

HENNING KÖHLER

ADOLESCENTI IN CONFLITTO

Una psicologia della pubertà
per genitori e educatori

1ª edizione italiana: 2024

Titolo originale dell'opera

Jugend im Zwiespalt.

Eine Psychologie der Pubertät für Eltern und Erzieher

Prima pubblicazione 1990 / Nuova edizione ampliata 2022

Traduzione dall'edizione in tedesco del 2015 di Giuseppina M. Quattrocchi

Traduzione dall'edizione in tedesco del 2022 di Laura Vanelli

In copertina foto di Tim Graf | Unsplash

Tutti i diritti riservati in Germania e per l'opera in lingua tedesca

Copyright © 1990/2022 Verlag Freies Geistesleben

& Urachhaus GmbH, Stuttgart

Tutti i diritti riservati in Italia e per l'opera in lingua italiana

Copyright © 2022 Natura e Cultura Editrice, Alassio (SV)

www.naturaecultura.com

EAN/ISBN: 978-88-95673-77-6

Indice

Prefazione alla nuova edizione del 2015	pag.	7
Introduzione all'edizione del 1999	pag.	9
Premessa alla quarta edizione	pag.	28
Osservazioni preliminari dell'Autore	pag.	31

LA RICERCA DELLE TRACCE

Questione adolescenziale e immagine dell'essere umano

Evoluzione tra condizionamento e libertà	pag.	36
--	------	----

La patria perduta, 36 / Il doloroso risveglio al mondo, 44 /

Discussione: due sogni, 59

L'Io: "idea fissa" o "realtà"?	pag.	62
--------------------------------------	------	----

Pedagogia curativa, 62 / "Mi do forma e struttura", 68 /

Discussione: due casi, 76 / La disputa sulla libertà, 87 /

La ricerca delle tracce, 93 / Negazione del senso e

nostalgia di terre lontane, 97 / "Che cosa devo fare qui,

che cosa volevo?", 105 / Ricapitolazione, 107

LA VIA VERSO IL CUORE

La crisi della pubertà alla luce della prima infanzia.

Elementi costitutivi di una fenomenologia della psicologia dello sviluppo

Premesse sulla sintomatologia	pag.	110
-------------------------------------	------	-----

Trasformazioni dell'esperienza di sé e del mondo	pag.	119
--	------	-----

Forme fondamentali della percezione, pag. 119 / Il mondo percettivo del bambino piccolo, 121 / Il mondo percettivo in età scolare, 123 / La natura del "corpo astrale", 128 / Impulso a esprimersi e formazione della memoria, 129 / Sonno e veglia nel regno dei fenomeni sensibili, 133 / Passato e futuro, 136 /

Metamorfosi: “accelerazione” e “impedimento”, 139 /
La paura di perdersi, 141 / Pudore e dubbio, 142 /
La maturità respiratoria, 144 / La via verso il cuore, 149 /
Sintesi aforistica, 154

ANATOMIA DI UNA CRISI

Risultati animici dell'osservazione effettuata durante il lavoro con gli adolescenti e consigli per genitori e educatori

Bontà, bellezza, verità? pag. 158

Le tre aspettative di base dell'anima infantile, 158 /
La fiducia originaria nella bontà, 160 / La fiducia originaria
nella bellezza, 164 / La fiducia originaria nella verità, 170 /
La triplice delusione dell'anima adolescenziale, 176 /
Eros – moralità – idealismo, 182

Regni d'ombra pag. 192

Ai Genitori pag. 201

Cari Genitori, 201 / Credete in vostro figlio!, 203 /
Siate fantasiosi!, 205 / Il dialogo, 206 / Riflettete anche su voi
stessi!, 207 / “Cosa abbiamo sbagliato?”, 208 / Obbedienza, 211 /
Campanelli d'allarme, 214 / Sintomi minacciosi, 218 /
Quel che potete consigliare a vostro figlio, 219

APPENDICE 1

Percorsi di fiaba, percorsi di liberazione, 224 / Un giorno
faranno la guerra..., 227 / La perdita dell'infanzia, 230 /
Il cristallo rubato, 233

APPENDICE 2

I guai con il corpo. Osservazioni sulla segnatura della crisi
puberale all'inizio del 21° secolo, 236 / Situazioni critiche.
La nostalgia dello spirito e il fascino dell'oscurità, 269 /
Scuola di vita o animazione virtuale?, 276

Note e Riferimenti bibliografici pag. 291

L'Autore pag. 307

Prefazione alla nuova edizione 2015

Questo libro è stato pubblicato venticinque anni fa. Adesso (senza contare un'edizione straordinaria) ha raggiunto l'ottava edizione. Quando un testo è in circolazione da così tanto tempo, l'autore si trova a chiedersi se esso soddisfi ancora le sue esigenze.

Va da sé che all'epoca, come consulente e terapeuta per adolescenti, disponevo di un bagaglio di esperienze molto ridotto rispetto a quello di cui dispongo oggi. Per me, la cosa migliore sarebbe continuare sempre a integrare aggiunte nei miei libri, a rielaborarli, migliorarli e completarli ad ogni edizione. Ma finora mi è mancato il tempo per farlo. A quei tempi non avevo ancora contezza di alcuni aspetti della questione adolescenziale che in seguito ho potuto spiegare in periodici, interviste e conferenze pubbliche: una tale mole di materiale che bisognerebbe aggiungere almeno due volumi.

Ogni libro è anche un documento biografico dell'autore. Quando ho iniziato a scrivere questo, la mia stessa dolorosa giovinezza risuonava ancora intensamente dentro di me; scrivendolo, me ne accomiatai. Naturalmente è diverso rilandare agli anni giovanili a sessantaquattro o a trentanove anni.

Ciò nonostante, in questo volume non c'è niente da eliminare. Ci sono delle cose che oggi direi in modo più preciso e differenziato. E ce ne sarebbero veramente tantissime da aggiungere. D'altra parte, allora avevo sotto gli occhi dei nessi riguardanti la psicologia dello sviluppo che così non erano ancora stati descritti da nessuna parte e che a mio avviso sono fondamentali.

* Vari articoli nella rivista "Erziehungskunst", due lunghe interviste nei *Flensburger Hefte* [I quaderni di Flensburg], ovvero "Gli ideali dell'adolescente" e "Adolescenti e sessualità". Presso le Edizioni audiolibri Auditorium Netzwerk è stato pubblicato: *Sucht, Sehnsucht, Pubertätswirren* [Dipendenza, desiderio, disordini puberali] (registrazione di un ciclo di conferenze); presso la FIU-Verlag: *Eros als Qualität des Verstehens* [L'eros come qualità della comprensione] (sulla prepubertà e sulla prima pubertà). Furono trascritte dozzine di conferenze pubbliche su questo ambito tematico, attualmente tuttavia non sono disponibili.

Altri passaggi, che fanno riferimento ad avvenimenti di quella che allora era l'attualità, non sono più attuali. Già nell'introduzione alla nuova edizione del 1999 richiamai l'attenzione sulla trasformazione fenomenica della gioventù nelle mutate condizioni sociali. Vi invito a leggerla! Adesso, dopo altri sedici anni, le aggiunte che avevo fatto sono a loro volta diventate obsolete. Perciò abbiamo deciso di ampliare questa ottava edizione con un'appendice di testi recenti (da pag. 235). (Se dovessero seguire ulteriori edizioni, prima o poi *Adolescenti in conflitto* sarà talmente lievitato che per andare a comprarlo servirà una carriola...)

Avevo pensato di aggiungere anche un capitolo più lungo sui media visivi (l'articolo "Scuola di vita o animazione virtuale?" non tratta il tema in modo esaustivo). Ma ci sono autori più ferrati di me su questo tema, come per esempio Rainer Patzlaff o Uwe Buermann.

Nürtingen,
estate 2015

Henning Köhler

Introduzione alla nuova edizione 1999

Ho terminato di lavorare a questo libro nell'autunno del 1989. Con la quinta riedizione del 1999 (cui si aggiunge l'edizione speciale cartonata del 1997), *Adolescenti in conflitto* festeggia dunque il suo decimo "compleanno".^{1*} All'inizio, trattandosi della prima monografia sull'argomento "pubertà e adolescenza" scritta dal punto di vista antroposofico, il libro, per così dire, non aveva rivali, tuttavia la situazione è presto cambiata. Sono seguiti notevoli opere di altri autori orientati alla pedagogia Waldorf.

È difficile dire se *Adolescenti in conflitto* abbia fatto da innesco o abbia aperto le danze del tutto fortuitamente. In ogni caso, il libro ha provocato un'eco inaspettatamente forte e resta cronologicamente all'inizio di un processo che ha fatto sì che oggi, in ambiente Waldorf, si svolga una vivace discussione sulla questione adolescenziale. Resta da sperare che tale discussione possa produrre, in tempi non troppo lunghi, anche dei risultati pratici, ad esempio in materia di programmazione didattica per le classi superiori. È sempre più urgente la questione del contributo che può dare la scuola per salvare dalla depressione epocale la speranza dei ragazzi nel futuro, per creare loro degli ambiti esperienziali e formativi in cui *la giovinezza* possa essere *vissuta* in un modo che non va confuso col culto commerciale della giovinezza. Tuttavia, ancora più importante della trasformazione delle singole strutture esteriori, è che noi educatori «dobbiamo coscientemente trasformare» «le nostre idee, i nostri concetti, i nostri sentimenti» giacché il nostro «atteggiamento animico generale» deve diventare tale che i giovani vi ritrovino «qualche affinità con il proprio atteggiamento animico» (R. Steiner).²

Da anni i miei viaggi di conferenziere mi portano a percorrere in lungo e in largo gli ambienti steineriani, sia in patria che all'estero. Sempre più spesso al lavoro di conferenziere si aggiunge un'intensa attività di colloqui con inse-

* I numeri in apice rimandano alle Note in fondo al testo (da pag. 291), *nde*.

gnanti e genitori, sicché si possono discutere anche proposte concrete per la pianificazione del programma delle superiori. È sempre più raro che, in occasione di queste visite, nel collegio docenti nascano fazioni pro o contro. I tempi e le necessità hanno portato a superare le divergenze che ci separavano. Anche nei “nostri ambienti” non si può più negare quanto sia miserabile la situazione in cui oggi versa la pedagogia dell’adolescenza. Che in questa situazione dobbiamo venirci incontro a vicenda, senza lasciarci fuorviare da marginali differenze di opinione, ormai lo sentono (quasi) tutti.

Di ciò fa parte anche la disponibilità a superare antichi risentimenti. Negli ambienti Waldorf, a lungo è corsa la voce che io propagandassi un “antipedagogico” atteggiamento di *laisser-faire*, soprattutto nei confronti dei ragazzi riottosi o demotivati, e che, da quel punto di vista, dichiarassi “arretrato” l’intero corpo docente. È un pregiudizio che ormai fortunatamente si incontra di rado. Come era nato? Nessun attento lettore del mio libro vi troverà dichiarazioni in tal senso. Probabilmente il mio pressante, forse in alcune conferenze superpressante invito a ripensare completamente – dato il cambiamento epocale – la questione giovanile e, all’occorrenza, ad abbandonare alcune abitudini ormai superate, è stato interpretato come una svalutazione globale delle consuetudini esistenti e convalidate dall’esperienza. È risaputo: chi spezza una lancia a favore del cambiamento deve mettere in conto che verrà accusato di disprezzare la tradizione, ancor prima che vengano esaminate con calma le sue proposte. Eppure dovrebbe essere nota la grande differenza che intercorre tra le tensioni rinnovatrici attente al momento storico e quelle selvagge. Solo le prime possono condurre a *cambiamenti* veramente profondi, e nel regno umano, in un primo momento, esse sono sempre trasformazioni del *pensiero* sullo sfondo delle molte cose che sono già state pensate e sperimentate. Inoltre, la tradizione di cui si tratta nel nostro caso non è forse, per sua natura, una “tradizione di costante rinnovamento”? Nella mia preoccupazione per i giovani e per la sostanza spirituale e l’adeguatezza al futuro della pedagogia antroposofica, io non criticavo in alcun modo “la tradizione”, bensì certe paralizzanti tendenze alla perseveranza esistenti al suo interno. *Ciò che prende impulso dalla sorgente dell’antroposofia non può mai irrigidirsi in forme immutabili*. Sarebbe una contraddizione di per sé. Ribaltando questa affermazione, abbiamo: *Ciò che s’irrigidisce in forme immutabili non può (più) ricevere impulso dalla sorgente dell’antroposofia*. Se si invita a riflettere su questo, non si è nemici della tradizione Waldorf. Anzi, al contrario! Se si dovesse constatare che questa tradi-

zione non è più in grado di reagire alle circostanze del tempo storico in modo flessibile e creativo, sarebbe un modello da scaricare.

È stato notevole il modo in cui il mio adoperarmi per comprendere ed *essere disposto ad aiutare* i giovani che vivevano il passaggio della soglia della pubertà come una crisi profonda, anziché escluderli e giudicarli, sia stato spesso frainteso come una profana posizione antiautoritaria e sia divenuto addirittura oggetto di un allergico rifiuto. Poteva incapricciarsi di quest'opinione solo chi, con una certa inflessibilità, non intendeva prendere atto di ciò che avevo realmente scritto. L'educazione ha molto a che vedere con l'amicizia, è vero. Tuttavia per amicizia non intendo un costante dire di sì, uno stare ad annoiarsi insieme! In quanto ho detto vibra ben udibile (come regola aurea fondamentale, per così dire, di un atteggiamento pedagogico *giusto* in senso superiore) l'invito a concedere *a priori* agli adolescenti che protestano, che si ribellano e che vivono una fase di labilità psichica e morale – l'invito a concedere loro, dicevo, di avere *motivi plausibili* per il loro comportamento (anziché supporre sempre che essi vadano a cacciarsi in difficoltà per puro piacere e per disposizione d'animo). Non bisogna affatto pensare che io patrocinassi un lasciar fare acritico e inattivo. Come già detto, il mio testo non fornisce spunto alcuno a questo errore di valutazione. A volte sono colto dal sospetto che esso sia dovuto alla fama di autore politicamente, irrimediabilmente di sinistra che mi sono guadagnato coi miei articoli e i miei saggi (cosa di cui sono onorato!). Questo ha dato origine all'equivoco che, nelle mie concezioni pedagogiche, io sia necessariamente un epigono di Neill ammantato di antroposofia.³ Vero è che io, come Alexander S. Neill, sostengo un atteggiamento educativo che rinuncia a reprimere. Tuttavia, ai miei occhi, ciò non significa *minore*, bensì *maggiore* impegno pedagogico nell'accezione di attenzione, devozione, cordialità e creatività. Che cosa io intenda esattamente, lo si può leggere nei miei libri. *L'amore come sentimento edificante non basta. L'amore fattivo è bontà. E la bontà può venire imparata – se si ama.* Nel 1997, in *Non esistono bambini "difficili"* ho esposto un sunto dei miei pensieri fondamentali in materia di educazione, uno studio "pedosofico" che potrebbe intitolarsi "Neill sottosopra". Quelle idee sono già tutte accennate in *Adolescenti in conflitto*, anche se, in parte, formulate in modo ancora poco rigoroso e particolareggiato. Alcune cose che all'epoca osservavo *da fuori*, ora le scorgo *da dentro*. Col che intendo dire che in quel libro vengono descritti gli stessi nessi, ma una volta ho parlato *di essi* e la volta dopo a partire *da essi*.

Ovviamente ho continuato a dedicarmi all'argomento della pubertà e dell'adolescenza e ad approfondirlo. La continua alternanza, nella mia attività, fra il ruolo di consulente e terapeuta per adolescenti presso l'Istituto Janusz-Korczak e l'elaborazione concettuale delle esperienze lì fatte per comunicarle per iscritto e verbalmente mi pone continuamente di fronte a nuove sfide, fa sorgere sempre nuovi interrogativi. Il campo è inesauribile e in gran parte ancora inesplorato. A tempo debito verrà aggiunta una raccolta di interviste e saggi pubblicati separatamente nel corso degli ultimi sei, sette anni, integrati da relazioni personali delle conferenze e da testimonianze personali dei ragazzi e delle ragazze. Anche i miei ultimi due libri,⁴ nonostante l'impostazione prevalentemente filosofico-antroposofica, si riferiscono chiaramente alla fenomenologia evolutiva della preadolescenza e della prima adolescenza. Ultimamente, nella mia attività di conferenziere e di conduttore di seminari, prendono sempre più spazio i disturbi psicogeni dell'alimentazione (anoressia e bulimia), di cui da molti anni mi occupo ininterrottamente in qualità di terapeuta.⁵

Alla fine degli anni Ottanta, alla ricerca sull'adolescenza si offrì un'immagine che non aveva più molta affinità con la situazione degli anni Settanta animati dai movimenti alternativi. Mentre in Europa emergeva già che gli Stati comunisti non avrebbero retto alla pressione interna ed esterna, qui in patria gli sviluppi presero una direzione che i manovratori degli scambi celebrarono come "nuovo inizio" o partenza "verso nuovi lidi" (H. Kohl). Si stava per inaugurare un "cambiamento morale-spirituale". Voci critiche avvertivano che, dietro a quelle formule pompose, si nascondeva la decisione, nient'affatto geniale e già per nulla "morale", di avviare un processo restaurativo ("rollback") col quale tornare ad escludere ciò che dal 1968 era sorprendentemente entrato nell'ambito del possibile e cioè che il cittadino sovrano (il cittadino maggiorenne) poteva insorgere e pretendere di esercitare i propri diritti. Di fatto il "cambiamento morale-spirituale" era un "ordine a fare marcia indietro".⁶ La parola d'ordine venne issata sul campo di battaglia demagogico come una bandiera di vittoria, come segno che coloro che intendevano "osare maggiore democrazia" (frase chiave dell'era di Willy Brandt) avevano fallito politicamente e moralmente. Dopo che già Helmut Schmidt, sostenuto da molti intellettuali critici e relativamente amato dalla gioventù liberale di sinistra, aveva insultato il governo Brandt/Scheel definendolo "un'organizzazione di seminari futurologici" e aveva frenato a tutti i livelli lo slancio riformista, Helmut Kohl venne elevato a polena della *controriforma conservatrice*. All'epoca Heiner Geißler conìò, all'indi-

[...]

Premessa alla quarta edizione

Dai tempi della prima stampa [1990] in poi questo libro ha incontrato molte migliaia di lettori e, stando ai riscontri ricevuti sotto forma di lettere, recensioni, inviti e colloqui personali, perlopiù è stato accolto positivamente. Ovviamente ci sono state anche voci critiche. Nella maggior parte dei casi queste non erano riferite al contenuto, ma allo stile (scrittura troppo difficile, approccio intollerante a chi la pensa diversamente) e alle questioni non considerate o trattate troppo brevemente. È stata lamentata l'assenza di capitoli specificatamente dedicati alla sociologia della condizione giovanile, alla differenziazione sessuale e alla sessualità, alla problematica delle droghe e della violenza, alla psicopatologia, alla pedagogia per le classi superiori, alla crisi puberale dei bambini adottati, figli di genitori divorziati e portatori di handicap.

Ora, *Adolescenti in conflitto* intendeva, in primo luogo, essere uno studio di psicologia dello sviluppo generale – dal punto di vista antroposofico – sulla crisi della pubertà “normale”, quindi sui conflitti che ogni essere umano affronta, in un modo o nell'altro, a quell'età. Il libro non è stato pubblicato con la pretesa di fornire consigli per ogni caso particolare o dare lumi su tutte le sottocasistiche dell'argomento. Non intendevo proporre un'opera definitiva e completa, bensì del materiale di antropologia dell'adolescenza, con particolare attenzione ai retroscena, ai rischi e alle opportunità che comporta la tensione tipica di questa età verso l'autonomia. Naturalmente, ciò ha portato ad intavolare molti argomenti, occuparsi a fondo dei quali resta necessariamente compito di lavori successivi. Sulle deviazioni patologiche della crisi adolescenziale femminile, sull'anoressia ad esempio, mi sono espresso esaustivamente nel mio libro *Die stille Sehnsucht nach Heimkehr* (1987/94) [lett. La segreta nostalgia del ritorno].

Per inciso, non è che io debba fare tutto da solo. Ormai esistono lavori degni di nota di *Vogt* (sulla problematica delle droghe e delle sette), *Koob* (sulle droghe), *Wember* (sulla questione della libertà), *Fucke* (sulla pedagogia nelle scuole superiori), *Sleigh* (sulle fasi evolutive dell'adolescenza), *Smit* (sull'antro-

posofia per i giovani) e altri.* Io non convengo su tutto coi suddetti autori, ma questo non intacca minimamente il mio rispetto nei loro confronti. Quando su alcune questioni fondamentali c'è accordo, i diversi punti di vista non possono che fecondare la discussione. Ad ogni modo, del tutto indipendentemente dalle differenze di opinione (che si potrebbero anche menzionare), sarebbe auspicabile considerare collegialmente i lavori altrui, o almeno dar loro riconoscimento menzionandoli. Perché *Adolescenti in conflitto* venga ostinatamente ignorato da altre pubblicazioni antroposofiche relative alla questione giovanile è una faccenda destinata a restare in sospeso. Questa disattenzione è in singolare contrasto con l'ampia diffusione del libro, che nel suo quinto anno di vita sta avviandosi verso la quarta edizione, viene consultato in molte scuole Waldorf da maestri e genitori insieme e, ormai, è arrivato anche nei corsi di formazione degli insegnanti delle scuole superiori. Recentemente, una voce autorevole ha affermato su un mensile antroposofico che *Linee fondamentali di una pedagogia dell'adolescenza* (1991) di Erhard Fucke è la prima monografia sul tema dell'adolescenza scritta dal punto di vista antroposofico. L'autore dell'articolo non poteva non sapere che *Adolescenti in conflitto* era già uscito un anno prima. A chi o a cosa giova trattare come fosse trasparente un libro che ormai è impossibile fingere di non vedere? «Resta da sperare» avevo scritto nelle prime osservazioni preliminari, «che le seguenti descrizioni vengano intese come invito ad integrarle o a correggerle dal punto di vista della scienza dello spirito, così come potrebbe accadere nel corso di una vivace discussione.» Questa speranza non si è avverata in ambito pubblicistico, ma piuttosto laddove genitori e insegnanti si trovano coinvolti nella prassi educativa, sempre più difficile, cercando degli stimoli a riguardo. Così, in molti luoghi della Germania e di altre nazioni vicine è stato possibile lavorare insieme sui contenuti del libro durante le conferenze e i corsi di aggiornamento. Ciò accadrà anche nei prossimi anni.

La crescente violenza giovanile, perpetrata sia politicamente che non, è espressione del fatto che la «tirannia della formalizzazione, della meccanizza-

* Erhard Fucke, *Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klasse 6. bis 10. an Waldorfschulen*, Stuttgart 1991 / Julian Sleigh, *Freiheit erproben. Das 13. bis 19. Lebensjahr. Verständnishilfen für Eltern*, Stuttgart 1992 / Felicitas Vogt, *Drogen, Sekten New Age. Bewußtseinsweiterung um jeden Preis?*, Dornach 1992 / Olaf Koob, *Drogensprechstunde. Ein pädagogisch-therapeutischer Ratgeber*, Stuttgart 1992² / Valentin Wember, *Vom Willen zur Freiheit. Eine Philosophie für die Jugend*, Dornach 1993².

zione (e) della superficialità in relazione a tutte le più profonde esigenze spirituali» (J. Smit) e, bisogna aggiungere, l'inondazione delle coscienze con immagini e messaggi del male – sul sottofondo del distacco del mondo borghese dalle utopie sociali – non mancano di produrre il loro effetto.

«Nella giovinezza viene messo a nudo il desiderio di spirito» scriveva Rudolf Steiner. Oggi sembra essere attraente solo lo “spirituale” demoniaco, abissale. La parola “amore” si è insaccata nella noia della mentalità piccolo borghese e della psicologia filisteica, raggrinzita a definire l'atto sessuale. Non ha più alcun accento rivoluzionario. Tuttavia, l'adolescenza cerca parole dal timbro rivoluzionario. Se non le trova nel patrimonio linguistico dell'umanesimo, cerca surrogati nel vocabolario dei mostri, del disumano, o si perde in esteriorità che fanno perdere alla società umana le sue risorse più importanti: le idee strutturanti che nascono dalle forze giovanili e che sarebbe compito dell'élite spirituale del mondo degli adulti cogliere e pervadere di esperienza di vita. Ma questa ricchezza viene disprezzata e non ci si rende conto di quale catastrofe si stia preparando con l'attuale approccio perpetrato su larga scala denunciatorio dei concetti che rappresentano il sogno di un mondo migliore. Il desiderio di spirito menzionato da Steiner viene sottovalutato. Esso non si lascia semplicemente spegnere dalla proclamazione del suo fallimento storico. Esiste anche un “mondo spirituale” di visioni distruttive del futuro, spregianti l'essere umano che, quanto più violentemente viene denigrato il cammino del cuore, tanto più inesorabilmente acquisisce influenza. È proprio dell'età adolescenziale trovare inizialmente affascinanti *ambidue* i percorsi. In questa ambivalenza risiede la prima, fondamentale esperienza di libertà. Se tuttavia una strada sembra condurre verso paesaggi sterili e appiattiti, e l'altra promette un panorama grandioso, sempre più giovani sceglieranno la seconda, cadendo nella rete di spacciatori di veleno, predicatori d'odio e finti santi.

Nürtingen/Wolfschlugen,
dicembre 1993

Henning Köhler

Osservazioni preliminari dell'Autore

L'argomento di questi scritti non è di quelli che vengono trascurati, al contrario. La quantità di letteratura esistente desta piuttosto l'impressione che le riflessioni pubbliche sulla "questione adolescenziale" siano persino eccessive. Per contro, ci sono grandi mancanze nella pratica, che vivo quotidianamente in veste di consulente educativo e alle quali neanche io faccio eccezione. Conosco bene la sensazione d'impotenza che insorge quando i ragazzi, spazzando via ogni argomentazione e avvertimento, si gettano a capofitto, con rabbiosa risolutezza o con una spensieratezza che sfugge la realtà, in pericoli che mettono a repentaglio la loro vita.

Proprio per questo l'adulto, che vi assiste costernato, si vede posto dinnanzi ad una questione decisiva: sino a che età e in quale misura, nel corso della vita di un essere umano, si può voler evitare qualcosa, "risparmiarglielo"? A partire da quando, invece, è il momento di assumere il compito, per così dire, di "guardiano", che accompagna e comprende, consigliando senza esercitare pressione, raccogliendo i cocci in un tacito servizio amicale e attenuando conseguenze amare, pronto a rare, ma tanto più preziose ore di disponibilità al dialogo? Altrimenti detto: in che cosa consiste, di fatto, l'aiuto di destino che un adulto, una persona più anziana può dare ad un giovane che sente presto, troppo presto, l'urgenza di esplorare realtà a lui sin lì ignote?

La frattura tra gli adolescenti e coloro che dovrebbero far loro da guida nella vita diventa sempre più grande; atteggiamenti di rimprovero e suscettibilità mandano a monte il dialogo proprio quando esso sarebbe più necessario – è come se i rappresentanti di due diversi schieramenti culturali si fronteggiassero con ostilità. E sempre più chiaramente vediamo che anche i genitori i cui figli sono sempre stati bambini obbedienti e giudiziosi, guardando agli anni dell'adolescenza non possono stare tranquilli, al contrario: sempre più spesso ci troviamo davanti a quadri di crisi adolescenziale grave caratteristici di una situazione che potrebbe definirsi "il dramma del bravo bambino".

Occorre chiedersi se esistano retroscena del problema più profondi.

Che sia necessaria una consapevolezza fundamentalmente nuova rispetto ai processi di individuazione e di socializzazione infantile? Di fatto, siamo in grado di percepire le effettive esigenze e le preoccupazioni dell'anima dell'adolescente oppure, in materia, siamo analfabeti concettuali e veniamo respinti su sensazioni poco chiare che ci confondono più di quanto ci aiutino a capire? Il pensiero dell'uomo sull'uomo, che oggi cela un sottofondo di ricatto morale* e che condiziona in modo sotterraneo la nostra convivenza quotidiana, è forse tale da offendere continuamente il giovane, nel suo intimo più profondo, senza che egli ne sia pienamente consapevole?

E infine: al giorno d'oggi, che cosa si aspetta dal futuro il ragazzo che sta crescendo? È possibile che alcune cose che noi vediamo come stati enigmatici di paura, rifiuto, desiderio di fuga nel passato, si fondino su una sorta di abilità visionaria dell'anima adolescenziale che si ritira spaventata di fronte a ciò che sente arrivare?

Come vedremo, questo è un interrogativo originariamente antroposofico. Esso acquista senso solo sullo sfondo di una psicologia scientifico-spirituale. Se si rivelasse plausibile, l'esame analitico dell'infanzia alla ricerca di esperienze traumatizzanti, conflitti edipici, meccanismi di trasmissione e altro ancora, in molti casi sarebbe un mero brancolare nella semioscurità di quelle mezze verità che sono peggio della menzogna. Bisognerebbe ripensare completamente l'interazione tra passato, presente e futuro nella biografia umana.

La presente raccolta di saggi – diversi tra loro ma collegati e coerenti – è una reazione alle pressanti domande che mi sono state rivolte da quando, nel 1985, ho avuto occasione di presentare al pubblico il frutto di dieci anni di attività di assistenza ai giovani svolto in istituto, in clinica e nel mio studio. Inoltre, è stato il dottor Bernard Seydel, lettore della casa editrice Freies Geistesleben, prendendo spunto da un lungo passaggio del mio libro *Die stille Sehnsucht nach Heimkehr* [lett. La segreta nostalgia del ritorno], pubblicato nel 1987, ad invitarmi a sviluppare la problematica adolescenziale, in quell'opera soltanto accennata. Per questo incoraggiamento gli sono grato.

Il “materiale grezzo” di questa raccolta è costituito principalmente da svariate conferenze che ho tenuto negli anni 1987/88 su invito della Società Antropo-

* Così è da intendere l'espressione in tedesco “verbindliches Denken”, lett. “pensiero vincolante”, *ndt*.

sofica/Gruppo di Norimberga, delle libere scuole Waldorf di Tubinga e Würzburg, dell'associazione per la Promozione della pedagogia Waldorf di Baidt/Allgau e Biberach, come anche nell'ambito del secondo e del terzo convegno di formazione medico-pedagogico dell'Istituto Janusz Korczak di Wolfschlugen.

Questo libro va inteso come una relazione di laboratorio dell'attività svolta presso l'Istituto Janusz Korczak; offre al lettore una panoramica dei processi viventi (naturalmente mai conclusi) che caratterizzano l'impegno conoscitivo svolto nella pratica quotidiana. Naturalmente non intendo presentare solo dei risultati, men che meno con pretese d'infallibilità, bensì mostrare come il lavoro a un libro del genere sia esso stesso un continuo studiare, ponderare, ricercare, scoprire. Forse un po' di questa vitalità e gioia di lavorare raggiungerà il lettore.

Il mio particolare ringraziamento va ai collaboratori – medici, pedagogisti curativi e arte terapeuti dell'istituto, con i quali ho potuto ripetutamente consultarmi – va ai genitori, che mi hanno dato fiducia incondizionata, ma soprattutto ai ragazzi e alle ragazze. Le loro testimonianze verbali e scritte sono la mia fonte più preziosa, e sono sicuro che approveranno che io vi abbia attinto a piene mani.

Resta da sperare che le seguenti esposizioni, di certo incomplete e in taluni punti contestabili, non sempre scevre di ripetizioni, vengano intese come un invito ad integrarle o correggerle dal punto di vista della scienza dello spirito, così come potrebbe accadere nel corso di una vivace discussione.

Lo scopo dei passaggi che offrono consigli pratici è di veicolare, in situazioni opprimenti apparentemente prive di via d'uscita, il seguente messaggio: gli sforzi fatti con lo spirito amorevole di voler comprendere e comunicare non sono mai “vani”, anche se talvolta non sappiamo quando e come i semi germineranno.

Wolfschlugen,
novembre 1989

Henning Köhler

LA RICERCA DELLE TRACCE

Questione adolescenziale e
immagine dell'essere umano

Evoluzione tra condizionamento e libertà

«Occorre poter educare in modo che siano eliminati gli impedimenti fisici e animici riguardo a ciò che in ogni epoca si presenta a nuovo nel mondo attraverso i bambini discendendo dall'ordine universale divino, e da offrire così all'educando un'atmosfera attraverso la quale il suo spirito possa entrare nella vita in piena libertà.»

Rudolf Steiner 1922, Oxford

La patria perduta

Lo sfondo delle seguenti considerazioni è quello dell'antropologia antroposofica. In particolare, la concezione steineriana delle fasi evolutive della vita animica infantile da essa sviluppata, confermata da molti anni di esperienza pratica.

Se non si è disposti a riconoscere la fondatezza di questo modo di vedere, quanto meno nei suoi tratti essenziali, non si può contare di riuscire a trarre profitto da quanto intendiamo esporre.

Questo libro, in ogni caso, non si rivolge al “dotto antroposofista”, ma allo spirito del ricercatore spregiudicato, che dal consueto pensiero materialistico imperante non si sente solo tradito, ma anche svilito. È soprattutto a lui che si rivolgono queste considerazioni introduttive, che al tempo stesso trattano l'argomento “pubertà e adolescenza” come una sorta di dibattito sulla visione del mondo, muovendo dalla convinzione che l'abbandono – perpetrato dalla scienza – dei grandi interrogativi umani relativi alle questioni di senso che oggi vige in ogni campo costituisce anche un abbandono della gioventù.

La «psicologia vera, ricavata dalla conoscenza antroposofica del mondo»¹⁵ e i cui tratti essenziali Rudolf Steiner lasciò in eredità ai suoi seguaci affinché la elaborassero, intende cogliere il corso della vita dell'uomo «dalla sua nascita fino alla sua morte, e ... comprendere anche tutto ciò che si manifesta quale essere soprasensibile nella vita tra la nascita e la morte, a testimonianza del fatto che l'uomo è parte di un mondo soprasensibile».¹⁶ Il che significa che l'entità-Io (attiva nella vita terrena in quanto latrice della continuità biografica) deriva da un'esistenza prenatale, puramente spirituale e che, mentre cambia abito rivestendo le condizioni materiali, mantiene in parte lo stato precedente la nascita. Il percorso esistenziale è un continuo confronto tra la componente essenziale dell'essere umano, che permane nell'elemento spirituale e che da lì viene motivata, e tutto ciò che fa di lui un essere naturale. Al centro di questo conflitto, creativo ma anche lacerante, si sviluppano la vita dell'anima, la vita sociale e la cultura.

La psicologia dello sviluppo antroposofica vuole dimostrare che, così inteso, l'intrinseco e più intimo impulso direttivo del divenire biografico si apre un varco, passo dopo passo, attraverso le potentissime leggi terrestri naturali e genetiche impostegli in un primo tempo (possiamo parlare di “determinanti primarie”) e attraverso le condizioni socioculturali esistenti (“determinanti secondarie”). Esso supera tali leggi nel corso dell'individuazione e, durante tale processo, si eleva da entità “plasmata” dall'ambiente e da ciò che vi è preconstituito a entità che plasma se stessa e l'ambiente, “da creatura a creatore”. Si tratta della capacità dell'essere umano (e solo dell'essere umano) «di dar forma col proprio Io ad un percorso esistenziale nel corpo terreno dotato di anima e di inscrivere la propria biografia nel mondo»,¹⁷ ma si tratta anche dei molteplici impedimenti che possono deformare e addirittura sventare questo processo. «Noi siamo condizionati da elementi» diceva nella sua ultima intervista Herbert Wittenmann, filosofo e antroposofa defunto nel 1988, «dai quali ci liberiamo in quanto esseri capaci di conoscere e di determinare la nostra libertà, il cui effetto condizionante viene quindi respinto e superato nell'atto di determinare se stessi.»¹⁸

In tale processo, la soglia del terzo settennio – che include la cosiddetta pubertà e il periodo successivo – è un segnavia decisivo, perché è qui che l'essere umano in maturazione, per la prima volta, scopre e mette alla prova la sua capacità di determinare autonomamente la propria biografia. Questa è una qualità assolutamente nuova dell'esperienza di sé nella relazione col mondo, che non produce assolutamente solo sensazioni gioiose.

In un primo tempo essa confonde e intimorisce, bisogna che ogni singolo si eserciti di sana pianta ad usarla in modo del tutto individuale, e proprio in questo sta la particolare difficoltà pedagogica. Ben a ragione Francisco Alonso-Fernandez constata che ne deriva una situazione altamente contraddittoria, in quanto l'atto decisivo della "formazione della personalità" si trasforma al tempo stesso nella prima grande "crisi d'identità".¹⁹ Il risveglio alla percezione biografica di sé è necessariamente un processo di espulsione da una zona protettiva rassicurante in cui la certezza esistenziale si era costruita reputazione e rituali basati sulle certezze e sui punti fermi di chi ben conosce l'ambiente spazio-sensoriale e sociale. Il bambino era contenuto prevalentemente dall'esterno, persino nella fase prepuberale dell'isolamento, nel cosiddetto periodo di latenza, con le sue chiusure "a riccio" e il suo difensivo rifiuto del mondo.²⁰

Ora, entrando nell'età dell'adolescenza, l'individuo in crescita deve raccogliersi muovendo dal proprio centro e barcolla. Il mondo del passato, fatto di causalità che davano sostegno, s'incrina; il dubbio afferma i suoi diritti e avvolge in primo luogo cose, eventi, esseri della sfera abituale. Il mondo contingente, e cioè il mondo dei dati di fatto, viene tenuto a distanza e svalutato, privato del suo diritto a contribuire. In questa duplice volontà di prendere le distanze e di squalificare la dimora natia (il giovane «si ritira e vaga da solo all'intorno»)²¹, che coinvolge anche il corpo fisico, risiedono alcune delle cause di quella che ci sembra essere l'espressione, difficile da classificare, della sofferenza dei ragazzi che stanno per entrare nella pubertà. Infatti, quel che gli adolescenti stanno cercando di fare dovrà necessariamente fallire, ed essi lo sentono.

Irene Kummer, counselor per giovani, ha constatato che «spesso è molto difficile far parlare gli adolescenti dei loro ricordi d'infanzia» perché «molti dicono: "A che serve, tanto è finita", oppure: "Non ricordo più"». ²² D'altro canto è vero ciò che scrive Louise J. Kaplan: «L'adolescente ha nostalgia del paese della felicità perduta – delle vie della felicità sulle quali camminava un tempo e che non riesce più a percorrere.»²³

Con questo, il conflitto è tracciato. Per rendere più supportabile la dolorosa perdita, si nega e all'occorrenza si diffama il "paese della felicità perduta". L'adolescente è un "senza patria" dietro le cui rabbiose ingiurie contro la dimora natia non c'è altro che il dolore dell'addio. Effettivamente si nota spesso che i ragazzi traducono tutto ciò in ideali tipici, decidendo, per così dire metaforicamente, di diventare apolidi, di migrare, di fondare una propria repubblica su un'isola tropicale e cose simili.

Per “diventare adulti”, cosa a lungo desiderata, bisogna pagare l’alto prezzo della prima esperienza d’inevitabile fallimento. Alla coscienza affiora l’insolubile enigma del “fallimento”. La dimora natia non può venir cancellata, né può tornare ad essere ciò che era. Non esiste una strada per evitare il dolore che non comporti un dolore ancora maggiore. Noi adulti sappiamo che quella ferita non guarisce mai. In certuni affiora ogni anno a Natale, in altri quando mettono piede nella casa della loro infanzia. Ed essa grava pure, significativamente e per tutta la vita, sui cuori di coloro che dai loro genitori sono stati trascurati o addirittura maltrattati: questa è un’osservazione comune a tutti gli psicoterapeuti, che dimostra in modo convincente quanto siano fuori strada coloro che consigliano una fredda distanza nell’educazione per rendere preventivamente più lieve la crisi del distacco negli anni dell’adolescenza.²⁴ Si è imparato a vivere col dolore. All’epoca, quando è cominciato, l’anima era piena di paura, di angoscia. Tuttavia questa angoscia era differente da quella del bimbo piccolo, che divampava all’improvviso, cercava riparo e, trovandolo, si dissolveva immediatamente.

L’angoscia dell’anima adolescenziale corrisponde già – e per la prima volta – alla “maturazione” descritta da Karl König: è una “angustia” (chiusura, oppressione, pastoia) che prorompe nella coscienza che percepisce se stessa, uno stato d’animo che non è scatenato da nulla di esterno, e dietro il quale si spalanca un “abisso di ignoto”. König cita l’esistenzialista Martin Heidegger: «L’angoscia rivela la nullità» e prosegue: «Il nostro fondamento esistenziale viene spazzato via e noi andiamo alla deriva. Non sappiamo da che cosa siamo spaventati, ma proviamo un senso d’insicurezza e da qualche parte, sullo sfondo, è appostata la morte.»²⁵

Rudolf Steiner definì questa paura angosciante un acuirsi dello “stupore”, della “sorpresa” dovuta al fatto che non siamo in condizione di giudicare ciò che ci viene incontro. Perdiamo il sostegno del passato, dove il mondo è fatto di cose note, e la sorpresa si tramuta in paura. Ciò può accadere per effetto di un’impressione forte e ben precisa, ma può presentarsi anche senza che vi sia un diretto stimolo sensoriale scatenante, come «una sorta di stato d’animo ... persistente, che ... cresce lentamente, ma costantemente ... un’*elegia*» descrive König. Questa “angoscia elegiaca” viene provocata dal frangersi nella vita animica di una corrente che porta con sé tutte «le brame, i desideri ... i fenomeni di amore e di odio» (R. Steiner) e che supera la capacità di comprensione. Laddove ciò accade, riassume Steiner, «il futuro scorre incontro alla nostra vita

animica», giacché i sentimenti contraddistinti dal carattere di desiderio, positivo o negativo, «hanno qualcosa in comune fra di loro ... si riferiscono tutti all'avvenire.»²⁶

Il futuro – che di per sé è tale per cui non se ne può venire a capo col giudizio, simile a una nebbia colma di voci estranee, suoni, profumi e richiami proveniente da un “tempo non strutturato” (M. Lawrence)²⁷ – preme per penetrare nell'anima del giovane, e il passato, solo ora visto come tale, scivola via nell'incertezza.

In termini antroposofici, il corpo astrale pretende troppo dal corpo eterico, al cui involucro protettivo si è appena sottratto, come un bimbo piccolo che riesce a portare la madre alla depressione esigendo troppo, respingendola, tiranneggiandola e che ciò nonostante, dinanzi ai pericoli del mondo, cerca rifugio presso di lei. A questo commiato dal mondo infantile, ostile e luttuoso al tempo stesso, corrisponde un evento equivalente all'interno della struttura delle parti costitutive dell'essere umano, dove affiorano turbolenze e scissioni che, se questo momento storico esistenziale non fosse al contempo quello dell'epifania dell'Io che interviene dal mondo spirituale come forza ordinatrice e finalizzante, sarebbero destinate a lacerare l'adolescente.²⁸

Alla sensazione di tradimento provata dall'anima che si sta destando alla coscienza di sé davanti alle brutture e alle imperfezioni di quel mondo fin lì familiare che si svelano all'improvviso segue la negazione della dimora natia: ciò avviene per lo più in termini difensivi, di “ritiro”, ma anche, sempre più spesso, di annientamento offensivo. L'inevitabile fallimento del rinnegamento, come pure d'ogni tentativo di far ritorno “a casa”, possono scatenare rassegnazione, un incurabile tedio della vita, ma possono anche attizzare pensieri liberatori del tipo: “L'essere umano ha le mani per abbellire la Terra e idee per plasmare in tal modo le proprie mani”. Donald Woods Winnicott invita a riflettere sul fatto che un mondo compiuto, completo, risulterebbe frenante per l'evoluzione del giovane, nonostante egli, ferito, lo rivendichi, perché «la perfezione fa parte della sfera della macchina», mentre «le imperfezioni che caratterizzano l'adattamento dell'essere umano alla situazione oggettiva ... rappresentano il contrassegno essenziale di un ambiente che favorisce l'essere umano nella sua evoluzione».²⁹ Verrebbe da aggiungere che a generare creatività non è solo l'adattamento dell'essere umano a situazioni di fatto (imperfette), ma soprattutto anche la scoperta dell'adattabilità delle situazioni oggettive all'essere umano e del contributo che ciascuno può dare a tal fine.

Qui affiora il problema di fondo persino dei pensatori psicanalitici più arguti, fra cui Winnicott: non considerano l'idealismo una qualità in sé, ma un sublimato degli istinti – assolutamente simpatico, persino necessario ma, in ultima analisi, una sorta di soluzione di ripiego, per tenere entro i limiti le frustrazioni dovute alla rinuncia agli istinti. Così si giunge a dichiarare che l'evoluzione è un continuo adattamento, e precisamente un adattamento alla spinta dell'ambiente a rinunciare agli istinti, che costringe l'essere umano a risvegliare in sé altre qualità a titolo di compensazione.

Ciò nonostante, l'osservazione di Winnicott richiama l'attenzione su un nesso importante. L'esperienza dell'imperfezione – che va dalle cattive abitudini paterne, prima mai notate, all'irrealizzabilità dei desideri elementari, sino alla fragilità dei valori predominanti – è profondamente deludente però, al contempo, cela un'opportunità: come si potrebbero sviluppare degli ideali se tutto fosse ideale?

Alla riflessione di Winnicott se ne può collegare una che porta oltre e che andrebbe formulata come interrogativo: non si può pensare che l'infantile capacità di dedizione che, in modo tanto sconvolgente, è disposta a sopportare tanto, ad includere nel suo desiderio di familiare domestichezza persino tormenti e cattiverie, venga portata come eredità mnemonica da una forma di esistenza che era effettivamente libera da "imperfezioni" in senso terreno? Semplificando con un'immagine, non potrebbe essere che il bambino abbia bisogno di almeno due settenni di vita per capire davvero che gli esseri umani non sono angeli e le opere umane non sono il risultato di purissima bontà creativa?

Quando Rudolf Steiner parla della pubertà come del passo che porta alla "maturità per la Terra" bisogna intenderlo nel senso più ampio, cioè nel senso che l'adolescente penetra con consapevolezza nelle condizioni terrene, le quali nella sua precedente costituzione animica gli erano per la maggior parte ancora celate. Il che non esclude, ma al contrario conferma che gli erano chiari tutt'altri nessi, non meno reali, che ora perde la capacità di percepire. Senza protezione e guida, il contatto con le realtà terrene lo avrebbe distrutto. Ora riesce a farvi fronte. Come se venisse tolto un velo che stava davanti ad una fonte di luce, mentre un'altra luce si spegne, risultano visibili tratti marcati, contrasti, luci e ombre, sia in senso letterale che trasposto. Al tempo stesso insorge la sensazione tormentosa di trovarsi, in questa luce accecante, nudi di fronte al mondo. «(Nel giovane) si desta un pudore spirituale che lo rende timido, di poche parole e imbarazzato. Qualsiasi cosa si dica, egli ... sospetta che si stiano facendo allusioni ai suoi aspetti più reconditi» scrive Hubertus Tellenbach,

psichiatra della scuola esistenzialista. Il giovane è solo, perché ad ogni passo si sente “còlto in fallo” proprio da coloro che sino a quel momento gli erano stati più vicini – còlto in fallo non sa bene in che cosa, ma su tutta la sua esistenza grava un’atmosfera di proibito; i suoi consimili «all’improvviso sono diventati così stranamente ambigui»³⁰ – dietro alle osservazioni più innocue sembra faccia capolino un sospetto.

Estratto dai colloqui con Johanna S., 17 anni

(Grave crisi adolescenziale accompagnata da comportamento sessuale indiscriminato, malinconia, inappetenza, continui mal di testa e dolori in tutto il corpo senza diagnosi medica, fallimento scolastico e violenta aggressività verbale nei confronti dei genitori.)

J.: “Come ci si relaziona con persone per le quali ormai si prova solo disprezzo e compassione? Non sarebbe meglio interrompere tutto?”

– “Di che persone parli?”

J.: “Non importa. Meglio che me lo tenga per me. Dimmi cosa faresti tu. Ti è mai capitato di non provare più nient’altro che disprezzo per qualcuno?”

– “No”

J.: “Proprio mai?”

– “Un tempo, a chi mi aveva offeso profondamente, una ragazza per esempio, mi è capitato di dire: ti disprezzo, mi fai pena e cose del genere. Ma non era vero.”

J.: “Non sopporto che uno non faccia altro che piagnucolare e lamentarsi e abbia i nervi a pezzi solo perché io faccio quello che voglio.”

– “Parli di tua madre.”

J.: “Può essere.”

– “Credo sia disperata perché non fai che gridarle contro e non le racconti più nulla.”

J.: “Non grido sempre. Solo quando inizia a farmi la predica su tutti i pericoli che corro e che devo pensare al mio futuro e che, provando questo e quello, mi rovino. Devo scoprire da sola cosa è giusto per me, no? Non riesce ad accettare che io abbia diciassette anni.”

– “Non è nulla di nuovo. Nessuna madre accetta senza fatica che i figli stiano diventando adulti. È motivo di disprezzo?”

J.: “Guardala, com'è ridotta. Tutta emaciata e pallida, con le occhiaie, si presume a causa mia. Di notte non dorme più e di giorno mi guarda sempre con una faccia piena di rimprovero. Non riesco a spiegare quanto questa cosa mi renda aggressiva. Mi sento continuamente dire tutto ciò che ha fatto per me e che ha dovuto fare talmente tante rinunce per darmi una bella infanzia. Che devo essere grata, capisci? Forse sarei anche grata se mi lasciasse in pace. Ma per gratitudine lei intende obbedienza. Di sicuro ha già raccontato anche a te del suo grande sacrificio materno.”

– “Sì. Sperava un giorno di sentirti dire: sei stata una madre eccezionale.”

J.: “È anche vero. È stata una brava madre. Potevo fare quasi tutto e potevo parlare di tutto con lei. Ma ora guardala! È diventata un mucchietto d'infelicità. Non deve avere una grande opinione dell'eccezionale educazione che mi ha dato, se ora non si fida neppure di lasciare che io badi a me stessa. Se questo è il premio per essere stata una buona madre, rinuncio volentieri ad avere figli.”

– “È una logica sleale, non trovi?”

J.: “Adesso cominci anche tu? Cosa ci sarebbe di sleale? Se faccio un piacere a qualcuno e alla fine non faccio che lamentarmi di quanto mi è costato farlo, allora c'è qualcosa di sbagliato; allora avrei fatto meglio a non fargli quel piacere. Inoltre: qualcuno mi ha mai chiesto se volevo diventare la figlia di questa gente?”

– “Avresti preferito genitori diversi?”

J. (esitante): “No, in realtà no. Però comunque nessuno mi ha chiesto niente. Per cui non sono in debito con nessuno. Se mi lasciassero in pace, forse riuscirei a provare di nuovo qualcosa per loro, chissà.”

Nel corso di un'altra seduta, alla domanda sui suoi progetti per il futuro, ecc., J. risponde:

J.: “La cosa peggiore è l'idea che io stessa diventerò adulta. Non ho idea di quel che farò, meglio che non sia nulla di preciso. Un viaggio intorno al mondo, forse, prendere il sole, ascoltare musica, essere molto lontano. Bisognerebbe semplicemente lasciare che le cose ci accadano e vivere.”

Rispondendo a un “questionario-gioco”, alla voce: “Come dovrebbe essere un mondo in cui tu ti senta felice?”, ha scritto che avrebbero dovuto esserci boschi sani, tutti avrebbero dovuto essere teneri con tutti e nessuno avrebbe dovuto essere capace di mentire.

I colloqui vennero interrotti dai genitori perché si sentivano esclusi dal rapporto di fiducia instauratosi tra J. e il terapeuta.

Si nota chiaramente che J. è spinta dall'indistinto sentimento di volersi vendicare sulla madre per il dolore causatole dalla separazione. Soffre molto profondamente per il proprio comportamento e d'altra parte rimuove tale dolore dalla sua consapevolezza diurna in un modo tanto capillare, che si manifestano dolori fisici di ogni tipo. È continuamente costretta a letto per giorni interi, a causa di mal di testa e dolori corporei, con vomito o inappetenza, e deve quindi affidarsi alle cure materne. I giorni in cui è malata sono gli unici in cui il rapporto madre-figlia è disteso.

Il doloroso risveglio al mondo

Per la prima volta in vita sua il giovane viene a trovarsi in una situazione di angoscia e di impotenza che deve affrontare da solo. Contemporaneamente, però, vive «una sconvolgente epoca di scoperte», scrive Jens Peter Jakobsen, «in cui, a poco a poco, fra timori e giubilo incerto, con incredibile senso di felicità, scopre se stesso». ³¹ Che a prevalere sia il giubilo o la paura dipende da un lato da come gli adulti ragiscono al comportamento improvvisamente così estraniato e imprevedibile del giovane, se si lasciano trascinare a partecipare al caos di bisogno d'amore e rude rifiuto, aggressività e ipersensibilità; o se trovano in se stessi un pensiero conduttore che, nonostante una lucida valutazione dei pericoli, li porta a comprendere che quanto accade esige da loro il necessario rispetto.

Se in Rudolf Steiner leggiamo che il «rispetto per l'essere misterioso del bambino ... dev'essere l'iniziale atteggiamento col quale l'educatore si avvia al proprio compito», ³² allora l'adolescente, che lotta per la sua prospettiva esistenziale individuale, si trova, ancora una volta e in misura particolare, a dipendere dal fatto che nel suo ambiente regni tale disposizione d'animo – anche quando insorgono ragioni di profonda preoccupazione. Nei confronti del figlio che sta deviando, che suscita l'impressione che ormai nulla e nessuno possa più impedirgli di esporsi – oggi come non mai – a pericoli dell'anima in agguato ovunque e a subdoli allettamenti, può e deve colmarci, per dirla di nuovo con Steiner, un «sentimento di profonda serietà», ma non dobbiamo mai avvicinarci a lui «con antipatia», perché solo se «con gratitudine» «si arriva a comprendere

anche la sfortuna come un dono divino», se si accoglie “con gratitudine” come proprio compito anche il legame di destino col figlio carico di problemi che forse sta buttando all’aria tutte le nostre segrete aspettative, «si può sviluppare l’impulso all’azione».³³

Sembrano parole troppo grosse, tuttavia la richiesta di ausili educativi pratici cade nel vuoto finché non si parla di correggere gli atteggiamenti interiori [degli educatori, *nde*], laddove spesso riuscire a mettere in azione quella che, con riserva, può venir chiamata “tecnica sociale” (la riserva si riferisce al fatto che qui per “tecnica” non s’intende nulla di esteriormente meccanico) richiede un faticoso lavoro dell’anima.

A questo punto, nella consulenza educativa insorgono di regola delle difficoltà. È comprensibile che genitori e insegnanti si aspettino (esagero un po’ i termini) una sorta di corso-lampo che insegni loro a “riparare” i comportamenti sgraditi dei ragazzi, oppure un “trattamento” adeguatamente rapido di pedagogia curativa. Non di rado il terapeuta, che ha il dovere di guardare oltre gli intrecci del presente, deve proteggersi con fermezza proprio da queste pretese di “raddrizzare i comportamenti” connessi ai sintomi. La sua domanda è: “Che cosa si può portare nella giovane anima, affinché successivamente essa ritrovi ciò che le sta accadendo ora come materiale significativamente utile per il proprio lavoro biografico? Come si possono liberare, durante la crisi, forze di superamento di sé che forse matureranno solo molto lentamente, ma che rappresenteranno in seguito un arricchimento per l’intera vita futura?”

Quando si parla di autoeducazione dell’educatore, spesso si fraintende con grande suscettibilità, prendendola come un’attribuzione di colpa, a volte anche come un “trucchetto” del consulente per deviare l’attenzione dalla propria impotenza. Ora, non intendo dire che “il consulente sconcertato” sia un fenomeno raro. Ma supporre in automatico che sia così è un cortocircuito se l’attenzione invero viene diretta su elementi essenziali, ad esempio sulla domanda: “Considerando le cose dal punto di vista più ampio dell’antropologia, che rapporto c’è dunque, di fatto, tra madre, padre e adolescente? La disposizione d’animo interiore che impronta i rapporti quotidiani corrisponde a tale realtà?”

Prendiamo ad esempio una situazione tipica: un padre sente che, nonostante la generale esacerbazione e le liti continue, il figlio screanzato continua a cercare la sua vicinanza. Egli, tuttavia, non ha capito il cambiamento del significato della figura paterna nella coscienza dell’adolescente. Perciò, per vecchia consuetudine, parte dal presupposto che il figlio gli si rivolga per avere consigli e

insegnamenti. Non appena attacca un piccolo discorso ammonitorio ispirato alla sua ricca esperienza di vita, il ragazzo si allontana visibilmente deluso. È chiaro che gli si era accostato con altre aspettative, senza saper bene egli stesso quali. Il padre è risentito per il comportamento contraddittorio del figlio che, a quanto pare, non sa ciò che vuole.

E davvero non lo sa. Tuttavia, cosa accadrebbe se il padre non considerasse suo compito trasmettergli informazioni estrapolate dalla propria esperienza di vita, ma scoprire, grazie ad esse, che cosa induce il figlio, che non accetta consigli, a continuare a cercare l'incontro con lui? Se si chiedesse: che cosa significa ora il "padre" per la comprensione del mondo del figlio, che cosa è cambiato?

«Se l'adulto non esercita sino all'estremo l'arte del tirarsi indietro e del lasciare liberi» scrive Paul von der Heide, «ogni dialogo è subito bloccato». «Vi è una particolare suscettibilità nei confronti degli sforzi, effettivamente fatti dall'adulto, di insegnare determinati concetti al ragazzo. Già il sospetto che l'adulto potrebbe aspettarsi da lui un determinato comportamento, porta il giovane a fare il contrario.» Il padre, che nel secondo settennio ha rappresentato l'autorità in materia di visione del mondo e di direttive d'azione, viene scartato. Che ruolo ha ora? Il giovane, dice von der Heide, nella misura in cui protegge con fermezza il proprio mondo emozionale e istintuale divampante da ogni approccio tutelare, desidera «poter esperire le azioni dell'Io nell'adulto e assieme all'adulto». ³⁴ Che cosa ciò significhi, lo si può esprimere nella forma di un'esortazione interrogativa: "Mostrami dove, senza alcuna ragione esteriore e necessità convenzionale, al di là di abitudini radicate, lontano dal desiderio materiale di successo o di ambizione carrieristica, esclusivamente muovendo dal tuo impulso volitivo individuale, sei tu a pensare, sentire e agire; mostrami dove, indomito, tu sei esclusivamente te stesso, perché far esperienza di ciò negli adulti mi dà sicurezza".

L'altra domanda decisiva, dalla quale dipende il superamento della "tipica sindrome psicopatologica" adolescenziale, ³⁵ come addirittura si usa dire, è se e in quale misura siamo riusciti a "eliminare" i cosiddetti "impedimenti fisici e animici" della citazione introduttiva di Steiner.

Del resto, vedere già nel tipico evento puberale e postpuberale una sorta di processo patologico è molto meno rischioso di quanto non sembri. Basta concepire con sufficiente precisione il concetto di patologia. Se vi si associano infermità, debolezza o bisogno di cure, se ne ha una visione molto limitata. Per l'esattezza, ogni disarmonia nella struttura corpo-anima-spirito che non venga

spontaneamente riequilibrata dall'Io è una condizione patologica. In tal senso la malattia è un'onnipresente educatrice dell'essere umano. Lo spinge a compiere sforzi straordinari muovendo dal proprio centro per dare ordine a se stesso o per restare centrato nel disordine.

I conflitti della pubertà hanno addirittura in senso archetipico tale carattere esortativo. “In quanto sindrome psicopatologica” essi confermano efficacemente il principio di Reinhold Schneider: «Essere malati significa vivere l'Avvento.»³⁶ Ciò che da un lato, sotto forma di scissione tra le parti costitutive dell'essere umano o, come ha scritto Carl Gustav Jung, di “discordia con se stessi”,³⁷ scatena violente insicurezze, dall'altro lato è un processo che forma la coppa per l'Io che sta discendendo e che comporrà i contrasti. (È soprattutto di questo fenomeno che tratta il saggio *Die siebenfache Spaltung – Zur Dualität des Wesensgliedergefüges im dritten Lebensjahrsiebt* [lett. La settemplice scissione – La dualità della struttura delle parti costitutive dell'essere umano nel terzo settennio]).

Ora, che tipo di “impedimenti” sono quelli che Rudolf Steiner dice che devono essere rimossi per creare al bambino i presupposti affinché «il suo spirito possa entrare nella vita in piena libertà»?

Per capirlo, sono necessari alcuni concetti fondamentali di pedagogia antroposofica. Esiste un certo, inappropriato schema argomentativo di condanna di questa pedagogia che culmina affermando che, non considerando «le differenze individuali, in parte anche di natura socioculturale del decorso evolutivo»,³⁸ essa impone ai bambini un modello ideologicamente preconfezionato di fasi (settenni, maturazione e separazione – “nascita” delle parti costitutive, punti nodali dell'individuazione). Ciò avverrebbe dapprima a livello concettuale attraverso un'assolutizzazione mistica dell'infanzia (e dell'ulteriore corso della vita umana) quale “processo di una spiritualizzazione che si realizza per gradi”, e poi trasformando tale “concetto normativo” in azione pedagogica (piano di studi, criteri educativi specifici a seconda dell'età). «L'evoluzione individuale» sarebbe considerata «un evento di maturazione preprogrammato che si dispiega a poco a poco e che va descritto come una serie di sviluppi legati all'età. – Esso riguarda il decorso evolutivo medio di tutti i bambini e viene codificato in norme relative all'età.»³⁹

Se ciò corrispondesse al vero, l'intera antropologia antroposofica, con le idee pedagogiche da essa sviluppate, sarebbe un'assurdità (anche se bisogna ammettere che, di tanto in tanto, s'incontrano zelanti difensori dell'educazione Wal-

dorf che l'autore di simili giudizi erronei potrebbe portare come prove viventi). Ovviamente, però, le cose non stanno così. Ho già espresso in altra sede la mia opinione sul nocciolo del malinteso.⁴⁰ In realtà, ciò che in questa sede viene definito “processo di spiritualizzazione che si realizza per gradi”, dove l'ironica scelta dei vocaboli spinge i fatti reali in una mistica luce crepuscolare, altro non è che la semplice constatazione che, crescendo in età, aumenta la possibilità di plasmare la propria vita in modo responsabile, in quanto personalità capace di avere opinioni proprie, di prendere decisioni, di esprimere giudizi. Alice Miller, la nota psicanalista, in uno dei suoi libri enumera, ad esempio, «i contrassegni ... tipici ideali» dello «sviluppo ... di libertà interiore e vitalità» che «in realtà sono riscontrabili solo e sempre per approssimazione».⁴¹ Di questo la critica accademica non si scandalizza. Se però analogo tentativo è promosso da parte antroposofica, ecco che diviene subito una “spiritualizzazione che si realizza per gradi”.

Per accompagnare e sostenere lo sviluppo nel senso di favorire una “educazione alla libertà”, così dice il pedagogista antroposofico, durante l'infanzia e l'adolescenza devono essere eliminati determinati impedimenti. In realtà, la rimozione degli ostacoli sulla via della “ricerca del vero Sé”⁴² è un tema psicoterapeutico. Di solito, il pensiero pedagogico favorisce l'aspetto dell'accrescimento, indotto dall'esterno, di sapere, esperienze, abilità. La pedagogia antroposofica, invece, vede meno di sua pertinenza l'influenza iniziativa e contenutistica. Preferendo rivolgere l'attenzione soprattutto al fatto che il bambino «[la natura umana] di continuo ... debba essere protetta dalla patologia» (R. Steiner)⁴³ per potersi sviluppare all'interno di questa zona protetta secondo le condizioni che gli sono proprie, essa ha, sin dall'inizio, un'evidente componente terapeutica; il suo approccio è diverso da quello al quale interessa soltanto rintracciare modelli deleteri trasmessi dai genitori, proiezioni narcisistiche e altro del genere.⁴⁴ Il suo concetto di patologia include tutti gli elementi “patogeni” in senso lato e cioè tutto ciò che infligge danno alla personalità individuale.

Indipendentemente dalle differenze fra le concezioni antropologiche emerge comunque che, ovunque in pedagogia invalga l'impegno a studiare a fondo l'anima, tutti concordano sul fatto che l'evoluzione infantile avviene nel costante confronto con difficoltà e influssi che ostacolano l'evoluzione intesa come processo non di una “spiritualizzazione che si realizza per gradi”, ma di una autonomia animico-spirituale da raggiungere per gradi. In un'occasione Rudolf Steiner si esprime drasticamente su ciò che l'educazione deve fare da questo

punto di vista: «... il bambino con la nascita ha portato nel mondo il proprio spirito intelligente. Il bambino è intelligente, solo che il suo spirito non si è ancora risvegliato. Se non siamo capaci di risvegliarlo, siamo noi tonti, non il bambino.»⁴⁵ Si badi bene: non si deve aggiungere nulla al bambino, bensì destare ciò che giace già in lui. Gli impedimenti che bisogna “eliminare” sono evidentemente quelli che interferiscono svantaggiosamente sul processo di risveglio al mondo.

Le condizioni preesistenti – alle quali, come disse Martin Buber, l'essere umano si trova esposto all'inizio del proprio cammino esistenziale come a differenti strati di “mondità dell'Es” –⁴⁶ sono di tal sorta che se l'essere spirituale individuale, pienamente presente in stato di germe anche se ancora “non risvegliato” e celante in sé l'abbozzo della sua futura struttura, venisse affidato ad esse senza protezione, dovrebbe continuare a dormire e, ad ogni tentativo di risveglio, verrebbe risospinto nell'incoscienza dalla loro superiore potenza. Abbiamo definito tale superiorità “determinazione primaria e secondaria”.

Quella che nel gergo della psicologia viene definita “individuazione”, altro non è che il superamento per gradi, ad opera dell'Io, delle forze determinanti. Il fatto che, allo scopo, ogni essere umano abbia bisogno dell'aiuto di altri esseri umani getta una luce non solo sul senso più profondo dell'educazione, ma anche sull'importanza dell'elemento sociale in generale. Nel senso della pedagogia antroposofica, dunque, non si tratta di manipolare il bambino secondo delle norme legate all'età, ma di fornirgli le giuste forze per affrontare le condizioni determinanti, cosa che egli deve fare un passo alla volta. Ciò che va superato soggiace a leggi oggettive. Ovviamente l'educazione deve fare i conti con tali leggi – proprio per rinvigorire la volontà del bambino di affermarsi rispetto ad esse. Critici come quelli citati prima non tengono conto del fatto che, dal punto di vista della scienza dello spirito, «si può parlare di evoluzione regolare durante l'infanzia e l'adolescenza solo nella misura in cui l'individualità, nel superamento per gradi dei fattori ... regolari si fa strada verso l'autonomia dell'Io, sottomette dunque sempre di più a sé ciò da cui in un primo tempo era condizionata. – È un cammino che passa attraverso condizionamenti regolari e che li supera. L'essere umano si evolve da essere condizionato a essere che riconosce il condizionamento e lo trasforma.»⁴⁷ Herbert Witzmann dice concisamente: «Senza condizionamenti non può esserci individualità e, di conseguenza, nessuna libertà. Tuttavia, nella realizzazione di sé l'individualità si emancipa dai suoi condizionamenti.»⁴⁸

Rudolf Steiner ha esaurientemente parlato di questi nessi, tra l'altro, il 13 novembre del 1916 a Dornach:⁴⁹ «È sempre presente nell'uomo la forza che vuol trattenerlo in una determinata condizione e quella che vuol sollevarlo da essa». Steiner distingue da un lato le «condizioni di vita» determinate e le loro forze configuranti (ereditarietà, ambiente) e, dall'altro, la «forza contrapposta» dell'Io «che agisce in conflitto con tutto ciò che opera determinandole [determinando le condizioni di vita, *nde*]» e la sua azione di trasformazione.

«L'uomo è qui il campo di azione di due forze antagoniste. Le une lo configurano ... Le altre agiscono opponendosi alle prime e paralizzandole in parte, cosicché l'uomo viene spinto da queste ultime forze ... a trasformare ciò che ... gli [è stato] imposto.» Se l'Io interviene in modo sano (cito Steiner a senso) si comporta nei confronti delle forze determinanti come se esse gli venissero imposte dall'esterno. Nell'ottica della scienza dello spirito, questi influssi rappresentano una condizione di destino che l'essere umano ha accettato in un atto di decisione precedente il concepimento e svanito dal ricordo, ma non lo ha fatto per sottomettersi ad esse, bensì, come dice drasticamente Steiner, per intervenire «dissolvendole». Questo impulso a trasformare le condizioni è la presenza dell'Io per eccellenza. I rapporti sociali, i rapporti di lavoro, i modi delle relazioni interpersonali e i percorsi formativi possono essere organizzati in modo da favorire questo impulso, restando così al tempo stesso suscettibili a ciò che esso vuole rinnovare attraverso le singole personalità; i rapporti, tuttavia, possono anche separare questo impulso dalla sua sorgente vitale attraverso uno spregio, sempre più diffuso nella cultura, dell'elemento individuale. A questa stregua si sguinzagliano forze distruttive.

Oggi, constatando quanto idealismo adolescenziale devia sui binari della distruzione, dobbiamo anche capire chiaramente che qui è all'opera una forma distorta, un surrogato di quello che Rudolf Steiner nella medesima conferenza chiama il principio, che interviene dall'Io, «trasformatore delle condizioni di vita». Per l'individualità che si sta risvegliando nell'anima dell'adolescente, molto dipende dal fatto che essa riesca a vedere degli spazi per (auto)strutturarsi, dei punti di partenza per l'impulso artistico-sociale che essa porta con sé come autentico tratto caratteristico della sua essenza. Se non trova opportunità d'impegnarsi in tal senso, interviene un altro principio che a quello assomiglia solo superficialmente e che è diventato famoso con il titolo della canzone "Macht kaputt, was euch kaputt macht" [lett. Distruggi ciò che ti distrugge, anche in inglese: Destroy what destroys you].

Riassumiamo: l'essere animico infantile non sarebbe capace di realizzarsi sotto l'influsso delle condizioni oggettive che trova. Ciò nonostante, quell'impulso – che l'antroposofia definisce "impulso all'incarnazione" (per includere, oltre al concetto di individuazione, l'aspetto del confronto col corpo fisico) – è attivo sin dall'inizio come una sorta di spinta animica di fondo.⁵⁰ Compito dell'educazione è quello di irrobustire attivamente questo impulso «ad arrivare a se stessi come espressione dell'Io-sono, Io-vivo, Io-sono-Io» (D.W. Winnicott) contro le interferenze che Steiner chiama "impedimenti", di sottrarre ad esse la loro forza determinante e, al contempo, in questo confronto, di consentire al bambino di esercitarsi nella realizzazione di sé in misura corrispondente al proprio grado di maturazione.

Sono frasi che bisognerebbe tenere a mente perché sono indispensabili per capire ciò che verrà esposto di seguito sulla problematica adolescenziale. Al tempo stesso, esse rivelano la misura del disconoscimento dei fatti da parte di chi afferma che la pedagogia antroposofica voglia cancellare le differenze individuali e costringere i bambini all'interno di un piano evolutivo normativo.

Un semplicissimo esempio di una serie di condizioni contro le quali l'Io deve imparare ad affermarsi è la gamma delle sensazioni corporee sgradevoli, che va dal disagio al dolore. Quanto più il bambino è piccolo, tanto più è impotente in balia del proprio malessere. Non conosce rimedi, per cui piange, strilla e cerca riparo. Si può studiare con esattezza, soprattutto nei bambini più piccoli, quanto ogni stato di malessere un po' più intenso, soprattutto ogni tipo di dolore, provochi una spontanea ricaduta ad un livello di non autonomia ormai da lungo tempo superato. Può accadere di tutto: il bambino si bagna di nuovo, ha bisogno del pannolino, si fa imboccare, torna al "linguaggio infantile" senza usare "io".

La capacità di reagire con calma e riflessione, di consolarsi o distrarsi da sé, in breve, di restare coscienti e di mantenere le distanze, si acquisisce solo a poco a poco. Ora, di tanto in tanto, si ha persino l'impressione che nel dolore il bambino si alzi interiormente, che il suo sguardo diventi più determinato e chiaro. Non pochi bambini giudicano che una certa misura di dolore sia assolutamente un'esperienza positiva, addirittura lo desiderano. Sarebbe proprio una sciocchezza voler collegare in qualche modo questo fatto al "masochismo". Ciò che questi bambini sperimentano è meglio descritto dalla parola "fierezza". Essi si sentono accresciuti dal fatto di riuscire a resistere "coraggiosamente", e naturalmente vogliono che la sovranità appena raggiunta venga loro riconosciuta.

Ovviamente questa capacità non piove dal cielo. Essa si sviluppa, in non piccola misura, in base al comportamento dei genitori. Quanto più serena è la reazione della madre nei confronti del dolore e della malattia di suo figlio, tanto più rapidamente egli impara a restare sereno. Di conseguenza riesce ad osservare più consapevolmente cosa fa la madre per dargli sollievo e ben presto prenderà da sé l'uno o l'altro provvedimento. Un bimbo di 3 anni che di notte ha mal di pancia resta sdraiato e strilla. Un bambino di 9 anni può già alzarsi, senza svegliare nessuno, mangiare una fetta biscottata, prepararsi una borsa dell'acqua calda. Guidato dall'esempio educativo, riuscendo a controllarsi anche nella condizione di dolore, si è emancipato un po' dal condizionamento di una corporeità che soggiace al dolore; grazie ai suoi disturbi si esercita ad assumersi la responsabilità di se stesso. Qui riluce già qualcosa di ciò che Goethe affidò alle parole: «Sono i dolori che chiamo in mio aiuto; essi sono amici, danno saggi consigli.»

In modo corrispondente, nel suo percorso evolutivo il bambino incontra una molteplicità di eventi corporei ed animici che in un primo tempo vogliono intralciarlo, estraniarlo, minacciarlo, respingerlo, ma che alla fine (a condizione che l'educazione tenga conto di questi processi) si rivelano degli ostacoli grazie ai quali vengono sviluppate forze indispensabili per la vita futura. Quando cade o urta contro qualcosa, il bambino incontra la durezza delle cose; incontra il freddo, il fuoco, le realtà che provocano dolore e con esse i timori che comporta l'esistenza in un corpo vulnerabile. Fa esperienza di sé nella propria debolezza rispetto alla natura che – ma di ciò per molto tempo non saprà ancora nulla – non annienta l'essere umano solo perché questi, in virtù del proprio patrimonio inventivo e della propria fantasia sociale, sa tenerla a bada. Non ha ancora imparato che queste forze ostili sono anche la materia prima con la quale vengono plasmate grandi opere dello spirito umano, ma dalla sua coscienza sognante agisce una forza propedeutica: egli gioca.

Il bambino incontra la sete e la fame, le necessità corporee, la dipendenza dall'accudimento degli altri, la cui illimitata bontà egli attende come una legge di natura. Solo dopo anni farà esperienza del legame esistente tra soddisfazione dei bisogni, lavoro umano e fraternità. Il bimbo incontra la paura nel buio, la solitudine, il crudele gioco del gatto col topo e il sospetto, che diventa lentamente certezza, che qualcosa di simile si verifichi anche tra gli uomini. Incontra il rifiuto altrui, il perdono, la punizione, la malattia; deve accettare le sfide della convivenza, le regole di vita, le buone maniere, deve esercitare l'au-

tocontrollo, “la riduzione della pulsione” come dicono gli psicanalisti. E sperimenta che al mondo esistono cattiveria e bruttura, che ci sono la menzogna, l’ingiustizia, il dolore che colpisce all’improvviso, la morte.

Per l’anima infantile ancora ingenua e avvolta nel sogno, tutte queste sono esperienze di dolore, bruschi disincantamenti, esperienze di scontro che risvegliano e deludono al tempo stesso. Una pedagogia correttamente intesa deve considerare suo compito principale quello di mitigare preventivamente l’impatto di questi impatti insegnando cautamente al bambino a prendere confidenza con queste realtà prima che esse irrompano su di lui; dovrebbe trasmettergli immagini e successivamente anche concetti che rechino in sé il tema del superamento, aiutarlo ad acquisire fiducia nelle proprie mani. Deve fare attenzione, nelle più svariate forme, a come e a che età il bambino “comprende”, comunicare che l’essere umano ha la possibilità e il compito di far fronte alle imperfezioni della creazione come lo scultore al blocco di pietra grezza. L’essere umano in crescita non acquisisce fiducia nella vita dal freddo sapere e dall’esercizio meccanico di abilità, bensì spinto ad agire in modo creativo e colmo d’immagini fortificanti per l’anima, facendo esperienza del fatto che esiste un percorso “da creatura a creatore” e cioè la possibilità di innalzarsi al di sopra del semplice subire il mondo e le sue leggi e di contribuire ad abbellirlo.

In parole semplici equivale a dire: “Nella realizzazione di se stessa, l’individualità si libera dai propri condizionamenti”. Ci sarebbe da augurarsi che questa frase, quale programma pedagogico, fosse impressa sul portone di ogni scuola e soprattutto che compenetrasse ogni insegnante cui sia affidato il compito di preparare gli adolescenti alla vita. È nell’età adolescenziale, infatti, che raggiunge il suo apice l’interrogativo: “Sono solo una ruota del meccanismo del mondo, impotente e sostituibile, oppure questo mondo ha bisogno di me, espressamente di me?”. Il quattordici-quindicenne prende coscienza di questo interrogativo. Esso ha percorso l’intera infanzia a livello subliminale; ora è maturato e può essere espresso.

Estratto dai colloqui con David B., 16 anni

David e i suoi genitori si sono presentati nel mio studio perché il ragazzo ha seriamente posto i genitori di fronte a questa alternativa: “O mi trovate, da qualche parte, un posto in cui io possa vivere, o scappo di casa”. Restare a casa gli era impossibile e non era neppure più disposto a frequentare la scuola alla quale era iscritto.

D.: “C’è così tanto da dire; non so neppure da che parte cominciare. Di certo Lei vorrà sapere molte cose, perché e per come, ma forse non è neanche così importante, non ne parlo volentieri. Fondamentalmente, volevo dirLe che devo andarmene, che non posso continuare così.”

– “Se dai nostri colloqui avrò l’impressione che tu debba davvero andartene, mi impegnerò ad aiutarti in tal senso. Però devo potermi fare un’idea.”

D.: “La capisco, prima vuole scoprire cosa stia effettivamente succedendo, ma è indifferente, può scoprire quello che vuole, io devo andarmene in ogni caso.”

– “E dove? Puoi anche darmi del tu, se vuoi.” (Non vuole.)

D.: “Da qualsiasi parte. Per me va bene tutto, basta che sia abbastanza sopportabile. Meglio sarebbe una grande città, dove si possono fare esperienze e dove la gente non è testarda come da noi in campagna. Sei anni fa siamo venuti via da T. (una cittadina della Germania del sud) e da allora viviamo in quel posto fuori dal mondo, è insopportabile.”

– “Che ne diresti di andare a stare, per sei mesi o un anno, in una fattoria solitaria? Conosco qualcuno...”

D.: “Sì, potrebbe essere un’idea. Magari un po’ di distanza farebbe bene per vederci di nuovo più chiaro. Ma assolutamente dopo non tornerò a casa.”

– “E un collegio?”

D.: “Perché no? Mi sta bene tutto.”

– “Non hai voglia di raccontarmi come sei arrivato a questo punto?”

D.: “Certo, Lei deve fare domande, lo capisco. Ma ora come ora non so proprio come dirlo, di colpo è tutto troppo, va tutto a catafascio.” (Parla con eccitazione, contrae le mani.) “Inoltre per me sarebbe più importante chiarire prima...”

– “Ti senti trattato male dai tuoi genitori?”

D.: “No, no. Litighiamo spesso, soprattutto con mio padre, ma parecchie volte io mi comporto in un modo che lui non può far altro che innervosirsi. Con mia madre riesco ancora a parlare molto bene, in realtà va molto bene. I miei fratel-

lini mi fanno impazzire, gridano e corrono di continuo. Non ho assolutamente nulla contro i miei genitori. Se solo non fossimo andati via da T.! Da quel momento tutto mi fa vomitare. Non so più di che dovrei parlare coi miei genitori. Non abbiamo più argomenti di conversazione. La situazione si è esaurita, non so se capisce! Mi sembra di stare in una sala d'attesa.”

– “Negli ultimi tempi ti sei chiesto qualche volta se forse, in realtà, non stai vivendo?”

D. (sorpreso): “Non proprio sul serio, naturalmente. Però certi giorni mi sembra di essere morto. Faccio anche sogni del genere. Sono morto e al tempo stesso sono quello che trova il morto. – Ma non abbiamo tempo in eterno, per cui penso che forse sarebbe meglio se ora si passasse a qualcosa di pratico...”

– “Hai amici?”

D.: “No, ma non dipende dagli altri, dipende da me. Che stringo a fare amicizie là, se poi me ne vado.”

– “Una ragazza?”

D. (brusco): “Oddio, una ragazza! Non si rende conto che ho altre preoccupazioni?”

– “Non vuoi dirmi quali.”

D. (deve visibilmente controllarsi per non montare in collera): “Non riesco. Non lo so neanche io. Cioè, sì, lo so, ma sono più – stati d'animo, non so come dire. Nella fattoria di cui ha parlato forse riuscirei a capirlo. Poi Le scrivo.”

– “Devo compilare una perizia per la scuola, altrimenti non si può fare nulla. Devo scrivere: consiglio temporanea sospensione delle lezioni a causa di stati d'animo poco chiari?”

D.: “Ho capito bene? Intende aiutarmi con una perizia ad hoc?”

– “Dipende dal risultato dei nostri colloqui.”

Nel corso di parecchi incontri, sempre a rischio di fallire a causa dell'ostinata insistenza di D. sulla “soluzione pratica”, a tratti egli si apre di più. Dopo aver parlato a lungo anche coi genitori, arrivo alla convinzione che, effettivamente, non esistono chiari motivi esterni e attuali della crisi. Ci sono state delle difficoltà, come ce ne sono ovunque. I genitori, la cosa è evidente persino a loro, non avrebbero potuto comportarsi in modo più maldestro. Tuttavia il comportamento in parte assurdo di D. (al ritorno da scuola, ad esempio, è in preda ad una coazione a lavarsi e commenta la cosa dicendo: “devo lavarlo via; devo sopravvivere”, pur essendo uno studente davvero bravo) e la sua malinconia non sono riconducibili a ciò. Tra l'altro il giovane racconta:

D.: “Interessi? Non so – quello che sapevo fare bene una volta, e che forse so fare benissimo anche adesso, mi annoia all'estremo; no, ho la sensazione che ormai non ne sarei neppure più capace, di disegnare, ad esempio – mi hanno sempre detto tutti che era il mio forte; o di scrivere, nei temi ero tra i migliori della classe, a volte ho provato, così per me, a fare qualche reportage, ma non ho più voglia neppure di questo. La cosa che mi interesserebbe di più sarebbero i lavori manuali, se non fossi così imbranato.”

– “Non vorrai dire che non hai voglia di fare nulla, proprio nulla?”

Al ragazzo intelligente, eloquente ed eclettico, a queste parole non viene in mente altro che dire: “Gironzolare per la città, rovistare nei negozi, fare acquisti, andare al cinema, semplicemente vedere qualcosa”. In ogni caso ha chiaro il problema della propria mancanza di scopo e d'interessi. Non è sempre stato così, prima anche lui aveva tanti sogni e osava ogni tipo di esperienze intense. La nuova situazione lo intimorisce. Il pensiero di vivere temporaneamente in una fattoria fuori mano, a lui, cui piacerebbe tanto essere una farfalla di città, piace sempre di più, perché “avrei tempo e calma per scoprire cosa voglio”. Ritieni necessario dare la maturità da qualche parte, “solo non a casa, solo non a scuola lì”, perché è certo che, un giorno, avrà dei progetti che forse potrà realizzare solo con la maturità liceale. Non trova assolutamente strana la domanda relativa a ideali, mete elevate, che gli piacerebbe contribuire a realizzare, se potesse. Ma deve visibilmente “scavare” per riuscire a rispondere. Poi si ricorda di aver pensato spesso che tutti gli esseri umani dovrebbero avere le stesse opportunità di vita. “Al momento, comunque, ho altre preoccupazioni, prima devo chiarirmi le idee io”.

– “Non avvertene a male per questa domanda: non potrebbe essere che un mutamento di ambiente esteriore non cambi nulla, perché il problema sta dentro di te e perché tu ti porti con te ovunque?”

D.: “Naturalmente in un certo senso è vero, lo sento chiaramente. Ma in queste condizioni non riesco a cambiare nulla in me. A volte, prima di addormentarmi, penso: cosa sta succedendo, qui, che senso ha questo teatro, tu da domani ricominci da capo. Poi la mattina mi alzo, sento i miei fratelli che fanno rumore, vedo i miei genitori, gli spazi, i mobili, la strada fuori, le case, gli alberi – forse capisce: tutto attorno a me è tale per cui so che, finché sarò circondato da tutto questo, non riuscirò mai a ricominciare da capo.”

Talvolta, quando il pomeriggio vuole stendersi un po' sul letto, D. deve cambiarsi i vestiti. Ha la sensazione che tutto ciò che lo fa stare male stia nei suoi abiti e, per lo meno, non vuole contaminare il letto.

Che cosa sta succedendo a David? Nella perizia, era mio dovere mettere in guardia dal rischio di una nevrosi ossessiva, da una depressione e possibili reazioni di panico. Ma il conflitto di base non risulta più chiaro denunciando i sintomi psicopatologici “di ripiego” che ne possono derivare. Tali sintomi, come scrivono Klaus Dörner e Ursula Plog, sono «fondamentalmente possibilità umane universali, vale a dire, in certe condizioni, sono per tutti noi forme che manifestano la situazione “così non va più”». ⁵¹ Innanzitutto, lo stato del giovane evidenzia efficacemente per immagini i processi interiori che si manifestano durante una spiccata crisi adolescenziale. Non a caso questa crisi è stata definita di per sé “sindrome psicopatologica”. ⁵² Non è raro che in casi simili transitoriamente, e nei casi peggiori anche per sempre, vi siano manifestazioni nevrotiche da manuale. La cosa non va minimizzata, però inizialmente si limita a mettere in luce l'aspetto esteriore del problema e dice ancora poco sull'effettivo preannunciarsi di una patologia psichica di lunga durata.

In questa sede non intendiamo soffermarci neppure su una dettagliata investigazione psicanalitica. Nell'anamnesi di D. e in quella della sua famiglia esistono, in realtà, alcuni punti cui si potrebbero attribuire effetti traumatizzanti e la responsabilità del decorso oltremodo drammatico della crisi del ragazzo, ad esempio una grave ustione accidentale con conseguente inevitabile separazione di madre e figlio quando D. aveva 2 anni, uno sradicamento sociale a causa del trasloco all'età di 10 anni, una crisi professionale del padre legata a una sua estrema incapacità a controllarsi che ha fatto soffrire l'intera famiglia. Tuttavia, eventi del genere si possono rinvenire quasi in ogni storia infantile; l'attuale condizione del ragazzo non può venir ricondotta semplicemente a queste cause. Dobbiamo limitarci a constatare che per D., come per la maggior parte degli altri bambini, ci sono state esperienze di dolore, abbandono e impotenza che hanno scosso la sua fiducia originaria.

Per il punto del problema a cui siamo arrivati, è importante soprattutto la chiarezza dei contorni con cui in D. si è manifestata quella che abbiamo definito “presa di distanza e squalifica della dimora natia” o anche “negazione della dimora natia”. Diversamente che per Johanna S., qui in primo piano non c'è l'aspetto diffamante, ma quello squalificante: a parte saltuari scoppi di collera, David resta complessivamente cortese e corretto, non dice nulla di offensivo

[...]

[...]

L'io: "idea fissa" o "realità"?

«In tutto sono mia creatura. Cieco avrei potuto seguire il corso della mia natura spirituale. Non ho voluto essere natura, ma opera mia; e lo sono divenuto perché l'ho voluto.»

Johann Gottlieb Fichte

Pedagogia curativa

Come abbiamo visto, l'affermazione che la pedagogia antroposofica segua una schematica teoria di fasi si fonda su un equivoco. Tale equivoco non è inviolabile e non risulta più degno di venire discusso solo perché a volte vi cadono pure alcuni educatori Waldorf. L'errore consiste semplicemente nel fatto che si scambia la questione marginale con quella principale, l'aspetto esterno con quello interno. Il riconoscimento di certe leggi evolutive regolari, che si presentano necessariamente ad un'osservazione spregiudicata, non permette assolutamente di dedurre che tali leggi siano le forze che condizionano positivamente la crescita della personalità.

Quando una teoria delle fasi ben intesa – e quindi non ideologizzante, ma psicologicamente orientata al fenomeno – parla di regolarità, si riferisce agli oggettivi effetti collaterali dell'individuazione e non già al soggetto attivo nel processo stesso dell'individuazione. L'io alla ricerca della miglior forma espressiva possibile, nelle condizioni date, della propria essenza originaria e delle proprie facoltà innate, di per sé non soggiace a nessun'altra legge se non a quella della propria autenticità, del proprio progetto personale. Tuttavia, nella realizzazione di sé, deve imparare a confrontarsi e a muoversi all'interno di una molteplicità di condizionamenti che trova già presenti sotto forma di cornice e terreno della propria esistenza.

Ora, bisogna proprio voler chiudere gli occhi davanti alla realtà per mettere in discussione il fatto che il bambino deve farsi strada, passo dopo passo, nei differenti strati di quanto gli è stato oggettivamente dato, e che determinate fasi di maturazione a ciò correlate sono approssimativamente distinguibili in base alle fasce di età; entro queste fasce di età, determinati processi corporei corrispondono a trasformazioni delle esigenze animiche e delle capacità espressive e ad ampliamenti dell'orizzonte di comprensione che non descrivono semplicemente un "processo di crescita quasi biologico" nel senso di un parallelismo psicofisico dal decorso automatico (è Heiner Ullrich ad attribuire questa concezione alla pedagogia Waldorf)⁶⁰, bensì sono condizionati anche dalle rispettive situazioni socioculturali e, già in tenera età, presentano sfumature individuali.

Ad un medico che curi un bambino malato di pertosse con comprovati rimedi, si rimprovererebbe forse di non essere interessato al bambino ma solo al fatto che la pertosse è una tipica malattia infantile? E che, nel corso della cura, anziché tenere presenti "le differenze interindividuali (e) socioculturali del decorso evolutivo", egli stia prescrivendo uno sciroppo contro la tosse schematizzando?⁶¹ Non si può non ammettere che sarebbe un rimprovero assurdo. Se poi il medico è qualcosa di più di un prontuario ambulante, non si limiterà a prescrivere lo sciroppo per la tosse, ma consiglierà alla madre a cosa prestare particolare attenzione mentre cura il bambino durante le settimane di malattia. Forse, tra diversi farmaci, sceglierà quello più adatto perfino tenendo conto del tipo di costituzione e della storia pregressa del bambino, ma di certo non uno differente per ogni bambino. Il paragone è calzante perché le classiche malattie infantili sono processi fase-specifici. Si manifestano naturalmente nei primi anni di vita e, se non vengono brutalmente soffocate ma curate accompagnandole con attenzione, offrono occasione di "salti" di maturazione individuali particolarmente evidenti, che ci mostrano chiaramente l'attività dell'Io che compenetra la corporeità. Il bambino presenta una «trasformazione radicale di tutto il suo essere e di tutto il suo comportamento. Fa progressi nei campi più diversi, può addirittura manifestare improvvisamente nuovissime capacità. La struttura del volto cambia in modo sottile, e tuttavia evidente.»⁶² Chi abbia assistito a come un bambino esca maturato e "rassettato" da una malattia del genere con i suoi accessi febbrili (premessi che sia stato possibile creare per la sua anima la giusta atmosfera protettiva) presagisce la tragedia insita nell'immunizzazione artificiale ottenuta con la vaccinazione.⁶³

Qualcosa di molto simile vale anche per le crisi evolutive che si svolgono più a livello animico, che siamo assolutamente autorizzati a considerare una sorta di “malattie infantili”. Oggi, analogamente a quanto si fa nel caso della pertosse e del morbillo, vi è una forte tendenza a cercare rimedi adatti a prevenirle o a concluderle, proprio nel bel mezzo del decorso, il più rapidamente possibile. In veste di consulenti educativi ci si ritrova di continuo ad affrontare il problema di comunicare ai genitori e anche agli insegnanti che l’importante non può affatto essere l’“eliminazione” artificiosa, per esempio, della malattia infantile “pubertà” non appena, in senso trasposto, si acutizza “febrilmente” con delle crisi, ma che ci si deve chiedere come accompagnare in modo utile l’attraversamento di questo evento e quale sia l’atteggiamento interiore adeguato. Otto Friedrich Bollnow, professore di pedagogia a Tubinga, scrive: «Durante lo sviluppo la crisi si manifesta ... dapprima come evento casuale, in certo qual modo come un infortunio sul lavoro che si sarebbe anche potuto evitare prestando maggiore attenzione. Invece la dimensione antropologica arriva ad interrogarsi in merito solo dopo aver capito che la crisi ha una funzione necessaria nel processo di maturazione della vita umana, sicché già la sola volontà di evitarla costeggia l’essenza della crisi e finisce per farla sfociare in una perdita di sostanza dell’esistenza umana.»⁶⁴

Il confronto con le malattie infantili ci porta al concetto di “educazione terapeutica”, cui nell’ambito della pedagogia antroposofica spetta un’importanza centrale. L’idea che tale pedagogia ha di sé dal punto di vista metodico-didattico è quella di “terapia dell’anima”, in quanto essa mira a raggiungere effetti risananti che plasmano volontà e sentimenti al fine di lenire le esperienze dolorose specifiche dello sviluppo cui ogni bambino, nel corso della realizzazione di sé, deve far fronte positivamente. Ovviamente, ogni maestro Waldorf considera uno dei suoi doveri principali quello che Ullrich solleva come un rimprovero,⁶⁵ e cioè di «avere maggior fiducia in una pedagogia del lasciar crescere, anziché elaborare specifici *learnarrangements*.» In ogni caso, per “lasciar crescere” non s’intende stare a guardare senza fare niente, ma impegnarsi con costanza e attenzione per neutralizzare quegli influssi che ostacolano la crescita. In questo consiste il processo educativo terapeutico nell’accezione dell’antropologia antroposofica. Bollnow ha ragione quando mette in guardia: «Poiché ogni atto educativo ha anche un aspetto psicologico, c’è il pericolo di ridurre la pedagogia a psicologia applicata, mancando così l’effettivo problema pedagogico.»⁶⁶

Senza dubbio c'è differenza tra pedagogia curativa e pedagogia generica, nonostante anche a quest'ultima vada attribuito un compito psicoterapeutico "di cura dell'anima". Tuttavia, mentre in pedagogia curativa, come dice Steiner, si ha a che fare con un "intervento profondo nelle attività karmiche"⁶⁷ e cioè si esercita intenzionalmente un'influenza sul processo evolutivo del singolo, "l'effettivo problema pedagogico" pone innanzitutto la questione della creazione dell'ambiente animico e dell'accompagnamento protettivo e solo successivamente quello dell'apprendimento. È inquietante che si sia totalmente dimenticato che la scuola, insieme alla famiglia, deve costituire per il bambino un secondo spazio esistenziale ed esperienziale importantissimo, in cui egli si muova e s'intenda con gli altri, in condizioni pressappoco identiche. La metodica contenuta nel piano di studi dovrebbe essere quasi lo schizzo architettonico per strutturare tale spazio esperienziale dal punto di vista sociale, culturale e, naturalmente, anche informativo. Essa fornisce un aiuto alla comunicazione e si occupa d'individuare quali porte sul mondo vadano aperte, a che età e quale equipaggiamento occorra ai bambini per non perdersi nelle sfere esperienziali sempre nuove e sempre sorprendenti che diventano loro accessibili.

La si può definire normativa, schematica o come si vuole, resta il fatto che ogni bambino di 7 anni, per quanto apparentemente "scafato", vive come un'incredibile minaccia l'essere "illuminato" in forma intellettuale sulla guerra o sui crimini sessuali; e Bruno Bettelheim, ovviamente, continua ad avere ragione rispetto a tutti i modelli teorici che sostengono altro quando stigmatizza la pericolosa assurdità pedagogica d'imbottire un bambino piccolo di concetti di fisica sulla relazione gravitazionale tra il Sole e la Terra «senza che egli sia in grado di ... collegare tutto ciò alle sue capacità cognitive intellettive, ma anche alle sue forme di accertamento dell'identità».⁶⁸

L'educazione generica deve e può essere terapeutica assumendo una funzione di custodia protettiva che seleziona le realtà che si accostano al bambino e lo prepara ad affrontarle. Perciò, misconoscendo la propria autorevolezza, mentirebbe a se stessa. La pedagogia Waldorf, tuttavia, può dare ragione ai sostenitori di una "antipedagogia" sul fatto che la migliore educazione è l'autoeducazione, anche per i bambini – anzi, sul fatto che in definitiva non esiste alcuna altra forma di educazione. L'unica intenzione pedagogica aderente alla realtà, infatti, è quella di fornire un aiuto alla realizzazione individuale. Il condizionamento comportamentale, di cui fa parte l'elargizione del sapere secondo "*learnarrangements* specifici" con il controllo degli obiettivi da raggiungere,

ecc., ha tanto poco a che vedere con l'educazione, quanto l'addestramento di un asino a contare mele.

Si può parlare di relazione pedagogica solo quando tra bambino e educatore regna quella silenziosa intesa che Erich Geißler caratterizza così: «È autorevole chi svolge il proprio ruolo d'insegnante (o di genitore, H. K.) in modo che i bambini desiderino obbedirgli spontaneamente.»⁶⁹ Rudolf Steiner sottolinea che è decisivo «che il bambino sviluppi simpatia per ciò che deve fare». Non si dovrebbe procedere «in modo dogmatico, con precetti», ma preparare il bambino «per ciò che poi, più tardi, può subentrare come giudizio autonomo».⁷⁰

Un educatore maturo prova piacere all'idea che i bambini per così dire lo usino come strumento per i loro scopi autoeducativi. «Laddove cresce uno che non riesce a ritrovarsi da solo nella cultura in cui si trova inserito, devono esserci altri che, per così dire, gli offrono assistenza a nascere socialmente e culturalmente» scrive H. Rauschenberger.⁷¹

Al centro di un compito pedagogico così inteso, molto prima di occuparsi di astratti contenuti d'insegnamento, c'è la trasmissione di impressioni, immagini, parabole, forme espressive che rafforzano l'anima – abbiamo detto, che plasmano la volontà e i sentimenti –⁷² rivolte innanzitutto al rispettivo gruppo di età. È singolare che questo venga così duramente criticato proprio dai fautori di un principio teorico d'insegnamento che sono, però, ben lontani dallo sciogliere le classi nelle scuole e dal voler mischiare alla rinfusa tutti i gruppi di età. Che sia necessario un energico impegno per andare incontro alla peculiarità individuale di ogni singolo bambino, le scuole Waldorf non hanno certo bisogno di farselo insegnare dalla pedagogia comportamentale. Qui si imputa a carenza dell'idea educativa antroposofica quello che è addirittura il suo tema dominante. Un criterio fondamentale della sua psicologia dello sviluppo di base recita: più i bambini crescono, tanto più il carattere personale prevale su ciò che è tipico dell'età – nella misura in cui le circostanze lo consentono.

Far sì che le circostanze lo consentano è compito dell'educazione. Ciò facendo, quest'ultima non si trova di fronte ad un processo regolare e continuativo, ma di fronte ad un processo con svariati punti apicali di crisi,⁷³ che abbiamo caratterizzato come acutizzazione della lotta per l'autoaffermazione dell'individualità nei confronti della determinazione primaria e secondaria. Ricordiamo che ne fanno parte le costrizioni della realtà naturale e sociale circostante, ma anche quelle del proprio corpo e delle componenti fenomenologiche naturali della vita animica (fame, dolore, disagio, paura) che il bambino trova tanto

oggettive, preesistenti indipendentemente dal suo intervento, quanto le pietre, le piante, il calore, il freddo, i tuoni e i lampi.

All'inizio ogni bambino è animicamente e fisicamente soggetto al dolore, alla fame, alla paura, e più i bambini sono piccoli, tanto più le loro reazioni a tutto ciò sono simili. Naturalmente, ogni madre amorevolmente attenta sa descrivere le peculiarità individuali che ha già scoperto nel suo bambino nei primi mesi di vita e che forse corrispondono addirittura ad un particolare stato d'animo vissuto durante la gravidanza. Questo non contraddice affatto quanto detto prima, al contrario: se ne può proprio desumere che, attraverso le manifestazioni genericamente umane della vita e delle esigenze del bambino, l'aumentata sensibilità materna riesce già a presagire l'Io che vuole lottare per liberarsi. Con una traccia di chiaroveggenza, la madre capisce che l'ereditarietà umana, che fa sì che ogni lattante assomigli a tutti gli altri lattanti, e l'ereditarietà familiare, che fa sì che egli assomigli ad uno dei genitori o dei nonni, costituiscono parti del "paesaggio" dominato da forze estranee all'Io, che il nuovo arrivato trova già presente e nel quale si creerà il proprio regno.

Un'altra parte di questo "paesaggio" è composto dalle influenze dell'ambiente naturale e di quello creato dall'uomo, col quale il bambino in crescita dovrà confrontarsi. Inizialmente, quando la madre o il padre colgono con sensibilità questo "terzo elemento" come una specie di atmosfera che circonda il bambino, ma che si delinea già anche in sfumature della fisionomia e dell'espressione, questo "confronto" avviene nondimeno secondo delle leggi; si sa che un bambino piccolo sano segue prevalentemente modelli di reazione tipici dei bambini piccoli. Solo a poco a poco si manifestano delle differenze nette, dapprima soprattutto secondo il tipo costituzionale e la predisposizione temperamentale, poi con coloriture sempre più individuali e più tardi inconfondibili.

«... è una lotta che si svolge nella sua interiorità» dice Rudolf Steiner, «una lotta fra le caratteristiche ereditate ... e il suo adattamento al mondo che lo circonda ... Nel primissimo periodo di vita del bambino l'ereditarietà è la cosa più importante, ma sempre più si fa avanti l'adattamento dell'essere umano al mondo. Le caratteristiche ereditate vengono poco a poco trasformate, e così l'uomo ... con tutti i propri sensi, con la propria anima e con tutto il proprio spirito si apre al mondo che lo circonda.» Questo processo di apertura deve essere energicamente assecondato dall'educazione, prosegue Steiner, perché altrimenti l'uomo «si irrigidisce in un essere umano estraneo al mondo, in un essere che vuole soltanto ciò che vi è nel senso dalle caratteristiche da lui ereditate.»⁷⁴

Solo confrontandosi con l'ambiente in modo sensoriale-animico e successivamente anche mentale, il bambino è capace di liberarsi dal condizionamento ereditario, laddove "liberazione" non significa separazione, ma trasformazione. Il corpo viene portato alla quiete con paziente e perseverante lavoro e trasformato in organismo di percezione del mondo. Il bambino si mette in collegamento coi fenomeni giudicando e si crea la propria immagine individuale del mondo. A ciò si attizzano i suoi impulsi formanti.

"Mi do forma e struttura"

Ma cos'è che "lotta", si trasforma, si apre? Di questi processi, dice Steiner, «se ne ha però una giusta idea solo grazie alla conoscenza del lato spirituale del mondo e dell'essere umano». E inoltre: «nell'uomo vi è qualcosa che l'educatore e l'insegnante non riescono ad afferrare; è qualcosa di fronte a cui ci si deve porre con profondo rispetto». ⁷⁵

La psicoterapeuta Irene Kummer, esponente della psicologia umanistica, descrive attività e propositi di questo "qualcosa" con poche parole precise: «Per tutta la vita l'essere umano continua sempre a darsi forma e struttura, e precisamente come totalità spirituale-animico-corporea. Io mi do struttura col mio modo di alzarmi, di stare al mondo, di volgermi al mondo, di aprirmi e di tornare a raccogliermi. Individualità e collegamento, aprirsi e ritirarsi sono poli della strutturazione e ri-strutturazione umana. Il modo in cui l'essere umano sta al mondo con la propria struttura e si dà forma è il suo "stile di vita". Lo stile di vita è espressione dell'individualità, della struttura personale». ⁷⁶

Queste frasi inducono a chiedersi se lo "stile" che affiora sempre più chiaramente nel corso dell'evoluzione come espressione della personalità che si plasma da sé corrisponda ad un progetto individuale, realizzato per gradi, oppure se un più attento esame della situazione evidenzia che, nel singolo, i fattori ereditari si connettono alle influenze educative e ambientali per formare una miscela più complicata che non si presenta mai due volte nelle stesse proporzioni, perché due esseri umani non presentano mai le stesse caratteristiche, né fanno le stesse esperienze. In questo caso lo "stile individuale" sarebbe una combinazione casuale dovuta a influenze non-individuali, ovvero, il risultato di una

programmazione pluridimensionale, e non si potrebbe proprio affermare che l'essere umano "continua sempre a darsi forma e struttura". Certamente, alla meno peggio, questo spiegherebbe perché tutti gli esseri umani che entrano nel mio campo di percezione si distinguono l'uno dall'altro, ma non avrei ancora un punto di riferimento per interpretare il fenomeno del confronto attivo e plasmante con me stesso di cui parla Kummer. Com'è possibile che io mi percepisca con autocoscienza come individualità e, muovendo da tale percezione, pensando, sentendo e agendo, io possa dirigermi verso delle mete, trasformarmi, decidere, sbagliare e correggermi?

Quindi resta aperta la domanda se l'uomo si evolva e – se sì – come, da quando e spinto da cosa. Il determinismo (anche quello moderato, che dice che, per l'esattezza, non esiste alcuna individualità, ma per rendere giustizia all'essere umano dobbiamo comportarci come se esistesse) non riuscirà mai a fornire informazioni soddisfacenti in proposito. Le psicologie che in linea di principio non si contrappongono al determinismo e che tuttavia operano con concetti individualistici effettivamente si mettono nell'assurda posizione di chi sostiene che, per capire la vita dell'anima umana, le si debbano attribuire proprietà che essa non possiede affatto.

La domanda di Erich Fromm sotto riportata su come sia stato possibile che gli schiavi abbiano iniziato ad anelare alla libertà, sembra non pertinente solo di primo acchito. «Finché sono schiavi non conoscono la libertà» scrive Fromm. «L'uomo fatto schiavo, quindi, non ha l'idea della libertà; e certamente senza tale idea di libertà non può diventare libero.» Questo sarebbe un "paradosso logico" che, per l'esattezza, si confà ad ogni rivolta e rivolgimento storico. Fromm si aiuta sostenendo che, in realtà, all'inizio gli schiavi non anelavano alla libertà, ma insorgevano contro coloro che li facevano soffrire. Su queste basi l'idea di libertà sarebbe un fenomeno secondario, una stilizzazione, per così dire, del riflesso di resistenza.⁷⁷

La possibilità che l'impulso alla libertà che origina nell'essere umano non abbia bisogno di alcuna motivazione esteriore o immagine concreta viene del tutto trascurata. Per Fromm sarebbe di certo stato proficuo lavorare per un periodo a titolo sperimentale con l'ipotesi che tra i membri degli strati di popolazione oppressi fosse affiorata una contraddizione sempre più insopportabile fra la spinta del singolo alla realizzazione dei propri scopi di vita individuali e la sua situazione giuridica che lo tratteneva all'interno di una collettività condizionata da altri e uniformata; e che quel conflitto, molto prima di essere

accessibile alla coscienza intellettuale, si fosse affermato sotto forma di rivolta sotterranea e si fosse scaricato all'esterno. Fromm non diede importanza al fatto che gli schiavi che vivevano in condizioni economicamente garantite e venivano trattati bene erano pur sempre capaci di appiccicare fuoco alla casa dei loro "padroni". Anche senza sofferenza esteriore, non poter strutturare la propria vita ed esserne responsabili è una condizione profondamente umiliante.

La debolezza dell'argomentazione di Fromm consiste nel fatto che, in definitiva, alla libertà che si dovrebbe celebrare non viene attribuito alcun valore di realtà. Essa non viene descritta come realtà spirituale fondamentale, ma come epifenomeno psicologico. La dottrina materialistica secondo la quale la vita animica individuale che si autopercepisce nel pensiero è una specie di secrezione nebbiosa dell'organizzazione biologica non viene superata nel suo nucleo (nonostante Fromm si sia sforzato instancabilmente di superarla), ma è solo modificata testimoniando sommo rispetto per quella nebbia.⁷⁸

Il nesso col nostro argomento risulta chiaro se si ricorda che, da un certo punto di vista, il bambino soggiace alla "schiavitù" di una situazione esistenziale variamente determinata e attraversa una serie di crisi evolutive che vengono descritte in modo calzante dal concetto di rivolta. Ma ora la rivolta è il risultato dell'impulso alla libertà che, come dice Steiner, «nella nostra entità tende alla superficie come elemento reale»⁷⁹ oppure la "libertà" è solo un riflesso intellettuale dell'istinto che, ad esempio, spinge un animale messo alle strette a passare all'attacco? È solo una differenza di grado o è una differenza di principio se io, messo in difficoltà, colpisco alla cieca oppure se, guidato da una visione di rinnovamento, trasformo le situazioni dalle quali mi sento coercizzato?

Se la scienza dell'anima non sviluppa un profilo proprio rispetto a quello delle scienze naturali, è a causa dell'incertezza su questi interrogativi. L'opinione che per studiare i fenomeni animici e spirituali si debbano fondamentalmente sviluppare nuovi metodi, concetti e criteri dimostrativi (ad esempio la riabilitazione dell'osservazione di sé quale strumento di ricerca) trova oggi scarso consenso. Dinnanzi agli imponderabili che lo studioso dell'anima incontra si può o capitolarne, come fa la parapsicologia squisitamente empirica rinviando comodamente a caratteristiche inesplorate della materia – secondo le quali lo "spirito" sarebbe sempre un corollario di processi naturali che ancora non capiamo –, oppure sforzarsi di tentare un approccio conoscitivo psicologico sovrano che, senza sfumare nei luoghi comuni della New Age, includa in sé le dimensioni spirituali. In proposito l'antroposofia ha da offrire spunti con-

vincenti che non richiedono alcun auto-tradimento a quell'intento scientifico moderno che esige coerenza e fedeltà a quanto si osserva.

Anche un naturalista esperto della vita come Konrad Lorenz invita a tener nuovamente conto con maggiore attenzione della «realtà di ciò che è "solo" soggettivo», a legittimare procedimenti fenomenologici quali la percezione intuitiva della forma o a tornare ad attingere «dall'arte in quanto fonte di sapere». Egli ricorda «l'indubitabilità dell'esperienza» e constata che «l'argomento che tutto ciò di cui si può fare esperienza esclusivamente per mezzo dello sguardo volto all'interiorità, all'osservazione di sé, sia "solo soggettivo", e cioè che non possieda alcuna realtà oggettiva, è incongruente.»⁸⁰ Senza dimenticare che Jean Paul Sartre, l'irriducibile ateo, al termine della vita ha concluso dicendo di «aver fallito a livello metafisico», perché la sua spiegazione del mondo non aveva saputo chiarire l'origine della speranza e della morale.⁸¹ In altre parole, egli non aveva saputo trovare alcun approccio conoscitivo alle forze di base dell'idealismo giovanile che, se nel momento in cui erompono si imbattono in una vita spirituale nella quale si riconoscono, possono illuminare tutto il periodo successivo della vita di un essere umano. Non bisogna trascurare di dire che la rigorosa presa di posizione di Sartre a favore dei deboli e degli oppressi ha saputo e sa comunicare alla gioventù più cose che non la bigotta ipocrisia borghese, con la quale egli aveva polemizzato per tutta la vita.⁸²

Sarebbe auspicabile che i sostenitori di una scienza dell'anima originariamente umanistica arrivassero a principi ideologici altrettanto energici quanto quelli portati avanti dai materialisti di scuola intransigente. Tuttavia, finché in caso di emergenza quelli continuano a convenire con questi nella disputa sul primato della materia o dello spirito, dell'essere o della consapevolezza, è chiaro chi tiene lo scettro in mano. Dal punto di vista della formazione culturale e sociale dei valori, a ciò si aggiunge il fatto che il richiamo alla libertà e all'individualità ha tanto meno effetto quanto più chi lo evoca, in fondo, non può che essere egli stesso convinto dell'insostenibilità delle proprie idee.

Ne abbiamo un esempio famoso: perché, a metà 19° secolo, Karl Marx riuscì ad affermarsi sul suo grande, carismatico avversario, l'anarchico Michail Bakunin, idolo dei lavoratori europei? Marx ed Engels avevano eretto il loro edificio d'idee economico-sociali sulle grandiose fondamenta ideologiche del materialismo storico, al quale Bakunin si ricollegò. Tuttavia, dal punto di vista di quelle stesse fondamenta, le conclusioni di Marx erano giuste e quelle degli anarchici incoerenti. Di conseguenza, a poco a poco, tutte le menti scientifiche

del movimento sociale seguirono Marx. Non vinse l'idea migliore, ma quella in sé più convincente.

«Il rapporto con se stessi si cristallizza nella ricerca della propria struttura identitaria» scrive Irene Kummer.⁸³ Finché la questione di come nasca la consapevolezza del “Io sono alla ricerca di me” continua ad essere rivolta alla scienza (così come anche Bakunin aveva demandato a Friedrich Engels, le cui idee sulla “umanizzazione delle scimmie” sarebbero state più che impugnabili,⁸⁴ di rispondere alla questione dell'ontogenesi e della filogenesi della libertà), simili affermazioni e le idee sul divenire dell'uomo che ne derivano rimangono poco impegnative.

Il naturalista che intenda sottomettere l'ambito della psicologia alla propria visione biologico-meccanicista del mondo dirà sempre più o meno così: “In connessione con determinati processi biochimici, nella coscienza ha origine un'esperienza dell'Io che induce l'essere umano a credere che i suoi riflessi condizionati siano decisioni volitive libere e che l'impronta che gli viene data siano dei passi evolutivi autoprodotti”. Nessuna di queste affermazioni è falsa, ma alcuni dati di fatto vengono riferiti l'uno all'altro in modo ideologicamente preconcepito, e alcuni singoli dettagli della realtà vengono illecitamente generalizzati.⁸⁵

Le seguenti affermazioni fatte da un cosiddetto teorico sistemico che applica il suo metodo descrittivo ai problemi psicologici mostrano quali grottesche descrizioni dei processi animici possono venirne fuori. Oggetto di questa osservazione compiuta sull'esempio di una persona che ha fame e si mette a tavola è il nesso tra il pensare e il volere. Per “indicatore dell'intensità dell'istinto” si intende la percezione del grado d'intensità di un bisogno. «Nella memoria (sono) immagazzinati degli schemi d'azione. – Essi constano di uno “schema d'ingresso”, uno “schema motorio” e uno “schema d'aspettativa”. Questi schemi riguardano le strutture della memoria che o sono copie schematiche di circostanze percepibili coi sensi, oppure sono programmi motori, cioè coordinazioni spazio-temporali di movimenti muscolari. – Gli schemi d'azione formano catene e interi programmi comportamentali, in quanto gli schemi di aspettativa possono, a loro volta, essere schemi d'ingresso di altri schemi d'azione. – L'indicatore dell'intensità dell'istinto connesso al circuito di regolazione dello zucchero nel sangue è ... abbinato a schemi sensoriali della torta ai semi di papavero, dei würstel arrosto e delle fette di salame. Se un indicatore è attivo, attiva quegli schemi d'azione che sono connessi agli schemi preposti a situazioni di soddisfazioni istintuali, che possono quindi condurre ad essi (a mangiare, cioè, la torta ai semi di papavero, i würstel arrosto e il salame, H. K.).»⁸⁶

L'autore aggiunge che «la riflessione su di sé» che avviene in tutto ciò (che in un primo tempo non sembra adattarsi del tutto all'immagine dei decorsi automatici) non è assolutamente «qualcosa di occulto», ma è spiegabile semplicemente perché «il pensiero si rivolge ai "protocolli" della propria attività».

No, il pensiero che osserva se stesso davvero non è "occulto" nel senso di misterioso. Tuttavia se indaghiamo su questo fenomeno, afferriamo un lembo del mistero "manifesto" della libertà umana. Qui, infatti, hanno origine gli impulsi ad agire che ci abilitano a decidere con cognizione, contro le nostre necessità più immediate. La tesi della riflessione su di sé solo rappresentativa trascura la realtà semplice – ma ricca di conseguenze – che il pensiero concettuale, a differenza della rappresentazione legata alle situazioni, è un evento dialogico che provoca azioni, e cioè un'istanza del valutare, giudicare e decidere.

Ovviamente qui ho citato una situazione estrema. Essa tradisce l'esigenza di semplicità e di chiarezza in un mondo che l'essere umano, con la sua complicata vita animica, scompiglia continuamente. Dal punto di vista psicologico questo, ovviamente, non porta ad alcun progresso. Per la scienza dell'anima, un procedimento descrittivo che contraddice su tutta la linea l'esperienza soggettiva di sé è tanto irrilevante, quanto lo è per la scienza una teoria fondata su una scarsa conoscenza delle leggi fisiche. La mia esperienza mostra che il processo sopra descritto si svolge a differenti livelli di coscienza. Solo ad uno di questi livelli l'accaduto assomiglia lontanamente alla valutazione teorico-sistemica. Dove la situazione si fa psicologicamente stimolante, il cibernetico non sa più andare avanti, proprio là dove io prendo conoscenza della costrizione e stabilisco il mio rapporto con essa.⁸⁷

Anche nella nostra epoca che riteniamo tanto spregiudicata, una ragazza giovane, affamata di esperienze, alla ricerca di tenere avventure e che insegue sogni romantici deve fare i conti col fatto di venire accusata, apertamente o alle spalle, di "essere solo a caccia di sesso", di "sentire il pungolo" e così via. Nel caso di regole colloquiali più eleganti, si dirà invece che la ragazza è sulla strada di abbandonarsi ai suoi istinti più bassi. Poiché di regola si sottovaluta in modo grossolano quanto intensamente i quindici-sedecenni siano ancora influenzabili, nella valutazione di sé, da ciò che si pensa di loro, l'adulto, che "l'ha sempre saputo", non si sente affatto corresponsabile quando la figlia col proprio comportamento conferma vieppiù le aspettative che la condannavano già a priori. In gran parte il problema sta nel fatto che i processi della pubertà vengono giudicati quasi esclusivamente secondo la prospettiva del risveglio

delle forze sessuali istintive. Quanto meno, queste ultime sono viste come il fenomeno reale che ne accompagna altri, secondari. Va così perché ciò che più salta agli occhi viene sempre considerato, al tempo stesso, l'essenziale (un errore dimostrabile sotto molti punti di vista).

In veste di padre, tra le mura di casa sua, il teorico dei sistemi tutt'al più direbbe: "Vuoi solo andare a letto con dei ragazzi". Poi a tavolino, redigendo un lavoro scientifico, probabilmente si esprimerebbe all'incirca così: "L'indicatore d'intensità dello stimolo connesso al circuito di regolazione dell'istinto di accoppiamento è collegato a schemi sensoriali quali luce crepuscolare, letto, corpo di ragazzo e attiva lo schema d'azione 'flirt' finalizzato alla situazione di soddisfacimento degli istinti".

Allo stesso proposito, Tellenbach scrive: la forza dell'Eros che si desta in età adolescenziale è la «forma animica dell'amore che si accende a contatto con la bella figura che le sta di fronte e che tenta di legarsi ad essa spiritualmente, (il) desiderio della procreazione spirituale nel bello» che eleva l'altro «oltre sé stesso, nella pura idealità».⁸⁸

Si mettano a confronto queste due culture linguistiche dinanzi all'anima e le si lasci agire su di sé. Quale dei due approcci di comprensione è più vicino alla realtà, cioè più sensibile alla realtà esperienziale dell'anima dell'adolescente e, quindi, anche più scientifico? Quale contribuisce maggiormente a un atteggiamento pedagogico-terapeutico che il giovane possa sentire di sostegno per le proprie esigenze?

Credere che il comportamento di una persona non abbia nulla a che vedere col giudizio che del suo comportamento dà l'ambiente è un disastroso errore sociale. A seconda che si giustifichi una persona introversa, di poche parole, dicendo che è costantemente sovraccaricata dalla sua vita interiore particolarmente ricca oppure le si rimproveri indifferenza, egocentrismo, ecc., si esercita un'influenza decisiva sul suo modo di affrontare la propria unilateralità caratteriale. Se tutti la considerano indifferente e arrogante, il pregiudizio influirà in misura sempre crescente sul suo comportamento. Questo vale in special modo per i bambini e gli adolescenti. È d'inaudita importanza esserne sempre consapevoli.

I seguenti estratti di lettere documentano la situazione di una ragazza sulla quale tutti gli indicatori di forza istintuale hanno una violenta ripercussione – in termini teorico-sistemici – a seguito di forti scariche ormonali; si potrebbe anche dire che ella è colma di un desiderio grande, ma non ancora finalizzato, e che si volge tutt'intorno alla ricerca. Non credo di spingermi troppo oltre

affermando che se quella figliola, nella situazione descritta nella lettera, avesse incontrato solo il pregiudizio di essere dominata dal desiderio sessuale, o meglio, di soggiacere ad una prevedibile meccanica istintuale, si sarebbe tolta la vita o sarebbe stata rinchiusa in un reparto psichiatrico.

Estratto dalle lettere di Michaela R., 16 anni

Michaela assecondò la mia richiesta di far precedere il nostro primo incontro da una lettera e, fra le altre cose, scrisse:

“Mia madre ha detto che devo venire da Lei perché Lei può aiutarci. Anch'io voglio che le cose vadano meglio, però sinceramente non riesco ad immaginare bene cos'ha intenzione di fare – so che ho fatto molte cavolate. Ma il sentimento è talmente forte che ho dovuto provare ogni cosa possibile. In realtà, non so neppure più cosa sia la paura, so cavarmela da sola e in qualche modo sento che non mi succederà nulla. Ma i miei genitori muoiono di paura. Mi mettono continuamente in guardia e desiderano proteggermi da mille cose; iniziano a farlo anche i parenti, sono tutti allarmati. Pensano che io mi lasci trascinare in qualsiasi porcheria. Vedi di restare pulita, mi ha detto mio padre. Che significa? Sono sporca perché ultimamente sono tornata a casa ubriaca per colpa di una stupida scommessa che ho perso e ho dovuto bere mezza bottiglia di Asbach? Perché mi hanno cacciata dal collegio a causa di storie di ragazzi? Ovvio, hanno subito pensato tutti che avessi fatto chissà cosa a letto con loro e che potessi essere rimasta incinta, mentre in realtà è stato tutto abbastanza innocente. Da poco tempo sto con un Persiano che abita in un centro per rifugiati politici. Con lui la cosa non è più del tutto innocente. Non appena avrà messo da parte abbastanza soldi ce ne andremo in Canada, vuole avere dei figli da me e lo voglio anch'io. È il ragazzo più dolce che abbia mai conosciuto, ma siccome legge il Corano, i miei genitori dicono che per lui le donne sono solo delle serve e che, una volta che mi avrà in suo potere, me ne accorgerò. Non lo conoscono, tutto qui.

Poco tempo fa sono scappata dalla mia amica a Francoforte, lei è un po' più grande di me e può fare quello che vuole. Dopo un paio di giorni ho telefonato a casa perché ho pensato che sennò sarebbero andati fuori di testa dalla paura. Mio padre è venuto subito a prendermi. Non ha detto una parola, ma aveva gli occhi tristi da morire. È stato tremendo. Avrei preferito che gridasse e desse di matto, almeno avrei avuto un motivo per urlare anch'io come mi sento.

Certo, la scuola è importante, questo è importante, quell'altro pure, io solo non sono importante. L'ho capito da molto tempo. Ma non cambia nulla. Io voglio sentirmi, vivere esperienze forti, anche esperienze che a volte fanno male e altre volte sono talmente belle da fare, lo stesso, quasi male. Se i miei genitori sono diventati come sono perché non hanno avuto il coraggio di avvicinarsi a ogni cosa possibile per restare puliti, allora preferisco scoprire se la vita vera non sta proprio là dove loro hanno paura di guardare. – Mi dispiace tantissimo per come sono andate le cose, lo dico sul serio. Ora però devo scoprire da sola quello che va bene per me e quello che voglio, io sono io e non i miei genitori o chiunque altro. – Se mi accorgo che Lei vuole soltanto aiutare i miei genitori a rendermi una figlia obbediente, allora vengo una volta e poi mai più”.

È tipico che una descrizione di tale forza espressiva nasca dalla penna di una ragazza. È più raro che i ragazzi riescano ad esprimere così bene ciò che accade in loro. Per quanto mi sia impegnato, non sono riuscito a convincere del tutto Michaela, venuta da lontano un fine settimana per un colloquio durato molte ore, che non ero la lunga mano dei suoi genitori. Lei cercava un congiurato di parte e si è sentita respinta dai miei sforzi per restare neutrale. Come preannunciato, da allora non si è più fatta risentire.

Discussione: due casi

In uno dei suoi libri,⁸⁹ lo psicanalista Horst Eberhard Richter espone due casi che voglio approfondire ricollegandomi alle parole di Michaela: “Ora devo scoprire quello che va bene per me e quello che voglio, io non sono i miei genitori o chiunque altro”. Si tratta delle patografie della quattordicenne Leslie B. (secondo Leo Kanner) e di un ragazzo preadolescente (secondo Felix Schottländer), cresciuti ambedue col fardello di essere ritenuti dai genitori, ambiziosamente protesi a dar loro un'educazione adeguata, assolutamente straordinari, giovani molto più dotati della media. A scuola, Leslie veniva spronata a fornire alte prestazioni e, quanto ad aspetto e comportamento, era sottoposta ad un controllo non brutale, ma sottilmente assoluto. Il ragazzo era stato sin da presto confrontato con l'aspettativa che mirasse molto in alto. Ancor prima che iniziasse ad andare a scuola, la madre gli aveva impartito lezioni di lingue

straniere per prepararlo ad un futuro incarico nel servizio diplomatico.

Sulla soglia dell'adolescenza, entrambi furono colti da depressione e tentarono il suicidio. Leslie coi sonniferi e il giovane gettandosi dalla finestra, gesto dal quale venne trattenuto all'ultimo istante. La tesi sostenuta da Richter come modello esplicativo è quella del "figlio come sostituto del sé ideale" dei genitori, in altre parole: i genitori credono di fare il bene del figlio, ma inconsciamente gli attribuiscono l'incarico di provvedere a sostituire e rimediare a ciò che essi ritengono di aver fallito. Questa situazione è stata definita "proiezione narcisistica" e, con riferimento a Freud, è stata descritta così: «Si cerca nel figlio ciò che si vorrebbe essere.» Veniamo a sapere che i figli avrebbero voluto porre fine alla propria vita perché odiavano se stessi a causa dell'incapacità di esaudire le aspettative dei genitori.

Ritengo corretta, se pur non esaustiva, la diagnosi (proiezione narcisistica dei genitori quale causa della depressione in età adolescenziale) e quanto meno superficiale la conclusione (odio di sé a seguito della sensazione di aver deluso i genitori). È fuori discussione che, di fatto, la tendenza più o meno profondamente radicata in tutti noi a fare dei nostri figli l'oggetto di desideri di auto-compiacimento rappresenta uno dei maggiori problemi educativi in assoluto. È cosa nota da ben prima di Freud. Già Goethe in *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* scriveva: «Ognuno è abbastanza limitato da voler educare l'altro a propria immagine.» L'amore dei genitori nei quali non si mischia il desiderio di poter volgere con orgoglio, un giorno, lo sguardo alla propria "opera riuscita" è ancora un futuro molto lontano e, di tanto in tanto, questo tentativo di trasformare i figli in oggetti assume forme davvero macabre.

Laddove la sovrapposizione narcisistica non assurge a follia come nel caso dei genitori di Leslie e del "piccolo diplomatico", ma resta nella cornice dell'umano-sin-troppo-umano, il ragazzo, arrivato alla pubertà e oltre, si scarica del peso delle aspettative genitoriali – e a molti giovani non resta altro da fare che farlo con una certa mancanza di riguardo. Quella che abbiamo definito "presa di distanza e squalifica della dimora natia",⁹⁰ è strettamente connessa a tutto ciò. Abbiamo visto che, a seconda dei progressi, della costellazione familiare, dell'ambiente e dell'indole del figlio, questo processo può acutizzarsi sino ad arrivare all'aperta diffamazione. Anche in tal caso bisogna accettare che, in date circostanze, per un certo periodo l'adolescente non ha altra scelta.

Oggetto della disapprovazione – che a volte assomiglia a una "condanna a morte" – è, ricordiamolo, il mondo del passato, che non coincide con i genitori,

ma è rappresentato soprattutto da loro, sicché le loro rappresentazioni ideali del futuro del figlio vengono respinte con particolare durezza. Si tratta appunto proprio di sfilarsi via di dosso lo zaino del passato per entrare liberi nel futuro, come l'emigrante che taglia tutti i ponti con la patria e vende beni ed averi per iniziare da capo in una terra lontana piena di promesse. Un giorno la nostalgia della patria lo riporterà indietro – forse da fallito, forse da uomo che ha fatto fortuna. Ma, di questo, il giorno della partenza egli non sa nulla, e nessuno di coloro che lo mettono in guardia dalla possibilità di fallire riuscirà a trattenerlo. «Tutto ciò di cui hanno bisogno i figli, quando non hanno più bisogno dei genitori» scrive Angela Weiblinger, «è fiducia nelle proprie forze personali, un amicale aprirsi delle mani che sin lì li hanno sostenuti e guidati e un amorevole “Addio, figlio mio”.»⁹¹

Le speranze dei genitori, dalle quali il figlio viene trattenuto in un'immagine di sé estranea all'Io, costituiscono la parte centrale di quella che Rudolf Steiner ha definito “condizioni di vita determinate”. Nell'ottica antroposofica sono parte del karma riflesso dall'ambiente e intessuto nel corpo eterico o corpo delle forze plasmanti, e l'Io volto verso il futuro si ribella ad esse per renderle inoffensive, per “paralizzarle”, “dissolverle”, secondo l'espressione di Steiner.

Così, dalla lettera di Michaela emerge chiaramente che la ragazza si trova in una situazione molto pericolosa, ma c'è anche un aspetto positivo che merita altrettanta attenzione: riconoscendola, ella si rivolta in modo offensivo contro la “proiezione narcisistica” dei genitori, ovvero contro ciò che i genitori si aspettano da lei, per facilitarli il distacco grazie alla certezza di aver tirato su una “brava figlia”. Col che non s'intende minimamente sminuire la giusta preoccupazione di una madre e un padre amorevoli (l'autore in veste di padre di due figlie s'include personalmente nella critica), ma solo mettere cautamente in guardia da ciò che in questo amore s'infiltra come oggettificazione del figlio in quanto “opera”. In merito non ci si può ancora attendere alcuna giustizia da parte dei ragazzi. Sono diffidenti, preoccupati oltre ogni misura per la propria sovranità e difficilmente in grado di distinguere, di volta in volta, se essa venga intaccata per la vanità ferita dei genitori o per un generoso servizio amicale. Questa carente capacità di discernimento corrisponde alla loro insicurezza nei confronti della propria biografia, del “corpo dei ricordi” (col quale viene contraddistinto un aspetto del corpo eterico), cui manca ancora l'individualizzazione finale. Nella retrospettiva della storia della vita infantile che solo ora si condensa schematicamente in un'azione sensata, c'è un turbinio da capogiro fra

ciò che è personale e ciò che è provocato da altri. In questo caos, l'esigenza di stabilire la calma e la visione d'insieme è potente e al tempo stesso si vede posta di fronte ad un tormento tale per cui, dal timore di fallire, oscuramente provato, matura la rabbiosa decisione di non perder troppo tempo a fare ordine, ma di cancellare rapidamente tutto quel guazzabuglio e, cioè, di cancellare il passato.

In altra sede ho descritto l'anoressia puberale come una forma patologicamente potenziata di questo processo che include nel proposito di annientamento anche il proprio corpo in quanto rappresentante del passato.⁹² Il rifiuto globale delle cure parentali va inteso come espressione di questa fase del tentativo (destinato a fallire) di separarsi dal passato. Ciò che le persone di riferimento più vicine sono riuscite a imprimere nell'organizzazione delle forze plasmanti infantili tramite i loro desideri e le loro aspettative, i loro gusti e disgusti, i loro segnali di approvazione, di lode e di dispiacere, fa parte di ciò che gli adolescenti cercano di eliminare, pur senza riuscire a identificarne i dettagli. Così, da un lato si arriva ad una discriminazione del mondo dei ricordi, che è di casa nel corpo eterico, e dall'altro ad uno sconvolgimento "a titolo rappresentativo" dell'attuale relazione genitori-figlio ad opera dei processi di fatto rivolti verso il passato. Nel rapporto con i genitori, l'adolescente tratta il presente alla stessa stregua del passato. Quando scoppia una lite, emergono i relativi argomenti: "Sempre la solita storia", "Voi dite/fate/avete sempre...", "Se però quella volta voi avevate detto/fatto..." e così via.

Irene Kummer⁹³ riporta l'autoritratto sognante di una ragazza invitata a descrivere la propria situazione esistenziale in forma poetica. La ragazza si vede vagare sola per corridoi bui. Ad un certo punto spunta un vecchio. "Indossa solo abiti grigi, è grigio e incolore e vuoto. Sembra non esserci, ma c'è. - È malato, molto malato, ma esteriormente non si vede nulla. Gli passo vicino in fretta perché non mi piacciono i malati. L'uomo grigio e malato mi segue con lo sguardo finché scompare nel buio. Gli piacerebbe che tornassi da lui, ma io non voglio più tornare indietro, a me i malati non piacciono. - Prima di continuare a vagare per i corridoi bui, costruisco dietro di me un muro di mattoni rossi. Il muro va da una parete all'altra. Nessun alito di vento deve più penetrare soffiando dall'altra parte. L'altra parte deve diventare estranea a questa. Perché è più facile proseguire il cammino quando non si può più tornare indietro."

Leslie B. e il suo compagno di sofferenza, il "piccolo diplomatico", non erano riusciti a chiudersi alle spalle la via di ritorno con un muro eretto da loro, poiché il muro l'avevano trovato davanti a sé, costruito coi mattoni dell'ambizione e del-

la vanità dei loro genitori. Richter, a ragione, vede in ciò la situazione che scatena i suicidi. Diversamente che nel caso di Michaela R., le forze individuali dei due ragazzi sono talmente seppellite dal continuo addestramento comportamentale da parte dei genitori, che la purificante “eruzione vulcanica” di un’autentica crisi puberale non avviene. Al suo posto s’instaura un tedio della vita, lo spaventoso senso di mancanza di valore e di fallimento. Viviamo il “dramma del bravo bambino” in una delle sue versioni più sconvolgenti. Chi ha imparato a vedere attraverso questi nessi, osserva rabbrivendo quello studente modello così per bene, che si esercita diligentemente col violino, sempre servizievole e ragionevole, dalle opinioni assennate e le tipiche maniere perfette che, ancora oggi, vengono indicate come il prodotto di un’educazione eccellente, nonché soprattutto guardate con invidia da quei genitori che a casa hanno da tribolare con un incorreggibile Huckleberry Finn o una Zora la rossa che vive avventure all’intorno. Tuttavia, questi ultimi possono stare tranquilli: la prognosi per i loro figli è ottima – posto che non si continui a tendere verso l’ideale (a volte assassino) di un completo adeguamento, ma verso quello di una vita felice e consapevole.

Chi vede il proprio figlio che, negli anni dell’adolescenza, si ribella violentemente nel tentativo di “ribaltare tutti i valori”, per quanto comprensibilmente preoccupato, può anche dirsi: “Spesso abbiamo fatto l’errore, pur ancora inevitabile per il grado di consapevolezza che avevamo, di non volgerci al figlio, ma all’immagine che noi preferiamo avere di lui. Adesso lui se ne distacca e questo processo è doloroso. Ma evidentemente sotto la nostra protezione è potuta sopravvivere una volontà individuale talmente forte, che ora si accinge a mettere al mondo una giovane anima individuale vitale e ad aprire energicamente il portone del futuro”.

Un pensiero simile, se non viene soltanto sfiorato fugacemente in un momento di buon umore, ma viene curato interiormente con coerenza, può avere un effetto trasformante sull’atteggiamento educativo di fondo: ci si scosterà dal voler “rimuovere” la crisi e si preferirà aiutare l’adolescente a capire meglio cosa lo turba tanto.⁹⁴

La risposta di Horst-Eberhard Richter alla domanda sul motivo per cui in realtà un ragazzo possa venir spinto sino al suicidio dal fatto di trovarsi, alle soglie della pubertà, murato senza vie d’uscita nelle aspettative e nei desideri dei genitori – che di regola sono espressione di norme di valori e cliché di ruoli convenzionali, rinforzati dall’ambizione dei genitori stessi –, resta insoddisfa-

cente. Quali sono i presupposti per dire che i genitori di Leslie B. hanno sbagliato quando, con le migliori intenzioni del mondo, hanno cercato di educarla seguendo metodi generalmente accettati in funzione di un'esistenza borghese di successo e insegnandole a comportarsi in un modo che in realtà andava ad invadere la sua immagine infantile del mondo e di sé? Basta constatare, con Richter, che c'è stata una crescente discrepanza «tra le spinte ideali dei genitori e le possibilità di prestazione infantili», così che «l'esperienza ... di non riuscire a corrispondere in alcun modo alle elevate aspettative ... (ha provocato) l'auto-percezione: "Io sono cattivo"»? Il punto centrale è davvero l'odio del bambino per se stesso derivante dalla sensazione di aver deluso i genitori? Ciò significherebbe che altri bambini, capaci di soddisfare completamente la vanità dei genitori, uscirebbero da un addestramento del genere fieri e felici.

Ho visto casi simili di una simmetria tra spinta alla prestazione e disponibilità al rendimento, all'efficienza, e i ragazzi avevano tutto meno che l'auto-percezione: "Io sono bravo". Di recente mi sono state affidate per una valutazione e un sostegno pedagogico-terapeutico due ragazze, una di 12 e l'altra di 13 anni, che soffrivano entrambe di allarmanti attacchi di nevrosi fobica e di resistenze al contatto. In entrambi i casi non si poteva neppure lontanamente parlare di un cattivo rapporto tra richiesta (altrui) ed efficienza. I genitori avevano tutte le ragioni d'essere fieri delle loro figlie e le ragazze (casamai tenessero soprattutto ad esaudire i desideri dei genitori) di essere contente di sé. Tra l'altro, nessuna delle due era stata educata in modo violento e neppure particolarmente severo.

La tredicenne, fisicamente in piena pubertà, con un modo di esprimersi scelto, maturo, ma che animicamente era rimasta grossolanamente poco autonoma, a scuola era tra le migliori della classe, suonava in un'orchestra e si faceva notare nel gruppo di balletto. Ovunque arrivasse splendeva senza essere supponente o altezzosa, evidentemente tutto le riusciva senza fatica; i suoi pomeriggi erano completamente programmati per attività impegnative nelle quali lei riusciva benissimo. Le venivano tributate lodi e riconoscimenti da tutte le parti e soprattutto, in quantità, dai genitori soddisfatti. Un giorno, però, quella figliola cresciuta bene e di bell'aspetto, che sembrava già una giovane donna, iniziò ad avere attacchi di pianto e di grida quando la madre lasciava la casa, non andò più da nessuna parte da sola e costrinse chi l'accompagnava ad aspettarla mentre lei seguiva la lezione di danza o di musica. La mattina la madre non poteva più uscire di casa, ad ogni intervallo la ragazza le telefonava da scuola per assicurarsi. Minacciava: "Se quando chiamo non trovo nessuno

a casa, non vado più a scuola”. Presto troncò ogni amicizia isolandosi sempre di più in tutta la sua bellezza e le sue molte doti. Né a scuola né altrove ci furono dei cali di prestazione.

Il caso della dodicenne era un po’ diverso. Anche lei non aveva mai avuto problemi nel soddisfare le elevate aspettative nei suoi confronti, non le occorreavano particolari sforzi né particolari pressioni da parte dei genitori. Ma un giorno fece amicizia con una ragazza della stessa età che godeva di molta libertà e che, col consenso dei genitori, poteva anche riportare risultati scolastici modesti – un tipo maschile, che andava molto nel bosco, divorava libri di avventure, pieni di romantiche, di sette segrete e patti di sangue, di tanto in tanto bigiava scuola, arrogante e autonoma. Quella nuova amicizia, “dannosa” a dire dei genitori ma “certamente molto calorosa”, fece scattare nella “bambina modello” una serie di complicazioni. Rifiutò di studiare più dello stretto necessario, a casa diventò ribelle, iniziò a dire bugie per evitare conflitti e, improvvisamente, sviluppò forti paure, soprattutto in relazione alla scuola, che si ripercossero tra l’altro in disturbi psicosomatici (dolori corporei, nausea, inappetenza, attacchi febbrili). Nel rapporto con gli altri divenne goffa e respingente, cominciò ad avere difficoltà a parlare e crampi al volto.

Iniziammo con delle sedute introduttive e dei colloqui di consulenza ai genitori. Significativamente, i genitori dicevano continuamente (e a ragione): “Se non fosse dotata, non diremmo nulla. Ma lo è, solo che non vuole più impegnarsi”. Non fu facile trasmettere loro che dovevano essere contenti delle “scappatelle” della figlia che, ancora in tempo, si prendeva la libertà di essere bambina (inutile aggiungere che non era mai stata ribelle e disobbediente) evitandosi così, probabilmente all’ultimo minuto, una depressione adolescenziale o disturbi patologici dell’alimentazione. I genitori hanno dovuto accettare che la figlia ha bisogno del loro sostegno in quel processo di distacco nel quale è impegnata oltre misura perché non ha ancora imparato a percepire con sufficiente chiarezza se stessa delimitandosi rispetto all’ambiente.⁹⁵

Quest’improvvisa attenzione alla propria struttura animica, coi suoi sogni “segreti”, con le sue nostalgie ed esigenze non opportune, è un evento accompagnato da forti sensi di vergogna. Lo si può osservare in tutti i ragazzi di quest’età, di regola un po’ più tardi nei maschi che nelle femmine. Nel nostro caso, però, il dominio dei genitori durato per tutta l’infanzia, particolarmente pervasivo a causa della sua modalità sottile e di fatto dovuto a motivazioni narcisistiche, ha impedito che la ragazza potesse esercitarsi in preparazione

del momento biografico in cui avrebbe rivolto lo sguardo dell'anima verso l'interno, al proprio cuore, alla propria tristezza, alla solitudine, all'insondabilità e alla paura della morte. Quando prende coscienza della "nudità" del proprio corpo animico scoperto, dato in pasto a tutti gli sguardi, ella sente il volto contrarsi, le si blocca il respiro. Quest'ora della scoperta e dell'interrogazione dello "specchio" colpisce ogni adolescente che non venga condotto dal destino su tutt'altri sentieri da un handicap. È l'ora del ritiro nella propria stanza animica, la porta viene sprangata e viene tirato fuori lo specchio. L'adolescente si vede e chi sostiene che questa sia una vista esaltante ha solo un pallido ricordo di come si sono svolte le cose allora. Da quel momento in poi, nel cuore dell'adolescente vive la paura diffidente: "Quel che ho visto io lo vede chiunque mi guardi". E inizia a nascondersi, a camuffarsi, nella sua vita entra la tentazione della menzogna. Tutto questo è la "normale" sofferenza del primo atto del lungo commiato dall'infanzia. Ma che fare, se lo specchio rimanda un volto sconosciuto? Oppure nessun volto, ma solo vaghi contorni?

Nel primo caso, quello della ragazza tredicenne, non sono stati necessari sforzi eccessivi per mettere fine all'"incubo". Ai genitori la crisi ha provocato un salutare spavento: hanno capito subito di cosa si trattava e cosa dovevano fare e non fare. Una terapia a spiccato orientamento artistico (disegnare, modellare, lavorare la pietra), accompagnata da intensi colloqui che sono continuati a casa e che sono sfociati nel riuscito tentativo di spingerla a raccontare le "sue" fiabe, inventate da lei, ha dato rapidamente risultati positivi. La ragazza si è stupita delle immagini che affioravano e ha capito. Abbiamo rinunciato a qualsiasi arzigogolo interpretativo – ella parlava a se stessa in un colloquio di cui io facevo il moderatore.

Nel frattempo le paure sono scomparse. Col plauso dei genitori, la ragazza è scesa di un voto in tutte le materie. Critica insegnanti, madre e padre con stупenda, appassionata ingiustizia e cataloga il suo mondo in cose, persone, eventi sconfinatamente entusiasmanti e sconfinatamente rivoltanti, in base a decisa voglia e decisa avversione – recupera in ritardo ciò che, se non avesse dovuto comportarsi in modo tanto esemplare, sarebbe dovuto succedere tra gli 8 e i 10 anni.

Se fosse vera la tesi di Richter dell'odio di sé dovuto alla discrepanza tra pretese e capacità di prestazione, quelle due ragazze, come già detto, avrebbero dovuto sentirsi straordinariamente bene, poiché tale discrepanza non c'era proprio. Evidentemente però, gli effetti nevrotizzanti della cosiddetta proiezione narcisistica sono del tutto indipendenti dal fatto che il figlio sia all'altezza

o meno del ruolo attribuitogli. Sofferamoci su questi adolescenti che, senza fatica, assolvono tutte le aspettative e non necessitano di alcuna ambiziosa pressione genitoriale perché sembrano essere perfettamente a loro agio nella loro parte. Da dove dovrebbe nascere, in questo caso, l'odio per se stessi? I ragazzi estremamente abituati ad avere successo, continuamente lodati, non dovrebbero forse scoppiare di autocompiacimento? Di fatto dovrebbero – se il modello esplicativo di Richter calzasse.

Persino i casi portati da Richter di una «interiorizzazione» ovvero di una «introiezione» del ruolo, che viene dunque accettato dal ragazzo «nonostante la sua irrealizzabilità come ideale proprio», eludono la domanda del perché depressioni, paure e altri sintomi si manifestino anche quando, «nonostante la sua irrealizzabilità», la faccenda viene meno. Richter scrive: «Tuttavia, una volta avvenuto il processo di interiorizzazione, il bambino si rende conto di non essere in grado di realizzare le qualità ideali che costituiscono l'essenza del ruolo. I sensi di colpa provocano un'aggressività che viene diretta contro il proprio Io. E alla fine la tensione diventa talmente insopportabile, che l'odio verso di sé può addirittura scaricarsi in azioni suicide.»

Questo tentativo di spiegazione non è indiscutibile e sicuramente in molti casi tocca un aspetto del problema – mentre la supposizione che l'essere umano possa sviluppare aggressività contro il proprio Io rivela che il concetto di Io della psicoanalisi si differenzia sostanzialmente da quello dell'antroposofia –⁹⁶, ma ha il difetto di presentarsi con la pretesa di avere validità universale rispetto alle conseguenze della cosiddetta relazione narcisistica dei genitori, mentre i suoi presupposti non sono neppure lontanamente validi per tutte le parti interessate. Evidentemente una questione marginale viene quindi trasvalutata in questione principale.

La prima domanda che dobbiamo riprendere per arrivare al nocciolo della questione è quali siano i presupposti per definire sbagliato il sottile addestramento educativo che segue i canoni delle norme di valore vigenti (qui non serve parlare di metodi brutali). Con questa domanda ci troviamo al centro della discussione antropologica fondamentale di cui ci siamo occupati finora interessandoci degli adolescenti e di cui ci occuperemo ancora. Vorrei rispondere con una proposizione condizionale negativa: se è vero che, rispetto alla propria identità-Io, e cioè rispetto al proprio futuro, l'essere umano inizia la vita come una “pagina bianca”, equipaggiato solo d'una certa predisposizione ereditaria, del materiale grezzo di istinti e pulsioni naturali oltre che di un apparato

cerebrale altamente strutturato e dotato d'un misterioso automatismo di autoriflessione a più livelli, non si può assolutamente capire perché l'educazione dovrebbe avere un compito diverso da quello di accingersi, con slancio artigianale, alla realizzazione di un esemplare della specie più magnifico possibile. Infatti, un essere certamente capace di soffrire, di provare dolore e di percepire se stesso in modo continuativo nel dolore e nella sofferenza, che però "in sé" non è alcunché, o meglio non è alcunché di diverso da tutti gli altri, e che trae la propria peculiarità solo da ciò che gli viene fornito, per la propria felicità ha bisogno soprattutto di armonizzare in modo ottimale esigenza naturale e stato sociale. Ha quindi bisogno di avere influenza, gloria, denaro, sapere, bellezza, eloquenza e molto altro, ovvero tutto ciò che, in qualsiasi situazione esistenziale, gli garantisce la possibilità di soddisfare rapidamente e prodigalmente i suoi desideri e che ne accresce l'autostima – la quale, con queste premesse, può essere concepita solo come ricevuta dall'esterno. Se si vuole far propria l'idea che l'essere originario sia costituito innanzitutto da desiderio e che dolore e sofferenza si sviluppino nella contraddizione tra desiderio e realtà limitante, questa sarebbe la situazione cui tendere per evitare il più possibile il dolore.

Da questo punto di vista, quali argomenti si possono opporre ad un metodo educativo che vuole dotare il bambino, con la maggiore abbondanza possibile, delle abilità necessarie ad affrontare la vita e che, ciò facendo, come nei due casi descritti dalla mia esperienza professionale, agisce persino con cordialità e premura, con tenerezza e senza lesinare elogi e premi? Repressione della libidine infantile tramite una precoce pressione alla socializzazione? A prescindere dalla questione se la tanto reclamata sessualità del bambino piccolo sia davvero reperibile nella realtà,⁹⁷ non c'è alcuna contraddizione di fondo tra la cosiddetta proiezione narcisistica e un rapporto genitori-figli teso a viziare, premuroso, connotato da attenzioni corporee. L'esperienza dimostra abbastanza spesso il contrario. Ciò nonostante, scaricare sul figlio, a scopo educativo, le speranze dei genitori è cosa atta a creare gravi danni. Perché? Quale migliore sintonia potrebbe esserci tra desiderio e realtà, che quella di una situazione contraddistinta dal sempre identico decorso degli eventi: aspettative dei genitori, agevole soddisfacimento delle aspettative dei genitori, aumento dell'autostima di ambedue le parti, lode, premio, vizio, cioè soddisfazione del desiderio infantile?

Poiché, secondo l'esperienza, questo schema di relazione genitori-figli non ha sui figli effetti meno inquietanti e deprimenti della discrepanza tra richieste e capacità descritta da Richter, la domanda va riformulata e, per certi versi,

anche resa in modo molto più facile: perché i bambini soffrono così tanto, per un'educazione finalizzata ad un progetto dei genitori sul loro futuro, da arrivare in alcuni casi addirittura ad atti suicidi?

Evidentemente all'inizio del percorso esistenziale deve esserci di più e dell'altro, che non solo questo desiderio (in chiave psicanalitica: libidinoso, narcisistico, a volte anche "genitale"). L'interiorizzazione di un progetto esistenziale estraneo sarebbe un problema solo a determinate condizioni, e non per principio, se esso non entrasse in conflitto con l'autentico progetto, con lo scopo individuale del divenire o con l'immagine ideale che sonnecchia nell'anima infantile. Attraversando la soglia della nascita, ogni bambino porta con sé la sua "utopia concreta", che però sprofonda nel regno dell'oblio e dispiega la sua azione da quel luogo segreto. Il "corpo della memoria", che consente di ricordare, si struttura nella corrente di calore dell'Io che non conosce ancora la propria immagine terrena riflessa. Quel qualcosa di nascosto gli s'imprime dentro, così, proprio come quando l'artista nel corso del processo creativo conferisce inconsapevolmente alla propria opera il proprio "stile". Al momento opportuno, nella forma che si sarà dato, il bambino leggerà, per così dire, il proprio futuro – non nel senso di una predeterminazione, ma nello stesso senso delle finalità artistiche.

Ma se c'è stato un eccessivo concorso di elementi estranei nei primi anni inermi, quando qualsiasi desiderio, anche inespresso, che voglia fluire verso il bambino dalla vita animica di coloro che gli stanno accanto lascia un'impronta indelebile sulla struttura delle sue forze formative, quando poi sarà tempo di ricordare, egli si troverà dinanzi a segni grafici indecifrabili e in lui crescerà la paura di essersi sottratto a se stesso, di essersi perso per sempre.⁹⁸ Non è "l'odio per il proprio Io", come sostengono Richter e altri che la pensano come lui, ma questa paura che il proprio Io sia seppellito e introvabile, che può crescere sino al suicidio. Allora non abbiamo a che fare con la costituzione suicida di un adulto che intende cancellarsi perché non riesce a cancellare il mondo che lo tormenta. L'adolescente che muove la mano contro di sé ha ancora un presago accesso esperienziale al fatto che l'Io, nell'esistenza terrena, è rivestito da involucri di sostanza estranea, da apporti della natura, dell'ereditarietà, del contesto umano in cui si trova. Il suo proposito suicida è un "proposito di muta": un tentativo, destinato a fallire, di sfilarsi di dosso quegli involucri e rivelarsi.

Questo è il tema che domina anche nelle crisi adolescenziali "ordinarie". A differenza di Leslie B., Michaela R. – che afferma imperiosamente: "Io sono io e non i miei genitori o chiunque altro" – ha buone prospettive di successo. Si può

dire che i suoi genitori sono sempre stati all'altezza del loro compito educativo e cioè abbastanza generosi da fornirle appoggio nel corso di una violenta crisi di distacco, non priva di rischi, ma complessivamente costruttiva. Michaela riconosce "la propria melodia" in mezzo al caos di rumori e suoni sconosciuti della sua interiorità, del suo passato. Adesso è colma della spinta a far tacere tutto quel frastuono per ascoltare se stessa in modo molto distinto, senza incertezze. Vagando ancora all'intorno senza meta, cerca luoghi, situazioni, persone da cui si ripromette di riuscire a far risuonare dentro di sé qualcosa che le è familiare da sempre, ancor più familiare della dimora natia dalla quale sta prendendo commiato: la musica dalla quale era circondata quando ha deciso di vivere questa vita.

Criticare un atteggiamento educativo che fa del figlio un «sostituto del sé ideale» dei genitori (H.-E. Richter) o un'«opera» secondo il progetto dei modelli di valori sociali è incoerente, se al tempo stesso non si concede aprioristicamente al bambino una propria motivazione biografica. Solo così si spiega perché i bambini soffrono quando la loro vita viene progettata da altri. Se dunque esiste un desiderio primigenio, è quello di ritrovare i propri motivi esistenziali e di seguirli. Ricordiamo brevemente ancora una volta la cosiddetta descrizione teorico-sistemica dei processi animici, gli indicatori di forze istintuali, gli schemi d'azione, gli schemi sensoriali, ecc. In essi non si riesce a rinvenire nulla di cui si possa dire: qui parla, agisce, soffre, decide l'essere umano stesso. In ciò che gli accade, egli si osserva soltanto come spettatore. Di fatto, questo modello descrive un pezzo di realtà: esso ci spiega come si è vista e sentita Leslie B. guardando dentro di sé poco prima di prendere i sonniferi.

La disputa sulla libertà

Nel suo saggio "Was ist 'Ich'?" [lett. "Cos'è l'io?"] il fisiologo del comportamento Wolfgang Wickler, a proposito del «comportamento di tutti gli individui biologici superiori» scrive che l'essere umano «è composto dai programmi genetici di due genitori che non può scegliere. A ciò si aggiungono componenti tradizionali su cui l'individuo ha altrettanto poca capacità decisionale quante ne ha il bambino piccolo sulla scelta di differenti lingue madri. Con alta proba-

bilità il comportamento viene arricchito da reazioni attivate dai coabitanti parassitici o simbiotici del corpo» (intendendo per esempio i processi ormonali che, in un primo tempo, cozzano contro il programma biologico “naturale”; qui l'essere umano avrebbe la sensazione errata di trovarsi “in dubbio” e di dover “decidere”, H. K.). «E ovviamente il comportamento dell'individuo viene massicciamente influenzato da differenti partner sociali. – Quello che riteniamo essere il comportamento dell'individuo è un fenotipo collettivo complesso di differenti geni, virus, parassiti e memi che fra loro hanno svariate opposizioni e coalizioni. Perciò, da un'azione all'altra, “l'io” parrebbe diversamente composto, (e) sembrerebbe persino disonesto far convergere tutte ... le decisioni su un Io, visto che allora i titolari dei differenti programmi cooperanti (conspecifici manipolatori, parassiti, simbiotici, istanze normative) dovrebbero essere intesi come incarnazioni di quell'“Io”.»

Nel *corpo* del fisiologo del comportamento stesso, qual è il coabitante parassitico che lo spinge a simili processi di pensiero? Wickler spiega che le «idee si comportano come dei virus», ovvero si diffondono «da cervello a cervello per contagio», e ciò lo induce a chiedersi se la nostra «mania di cercare cause ultime monocali» non produca solo un «Io inventato» come «idea fissa» – e che quest'idea fissa si diffonda poi in modo epidemico, per contagio appunto. Come se esistesse il minimo punto d'aggancio sensato al fatto che un bambino di 2 o 3 anni si sia mai “inventato” il proprio Io o sia mai stato infettato, per trasmissione di pensiero, “dall'idea” che esista un Io. La sciocchezza è anche troppo evidente, ma è presentabile in società come scientifica.

Ciò nonostante dobbiamo occuparcene, perché ci interessa la direzione in cui si muove il pensiero dell'uomo sull'uomo che il giovane incontra quando divampa in lui la domanda a proposito dell'io. Che deve farsene del fatto di essere “un fenotipo di differenti geni, virus, parassiti e memi”? Che deve farsene di esseri umani che, in qualsiasi modo pensino, pensano in modo analogo, dei quali deve quindi supporre che ritengano la sua profondissima esigenza interiore una fantasia cervelletica? Forse, mettendo per iscritto le proprie opinioni, per un istante Wickler si è ricordato di essere stato anche lui, un tempo, un giovane “cercatore del Graal”, poiché la sua concessione finale suona come una giustificazione: «Se ciò nonostante l'io non fosse una finzione, capirà se stesso tanto prima, quanto meno si darà per scontato». ⁹⁹

È stupefacente sino a che punto possa portare fuori strada un malinteso sforzo di esattezza e di oggettività dell'osservazione imparziale della realtà esisten-

ziale, per l'esattezza dell'osservazione di sé. Infine, lo «scetticismo» (R. Steiner) arriva al punto da mettere in dubbio l'esistenza di ciò che ci consente di porre domande. Per le circostanze attuali non ci sarebbe assolutamente da stupirsi se saltasse fuori qualcuno a dire di aver scoperto, dopo lunghi anni di approfondite riflessioni, che l'essere umano, in realtà, non è in grado né di pensare, né di scoprire qualcosa.

Il nocciolo delle concezioni deterministiche che oggi vengono proposte da persone come Wickler o dal nostro teorico sistemico citato prima non è certo nuovo. I risultati attuali delle ricerche vengono solo classificati in una visione ideologica che, per attenerci alla terminologia di Wickler, dall'inizio dell'età moderna è "virulenta". Così già in Spinoza (1632-1677) troviamo la dichiarazione che la «umana libertà ... solo in questo consiste, che gli uomini sono consapevoli del loro istinto e ignari delle cause da cui sono determinati», frase inesatta da molti punti di vista.¹⁰⁰

Circa centocinquanta anni dopo, Schopenhauer inveiva: «Il problema della libera volontà è davvero una pietra di paragone che permette di distinguere gli spiriti dal pensiero profondo da quelli superficiali, oppure una pietra di confine dove i due si separano, poiché i primi affermano tutti che dato un certo carattere ed un preciso motivo l'azione viene compiuta di necessità, i secondi, invece ... la attribuiscono alla volontà libera.» Se la formazione di quest'opinione nella testa del filosofo era un'azione compiuta di necessità dovuta ad un dato carattere e motivo, essa risulta di valore neutro accanto a qualsiasi altra opinione necessariamente scaturita da caratteri diversamente motivati. Non importa chi abbia ragione, sarebbe addirittura assurdo disputarne (cosa che Schopenhauer però fa). Nell'uno si realizza necessariamente questa, nell'altro l'altra visione del mondo, così come uno è grasso e l'altro magro. Persino un pensatore del rango di Schopenhauer non si è accorto che il determinismo porta dritto al relativismo e con ciò si neutralizza da sé.

Lo scrittore francese Emile Henriot, morto nel 1961, scriveva: «La libertà non esiste; è solo un desiderio dell'anima.» Avrebbe potuto dire altrettanto bene: "Il dispiacere non esiste; è solo un dolore dell'anima", oppure: "L'indignazione non esiste; è solo un ribollire dell'anima". E dulcis in fundo: "L'anima non esiste; solo che crede di esistere". Come posso desiderare qualcosa che non esiste? Posso bramare l'irrealizzabile o impazzire perché cerco fuori, nel mondo materiale, un ideale che avrei dovuto sviluppare all'interno della mia anima; ma è impossibile che io desideri qualcosa che non è mai entrato in una qualche forma nel

mio orizzonte di esperienze. Se la libertà è un desiderio dell'anima, esiste come esperienza dell'anima – abbastanza chiaramente da destarne il desiderio, abbastanza sfuggente da lasciarsi dietro una sensazione di mancanza dalla quale affiora il desiderio. Perché quest'esperienza dovrebbe essere un'illusione? Allora anche fame e sete sarebbero illusioni che insorgono indipendentemente dal fatto che la disponibilità di cibo e bevande sia o meno sufficiente e che possono venir placate sempre solo transitoriamente, mai definitivamente. Analogamente ci succede con la libertà: si può anelare ad una certa "sazietà", ma il desiderio non si spegne, viene placato solo transitoriamente.

In fondo, tutto ciò che insorge nell'anima umana sotto forma di desiderio, brama, ecc. si regge su una condizione esistenziale puramente spirituale di unità con se stessi alla quale, nell'esistenza fisica tra nascita e morte, ci si può solo avvicinare. La condizione di fame definitivamente soddisfatta è una condizione di libertà dal corpo. E lo è anche quella di essere liberati da ogni limite e costrizione che mi impediscano di seguire i miei moventi più profondi. Solo che quando parliamo di libertà ci muoviamo, appunto, su un piano di bisogno dove non si tratta di cose, di bisogni organici o di piacere sensoriale, ma di qualità dell'essere. Su questo piano, il viaggio è la meta. La pace diviene efficace nell'impegno per la pace, questa è la sua realtà terrena. Non la si "trova pronta" da qualche parte.

Le cose non vanno diversamente con la libertà. Di fatto essa è un desiderio dell'anima umana e la sua efficacia oggettiva dipende dalla misura in cui le persone dedicano la propria vita a tale desiderio. Per questo essa è «un bene che cresce con l'uso e che diminuisce con il non uso» (C. F. von Weizsäcker); non un "luogo" o un possesso, ma un atteggiamento esistenziale praticabile, una disposizione d'animo, «molti diranno ... un ideale. Senza dubbio, ma tale che nella nostra entità tende alla superficie come elemento reale. Non è un ideale pensato o sognato, ma tale da avere vita e da annunciarsi con precisione anche nella forma più incompleta della sua essenza» (R. Steiner).¹⁰¹

Dal riconoscimento della realtà della libertà in questo senso dipende se "l'essere umano che si dà forma e struttura" della psicologia umanistica sia più di un pio modo di dire. "Strutturazione biografica di sé" non ha senso se il soggetto che è attivo nel darsi struttura da sé è un mero prodotto di influenze estranee che, ad un certo punto, si smarrisce misteriosamente in un'illusione di autonomia. «La natura fa dell'uomo un semplice essere naturale» scrisse Rudolf Steiner, «la società ne fa un essere agente secondo certe leggi; un essere *libero* può

farsi solo da *se stesso*. La natura libera l'uomo dai suoi vincoli a un certo grado del suo sviluppo; la società porta tale sviluppo più avanti; soltanto l'uomo può darsi da sé l'ultima finitura.»¹⁰² Va da sé che la natura non può liberare dai suoi vincoli nulla che sia fatto esclusivamente di natura.

Anziché proseguire l'oziosa disputa sull'esistenza o non esistenza della libertà, sarebbe meglio chiedersi: quali conseguenze scaturiscono dalla realtà della libertà in quanto desiderio dell'anima umana? Dove ci porta la ricerca delle origini di questo desiderio nel corso della vita umana? In una successiva parte di questo scritto leggeremo come risponde Rudolf Steiner muovendo da una psicologia dello sviluppo antroposofica. Va tenuto a mente che non ha senso distinguere tra il "desiderio di libertà" e la libertà stessa. Sarebbe come se, in un momento pieno di speranza, si volesse dar da riflettere a una persona: "In realtà, non stai sperando; è solo che ti senti come se lo facessi".¹⁰³

Ricordiamo che quel che Irene Kummer definisce il «punto di cristallizzazione del rapporto con se stessi»¹⁰⁴ o Hubertus Tellenbach riferendosi a Karl Löwith il «bios della biografia ... della storia esistenziale individuale» diverso dal «bios della biologia (dei) processi esclusivamente biologici del mero stare in vita, a differenza della natura inanimata o morta»,¹⁰⁵ secondo Rudolf Steiner si può «afferrare solo ... riconoscendo il lato spirituale del mondo e dell'uomo». Hans Müller-Wiedemann richiama l'attenzione sul fatto che l'esigenza impellente dell'anima dell'adolescente di esplorare «ciò che sono e ciò che posso essere» contraddistingue il passaggio «da un'esperienza di morale imperativa a quella di una morale positiva». Ma per compiere con successo questo passo, che si annuncia già a 10, 12 anni, occorre ancora un'altra esperienza. «In essa si manifesta un fenomeno primigenio di comunità sociale: che l'altro essere umano mi possa percepire come Io laddove io sono ancora chiuso a me stesso.»¹⁰⁶ È soprattutto da questo che dipende l'adolescente.

Noi disponiamo di questa capacità di percepire il prossimo come Io e, di conseguenza, quasi di indurlo a prestare attenzione a se stesso e, sino ad un certo grado, indipendentemente dal fatto che si ritenga vero o meno ciò che viviamo in questo modo. Tuttavia, se io disattendo quel che mi comunica un simile "senso superiore" perché non riesco ad inserirlo nella mia immagine del mondo e dell'uomo, ciò non può restare senza effetti sul mio atteggiamento sociale di base (in questo caso educativo). Il giovane «è autorizzato ad aspettarsi e a sperare, senza poterlo pretendere, che nell'incontro l'altro percepisca il suo Io personale eterno al di sopra della temporalità del suo ruolo sociale».¹⁰⁷

A tal riguardo, la civiltà odierna soffre di una demenza “capillare”. A chi verrebbe in mente di potenziare con l’esercizio una qualità percettiva che si rivolge a qualcosa che, secondo i criteri vigenti, non esiste neppure? «È la tragicità del nostro tempo orientato verso il materialismo, che si scoprono, visti esteriormente, molti fatti fisici, ma non se ne veda il nesso con lo spirito.»¹⁰⁸

La psicologia, in quanto scienza dell’anima, sfuggirà a questa tragedia solo se riconoscerà la realtà, semplicissima ma gravida di conseguenze, che sotto gli “involucri”, sotto i panni dell’espressione e dell’impressione dei quali l’uomo si veste, c’è lui stesso, come il velato che vuole manifestarsi.

Estratto dalla lettera di Katja H., 20 anni

Mi sono occupato di Katja come pedagogista terapeutico durante un suo soggiorno di molti mesi in clinica. All’epoca aveva 17 anni e soffriva di una grave forma di anoressia. Ormai ha superato la malattia e terminato con successo una formazione che le consente di esercitare una professione sociale. Ho menzionato Katja con un particolare ringraziamento nella prefazione del mio libro “La segreta nostalgia del ritorno”.

“Ho continui, forti sbalzi di umore. A volte in me c’è una gran tristezza, che forse dovrei semplicemente accogliere, ma io tento di combatterla, non l’accetto. Solo che appunto non so da dove viene. In quei momenti la cosa che più vorrei è fuggire da tutta questa vita orribile.

Mi è già d’aiuto parlarne con qualcuno, allora sto un po’ meglio, ma non dura molto. Mi sento come legata, gli aspetti esteriori sono talmente importanti per me che penso che dentro di me ci sia qualcosa che non funziona. Credo che solo Dio potrebbe aiutarmi. Lui sa chi sono e cosa devo fare. Ma è difficile parlare con lui. È talmente lontano, non ricevo mai una risposta. La cosa che preferirei sarebbe avere qualcuno che mi stesse vicino e mi volesse bene così come sono. (È un qualcuno che piace a molti, H. K.) A volte penso a quando siamo andati sulla torre panoramica. Lei mi ha detto di guardare giù e di considerarlo un quadro: quassù ci sono io, là sotto il viavai del mondo. D’immaginare di lanciarmi ripetutamente giù, in quel viavai, lasciando però una parte di me sulla torre. ‘Ritorna sempre dalla Katja sulla torre e chiedile consiglio’, mi ha detto, all’incirca. Io non ci riesco. Non trovo la strada che porta alla mia ‘torre panoramica’. Dovrebbe condurmicì qualcuno.”

La ricerca delle tracce

Non ci siamo soffermati così a lungo su queste riflessioni soltanto perché sono delle premesse indispensabili per capire l'approccio concettuale alla psicologia dello sviluppo antroposofica. C'è anche qualcos'altro che va preso in considerazione: nell'età dell'adolescenza, di cui ci stiamo occupando qui, vengono posti i germi della concezione del mondo, più o meno matura, che l'essere umano recherà poi in sé e sulla quale misurerà il valore e il significato della propria esistenza. Io sono ben lungi dal sostenere che si debbano introdurre i ragazzi alla visione del mondo antroposofica o a una qualsiasi altra. Solo che appunto bisogna tener presente che ciò che oggi a scuola e all'università, nelle formazioni e negli apprendistati viene spacciato per una "conoscenza" obiettiva libera da ogni ideologia, è in realtà puro pregiudizio ideologico. Il fatto che il materialismo dica ciò che tutti pensano, non cambia nulla della sua unilateralità e del suo carattere dottrinario. Rudolf Steiner ha richiamato l'attenzione sul fatto che la tematica di fondo degli anni giovanili è la ricerca della verità.¹⁰⁹ Il pensiero oggi predominante fuorvia questa ricerca della verità, la riduce, la deruba del suo fuoco idealistico, la delude.

Tuttavia non può trattarsi di trasformare l'anima del giovane nel campo di battaglia di una guerra ideologica. Si tratta, invece, di tenere aperta la vita spirituale, di evitare determinazioni, ma soprattutto di astenersi severamente dal comunicare le cosiddette formule mondiali "illuminate", pragmatiche. Si lasci al giovane di decidere, senza se e senza ma, se far iniziare l'evoluzione della Terra con un "big bang" o con un atto creativo divino, se accettare la teoria evolutiva di Darwin, se volersi vedere discesi da un mondo spirituale o da una scimmia. In particolare, gli si risparmiino tutte quelle chiacchiere per cui l'essere umano sarebbe "il prodotto del suo ambiente e della società". Non è solo un imbroglio dire ai ragazzi che questa è l'opinione "scientifica" tout-court (è solo un'ipotesi, e neppure particolarmente valida), ma per giunta con questo imbroglio si creano danni animici che forse non sono più reversibili. Il giovane, infatti, porta incontro al mondo degli adulti una domanda dalla cui risposta dipende moltissimo per l'intera vita successiva. La risposta "giusta" non è un'informazione il cui contenuto sia già stabilito, ma una sorta di "incoraggiante rifiuto a dare informazioni": sei sulla strada giusta; solo le risposte che trovi da solo hanno valore per te.

Tenterò di abbozzare queste domande sotto forma di un monologo immaginario. Per quanto immaginario, tuttavia, non è campato in aria o inventato di sana pianta, ma si rifa ai molti colloqui che ho avuto, alle lettere che ho ricevuto e ai resoconti spontanei che i ragazzi hanno fatto su mio invito.¹¹⁰

“Vedo che c'è un passato dietro di me e davanti a me un futuro. Guardo indietro a una storia che è la mia storia e davanti a me si aprono strade che non so dove portano. Solo una cosa pare chiara: io camminerò, e ogni passo scriverà un pezzo della mia storia. Ho paura di questa incertezza. Poi di nuovo mi riempio di fiducia pensare: è la mia vita, il mio futuro, che formerò io stesso. Ma, alla fine, dove porterà tutto questo? Dove e come inizia, e soprattutto, perché inizia?

Se guardo indietro arrivo a un punto dove il ricordo finisce. Davanti c'è buio, nulla. Oppure? Mi dicono: adesso sei abbastanza grande da sapere che anche nel lontano futuro ci sarà un punto in cui tutto si lacera e si fa buio – è una cosa con cui l'essere umano deve convivere. E quindi? Era già questo? All'inizio nulla, alla fine nulla, e nel mezzo qualcosa che dovrebbe produrre un senso?

Che m'importa dei vostri concetti morali, dei vostri incoraggiamenti a inserirmi fattivamente nella vita, ad assumermi delle responsabilità per me stesso e per gli altri; i vostri ammonimenti a studiare, a darmi da fare, rendermi utile – se questo è tutto ciò che avete da dire?

Non riflatemi la vostra comoda religiosità. Il Vecchio con la barba lunga non mi serve e non so che farmene del fatto che dopo aver vissuto la nostra vita magari ce ne torniamo in una grande pace che avvolge tutto, dove non rappresentiamo più niente per noi stessi – e come potremmo, se non c'è più nessuno? Questo tipo di paradiso non è meno inquietante del grande nulla nero. Il vuoto infiocchettato è comunque un vuoto. Se davanti ai grandi interrogativi vi siete rassegnati, fareste meglio ad ammetterlo invece di diffondere nebbie misteriose, e riflettete: io potrei smarrirmi, nelle nebbie con cui voi volete nascondere la vostra paura...

Io cerco la veracità. Voglio sapere se sono circondato da tante anime stanche e vuote che sono scese a patti col nulla da una parte e col nulla dall'altra, e che vanno da una parte all'altra confusi perché non hanno altra scelta – voglio sapere se questa è l'unica, inevitabile conseguenza di quello che voi chiamate 'crescere'; o se tra voi ci sono anche quelli che non hanno smesso di cercare, che non si accontentano di un 'destino dell'uomo' in svendita o di un inafferrabile Dio a buon mercato che può significare tutto e nulla.

Tra voi voglio trovare persone alle quali poter unirmi, alle quali poter confidare le mie domande sul senso, sul da dove e verso dove, senza dover temere che pensino commosse tra sé e sé: 'Ah, la gioventù... beata ingenuità', o che mi rispondano con voce tagliente: 'Lascia perder le fantasie, ché ti rovinano; studia, lavora, fa qualcosa di te stesso e goditi il premio meritato'.

Voglio sapere che significa il desiderio che mi è scoppiato dentro, che brucia nel mio corpo e mi sconvolge l'anima; se troverà uno scopo, una meta, o vagolerà soltanto saziandosi qua e là a qualche fiore che poi subito appassisce, finendo per spegnersi come se non fosse mai esistito. Il mio amore vuole parlare attraverso il mio corpo. Questo *desiderio* sembra luminoso e buono e al tempo stesso sa di proibito, di pericolo e ferita, come se dovessi liberare dagli artigli di un mostro qualcosa di infinitamente prezioso. Vi chiedo: è giusto quello che sento? O sono solo preso dalla stessa natura che spinge i cani durante il calore?

No, non mi aspetto risposte. Voglio solo sapere se c'è qualcuno che conosce le domande che mi muovono dentro, profondamente, perché sono anche le sue domande; che ha osato invecchiare restando giovane; che mi ascolta in un modo tale che, in sua presenza, trovo le parole giuste, non sono paralizzato dal non riuscire ad esprimermi, non sono costretto ad inviare segnali che paiono bizzarri, sconcertanti, goffi e arroganti perché nessuno è in grado di decifrarli.

Voglio seguire la mia stella. Cerco persone che mi guardino in modo che i loro occhi mi dicano: sì, hai ragione, c'è la tua stella, è davanti a te, non perderla di vista; anch'io seguo la stella della mia vita, non è una fantasia. Io non mi sono fatto ingannare, non farti ingannare neanche tu. Forse sarà una strada difficile, ma vale la pena percorrerla.

E se dovessi trovare una persona così, deve essere disposta a perdonarmi, perché all'esterno mi mostrerò incredibilmente scortese e ingrato per quello che mi dona. Mentre dentro di me mi volgerò a lei pieno di fiducia e sollievo, fuori le dirò cose che suoneranno come se volessi respingerla, ma spero che capirà che è la vergogna a farmi comportare così, vergogna dei miei sentimenti intensi e vergogna di dipendere tanto dal fatto che per me ci sia qualcuno come lei..."

Nella descrizione di sé, orale o scritta, di adolescenti che riescono ad esprimere un po' i propri sentimenti (cosa di cui non tutti sono capaci) ritornano regolarmente pensieri di questo tipo. Essi possono gettare una luce su ciò che intendeva Rudolf Steiner dicendo che l'effettivo desiderio dell'anima adolescente è trovare conferma che "Il mondo è vero".¹¹¹ Cosa significa questa speranza, che

Steiner caratterizza anche come “ipotesi inconscia” o “premesse inconscia” – anche se, negli ormai quasi settant’anni trascorsi, l’adolescenza “normale” ha vissuto una trasformazione che ci costringe a far seguire “inconscio” da un punto interrogativo?

Essa esprime qualcosa che l’adolescente deve pretendere per poter anche solo reggersi in piedi nella vita. Nella fase della negazione della dimora natia, quando lo sfondo sinora rassicurante, protettivo, di ciò che prima semplicemente esisteva ed era stato per lungo tempo accettato senza porre domande non offre più affidabilità, all’ordine del giorno c’è una questione di vita o di morte per l’anima: “Mentre mi viene richiesto di far fronte alle dure realtà, sto per inaridirmi in quanto essere senziente e pensante? Esiste certezza del futuro?”.

In realtà la sicurezza materiale del futuro è un anacronismo. Mentre tendiamo verso di essa, trasformiamo il futuro in passato. Il ragazzo lo sente. Egli ha una sorta di “chiaro-sensibilità” del fatto che la certezza del futuro può essere raggiunta solo nel regno dell’ideale, nell’orientamento delle forze di volontà verso mete luminose e nella fiducia in incontri umani che portino all’azione comune creativa:

Io sono qui.

Io vivo.

Io faccio dei passi in avanti,
e sono i miei passi.

Guardo i fiori

e loro mi conoscono.

E le mie mani formano cose
da me.

Noi siamo qui.

Noi viviamo.

Noi facciamo dei passi in avanti,
e sono i nostri passi.

Guardiamo i fiori

e loro ci conoscono.

Le nostre mani formano cose
da noi.

Ne siamo capaci anche noi.¹¹²

Negazione del senso e nostalgia di terre lontane

La ricerca del vero da parte dell'adolescente non si volge al finito, bensì al possibile, non all'ineluttabile, bensì a ciò che è ancora da costruire. Per lui, studiare per acquisire le cosiddette conoscenze generali è solo propedeutico a cose più essenziali. Se scuola, formazione professionale o università gli trasmettono l'impressione che la soluzione di ogni enigma conoscitivo e la spiegazione di tutti i miracoli del mondo siano già pronte in cassette etichettate, che lo dia a vedere o meno, la sua delusione sarà cocente.

Thomas Ziehe e Herbert Stubenrauch, nel loro *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* [lett. Arringa per un apprendimento inconsueto], hanno espresso così ciò che gli preme: «Il movimento della ricerca stessa, del non concluso, dell'incompiuto, l'atteggiamento dello sperimentare, del processuale più che dell'orientato al prodotto, il pensare e parlare per ... immagini anziché con sequenze digitali, il sottolineare una comunicazione empatica e dialogica anziché monologica: ... scorrere anziché irrigidirsi; vivificare; portare ciò che è congelato a scongelarsi, mettere in movimento ciò che è ben fermo.»¹¹³

Si tratta di sapersi stupire delle infinite possibilità della fantasia creatrice e del pensiero conoscitivo – non di verità consolidate o di principi di fede precompilati. Anche se può suonare paradossale, la spiritualità dell'anima dell'adolescente, quando è sana, è spiccatamente terreno-sensoriale, pur sentendo in sé delle forze che vanno oltre questi limiti. Il sovrasensibile vuole essere percepito "risuonando" nel sensibile, lo spirituale "risuonando" nel materiale. Al contempo il pensiero si avventura giocosamente nell'assurdo, facendo associazioni ardite in un'antilogica a volte provocante. Tutto è puntato sulla discutibilità, nella doppia accezione della parola: scetticismo nei confronti del troppo certo, apertura al più avventuroso congiuntivo. «Ora viene partorita la fantasia vera e propria, un'abilità dell'anima che, indipendentemente da spazio e tempo, intesse fra loro in modo meraviglioso passato, presente e futuro.»¹¹⁴

I "dati di fatto ineluttabili" non concedono spazio alla fantasia, a meno che non le siano serviti come elementi da costruzione, variamente utilizzabili e affidabili. Questo vale sia per le realtà spirituali che per quelle fisiche. Al giovane che non si è smarrito nel deserto di una posatezza che, di fatto, gli è del tutto estranea, i contenuti del sapere interessano solo nella misura in cui possono dargli degli stimoli per sognare, immaginare, scoprire e inventare. Col che non

è affatto detto che egli sia sfavorevole a ciò che hanno da comunicare matura saggezza esperienziale e severo lavoro conoscitivo; no, egli non diffida della realtà, ma della capitolazione davanti ad essa, del pragmatico accontentarsi di essa. Laddove viene meno l'animo dell'artista che tiene sempre aperte delle porte, che pone sempre altre domande e vuole creare nuove realtà, penetra lo spirito di un condiscente autocompiacimento sempre pronto a stabilire cosa è definitivo, che non dà sicurezza all'anima giovanile, ma la soffoca. In questa atmosfera, l'incontro con la "dura realtà" lascia una sensazione di pesantezza gravosa e tutto ciò che va oltre è un'arida ramificazione di pensieri.

«Ci può essere qualcosa di più sbagliato» chiese Immanuel Kant, «che dire subito (a coloro) che sono appena entrati in questo mondo qualcosa di quell'altro?» Avrebbe avuto ragione se subito dopo avesse aggiunto: "... o di sbattere subito senza riguardi in 'questo' (mondo) coloro che hanno appena lasciato 'quell'altro?'».

Non c'è una differenza sostanziale se l'entusiasmo che spinge i ragazzi a porre domande giocosamente fantasiose sull'"altro mondo" viene ucciso da contenuti logici predefiniti o dalla deprimente notizia che, casomai esistesse, quel mondo è chiuso. Per l'adolescente, la strada che porta a Dio è quella della partecipazione alla creazione, attentamente amorosa e aperta ai sensi; egli ha un diretto accesso esperienziale al fatto che i fenomeni sono compenetrati di spirito. Non c'è molto da discutere sull'"invisibile". Una volta destatosi l'interesse per il mondo, l'anima giovanile fa il resto. Nelle cose e negli esseri, nella natura e nell'uomo, essa non cerca "informazioni di base" né esoteriche né atomistiche, ma vuole ascoltare ciò che i fenomeni stessi le comunicano. L'osservazione della "cosa" indipendente dall'esperienza interiore le è altrettanto estranea quanto l'osservazione di un'esperienza "animico-spirituale" indipendente dall'esperienza sensibile.

Perciò prima dei 18, 19 anni il giovane non ottiene alcun vantaggio dal fatto che noi tentiamo di contrastare la sua insicurezza e il suo dolore cosmico con edificanti rinvii a "qualcosa di superiore". Più ci comportiamo in modo didattico in merito, tanto maggiore perplessità creiamo. Se siamo persone che, guardando al mondo spirituale, trovano in sé forze di profondo rispetto e devozione, ciò non sfuggirà al giovane; non gli sfuggirà se, anziché fare grandi parole, ne daremo testimonianza col nostro atteggiamento di vita, col nostro impegno quotidiano e il nostro modo di rapportarci agli altri.

Tra l'altro, qui non s'intende scendere in campo per principio contro l'educa-

zione religiosa dei giovani a casa e a scuola. Tuttavia, nel modo di configurare questa educazione bisogna appunto considerare i fatti di cui stiamo parlando.¹¹⁵ Uno di questi fatti è che si devono fare i conti con una propensione degli adolescenti, per così dire, naturale a respingere bruscamente proprio quella che abbiamo conosciuto come supposizione di base e vera e propria speranza segreta di questa età ("il mondo è vero"), se essa viene loro "servita" davanti. Con vaghe pose da martiri, esibiscono l'atteggiamento malinconico-collerico dei "reietti" che vagano senza legami e senza patria, senza legami anche spiritualmente. Con questo non si vuol dire nulla di spregiativo. In questo gesto c'è una giustificata fierezza ("Guardate un po', non m'inganna più nessuno") e soprattutto non va dimenticato che tale fierezza è il rovescio della medaglia di una sorta di "nostalgia di terre lontane" che plasma le immagini idealistiche del futuro. Si può parlare di una "fase-Lupo della steppa" e nel caso delle femmine di una "fase-Raperonzolo",¹¹⁶ e si è totalmente fuori strada se si pensa che ora il ragazzo si distoglierà soprattutto da ciò che è nobile e sacro.

Se in questa fase appare una forte affinità con forme irruente (e anche immature) di esistenzialismo, ateismo, anarchismo individuale, materialismo etico-sociale, ecc., in tutto ciò c'è il senso positivo che in questo modo l'idealismo viene "messo a terra" e la miseria del dolore cosmico viene trasformata nella virtù di una filosofia malinconica; questa, forse, nella misura in cui influenza il fare e non fare dei ragazzi, porta a complicazioni e turbamenti di ogni genere, ma dovrebbe comunque suggerirci un senso di gratitudine. Il sedicenne che scrive poesie nella penombra fumosa di una taverna in preda ad un "trasognamento kafkiano", che fa fagotto un paio di volte e se ne va senza meta alla busca e che ad ogni invito a pensare al suo futuro risponde ricordando l'insensatezza dell'esistenza, è senz'altro più pieno di speranza del tifoso di calcio che schiamazza e si ubriaca o della bambolina "da discoteca" alla moda. Questi ultimi sono entrambi ben lontani dal muovere accuse al mondo, forse pure eseguono approssimativamente ciò che viene loro richiesto, ma non sanno cosa siano gli ideali. Si parla troppo poco di quale tragedia – provocata da molteplici influssi esterni – sia insita nell'ottundimento dell'anima adolescenziale. Qui ci troviamo di fronte ad un problema pedagogico-sociale della massima urgenza che, in confronto alla domanda: "Come si doma il delicato ribelle?", viene continuamente trascurato.

Il "delicato ribelle" è un'ovvietà dell'evoluzione tanto quanto lo è l'ostinato bambino di tre anni. Quando si manifesta, per prima cosa sappiamo che la nascita dell'anima adolescenziale è felicemente avvenuta; ci sta di fronte con

tutte le sue preoccupate domande, in tutta la sua mancanza di protezione, coi suoi bisogni, col suo senso di vergogna e la sua selvatichezza. È estremamente intelligente, quest'anima dell'adolescente, ma sempre troppo presa da sé. Ha bisogno di tempo per riuscire ad esprimersi in parole e capire verso cosa urge l'inquietudine piena di desiderio di cui è completamente ricolma. Il nostro sentimento non c'inganna quando abbiamo l'impressione che abbia sete di verità, di finalità superiori e di immagini significative. Però dobbiamo sapere che è meno di tutto con l'invadenza didattica, che possiamo placare questa sete. Infatti voler trovare la propria fonte per attingervi fa parte della natura dell'anima individuale che si sta destando in se stessa.

Ma se gli adulti che cercano scampo nell'idea che il mondo sia una macchina e l'essere umano un'imperfezione del centro di calcolo battono con sussiego la mano sulla spalla del giovane "ateo" e si complimentano con lui per la sua "assenza d'illusioni", fanno il danno peggiore. Perché invece di accogliere il grande interrogativo interiore che tormenta il ragazzo, senza capire il paradosso adolescenziale della dipendenza dal senso che tale senso nega, in questo modo si va a dare una fatale conferma ai gesti negativamente caparbi con cui egli tiene in scacco se stesso, la sua nostalgia e il suo smisurato desiderio di agire.

Bisogna tener conto del fatto che l'adolescente è in continua discussione interiore con se stesso. Tutto ciò che di vincolante penetra dall'esterno è sbagliato; giusto, tutto ciò che è atto a vivificare il dialogo interiore dell'anima in quanto tale, a rinvigorirlo, a tenerlo aperto.

In una pubblicazione antroposofica sull'adolescenza si consiglia di informare «i giovani ... sui nuovi impulsi ... come muovendo da una pedagogia Waldorf rinnovata» o di parlare loro «di percorsi più animati nell'arte, di un'approfondita spiritualità in una scienza che studia anche lo spirituale in modo oggettivo; di nuovi impulsi politici, economici, culturali (la triarticolazione dell'organismo sociale di Rudolf Steiner) e di autentica fratellanza e amore attivo per il prossimo in una religione cristiana rinnovata nel culto».¹¹⁷

In base alla mia lunga esperienza, qui ci vuole cautela. Ammesso che all'epoca in cui ha scritto queste frasi l'autrice lavorasse con gli adolescenti (cosa che naturalmente suppongo), in realtà non può che aver inteso parlare di una fascia di età che non era più al centro della problematica del terzo settennio. Perché i giovani tra, diciamo, i 14 e i 19 anni, per vincere la loro battaglia non hanno bisogno di questo tipo di indicazioni che sfociano tutte in una sorta di conversione alla concezione antroposofica del mondo. Non li aiutiamo con relazioni

sulla triarticolazione sociale e il culto della Comunità dei Cristiani. Come insegnante in un istituto superiore professionale, vedo che persino i ventidue-ventitreenni non sanno che farsene di simili suggerimenti, mentre invece sono interessati alle descrizioni a coloritura autobiografica sulla propria battaglia per la conoscenza, compresi contraccolpi, errori e dubbi su di sé, e solo in seguito seguono con interesse i processi di pensiero antroposofici. Autentico aiuto si offre, ad esempio, dimostrando senza grandi parole che riusciamo a partecipare alla vera e propria lacerazione che provoca in loro la domanda sulla finitezza o infinitezza dell'universo, perché entrambe le cose sono inconcepibili, ma una delle due dev'essere vera se c'è ancora qualcosa che deve essere vero; dimostrando che simili domande, ancora oggi, riescono a portare alla disperazione anche noi, quando torniamo ad occuparcene.

Alla fine, in veste di autentico "alleato nello sgomento", posso anche dire al ragazzo che, per quella domanda, si fa prima ad ottenere un barlume di risposta lasciandola perdere e ponendo invece delle domande sugli enigmi del mondo guardando e ascoltando attentamente le cose e gli esseri più vicini. Lo capirà meglio di certi adulti, perché ciò gli è affine.

Ad essere di vitale interesse, per l'adolescente, non è la scienza che studia in modo oggettivo anche lo spirituale, ma, ad esempio, la questione del nesso tra sessualità, amore e fedeltà – e questa, detto per inciso, è una questione eminentemente spirituale. Il giovane vuole discutere di questi problemi in modo aderente alla realtà, saturo di esperienze, e la persona più matura, più anziana, è tanto più gradita come interlocutore quanto più chiaramente fa capire: anch'io sono solo un cercatore.

L'allenamento dell'adulto che ha a che fare con gli adolescenti consiste in gran parte nell'imparare a reinserirsi in prima persona nell'incertezza esistenziale di chi pone domande davanti ad ogni certezza e nel riuscire a dimenticare quell'economia alla quale può aver aderito in quanto uomo pensante nella mera valutazione delle proprie capacità conoscitive seguendo la massima: "Non ha senso sprecare energie in problemi che vanno ben oltre la mia capacità di giudizio".

E non si tratta affatto di tentare, nel modo di parlare e di comportarsi, di "atteggiarsi a giovane". L'adulto ha (si spera) un vantaggio esperienziale, una capacità di pensiero e d'osservazione più matura, una migliore conoscenza dell'essere umano e una capacità di discernimento più sottile – aspetti che non deve sminuire né esagerare; se è realmente così, il ragazzo lo sente esattamente e con sollievo. Egli non è ancora molto interessato né ai ben formulati "frutti

dello spirito” di una vita adulta, né a capire quale disillusione e rassegnazione comporti inevitabilmente l'invecchiare. Come scrive Rita Süßmuth, gli interessa molto di più «sapere come hanno vissuto la loro vita i più anziani, con quali successi, crisi, fallimenti e come li hanno affrontati». ¹¹⁸

All'inizio quindi, se il mondo poggi su solide fondamenta spirituali dalle quali si può attingere coraggio per il futuro o se questa “ipotesi di base” venga già delusa alla soglia della maturità terrestre, non è questione dell'una o dell'altra visione del mondo. Cruciale è che l'adolescente ha bisogno di compagni di viaggio adulti che conducano una vita spirituale aperta, autocritica e soprattutto autonoma. Crescere in un mondo in cui tutto è stato indagato, da lungo tempo deciso e già successo una volta, produce noia.

Konrad Lorenz descrive che cosa questo possa significare sulla base di esempi drastici: «È ben noto ... che la sola noia è un motivo sufficiente per suicidarsi. In alcuni casi un grave danno permanente a seguito di un tentativo di suicidio porta paradossalmente ad una rivitalizzazione della vita di sentimento. Un esperto insegnante dei ciechi di Vienna mi ha raccontato di conoscere diversi giovani che si erano sparati alla tempia nel tentativo di suicidarsi e che, a seguito della lesione del nervo ottico crociato, erano diventati ciechi. Nessuno di loro aveva tentato di suicidarsi una seconda volta. Non solo continuavano a vivere ma, sorprendentemente, si erano trasformati in persone equilibrate e addirittura felici. Un'evoluzione simile è avvenuta in persone che sono sopravvissute a un tentativo di suicidio restando paraplegiche. Evidentemente occorrono impedimenti difficilmente superabili per far sembrare di nuovo sensata la vita a giovani che disperano per la noia.» ¹¹⁹

Se con Walter Johannes Stein possiamo formulare come scopo dell'educazione quello di «liberare, per il ragazzo in divenire che sta maturando, la strada per farsi una propria visione del mondo», ¹²⁰ dobbiamo prendere le distanze dal servire al più giovane le nostre idee come fossero le più raccomandabili anche per lui, se non addirittura decisive in funzione del suo destino. Anche se lo facciamo con le migliori intenzioni di preservare il ragazzo dalla sofferenza, in questo modo non facciamo nulla di salutare. «Il dolore del cuore degli anni dell'adolescenza è difficile da sopportare» scrive Louise J. Kaplan, ¹²¹ ma come dimostrano gli esempi di Lorenz, per un certo periodo, in un modo o nell'altro, bisogna sopportarlo.

Cosa cerchiamo di fare quando vogliamo dare agli adolescenti, già pronto, tutto ciò di cui a parer nostro hanno bisogno per la loro felicità? Vogliamo

risparmiare loro la crisi il cui aspetto animico-spirituale consiste nel fatto che essi, per la prima volta, devono chiarire il loro rapporto col mondo "stando in piedi completamente da soli". Per la traversata, offriamo al giovane la nostra barca-visione-del-mondo che riteniamo capace di tenere il mare e dimentichiamo che adesso egli deve nuotare libero, anche a rischio di inabissarsi tra le onde. Adesso «ai desideri che si stanno possentemente destando in lui, si fanno incontro intralci infiniti. Da ciò si eleva quell'immane tumulto che ... lo travolge con fragore. Non si deve credere che possa venir contenuto. L'educatore che si propone di riuscirci con la costrizione diverrà solo il grande nemico del giovane» (Albert Steffen).¹²² Possiamo dar loro stabilità solo nuotando insieme a loro e cioè tornando ad esporci anche noi a quei rischi. «Nel corso dello sviluppo» leggiamo in Karl Jaspers, «si definisce crisi l'istante in cui il tutto soggiace ad un cambiamento repentino dal quale la persona esce come trasformata. La crisi ha il suo momento. Non la si può né prevenire, né saltare.»¹²³

Due giovani, una ragazza di 16 e un ragazzo di quasi 18 anni, hanno disegnato e descritto le seguenti scene. Il compito era: racconta in un'immagine come ti senti al momento. Entrambi combattevano con un disturbo alimentare (che nel frattempo hanno superato).

"Cammino in un deserto. A perdita d'occhio, solo sabbia e pietre. Ho sete. Il sole arde su di me. La mia volontà di arrivare alla meta era molto forte. Mi sentivo pronto a sopportare qualsiasi fatica. È passato molto tempo da allora. Ora sono sfinito, vuoto ed esausto. Ho scordato dove volevo andare. Perché mi sono fatto carico di tutto questo? Ricordo confusamente: da dove vengo io è una terra abitata, fertile. Avevo tutto ciò che mi serviva, ma per una qualche ragione ho dovuto andarmene. Per quel che ne so, al di là del deserto c'è di nuovo terra abitata, fertile. Là ho qualcosa da fare. Ho dimenticato cosa. Ora voglio solo trovare la strada per uscire da questo deserto, non importa dove arriverò. Voglio bere, non importa chi mi darà cosa. Dovrei tornare indietro? No, sarebbe troppo. In mezzo al deserto c'è un cartello: *acqua a 1000 chilometri*. Leggo questa scritta e ho la sensazione: è finita. Non ce la farò mai. Ma mi trascino avanti. Quando dopo un po' mi volto di nuovo indietro per controllare se quel cartello c'è davvero, all'improvviso c'è un uomo. Scuote arrabbiato la testa, gira il cartello in un'altra direzione e lo sfrega con un panno. Torno indietro e chiedo: 'Cosa fa?' – 'Passo spesso di qui', dice, 'qualcuno ha girato il cartello nella direzione sbagliata e ha disegnato tre 0 dietro all'1'. Ora sul cartello c'è scritto: *acqua a 1 chilometro*.

Guardo nella direzione che indica adesso e a una certa distanza vedo degli alberi. ‘Un’oasi’, spiega l’uomo, ‘là potrai ristorarti e riempire le borracce. Il resto della strada lo percorrerai senza fatica. Non è lontano’. Non so se devo credergli.”

“Percorro un sentiero stretto, in alto su un pendio montano. Sono salita lì dalla valle. C’è solo un ripido sentiero impraticabile. Conduce a questa pista. Devo andare dall’altra parte del monte. Ma in entrambe le direzioni il sentiero termina davanti a una parete verticale di roccia. Prosegue orizzontale al pendio. A sinistra c’è un abisso profondo, a destra rocce sporgenti. Non so quante volte sono già passata e ripassata di qui. Ogni volta che ripasso da questo punto in cui il sentiero impraticabile conduce a valle, mi chiedo se devo tornare indietro. Ma, all’idea, mi s’insinua dentro una sensazione orrenda. Come posso arrivare dall’altra parte? La gente della valle mi ha messa in guardia. Non voglio dover guardare i loro volti sghignazzanti. A un certo punto capisco con chiarezza che devo arrampicarmi. Devo trovare un posto che non sia del tutto senza prospettive. La mia paura è grande. Ma tutto è meglio che continuare a correre qua e là senza meta. Dopo che ho deciso di osare, sento sopra di me un battito d’ali. Guardo in su e vedo un grande uccello possente dal volto umano e con mani umane al posto degli artigli. Ha un viso amichevole. Grido: ‘Uccello, portami al di là’. L’uccello tace e resta nei pressi. Allora capisco che mi aiuterà solo se sarò io stessa ad arrampicarmi, che tenterà di salvarmi dal precipitare. – La decisione è presa. Ma il mio corpo non obbedisce ancora alla decisione. Sopra di me l’uccello umano vola in tondo e aspetta.”

“Che cosa devo fare qui, che cosa volevo?”

Il monologo immaginario di un ragazzo riportato nel capitolo “La ricerca delle tracce” riassume, con parole che naturalmente l’interessato non ha sempre a disposizione in modo così chiaro, il conflitto che si delinea sulla scena del pensiero scettico che si sta destando. Che con questi interrogativi il giovane cresca o fallisca dipende molto più dalla nostra comprensione empatica e capace di prenderlo sul serio, che non dal nostro insegnamento. Senza scadere in un’interpretazione teorizzante delle immagini di sogno ad occhi aperti precedente-

[...]