, come psicoanalista, non vi racconto di esperimenti, ma di esperienze, e la differenza è immediatamente percepibile. Vi parlo in nome delle mie esperienze avvenute in una struttura relazionale: con i cosiddetti pazienti, con i miei colleghi nell'ambito delle nostre congreghe, ecc. E sono esperienze che si sovrappongono, si moltiplicano, ma si tratta sempre di esperienze. E allora il problema è come io leggo le esperienze che ho fatto. L'esperienza non è un dato oggettivo. Che esperienza sto facendo qui con voi? Potrò al massimo riassumere che è stato bello, oppure che è stato noioso. Ma che cosa si è formato in me, che cosa io traggio? In un

modo più o meno rilevante e più o meno permanente, che cosa traggio da una relazione, da un rapporto, da uno scambio, da quell'esperienza che ha sempre un carattere: il carattere *struggente*?

Ecco, queste domande accomunano nel medesimo orizzonte formativo la pratica educativa e quella psicoanalitica.

Essere critici per essere creativi

Domanda. *In che senso l'esperienza ha un carattere struggente?*

Risposta. Direi che la parola struggente può servire molto: *struere* significa etimologicamente «mettere insieme». È struggente – è qualcosa che strugge – un accordo che si crea in me tra momenti della mia conoscenza, della mia esperienza, dalla più remota alla più recente. Metto insieme certe cose senza sapere che cosa si è messo insieme in me in quel momento, e ho solo un indicatore: il livello delle mie emozioni. Quando io dico «una musica è struggente, un incontro è struggente, vedere un bambino abbandonato è struggente», io dico banalmente che mi commuove, ma questo *cum-movere* è proprio contenuto nell'espressione *struere*: è struggente una situazione che mette insieme me con l'altro. E dentro di me tanti brani, tanti segmenti, tanti moduli che si sono andati costruendo nel tempo e che mi raccontano ogni momento la mia storia, struggenti.

Una forma che deriva da *struere* è *in-struere*, istruire, e qui tornano gli interrogativi: la psicanalisi, le pedagogie, sono istruttive, si limitano al livello di mettere qualcosa insieme nella testa dell'altro? L'istruzione è mettere a mente questo insieme una quantità di dati eterogenei, come succede nei processi scolastici. Si mettono insieme in un insieme relazionale, la classe; allora questo *in-struere* ha un carattere fortemente di collazione, di messa insieme ma nella presunzione che questo sia un atto transitivo.

Poi c'è invece la declinazione *cum-struere*,

costruire, e la costruzione è diversa dall'istruzione, perché la costruzione è mettere insieme nel mondo cose tra di loro diverse, ad esempio legno e cemento, mattonelle e tubi, le metto insieme per fare una casa. Ma li metto insieme *insieme* a qualcuno, per cui ci sarà l'idraulico che lavora con il muratore e il falegname... Allora metterò insieme cose eterogenee insieme a presenze tra di loro eterogenee. Ma se noi pensiamo che ogni costruzione è possibile solo in funzione di un precedente momento di *de-struere*, io non posso costruire nulla se non ho fatto spazio alla cosa che voglio costruire. Fare spazio significa *de-struere* ciò che occupava quel posto fino a quel momento, quindi non c'è un *cum-struere* possibile che non passi attraverso il *de-struere*.

La parola distruttività, nella tradizione psicoanalitica, è considerata come istinto di morte. Winnicott disse che non c'è una creatività che non passi attraverso una distruttività: il bambino non *diventa* se non attraverso una lacerazione della sua appartenenza all'universo materno. Per prendere posto nel mondo, per uscire dalla pancia della madre, il bambino deve distruggere quei vincoli che lo tenevano in quella condizione. Il bambino distrugge e costruisce simultaneamente se stesso e la madre, perché la madre mette al mondo il bambino che ha bisogno di essere messo al mondo, perché se rimanesse ancora in quell'ambiente chiuso ne morirebbe. Allora il *de-struere*, l'elemento distruttivo, è la pre-condizione per ogni fatto creativo, per mettere al mondo una cosa nuova, attraversando criticamente ciò che *c'era prima*.

Decostruire la propria ingenuità

Domanda. *Affinché vi possa essere atto generativo, si deve de-costruire. Ma cosa si decostruisce? Che cosa va di-strutto o trasformato affinché la nuova creazione abbia spazio?*

Risposta. Dobbiamo decostruire la nostra ingenuità. Ingenuo non è soltanto essere immediatamente in contatto con il mondo, una sorta di naturalità presunta nell'essere umano

per cui io sono in rapporto al mondo in modo ingenuo. Ingenuo, se andiamo a rovistare nelle matrici delle esistenze umane e delle parole, significa essere *dentro al proprio genus*, al proprio genere, alla propria stirpe, alla propria tribù, alla propria famiglia, chiamiamolo come vogliamo, ma significa essere dentro alle proprie origini, *in-genus*.

Questo essere dentro alle proprie origini, alle proprie radici, è una condizione biologica di ingenuità che si rompe con la nascita, uscendo dal corpo della madre. L'ingenuità è una forma di alienazione primaria, nella quale io non ho uno sguardo mio, non ho un sapore mio, diciamo così, perché i miei sensi sono modulati in termini di continuità con i sensi della madre nella quale sono nato: vedo il mondo attraverso i suoi occhi, valuto le cose attraverso i suoi giudizi. Iniziamo in questa condizione totalizzantemente ingenua. Non si dà un bambino autonomo, l'autonomia è una grande conquista, mai compiuta, mai definitiva, è un processo, si va verso un'auto-nomia provenendo da un'etero-nomia.

L'etero-nomia, che coincide col concetto di alienazione, significa la legge, l'ordine del mondo, che non mi sono inventato io, ma è l'ordine del mondo in cui sono caduto. Quello è legge e ha una sua specificità nel gesto, nella parola, nell'attitudine, nell'atteggiamento di una madre, prima di ogni cosa, atteggiamento della madre nei confronti del bambino, ma anche atteggiamento della madre nel mondo. Questa è la legge del mondo, piacevole o spiacevole non ha nessuna importanza, è la legge, è l'ordine. Conquistare una propria posizione critica significa appunto poter dire «è vero, io nasco nell'eteronomia e vado verso un'irraggiungibile autonomia».

Divento autonomo in certi segmenti della vita, in certi momenti; ho il brivido dell'auto-nomia quando sono in crisi, nel momento in cui mi trovo di fronte ai bivii. La scelta non nasce dalle risonanze della voce del mondo che ha qualificato la mia ingenuità; la scelta nasce con la mia messa in crisi delle voci che altrimenti mi determinerebbero: «Vai a destra! Vai a destra!» e io invece vado a sinistra.

Consentire all'altro di stupirci

Come nasce questo *invece* (sempre che non abbia il carattere di reattività, dato che essere immediatamente reattivo è la stessa cosa di essere assolutamente obbediente)? Come nasce la scelta, cos'è la crisi che ho vissuto, se crisi ho vissuto, nel momento in cui mi affermo e il mio gesto non è semplicemente una con-ferma?

Io credo che i nostri diversi mestieri di educatori, formatori, psicoanalisti, si confrontino tutti con il problema di consentire al nostro interlocutore, bambino di cinque anni o uomo adulto, di non confermare la nostra ipotesi di mondo. Quando noi siamo educatori, in ogni senso, abbiamo per lo più una certa visione del mondo e tendiamo a dire «tu sei giusto perché confermi la mia visione del mondo»; ma se scarti non funziona, c'è qualcosa che non va, allora cambio una rotellina, giro una chiave, insomma faccio qualche cosa perché tu ti conformi e mi confermi.

La nostra funzione di formatori, educatori, è invece proprio quella di consentire al nostro interlocutore di esprimere un qualcosa che possa stupirci, che possa creare in noi come risposta lo *stupore*. Lo sentiamo dal bambino, che dice delle parole per noi assolutamente insolite in uno slancio di *contro-ingenuità*: se il bambino ci ripete la solita canzone – si fa così, si deve fare così – nessuno stupore, al massimo sentiamo dire «Ma come è ben educato quel bambino!». Circa due anni fa il mio ultimo bambino, che ora ha sei anni, se ne venne fuori con questo racconto: «Sai, quando io sono uscito fuori dalla pancia della mamma io sono un poco morito. Poi mi sono preso la libertà e ho cominciato a crescere».

«Poi mi sono preso la libertà e ho cominciato a crescere» è un'invenzione sorprendente di un bambino, non perché sia mio figlio, ne ho sentite tante dai bambini, basta che noi prestiamo ascolto. Molte volte noi non ci stupiamo, che sia il bambinetto o la persona adulta, perché abbiamo le orecchie otturate dal chiasso della nostra ingenuità, e noi non riusciamo a sentire la nostra parola e la parola

dell'altro. Il chiasso è quello di un certo traffico che risuona dentro di noi e funziona sempre, comunque, dovunque.

Dare una risposta personale

Domanda. *Nella pratica formativa ed educativa, ri-originarsi intorno alla possibilità del pensiero critico impone all'educatore una consapevolezza e un'intuizione circa la sua parola e la parola dell'altro. La domanda che non cessa di riproporsi è: «Fino a che punto mi spingo nella pratica formativo-educativa per evitare colonizzazioni del pensiero e del sentire altrui?».*

Risposta. La pratica della formazione comprende una trasmissione di saperi ma non si riduce a questa, poiché implica uno speciale coinvolgimento di tutti gli interlocutori che partecipano al processo formativo. Questo coinvolgimento avviene nella dimensione della *responsabilità*: non c'è responsabilità senza una formazione e non c'è formazione che non implichi una presenza delle responsabilità sia da parte del formatore che da parte del formato. Il vocabolario ci dice che responsabile significa: chi risponde delle proprie azioni, dei propri comportamenti, ne prevede rischi ed effetti rendendone ragione e subendone le conseguenze. Giuridicamente vengono considerati non responsabili soggetti ritenuti privi di un'adeguata capacità di scelta, come i bambini e i malati di mente, o soggetti ritenuti al di sopra di ogni istituzione come i capi di stato.

Responsabilità significa letteralmente abilità a rispondere, a dare una risposta, ma una risposta a chi? La risposta presume che vi sia un appello da qualche parte: qualcuno chiede e qualcun altro risponde. Ma cosa chiede, dove si snoda questa relazione interrogativa?

Il primo appello che conosciamo è l'appello che l'insegnante fa a scuola: il nome proprio di un bambino con tono interrogativo a cui un bambino risponde: «Presente!», cosa che poi si replica in tutte le strutture sociali nelle quali il «dipendente» deve certificare al suo capo la propria presenza. Non soltanto il

proprio esserci fisicamente, ma anche e specialmente secondo i modi che l'istituzione ritiene adeguati alla propria «normalità».

L'appello scolastico della presenza nei modi e negli spazi prescritti si complessifica precocemente in misura in cui si insedia in modo stabile nella mente individuale come «voce della coscienza», che nella forma di un appello morale esige risposte comportamentali adeguate ai suoi canoni.

Questo tipo di responsabilità si confonde praticamente con la nozione di dovere, come nell'esortazione fatta ai bambini «sii responsabile, comportati come si deve», che significa «fa bene il tuo compito». Queste espressioni fanno coincidere «responsabilità» e «dovere».

Già Max Weber aveva inteso distinguere l'etica della responsabilità dall'etica della convinzione – cioè del dovere – intendendo per responsabilità quella posizione che non risponde soltanto agli imperativi contingenti, ma che si fa carico anche degli effetti a distanza, nel tempo e nello spazio, delle proprie azioni. Ma a me sembra che in questo modo si tratti comunque sempre di rispondere a una *domanda eteronoma*, per quanto differita, anche se apparentemente fuori dal gioco delle *convinzioni* interlocutorie.

La parola convinzione ha la sua radice in *vincere*, per cui tutti siamo per parti più o meno estese soggetti *con-vinti* rispetto ad un'autorità esterna o interna *con-vincente* – a cui siamo appunto *soggetti*. Ma chi viene così assoggettato è anche titolare di diritti che sembrano in varia misura costituire una sorta di binomio con i doveri: non ci sono diritti senza doveri, non ci sono doveri senza diritti. Ispezioniamo allora la dimensione del diritto, piuttosto che quella del dovere, per cercare una specifica autonomia al concetto di responsabilità.

Quel personaggio che chiamiamo «Io»

Il dare una risposta personale – non conforme ad aspettative – a un appello, significa esercitare un diritto a esprimere una propria scel-

ta, una propria visione. Ma chi è il titolare di questo diritto? È quel medesimo se stesso, quell'*Ipse*, che è l'autore di ogni composizione estetica, di ogni forma d'arte, ivi compreso il sogno.

Già, il sogno. Il padre di tutte le psicoanalisi che si protendono oggi nel nostro orizzonte culturale ci racconta del sogno come di una specie di sfiatatoio di quanto fermenta nella nostra cantina e che in un tempo immemore abbiamo lì depositato perché terrificantemente disordinante le nostre armonie domestiche. Ma le grandi o piccole scene che si presentano nei nostri sogni si snodano per lo più come «storie» nelle quali ogni momento è gravido di promesse o minacce con cui si annunciano i momenti successivi.

Le «storie», quelle che si raccontano ai bambini non diversamente da quelle che si offrono nelle opere letterarie, hanno un carattere magico: sono sequele di domande che trovano nei «fatti» le più sorprendenti risposte. Nessuna connessione razionale, ma gli eventi si snodano per prodigi di fate o di streghe o per quel prodigio, altrettanto carico di mistero, che chiamiamo «caso», «occasione», «fortuna» o «disgrazia».

Mentre l'autore di un'opera letteraria ha un nome nel quale si nasconde la sua fantasiosa creatività, l'autore dei nostri sogni si nasconde come un clandestino in quel personaggio che chiamiamo «Io»: «Io ho fatto un sogno!». Ma dovremmo dire: «Ricordo, per lo più a fatica, brani di un sogno», come si dice di un film o di un romanzo visto o letto tanto tempo fa».

Ma questo autore clandestino non si presenta nella nostra esistenza solo quando chiudiamo gli occhi al mondo. Urge nella nostra anima una domanda radicale e inesauribile rivolta all'ambiente nel quale viviamo, come un grande punto interrogativo, il «*cur*», il gancio che ci tiene vincolati al mondo. La *curiosità* non si estingue nell'ascolto di una favola narrata da altri, ma eccita la disposizione personale di ciascuno a inventare una propria originale favola, o a vestire di proprie significazioni le favole ascoltate.

Fare esperienza di libertà

Domanda. *Qual è allora la particolare relazione che tiene vincolate libertà, generatività e pensiero critico?*

Risposta. Nella discrezionalità della scelta, l'individuo si trova di fronte a più narrazioni e può appropriarsi di una, secondo suoi personalissimi criteri: in ciò consiste la libertà, il libero arbitrio, nel linguaggio di una particolare favola. Ma questa condizione, che pure è considerata al vertice dei valori umani, nella quale si rende possibile il dare una risposta propria alla domanda implicita nell'orizzonte della scelta, è una *condizione duramente critica*.

La domanda che viene catturata dal proprio *cur* può trovare una risposta nell'archivio depositato nella nostra memoria, capace di saturare in modo quasi automatico la domanda avvertita. Se si assestano questi quasi-automatismi è come trovarsi di fronte a tante strade che si dipartono dal punto in cui si sta, e sceglierne una in funzione della mappa del territorio che abbiamo in mente. Ma se non disponiamo di mappe e, ancor più, se non *dobbiamo* andare in un certo luogo secondo una finalità determinata, quale strada scegliamo?

Inspirati dalla bellezza del paesaggio e dalla curiosità di quanto può apparire dietro l'angolo, il cuore batte più forte e «scegliamo». È il momento a cui faceva riferimento Dario Forte quando accostava la bellezza alla fragilità: la fragilità del nostro esserci nella bellezza, nel tremore dell'incertezza, nella scelta propriamente avventurosa (*ad-ventura*), nell'esperienza della libertà. In quel momento la domanda che albeggia nella mia curiosità coincide con la risposta del mio atto, del mio passo che si allunga incerto lungo una via fin lì inesplorata. Questa è *storia*, nel senso della fantasia e nel senso di un passato che si trascende nel suo divenire.

Mi viene in mente una sorprendente esperienza che ho fatto nella mia estate siciliana. Nel profondo sud della Sicilia, ho partecipato a uno spettacolo, annunciato col suggesti-

vo titolo «Isolitudine». Modica è un paese barocco straordinariamente bello che si inerpica sul costone della montagna. Ci siamo trovati all'inizio del paese dove ci attendeva un gruppo di teatranti, attori, danzatori, musicisti. Quando ci siamo raccolti tutti in questo luogo, gli attori sono scappati inerpandosi sulle stradine, e tutti noi a seguirli. Arrivati in una piazzetta, si sono fermati componendo delle scene: musica, chitarre, violini, canti, recite di brani classici alternati a brani di canti popolari accompagnati da danze. Quando la scena si compiva loro fuggivano ancora, per fermarsi in un'altra piazzetta, noi tutti quanti dietro, nuova scena, nuova fuga, nuova rincorsa e così via. Fino alla conclusione in cima al paese. Ne sono venuto via in una sorta di stupore estatico, ma senza alcun pensiero articolato.

Alcuni giorni dopo, immerso in una qualche lettura, mi sopraggiunge una visione bizzarra: una grande radura e, lontano, un bosco. In questa radura riarsa un asino bendato trascina in tondo una grande macina di pietra, da cui si leva un pulviscolo che si disperde nell'aria. L'asino gira, e con gli zoccoli lentamente scava un solco. Gira, gira e il solco si approfondisce, fino a che dell'asino non spuntano fuori soltanto le orecchie. Mi viene da pensare alla macina del tempo, a Cronos, a cui l'asino lega il suo passo «cronico».

Due storie di solitudini, ma l'«isolitudine» è una storia intrisa di tempi lunghi e diversi, di archeologie e di promesse intrecciate nei passi di danza, nei suoni, nei versi. La solitudine dell'asino è senza tempo, immobile, disperata. La prima è una storia «curiosa» dalle risonanze profonde che non trovano parole; la seconda è una storia afona, senza domande e senza risposte.

Non legarsi come l'asino alla macina

Quando parlavo della scelta e del tremore della libertà accennavo a una *condizione di crisi* che potrebbe essere così dialogata: «Ascolto la domanda che si leva in me, la curiosità e la tentazione dell'azzardo, ma poi? Ho il diritto

di scegliere ma lo sconcerto che provo mi è intollerabile. Delego al concerto di voci interne, esterne la "responsabilità". «Ma così facendo torni a legarti alla macina e approfondisci ancora il tuo solco!». «Sì, ma così sono al momento garantito nel mio *sistere* e pazienza se qualcuno mi dirà della mia re-sistenza...».

Noi tutti, insegnanti, formatori, analisti non abbiamo difficoltà a riconoscere gli esiti di questo dialogo nei nostri allievi, e spesso nel cercare una nostra risposta alla domanda che si avvia nella relazione non siamo noi sufficientemente «pazienti» e deleghiamo ai nostri archivi il compito di dare una risposta che ci rassicura. Non intendo qui la pazienza come quel darsi il tempo per organizzare meglio una risposta adeguata alla situazione, ma la intendo come quella disposizione ad accogliere nella comunità di idee più o meno già organizzate l'intuizione di un'insolita proposta che cerca di farsi strada e di una storia nuova che può corrispondere.

Domanda. *Sembrerebbe presente, nel suo pensiero, una sorta di minacciosità, per l'integrità personale e sociale, del pensiero critico, originale, generativo, del pensiero che non ripete pensieri «già pensati» ma che cerca di entrare nel mondo con una propria originalità...*

Risposta. Pensiamo all'immagine del clandestino: Giuseppe Bresciani è un nostro collega della SGAI che è recentemente entrato a far parte di un gruppo seminariale di vecchia durata, e, presentandosi, ha detto di sé di sentirsi un clandestino, scomponendo questa parola in modo fantasioso: «colui che entra nel destino del clan». Sappiamo dei gravi allarmi che vengono sociologicamente mobilitati dall'intrusione di persone provenienti da altre etnie nei confini della nostra comunità, perché questi stranieri potrebbero alterare il destino del nostro clan. Da qui l'istituzione di filtri adeguati, i «centri di accoglienza», a partire dai quali si decidono espulsioni o inserimenti regolati da un funzionalismo economico.

Serviamoci di queste drammatiche vicende come di una metafora che riguarda la no-

stra individuale complessità: il nostro intimo clan è la nostra cultura sedimentata, l'insieme delle relazioni che nel tempo hanno formato la nostra identità, quella parte della nostra struttura mentale che definisco *Idem* e che, come l'asino della mia visione, vive nella certezza del suo solco.

Far passare lo straniero

Il nostro clandestino è quello che Bion chiamava «idea selvaggia», che imprevedibilmente appare questionando la nostra stessa esistenza, che minaccia il nostro ordine proponendoci insoliti agganci (interrogativi) col mondo.

Se questo «straniero» passa il filtro del nostro *Idem*, caricandosi degli elementi caratteristici della nostra cultura, esso raggiunge quella sorta di laboratorio in cui il mondo viene significato in termini simbolici che è l'*Ipse*.

Qui la domanda dello «straniero» può essere ascoltata ed è da questo incontro che può nascere una risposta singolare nell'ordine della *responsabilità*. Ma questa resta ancora nel limbo delle fantasie, dei sogni (a occhi chiusi o aperti) fintanto che non diventa *atto* il cui carattere responsabile implica il sapere che la sorte dello straniero interno è indissolubilmente connessa con quella dell'Altro, del diverso che appare al nostro orizzonte condividendone luci e ombre.

Ciò significa che chi compie un *atto responsabile* risponde simultaneamente alla propria fantasia e alla domanda che l'Altro gli rivolge, come a dire: «Io esisto solo se tu sei presente nella tua interezza consentendomi il godimento del diritto a dire la mia, in una sufficiente sintonia col tuo diritto a dire la tua».

È in questa prospettiva che intendo la relazione formativa, quella relazione in cui domandabilità e responsabilità di tutti gli interlocutori si rimandano l'un l'altra indefinitamente, nell'incerto regno della bellezza.

Diego Napolitani - psicoanalista - presidente della Società Gruppo Analitica Italiana (SGAI).

DIREZIONE E REDAZIONE

Associazione Gruppo Abele
corso Trapani 95 - 10141 Torino

- tel. 011 3841048
- fax 011 3841047
- animazionesociale@gruppoabele.org
- http://animazionesociale.gruppoabele.org

Direttore responsabile. Franco Floris (franco.floris@gruppoabele.org).

Redazione. Roberto Camarlinghi (rcamarlinghi@gruppoabele.org), Mosè Conte (mconte@gruppoabele.org), Silvia Trabucco (strabucco@gruppoabele.org).

Comitato di direzione. Roberto Beneduce, Lucia Bianco, Mauro Croce, Norma De Piccoli, Ludovico Grasso, Roberto Maurizio, Marina Merana, Dario Rei, Claudio Renzetti, Luciano Tosco.

Consulenti. Piero Amerio (sviluppo di comunità), Massimo Campedelli (cooperazione internazionale), Duccio Demetrio (educazione degli adulti), Italo De Sandre (professioni sociali), Leopoldo Grosso (pedagogia delle dipendenze), Marco Ingrosso (promozione della salute), Giovanni Laino (politiche urbane), Ota de Leonardis (culture e istituzioni delle politiche sociali), Ivo Lizzola (antropologia della cura), Sergio Manghi (epistemologia delle relazioni sociali), Nicola Negri (processi di lotta alla povertà), Franca Olivetti Manoukian (formazione degli operatori), Paolo Mottana (filosofia dell'educazione), Mario Pollo (animazione culturale), Chiara Saraceno (politiche per la famiglia).

LA RETE

Roberto Albanese (Greenman - Mi), Piero Lamarca (LILA - Mi), Caterina Arcidiacono (Società italiana psicologia di comunità - Na), Giorgio Blandino (Istituto di psicologia - To), Pier Giulio Branca (Formatore - Endine), Renato Bricolo (SERT - Pd), Salvatore Cacciola (Osservatorio mediterraneo - Ct), Raffaele Casamenti (AEPER - Bg), Claudio Caffarena (Studio Il nodo - To), Marco Cerri (Coop CHV - Suzzara - Mn), Luigi Colaanni (Centro di salute mentale - Mi), Domenico Costantino (Consultorio Università Cattolica - Na), Maurizio Colleoni (Ass. Prov. Servizi Sociali - Bg), Roberto D'Alessio (CGM - Bs), Tonino D'Angelo (Medicina Democratica - S. Severo), Graziella Favaro (Consulente per i problemi dell'immigrazione - Mi), Gianpiero Farru (Centro region. per il volontariato - Ca), Luca Fazzi (Università - Tn), Bruno Lesito (CEDE - Frascati), Marina Galati (Progetto Sud - Lamezia T.), Elena Granata (Politecnico - Mi), Alain Goussot (CSAPSA - Bo), Franco Marcomini (Eurocare - Pd), Pino Maranzano (Ass. Aliseo - To), Milki Marimo (Associazione), Raffaello Martini (Martiniassociati - Lu), Giorgio Macario (Centro Studi e Documentazione CNCM - Fi), Andrea Marchesi (Coop. Arti e mestieri sociali - S. Donato - Mi), Serena Naldini (Consorzio Co&so - Fi), Andrea Noventa (Centro studi sull'alcolismo - Bg), Memè Pandin (Comune - Ve), Pier-

I L S O M M A R I O

Intervista

3

Educatori che non chiedono conferme della loro ipotesi di mondo

Per una pratica educativa che genera «pensiero critico»
Intervista a Diego Napolitani a cura di Andrea Sammali

Studi

11

Educare a quale coscienza critica?

Note a partire dalla prassi di «coscientizzazione» di Paulo Freire
Silvia Maria Manfredi, Piergiorgio Reggio

Prospettive

21

La «via italiana» all'integrazione interculturale

Quale modello di integrazione per le scuole in una società multiculturale?

Graziella Favaro

Inserto

33

Minori in difficoltà/1

Pensare tra operatori l'individuarsi dei minori

- Rielaborare tra colleghi i naufragi familiari
- Una ricerca che svela storie raccontandole
- Di famiglia in famiglia, sulle tracce di bambini non visti
- Servizi che generano un surplus di pensiero dentro la città

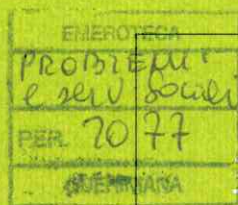
A cura di Raffaella Goattin, Teresa Mutalipassi, Paola Scalari

Animazione Sociale

MENSILE PER GLI OPERATORI SOCIALI
GRUPPO ABELE - CORSO TRAPANI 95 - 10141 TORINO
MAGGIO 2007 - ANNO XXXVII - NUMERO 213 - € 6,20

5

POSTE ITALIANE S.p.a. - SPEDIZIONE
IN ABBONAMENTO POSTALE 5/2007 - D. L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/04 nr. 46) - ART. 1 COMMA 1 DCB (To)



3 intervista per una pratica educativa che genera «pensiero critico» 11 studi educare a quale coscienza critica? 21 prospettive la «via italiana» all'integrazione culturale 33 inserto pensare tra operatori l'individuarsi dei minori 70 metodo l'efficacia della parola nella cura delle dipendenze 76 luoghi&professioni case di accoglienza per madri in difficoltà 82 animazione scuola la corsa a ostacoli della peer education 89 walkie-talkie di quali cooperative abbiamo bisogno? 94 diari duello sulle scale

QUERINIANA

