
EDITORIALE

*Non si conoscono che le cose che si addomesticano, sentenziò la volpe.
Gli uomini non hanno più tempo per conoscere nulla.
Si riforniscono dai mercanti di cose pronte all'uso.*

Antoine de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*

Apprendere significa costruire legami tra persone, tra domini del sapere, della tecnica, dell'esperienza. La contiguità della psichiatria con l'area umanistica, senza trascurare lo straordinario contributo delle neuroscienze, obbliga a pensarla all'interno di un dialogo con le discipline che pongono al centro la persona, il senso del suo esistere, la sua posizione nel mondo. Non è un caso che il periodo più fecondo intorno agli anni '60-'70 del Novecento sia stato caratterizzato da uno stretto scambio con la filosofia, l'antropologia, la sociologia.

La domanda comune a queste discipline, che pur riconoscono fondamenti epistemologici diversi, riguarda la condizione umana, la crisi di significato, la dicotomia salute/malattia, i confini tra ragione e follia. In tale prospettiva di dialogo, la follia non può essere considerata una semplice anomalia riducibile ad una condizione di malattia, ma diventa una dimensione innanzitutto antropologica che ha la forza di scardinare le certezze relative ai concetti di salute e normalità; pertanto va accolta come elemento critico e possibile dell'esistenza umana e considerata nei suoi confini incerti e contraddittori.

In tale ottica apprendere significa rompere cornici, attraversare mondi, costruire ponti sottili in una oscillazione continua tra ciò che è noto e ciò che non lo è ancora, tra esistente e possibile. Questi sono i presupposti di una *epistemologia dell'intermedietà* (Mori, *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*, 2011), che valorizza la discontinuità e l'inatteso, le inedite connessioni tra ciò che è percepito come proprio e ciò che appartiene all'altro, tra soggetto e mondo. Ogni pratica formativa efficace è così costretta a relazionarsi con sistemi complessi rappresentati dalla specificità incarnata della mente individuale e di quella collettiva per favorire l'esplorazione del nuovo. L'esito sperato è che accada qualcosa in termini di apprendimento aperto allo stupore, al dubbio e all'imprevisto. Non è tanto importante dunque la cornice, ma quello che si percepisce, vede, intuisce al di là di essa.

RSF (ISSN 1129-6437, ISSN e 1972-5582), VOL. CXLVI, 2022, 1, Doi: 10.3280/RSF2022-001001

In questa prospettiva, il sostegno alla capacità di sostare ai confini di questo spazio intermedio ed attendere, di connettere in modo nuovo conoscenze acquisite, di essere disponibili ad apprendere dall'errore e da una visione periferica, di accettare la ridondanza, di riflettere sulle possibili conseguenze dell'azione al di là dell'immediato sono alcuni degli aspetti che contraddistinguono in termini qualitativi una pratica formativa. Questo assetto consente di scorgere nuovi nessi e nuove relazioni, capaci di mettere alla prova modelli di pensiero consolidati, fino a raggiungere auspicabili e paradossali esiti trasformativi.

Se c'è una cosa che abbiamo imparato in questi due anni di emergenza pandemica sia sotto il profilo sanitario, che sociale ed economico è che un approccio determinista generato da modelli fondati su logiche lineari ed orientato al controllo ed alla prevedibilità non ha alcuna potenzialità evolutiva.

Abbiamo imparato che di fronte ad un problema complesso non può esistere un'unica risposta esatta, ma trovano ragion d'essere diverse traiettorie di pensiero orientate alla soluzione che devono dialogare tra loro.

Ed allora come è possibile costruire ed apprendere saperi in una realtà caratterizzata da forti ed incalzanti mutamenti strutturali, da dinamiche sempre meno prevedibili, da scenari interessati dalla discontinuità e dalla instabilità? Superato il paradigma conoscitivo della linearità, staticità, prevedibilità, mutati gli assetti valoriali e le modalità di comunicazione ed interrelazione, ci troviamo di fronte ad una vera e propria mutazione degli impianti metodologici ed operativi, che per essere affrontata richiede la capacità di costruire strutture di significato flessibili ed utilizzabili in diversi contesti. Questa è la precondizione per dare vita a nuove reti concettuali, generare conoscenze interconnesse, modificare il proprio assetto comportamentale in relazione alle richieste della realtà esterna.

Il pensiero tradizionale, che ha garantito per un tempo lungo un significato condiviso che semplifica e libera l'individuo dal dover decidere autonomamente, deve essere sostituito da uno sforzo di adattamento continuo, reso possibile da un apprendimento permanente dalle proprie azioni ed errori e da tutte le fonti possibili insieme ad un processo di meta-cognizione e di presa di coscienza del proprio livello di conoscenze e competenze. Non a caso, il tempo della formazione si è dilatato fino a renderla permanente e ad avvicinarla sempre più all'esperienza come area di conoscenza e come risorsa per l'apprendimento. Alle nozioni si sono sostituite le competenze intese come un insieme integrato di conoscenze, abilità, qualità personali ed umane.

Tornando al campo della salute mentale, quanto siamo ancora capaci oggi come clinici di interrogarci a sufficienza e di lasciare spazio alla dimensione dell'ascolto dell'altro, della relazione, della costruzione di un progetto terapeutico, che implichi la sospensione del pregiudizio e la rinuncia a semplificanti categorizzazioni? La costruzione e la evoluzione della relazione

è un processo complesso, che accoglie primariamente l'altro così come è, nella sua irriducibile singolarità, portatore di una verità personale, a volte contraddittoria, mai priva di significato e valore. Ogni atto e decisione terapeutica assunti quotidianamente, sempre insidiati dall'incertezza e dal dubbio, devono essere pensati nella molteplicità dei loro significati considerando la natura assolutamente specifica del rapporto terapeutico, che riguarda non solo il paziente ma tutti coloro che si muovono insieme a lui.

Si è assistito negli ultimi decenni ad una grande trasformazione dalla medicina clinica di ascendenza ippocratica alla medicina delle evidenze passando attraverso la straordinaria accelerazione dei processi di ricerca determinata dalla pandemia. I paradigmi cognitivi si sono fatti sempre meno lineari, sempre più probabilistici ed esposti all'incertezza, il rischio, l'errore. Tuttavia, il procedimento ipotetico, che trova nel dubbio il comune denominatore di qualsiasi processo di conoscenza e diagnosi, necessita ancora per essere appreso e sviluppato di una relazione con l'altro. La stessa medicina delle evidenze richiede un esercizio critico condiviso; non a caso la ricerca al tempo della pandemia ha utilizzato in modo particolare la validazione ed il consenso tra pari.

Che ne è dunque oggi della figura del maestro? Guardando al mondo classico la relazione tra maestro ed allievo è sempre stata esperienza complessa, dal momento che può riassumere in sé molte caratteristiche e dare origine, ogni volta, a qualcosa di inedito ed irriproducibile. Non si tratta solo della trasmissione di un sapere, ma è anche cura dell'altro come persona e memoria come ricostruzione di una esperienza vissuta e condivisa. Può assumere forme diverse e comportare rischi diversi; vi si possono riprodurre aspetti propri di una relazione educativa come tra genitore e figlio o di una relazione amicale o, ancora, di una relazione tenuta insieme da amore e scelta. Sono intense a questo proposito le parole di Pasolini: "L'educazione non può che essere amore, e amore rischioso, perché si tratta di consegnare tutto quello che siamo, tutto quello che abbiamo nelle mani, libere fino al rifiuto, di un altro: può educare solo chi sa cosa significa amare" (Romans, 1994).

Ma c'è ancora qualcosa in più, che ha a che vedere con la creazione e la trasformazione. Nella sua complessità un processo formativo ha almeno tre dimensioni, cognitiva, affettiva, personale.

Come può trasmettersi allora il sapere nelle sue implicazioni affettive? Tutta la storia della filosofia occidentale, da Socrate in poi, è storia della relazione maestro-allievo, fatta di luci ed ombre. Perché il sapere si trasmetta è necessaria una frattura. I modi di questa frattura possono riguardare diversi *topoi*: l'uccisione dell'allievo da parte del maestro, che ne soffoca le potenzialità e ne misconosce gli elementi di novità; l'uccisione del maestro da parte dell'allievo attraverso l'ingratitudine; il rispecchiamento dell'uno nell'altro, che può assumere la tonalità narcisistica della seduzione e della

suggerione. In ogni caso è necessaria una duplice morte simbolica, perché ci sia una rottura di paradigma ed uno sconfinamento che consenta al movimento di un pensiero o di una pratica di vita di andare oltre.

Il modo migliore di essere maestro è rendere libero l'allievo ed accettare la propria solitudine. Il modo migliore di essere allievo è garantire la trasmissione del sapere e della esperienza con sufficiente autonomia. Perché questo accada, la relazione paideutica deve essere asimmetrica e costruita sulle differenze; questo elemento di asimmetria garantisce di sfocare l'immagine riflessa dell'altro, gli concede autonomia ed autenticità, lo protegge da sguardi pietrificanti. Il maestro può fare ancora di più, farsi allievo del proprio stesso allievo in un processo di apprendimento bidirezionale, può condividere domande piuttosto che garantire risposte.

“Essere discepoli – così come essere amanti – è in un certo senso un'arte, un'arte che implica la capacità di cambiare, di trasformarsi: è un andare fuori dal proprio sé precedente, precedente all'incontro paideutico (che proprio in questo senso è un incontro erotico) per acquisire un proprio sé trasfigurato dalla relazione duale, è un divenire se stesso attraverso l'altro” (Palumbo, *Didaskalos*. Sulla relazione tra allievi e maestri nell'antichità). Platone sottolinea che ciascuno apprende da se stesso, perché apprendere ha a che vedere con il rammemorare, cioè con il ritrovare in fondo a se stessi tracce di sapere sempre possedute.

È solo a queste condizioni che è possibile trasformare in progetto di comunicazione l'esperienza di una impossibilità. Non a caso Freud annovera tra le professioni impossibili, oltre al curare ed il governare, l'educare, “... il cui esito insoddisfacente è scontato in anticipo” (*Analisi terminabile ed interminabile*, 1937). Il senso della impossibilità che le accomuna è quello di essere segnate dal limite, nella direzione di una loro strutturale incompiutezza dal momento che in quanto funzioni legate all'umano preservano sempre un margine di assoluta irriducibilità, che nessuna procedura tecnica potrà mai risolvere.

Possiamo allora dire che la passione magistrale non è solo questione di coscienza e conoscenza, ma è anche atto d'amore, esperienza di unicità, tolleranza e condivisione dell'alterità. E la frattura è il vero atto di fedeltà tra maestro ed allievo, perché accoglie, comprende e va oltre.

Bisogna allora ritornare a Socrate, all'obiettivo della *paideia*, che non è l'accordo proprio del paradigma scientifico a fondare universali, né dell'eristica attenta soltanto alle valenze formali, ma è l'accordo di sé con sé, l'armonia tra essere, pensare, dire, fare. Il maestro diviene maestro di vita, capace di cambiare discorso a seconda dell'allievo per condurre ciascuno verso se stesso. Ed è presenza viva, incarnata; non a caso Socrate non utilizza mai termini che hanno a che vedere con l'insegnare, l'apprendere, ma piuttosto descrive la condivisione della conoscenza come un *passare tempo insieme*, un

essere insieme. L'attenzione del maestro alla struttura logica del pensiero è al servizio delle domande poste dalla vita a ciascuno, ogni volta di nuovo. Dal canto suo, la figura del discepolo socratico fonda dopo la morte del maestro una propria scuola, costruita a partire non da un testo o un sapere, ma da una relazione che si pone per obiettivo la costruzione della coscienza dell'allievo, che è coscienza di quella costitutiva ignoranza alla base di ogni apprendimento e di ogni sapere (Wolff *L'etre, l'homme, le disciple. Figures philosophiques empruntées aux Anciens*, 2000). Questo dà la possibilità a ciascun discepolo di sviluppare in un modo diverso il proprio personale percorso, senza essere costretto a costituire e riconoscersi in una scuola, mantenendo piuttosto aperta la possibilità di un confronto dialogico tra pari.

Questo numero di *Freniatria* intende affrontare il tema della formazione in psichiatria, campo strettamente connesso con l'identità dello psichiatra ed estremamente articolato, attraversato da alcuni snodi tematici: la contiguità con la filosofia e le altre discipline, la necessità di un sapere di base a matrice antropologica, le modalità di trasmissione di conoscenze ed esperienze in campo clinico e psicoterapeutico, il ruolo dell'editoria. Senza trascurare l'apprendimento per esperienza così centrale nel processo di recovery, sia dal punto di vista della persona sofferente che da quello di chi l'accompagna nel percorso di cura.

Michèle Gennart e Marco Vannotti in **Umane fratture, ambiti di cura, ambiti di formazione** tracciano una singolare continuità tra scambio terapeutico e scambio formativo, che riconosce una unità nell'esperienza *patica*. Questa dimensione si riferisce alla multiforme vulnerabilità che contraddistingue la condizione umana e segna anche l'apertura, la fondamentale sensibilità a ciò che accade nell'incontro. Così come la terapia può essere definita un movimento intersoggettivo di incontro, di cammino comune e di scambio, allo stesso modo la formazione è chiamata a realizzare un incontro trans-formativo tra didatti ed allievi, come iniziazione viva e pensante alla condizione umana ed alla sua fondamentale natura *patica*, segnata dalla possibilità sia della perdizione e dell'annientamento, che della fiducia e del compimento.

Maria Rosa Tinti e Graziano Valent in **L'arte della formazione in psichiatria** si interrogano sul compito della psichiatria, se possa esaurirsi nell'esercizio della competenza clinica o se non debba piuttosto contemplare anche una responsabilità di carattere etico e politico; nel senso di una tensione a includere nel proprio campo d'azione e di ricerca il rapporto tra follia e normalità, tra le forme di cura della sofferenza mentale e i linguaggi di una cultura della salute mentale. In questa prospettiva riportano la testimonianza di un'esperienza di ricerca e formazione connaturata alla pratica terapeutica,

quella che negli anni Novanta del Novecento ha preso corpo dall'incontro tra la psichiatria di matrice basagliana nel Centro di Salute Mentale di Orzinuovi e l'originale filosofia dialettica di Italo Valent.

Aurelio Molaro in **Ludwig Binswanger e la “figura spirituale” di Bleuler** analizza attraverso fonti inedite il complesso e lungo rapporto personale, intellettuale e scientifico di Binswanger con il *venerato maestro e amico* Eugen Bleuler. Nello stesso arco di tempo, compreso tra il 1907 ed il 1939, Binswanger coltiva il rapporto con Freud, riconosciuto anch'egli come maestro. Attraverso queste relazioni si snoda grande parte della storia della psichiatria europea del primo Novecento e si dibattono le questioni fondamentali. Nel corso di tre decenni il legame con il maestro si modifica a livello intellettuale per lo sviluppo di diverse prospettive, mentre quello affettivo si mantiene costante nel rispetto e nel supporto reciproco. L'allievo sostiene il confronto sulla clinica e sulle questioni filosofico-scientifiche, tollera divergenze, critiche e disappunto difendendo, *contre magister*, la feconda matrice fenomenologico-esistenziale, che gli consente di prendere le distanze dalla visione monista e determinista sul mondo e sull'uomo del maestro. Come scrive in una lettera a Freud del 20 giugno 1921, “... *La stimolazione scientifica che l'allievo riceve dal maestro non si limita al particolare settore di ricerca di quest'ultimo, bensì costituisce uno stimolo all'attività scientifica in generale*”. Del maestro egli riesce a cogliere tutta la dimensione spirituale e la sua autentica essenza, consapevole che un processo di apprendimento non possa essere estraneo alla comprensione ed all'accoglimento dell'*ethos* dell'altro.

Un'altra modalità di trasmissione del sapere che riguarda in particolare l'apprendimento della psicoterapia è quella che Maria Clotilde Gislon descrive in **Apprendere la psicoterapia: la bottega d'arte**. In questo luogo la trasmissione del sapere avviene da parte del maestro agli apprendisti, secondo modalità che hanno rispetto della creatività individuale. Questo è il dispositivo funzionale cui Giovanni Carlo Zapparoli e i suoi Collaboratori hanno dato vita, a partire dalla esperienza del Centro di Psicologia della Provincia di Milano fino alla fondazione della Scuola di Psicoterapia breve integrata. L'Autrice ne evidenzia i punti di forza nella saggezza clinica e nella capacità di differenziare gli aspetti essenziali e superflui della storia di vita e del funzionamento della persona ai fini del processo terapeutico.

Alla figura dello psichiatra del Sanatorium Bellevue ritorna Angela Ales Bello in **L'antropologia filosofico-fenomenologica come “presupposto” metodologico di Ludwig Binswanger** per la sua straordinaria empatia clinica verso i pazienti, che gli consentiva o forse lo obbligava a superare i limiti di una disciplina ancora troppo medica grazie all'ancoraggio coraggioso ad una prospettiva di ascendenza filosofica, capace di restituire la dimensione

umana ed individuale della sofferenza mentale. La conoscenza della struttura dell'umano è utile a Binswanger per l'analisi dei casi clinici in una circolarità feconda, che conferma la poliedricità dell'umano, la sua forza o la sua fragilità senza che venga mai meno la sua dignità.

Affrontare il tema della formazione in psichiatria significa interrogarsi inevitabilmente sulla identità dello psichiatra, come fanno Gilberto Di Petta, Danilo Tittarelli e Raffaele Vanacore in **Il medico psichiatra: chi era costui? Riflessioni sulla crepa dello specchio**. La psichiatria non può essere soltanto scienza della natura, dal momento che la malattia mentale chiama in causa un fattore antropologico che ha a che vedere con le sue stesse modalità di costituzione e manifestazione. La metafora della crepa dello specchio allude alla crisi identitaria dello psichiatra, i cui percorsi formativi attuali corrono il rischio di perdere di vista tale complessità.

Helen Glover e Patricia Tran in **What 'evidence' do people really want and need for their recovery?** sollecitano l'attenzione su quelle che definiscono evidenze derivate dalle esperienze di vita, di cui le persone che sperimentano la malattia mentale necessitano per attivare e guidare il proprio recupero, che va oltre la semplice gestione dei sintomi. Le Autrici attingono in modo aneddotico alle loro stesse esperienze di recupero clinico e personale per esplorarne e condividerne la rilevanza attraverso il dispositivo della testimonianza. A seconda delle convinzioni personali e dei percorsi formativi, coloro che gestiscono servizi di salute mentale potranno ostacolare o facilitare l'accesso e l'utilizzo di questa conoscenza, che passa attraverso l'esperienza incarnata. È dunque importante che le evidenze per esperienza e le evidenze clinicamente acquisite procedano insieme a costituire un'unica saggezza basata sulle prove. Questa è la condizione indispensabile affinché possa darsi in un modo nuovo e più efficace di fornire servizi a favore della salute mentale.

La ricostruzione delle trasformazioni dell'editoria italiana a cavallo tra ventesimo e ventunesimo secolo diviene per Luca De Fiore, in **Il ruolo formativo dell'editoria**, l'occasione per interrogarsi sulla vocazione pedagogica della professione di editore. Nonostante le nuove logiche di produzione editoriale necessariamente attente agli aspetti economico-finanziari, la costruzione e trasmissione di saperi non può rinunciare al compito di formare le coscienze e di orientare nuove visioni del mondo. L'attenzione ai contenuti ed al lavoro di autori e redattori rappresenta in questa prospettiva un valore in sé, perché sostiene ed è sostenuta dal confronto tra le idee, dalla motivazione a raggiungere anche solo pochi lettori ma interessati, dalla intenzione di coltivare una comunicazione bidirezionale.

Maria Bologna, Yvonne Bonner, Luigi Tagliabue