

# LEZIONI JUNGHIANE

Ho presentato questo lavoro all'ITC Arduino, via Figlie dei militari 25, Torino, il 18 ottobre 2005, nella giornata *Esiti problematici del difficile percorso adolescenziale – Scuola e malattia mentale*, nel terzo incontro di un *Ciclo di 4 Incontri informativi per Insegnanti di Scuola Media Superiore*, nell'ambito del vasto progetto antistigma di prevenzione e sensibilizzazione sulla malattia mentale *DALL'ESSERE UMANO ALL'ESSERE UMANI II° edizione*, curato da me (per conto dell'ass. *Comunità Casa dell'ospitalità*) e da Mino Lo Presti (per conto dell'ass. *Di.A.Psi. Piemonte*).



E POI CHE LA SUA MANO A LA MIA PUOSE  
CON LIETO VOLTO, ONDTIO MI CONFORTAI,  
MI MISE DENTRO A LE SEGRETE COSE.

## PSICOSI ADOLESCENZIALI: SCHIZOFRENIA E DEPRESSIONE

Prima di entrare nel vivo del tema *Schizofrenia e depressione*, dobbiamo porci preliminarmente una domanda essenziale: si tratta di *malattie*, o di *esiti problematici del difficile percorso adolescenziale*, o di entrambe le cose?

Non riusciremo certo a dare una risposta univoca e definitiva, ma la domanda rimane egualmente indispensabile: la nozione di *malattia* può diventare assai problematica se usata a proposito dei disturbi mentali, almeno in certi casi, e ignorare questa circostanza c'esponebbe a gravi rischi.

Silvano Arieti (*Interpretazione della schizofrenia*, 1974) pone il problema con chiarezza. Se con *malattia* intendiamo: condizione di acuta sofferenza e/o d'inabilità, di perdita di capacità, di gravi alterazioni funzionali, nonché condizione sulla quale il farmaco ha un potere d'incidenza, allora si può a buon diritto parlare di *malattia mentale*. Ma se con *malattia* intendiamo patologia cellulare, o comprensione di meccanismi patologici, o capacità di riprodurre sperimentalmente la forma morbosa, o compromissione certa e dimostrata della salute corporea, allora non si può a buon diritto parlare di *malattia*, a proposito della cosiddetta *malattia mentale*. *Malattia mentale* è quindi espressione a un tempo legittima e illegittima. Possiamo usarla, e forse *dobbiamo* usarla, ma sempre ricordando che la *malattia mentale* è anche una *condizione esistenziale*, un particolare modo di vivere e di fare esperienza, in ogni caso un'entità diversa dalle malattie comunemente dette organiche, un'entità sulla quale non abbiamo nessuna delle certezze che abbiamo su quelle.

Noi oggi, parlando a degli insegnanti, preferiamo ravvisare in *schizofrenia* e in *depressione* assai più *esiti problematici di un difficile percorso adolescenziale* che non *malattie*. Le considereremo difficili percorsi di vita nei quali può imbattersi fin dai primi passi la condizione umana, quasi vicoli ciechi

dai quali il ragazzo non riesce a uscire e che interrompono il suo percorso di crescita e maturazione.

Se le vediamo invece soltanto come *malattie*, rischiamo di identificarci con la posizione tecnico-medica del meccanismo guasto e dimentichiamo che le persone nascono ed esistono soltanto in relazione ad altre persone. Concentrati soltanto al *target* da *aggredire* e *colpire* con i farmaci, non sentiamo più il messaggio sovente disperato di cui queste condizioni sono espressione.

Dopo tutto il Novecento di riflessione profonda su questi temi, sappiamo qualcosa sul ruolo che gli aspetti psicologici interiori e quelli psicologici di relazione giocano nel far imboccare questi *vicoli ciechi*. Sappiamo che il rischio è essenzialmente legato a uno specifico intreccio di fattori interdipendenti nella storia individuale, intreccio che in taluni casi anziché favorirlo storna il percorso di crescita del ragazzo dall'approdo alla maturità consapevole e alla piena autonomia. Questi fattori sono:

- le *relazioni interpersonali* con i membri della famiglia, in primo luogo con i genitori, secondariamente con i fratelli e/o sorelle; subito dopo, quelle con il personale scolastico, in misura crescente con l'età;
- la particolare *modalità*, affatto unica e individuale, con cui ogni bimbo poi ragazzo fa esperienza di queste relazioni (come le vive);
- il modo in cui l'esperienza di queste relazioni, vissute in quel particolare modo, contribuisce a costruire e a influenzare l'*immagine di sé*;
- il modo in cui questa stessa esperienza si interiorizza prima e si stabilizza poi nei cosiddetti *oggetti interni*, che sono le rappresentazioni interiori degli altri. Queste figure interiori, le persone significative per il ragazzo quali vissute nella sua interiorità, vanno poi a costituire nel loro insieme, con le loro complesse interazioni, la *sua vita interiore*, specchio dell'ambiente in cui vive;
- il modo ancora in cui questa *sua vita interiore* a sua volta influenza nel tempo tutti i fattori precedenti in un circolo che può essere, congiuntamente alle condizioni ambientali, virtuoso o vizioso;
- l'*ambiente socioculturale* di appartenenza del gruppo familiare, in cui sono immersi tutti i fattori precedenti e di cui in parte sono espressione;
- infine, la *componente organica*, della quale sappiamo tuttora ben poco, ma che non si può ignorare, giacché nei casi più gravi i farmaci costituiscono un supporto e una condizione, spesso irrinunciabili, perché la vera e propria cura abbia luogo.

Proviamo ora a descrivere, cosa non facile, la condizione schizofrenica in quanto esperienza vissuta.

Per prima cosa dobbiamo ricordare la radicale indistinzione, quasi un fondersi prelinguistico indifferenziato fra *me* e *mondo*, fra *interno* ed *esterno*, fra *dentro* e *fuori*, fra *soggetto* e *oggetto*. Nella crisi schizofrenica acuta queste distinzioni, per noi così scontate e normali che non vi riflettiamo neppure, si indeboliscono e sfumano una nell'altra. La persona vive in una confusione per certi aspetti simile a quella infantile molto precoce, quella che precede la coscienza di queste distinzioni. Riusciamo a rammentare come talvolta da bambini molto piccoli ci sentivamo inermi di fronte al mondo, così complesso e minaccioso allora, quando il linguaggio ancora non ci soccorreva ? e come fosse fluido e incerto il confine fra ciò che provavamo, a esempio i nostri terrori infantili, e la realtà dei grandi, così sopra e fuori di noi ?

Va detto comunque che qualunque giovane in sofferenza schizofrenica non è sempre in grave crisi, 24 ore su 24. Alterna momenti difficili ad altri di precario equilibrio, in cui mantiene una certa distinzione fra sé e mondo. Però questa distinzione è fragile, vacilla spesso, è sempre in procinto di scomparire, basta nulla perché venga meno. Nulla per noi naturalmente, non per il ragazzo: ciò che per noi è scontato spesso lo getta nel pozzo della crisi. Qui sta una delle difficoltà della cura.

I cosiddetti *confini dell'io*, prodotti dalla capacità di distinguere nel vivo dell'esperienza *ciò che è me* da *ciò che non è me*, consolidati e ripetutamente confermati dagli altri nel tempo grazie al vivere all'interno della comunità umana, sono, o possono diventare, *labili, confusi*, talvolta si perdono del tutto. Con il loro indebolirsi, viene meno anche la percezione dell'*unità della persona*, cioè il suo *senso di identità*, il *vissuto di continuità* della propria presenza nelle varie situazioni nel tempo.

Quindi l'esperienza del tempo è radicalmente modificata, e con essa la possibilità di relazionare efficacemente con gli altri, possibilità che proprio sulla condivisione di un tempo comune è fondata. Relazionare efficacemente con gli altri significa saper condividere un progetto comune (nell'ambito lavorativo come in quello affettivo), articolandone di concerto con loro la realizzazione nel tempo. Ma occorre che vi sia un tempo condiviso.

All'avvicinarsi della crisi psicotica lo stare al mondo si fa sempre più insostenibile. Il contesto relazionale, nel quale il soggetto è immerso e dal quale è condeterminato, spesso ha una parte importante nell'insorgere della crisi: l'incapacità degli altri, magari in perfetta buona fede, di cogliere certi bisogni disperati e di fondo, unita all'incapacità del soggetto, per mancanza di strumenti di vario genere, di esplicitarli con chiarezza; il patire sulla propria pelle, per altrui incolpevole incoscienza, le altrui problematiche; l'impossibilità in certi casi di sentirsi confermati in un ruolo preciso; o il sentirsi costretti in ruoli

contraddittori senza aver né possibilità né strumenti per contestualizzare la situazione, anche solo al fine di rappresentarsela per poterla gestire ... infiniti e imprevedibili sono i modi in cui la vita, nella quale siamo comunque inesorabilmente gettati, può divenirci insostenibile. Vero è che la vita di relazione con gli altri, in particolare nella famiglia, può molto nello spingerci in condizioni di invivibilità, ma è altrettanto vero che non bisogna cadere nella tentazione di colpevolizzare la famiglia. Sempre essa patisce la situazione quanto il soggetto, ne è lacerata e distrutta negli anni, vede spegnersi ogni creatività e gioia di vivere.

Spesso all'avvicinarsi della crisi il mondo comincia ad apparire profondamente *strano, incomprensibile*, poi *minaccioso*, l'ansia si fa sempre più elevata, a ondate di angoscia senza nome si alternano emozioni arcaiche estremamente intense, terrore, orrore, disgusto, raccapriccio ... Le cose prendono poco alla volta significati diversi da quelli comuni e condivisi, significati strani, imprevisti e imprevedibili, inafferrabili, difficili a comunicarsi perché continuamente sfuggenti quindi non condivisibili con gli altri; talvolta sorgono le cosiddette *idee di riferimento* (convinzioni, irriducibili a ogni esame di realtà, che i più minuti particolari casuali dell'ambiente abbiano sempre e costantemente un significato riferito al soggetto, in genere persecutorio e comunque minaccioso).

Normalmente noi organizziamo e gestiamo la complessità dell'esperienza attraverso i concetti e le generalizzazioni operate dal *pensiero*. Secondo Silvano Arieti nel mondo psicotico la modalità del pensare da *logica* diventa *paleologica*, come ci ricorda nella sua opera già citata. Con *pensiero paleologico* Arieti intende un'arcaica modalità del pensiero, più rudimentale di quella logica, incapace di un esame di realtà condiviso con gli altri. Von Domarus descrisse per primo nel 1925 questo cambiamento: " ... mentre l'individuo normale accetta l'identità soltanto sulla base dell'identità dei *soggetti*, il *paleologico* accetta l'identità basata sull'identità dei *predicati* ... ". In altre parole: all'*associazione per somiglianza* si *sostituisce l'identificazione per somiglianza*. Nel pensiero logico, oggetti simili per qualche caratteristica comune sono fra loro soltanto *associati*, ma non *confusi*. Nel *pensiero paleologico* invece la *particolare caratteristica comune significa tout court identità*. Se due oggetti hanno un particolare in comune, essi *sono* lo stesso oggetto.

Il pensiero *regredisce* verso una crescente concretizzazione mentre si indebolisce la capacità di astrazione. I contenuti abitualmente gestiti dal pensiero astratto vengono sempre più gestiti da quello concreto, inadeguato, con

il risultato che l'attività mentale si deteriora gravemente, la capacità di *imparare dall'esperienza* astruendo e generalizzando si indebolisce sensibilmente.

Se a questo aggiungiamo la già citata *debolezza o intermittenza dei confini dell'io*, sembra quasi che l'esperienza del soggetto si disperda nel mondo e vi si materializzi. La persona in questa condizione non dirà *IO ho paura* (o lo potrà dire solo nei momenti in cui sta meglio), perché non c'è IO che possa dire alcunché, ma griderà per i mostri minacciosi che vedrà dappertutto. La donna tradita dal marito non riuscirà a dire *io sono gelosa*, ma vedrà ovunque triangoli, sarà perseguitata e ossessionata dai triangoli. Un ragazzo, sperimentando lo spegnersi dell'io, tremante come la fiamma di candela investita dal vento, potrà dire: *sono sparito, aiuto, dottore, mi dica, ci sono ancora? Che brutto, faccia qualcosa, sono sparito ...*

Vivere diventa non soltanto sempre più drammatico e minaccioso, ma anche più complicato, difficile. La persona si sente sempre più inadeguata al compito. Nell'estremo tentativo di dare un senso a ciò che le accade, di rappresentarsi in qualche modo la sua esperienza (per gestirla, per farvi fronte in qualche maniera, per alleviare le sofferenze) sviluppa la *visione delirante del mondo*: si tratta di un quadro della situazione, non importa quanto rozzo e impreciso, rispetto al quale può trovare un minimo di orientamento.

Questo dà un attimo di respiro. Ma il quadro è autistico, cioè a proprio uso e consumo, serve soltanto a difendersi provvisoriamente, o a dare l'illusione di una difesa dall'ansia, difesa che sempre si rivelerà inefficace. Il poco sollievo che regala è pagato con un'ulteriore distanza dal mondo degli altri, e questa genera altra angoscia. Poiché gli altri non lo condividono, il quadro delirante allontana ancora di più la persona da tutte quelle indispensabili informazioni, *da quegli esami di realtà e da quella condivisione che solo nel rapporto con gli altri si possono trovare e che soli possono realmente alleviare la sofferenza*.

Il ragazzo esce così dalla dimensione della *socialità*, si rifugia sempre più in un mondo tutto suo, solitario, pieno di terrore e senza tempo; d'altronde agli aspetti deliranti (che agli altri appaiono tali) *non può rinunciare* perché proprio quelli gli consentono di dare una provvisoria stabilità e comprensibilità al mondo.

La crisi schizofrenica tende a presentarsi verso la fine dell'adolescenza, diciamo nel corso del secondo quindicennio di vita della persona. Se vista come *malattia*, la crisi ne segnala l'inizio con il palesarsi dei sintomi. Se vista come *esito problematico del difficile percorso adolescenziale*, essa invece porta finalmente alla luce un percorso di vita che fin dall'infanzia è stato nascostamente problematico, segnato da marcate fragilità poco visibili. Alcune

condizioni fondamentali per la crescita della persona forse non sono state sufficientemente garantite o sono state gravemente problematizzate, per esempio:

*le esperienze di tenerezza e quindi quelle immediatamente conseguenti di sicurezza, di conferma personale, di riconoscimento, di rispetto di identità e ruolo;*

*la possibilità di interagire con gli altri acquisendo strumenti per vivere e consolidando nello stesso tempo la stima di sé.*

Queste fragilità e incapacità pregresse non permetteranno al giovane di superare le grandi trasformazioni fisio-psicologiche dell'adolescenza e di avviarsi alla piena manifestazione di sé come giovane adulto, ma lo incaglieranno nella sofferenza psicotica.

Altra cosa è la *condizione depressiva* in quanto esperienza vissuta.

Tutti noi nelle nostre vite andiamo incontro a occasionali momenti depressivi: un tempo si chiamava *malinconia*. Una crisi depressiva assomiglia abbastanza da vicino a ciò che proviamo nelle esperienze di *perdita*, di *abbandono*, di *morte*, nella *tristezza* legata ai cambiamenti dell'età, insomma in molte normali circostanze della vita. Se la crisi schizofrenica può destrutturare la personalità fino ai più elementari livelli di rapporto con il mondo, quella depressiva invece non arriva a compromettere la distinzione fra soggetto e oggetto, fra io e mondo: si situa piuttosto a un livello evolutivo in cui questa è già consolidata, anche se in certi casi gravi o gravissimi la crisi depressiva arriva anche alla destrutturazione psicotica.

La persona depressa perde la capacità di percepire il *valore*, di sostenerne affettivamente l'esperienza, nel mondo e in se stessa. Parole come *fiducia*, *fede*, *confidenza*, *confidarsi* perdono significato. È come se la luce e i colori, risucchiati altrove, scomparissero dal mondo del depresso: nulla brilla, nulla ha significato, il mondo non promette nulla, ogni sforzo è destinato al fallimento, tutto è vano.

Per vivere pienamente la propria vita, manifestando la presenza con le opere, occorre saper attribuire significato e valore alle cose del mondo. Il *valore* è pienezza eccedente di significato, e siamo noi, con una sorta di generosità psichica, attraverso un'operazione tutta umana, mentale e immaginativa, a donare significato alle cose del mondo: ce l'ha insegnato il secolo scorso. Questa capacità di donazione si indebolisce o si perde nella persona depressa: l'immaginazione cessa di essere quel fecondo bagno da cui la nostra esperienza

delle cose del mondo emerge ricca di significato, quasi si spegne e viene irretita da un'incredulità incapace di pensare il valore.

Viene meno quel miracoloso sfiorarsi fra *interno* ed *esterno*, fra opportunità là fuori nel mondo e proprie potenzialità interne, che fa scoccare l'arco voltaico della speranza e della capacità di immaginare un progetto. Ma speranza, capacità di immaginare un progetto sono proprio ciò che rende possibile l'azione, che testimonia la presenza della persona al mondo. Tutto questo è fuori della portata della persona depressa. Nulla vale, per lei, non c'è obiettivo che valga la pena di essere perseguito.

Attenzione: non *nulla più vale*, non *non c'è più obiettivo* ..., perché quel *più* fa pensare a un passato in cui c'erano ancora, cose che valevano e obiettivi. E anche soltanto ricordarli significa rappresentarsi, riconoscerne l'esistenza o la possibilità. No: la persona in condizione depressiva arriva ad affermare che *nulla vale*, che *nulla mai è valso*; che non c'è alcun obiettivo e non c'è mai stato. La rappresentazione del valore, anche nella forma di ricordo, può del tutto scomparire dalla mente e dalla memoria. E se per caso vi ricompare, se viene blandamente riconosciuta, tutto sarà *troppo faticoso, pesante e stancante* per muoversi.

La persona perde lo sguardo attento di chi sa trovare perché cerca, di chi sa trovare e cercare perché possiede nel suo intimo traccia di ciò che cerca. Ha perso entusiasmo, promessa, capacità di vivere per amore della vita dimenticando se stessa. Anzi, non riesce proprio a dimenticare sé stessa, a non pensare a sé stessa, è piuttosto ossessionata da sé stessa, al punto che nella sua mente non c'è più spazio per gli altri. Sé stessa: tuttavia questo pensare a sé non significa un tenere a sé e quindi un riconoscersi un valore. No, significa piuttosto non riuscire a distogliere l'attenzione da sé stessa e dai propri limiti, sentiti come monumentali e insopportabili. Le proprie mancanze e imperfezioni (di cui magari segretamente gli altri sono considerati responsabili) sono sempre davanti agli occhi, e impediscono di vedere lo splendore del mondo.

La persona depressa è diventata cieca alla bellezza del vivere e quindi cieca a ogni bellezza (perché in ogni bellezza riecheggia quella del vivere). Un logorante antico risentimento, talvolta una rabbia torturante, sono sempre all'opera, per lo più nascostamente. Questi sentimenti, sempre all'opera, corrodono ogni percezione di valore, stendendo un deserto arido e inospitale nell'interiorità e nel mondo. Spesso si arriva all'apatia, una forma di astioso ritiro affettivo: non sentire nulla è meglio che soffrire sempre. Talvolta si arriva alla scelta estrema del suicidio, sommo gesto di rabbia e di odio verso la vita.

Si patisce la mancanza di valore di sé e del mondo (che vale continuare a essere spinti avanti dalla vita in questo modo?) ma nulla è più temuto dell'incontro con il valore. Perché riconoscere il valore, nel mondo o in sé stessi

fa poca differenza, significa entrare nel circuito della creazione, del passaggio da potenza ad attuazione, significa accettare lo scambio continuo con il mondo, accettare di determinarlo e di esserne determinati, e questo richiede almeno un sorriso, un grazie. Vivere e accettare la consapevolezza di valere significa poi sentirsi in dovere di impegnarsi per essere all'altezza di quel valore, per confermarlo e mantenerlo, per soddisfare le altrui attese e così via.

Meglio piuttosto non avere nulla di buono intorno: si squalifica anche il mondo intero, anche la persona più cara, perché il vuoto intorno a sé, odiato e maledetto, deve tuttavia persistere come conferma al vuoto interiore, anch'esso maledetto e insieme gelosamente protetto. Potranno anche arrivare conferme importanti e significative dal mondo: ma esse saranno spietatamente squalificate, pur di non accettare positivamente la propria imperfetta creaturalità. Spesso la persona sembra corrosa dal rancore per la sua mancata perfezione. Di fronte ai limiti che la vita oppone alla sua pretesa di perfezione, reagisce ostentando la più plateale imperfezione e mancanza di valore. Sembra che la sua difficoltà più grande sia accettare la coesistenza in sé di aspetti positivi e di aspetti negativi. La tensione che scaturisce dal sapere che vale qualcosa, e che questo qualcosa va sviluppato gli è insopportabile: per alleviarla meglio spegnere tutto, nulla vale.

Ovviamente i rapporti con gli altri ne risentono: l'impoverimento affettivo non riguarda solo sé ma anche gli altri, dei quali però ci si preoccupa poco, perché in fondo essi esistono poco, sostanzialmente contano poco.

Spesso in tutto questo risuona l'eco di antiche e profonde ferite, ritenute imperdonabili; spesso si annida un orgoglio smisurato, una modalità di rapporto con il mondo primitiva, grossolana, una sorta di braccio di ferro con il mondo intero, un impegno testardo e orgoglioso nel rifiutare la propria creaturalità e limitatezza.

Rifiutare valore a ciò che esiste, sé compresi, diventa allora una sorta di *vendetta*, *dispetto* e *ripicca* verso la vita. Alla fine ci si riduce a un protervo opporsi al vivere, a un ostinato frenare sempre, quasi a un impedirsi di vivere. Ovviamente anche questo non riesce, perché la vita scorre comunque attraverso di noi. Psiche litiga continuamente con la vita, frena, ostacola, anche se questa comunque vince e trascina la persona nel mondo.

Questi *esiti problematici* dunque non sono incidenti che improvvisamente irrompono nella storia del ragazzo, come invece può farlo una malattia vera e propria. Sono invece il *preciso esito*, *specifico*, *della sua storia*, quale si è



sviluppata nel tempo dall'intrecciarsi di quei diversi fattori che abbiamo indicato prima. Come dire che, quando si rendono visibili i segni di queste condizioni, il male è già stato fatto e sta alle spalle.

La domanda allora, per degli insegnanti, diventa: come possiamo situarci di fronte a queste vicende? Quale il nostro ruolo? Quali le nostre possibilità di intervento?

Sulla lunga storia di fragilità e di fallimenti che sfocia nella crisi, l'insegnante ovviamente non può fare proprio nulla; né ha gli strumenti, né il mandato, per intervenire al presente in modo puntuale e terapeutico. Questo sta ad altre figure professionali: l'insegnante può al più cogliere i segni di un disagio crescente e segnalarli a chi di dovere (alla famiglia, alla struttura scolastica, allo psicologo scolastico se esiste – e poi ancora magari segnalare alla famiglia, se ne ha notizia, quali agenzie e strutture operano sul territorio in questo campo). Ma più di questo, per preparazione e per mandato, non può certo fare.

Tuttavia l'insegnante, importante figura di riferimento per l'adolescente, come tale è profondamente coinvolto nella sua formazione e maturazione, nella sua crescita. E qui stiamo parlando proprio di *esiti problematici del percorso di crescita*. Possibile che l'insegnante, nel suo ruolo specifico di formatore e promotore della crescita, non possa essere potenziale risorsa di fronte a queste difficoltà?

Prima di rispondere alla domanda, riflettiamo sul ruolo dell'insegnante nei confronti dell'allievo. È figura di *autorità* per eccellenza, almeno nell'etimo: *auctoritas* è collegato al *far crescere*. *Auctor*, infatti, da cui *auctoritas*, è *colui che fa avanzare, il promotore, il fattore*, dal verbo *augère far crescere, accrescere* (M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*). *Autore*, come anche figura di *autorità*, è quindi *colui che promuove (che muove pro, a favore di ...)* la crescita, che fa crescere, che fa avanzare, che potenzia, che accresce.

Immediato e intuitivo è il legame fra questo *far crescere* e il *prendersi cura*. Non c'è insegnante degno di questo nome che non si *prenda cura dei suoi allievi, che non se li prenda a cuore*.

È dunque intrinseco dell'insegnante in quanto figura di *autorità* (nel senso appena ricordato, ovviamente) un muoversi nella relazione indirizzato a *favorire la crescita e il potenziamento dell'allievo*, a presiederne la crescita da nume tutelare: per prima cosa la *figura di autorità è quella che garantisce al*

*ragazzo la possibilità di fare un'esperienza nel mondo che gli consenta conoscenza e azione. Il ragazzo investe di autorità, rende ai suoi occhi figura autorevole, quella in presenza della quale sente di potersi muovere e agire con sicurezza nel mondo, minimizzando l'ansia che nasce dalla percezione della propria insufficienza; la figura che gli rende possibile, sulla base di questo muoversi e agire, costruirsi una rappresentazione del mondo (una mappa), in base alla quale orientarsi e agire, manifestando così la sua presenza. Questo caratterizza tutte le coppie relazionali segnate da una forte asimmetria di potere: madre-bambino, terapeuta-paziente, insegnante-allievo etc.*

In quale altro modo l'insegnante in quanto figura di *autorità*, promuovendo la crescita dell'allievo, lo prepara all'ingresso nella comunità degli adulti? Rendendogli possibile lo *scambio fiduciario*, condizione sine qua non della vita di relazione. La figura di autorità dell'insegnante deve costituire per l'allievo quasi l'incarnazione della *fiducia*: deve rendere possibile l'esperienza della fiducia e dello scambio fiduciario. L'allievo deve poter nutrire fiducia nell'insegnante: e questa fiducia provata gli svilupperà poi la capacità di essere lui stesso *oggetto di fiducia*. Di enorme portata è il momento in cui il ragazzo sente di aver con il merito conquistato la fiducia dell'insegnante, di esserne il depositario (senza che naturalmente questo diventi un fardello troppo pesante da portare).

La coppia insegnante-allievo è, come altre coppie, caratterizzata da una forte asimmetria di potere. L'insegnante concentra nelle sue mani molto più potere dell'allievo, in quanto adulto e in quanto detentore di un sapere specifico. Ma il suo compito, in quanto figura di autorità, consiste nel condividere con il ragazzo i propri strumenti culturali e nell'accoglierlo nella comunità degli adulti, quindi nel ridistribuire il potere in modo da azzerare l'asimmetria che segna l'inizio del rapporto con l'allievo. Ecco che la figura di autorità, per svolgere la sua funzione più profonda, deve diventare *centro* che irraggia autorità, che agevola cioè la crescita dell'autorità dell'allievo.

In altre parole l'insegnante in quanto figura di autorità promuove l'autorità dell'allievo: progressivamente affrancato dell'ansia e dall'insicurezza sul proprio valore, il ragazzo impara a sentirsi autore e responsabile delle proprie azioni, con le quali manifesta la propria presenza al mondo con sicurezza e legittimità.

Infine, se la figura di autorità è fonte di sicurezza e di fiducia, i suoi comportamenti saranno considerati dal ragazzo modi sicuri ed efficaci per agire. E allora mutuerà dall'insegnante i comportamenti, in quanto nuove e promettenti modalità di interazione con il mondo. Dapprima essi sono solo

imitati, in seguito però, adattati e trasformati grazie all'integrazione nella personalità dell'allievo, diventeranno suoi tratti specifici.

Di qui l'enorme significato dell'*esempio* del comportamento dell'insegnante, l'enorme peso di ogni suo gesto, che diventa subito promotore o censore di comportamenti, al di là delle sue parole o delle sue intenzioni.

In sintesi, la presenza dell'insegnante in quanto figura di autorità:

- ***garantisce sicurezza per la conoscenza e l'azione;***
- ***permette l'esperienza incrociata della fiducia, lo scambio fiduciario;***
- ***conferma l'allievo come centro di crescente autorità;***
- ***eroga efficaci modelli di comportamento.***

Queste proprietà della figura di autorità non sono intrinseche soltanto dell'insegnante, naturalmente: lo sono anche dei genitori. Da loro l'insegnante prende il testimone quando l'allievo si affaccia alla comunità degli adulti al di là della famiglia.

È chiaro dunque che l'insegnante riveste un ruolo centrale nel percorso di crescita dell'adolescente, e lo riveste sempre, anche quando questo percorso appare impedito: al di là delle sue intenzioni, che lo voglia o no, l'insegnante è sempre un modello molto potente per la mente dell'allievo, perché è un cardine forte, al di là della famiglia, per organizzare l'esperienza. Ripeto: non per intenzione, ma perché l'allievo immediatamente lo elegge a esempio, lo vive come punto di riferimento. E come potente modello, l'insegnante con la propria sicurezza e la propria presenza può di per sé diventare per il ragazzo in difficoltà un riferimento per salvarsi dal caos schizofrenico o dallo spegnersi depressivo del mondo.

Ma anche con i comportamenti intenzionali l'insegnante può divenire un riferimento stabilizzante per l'allievo in difficoltà: sapendolo ascoltare, sapendolo confermare come *persona*, trattandolo con il *rispetto dovuto alla persona*, riconoscendolo e legittimandolo come centro di esperienza unico e originale. Il ragazzo esposto a questi pericoli ha spesso alle spalle una storia di veri e propri disastri relazionali nella famiglia. Magari non riesce, perché non è mai riuscito ad impararlo, a sentirsi realmente autore e responsabile dei suoi atti, delle sue scelte, origine del suo sentire: distinguere fra il suo volere e quello dei famigliari, non di rado in conflitto fra loro, è stato difficile, spesso è stato difficile capire chi voleva qualcosa e che cosa voleva. Di qui l'importanza per l'allievo di ogni conferma in quanto persona, di conferma del suo ruolo, di ciò che prova nella sua esperienza, di qui l'importanza della legittimazione della sua presenza, dell'onestà, della chiarezza e della trasparenza nel rapporto. Nel dialogo con l'allievo l'insegnante, detentore di un grande potere, deve saper ge-

stire questo potere con assoluta trasparenza e onestà, con assoluto disinteresse, in nome di quella verità rispetto alla quale egli si trova dalla stessa parte dell'allievo, deve dire quello che pensa, comportandosi esattamente in conformità a quanto dice: se *così dico, così faccio*. Spesso il disorientamento è figlio di famiglie nelle quali vigono il non detto, l'allusione non confermata dalle parole, la confusione di ruoli, la poca chiarezza negli affetti.

Senza dimenticare inoltre che ogni adolescente attraversa un profondo processo di trasformazione corporea e psicologica fra l'infanzia (che non è più) e l'età adulta (che non è ancora): è vivo e bruciante un profondo bisogno di essere confermato come persona, come soggetto unitario (proprio in vista della molteplicità dei cambiamenti). In certi casi, questo bisogno, di essere riconosciuto e trattato come persona, si fa disperato.

In quanto adulto, l'insegnante è contenitore esperto della complessa esperienza adolescenziale, perché l'ha superata, o almeno lo si presume. Certo, deve giocare a fondo il suo ruolo di adulto, senza paura della necessaria distanza dalla posizione giovanile, senza abdicare al suo ruolo, attento sempre a valorizzare nell'età adulta il momento del completamento della persona, non il tradimento dei sogni e delle intuizioni adolescenziali, bensì la loro realizzazione. Dietro ogni parola e modo dell'insegnante deve esserci sempre il messaggio: guarda che essere grandi è molto bello! Così l'insegnante sarà specchio nel quale il ragazzo vedrà se stesso adulto e saprà orientarsi di conseguenza.

Forte della sua competenza disciplinare, l'insegnante potrà rendere altri preziosi servizi al ragazzo: guidato dalla sicurezza che ogni ragazzo di qualcosa sarà pur sempre capace, saprà operare da mentore attento a indovinarne i talenti, nascosti talvolta al ragazzo stesso; e ancora, saprà leggere nel ragazzo una presenza ricca di significato, necessaria e importante, ne saprà riconoscere il valore e gliene farà prendere coscienza, in modo che comunque possa sentirsi "qualcuno".

Ogni insegnante davanti ai suoi ragazzi risponde, con il suo esserci, alla loro principale domanda: come si fa a essere grandi? Nel *profondo amore* (abbiamo il coraggio di usare sul serio questa parola? traducendola in atto ogni giorno?) *per la propria materia* e *per il proprio mestiere* (nonostante tutto – si tratta pur sempre di amore verso la vita nascente) l'insegnante può trovare il mezzo più idoneo per attrarre verso il vivere adulto un ragazzo disorientato.

Giorgio Moschetti