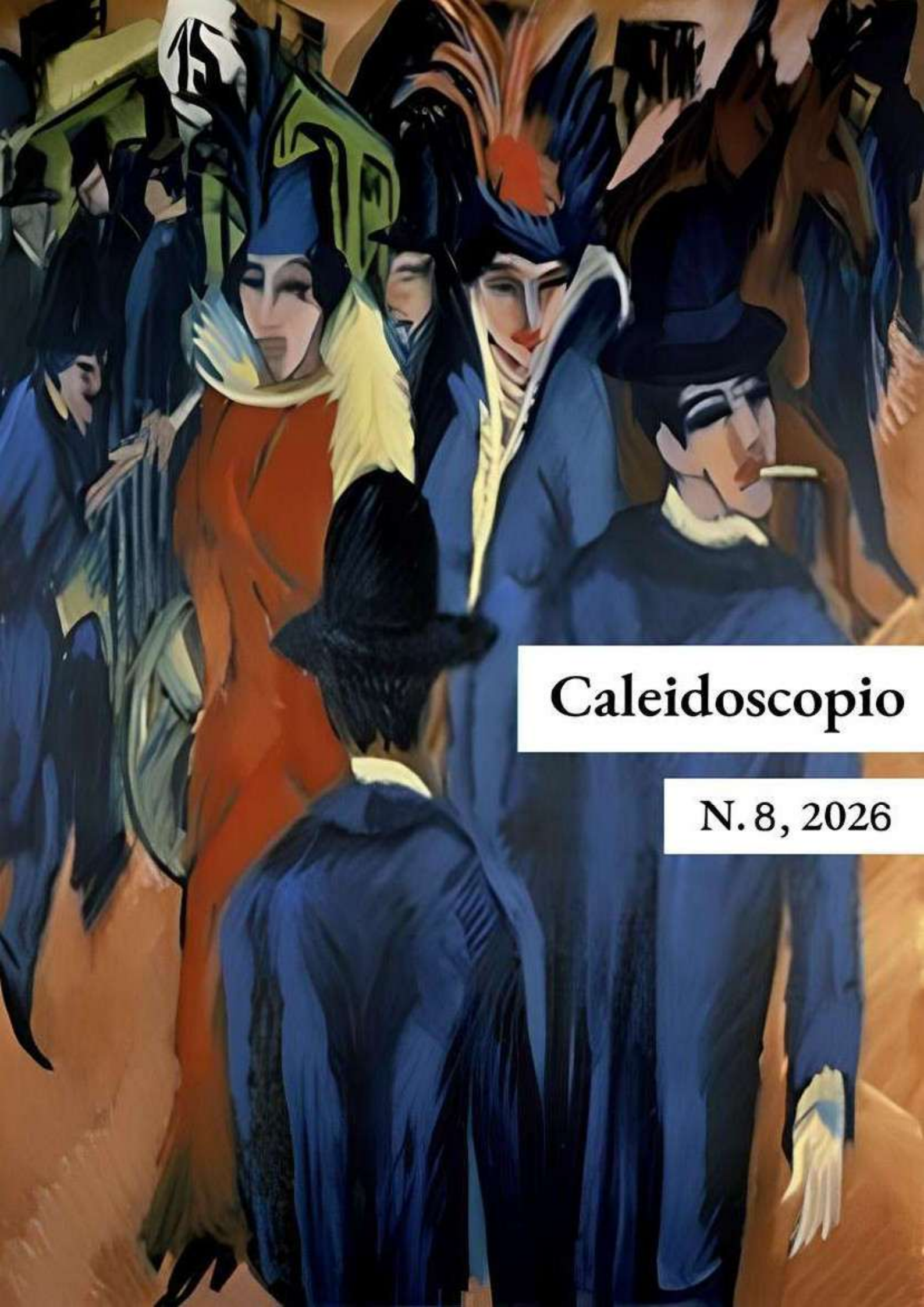

Caleidoscopio

N. 8, 2026

In copertina:
Scena di strada berlinese – Ernst Ludwig Kirchner (1913)

Caleidoscopio n. 8 (2026) ISSN 2724-4024
https://www.psicoterapiahub.com https://caleidoscopio.eu

Caleidoscopio

Rivista di Psicoterapia e Scienze Sociali e Letterarie Correlate

Numero 8

2026

Indice

"AL DI LA' DELLE COSE: note sull'estetica relazionale di Gregory Bateson" 4
Sergio Manghi

"La Struttura e l'Organizzazione dei Servizi educativi a Bologna: un modello di welfare integrato e qualità pedagogica" 22
Maria Rossella Randi

"Dalla rigidità alla fluidità: il racconto di una esperienza disupervisione con il dottor Antonino Ferro" 40
Elisabetta Giribaldi e Paolo Tirindelli

"Prolegomeni allo studio delle Strutture ' comprensive' in psicopatologia e psicoterapia psicodinamica con riferimento al trauma psichico" 51
Paolo Tirindelli

ISSN 2724-4024 (online)
Registrazione presso il Tribunale di Bologna n. 8560
CC BY-NC-ND 4.0 – © 2022 Caleidoscopio
https://www.psicoterapiahub.com https://www.caleidoscopio.eu
rivista.caleidoscopio@gmail.com

AL DI LÀ DELLE COSE. NOTE SULL'ESTETICA RELAZIONALE DI GREGORY BATESON

Sergio Manghi

> Gregory Bateson è stato benedetto, e insieme maledetto, da una mente che vedeva al di là delle cose, in quel mondo di *pattern* e di forme che va al di là di esse.
> (R. Keesing, 1974, p. 370).

0. Prologo

Lo scienziato britannico Gregory Bateson, nato nel 1904 a Grantchester, vicino a Cambridge, e morto a San Francisco, in California, nel 1980, è noto a un vasto pubblico per l'originale epistemologia dei processi viventi messa a punto nella ponderosa raccolta di saggi intitolata *Verso un'ecologia della mente* (Bateson 1972a, di seguito *VEM*), poi sviluppata in *Mente e natura. Un'unità necessaria* (Bateson, 1979a, di seguito *MeN*), e parzialmente integrata con gli appunti preparatori del volume, interrotto dalla sua scomparsa, che aveva iniziato a scrivere insieme alla figlia, Mary Catherine, *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*[1], da quest'ultima ricomposto con cura e pubblicato nel 1987 (Bateson G., Batesson M.C., 1987, di seguito *DAE*); una cospicua miscellanea di altri suoi scritti è stata pubblicata nel 1991 per la cura di Rodney Earl Donaldson, con il titolo *Una sacra unità. Nuovi passi verso un'ecologia della mente* (Bateson, 1991), e una breve ma significativa raccolta di suoi scritti sulla guerra è uscita mentre stavo lavorando a queste note (prima edizione, in italiano), per la cura di Marco Deriu, da lui intitolata *Svegliarsi dall'incubo condiviso. La corsa agli armamenti e l'orrore della politica contemporanea* (Bateson, 2026).

Per entrare nel tema proposto dal titolo di queste note, che intendono sottolineare la rilevanza cruciale della sensibilità estetica, o più precisamente, come diremo, *estetico-relazionale*, nell'*ecologia della mente* di Gregory Bateson, lasciamoci accompagnare – e in parte, credo inevitabilmente, spaesare – da alcune sue espressioni testuali:

> I nostri studi dovrebbero essere ispirati […] a un principio […] antico, ma oggi poco onorato: la curiosità per il mondo di cui facciamo parte. Il premio di questo impegno non è il potere, ma la bellezza.
> (I requisiti minimi di una teoria della schizofrenia, 1960, in *VEM*, p. 315).

> Desidero esprimere […] la mia convinzione che certi fatti come la simmetria bilaterale di un animale, la disposizione strutturata delle foglie di una pianta, l'amplificazione progressiva della corsa agli armamenti, le pratiche del corteggiamento, la natura del gioco, la grammatica di una frase, il mistero dell'evoluzione biologica, e la crisi in cui oggi si trovano i rapporti tra l'uomo e l'ambiente, possano essere compresi solo in termini di un'ecologia delle idee così come io la propongo.
> (Introduzione. La scienza della mente e dell'ordine, 1971a, in *VEM*, p. 19).

> Credo […] che forse la mostruosa patologia atomistica a livello individuale, a livello familiare, a livello nazionale e a livello internazionale – la patologia del pensiero sbagliato in cui tutti viviamo – possa alla fin fine essere corretta dalla grandiosa scoperta di quelle relazioni che sono contenute nella natura e che costituiscono la bellezza della natura.
> (Ultima conferenza, 1979b, trad. p. 463)

> Per *estetico* intendo sensibile alla trama[2] che connette.
> (*MeN*, p. 22)

> "Che cos'è un uomo, che può conoscere i sistemi viventi e agire su di essi, e che cosa sono questi sistemi, che possono essere conosciuti?". Le risposte a questo duplice enigma devono essere costruite intrecciando insieme la matematica, la storia naturale, l'estetica e anche la gioia di vivere e di amare.
> (in *DAE*, pp. 272-273).

1. Motivazioni

Due motivazioni principali accompagnano queste note intorno all'*ecologia della mente* di Gregory Bateson, germogliata, come vedremo, nell'ultimo decennio di una traiettoria biografica inquieta e frammentata, lungo quale gli era accaduto di confrontarsi con una varietà decisamente inusuale di campi disciplinari – biologia, antropologia culturale, comunicazione animale e umana, psicopatologia, ecologia, religione… –, attraversando luoghi diversi e distanti del pianeta[3].

Da un lato, il sentimento crescente di difficoltà ad agire con efficacia, e insieme secondo giustizia, che sembra afferrare gli animi di tante e tanti di noi in questo tempo di sconvolgimenti ecologico-antropologici senza precedenti. "La vita", come sottotitola il saggio di Paolo Virno *Dell'impotenza* (2023), è entrata quasi di colpo "nell'epoca della sua paralisi frenetica"; e avvertiamo ogni giorno di più che i nostri modi di pensare più abituali e diffusi faticano a "far presa" su quanto ci sta vertiginosamente accadendo.

Dall'altro, la persuasione che l'epistemologia "ecologica" perseguita da Bateson, per l'originale visione *unificata* e *radicalmente relazionale* dei processi viventi, estesa all'intera storia creaturale planetaria, che la contraddistingue, continui a costituire una preziosa opportunità per una miglior comprensione delle spaesanti sfide conoscitive ed etico-politiche emergenti senza posa dal nostro tempo. Dalle convulsioni e dalle aspirazioni di questa nostra neonata *società-mondo*, mondo intero fattosi società, o *comunità di destino terrestre*, per dirla con le parole di Edgar Morin (Morin, Kern, 1993; Manghi, 2009). Inaudito *presente relazionale continuo* (Manghi, 2024), divenuto in appena una manciata di

[1] L'espressione "dove gli angeli esitano" è tratta da un verso del poeta e filosofo Alexander Pope che recita così: "Ché gli stolti si precipitano là dove gli angeli esitano a posare il piede" (*For fools rush in where angels fear to thread*).

[2] Il termine "trama" traduce qui quello originale, *pattern*, in modo diverso dall'edizione italiana di *MeN*, dov'è reso con "struttura".

[3] Cfr. Lipset (1980). Per una breve scheda biografica di Gregory cfr. https://www.berose.fr/article2458.html?lang=fr. Per un approfondimento del pensiero di Gregory Bateson cfr. S. Manghi (1998, 2004), M. Deriu (2000), S. Demozzi (2011), M. Arcidiacono (2023).

decenni, per la prima volta nella storia della specie, orizzonte esistenziale quotidiano di *tutti* gli umani che popolano il pianeta.

2. Propositi

A partire da queste motivazioni, nelle note che seguono, proseguendo un "dialogo con Bateson" che mi accompagna variamente da lungo tempo (cfr. Manghi, 1990, 1998, 2004, 2023), mi propongo di esporre i tratti più essenziali – o quelli che a me appaiono tali – dell'*ecologia della mente*, per sottolinearne la persistente fecondità politico-culturale in questo turbolento XXI° secolo. Una fecondità derivante, a mio modo di vedere, da una duplice implicazione pratico-epistemologica dell'opera batesoniana:

– la smitizzazione dell'idea di "potere" più comune tra noi moderno-occidentali, che per Bateson "conduce senza scampo a disastri di vario genere" (1972b, p. 530), in quanto è legata alla credenza che al *sostantivo* "potere" corrisponda una *sostanza*, un *potere-cosa*, prensile e gestibile *unilateralmente* da parte degli umani, precedente empiricamente la parola incaricata di indicarlo;

– la rilevanza pratica, in senso ampio etico-politica, assegnata, in alternativa, alla necessaria "curiosità per il mondo di cui facciamo parte", richiamata sopra tra le parole batesoniane riprese nel Prologo: priorità attenzionale, o come si diceva *estetico-relazionale*, indispensabile a saper riconoscere, e prendercene cura (stesso etimo, non a caso, di *curiosità*), le sottili trame interattive, più ampie e generative di qualsiasi nostro singolo agire, pensare e sentire, che momento per momento danno vita, per il meglio e per il peggio, ai mondi piccoli e grandi di cui facciamo parte.

Nel cercare di corrispondere a questi propositi, non perseguirò un'esposizione analiticamente sistematica, compito che richiederebbe ben altro spazio (e che anche in ben altro spazio, peraltro, dubito sarebbe congruente con il procedere, costitutivamente problematico, unitamente analitico/analogico, del pensare batesoniano). Procederò per paragrafi relativamente brevi e in qualche misura autonomi, nell'auspicio che un andamento del discorso non-saturante, per così dire più "sincopato", favorisca il dialogo, soprattutto, con lettrici e lettori non ancora introdotti all'inusuale modo di pensare di Gregory Bateson.

3. Estetica dell'esser vivi

Lungi dal favorire una fuga "estetizzante", come potrebbe sembrare, dalle difficili sfide del *che fare*, la parola *curiosità* è precondizione, al contrario, di ogni concreta efficacia del nostro essere-nel-mondo in modalità che riescano a renderlo migliore e meno ingiusto. Modalità interpersonali, organizzative e istituzionali dalle quali attenderci, come gratificazione motivante, tornando alle parole di Bateson riproposte sopra, non il sentimento del *potere*, o del controllo unilaterale,

Sergio Manghi Al di là delle cose. Note sull'estetica di Gregory Bateson DOI 10.53262/CALEIDO.8.2025.4-21

ma il sentimento di *bellezza*. Ovvero il riconoscimento analogico, grato e gratuito, di essere e sentirsi parte vivente, attivamente compartecipe, del più vasto processo vivente terrestre. Parte vivente della più ampia "trama che connette tutte le creature viventi", come leggiamo nel seguente passaggio di *MeN*:

> Quale trama connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula? E tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra? […] Qual è la trama che connette tutte le creature viventi? (*MeN*, p. 21).

Dove la "trama che connette", specifica Bateson poco dopo, a sottolineare il carattere dinamico e processuale del termine "trama", va immaginata come una incessante "danza di parti interagenti" (ivi, p. 27) – o come sintetizzeremo talora qui, di una incessante *danza interattiva*.

L'*estetica* di cui stiamo parlando non concerne separatamente le esperienze di produzione e di fruizione di opere artistiche, com'è usuale ritenere nel senso comune prevalente. Concerne, ben più ampiamente, l'esperienza quotidiana di tutte e tutti noi, per il solo fatto che siamo viventi. Viventi tra viventi. E in quanto viventi, concretamente organizzati, potremmo dire "messi in forma", nel piccolo e nel grande, nel bene e nel male, nel bello e nel brutto, dalla operante, inesausta "estetica dell'essere vivi" (ivi, p. 191). Estetica *relazionale*, torniamo a sottolineare, e non solipsisticamente individuale-soggettiva. In quanto l'"essere vivi", nella prospettiva dell'*ecologia della mente*, non è una caratteristica delle singole parti della "trama che connette", ma fa tutt'uno con l'*essere in relazione* di ciascuna "parte" con innumerevoli altre, e con il *tutto* – la *danza interattiva* planetaria – che le contiene. In estrema sintesi: da ogni lato, che ne siamo consapevoli o no, "la relazione viene per prima, *precede*" (ivi, p. 179).

4. Prima di *VEM*

Quando *Verso un'ecologia della mente* vede la luce, nel 1972, Gregory Bateson vive alle Hawaii, dedito allo studio della comunicazione tra i delfini. Frutto di una feconda intuizione sintetica, su cui torneremo, questo corposo volume (542 pagine, 604 nell'edizione italiana del 2000) raccoglie 34 scritti pubblicati dall'autore tra il 1935 e il 1971, inerenti ai numerosi, eterogenei campi di studio, richiamati sopra, di cui Bateson si era occupato fino ad allora.

A quel tempo Bateson aveva già firmato tre monografie antropologiche: *Naven* (1936), *Balinese Character* (1942, con Margaret Mead, sua prima moglie) e *La matrice sociale della Psichiatria* (1951, con Jürgen Ruesch; un'indagine sui modi di pensare degli psichiatri). Ma non aveva ricevuto apprezzamenti significativi, e rimaneva senza incarichi stabili. Negli anni Cinquanta aveva coordinato a Palo Alto, in California, importanti studi sulle forme della comunicazione schizofrenica, che avevano dato alla luce, in particolare, la celebre nozione di "*double bind*" – "doppio legame", o "doppio vincolo" (cfr. *VEM*, parte

III) –, e che avevano ottenuto importanti riconoscimenti; addirittura dando i natali a una corrente psicoterapeutica del tutto nuova – variamente declinata intorno alle teorie dei sistemi –, distinta da quelle di marca analitica o comportamentista che tenevano il campo in precedenza (cfr. part. Watlawick et al., 1967). Ma questi riconoscimenti se li era lasciati bruscamente alle spalle, in aperto dissenso con l'indirizzo, a suo modo di vedere semplificatore – orientato al *potere* più che alla *bellezza*, come si espresse nel saggio citato sopra nel Prologo –, rapidamente assunto dall'uso terapeutico del *double bind*, per dedicarsi alle forme della comunicazione tra polpi, e poi tra delfini.

Fu dunque il successo di *VEM*, per molti versi inaspettato, che ne fece il Gregory Bateson noto al grande pubblico, punto di riferimento intellettuale di rilievo per molti studiosi di diversi ambiti – incluse ovviamente le ricordate psicoterapie –, e anche per attivisti politici impegnati in tematiche ecologiche. Ci torneremo. Ma vale la pena ricordare, per non dimenticarne il carattere costitutivamente processuale, in permanenza sperimentale, il tormentato, lungo cammino attraverso il quale prese forma, quasi improvvisamente, *VEM*. Un cammino nel quale è possibile individuare, schematicamente, tre passaggi critici, o "strappi e ripartenze", come mi è venuto di definirli altrove[4].

4.1. Anni Venti. "Una sorta di rivolta" verso l'eredità naturalistica familiare e accademica. Gregory Bateson era il terzo figlio maschio, dopo John e Martin, di William Bateson, insigne genetista di Cambridge. Di più: l'inventore, nientemeno, del termine *genetica*. Il nome stesso Gregory era un aperto omaggio al grande genetista *ante litteram* Gregor Mendel. Il suo destino era pertanto segnato. E anche più nettamente, in seguito alla morte prematura e drammatica dei due fratelli maggiori: in guerra il primo, nel 1918, suicida il secondo, nel 1922. Ma nel 1926, conclusi gli studi universitari di scienze naturali, dopo un viaggio "darwiniano" deludente alle Galapagos, il ventiduenne Gregory Bateson, compiendo "una sorta di rivolta", come ebbe a dire al suo biografo, Seymour Lipset (1980, p. 116), abbandona l'alveo "destinale", accademico-familiare, delle scienze naturali, per abbracciare l'avventura del tutto nuova dell'antropologia culturale. Ma la sua formazione giovanile di prim'ordine alla genetica e alle connesse teorie evoluzionistiche continuerà per sempre a fecondare il suo pensiero. Anche in virtù del fatto che la genetica appresa attraverso il padre, ricorda riconoscente (cfr. Bateson, 1941, p. 109), si distingueva dall'impostazione meccanicista tendenzialmente prevalente, che per ossequio al canone epistemologico positivista teneva separati dualisticamente i fenomeni biologici da quelli in senso ampio mentali. L'*imprinting* di quella formazione naturalistica "eterodossa", attenta alle *forme* del vivente, alle loro analogie e alle loro metamorfosi, più che alle loro presunte cause "atomistiche" sottostanti, fu una

[4] Cfr. S. Manghi (2023), articolo che ha fatto da canovaccio per questo paragrafo "biografico" e per alcune altre parti di queste note.

componente essenziale dell'intuizione che avrebbe dato vita, quasi mezzo secolo dopo, all'*ecologia della mente*.

4.2. Anni 30. Delusione dei maestri dell'antropologia culturale, germi di un'antropologia relazionale. A Cambridge, Bateson può contare su maestri del calibro di Bronislaw Malinowski e Alfred Radcliffe-Brown. Recatosi in Nuova Guinea – dove fra l'altro conobbe Margaret Mead, che nel 1939 darà alla luce la citata Mary Catherine –, presso la popolazione degli Iatmul, concentra l'attenzione su di un loro complesso rituale di travestimento (in senso lato carnevalesco), chiamato Naven. Ma quando, rientrato a Cambridge, nel 1933, mette mano al materiale etnografico raccolto, è preso da profonde incertezze, e il volume al quale è affidato il resoconto finale, intitolato appunto *Naven* (1936), richiamato sopra, delude le attese del mondo accademico, che gli riserva severe stroncature. Egli stesso, nella postfazione che scriverà oltre vent'anni dopo per la seconda edizione (Bateson, 1958), ne parlerà come di un testo goffo e malriuscito. E tuttavia, anche in questo passaggio assai critico del suo itinerario scientifico risultano evidenti, *ex post*, tracce epistemologiche essenziali, e forse decisive, di quella che sarà l'*ecologia della mente*. In particolare: a) la scelta di focalizzare l'attenzione sulle diffuse circolarità interattive – embrione della futura "trama che connette" – che regolavano i comportamenti in atto nel Naven[5]; b) la difficoltà di separare le spiegazioni dei comportamenti osservati dalle scelte concettuali dell'osservatore (in contrasto con i canoni scientifici in auge), ma una difficoltà nella quale è facile individuare l'inizio del travaglio da cui verrà in seguito la piena consapevolezza dell'appartenenza *costitutiva* dell'osservatore al campo osservato – evidente nella spirale delle domande sulla "trama che connette" –, e nella quale, inoltre, la nuova antropologia sviluppatasi decenni dopo, non più positivistica, avrebbe riconosciuto il proprio avvio pionieristico: "*Naven* – scrive Gaetano Mangiameli nella prefazione alla recente riedizione italiana del volume – può essere considerato un testo anticipatore delle tendenze di problematizzazione della scrittura etnografica nell'antropologia degli ultimi decenni del Novecento" (Mangiameli, 2022, p. X).

4.3. Anni Quaranta-Cinquanta. Dalla Cibernetica a Palo Alto ai delfini delle Hawaii. Privo di incarichi scientifici stabili, Bateson presta la sua consulenza durante la Seconda guerra mondiale all'Office of Strategic Services statunitense, per l'analisi della propaganda e campagne di contropropaganda – patendone profondamente (cfr. Deriu, 2026, pp. 13-15). In quegli anni, tuttavia, mentre risiede a New York, fa un incontro cruciale per il seguito del suo percorso di ricercatore: l'incontro con il gruppo di studiosi delle più diverse discipline che sotto l'impulso, in particolare, di Norbert Wiener, sta dando vita alla Cibernetica.

[5] Bateson violava in tal modo i canoni accademici "struttural-funzionalisti", che prescrivevano al ricercatore di descrivere il quadro socio-culturale d'insieme della popolazione studiata e i modi di aderirvi da parte degli individui, e i "maestri" non potevano che censurare pertanto la scelta inusuale del giovane Bateson.

Ovvero, a quella formidabile opera di analisi logico-matematica delle catene causali circolari nei sistemi biologici, sociali e artificiali, nella quale Bateson ritrovava, fortemente valorizzata, l'originalità delle scelte teoriche compiute "in solitaria" nella scrittura di *Naven*. Con questa accresciuta consapevolezza teorica, nel 1949, in un momento particolarmente difficile della sua vita (la relazione con Margaret si è deteriorata, e di lì a poco divorzieranno), Bateson approda a Palo Alto, come consulente antropologo al Veteran Administration Hospital e docente a contratto alla Stanford University. Qui, come abbiamo anticipato, lungo gli anni Cinquanta, avvalendosi del composito *background* formativo accumulato, che ha cominciato a sistematizzare nell'incontro con la Cibernetica, riceve i primi importanti riconoscimenti della sua vita di ricercatore; e qui, al chiudersi del decennio, nel momento in cui questa impresa scientifica culmina nella fondazione del Mental Research Institute di Paolo Alto (1959), matura un ulteriore, duro strappo biografico (anche il suo secondo matrimonio, da cui è nato il secondo figlio, John, è finito nel frattempo in divorzio). Dallo studio della comunicazione umana Bateson passa allo studio della comunicazione animale, e in particolare dei polpi, insieme a Lois Cammack, che nel 1961 diventerà la sua terza e ultima moglie – e dalla quale avrà nel 1968 una nuova figlia, Nora. Nel 1963 si trasferirà con la famiglia alle Isole Vergini, a studiare i delfini, presso il Communication Research Institute, e poi alle Isole Hawaii, proseguendo questi studi presso il locale Oceanic Institute.

5. *VEM*, La svolta

Ed è appunto qui, alle Hawaii, come ricordato sopra, che prende corpo, nel passaggio tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo, l'idea di raccogliere in volume i suoi scritti più significativi dei quattro tormentati decenni precedenti. Così Bateson racconta quel punto di svolta, nell'Introduzione a *VEM*:

> Fu solo verso la fine del 1969 che presi piena coscienza di ciò che ero venuto facendo. Durante la stesura della conferenza Korzibsky Forma, sostanza e differenza[6] […] avevo individuato un insieme di linee di traguardo o punti di riferimento, sparsi qua e là, in base ai quali si poteva individuare un nuovo territorio scientifico. Questi punti di riferimento sono quelli che permettono di procedere nella marcia "verso un'ecologia della mente", secondo il titolo del libro (Bateson, 1969, p. 20).

All'uscita del volume seguiranno riconoscimenti accademici e istituzionali anche molto significativi, tra cui la nomina a membro del Regents Council (Consiglio di Amministrazione) della California University. Ma già negli ultimi anni del decennio precedente, va ricordato, le sue riflessioni sulla comunicazione avevano interessato vari ambienti, anche al di là di quelli psicoterapeutici. Aveva

[6] Si trattava della 19ª Annual Korzibsky Memorial Lecture, che Bateson avrebbe pronunciato a New York il 9 gennaio 1970.

stretto contatti con studiosi impegnati nel campo della "Cibernetica di secondo ordine" (Heinz von Fœrster fra gli altri), divergente dalle impostazioni prevalenti, orientate al tecno-controllo, e riceveva un'attenzione crescente fra le culture e controculture ecologiste, verso le quali mostrava a propria volta interesse, pur senza rinunciare al suo scetticismo metodologico nei confronti di certe loro tendenze "soprannaturaliste". Nel 1968 aveva preso parte al meeting politico londinese "Dialectics of Liberation" (Bateson, 1968a). E nel 1968 e 1969 aveva organizzato due importanti incontri residenziali promossi dalla Wenner-Green Fundation presso il castello austriaco di Burg Wartenstein: "Effetti della finalità cosciente sull'adattamento umano" (cfr. Bateson, 1968b) e "Struttura morale ed estetica dell'adattamento umano" (cfr. M.C. Bateson, 1972).

6. *Mens sive Natura*

L'idea chiave dell'*ecologia della mente* è, rimanendo qui all'essenziale, un'idea-chiasmo: considerare *mentali* i processi detti "ecologici", e viceversa. Ovvero, come preciserà in *MeN*: considerare come processo *mentale* unitario l'intera storia evolutiva del vivente, vista come una storia di continui apprendimenti interattivi e autocorrettivi interrelati:

> Se volete comprendere il processo mentale, guardate l'evoluzione biologica e, viceversa, se volete comprendere l'evoluzione biologica, guardate il processo mentale (*MeN*, p. 290).

Il gesto epistemologico alla base del chiasmo è analogo a quello della celebre incisione di Escher nella quale due mani si disegnano reciprocamente impugnando una matita: nella frase ora citata le scienze umane vengono fatte scrivere, per così dire, dalle scienze naturali, e viceversa. Nessun riduzionismo biologista o all'opposto culturalista, né qualche compromesso a mezza strada tra "innato" e "appreso", ma abbandono *tout court* delle premesse epistemologiche fondanti i dualismi innato-appreso e natura-mente, e messa in opera di una nuova prospettiva epistemologica. Nella quale il vivente tutto è, in breve, *naturalmente appreso,* a diversi livelli di complessità (cfr. Bateson, 1964). Auto-organizzazione di ordine *mentale*, pensante e auto-pensante ("C'è voluto moltissimo pensiero, per fare la rosa" [*DAE*, p. 299]). Incessante metamorfosi interattiva e autocorrettiva, a livelli crescenti di complessità. Dalle amebe, come recita il brano sulla "trama che connette", agli umani, includenti l'esperienza-limite che la psichiatria ha definito "schizofrenia". Una sola, complessa, *danza interattiva* – includente, come abbiamo già sottolineato, l'osservatore scientifico stesso che sta formulando la spirale di domande sulla "trama che connette".

In *MeN*, la nozione "ecologica" di *mente* è sistematicamente formalizzata, attraverso una serie interconnessa di criteri analitici che qui per ragioni di spazio non possiamo riprendere, il cui primo e più basilare sintetizza intuitivamente quanto si è cercato di esporre qui, con queste parole: "*Una mente è un aggregato*

di parti o componenti interagenti" (*MeN*, p. 126). Frase nella quale l'accento va posto sul participio presente "*interagenti*", ovvero sulla dinamica interattiva che connette le parti, e in nessun modo sulle singole parti, separatamente considerate (attribuire a una singola parte, o particella, del processo complessivo, "un qualche anelito mentale", scrive, equivale a fare ricorso al "soprannaturale" [*DAE*, p. 127]).

Mens sive Natura, viene immediato suggerire, con allusione al noto *Deus sive Natura* di Baruch Spinoza, un filosofo che Bateson quasi certamente non conosceva, ma il cui modo di pensare il vivente presenta notevoli analogie con la sua *ecologia della mente*. A maggior ragione in quanto anche Bateson, come Spinoza, equipara a "Dio", come vedremo subito di seguito, la "più vasta Mente" che contiene, venendone ricorsivamente rigenerata, l'insieme interconnesso dei processi mentali.

7. *Sive Deus*

La parola "natura" designa dunque in Bateson una vasta trama connettiva di ordine *mentale*, composta da molteplici *danze interattive*, piccole e grandi, fra loro variamente intrecciate, ed embricate ricorsivamente, scrive, a "buccia di cipolla" (Bateson, 1996, p. 149). Dove la "buccia" più ampia e comprensiva, la "più vasta Mente", come la chiama nella cruciale Conferenza Korzybski sopra ricordata, "è paragonabile a Dio", ancorché un Dio (al pari di quello spinoziano) immanente:

> Questa più vasta Mente è paragonabile a Dio, ed è forse ciò che alcuni intendono per "Dio", ma essa è ancora immanente nel sistema sociale totale interconnesso e nell'ecologia planetaria. (Bateson, 1970, p. 502)

Questo "Dio", divenuto successivamente in *DAE* (cap. X) il dio ecologico Eco, non è un'entità dotata di una visione e di una volontà proprie, soprannaturali, trascendenti la "trama che connette tutte le creature". Visione e volontà che gli umani possano fedelmente decifrare, e poi docilmente seguire, oppure fedelmente decifrare e tecno-scientificamente addomesticare, una volta derubricate a galileiane "leggi di natura". Questo dio ecologico, scrive Bateson, analogamente al Dio paolino che *non si lascia beffare*, è "incorruttibile" (ivi, p. 216; cfr. Manghi, 2016). Immanente in ogni singola *danza interattiva*, minima o massima, del processo evolutivo, il dio Eco incarna, similmente all'*ananke* greca e allo *ngglambi* della Nuova Guinea (dove Bateson, come abbiamo visto, intraprese la sua prima esperienza antropologica), l'idea vivente, inflessibile, che ogni *danza interattiva* ha luogo all'interno di una molteplicità di "bucce" contestuali comunque più ampie.

L'erede di tre generazioni di atei Gregory Bateson, "manovale impegnato nelle scienze occidentali" (Bateson, 1978a, p. 408), riconosce nella religione, già

dagli anni Sessanta, ma sempre più lungo il decennio successivo, una capacità insostituibile di integrazione dell'esperienza, in un tempo di crescente frammentazione dei saperi e dei riferimenti di senso. Non si tratta tuttavia di una religione definita, legata a una qualche dottrina positiva né tantomeno a una qualche ortodossia:

> Le vecchie credenze sono ormai logore e si brancola alla ricerca del nuovo. Qui non si tratta di essere cristiani o musulmani o buddisti o ebrei […]. Dobbiamo tener vivo nella nostra mente non un'ortodossia, bensì un riconoscimento ampio e partecipe della tempesta di idee in cui viviamo e in cui dobbiamo ingegnarci di costruire il nostro nido, di trovare la pace dello spirito (*DAE*, p. 268).

8. Mappa≠Territorio

Prima di proseguire, e anzi per poter proseguire, nel presentare l'inusuale idea batesoniana di "mente", è bene soffermarci su di uno snodo epistemologico essenziale, fin qui solo accennato, riassumibile nel motto più celebre dovuto all'insigne linguista Alfred Korzibsky, al quale era dedicata l'importante conferenza di Bateson più volte ricordata: "La mappa non è il territorio". Motto così commentato da Bateson:

> il territorio non entra mai in scena. Il territorio è la *Ding an Sich*, e con esso non c'è nulla da fare, poiché il procedimento di rappresentazione lo filtrerà sempre, cosicché il mondo mentale è costituito solo da mappe di mappe, *ad infinitum* (1970, p. 495).

O come dirà in seguito con altre parole ancora: "tra noi e le *cose come sono* c'è sempre un filtro creativo" (Bateson, 1974, p. 398). *Sempre*. Non solo i poeti e gli artisti sono coinvolti creativamente nelle *danze interattive* di cui sono parte. In modi diversi, e pure diversissimi, lo sono tutte le creature viventi. Noi umani lo siamo, certamente, in forme peculiarmente creative. Che toccano le vette dell'arte, del sacro e dell'invenzione tecnoscientifica, alla frontiera labile e frastagliata con la follia più misteriosa e oscura – parte "danzante" a pieno titolo anch'essa per Bateson, come abbiamo visto, della "trama che connette tutte le creature". Ma tali indubbie peculiarità non ci proiettano all'esterno del vivente. Rimangono pur sempre forme, anch'ese, della più vasta, creaturale "estetica dell'essere vivi".

In questa prospettiva, va da sé che la parola "mente", per Bateson, è anzitutto un segno sopra una mappa. Come pure "natura", "ecologia", "Dio" e ogni altro *sostantivo*. Segni che non devono i loro significati, come per lo più si crede fra noi moderno-occidentali, a *sostanze* che li precedono empiricamente e logicamente, ma al loro uso concreto nelle nostre conversazioni – nei nostri "giochi linguistici", come abbiamo iniziato a imparare da Ludwig Wittgenstein. A quel che ne facciamo concretamente, volta a volta, noi animali loquaci, nel corso delle nostre incessanti, avvolgenti e aggrovigliate *danze interattive*. Iniziate molto tempo prima, negli oltre 300.000 anni della specie, come sappiamo, che in

esse comparissero *anche* parole, frasi, discorsi, mitologie, dottrine religiose, proposizioni scientifiche e opere letterarie.

In questa chiave, la proposta batesoniana di una nuova definizione della parola "mente", quale quella sopra tratteggiata, estesa all'insieme del vivente e radicalmente relazionale, ha ovvie connotazioni conflittuali, in senso ampio politiche. Apertamente motivata, del resto, dalla persuasione, maturata via via, a partire dal malagevole alveo accademico-familiare, e poi nelle travagliate vicende di ricercatore e personali brevemente descritte sopra, che le idee correnti di "mente" fossero altamente tossiche. Corresponsabili dei nostri disastri esistenziali, ambientali e sociali, e insieme delle nostre persistenti anestesie verso i processi interattivi – *ecologico-mentali* – che li alimentano.

9. Naturale=artificiale

Il seguente brano, tratto dal saggio "La cibernetica dell'io: una teoria dell'alcolismo" (Bateson, 1971b), contenuto in *VEM*, esemplifica con chiarezza la controintuitiva idea batesoniana di mente come processo "ciberneticamente" interattivo e autocorrettivo:

> Si consideri un individuo che stia abbattendo un albero con un'ascia; ogni colpo d'ascia è modificato o corretto secondo la forma dell'intaccatura lasciata nell'albero dal colpo precedente. Questo processo[7] autocorrettivo (cioè *mentale*) è attuato da un sistema totale, albero-occhi-cervello-muscoli-ascia-colpo-albero; ed è questo sistema totale che ha caratteristiche di *mente immanente* (Bateson, 1971b, p. 366, *corsivi miei*).

Si noterà come nel "processo mentale" qui descritto, in coerenza con la definizione formale precisata successivamente in *MeN* – "*un aggregato di parti o componenti interagenti*" –, vengano incluse a pieno titolo componenti non umane, quali l'albero e un oggetto artificiale come l'ascia.

Per ragioni di spazio, non possiamo che accennare appena alla possibilità, offerta da tale definizione, di considerare gli oggetti tecnici e le loro reti, oggi capillarmente digitalizzate, come componenti, al pari dell'ascia riportata nell'esempio – sebbene ovviamente in ben altra scala e con ben altre implicazioni –, dell'attuale più ampio "sistema sociale totale interconnesso" e dell'attuale "ecologia planetaria". Ciò in evidente contrasto con le diffuse rappresentazioni della rivoluzione digitale prevalenti nell'attuale senso comune, nelle quali tengono saldamente il campo i dualismi uomo-macchina e natura-artificio; e con essi, la trattazione del rapporto tra l'intelligenza "naturale" e intelligenza "artificiale" come rapporto tra *sostanze* ontologicamente e logicamente separate.

La seguente frase di Bruno Latour, fra i maggiori studiosi contemporanei dei nessi naturale-umano-artificiale, anche grazie a una originale revisione della nota

[7] Il termine "processo" sostituisce qui la traduzione ufficiale ("procedimento") dell'orginale *process*.

Sergio Manghi Al di là delle cose. Note sull'estetica di Gregory Bateson DOI 10.53262/CALEIDO.8.2025.4-21

ipotesi Gaia, avanzata da James Lovelock (la Terra come "navicella spaziale" vivente), potrebbe essere considerata a mio modo di vedere, sotto vari aspetti, come una attualizzazione e una complessificazione dell'idea batesoniana di "mente":

> Se noi umani industrializzati condividiamo qualcosa con Gaia, non è la natura, ma l'artificio, la capacità di inventare [...]. Terra non è verde, non è primitiva, non è intatta, non è 'naturale', ma completamente artificiale. Ci sentiamo vibrare con lei in città come in campagna, in un laboratorio come nella giungla (Latour, 2022, p. 150).

10. Potere≠Potere

A commento dell'esempio del taglialegna e dell'albero, Bateson fa osservare che l'"occidentale medio" non coglierebbe l'intero circuito come un "sistema totale", e se stesso come sua parte, ma vedrebbe se stesso come protagonista unilaterale di un'azione da lui progettata e portata a termine secondo la sua "finalità cosciente", in una sequenza della quale mantiene in ultima istanza il controllo:

> egli dice: "*Io* taglio l'albero", e addirittura crede che esista un agente delimitato, l'"io", che ha compiuto un'azione "finalistica" ben delimitata su un oggetto ben delimitato (Bateson, 1971b, p. 366)

La credenza nella separatezza dualistica "sostanziale" tra il proprio "io" e le altre componenti del circuito, va di pari passo con l'idea *sostanzialistica* di "potere" che lungo i secoli si è autoconfermata come "ovvia", e che ha concorso fortemente ai disastri ambientali e sociali in atto. Analogamente all'alcolista, scrive Bateson, l'"occidentale medio" scende sempre più in fondo nella spirale autodistruttiva, non in virtù della sua carenza di controllo, ma al contrario, della persuasione di poter esercitare in ogni momento il controllo sugli effetti indesiderati delle proprie azioni. In tal modo anestetizzando sempre più la propria sensibilità verso l'esser parte, sempre e solo parte, di *danze interattive* più ampie, e verso gli effetti cumulativamente disastrosi, pur se evidenti, dell'agire finalizzato al controllo unilaterale.

Paradossalmente, è proprio la percezione di padronanza crescente sugli effetti del proprio agire, e potremmo dire l'inverarsi progressivo della profezia cartesiana – l'uomo *maître et possesseur de la nature* –, a condurre con una accelerazione crescente verso il suo esito contrario: un mondo, una società-mondo, sempre più *fuori controllo* (Eriksen, 2016).

Per l'"occidentale medio", potremmo dire, invertendo la nozione batesoniana, "la relazione viene dopo". Credenza del tutto illusoria, insiste Bateson, in quanto noi "non viviamo in un universo ove il semplice controllo unidirezionale sia possibile. La vita non è fatta così" (Bateson, 1968, p. 478). Che ne sia consapevole o no, fosse anche il più "potente" degli umani,

> l'uomo "al potere" dipende dall'informazione che continuamente deve ricevere dall'esterno. Egli reagisce a quell'informazione nella stessa misura in cui "fa" accadere le cose. […] È un'interazione e non una situazione unidirezionale (Bateson, 1972b, p. 530).

Ma se il potere inteso come sostanza irrelata, una "cosa" che si può prendere, perdere o cedere, non esiste in natura, per Bateson esiste invece, e abbonda, la credenza mitologica nella sua esistenza:

> il *mito* del potere è […] potentissimo, e probabilmente la maggior parte delle persone a questo mondo più o meno ci crede. È un mito che, se tutti ci credono, nella stessa misura si auto-convalida. Ma è tuttavia una follia epistemologica e conduce senza scampo a disastri di vario genere (*ibidem*).

11. Dalla critica…

Nello "smontare" il mito del potere, Gregory Bateson ricalca il gesto "classico" della "critica culturale": smaschera il presunto valore universale di una nozione, quella appunto di "potere", radicata nel senso comune dell'"occidentale medio", portandone alla luce il carattere storico-culturalmente situato – appunto "medio-occidentale" (sebbene non solo: "probabilmente la maggior parte delle persone a questo mondo più o meno ci crede").

Ma mentre il praticante "medio-occidentale" della critica culturale si aspetta di trovarsi prima o poi fra le mani, tolti i veli ideologici delle varie "mappe", la *realtà-territorio*, la nuda *sostanza* delle *cose come sono*, il gesto critico-ecologico suggerito da Bateson, consapevole che "il territorio non entra mai in scena", ci porta tra le mani altre mappe ancora, aggrovigliate abitudini di pensiero che "noi tutti abbiamo in comune", come scrive nel seguente accorato monito epistemologico-politico, rivolto a "tutti gli occidentali", di poco precedente l'uscita di *MeN*:

> Dice il proverbio che quelli che abitano in una casa di vetro, soprattutto se vi abitano con altri, dovrebbero pensarci bene prima di tirarsi dei sassi; e penso che sia opportuno ricordare a tutti gli occidentali che leggeranno questo saggio che essi vivono in una casa di vetro insieme con la professione medica, con la religione cristiana, con la rivoluzione industriale e con il sistema educativo di cui gli altri sono un prodotto. In altre parole, noi tutti abbiamo in comune un groviglio di presupposizioni, molte delle quali hanno origini antiche. A mio parere, i nostri guai affondano le radici in questo groviglio di presupposizioni, molte delle quali sono insensate. Invece di puntare il dito contro questa o quella parte del nostro sistema globale (i dottori malvagi, gli industriali malvagi, i professori malvagi), dovremmo esaminare le basi e la natura del sistema (Bateson, 1978b, p. 439).

Dove dette "basi e natura del sistema" sono costituite ovviamente per Bateson, come abbiamo visto, da complessi intrecci relazionali, non "causati" univocamente da alcuna "parte del nostro sistema globale". Poiché nessun sguardo osservatore – scientifico, critico o altro – potrebbe mapparli *dall'esterno*,

come se non ne fosse, a propria volta, parte "danzante", per il per il peggio come per il meglio.

Una volta lasciataci alle spalle l'"insensata" credenza nella possibile "presa diretta" – scientifica, critica o altro –, sul *territorio*, quelle con cui ci troviamo a che fare sono le *danze interattive* di cui siamo parte, piccole e grandi. La nostra comune "casa di vetro", da tempo gravemente danneggiata alle fondamenta, come Bateson scriveva ancora in "Forma, sostanza e differenza":

> Nessuno sa quanto tempo ci resti, nel sistema attuale, prima che si abbatta su di noi qualche disastro, più grave della distruzione di un qualunque gruppo di nazioni. (Bateson, 1970, p. 503).

12. …alla cura della relazione

> Il critico non è colui che smaschera, ma colui che assembla.
> (B. Latour, 2004, tr. it. p. 90).

Già dall'immediato dopoguerra, in verità, Bateson, come tanti, riteneva scossa alle fondamenta la vita umana sul pianeta, in seguito al nuovo genere di corsa agli armamenti innescato dalla comparsa traumatica, nel 1945, dell'arma atomica, come documenta la recente raccolta di suoi scritti sulla guerra (1934-1980), intitolata dal curatore, Marco Deriu, *Risvegliarsi dall'incubo condiviso* (Bateson, 2026). Dove l'espressione "incubo condiviso", tratta da una "lettera aperta" di Bateson ai colleghi Regents della California University del 1979, reinsiste con evidenza sul tema discusso sopra delle premesse inconsapevoli che "noi tutti abbiamo in comune" (Bateson, 1979c). Quelle premesse che secondo Bateson ci rendono ciechi sul primato delle relazioni, in tutto ciò che è vivente, rispetto alle loro parti.

Ma la cifra epistemologica più essenziale di questo tema prende forma anche prima del 1945, come Deriu mette in luce nel saggio introduttivo al volume. Risale, precisamente, a quegli studi antropologici degli anni Trenta sulla cerimonia "carnevalesca" del Naven, ricordati più sopra (§.4.2), nei quali Bateson formalizzò per la prima volta lucidamente – cibernetico *ante litteram* – l'ipotesi del primato delle circolarità relazionali rispetto ai determinanti individuali e culturali. In quegli studi, Bateson documentava la tendenza *intrinseca* di tali circolarità a impennarsi in escalation comportamentali, da lui dette "schismogenetiche", che sfuggono *per natura* al controllo unilaterale di una qualsiasi delle parti coinvolte, fino anche ad esiti catastrofici. Circolarità che sarebbero state per lui in seguito, come abbiamo visto, la base concettuale elementare per lo studio della comunicazione tra umani e tra altri viventi, del "sistema sociale interconnesso" e dell'"ecologia planetaria", delle loro metamorfosi e delle loro derive schismogenetiche.

In questa prospettiva, se vogliamo comprendere un po' meglio "i nostri guai", piccoli e grandi, fino al più minaccioso degli "incubi condivisi", non basteranno di certo le nostre pur necessarie mappature scientifiche e le altrettanto necessarie critiche culturali. Occorrerà anche nutrire l'esercizio intellettuale, condotto fino anche allo scetticismo metodologico più rigoroso, con una previa attenzione *estetico-relazionale*, di segno esistenziale e politico in un certo senso contrario, per la qualità delle "danze interattive" che andiamo "danzando" nel presente. Per la loro bellezza, nel senso *gratuito* abbozzato sopra. Prendendoci cura, momento per momento, della bellezza degli incontri, delle connessioni, delle alleanze generative di cui si nutrono le forme del nostro esistere e coesistere. "Intrecciando insieme – come scrive Bateson nel brano riportato nel Prologo di queste note dal libro *Dove gli angeli esitano*, e qui possono fungere da Epilogo, – la matematica, la storia naturale, l'estetica e anche la gioia di vivere e di amare".

Bibliografia

Arcidiacono M. (2022). *Gregory Bateson, tra rigore e immaginazione*. Messina: Armando Siciliano Editore.

Bateson G. (1936). *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea* (a cura di G. Mangiameli, Introduzione di M. Houseman e C. Severi). Milano: Raffaello Cortina, 2022.

—— (1941). L'organizzazione concettuale del materiale etnologico. In: *Verso un'ecologia della mente*: 108-123. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1958). Epilogo. In: *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea* (a cura di G. Mangiameli, Introduzione di M. Houseman e C. Severi): 279-303. Milano: Raffaello Cortina, 2022.

—— (1964). Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione. In *Verso un'ecologia della mente*: 324-356. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1968a). Finalità cosciente e natura. In: *Verso un'ecologia della mente*: 465-479. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1968b). Effetti della finalità cosciente sull'adattamento umano. In: *Verso un'ecologia della mente*: 480-487. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1970). Forma, sostanza e differenza. In: *Verso un'ecologia della mente*: 488-506. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1971a). Introduzione. La scienza della mente e dell'ordine. In: *Verso un'ecologia della mente*: 19-30. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1971b). La cibernetica dell'io: una teoria dell'alcolismo. In: *Verso un'ecologia della mente*: 357-388. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1972a). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1972b). Patologie dell'epistemologia. In: *Verso un'ecologia della mente*: 521-531. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1974). La creatura e le sue creazioni. In: *Verso un'ecologia della mente*: 396-398. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1976). Innocenza, esperienza ed evoluzione. In: *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (a cura di R.E. Donaldson Milano): 408- 422. Milano: Adelphi, 1997.

—— (1978a). Intelligenza, esperienza ed evoluzione. In: *Verso un'ecologia della mente*: 408-422. Milano: Adelphi, 2000.

—— (1978b). Sintomi, sindromi e sistemi. In: *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (a cura di R.E. Donaldson): 439- 443. Milano: Adelphi, 1997.

—— (1979a). *Mente e natura. Un'unità necessaria.* Milano: Adelphi, 1984.

—— (1979b). L'armamento nucleare come errore epistemologico. Lettere al Consiglio dei Reggenti dell'Università della California. In: *Svegliarsi dall'incubo condiviso. La corsa agli armamenti e l'orrore della politica contemporanea* (a cura di M. Deriu): 142-154. Roma: Castelvecchi.

—— (1996). *Questo è un gioco* (a cura di D. Zoletto). Milano: Raffaello Cortina.

—— (1991). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (a cura di R.E. Donaldson). Milano: Adelphi, 1997.

—— (2026). *Svegliarsi dall'incubo condiviso. La corsa agli armamenti e l'orrore della politica contemporanea* (a cura di M. Deriu). Roma: Castelvecchi.

Bateson G., Bateson M. C. (1987). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro.* Milano: Adelphi, 1989.

Bateson G., Mead M. (1942). *Balinese Character*. New York: New York Academy of Sciences.

Bateson G., Ruesch J. (1951). *La matrice sociale della psichiatria*. Bologna: Il Mulino, 1976.

Bateson M.C., ed. (1972). *Our Own Metaphor. A Personal Account of a Conference on the Effects of Conscious Purpose on Human Adaptation.* New York: Knopf.

Demozzi S. (2011). *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS, Pisa.

Deriu M., a cura di (2000). *Gregory Bateson*. Bruno Mondadori, Milano.

—— (2026). "Quel rischio deliberato che chiamiamo fiducia": l'ecologia politica di Gregory Bateson contro la follia atomica e la corsa agli armamenti. In: G. Bateson, *Svegliarsi dall'incubo condiviso. La corsa agli armamenti e l'orrore della politica contemporanea* (a cura di M. Deriu): 5-73. Roma: Castelvecchi

Eriksen T.H. (2016*). Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*. Torino: Einaudi, 2018.

Keesing R. (1974). Review of *Steps to an Ecology of Mind. American Anthropologist*, 76, 2, 370-372.

Latour B. (2004). Perché la critica ha finito il carburante? In: *Essere di questa terra. Guerra e pace al tempo dei conflitti ecologici* (a cura di N. Manghi): 66-95. Torino: Rosenberg & Sellier, 2019.
—— (2022). *Dove siamo? Lezioni di filosofia per un pianeta che cambia.* Torino: Einaudi, 2022.
Lipset D. (1980). *Gregory Bateson: the Legacy of a Scientist.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
Manghi S. (1990). *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*. Milano: Feltrinelli.
——, a cura di (1998). *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
—— (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gegory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
—— (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Trento: Erickson.
—— (2016). Casa di vetro. Gregory Bateson, l'ecologia e il sacro. *Dianoia. Rivista di filosofia*, 32, 347-379.
—— (2023). La trama che connette. L'ecologia della mente, il potere, la cura. In: *Sinfonia della natura. Le parole di Mèlosmente* (a cura di S. Cortopassi e C. Rovelli): 99-116. Mulazzo (MS): Tarka.
Mangiameli G. (2022). Prefazione. In: G. Bateson, *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea* (a cura di G. Mangiameli, Introduzione di M. Houseman e C. Severi): VII-XVII. Milano, Raffaello Cortina.
Morin E., Kern B. (1993). *Terra patria*. Milano: Raffaello Cortina, 1994.
Virno P. (2023). *Dell'impotenza. La vita nell'epoca della sua paralisi frenetica*. Torino: Einaudi.
Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1967). *Pragmatica della comunicazione Umana.* Roma: Astrolabio Ubaldini, 1976.

Parole chiave: Ecologia della mente, Estetica, Relazione, Potere, Curiosità/cura.
Keywords: Ecology of mind, Aesthetics, Relationship, Power, Curiosity/care.

L'autore

Prof. Sergio Manghi, già Professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi all'Università di Parma, vi insegna attualmente Sociologia della comunicazione ed ecologia delle idee. I suoi studi vertono in particolare sulle dinamiche delle relazioni di cura, d'aiuto e di formazione, e nelle dinamiche vittimarie, in una prospettiva socioecologica elaborata in particolare nel confronto con l'opera di Gregory Bateson, Edgar Morin e René Girard. Tra i volumi dedicati a questi temi: *L'altro uomo. Rivalità maschili e violenza di genere* (2020), *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson* (2010[2]), *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo* (2009).

Sergio Manghi Al di là delle cose. Note sull'estetica di Gregory Bateson DOI 10.53262/CALEIDO.8.2025.4-21

Riassunto

Il presente articolo si propone di evidenziare l'*estetica relazionale* contenuta nell'"ecologia della mente" di Gregory Bateson (1904-1980), scaturita da un complesso confronto, esistenziale e scientifico, con svariati campi di studio, e come tale nozione conservi tuttora una preziosa rilevanza epistemologica ed etico-politica. Rilevanza dovuta alla originale definizione di "mente" come trama-danza interattiva vivente (*the pattern which connect*), alla connessa demitizzazione in chiave relazionale della nozione più comune di "potere" e all'attenzione per la cura-curiosità verso il tessuto interconnesso delle relazioni viventi di cui siamo parte.

Abstract

This article aims to highlight the relational aesthetics inherent in Gregory Bateson's (1904–1980) "ecology of mind"—which emerged from a complex, existential, and scientific engagement with various fields of study—and to demonstrate how this concept continues to hold valuable epistemological and ethical-political significance. This relevance stems from the original definition of "mind" as a living, interactive dance-like interweaving (*the pattern which connects*), the related relational demythologisation of the more common notion of "power," and the emphasis on care and curiosity toward the interconnected fabric of living relationships of which we are a part.

LA STRUTTURA E L'ORGANIZZAZIONE DEI SERVIZI EDUCATIVI A BOLOGNA: UN MODELLO DI WELFARE INTEGRATO E QUALITÀ PEDAGOGICA

Randi Maria Rossella

I servizi educativi per la prima infanzia e l'istruzione prescolare sono uno dei pilastri fondamentali del welfare state contemporaneo, configurandosi non solo come strumenti di conciliazione tra tempi di vita e tempi di lavoro per le famiglie, ma soprattutto come contesti primari di cittadinanza attiva, inclusione sociale e coesione territoriale.
All'interno del panorama italiano ed europeo, il Comune di Bologna ha rappresentato un laboratorio di avanguardia pedagogica e amministrativa.
La costruzione del sistema educativo bolognese, avviata con vigore nella seconda metà del Novecento sotto la spinta di storiche figure amministrative e di una comunità scientifica e pedagogica coesa, ha saputo anticipare le grandi riforme nazionali, strutturando un'offerta integrata capace di coniugare il territorio con gli standard qualitativi.
Questo contributo propone un'analisi dell'organizzazione dei servizi educativi bolognesi, soffermandosi sugli aspetti amministrativi, pedagogici e gestionali che ne caratterizzano il funzionamento.
Attraverso un'analisi che spazia dalle coordinate storiche e normative fino alle più recenti sfide poste dall'attuazione del Sistema Integrato Zerosei (D.Lgs. 65/2017) e dall'impatto dei finanziamenti europei, l'articolo offre una mappatura dettagliata di un modello di governance pubblica partecipata e di coordinamento pedagogico multilivello.
L'origine dei servizi educativi nel territorio bolognese affonda le proprie radici nel secondo dopoguerra e, in particolare, negli anni Sessanta e Settanta del Novecento. Bologna si distinse per la volontà politica di superare la logica assistenziale dei vecchi istituti di custodia (come l'ONMI - Opera Nazionale Maternità e Infanzia) per arrivare ad un'idea di servizio pubblico inteso come diritto universale del bambino e della famiglia.
Come evidenziato da Frabboni (2004) la municipalizzazione dei servizi non fu solo un atto amministrativo, bensì una scelta ideologica e sociale: affidare all'ente locale la regia diretta dell'educazione della prima infanzia, inserendola a pieno titolo nelle politiche pubbliche di sviluppo urbano e democratico.
Amministratori e pedagogisti del calibro di Bruno Ciari e le influenze del modello reggiano di Loris Malaguzzi, la città strutturò una rete di asili nido e scuole dell'infanzia comunali caratterizzati dalla centralità del bambino come soggetto attivo di diritti.
Secondo il manifesto educativo di Malaguzzi (1995), il bambino è un soggetto dotato di "cento linguaggi", bisognoso di un contesto ecologico relazionale stimolante e non di una sola custodia protettiva. Bertin (1975) affermava che

Maria Rossella Randi La struttura e l'organizzazione dei servizi educativi a Bologna... DOI 10.53262/CALEIDO.8.2026.22-39

l'educazione infantile deve presentarsi come un cammino verso la ragione e l'emancipazione, un obiettivo che a Bologna ha trovato un'immediata traduzione nella progettazione di istituzioni pubbliche e laiche.

A livello normativo nazionale, la svolta strutturale si realizzò con la Legge n. 1044 del 1971, che istituì il piano quinquennale per il finanziamento degli asili nido comunali. Bologna utilizzò tale quadro legislativo per implementare l'offerta. Tuttavia, l'evoluzione più significativa e peculiare si è giocata sul terreno della legislazione regionale dell'Emilia-Romagna.
La Regione ha storicamente emanato norme quadro volte a definire standard strutturali e qualitativi stringenti (dalla L.R. 1/2000 fino alla successiva Legge Regionale n. 19 del 25 novembre 2016, intitolata "Servizi educativi per la prima infanzia").
Come analizzato da Lazzari (2018), la L.R. 19/2016 ha ridefinito l'assetto del sistema emiliano e bolognese, introducendo concetti quali:

- l'obbligatorietà del Coordinamento Pedagogico Territoriale;
- l'introduzione del sistema di accreditamento dei servizi privati;
- l'istituzione di requisiti strutturali (metrature, rapporto educatore-bambino, spazi filtro).

Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, emanato in attuazione della legge "Buona Scuola" (L. 107/2015), ha sancito l'istituzione del Sistema Integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni. Questa riforma ha superato la storica frattura tra il segmento 0-3 anni (precedentemente afferente ai servizi socio-assistenziali e sanitari sotto il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) e il segmento 3-6 anni (afferente all'istruzione e coordinato dal Ministero dell'Istruzione).

A Bologna, il recepimento del D.Lgs. 65/2017 ha trovato un terreno fertile e integrato.
Secondo gli studi condotti da Balduzzi (2021), l'amministrazione comunale, in sinergia con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR), ha avviato un piano pluriennale per il consolidamento dei Poli per l'infanzia (strutture che accolgono in un unico plesso o in complessi vicini sia il nido che la scuola dell'infanzia) e per l'estensione della formazione congiunta tra educatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6.
La macchina organizzativa bolognese fa cardine sull'Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni del Comune di Bologna. Questo macro-settore amministrativo esercita funzioni di programmazione ad indirizzo pedagogico, allocazione delle risorse economico-finanziarie e controllo ispettivo. L'Area si articola in uffici centrali che gestiscono la contrattualistica, i bandi di iscrizione, la definizione delle tariffe (basate sul sistema ISEE progressivo) e la pianificazione

dell'edilizia scolastica, e in articolazioni territoriali strettamente connesse con i Quartieri della città (Comune di Bologna, 2022).
Bologna si caratterizza per una storica e radicata tradizione di decentramento amministrativo.

La città è suddivisa in 6 Quartieri (Borgo Panigale-Reno, Navile, Porto-Saragozza, San Donato-San Vitale, Santo Stefano, Savena).
Ciascun Quartiere ospita un Servizio Educazione e Scuola locale, il quale funge da interfaccia diretta tra i cittadini e l'amministrazione centrale.

I Quartieri si occupano di:

1. Monitorare il fabbisogno locale di posti nido e scuola dell'infanzia;
2. Gestire la logistica quotidiana e le manutenzioni ordinarie degli stabili;
3. Coordinare le Commissioni mensa e i percorsi di partecipazione delle famiglie;
4. Garantire l'integrazione tra i servizi educativi e i servizi sociali e sanitari territoriali (ad esempio, le Unità Operative di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza - UONPIA dell'AUSL di Bologna per l'inclusione degli alunni con disabilità).

Il modello bolognese è un sistema misto a regia pubblica. Il Comune non è l'unico erogatore di servizi, ma assume il ruolo di garante e regolatore del sistema complessivo.
L'offerta si articola in tre grandi macro-categorie:

Tipologia di Servizio - Modalità di Gestione - Regia e Controllo

- Servizi Comunali Diretti - Personale dipendente del Comune di Bologna; gestione totalmente pubblica. - Direzione pedagogica e amministrativa comunale;
- Servizi Privati Convenzionati - Appaltati - Gestiti da soggetti del Terzo Sector (Cooperative sociali) tramite bandi di gara e contratti di servizio. - Vincolo al rispetto del Progetto Pedagogico Comunale e tariffe calmierate equivalenti al pubblico;
- Servizi Privati Accreditati - Strutture private (laiche o confessionali) che ottengono l'accreditamento istituzionale superando rigidi controlli di qualità. - Vigilanza periodica da parte del Gruppo Tecnico di Valutazione (GTV) del Comune;

Questo impianto attua il principio di sussidiarietà orizzontale, ampliando la ricettività del sistema territoriale.

(FASCIA 0-3 ANNI)

Nido d'infanzia
Il nido d'infanzia accoglie i bambini di età compresa tra i 3 e i 36 mesi. A Bologna è strutturato su moduli a tempo pieno (indicativamente dalle 07:30 alle 16:30, con possibilità di prolungamento orario) e moduli a tempo parziale (con uscita dopo il pranzo, entro le 13:30 o 14:00).
L'organizzazione interna è basata sulle "Sezioni", suddivise per età omogenee (Lattanti, Semidivezzi, Divezzi) o, in contesti specifici sperimentali, su sezioni eterogenee (verticali). Questa scelta organizzativa serve ad incoraggiare dinamiche di apprendimento tra pari, modelli fortemente sostenuti dalle ricerche psicopedagogiche sull'interazione sociale precoce.
Per offrire risposte flessibili e differenziate alle mutate esigenze sociodemografiche della popolazione, Bologna ha sviluppato un'articolata gamma di servizi integrativi:

1. Spazio Bambino: accolgono bambini da 1 a 3 anni per un tempo giornaliero ridotto (massimo 5 ore), privi del servizio di mensa e riposo pomeridiano. Presentano caratteristiche educative analoghe al nido ma favoriscono una frequenza più agile;

2. Centri per Bambini e Famiglie (CBF): luoghi d'incontro strutturati dove i bambini (0-3 anni) accedono accompagnati da un adulto di riferimento (genitori, nonni, baby-sitter). Non configurano un servizio di affidamento, bensì spazi di socializzazione tra adulti e laboratori di gioco guidati da personale educativo, finalizzati al sostegno alla genitorialità e alla prevenzione dell'isolamento sociale;

3. I Piccoli Gruppi Educativi (PGE), regolamentati dalla normativa regionale ed implementati nel territorio comunale, rappresentano un servizio educativo volto ad accogliere un numero ridotto di bambini (solitamente fino a un massimo di 5 o 7) all'interno di civili abitazioni o locali idonei appositamente strutturati. Questa formula offre un contesto ad altissima intensità relazionale, particolarmente gradito a nuclei familiari che ricercano un ambiente flessibile, preservando al contempo il controllo pedagogico tramite l'obbligo di affiliazione al sistema di coordinamento territoriale.

(FASCIA 3-6 ANNI)
La fascia d'età dai 3 ai 6 anni vede la coesistenza di tre pilastri fondamentali che compongono il sistema scolastico integrato della città di Bologna:

1. le Scuole dell'Infanzia Comunali: gestite direttamente dall'amministrazione, dotate di una forte identità pedagogica e organizzativa, con insegnanti comunali selezionate secondo i profili professionali;
2. le Scuole dell'Infanzia Statali: dipendenti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) e inserite all'interno degli Istituti Comprensivi (IC) della città;
3. le Scuole dell'Infanzia Paritarie Private: spesso di ispirazione cattolica o legate a enti morali, inserite all'interno del sistema pubblico-paritario locale regolato da storiche convenzioni (la cui periodica rinegoziazione rappresenta un tema centrale del dibattito politico e civile cittadino).

La cooperazione tra questi modelli gestionali è assicurata da tavoli di coordinamento cittadini volti all'unificazione dei criteri di iscrizione (i punteggi delle graduatorie) per evitare fenomeni di segregazione scolastica.
L'organizzazione e il design degli spazi e dei tempi nelle scuole dell'infanzia bolognesi rispondono a criteri di intenzionalità pedagogica.
Come ricordato da Ciari (1972), l'aula non è concepita come un contenitore statico, ma come un "terzo educatore", suddiviso in angoli d'interesse o "centri d'esperienza" (l'angolo del travestimento, la tana della lettura, lo spazio manipolativo, l'area delle costruzioni).
Il tempo scolastico è scandito da routine (l'accoglienza, il cerchio della mattina, il pranzo, il riposo, il commiato) che assumono un valore strutturante per l'identità emotiva del bambino. La progettazione si basa sui Campi di Esperienza (Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; Immagini, suoni, colori; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo), declinati attraverso la metodologia della progettazione aperta e dell'osservazione e documentazione sistematica delle scoperte infantili.

IL COORDINAMENTO PEDAGOGICO E IL PROFILO PROFESSIONALE

Il motore qualitativo bolognese è rappresentato dal Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT). Questo organismo, la cui importanza strategica è stata ampiamente evidenziata negli studi di Balduzzi (2021), opera come un vero e proprio organo di sistema a livello distrettuale.
Il CPT non si limita a compiti di supervisione burocratica, ma unifica sotto un'unica regia pedagogica i coordinatori dei servizi comunali diretti, dei servizi privati convenzionati e delle scuole dell'infanzia statali e paritarie. Come teorizzato da Lazzari (2018), la qualità dei servizi educativi non può essere considerata come un dato statico, bensì come l'esito di una rete di interconnessioni

territoriali che condividono medesimi orientamenti metodologici. Il CPT di Bologna persegue questa omogeneità qualitativa attraverso tre funzioni primarie:

1. la definizione di linee guida comuni: elaborazione di indirizzi pedagogici condivisi (ad esempio in materia di accoglienza, continuità educativa e rapporti con le famiglie) per superare la frammentazione gestionale;
2. a co-progettazione territoriale: integrazione dei servizi all'interno dei piani di zona, in stretta sinergia con le risorse culturali, sociali e ambientali dei Quartieri;
3. il monitoraggio e la valutazione: implementazione di strumenti di autovalutazione e monitoraggio della qualità percepita ed erogata all'interno delle strutture pubbliche e private accreditate.

Il profilo professionale del personale operante a Bologna si attiene a standard anticipatori delle riforme nazionali.
In linea con il D.Lgs. 65/2017 e della precedente Legge Regionale n. 19/2016, per l'accesso ai ruoli educativi del nido d'infanzia è richiesto il possesso della Laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (classe L-19) a indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia, o della Laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. Tuttavia, la peculiarità del modello bolognese risiede nella centralità assegnata alla formazione continua in servizio.
Le riflessioni di Frabboni (2004) parlano di ricerca-azione e di riflessività quotidiana sulla pratica educativa.
A Bologna, una quota significativa dell'orario di lavoro settimanale del personale è istituzionalmente vincolata ad attività non a contatto diretto con i bambini, quali:

- lavoro d'équipe e programmazione: momenti di confronto settimanale tra colleghi per la strutturazione dei percorsi e l'analisi dei casi;
- documentazione pedagogica: elaborazione di diari di bordo, portfolio individuali e pannelli visivi utili a rendere visibili i processi di apprendimento infantili, secondo l'approccio mutuato da Malaguzzi (1995);
- colloqui e partecipazione: gestione delle relazioni individuali con i nuclei familiari e conduzione dei laboratori di co-progettazione con i genitori;
- all'interno di ogni singola struttura educativa bolognese, l'organo di gestione e decisione pedagogica per eccellenza è il collettivo del servizio. Il concetto di collettivo affonda le sue radici nelle storiche sperimentazioni di Ciari (1972), il quale proponeva il superamento dell'isolamento della classe e della figura del maestro unico, a favore di una gestione cooperativa e democratica dell'istituzione scolastica.

Il collettivo a Bologna presenta una composizione orizzontale e inclusiva: riunisce gli educatori o gli insegnanti, il coordinatore pedagogico di riferimento e il

personale ausiliario (collaboratori scolastici addetti alla cucina e alla cura degli spazi).

Questa scelta organizzativa risponde a una visione pedagogica:
"ogni adulto che abita lo spazio educativo, indipendentemente dal proprio profilo contrattuale, concorre a determinare il clima relazionale e l'esperienza del bambino, configurandosi come parte integrante della "comunità educante".

All'interno delle sedute del collettivo si dibattono e si deliberano:

- l'articolazione degli spazi della struttura e l'avvicendamento dei materiali ludici;
- la gestione dei tempi quotidiani e la modulazione delle routine;
- l'analisi e la gestione delle dinamiche relazionali complesse o delle situazioni di fragilità del gruppo;
- la programmazione dei percorsi di formazione e l'organizzazione degli eventi aperti alla cittadinanza.

Questo impianto organizzativo trasforma il servizio educativo da erogatore di prestazioni assistenziali a un presidio di democrazia partecipata, dove le scelte metodologiche sono il frutto di un costante negoziato culturale e scientifico.
Bologna ha sviluppato un modello di inclusione scolastica improntato all'approccio biopsicosociale dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute).
L'inserimento di bambini con disabilità certificata (Legge 104/1992) prevede un iter coordinato e multidisciplinare.
L'obiettivo fondamentale del sistema bolognese risiede nel rifiuto di logiche di isolamento: l'educatore di sostegno viene assegnato alla sezione e alla classe, concorrendo alla progettazione di attività inclusive che coinvolgano la totalità del gruppo dei pari, modificando l'ambiente e i materiali per abbattere le barriere alla partecipazione.

Il tessuto demografico di Bologna è caratterizzato da un'elevata incidenza di nuclei familiari di origine straniera. I servizi educativi rappresentano il primo e principale fondo di integrazione interculturale.
L'Area Educazione dispone di un servizio strutturato di "Mediazione Culturale", attivabile dai singoli plessi scolastici per agevolare le fasi di iscrizione, i colloqui di ambientamento (inserimento) e le assemblee con i genitori.
La progettazione pedagogica valorizza il plurilinguismo come risorsa cognitiva e affettiva per l'intera comunità scolastica.
Bologna si pone all'avanguardia nazionale nella teorizzazione e nella pratica dell'"Outdoor Education" (Educazione all'Aperto), filone di ricerca scientifica

Maria Rossella Randi La struttura e l'organizzazione dei servizi educativi a Bologna... DOI 10.53262/CALEIDO.8.2026.22-39

ampiamente supportato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Come ampiamente teorizzato da Schenetti (2015), molti nidi e scuole dell'infanzia bolognesi hanno trasformato i propri giardini da meri spazi di sfogo ricreativo a veri e propri ambienti di apprendimento continuo.
L'educazione naturale prevede l'uso di materiali non strutturati (terra, fango, foglie, rami, acqua), l'esposizione controllata e consapevole al rischio (esplorazione, arrampicata) e l'osservazione dei cicli biologici e atmosferici. Questo approccio stimola lo sviluppo neuro-motorio, la capacità di problem solving, scardinando l'approccio iper-protettivo e sedentario tipico delle società urbanizzate contemporanee.
L'efficacia di un modello educativo si misura anche attraverso la qualità strutturale e architettonica dei manufatti edilizi.
Negli ultimi anni, in concomitanza con le opportunità di rigenerazione urbana e l'accesso ai fondi strutturali, Bologna ha promosso la progettazione di nuove strutture scolastiche e Poli 0-6 basati sui criteri della bioarchitettura e della sostenibilità ambientale (edifici NZEB - Nearly Zero Energy Building).

Queste architetture si distinguono per:

- l'impiego estensivo di materiali naturali e atossici (legno strutturale, intonaci d'argilla);
- un uso strategico della luce naturale tramite ampie vetrate che annullano la separazione visiva tra interno ed esterno.
- l'eliminazione dei corridoi distributivi tradizionali in favore di "piazze centrali" adibite all'incontro e allo scambio tra diverse sezioni.

L'analisi approfondita dell'ecosistema educativo di Bologna permette di mappare una serie di tensioni latenti e di critiche strutturali che la letteratura pedagogica, sociologica ed economica ha sollevato nel corso degli ultimi decenni.
Lungi dal configurarsi come un sistema privo di faglie, il "modello bolognese" si trova al centro di un serrato dibattito scientifico. Al fine di operare una sistematizzazione rigorosa, è possibile ricondurre le diverse posizioni critiche a tre grandi assi epistemologici e strutturali.

[MATRICE DELLE CRITICHE AL MODELLO 0-6]

1. CRITICA PEDAGOGICA] [CRITICA ORGANIZZATIVA] [CRITICA SOCIO-ECONOMICA];
2. Rischio autoreferenzialità e "quasi-mercato", scolarizzazione anticipata (Catarsi, 2011) delle coop (Ascoli & Ranci, 2002) e (Baldacci, 2012).

Il primo asse di riflessione investe l'identità stessa delle pratiche educative. La pedagogia emiliana e bolognese, fondata storicamente sull'attivismo e sulla centralità dei "cento linguaggi" (Malaguzzi, 1995), viene oggi interrogata circa la sua reale capacità di evolvere:

1. l'ostacolo dell'archetipo storiografico: studiosi come Baldacci (2012) evidenziano un paradosso; la forza delle origini (gli anni Settanta, il pensiero di Bruno Ciari) rischia di trasformarsi in una gabbia ideologica. Quando un modello si istituzionalizza a tal punto, tende a sviluppare una resistenza interna al cambiamento, liquidando le istanze di revisione metodologica come deviazioni dalla "purezza" originaria. Questo atteggiamento rischia di isolare il contesto bolognese dalle correnti internazionali di ricerca empirica e quantitativa sull'efficacia cognitiva dei servizi;
2. il contratto nello 0-6: come denunciato da Benadusi e Fischer (2019) nell'analizzare l'applicazione del D.Lgs. 65/2017, la transizione verso il sistema integrato soffre a Bologna di uno squilibrio.

La scuola dell'infanzia (3-6 anni), forte del suo legame storico con l'istruzione formale e della presenza dello Stato, esercita una forza gravitazionale che rischia di "scolarizzare" il nido (0-3 anni).
L'anticipazione degli apprendimenti formali (pre-scrittura, pre-calcolo) a scapito della dimensione ludica e corporea rappresenta una tendenza che la vigilanza dei coordinatori pedagogici fatica a contenere a causa delle crescenti pressioni delle famiglie, sempre più orientate alla performance precoce del bambino. Sotto il profilo amministrativo, la transizione dai modelli di amministrazione diretta dello Stato e del Comune alle logiche della governance multilivello ha alterato profondamente i ruoli professionali e la stabilità del servizio;
La mutazione genetica del coordinatore pedagogico: la critica mossa da Catarsi (2011) trova nel territorio bolognese un riscontro empirico immediato. Il coordinatore pedagogico, figura cardine per il sostegno alla riflessività del Collettivo e la supervisione metodologica, ha subito un processo di "proletarizzazione amministrativa" o, all'opposto, di "iper-managerializzazione". Il coordinatore vede ridotto al minimo il tempo dedicato all'osservazione in sezione e alla guida pedagogica. Il rischio è lo svuotamento del collettivo, che da sede di democrazia e co-progettazione si riduce a sede burocratica di comunicazione dei turni e delle direttive.
Le asimmetrie del decentramento: l'analisi delle politiche territoriali di Maino (2017) evidenzia come l'autonomia concessa ai 6 Quartieri di Bologna possa tradursi in una frammentazione della qualità. Sebbene l'Area Educazione centrale emani linee programmatiche univoche, l'efficienza dei Servizi Educazione locali, la celerità delle manutenzioni edilizie e l'attivazione di progetti di inclusione differiscono da un quartiere all'altro.

Questo genera un "welfare a macchia di leopardo" all'interno della stessa municipalità, dove la qualità dell'esperienza educativa del minore dipende dallo specifico codice postale di residenza della famiglia.
Il terzo filone critico analizza il modello bolognese sotto la lente della giustizia sociale e dell'economia del lavoro, svelando le contraddizioni intrinseche all'adozione del modello del welfare mix.

La precarizzazione e il dualismo del mercato del lavoro: è la critica più radicale, mossa da sociologi come Ascoli e Ranci (2002) e declinata sul piano educativo da Vandenbroeck (2014). Il sistema misto pubblico-privato accreditato ha permesso al Comune di ampliare la ricettività e rispettare i vincoli di bilancio, ma a spese di una strutturale ingiustizia contrattuale. Il sistema si regge sulla coesistenza di due classi di lavoratori: le educatrici comunali (tutelate, meglio retribuite, stabili) e le educatrici delle cooperative sociali (regolate da CCNL meno favorevoli, soggette a minori tutele e retribuzioni inferiori). Questa forma contrattuale genera un tasso di turnover elevatissimo nel privato sociale. Il continuo ricambio di personale mina la continuità relazionale con i bambini, frammentando l'alleanza educativa che è base inevitabile per la qualità del servizio.

La stratificazione sociale tramite i servizi integrativi: riprendendo le tesi di Saraceno (2013) ed Esping-Andersen (2002), l'introduzione e la promozione dei servizi integrativi (come gli Spazi Bambini e i Centri per Bambini e Famiglie) rischiano di incrinare il principio di uguaglianza delle opportunità. Essendo formule più economiche per l'amministrazione e più flessibili, esse tendono a intercettare prevalentemente le famiglie a basso reddito o con madri fuori dal mercato del lavoro, mentre i nidi a tempo pieno (fondamentali per l'apprendimento e il superamento delle disuguaglianze d'origine) restano ad appannaggio dei nuclei familiari stabili e biparentali. Si configura così una "stratificazione del welfare" dove la risposta flessibile rischia di diventare uno strumento di segregazione sociale precoce.
Per comprendere appieno il modello bolognese è utile metterlo a confronto con altre esperienze nazionali e internazionali.
Valutare l'efficacia di un modello di welfare locale impone di verificarne la la capacità di risposta rispetto a due scale di confronto distinte: da un lato, il quadro nazionale italiano, storicamente caratterizzato da profonde fratture territoriali ed eterogeneità nei livelli di prestazione; dall'altro, lo scenario internazionale, all'interno del quale i modelli di Early Childhood Education and Care (ECEC) riflettono filosofie politiche e concezioni dell'infanzia tra loro radicalmente divergenti. Questo capitolo intende strutturare un'analisi capace di evidenziare le convergenze e le discrepanze tra la realtà bolognese, il panorama italiano e le principali esperienze globali, declinandole lungo i vettori dell'accessibilità, del finanziamento, dello status professionale e della cultura della valutazione.

Il primo livello di comparazione interroga la collocazione di Bologna all'interno della penisola italiana. Come ampiamente evidenziato dai rapporti di monitoraggio nazionali (Istat, 2024), l'Italia si presenta come un contesto fratturato sul piano dell'offerta di servizi per la prima infanzia. La storica assenza di un Livello Essenziale delle Prestazioni (LEP) vincolante e uniformemente finanziato dallo Stato centrale ha delegato la nascita e lo sviluppo dei nidi alla capacità fiscale e alla sensibilità politica dei singoli enti locali.

In questo scenario, Bologna si colloca al vertice degli indicatori di copertura territoriale. Mentre l'obiettivo europeo fissato dal Consiglio di Barcellona prevedeva il raggiungimento di un tasso di copertura del 33% (successivamente elevato al 45% entro il 2030), il capoluogo emiliano ha superato la soglia del 40% già da diversi decenni, attestandosi oggi su valori prossimi al 50%.
Al contrario, vaste aree del Mezzogiorno d'Italia registrano tassi di copertura drammaticamente inferiori al 15%, configurando una vera e propria ingiustizia geografica che penalizza i bambini sulla base del luogo di nascita.
La differenza, tuttavia, non è esclusivamente quantitativa, bensì strutturale e organizzativa; del resto d'Italia, l'asilo nido è stato a lungo percepito e gestito come un servizio pubblico "a domanda individuale", assimilabile a prestazioni assistenziali e privo di una reale continuità con l'obbligo scolastico.
A Bologna, l'integrazione precoce tra lo 0-3 e il 3-6 ha anticipato lo spirito del D.Lgs. 65/2017, conferendo al nido lo status di agenzia educativa a pieno titolo.
Il sistema di monitoraggio qualitativo: laddove molte regioni italiane hanno regolamentato i servizi privati esclusivamente tramite requisiti igienico-sanitari e burocratici, l'Emilia-Romagna e il Comune di Bologna hanno introdotto l'obbligo del Coordinamento Pedagogico Territoriale anche per le strutture private. Questo ha permesso di arginare la frammentazione qualitativa che colpiscono altre grandi aree metropolitane italiane (come Roma o Napoli), dove la proliferazione di nidi privati non accreditati ha generato un'offerta deregolamentata e qualitativamente disomogenea.

Allargando lo sguardo all'Unione Europea, la letteratura scientifica (OECD, 2021) tende a classificare i sistemi educativi per la prima infanzia in base al livello di integrazione istituzionale e alla natura pubblica o privata dei finanziamenti.
A livello europeo emergono tre modelli particolarmente significativi per il confronto con l'esperienza bolognese.

1. Il modello universalistico scandinavo (Svezia, Norvegia, Danimarca)

Come analizzato da Moss (2019), il sistema scandinavo rappresenta la piena realizzazione del diritto soggettivo e universale all'educazione a partire dal compimento del primo anno di vita. Il finanziamento è quasi interamente a carico

della fiscalità generale, e le tariffe per le famiglie sono rigidamente plafonate per legge.
Bologna condivide con questo modello l'impianto filosofico di fondo, il bambino come cittadino e portatore di conoscenza, mantenendo una gestione saldamente pubblica. Bologna ha dovuto piegarsi alla logica del "welfare mix". La via bolognese rappresenta un tentativo di salvare l'universalismo dei valori scandinavi. Inoltre, in Francia e in Germania, la governance dei servizi per l'infanzia è frammentata tra agenzie pubbliche, associazioni confessionali e fondazioni non-profit. Il sistema francese, in particolare, si caratterizza per una netta separazione tra i crèches (0-3 anni), gestiti dalle politiche familiari e sociali, e le écoles maternelles (3-6 anni), totalmente inserite nel sistema di istruzione statale e gratuite per tutti.
Rispetto alla Francia, Bologna manifesta una qualità pedagogica del segmento 0-3 nettamente superiore. Il modello dei crèches francesi è stato spesso criticato da Vandenbroeck (2014) per la sua eccessiva impronta medicalizzante e igienista, derivante dal legame originario con il sistema sanitario.
Bologna, ha rimosso l'idea sanitaria, subordinando la cura fisica alla dimensione relazionale e cognitiva.

Tuttavia, la Francia vanta una gratuità totale e universale della fascia 3-6 che Bologna e l'Italia non hanno ancora pienamente generalizzato, permanendo l'obbligo di contribuzione per i servizi di mensa e prolungamento orario.
Il sistema britannico è l'antitesi della visione bolognese: dominato dalle regole del libero mercato; il settore dell'infanzia nel Regno Unito vede la prevalenza di operatori for-profit che competono tra loro. Lo Stato interviene esclusivamente attraverso l'erogazione di sussidi o vouchers destinati alle famiglie meno abbienti, mentre le classi medie sostengono retribuzioni mensili estremamente elevate.
Bologna rifiuta radicalmente questo approccio. L'introduzione del sistema di accreditamento istituzionale mira precisamente a impedire la nascita di un mercato speculativo sulla cura dei bambini. Se nel Regno Unito la qualità è strettamente correlata alla capacità di spesa della famiglia, determinando una precoce segregazione di classe (Penn, 2011), a Bologna il sistema tariffario proporzionale e l'omogeneità dei controlli pedagogici garantiscono che un bambino inserito in un nido convenzionato di periferia acceda ai medesimi stimoli e standard di un coetaneo iscritto in una struttura del centro storico.
Un ulteriore elemento di comparazione riguarda il curricolo e le modalità di transizione tra i diversi gradi scolastici. A livello globale, la rete internazionale delle "Città Educative" ha posto al centro del dibattito la necessità di costruire una reale continuità verticale.
Mentre molti sistemi internazionali applicano logiche di curriculum prescrittivo ed etero-diretto dall'alto, con la definizione di tappe di sviluppo standardizzate e test di verifica delle competenze al termine della scuola dell'infanzia, come

avviene negli Stati Uniti con il programma Head Start, Bologna rimane fedele all'approccio della progettazione aperta e della pedagogia dell'ascolto.

Questo modello, teorizzato originariamente da Malaguzzi (1995) e declinato nel contesto bolognese da pedagogisti come Frabboni (2004), postula che l'apprendimento non proceda per stadi lineari programmabili, ma si sviluppi attraverso l'esplorazione, l'errore e l'interazione sociale.
La critica internazionale mossa dai sostenitori dell'approccio empirista anglosassone accusa la via emiliana di una scarsa attenzione alla misurabilità degli esiti di apprendimento. Tuttavia, le ricerche condotte in ambito neuroscientifico supportano la validità dell'approccio bolognese: contesti non rigidamente scolasticizzati favoriscono lo sviluppo delle funzioni esecutive superiori, della resilienza emotiva e della flessibilità cognitiva in misura nettamente superiore rispetto ai sistemi basati sul "teaching to the test" precoce.

- PARADIGMI CURRICOLARI A CONFRONTO –

A) DISCORSO DOMINANTE (USA) B) APPROCCIO BOLOGNA

(Teaching to the test) / (Progettazione Aperta)
- Standardizzazione rigida/Pedagogia dell'ascolto
- Misurazione quantitativa/Documentazione visiva
- Focus sul capitale umano/Bambino soggetto attivo

Se l'approccio pedagogico bolognese riscuote un unanime riconoscimento internazionale, la dimensione contrattuale e professionale del personale rappresenta l'anello debole nel confronto con le migliori esperienze globali.
La transizione verso il welfare mix e l'esternalizzazione dei servizi ha prodotto una frammentazione del corpo professionale che non trova riscontro, ad esempio, nel sistema della Nuova Zelanda o della stessa Svezia.
In Nuova Zelanda, il curricolo nazionale per l'infanzia, denominato The Whārik è, supportato da una politica di investimento statale che impone l'equiparazione salariale e di status giuridico per tutti gli insegnanti della prima infanzia, indipendentemente dal fatto che operino in strutture pubbliche, private o comunitarie. Bologna, vincolata dal quadro normativo e contrattuale italiano, soffre invece di una dicotomia penalizzante. Il personale delle cooperative sociali avverte una condizione di subalternità economica e professionale rispetto ai colleghi della gestione diretta comunale. Questa asimmetria genera tensioni sindacali e incrina l'idea stessa di una comunità educante coesa e paritaria, evidenziando come i limiti macro-economici dello Stato nazionale possano condizionare negativamente la sostenibilità micro-pedagogica delle eccellenze locali.

Per riassumere le traiettorie di questa comparazione multilivello, è possibile strutturare una griglia che evidenzi la collocazione del modello bolognese rispetto alle coordinate nazionali e internazionali:
Indicatore Organizzativo - Media Nazionale Italiana - Modello Bologna Eccellenza Scandinava - Modello Anglosassone.
Tasso di copertura: (0-3) ~28% (Forte divario Nord-Sud) ~50% >55% Variabile (~35%) |
Natura della Governance: Frammentata / Frammentazione regionale - Mista (Regia pubblica e Terzo Settore) - Pubblica / Statale universale - Privata / Logiche di mercato:
Integrazione Curricolare storica (In via di superamento) Integrata 0-6 (Forte identità locale) - Totamente integrata (0-7 anni) Focalizzata sulla preparazione scolastica (Readiness).
Inquadramento del Personale - Disomogeneo (Statale, Comunale, Privato) Duale (Comunale strutturato vs. Cooperativa) - Unificato (Statuto pubblico unico) - Altamente precarizzato / Basso salario.

Bologna presenta caratteristiche che la distinguono in modo significativo dal contesto nazionale: dall'analisi emerge che il sistema educativo bolognese ha saputo adattarsi nel tempo ai cambiamenti sociali senza perdere la propria identità bolognese. L'efficacia del modello bolognese sembra derivare dall'interazione di tre fattori principali:

1. Una chiara e perentoria volontà politica che assume l'educazione come investimento primario di welfare e infrastruttura sociale non negoziabile;
2. Un ancoraggio scientifico costante alla ricerca accademica e pedagogica, che garantisce l'eccellenza metodologica e l'innovazione delle pratiche professionali;
3. Un'architettura amministrativa partecipata e decentrata, capace di attuare una governance multilivello fondata sulla sussidiarietà regolata, sull'inclusione universale e sulla valorizzazione della comunità educante.

Le sfide odierne, legate alla transizione ecologica, all'evoluzione multiculturale e alla necessità di consolidare compiutamente il Sistema Integrato 0-6 su scala nazionale, trovano nel territorio bolognese un patrimonio di esperienze e una struttura organizzativa resiliente, idonea a fungere da punto di riferimento per l'elaborazione delle politiche pubbliche dell'infanzia dei prossimi decenni.
Gli elementi analizzati nei capitoli precedenti mostrano come il modello bolognese sia il risultato di una lunga evoluzione storia e organizzativa.
La storia del modello emiliano ha risieduto nella capacità di coniugare un'altissima intenzionalità pedagogica, l'idea del bambino come soggetto di diritti (Malaguzzi, 1995), con una pragmatica amministrativa d'avanguardia, capace di anticipare di decenni le riforme nazionali istitutive del Sistema Integrato Zerosei.

Tuttavia, lo sguardo critico imposto dalla letteratura sociologica ed economica contemporanea ci impedisce di cedere a una narrazione puramente agiografica. Le sfide strutturali emerse negli ultimi anni evidenziano linee di frattura che rischiano di incrinare la tenuta qualitativa ed etica del sistema:

1. Il nodo del mercato duale del lavoro: la progressiva esternalizzazione verso il Terzo Settore ha generato una asimmetria contrattuale tra il personale comunale e quello cooperativo, minacciando la stabilità e la continuità relazionale all'interno delle sezioni (Vandenbroeck, 2014);
2. La deriva manageriale del coordinamento: il rischio di una saturazione burocratica del ruolo del coordinatore pedagogico rischia di sottrarre tempo prezioso alla supervisione sul campo e alla ricerca-azione all'interno del collettivo (Catarsi, 2011);
3. La tentazione utilitaristica: le spinte internazionali all'investimento sul capitale umano rischiano di piegare la pedagogia della scoperta a logiche di performance precoce o di mera prevenzione del rischio sociale.

Per superare queste opposizioni, Bologna è chiamata a far nascere una nuova stagione di sperimentazione politica e istituzionale.
La sostenibilità futura del modello non dipenderà dalla conservazione nostalgica delle formule del passato, ma dalla capacità di governare il welfare mix con una rinnovata severità regolativa, esigendo la parità professionale della persona. Il piano pedagogico, la via della giustizia curricolare e dell'apertura strutturale all'outdoor education rappresentano i vettori su cui innestare una risposta autentica alle sfide della transizione ecologica e della complessità multiculturale. Bologna continua a rappresentare uno dei punti di riferimento più significativi nel panorama dei servizi educativi per l'infanzia.

BIBLIOGRAFIA

Ascoli, U., & Ranci, C. (2002). *Dilemmi del welfare mix. Le trasformazioni del terzo settore in Italia*. Milano: FrancoAngeli;

Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: UTET Università;

Benadusi, L., & Fischer, S. (2019). *Scuola e società: le politiche educative in Italia* Roma: Carocci;

Catarsi, E. (2011). *Coordinamento pedagogico e qualità dei servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior;

Balduzzi, L. (2021). *Il coordinamento pedagogico nei servizi per l'infanzia: evoluzione, funzioni e prospettive nel sistema integrato 0-6**. Milano: FrancoAngeli.

Bertin, G. M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore;

Ciari, B. (1972). *I modi dell'insegnamento*. Rimini: Guaraldi;

Comune di Bologna (2022). Regolamento dei Servizi Educativi per la Prima Infanzia del Comune di Bologna. Atti Amministrativi e Deliberazioni Consiliari;

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (G.U. 16 maggio 2017, n. 112);

Esping-Andersen, G. (2002). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press;

Frabboni, F. (2004). *Il nido dell'infanzia: un servizio educativo tra politica, cultura e pedagogia*. Roma: Carocci;

Lazzari, A. (2018). *Garantire la qualità nei servizi educativi 0-6: orientamenti europei e sfide nazionali*. l'Officina del nido, 14 (2), 45-58;

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato. (G.U. 15 dicembre 1971, n. 316);

Legge Regionale Emilia-Romagna 25 novembre 2016, n. 19. Servizi educativi per la prima infanzia. Bollettino Ufficiale della Regione Emilia-Romagna;

Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior;

Maino, F. (2017). *Il secondo welfare in Italia: esperienze territoriali a confronto*. Torino: Centro di Ricerca Luigi Einaudi;

Saraceno, C. (2013). *Il welfare familiare: dinamiche di cura e trasformazioni sociali*. Bologna: Il Mulino;

Schenetti, M. (2015). *La scuola all'aperto: una sfida pedagogica ed educativa*. Bologna: Emmegi Edizioni.

Vandenbroeck, M. (2014). Decolonizing early childhood education and care: critical perspectives on quality. European Early Childhood Education Research Journal, 22(3), 312-325.

Parole chiave/Key words: infanzia, coordinamento, educazione, welfare, famiglia.

L'AUTRICE

Prof.ssa Randi Maria Rossella
Sono docente di scuola secondaria in materie letterarie, dottoranda presso l'Universidad de la Murcia con una proposta di tesi dottorale sulla ricezione di Italo Calvino, post mortem, nel mondo ispanico e latino-americano.
Mi occupo di ricerca letteraria e linguistica in ambito dottorale, collaboro con il Giscel Emilia-Romagna con il fine di ricercare nuovi scenari nella didattica scolastica.
Ho scritto articoli su giornali on line di natura umanistica e due libri, uno in ambito sociologico e l'altro in ambito linguistico. Oltre a una laurea magistrale in linguistica moderna e una in filologia moderna e comparata, ho una laurea magistrale in pedagogia. Mi occupo anche di mediazione familiare, coordinamento genitoriale e di counseling. Inoltre, ho lavorato, inizialmente, nel mondo della primissima infanzia.

RIASSUNTO

Il presente saggio offre un'analisi della struttura istituzionale, della governance e dei modelli organizzativi che caratterizzano i servizi educativi per la prima infanzia (0-6 anni) del Comune di Bologna. Il modello bolognese viene esaminato attraverso la sua evoluzione storico-normativa, dalle prime politiche degli anni Settanta fino al Sistema Integrato Zerosei (D.Lgs. 65/2017), mettendone in luce l'alto livello di eccellenza metodologica.

Il nucleo centrale della trattazione si focalizza sull'analisi del sistema misto a regia pubblica, analizzando le tensioni strutturali generate dall'esternalizzazione dei servizi e dal welfare.

Attraverso il confronto con i contributi scientifici di autorevoli studiosi della pedagogia critica e della sociologia del welfare (tra cui Catarsi, Frabboni, Esping-Andersen e Vandenbroeck), l'opera vuole mappare le criticità del sistema locale, quali il dualismo contrattuale del personale educativo, la deviazione manageriale dei coordinatori pedagogici e il rischio di frammentazione organizzativa derivante dal decentramento nei Quartieri.

Infine, il saggio colloca l'esperienza di Bologna all'interno di un ambito comparativo di alta qualità, confrontandola con le asimmetrie del panorama nazionale italiano e con i principali modelli di Early Childhood Education and Care (ECEC) europei e globali (scandinavo, franco-tedesco e anglosassone). L'articolo evidenzia la necessità di coniugare la storica resilienza pedagogica locale con nuove strategie di tutela contrattuale e giustizia curricolare, per

Maria Rossella Randi La struttura e l'organizzazione dei servizi educativi a Bologna... DOI 10.53262/CALEIDO.8.2026.22-39

preservare i servizi per l'infanzia come presidi insostituibili di democrazia e coesione sociale.

ABSTRACT

This monographic essay provides a systematic and critical analysis of the institutional architecture, governance, and organizational models characterising early childhood education and care (ECEC, ages 0–6) in the Municipality of Bologna. Historically renowned as a pioneering laboratory for pedagogical and administrative innovation, the Bolognese model is examined through its historical and regulatory evolution, spanning from the early municipalisation policies of the 1970s to the implementation of the Integrated 0–6 System (Legislative Decree 65/2017), highlighting its high territorial coverage and methodological excellence.

The core of the study focuses on a dialectical examination of the public-led mixed system, analysing the structural tensions generated by the outsourcing of services and the adoption of the welfare-mix paradigm. By cross-referencing the scientific contributions of prominent scholars in critical pedagogy and the sociology of welfare (such as Catarsi, Frabboni, Esping-Andersen, and Vandenbroeck), the paper maps the main criticalities of the local system. These include the contractual dualism affecting educational staff, the progressive managerial drift of pedagogical coordinators, and the risk of organizational fragmentation stemming from neighbourhood-level decentralisation.

Finally, the essay places Bologna's experience within a multi-level comparative framework, benchmarking it against the regional asymmetries of the Italian national landscape and the leading European and global ECEC models (Scandinavian, Franco-German, and Anglo-Saxon). The paper concludes by emphasizing the need to combine historical pedagogical resilience with new strategies for contractual protection and curricular justice, ensuring that early childhood services remain an irreplaceable pillar of democracy and social cohesion.

DALLA RIGIDITA' ALLA FLUIDITA': IL RACCONTO DI UNA ESPERIENZA DI SUPERVISIONE CON IL DOTTOR ANTONINO FERRO*.

Elisabetta Giribaldi - Paolo Tirindelli

Paolo: Ci siamo trovati, in un'intervista videoregistrata, con la dottoressa Elisabetta Giribaldi; lo scopo è stato quello di cercare di capire la sua esperienza di formazione con lo psicoanalista Antonino Ferro. Abbiamo pensato che sarebbe stato possibile ricavare un articolo per la rivista Caleidoscopio, mantenendo comunque il carattere colloquiale dell'intervista.

A questo punto mi presento: sono Paolo Tirindelli, medico psichiatra in pensione. Ho lavorato nei Servizi di salute mentale prevalentemente in Emilia Romagna come psichiatra e psicoterapeuta. Darei ora la parola alla dottoressa Elisabetta.

Elisabetta: Grazie Paolo. La mia formazione come psicologa nasce all'Università degli Studi di Torino. Sapevo che lì c'era un interesse importante per la psicoanalisi. Successivamente mi sono specializzata presso l'SPC che è la Scuola di Psicoterapia Comparata che teneva anche un biennio in psicodramma e gruppoanalisi. E infatti, è stata una delle mie grandi passioni, perché per molto tempo ho lavorato con gli adolescenti e in diversi Sert liguri. Successivamente mi sono avvicinata all'ambito del trauma e ho lavorato in "soccorso violenza domestica e sessuale" presso la clinica Mangiagalli di Milano andando avanti con un approccio più legato alla dimensione corporea e al modo in cui questa viene trattata in àmbito psicoanalitico. Nelle vicissitudini di formazione, a Genova, abbiamo contattato diversi professionisti per farci fare supervisione come gruppo e fra questi il dottor Antonino Ferro. Il gruppo di supervisione è iniziato nel 2019 e poi arrivando il Covid nel 2020 l'esperienza si è conclusa.

Paolo: Come si svolgevano gli incontri?

Elisabetta: Abbiamo iniziato a vederci in gruppo. Eravamo dieci colleghi che mensilmente si recavano presso lo studio del dottor Ferro e in quei pomeriggi, a turno, portavamo degli stralci di sedute con pazienti con cui avevamo un po' più di difficoltà.

Paolo: Hai verificato dei cambiamenti?

Elisabetta: Per me è stato un grandissimo vantaggio, perché, almeno inizialmente, io ero più ancorata a quello che potremmo definire l'approccio teorico ortodosso in terapia psicoanalitica. Mi ricordo che una volta, in un mio eccesso d'interpretazione ansiosa, una paziente mi disse: "Ma dottoressa, perché ha interpretato l'aggressività nei miei confronti? Ma lei si mette sempre in mezzo

come il prezzemolo!". Ecco! Direi che Il dottor Ferro mi ha insegnato a 'non essere veramente sempre in mezzo come il prezzemolo'. Perché se io seguo troppo la componente teorica, poi mi perdo un po'; mentre se mi consento di stare, di sentire, di essere nel flusso del sognare in veglia, la mia fatica e la fatica del paziente creano un flusso di mutamento, di trasformazione.

Paolo: Come potresti definire questa esperienza di supervisione?

Elisabetta: Come dicevo, a turno portavamo degli stralci di sedute. Arrivavamo tutti da Genova, anche se io mi stavo stabilendo un po' di più a Milano. Interpretavamo a turno i ruoli di terapeuta e paziente. E quindi c'era una scrittura a due voci, con il dottor Ferro che, a fine lettura, ci dava degli spunti di riflessione insieme a lui.

Paolo: La ricordi come molto impegnativa?

Elisabetta: Nei primi incontri avevamo tutti un'ansia da prestazione pazzesca, e poi si è riusciti a dipanare quello che effettivamente è un sentirci reciprocamente per sentire meglio il paziente.

Paolo: Cerchiamo di capire un po' di più l'impatto che ha avuto sulla tua formazione.

Elisabetta: Sì, nella libertà. Nella mia libertà di sentire, non di pensiero, ma di sentire, 'del sentire'. Ad esempio, un lavoro che ci faceva fare il dottor Ferro era proprio quello di invitarci a sognare quello che ci veniva narrato. Vivendolo come un sogno, noi in qualche modo ci distanziavamo da quello che era meramente il dato di realtà e la componente pura narrativa, ed entravamo in quello che poi si sviluppava come gioco dei personaggi. Chi sta sognando cosa? Cosa sta sognando il paziente? Io ci sono? In che termini ci sono? Quanto faccio parte di questo campo analitico nella narrazione come personaggio, e come personaggio cosa riesco a rendere?

Paolo: Uscivi da uno schema troppo rigido e prefissato ed entravi in un modo di stare insieme al paziente in modo più sensibile.

Elisabetta: Se posso aggiungere un aspetto che per me è stato utile, è il sentirmi, passami il termine, in alcuni momenti 'meno folle'. Nel senso che c'erano e ci sono dei momenti in cui, quando il paziente narra, a me vengono quelli che io definisco 'flash onirici'. Mi sembra che Ferro li chiami così (Ferro, 1996). E io mi chiedevo e mi dicevo: " Ho un'allucinazione? Sto delirando? Cos'è quest'immagine che mi è arrivata?". In supervisione con Ferro ho capito l'importanza di questi 'flash'; io li definisco dei "pop-up". Se mi dò la possibilità di stare col paziente, essere in relazione e lasciar fluire questo campo d'energie, essi hanno sempre un legame con la narrazione sognata del paziente. A questo proposito ricordo che Ferro ci portò l'esempio di quando, durante una narrazione

con un paziente, gli era venuta in mente una nave nella bottiglia, quei modellini esposti. Era riuscito a non farsi traviare da questo 'flash onirico' e l'aveva poi utilizzato per dirsi che effettivamente era un momento di difficoltà della loro analisi. Ecco, io i miei 'pop-up' adesso ce li ho più presenti e sicuramente sono più accogliente nei confronti dei miei 'flash', meno spaventata, perché capisco che arrivano proprio dal profondo, quasi una cosa 'dalla pancia'.

Paolo: Diciamo che prima di questa esperienza questi'flash' potevi averli, però un po' ti spaventavano, oppure cercavi di limitarli o eliminarli. Dopo questa esperienza hai imparato a valorizzarli come elementi del rapporto per comprendere di più il paziente.

Elisabetta: Assolutamente sì. Ho imparato che i 'flash onirici' derivano proprio da questa costruzione, una costruzione a quattro mani. E poi, se ci sono anche più personaggi, a più mani del campo analitico. Finalmente posso dire che li valorizzo.

Paolo: Quindi l'esperienza che hai fatto nel training analitico precedente non ti forniva una sufficiente sicurezza nel lavoro con il paziente?

Elisabetta: Tieni presente che, se posso scherzare un po' sul mio percorso analitico che è stato decisamente impegnativo, io avevo una struttura super-egoica molto rigida. In analisi, fortunatamente, sono diventata rigorosa, ma con le supervisioni ho appreso maggiormente gli strumenti del lavoro. Forse mi sono lasciata poco libera nel mio percorso analitico ma non è accaduto con le supervisioni.

Paolo: Che differenza trovi rispetto ad altre esperienze di supervisione?

Elisabetta: Ne ho fatte altre. Quella col dottor Ferro è sicuramente più fluida, più libera, come un 'moto ondoso'. La cosa che mi ha sempre stupito è quando c'erano aspetti che non comprendevamo come gruppo: lui era capace di farci tantissimi esempi, ci faceva vedere i diversi stili interpretativi e questo posso dirti che a me è servito moltissimo.

Paolo: Un ripasso della psicoanalisi?

Elisabetta: Passami questo termine: pragmatico. Nel senso: "Cosa rispondi tu? Ok, mettiamoci anche questa risposta, e quest'altra; come potrebbe viverlo il paziente? Come potrebbe sentirlo?" Questa è un'interpretazione classica, in cui c'è anche il discorso della asimmetria del rapporto. Forse la mia componente super-egoica mi dava l'idea di una 'simmetria un po' ansiogena'. In ambito di supervisione, però non solo con lui, anche con altri docenti da cui sono stata seguita, ho avuto maggiormente l'idea di responsabilità, che c'è, ma con la libertà del non spaventarsi, del lasciarsi andare contenendosi, in questa oscillazione del contenitore-contenuto. Io l'ho imparata lì. Il contenitore-contenuto, ad esempio, è

stato qualcosa che probabilmente c'era in me, però forse non l'avevo agganciato: questa oscillazione, tra il femminile e il maschile, l'interpretazione che penetra, che a volte però è esagerata, e l'interpretazione che, se è troppo contenitiva, non fa comprendere al paziente i propri aspetti distruttivi.

Paolo: Tutti questi elementi venivano analizzati in corso d'opera nel gruppo? Anche le differenze interpretative?

Elisabetta: L'interpretazione diventando rigida veniva un po', passami il termine, 'sputata dal paziente' e ti faceva capire che eri stato troppo evitante. Perché purtroppo, se c'è un discorso d'ansia che noi non avvertiamo e di conseguenza la risparmiamo al paziente, diventiamo schivi nella relazione. La cosa che a me serviva è che lui faceva vedere come erano le emozioni, le protoemozioni, gli elementi beta: come 'punte di spillo'; mi spiego: se per caso c'è un paziente che ti 'spara' spilli, devi tenerli per poi smussarli e far sì che diventino l'orlo di un pantalone e non arrivino a ferirti. Non so se riesco con questi miei movimenti figurativi a essere chiara.

Paolo: Sembrerebbe quasi una varietà di metafore molto fluide, insomma, che passano dall'una all'altra; potrebbe trattarsi di associazioni che il terapeuta ha rispetto al suo lavoro, con una certa libertà di sensazione, di emozione, superando in qualche modo i timori di provare questi affetti, reintroducendoli nel rapporto.

Elisabetta: Sì, hai detto una cosa importante. Non spaventiamoci della nostra risposta, del nostro mondo emotivo La libertà l'ho sentita lì, anche perché si giocava. Mi ricordo ancora una volta che aveva detto: "Ma sì, ragazzi, non vi preoccupate, vi può anche dire Pippo, Pluto, Paperino, e io starò qua". Oppure quando per farci capire gli elementi persecutori di una paziente ci aveva invitato a guardare il film *Bastardi senza gloria*.

Paolo: Un suggerimento, insomma…

Elisabetta: Sì. Allora capisci che tutto quello che ti viene in mente e che richiama il tuo movimento, o in analisi che emerge, se ti dai la possibilità di fermarti, accoglierlo e non 'spararlo' addosso al paziente, può essere utilizzato anche per dirti: "Ok, questa cosa qua ce l'ho in mente, adesso non gliela dico, magari la dirò in futuro", perché la mente del paziente non è ancora in grado di accettarla, di accoglierla, né di comprenderla.

Paolo: E il dottor Ferro come interveniva sul gruppo?

Elisabetta: Il gruppo attirava l'attenzione su quello che il collega o la sottoscritta portava in supervisione, e poi Ferro faceva circolare le idee di tutti sul gruppo. Lui faceva questo tipo di riflessione, vediamo se riesco a rendere l'idea: "Vedete come in questo campo, ad esempio, il gruppo si è spaccato in due? Perché alcuni di voi sono in fase difensiva-protettiva del paziente, mentre altri sono in fase un po' più

accusatoria. Vedete come questa mente scissa del paziente sta prendendo campo nella divisione del gruppo?".

Paolo: Questo mi pare interessante: il passaggio che lui prende in considerazione tra l'aspetto individuale e l'aspetto gruppale. Improvvisamente qualcosa di individuale può diventare vissuto a livello di gruppo, creando ad esempio delle scissioni oppure delle ricomposizioni. Quindi c'è la possibilità di passare da un livello all'altro e viceversa.

Elisabetta: Pensa che una volta erano emerse le 'immagini di belve feroci' e mi ricordo che poi fra di noi avevamo riflettuto su come una parte del gruppo si era spaventata. Uno di noi aveva riferito un'esperienza traumatica vissuta al circo da un paziente; una tigre aveva aggredito il domatore. Alcuni di noi avevano percepito la paura di questa tigre e la riflessione era: l'aspetto tigre, il personaggio tigre di questo paziente, quanto ha spaventato la vostra collega? E voi? Infatti poi avevamo riflettuto su come alcuni di noi avevano sentito poco l'aspetto 'tigre' della narrazione, che era il personaggio del paziente, mentre la terapeuta era rimasta paralizzata dall'aggressività 'tigre' del paziente.

Paolo: Qualche altro esempio?

Elisabetta: Un esempio che fa spesso è quello di un 'flash' onirico, quando aveva proposto l'aumento di tariffa a un paziente e il paziente aveva detto che 'si sentiva spennato come una gallina'. Quello era stato un modo che Ferro aveva utilizzato per spiegarci ciò che per lui sono i pittogrammi, lo 'step' successivo delle protoemozioni, lo sviluppo delle protoemozioni.

Paolo: Aveva comunicato il pittogramma al paziente, oppure se l'era tenuto per sé?

Elisabetta: Lui aveva riso e gli aveva rimandato, appunto, che questo suo modo di figurarsi aveva proprio reso bene l'idea di come stava vivendo questo incremento economico. Avevano parlato effettivamente del costo dell'analisi, ma poi quello poco importava, perché era la parte pragmatica. Ferro non pone mai l'attenzione su ciò che è reale, perché il reale diventa sognato. Questo dà la possibilità di far emergere ciò che viene fuori dal mondo inconscio dell'analista e del paziente. Infatti mi ricordo che diceva sempre: "Chiedetevi, quando raccontano i dati di realtà: di che sogno sta parlando? Qual è il suo sogno? ". Mentre per un sogno notturno l'interpretazione a volte 'la prendi e a volte non la prendi', sulla narrazione, nel sogno diurno, c'è la possibilità di far venir fuori con la mente dell'analista e la collaborazione del paziente ciò che un paziente effettivamente non riesce ancora a digerire. Infatti, un altro aspetto che mi viene in mente è che ci parlava spesso di questa possibilità di 'cucinare' con il paziente. Ci sono tutti gli ingredienti, ognuno di noi mette insieme qualche piatto che però sia effettivamente commestibile e che non avveleni nessuno!

Paolo: Esperimenti in cucina, insomma! Ti sei sempre trovata d'accordo con lui oppure ci sono stati momenti in cui hai avvertito dei contrasti?

Elisabetta: All'inizio ho fatto molta fatica perché prima avevo lavorato anche nell'ambito del trauma. Il trauma è monolitico, ti arriva 'come un treno'. Quindi, ad esempio, in un lavoro fatto in un servizio d'emergenza, non è che posso trattare il marito abusante come un personaggio; non ci sta! E allora ho fatto proprio fatica a cercare di rimanere di più nel sogno. All'inizio dicevo: "Ma no, è impossibile, è un dato di realtà troppo invadente, non è possibile. Se uno ha forato una ruota, ha forato una ruota". E invece poi, poco per volta, ho capito, ho sentito che è vero: molte volte il paziente con la foratura della ruota forse ci dice che 'dobbiamo sporcarci un po' più le mani e, visto che siamo fermi, dobbiamo cambiare la ruota insieme'. Ammetto che per me ogni tanto il dato di realtà è seduttivo, mettiamola così.

Paolo: È anche rassicurante, in un certo senso. Ti chiedo quindi: lui sostiene che il suo metodo vale anche nel caso di interventi di crisi, oppure lì si ferma il sogno e la realtà subentra in maniera pesante?

Elisabetta: Come dici tu, ti arriva il trauma. Magari sei in un Pronto soccorso e arriva una situazione traumatica, e quindi come fai? Quando sei al Pronto soccorso la situazione traumatica va gestita anche con un certo interventismo. Ma se questa situazione traumatica arriva nello spazio analitico, allora dobbiamo fare un passo indietro e veramente rientrare in una sorta di sogno. Ricordo che durante un convegno aveva fatto l'esempio di un paziente che portava una bruciatura; si era bruciato assieme alla moglie con dei fuochi d'artificio; c'era stata effettivamente una bruciatura. Aveva visto questo paziente insieme alla moglie e in quel caso si era manifestata una sorta di 'bruciatura della coppia', di fuoco di coppia, perché quando litigavano, litigavano in maniera molto 'infuocata'. Credo che ci sia una differenza fra quella che è una psicologia dell'emergenza rispetto a un'emergenza in analisi.

Paolo: Quindi in definitiva un'esperienza che ti ha consentito di apprendere e sperimentare diversi elementi dell'analisi.

Elisabetta: Sì, pensavo anche alla paura del sintomo. Io sono sempre stata molto preoccupata a proposito di alcuni sintomi. E invece la riflessione sul fatto che anche lì il sintomo è un mancato sogno, mi ha aperto di nuovo un altro spazio riflessivo. Quando un paziente mi arriva con una problematica ed è tutto centrato, arroccato su quel sintomo, cosa si può fare per cercare in qualche modo di toglierlo da questo monolite? Il gruppo era d'aiuto. Io amo molto lavorare con i gruppi; il gruppo dei colleghi genovesi consentiva un ritrovarmi, un ritrovarci, uno stare insieme per confrontarci, per poter sviluppare il sogno del paziente.

Paolo: Parliamo di 'neutralità analitica'. Ferro ha sostenuto che la neutralità analitica, cioè 'l'analista specchio', "suscita incredulità" (Ferro, 2017). Sei d'accordo con questa affermazione?

Elisabetta: Concordo, perché in certi momenti è proprio impossibile, secondo me, essere neutrali, se neutrale vuol dire non avere aspettative sul funzionamento del paziente. Ma nella scelta di che tipo di sogni avallare col paziente, come facciamo a essere neutrali? Comunque, inconsciamente, inconsapevolmente, una scelta noi la attiviamo.

Paolo: Quindi è così che si supera la neutralità, inevitabilmente, perché nella relazione siamo portati a condividere delle scelte con il paziente. Questo ci porta in qualche modo a fare delle scelte, non è che possiamo essere lì monolitici a fare da specchio e a dare interpretazioni. Allora l'interpretazione che cosa diventa in questa chiave?

Elisabetta: Secondo me si apre un ventaglio di opportunità: se ti dai la possibilità di 'stare' con il paziente, riesci a comprendere se interpretare, se andare più sul mondo interno, o se effettivamente attivare una funzione di contenimento, ad esempio, degli elementi beta di un paziente che te li 'spara' tutti addosso. Quello che secondo me è importante è darsi un tempo di riflessione, di pensiero, perché è anche vero che in alcuni momenti il paziente 'spara', e l'interpretazione dà l'idea di 'toglierti un po' le castagne dal fuoco'. Magari ci sono delle cose che devi tenere per te, che in quel momento il paziente non può reggere, se lo spaventi scappa.

Paolo: Come fa l'analista ad avvertire che è entrato in uno stato di *Rêverie*? C'è proprio un passaggio? Una discontinuità, una specie di gradino che l'analista sente nel momento in cui entra in *rêverie* con il paziente, oppure è un fatto che accade fin dall'inizio della seduta?

Elisabetta: Sarebbe bello avere la *rêverie* di 45 minuti, anche se molto stancante! No, va e viene, io sento il movimento oscillatorio. Sento proprio l'oscillazione, mi avvicino e mi allontano. Vedo i personaggi di quello che mi sta raccontando, è il momento di *rêverie*: personaggi in cerca d'autore, e poi dove li piazzo? Come posso farli vedere al paziente? Per me non è sempre presente, và e viene. E quando sento dentro di me i movimenti emotivi del paziente, avverto che a volte sono il soggetto, a volte l'oggetto di un'identificazione proiettiva. Arriva soprattutto con certi pazienti più gravi. Dico "mamma mia, la *rêverie*, c'è il meccanismo di difesa... con calma, stà male". Non so se questo sia un 'cognitivizzare' o razionalizzare ciò che invece sento proprio crescermi dentro come una sorta di *rêverie* immaginata.

Paolo: Quelli che tu chiami movimenti di oscillazione: l'avvicinamento potrebbe essere il momento in cui avverti la *rêverie* e il distanziamento una riflessione che tu fai su questa *rêverie*.

E. Giribaldi e P. Tirindelli Dalla rigidità alla fluidità: il racconto di una esperienza... DOI 10.53262/CALEIDO.8.2026.40-50

Elisabetta: A volte la riflessione, se va bene. A volte, però, è anche un riconoscere che magari il paziente mi ha messo dentro troppi suoi aspetti violenti e mi fermo un attimo. Lo so perché con alcune patologie è molto faticoso. Per fare un esempio, con alcuni pazienti puoi ballare i balli latino-americani, con altri il tango, con altri il valzer, e con altri ancora non riesci neanche a ballare perché non hanno nemmeno il senso del ritmo. Devi proprio entrare nel ritmo del paziente per poi tentare poco per volta di insegnargli anche balli nuovi, che poi a loro possono anche non piacere, però l'importante è che in qualche modo si diano altre possibilità.

Paolo: Secondo te il paziente sente che cos'è una *rêverie*, entra nella *rêverie*, o è un concetto che maneggia solamente il terapeuta?

Elisabetta: Secondo me lo maneggia anche il paziente. A volte spesso non è consapevole, poi però capisci che era lì con te a costruire questa *rêverie*. Mi ricordo una volta, a fine analisi, un paziente che mi aveva detto: "Dottoressa, tantissime volte so di averla fatta impazzire, ma la ringrazio perché ha retto per me". Secondo me, lui se n'è reso conto in alcuni momenti, era in *rêverie* con me, ma non aveva proprio il linguaggio per potermelo dire.

Paolo: Per lui, imparare a sognare potrebbe essere un fine della terapia? Fare in modo che il paziente impari a sognare sui suoi sintomi, sul suo mondo, potrebbe essere una finalità?

Elisabetta: Assolutamente sì, è la bellissima finalità dell'analisi!

Paolo: E le parole? C'è posto per una verbalizzazione?

Elisabetta: Le parole in quanto tali fanno sognare, se queste parole avessero un'eco, consentirebbero di sognare. Perché, secondo me l'eco raggiunge il profondo e, raggiungendo il profondo, fa emergere nuovi sogni. Sì, quest'immagine dell'eco è proprio bella, perché poi l'eco in qualche modo riconduce a quella che è la nascita della tua voce che va via via in espansione.

Paolo: A questo punto, per te e diciamo anche per Ferro, che cos'è realmente il campo? Come si potrebbe definire?

Elisabetta: Mi ricordo che Ferro si era un po' distanziato dai primi teorici del campo come i Baranger che parlavano di una zona cieca del campo: il "bastione". Dalla zona cieca, io esco fuori, vedo il bastione da esterno del campo e ho la possibilità con il lavoro analitico di distruggere e di trasformare questo bastione fino a che non se ne creerà un altro su cui si lavorerà. È un processo continuo. I Baranger si collocano in oscillazione dentro-fuori dal campo, mentre Ferro non esce mai dal campo, è sempre lì.

Paolo: Quindi tutto quello che è vissuto è creato nel campo.

Elisabetta: Ed è in continuo movimento. Non si distrugge. Ci sono inoltre dei blocchi del campo, assolutamente, però non c'è questo aspetto iper-strutturato che deve essere distrutto per dar luogo a nuovi bastioni; c'è sempre una fluidità, una co-costruzione continua, un po' come le onde del mare.

Paolo: Veniva in mente anche a me. Quindi, secondo te, quest'idea del campo, che poi sembrerebbe analogo ad un 'campo bioniano', percorso da onde su cui viaggiano elementi beta che poi si trasformano in alfa, tu lo vedresti come un cambiamento paradigmatico rispetto, per esempio, alla psicoanalisi freudiana più classica?

Elisabetta: Quello sì. Vedo meno staticità, è più la possibilità di avere dei mutamenti nel qui e ora. Perché se la mente dell'analista funziona proprio come griglia alfa, attiva la funzione alfa che trasforma gli elementi beta del paziente e avvengono dei cambiamenti emotivi a volte assai rapidi.

Paolo: Rispetto alla teoria delle relazioni oggettuali (la classica kleiniana o winnicottiana), vedi anche lì delle differenze o dei cambiamenti?

Elisabetta: Mi sembra che si viva meno la componente delle "posizioni" (schizo-paranoide e depressiva). Anche un altro autore, Ogden, parlava di tre modalità mentali: autistica, schizo-paranoide e depressiva (Ogden, 1989). Ferro concorda col fatto che ognuno di noi abbia sempre queste tre modalità di utilizzo della mente. Quindi non è tanto uno scalare evolutivo. Ognuno di noi ha dei nuclei che a volte funzionano in maniera autistica (se sono più sensoriali ed epidermici), a volte più schizo-paranoide (se sono sul bianco o nero), a volte invece più depressivi (se hanno la possibilità di vedere qualche sfumatura di grigio). Ognuno di noi può essere, in alcuni momenti della vita, in una fase o nell'altra.

Paolo: Un'estrema mobilità.

Elisabetta: Io l'ho intesa così.

Paolo: Dunque, c'è qualcosa che non ti ho chiesto e di cui avresti voluto parlare?

Elisabetta: No, direi di no. Più che altro evidenzierei l'importanza di attraversare diverse esperienze di supervisione con diverse menti. Ognuno ha il proprio campo interno e, offrendotelo, crea con te analista un campo del tutto nuovo.

* ***Antonino Ferro****, medico psichiatra, è uno dei più famosi e autorevoli psicoanalisti italiani a livello internazionale. È stato presidente della SPI (Società Psicoanalitica Italiana) e Presidente del Centro Milanese di Psicoanalisi intitolato a "Cesare Musatti"; è membro dell'IPA (International Psychopanalytical Association) e dell'APsA (American Psychoanalytical Association). È autore di una vasta produzione letteraria tra cui i libri: " Nella stanza di analisi ", 1996; " Tecnica e creatività ", 2006; " Evitare le emozioni, vivere le emozioni ", 2007; " Le viscere della Mente ", 2011. Al centro del suo interesse è la Teoria del Campo Analitico correlata al pensiero di W.Bion e dei coniugi Baranger.*

BIBLIOGRAFIA

FERRO, A. (1996), *Nella stanza d'Analisi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

FERRO, A. (2007), *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

FERRO, A. (2017), *Pensieri di uno psicoanalista irriverente*, a cura di Luca Nicoli, Milano, Raffaello Cortina Editore.

OGDEN, TH. (1989) *The primitive edge of experience*, Milton Park U.K., Routledge; trad. it. (1992) *Il limite primigenio dell'esperienza,* Astrolabio-Ubaldini, Roma.

Parole Chiave: Analisi classica- analisi bioniana, rigidità-fluidità, sogno-realtà, gioco-fantasia, gruppo-Individuo, *reverìe* – campo relazionale.

Keywords: Classical analysis - Bionian analysis, rigidity-fluidity, dream-reality, play-fantasy, group-individual, *reverie* - relational field.

RIASSUNTO

Raccontare un'esperienza di super-visione con il dottor A. Ferro. E' questo il tema dell'intervista che la dottoressa E. Giribaldi ha rilasciato alla nostra rivista Caleidoscopio. La finalità di questa esperienza di supervisione sembra essere quella di acquisire un nuovo metodo di lavoro come psicoanalisti e psicoterapeuti. La proverbiale rigidità dello psicoanalista agli inizi della sua carriera come ostentata aderenza ai canoni classici dell'analisi può a poco a poco trasformarsi in una maggiore fluidità sia nella comprensione, sia negli interventi; la realtà può farsi da parte e lasciare spazio al sogno, un sognare assieme al paziente in uno

stato di *reverìe*; il gioco e la fantasia liberano il desiderio; la parola può farsi metafora e la condivisione dei contenuti apre ad una dimensione di gruppo che elabora le angosce del terapeuta e lo sostiene nei momenti più difficili. Questi sono solo alcuni degli elementi che la protagonista dell'intervista ha rivelato: un'esperienza di super-visione che ha cambiato il suo approccio al paziente e fa intravedere una nuova idea del 'fare' analisi basata sull'idea di un ' campo interrelazionale'.

ABSTRACT

Relating an experience of supervision with Dr A. Ferro is what the interview that Dr. E. Giribaldi gave to our journal Caleidoscopio is about. The purpose of this supervisory experience has been to acquire a new working method as psychoanalysts and psychotherapists. The proverbial inflexibility of psychoanalysts at the beginning of their career, expressed as a display of stubborn adherence to the classical canons of analysis, can gradually be transformed into greater flexibility both in understanding and in interventions: reality can step aside and make room for dreaming with the patient in a state of *reverie*; play and fantasy free desire; words can become metaphors, and the sharing of contents opens up a group dimension that processes the therapist's anxiety and supports them in the most difficult moments. These are only some of the elements revealed by Dr Giribaldi: an experience of supervision that changed her approach to patients and hints at a new idea of 'doing' analysis based on the concept of "interrelational-field".

Prolegomeni allo studio delle strutture 'comprensive' in psicopatologia e psicoterapia psicodinamica con riferimento al trauma psichico.

Paolo Tirindelli

HI. Circa quarant'anni, viene al Centro di Salute Mentale accompagnata dal marito. Fu seguita in passato per un certo periodo dal medesimo CSM. Ebbe un primo scompenso psicotico alcuni anni fa mentre abitava negli USA assieme all'attuale marito. Lui si era trasferito per lavoro (è attualmente un quadro responsabile in una azienda di motori). Hi. è di origine thailandese. Il padre morì quando lei aveva 5 anni. La madre poco dopo si risposò. Hi. ha un fratello minore. Fu adottata dagli zii che abitavano di fronte e che le diedero il loro cognome al posto dei genitori. Ricorda che fino a quando il padre era vissuto era molto affezionata a lui. Al contrario il nuovo marito della madre si comportava male e agì anche su di lei: la spiava nella sua intimità e tentò di abusare di lei sessualmente. Non ci riuscì ma lei da quel momento aveva una paura terribile di quell'uomo. Raccontò l'episodio alla madre e al fratello che non le credettero così tenne tutto per sé. Andò a scuola, poi abbandonò alle superiori e fece un corso per diventare dattilografa. Lavorò fino all'età di 25 anni, poi conobbe il primo marito dal quale ha avuto un figlio. Il matrimonio non durò molto per il cattivo comportamento di lui e così lei tornò dalla madre. A circa 35 anni ha conosciuto l'attuale marito, italiano, con il quale poi si è trasferita in Italia, portando con sé il figlio che ora si è già laureato. Hi. soffre di frequenti fasi di scompenso psicotico: a poco a poco fanno la loro comparsa segnali inquietanti provenienti dall'esterno (eventi, oggetti, scritte). L'intensità di tali percezioni alterate aumenta progressivamente e culminano in un delirio persecutorio in cui tali segnali assumono un significato minaccioso, angosciante e sono sempre riferiti a personaggi giudicati come malevoli, anche colleghe/i di lavoro, che vogliono farle del male e la denigrano nel suo lavoro (Hi. lavora in una impresa di pulizie). Tra i segnali persecutori assumono un particolare significato i colori. Ai colori vengono associati contenuti concreti: il giallo è 'il monaco'; il rosso è ' la macchina del marito' che in effetti è di colore rosso; il rosa ' è lei stessa ma anche il ' verde ' e il 'blu'; Il 'nero' è la cattiveria che gli altri le attribuiscono.

In fig.1 sono rappresentati elementi colorati, corrispondenti ai diversi frammenti emotivi così come Hi. li ha disposti. Ogni oggetto, corrispondente ad un frammento emotivo, è sottolineato da un nome in italiano e sopravanzato da un nome scritto in lingua Thaj. Gli elementi 'mostrati' in figura sono i seguenti: "senza cuore"–"io debole "–"preti"–"io forte"–"macchina". La disposizione a semicerchio dei frammenti emotivi mi ha suscitato nell'immediato una possibile immagine dinamica tipo progressione verso un ciclo limite come mostrato in fig.2. Quando ho proposto a Hi.

l'immagine che mi aveva suscitato, quasi una spirale che partendo da un punto centrale si sviluppava inglobando man mano i suoi frammenti emotivi, Hi. ha mostrato una sorta di inversione nel suo atteggiamento: confermava la sua identità nel rosa; confermava la macchina rossa di suo marito che aveva però disegnato in colore blu, colore nel quale anche si riconosceva, confermava il giallo della religione (intendendosi tutte le religioni), tuttavia inaspettatamente introdusse una coppia opposta di colori: il nero, che significava "io sono cattiva e il bianco, che significava "io sono brava"(fig. 3). Interpretai questo fatto come se Hi. avesse ripercorso all'indietro la spirale quasi 'smorzando' l'espansività e mi avesse fatto vedere qualcosa del nucleo originale, da cui ne trassi la conclusione che non poteva trattarsi che di un nucleo instabile in cui si opponevano gli aspetti scissi della sua personalità. L'esito del conflitto sfociava in un'onda nera di cattiveria che espandendosi annullava tutte le pseudocertezze precedenti, interpretando tutto in chiave persecutoria.

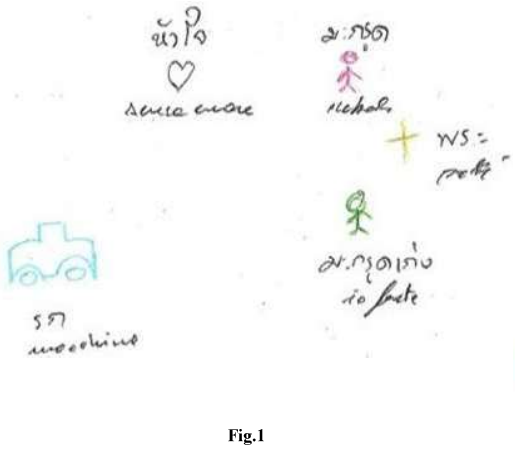

Fig.1

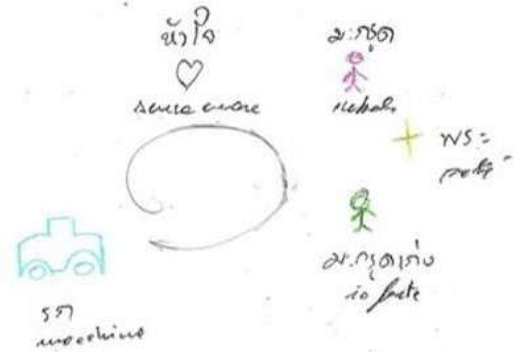

Fig. 2

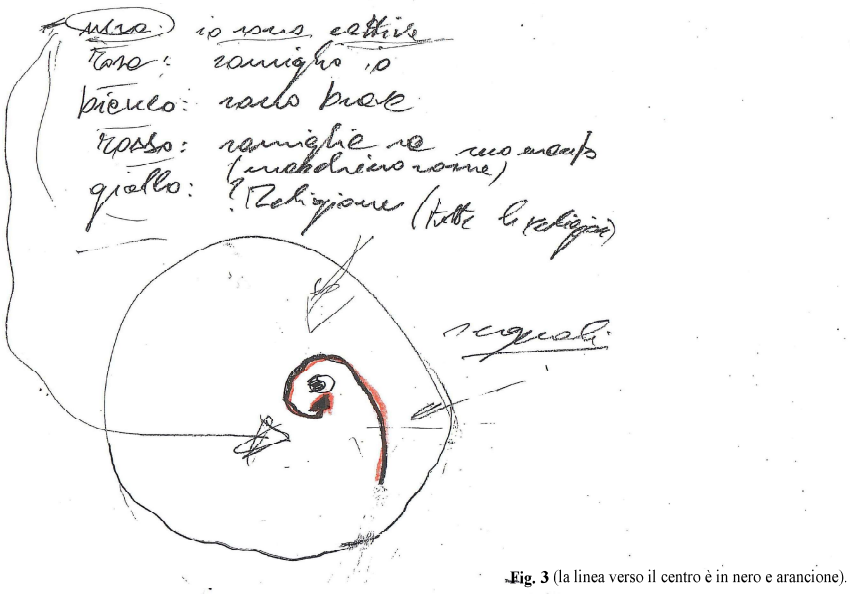

Fig. 3 (la linea verso il centro è in nero e arancione).

Per capire meglio la dinamica sottostante al delirio di Hi. è necessaria una importante digressione in un campo non così distante come potrebbe sembrare: quello filosofico.

Spiegare e Comprendere

La distinzione tra spiegare e comprendere fu introdotta dal filosofo Dilthey, (Dilthey, 1894). Tale differenza propone un'esperienza finalizzata al diverso procedimento metodologico ed euristico tra scienze della natura e scienze dello spirito. La 'spiegazione', caratteristica delle scienze della natura, mira ad una chiarificazione causale, cioè esplicativa, dei fenomeni. Viceversa la 'comprensione' verte sulla possibilità di costruire una psicologia "descrittiva e analitica"dei fenomeni psichici. Nel primo caso la scienza procede ponendosi dei problemi, costruisce ipotesi, dedotte da leggi generali, che ne offrano una possibile spiegazione causale, laddove è possibile predisporre esperimenti finalizzati alla dimostrazione dell'ipotesi; infine raccoglie i dati prodotti dalla fase sperimentale. In altre parole, formula un'ipotesi su una base ipotetico-deduttiva a partenza da leggi di natura rigorosamente dimostrate e produce risultati che possano provare la veridicità dell'ipotesi; i dati devono essere quindi falsificabili. Nel caso della 'comprensione' invece si tratta, attraverso gli strumenti della descrizione e dell'analisi, di mettere in relazione singoli processi psichici con la totalità della vita psichica. Non si tratta di derivare i fenomeni da una causa bensì di connetterli in relazione al tutto. E'solamente in questo caso che la descrizione analitica diverrà una interpretazione di simboli e quindi darà luogo alla nascita di una ermeneutica, cioè una interpretazione dei significati simbolici, mentre la ' spiegazione ' si soffermerà sulla veridicità del dato oggettivo. L'una darà luogo ad una psicologia soggettiva, l'altra ad una psicologia oggettiva. Osserviamo come in modo pressochè mirabile la psicoanalisi comprenda ambedue gli orientamenti: in quanto psicologia soggettiva è estremamente attenta e sensibile ai vissuti, all'esperienza, alle narrazioni dei soggetti, in quanto metapsicologia oggettiva offre uno sguardo a possibili ipotesi causali esplicative dei medesimi fenomeni e tenta di costruire un modello oggettivo di mente (si pensi al concetto di ' inconscio dinamico' in Freud e al *Progetto per una Psicologia* del 1895). Purtuttavia, privandosi della componente sperimentale, la psicoanalisi risulta comunque epistemologicamente una scienza, basata sulla osservazione di fenomeni dinamici mediante uno studio osservativo sulla relazione tra variabili opportunamente scelte.
Nel caso Hi. esposto in precedenza, la 'comprensione' darebbe spazio ad un tentativo di comprendere l'esperienza del trauma e di come è stato vissuto sul piano simbolico e con quali conseguenze: i sintomi paranoici sono con tutta probabilità connessi ad uno stato di sofferenza acuta del Sé della persona. Hi. ha attraversato almeno due gravi esperienze traumatiche nella sua infanzia: la perdita precoce del padre cui era molto affezionata e gli atti libidici con tentativi ripetuti di abuso sessuale del sostituto paterno, a cui i familiari non credevano e che hanno

comportato una drammatica autodenigrazione della persona, sensi di colpa e di profonda inadeguatezza. Il suo Sé non ha retto e i suoi oggetti si sono scissi in una serie

di derivati affettivi: quelli che osserviamo fluttuare in uno spazio vuoto ai quali Hi. si 'aggrappa ' con pervicace ossessività.

Se al contrario tentassimo una 'spiegazione esplicativa' dovremmo pensare che, almeno da un punto di vista neurodinamico, la disregolazione emotiva, correlata ad uno o più eventi stressanti, avrebbe comportato un'iperattività del nucleo dell'amygdala e conseguente soppressione dei circuiti neurali interessati (non intendiamo certamente negare l'importanza dei modelli delle neuroscienze purchè se ne valuti l'effettiva utilità nell'esercizio della pratica psicoterapeutica). Oppure secondo un'interpretazione più psicodinamica, l'esito del processo sarebbe causato dal massiccio impiego di difese primitive quali scissione, frammentazione, proiezione, identificazione proiettiva, le quali avrebbero causato la sintomatologia in chiave difensiva. Ma in una chiave esclusivamente esplicativa potremmo scoprirci assai meno partecipi al vissuto della persona; potremmo essere meno empatici. Di fronte a questa situazione come può affermarsi allora la 'comprensione' ermeneutica'?
Prima di rispondere a questa domanda vale la pena puntualizzare alcuni elementi del "setting": furono concordati dei colloqui psicoterapici a frequenza mensile, con possibilità di variazione in relazione alle condizioni psichiche di Hi., sia individuali che assieme al marito. Venne predisposta una terapia farmacologica che Hi. assumeva regolarmente: Risperidone 1+1+2cp al dì; Lorazepam 1+1/2 la sera. La terapia farmacologica a veniva abbassata durante le fasi di benessere e riportata ai valori iniziali se si presentavano fasi di riacutizzazione dei sintomi. Nel corso di un anno assistemmo a un unico grave episodio di scompenso psicotico che venne gestito mantenendo Hi. al suo domicilio. L'episodio si risolse in un tempo relativamente breve. A questo seguì un episodio depressivo che si risolse altrettanto bene. A distanza di un anno Hi. aveva conseguito una condizione di relativa stabilità e proseguì con una terapia a basso dosaggio. Nel breve-medio periodo né lei né il marito si fecero più vedere al CSM.

Comprendere e conoscere

Wittgenstein nel suo trattato *Logico-philosophicus* del 1921, si potrebbe dire che abbia affrontato tematiche simili alle idee di Dilthey ma calandole nella cornice più ampia del linguaggio. Per Wittgenstein non sussisteva una sostanziale differenza tra pensiero e linguaggio. In pieno periodo neopositivista, Wittgenstein, contrapponendosi ai tentativi di Frege e Russell di dotare il linguaggio di un fondamento logico-formale, propose una tesi alternativa: le leggi di natura si riferiscono alla realtà dei fatti che accadono. Le cosìddette scienze dello spirito, sostenute da tesi metafisiche, nulla hanno a che fare con la 'Forma logica' raffigurativa delle leggi di natura (la Fisica ad esempio). Tra le cosìddette discipline metafisiche lui annoverava: l'estetica in tutte le sue espressioni artistiche, l'etica, il

misticismo, la psicologia, la psicoanalisi. Famoso rimane l'ultimo aforisma, il n.° 7, del *Tractatus*: "Su ciò, di cui non si può parlare, è meglio tacere"(Wittgenstein, 1921).

Alla metafisica è dunque negata la parola in quanto non è dimostrabile alcuna forma logica proposizionale. Ma comunque non le viene impedito di 'mostrarsi' nelle forme più svariate (si pensi all'arte ad esempio). In questo caso risultano piuttosto ambigue le posizioni della aritmetica e della geometria, sullo statuto delle quali si svolgeva in quei tempi un ampio dibattito. Non si poteva escludere infatti che l'intuizione avesse la sua parte nella scoperta scientifica; si pensi alla frase di Poincarè: "Con la logica si dimostra, con l'intuizione si inventa "(Poincarè, 1902). E la matematica, in definitiva, si può considerare come un insieme di regole di trasformazione (Abbagnano, 2021). Ancor di più la geometria: così intuitiva fin dai primi apprendimenti, la fissazione della visione degli oggetti e la loro collocazione, la rappresentazione e l'ampliamento concettuale offerto dalle capacità immaginative, l'affermazione sempre più acclarata in quegli anni della Psicologia della "Gestalt"ecc. Geometria e anche aritmetica pur condividendo con le scienze il loro potere esplicativo, potevano anche ' mostrare l'Indicibile', ciò "… di cui non si può parlare"(Wittg., op. cit.).
Nel 1938 il collega e amico di Wittgenstein, Moritz Schlick, pubblica un libro che raccoglie una serie di lezioni sulla matematica tenute nel 1932 a Londra. Il titolo del libro è: *Forma e Contenuto*, (Schlick, 1938). Non ci soffermeremo sulle implicazioni filosofiche più elaborate del testo. Il tentativo di Schlick è di tentare nuovamente di riportare tutta la scienza ad un unico fondamento logico alla base del linguaggio. Questa forma logica appare in un certo senso indipendente dal substrato che la veicola e consentirebbe di esprimere un oggetto in modi diversi rimanendo sempre il medesimo. Ad esempio potremmo rappresentare un oggetto con un testo scritto, uno spartito musicale, una formula matematica o un dipinto. La tesi affascinante di Schlick è che alla base della conoscenza vi sia un fenomeno di ' riconoscimento 'dell'oggetto che consentirebbe successivi processi di ' comparazione ' e ' previsione'. In altre parole, ogni nuovo oggetto perderebbe il suo carattere di novità; esso consisterebbe semplicemente nella riscoperta di un oggetto precedentemente conosciuto e conservato nella memoria. La variabilità espressiva con cui si presenta l'oggetto sarebbe consentita da quell'elemento logico-strutturale che starebbe alla base del linguaggio. Noi non potremmo fare altro che confrontarci continuamente con ciò che abbiamo già conosciuto in passato; una tesi che probabilmente anche Freud avrebbe condiviso (si pensi ad alcuni scritti come *Il perturbante* del 1919). Ma Schlick non pare disponibile a sostenere ' il contenuto ' che appare come un riempitivo. Solo la ' Forma ' in quanto fondamento logico è in grado di istituire un ordine. 'Il Contenuto' rappresentato dall'esperienza individuale, può essere soltanto indefinito e indefinibile, ineffabile. La riproposizione di un fondamento logico del linguaggio in questi termini non sarebbe stata condivisibile per il 'secondo' Wittgenstein. Tuttavia è per noi interessante che Schlick nel suo tentativo di fondazione logica del linguaggio, l'unica che possa imporre una 'relazione d'ordine', ricorra all'impiego di una struttura matematica: 'l'isomorfismo'. [1]
L'isomorfismo può essere descritto pure da un insieme di oggetti equivalenti, cioè da una classe di elementi $(a^1, a^2, a^3 \ldots a_{n+1})$ tra i quali intercorre una relazione con le proprietà di essere riflessiva, simmetrica e transitiva; nel caso in questione per Schlick questi elementi ricorrono in una certa sequenza temporale.

La struttura matematica impone dunque una ' regola d'ordine ' che potrebbe essere meglio rappresentata dal ' principio coordinativo di individuazione ' introdotto da Cartesio il quale definisce il prodotto cartesiano A x B, dato un intervallo finito in R^n, in cui singoli punti definiti dalla relazione A →B sottoinsieme di A x B, vengono individuati da una coppia di variabili (a, b) sul piano cartesiano.
Dato che sussisterebbe in tale caso una determinazione punto per punto dell'isomorfismo rappresentato sul piano cartesiano, se dotiamo questo spazio di una distanza *d* otteniamo uno spazio vettoriale normato ovvero uno spazio metrico dotato della distanza che ci può dare la determinazione scalare di uno o più vettori. Ritroviamo in tal modo l'utilità della nozione di isomorfismo su un altro piano: quello della misurazione quantitativa.

Ma giunti a questo punto potremmo operare un'altra trasformazione applicativa. Supponiamo che nell'intorno di un punto qualsiasi del piano si verifichino condizioni di stabilità strutturale[2]; ciò vuol dire che fra gli insiemi di punti si stabilisce una corrispondenza biunivoca e continua cioè un omeomorfismo e in definitiva avremo a che fare a questo punto con uno ' spazio topologico ' in cui potremo osservare la trasformazione di forme definite come 'varietà topologiche ' in uno spazio in R^n: se immaginiamo che la mente 'ospiti' uno spazio topologico esso sarà conforme all'assetto dinamico delle forme del sé: sarebbe il nostro ' campo ' linguistico-comunicativo ' e 'relazionale' e ne rappresenterebbe un aspetto significativo[3]; quello del nostro rapporto con l'infinito ($\pm\infty$). Se dunque nel nostro caso consideriamo il campo come la condizione in cui si rende evidente il comportamento di un sistema dinamico influenzato da variabili, se tale sistema dinamico è espresso dalle variabili: ' relazione interpersonale e linguaggio ', potremmo in tal caso accedere ad una struttura ' comprensiva ' ermeneutica, che si presenterebbe come 'ibrida', nel senso che 'interfaccia' due elementi di natura diversa: l'intersoggettività e il linguaggio; rispettivamente un elemento semantico ed un elemento sintattico. La relazione interpersonale affonderebbe le sue radici in modo non del tutto chiaro nelle configurazioni storico-narrative-linguistiche del Sé individuale e questo varrebbe sia per il paziente che per lo psicoterapeuta in interazione reciproca.

<u>Un esempio di applicazione di un modello comprensivo-ermeneutico di campo: il caso di Hi.</u>
Ma potremmo chiederci: che senso ha introdurre un modello di campo in psicoterapia? La risposta stà nel fatto che, a nostro parere, non esiste altra possibilità di costruire un modello che sostenga una interfaccia simplettica tra linguaggio,

ermeneutica degli affetti, e relazione interpersonale; fatto salvo tutto quello che è stato detto in psicoanalisi sull'impiego del concetto di campo, esso rimane impiegabile in psicoanalisi e psicoterapia come 'analogia' con la sua definizione primaria fisico-matematica.

Diamo dunque un esempio di un modello di campo nel caso di Hi: i grafi rilevati in fig. 1, 2, 3 esemplificano una situazione dinamica **in analogia (fig. 4)** con una ben nota struttura matematica: **la biforcazione di Hopf**.
Nel caso della biforcazione di Hopf trattiamo di un oggetto matematico che descrive molto bene il comportamento oscillatorio e variabile di un sistema dinamico (la parte matematica è illustrata in nota [4]). In rapporto al variare di un parametro μ che può assumere valori positivi, 0, o negativi si assiste al periodismo di una oscillazione che inizialmente si 'smorza' ($\mu < 0$) generando una condizione di stabilità fino al punto 0, ma poiché per $\mu = 0$ il punto diviene instabile si genera spontaneamente una oscillazione instabile verso un ciclo limite ($\mu > 0$) per poi 'smorzarsi' di nuovo verso la stabilità.

I disegni riportati nei grafi di fig. 1, 2, 3 illustrano bene tale situazione e ci consentono di sostenere che la biforcazione di Hopf potrebbe costituire verosimilmente un modello di campo dinamico nella descrizione di quanto succede nel caso di Hi: assistiamo infatti ad una prima fase instabile espansiva accompagnata da idee e percezioni deliranti (fig.2), seguita da una fase che ho definito 'smorzata' perché converge su di sé ed è caratterizzata da una minore espressione delirante e quindi più stabile (fig. 3), fino al raggiungimento dello 0 : punto di convergenza della stabilità e di emergenza dell'instabilità. La cosa interessante è che ho individuato nel punto 0 un vissuto di Hi. corrispondente ad un profondo senso di colpa ma scisso al suo interno ("sono cattiva ", "sono brava ") che potrebbe generare uno stato instabile con carattere di permanenza.

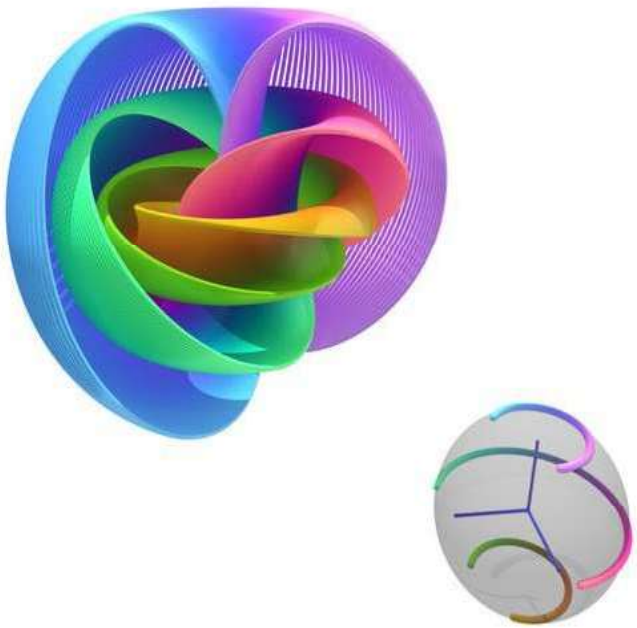

Fig. 4 Un esempio di biforcazione di Hopf (Wikipedia).

I dati emersi suggeriscono alcune considerazioni:

a) La biforcazione di Hopf potrebbe costituire un modello in analogia con quanto riferito e disegnato da Hi. rispetto a quanto le succede sia interiormente che esteriormente.
b) Il punto critico vede il realizzarsi di una "rottura di simmetria "per cui i fenomeni che accadono successivamente saranno visibili solo creando **modelli continui** rappresentativi di tali stati caotici e questo annulla qualsiasi possibilità di derivare i fenomeni in maniera esplicativa da una serie lineare logico-formale.
c) L'equazione (1.1) (vedi nota [4]) evidenzia in modo chiaro una **interpolazione** tra un **asse immaginario** e i **valori reali** mutevoli. Questo elemento si potrebbe interpretare con il fatto che i **traumi psichici** comportano sempre in qualche misura **l'irruzione di elementi immaginari nella situazione reale e la co-determinano** con effetti di stabilità/instabilità. Questo esprime il valore potenziale della componente Comprensivo-ermeneutica.
L'equilibrio lineare è immediatamente perso e ad esso subentra la non-linearità di un sistema caotico deterministico che agisce primariamente nell'ambito del registro del linguaggio ' non-verbale '.
d)Ho riflettuto su quale poteva essere il significato del parametro μ ed ho pensato che potesse rappresentare un 'movimento' di Hi. come alternanza tra **proiezione** (fase instabile) e **introiezione** (fase stabile).

R. Kaes ha posto in evidenza le caratteristiche principali della *trasmissione trans-generazionale* cioè quel processo che consente all'individuo di inscriversi nella storia di una discendenza familiare e sociale (Kaes, 1992). L'autore avrebbe tratto dal pensiero di Freud il concetto di un ' APPARATO INCONSCIO PER INTERPRETARE ': "Ogni uomo possiede nella sua attività psichica inconscia un apparato che gli consente di interpretare (*einen Apparat zu deuten)* le reazioni di altri uomini, ossia di far recedere le deformazioni che l'altro ha imposto all'impressione dei propri impulsi emotivi.."(Kaes, op.cit.)"questo apparato per interpretare cioè per costituire e produrre il senso è L'APPARATO INCONSCIO DELLA TRASMISSIONE", esprime l'aspetto più significativo dell'intersoggettività. Il trauma agisce distruggendo questo apparato all'insegna di una negatività: "… del disappoggio, del cedimento del contratto che lega ciascuno all'insieme e l'insieme a ciascuno…", produce una disarticolazione del soggetto dai suoi legami con la comunità.
Già Freud in *Totem e tabù*, (Freud, 1912-13) aveva riconosciuto come la trasmissione per via matrilineare del totem e la sua ripartizione tra i gruppi di fratelli e sorelle istituiva un ordine nei rapporti di parentela, creava divieti e forme di scambio intra- e inter-familiari. Le denominazioni infine consacreranno queste partizioni. Lo stesso ' complesso di Edipo ' che determina le regole del comportamento sessuale all'interno del gruppo familiare sembra derivare da queste eredità arcaiche. Ciò che viene posto in evidenza è che questi 'marcatori

simbolici' penetrano indirettamente nel CORPO dei soggetti, sono in grado di conformarlo secondo i propri assetti, influiscono dunque anche sugli aspetti biologici individuali, in forma epigenetica, secondo un certo ordine comunitario. Questo costituisce una TRASMISSIONE TRANS-GENERAZIONALE e consente a ciascun individuo di sviluppare un senso di appartenenza e di identificazione. Osserviamo che anche in questo caso viene posto in rilievo un elemento di **interpolazione**: tra mente e corpo, tra un aspetto semantico e un ordine biologico, tra comprensione simbolica e materia; dove comunque l'aspetto comprensivo-ermeneutico è in grado di influire e 'direzionare' anche lo sviluppo biologico. Il rispetto di questo ' innesto'semantico-biologico' consente l'accesso all'esperienza dell'accoglimento in una comunità sociale e lo sviluppo individuale. Il **trauma** tende a rompere la continuità di questo schema predisponendo il soggetto all'alienazione e all'assoggettamento della propria conformazione identitaria al desiderio dell'abusante.
Potremmo concludere con le parole di Kaes: "…dare un posto centrale agli organizzatori simbolici e della struttura, autentici vettori degli investimenti e della identificazione soggettiva", (Kaes, op.cit.)"…più che gli schemi…tradizionali , gli scienziati di oggi preferiscono le metafore aperte, l'auto-organizzazione e gli attrattori estranei…"(potremmo anche tradurli come : ' attrattori strani').

Conclusione

Vorrei concludere cercando di riassumere quanto detto ponendolo in relazione al caso di Hi. Hi., agli inizi del nostro rapporto, non era in grado di riferire alcunchè rispetto alle vicende del suo passato: assistevo soltanto ad un elenco dei suoi sintomi accompagnato da questa singolare modalità comunicativa che consisteva nella ripetizione stereotipata dei nomi attribuiti ai suoi frammenti simbolici. Si trattava di una ripetizione coatta che sembrava offrirle un appiglio per non sprofondare ulteriormente nel buio della psicosi. E' possibile che in questi casi, sulla base di interpretazioni della relazione, sarebbe forse stato possibile avvicinarsi alle vicende passate vissute dalla paziente. Ma come fare se, come in questo caso, sono compromesse le capacità simboliche: ogni denominazione di oggetto rimandava solo a sé stesso, era de-contestualizzato e questo non consentiva nemmeno ad Hi. di comprenderne appieno il significato, né scoprire da dove provenisse: si sapeva solo che la macchina del marito era quella e basta, il prete rimandava ad una idea vaga di religione, forse un antico retaggio dell'infanzia, e infine il gioco dei colori con i quali poteva dire qualcosa di sé: "quella rosa sono io" ecc. rappresentavano in forma ostensiva il bisogno di ottenere una ' comprensione empatica ' e ' analitica ', da parte dell'interlocutore, per fare un po' di chiarezza in quella ' ordinata confusione' in cui si trovava.
Credo che questo esempio rispecchi molto bene il concetto di un APPARATO INCONSCIO DI TRASMISSIONE nel senso di Kaes (op. cit.). In questo caso si tratta di un apparato che non funziona più: trasmette solo delle 'stringhe' di

Paolo Tirindelli Prolegomeni allo studio delle strutture 'comprensive' in psicopatologia… DOI 10.53262/CALEIDO.8.2026.51-67

messaggi ridondanti. Quando ho capito che si trattava di questo ho abbandonato qualsiasi velleità interpretativa che capivo mi avrebbe ostacolato nella ricezione di una comunicazione inconscia ed ho proposto a Hi. l'immagine di una mappa che le consentisse di unire i vari punti rappresentati dai suoi oggetti come in un grafo. Il mio tentativo consisteva nel cercare di ricostituire un suo spazio interno in cui il suo APPARATO INCONSCIO DI TRASMISSIONE potesse riprendere a funzionare. E così penso che sia stato. Man mano che costruivamo assieme questi aspetti Hi. ha cominciato a narrare gli episodi significativi e traumatici della sua storia. Qualcosa dunque era successo e sembrava avere funzionato. Ma cosa?
A questo punto le interpretazioni possono essere molte: incremento dell'empatia, identificazioni con particolari aspetti e/o funzioni del terapeuta, posizione neutrale ecc. tante sono le possibili interpretazioni ma ciò che ritengo di aver fornito alla paziente è stata una semplice FORMA che poteva offrire una visione d'insieme intuitiva dei suoi oggetti e questo avrebbe favorito una narrazione. Questo mi ha fatto pensare che forse avevamo a che fare con la proprietà di 'autoorganizzazione' di un sistema: cioè un sistema vivente è in grado di autoorganizzarsi ed esibisce proprietà emergenti: in questo caso il movimento della forma poteva evolvere sino al ripristino di un significato narrativo. Il successivo miglioramento delle condizioni di Hi. consisteva nel riuscire a reimpiegare correttamente i simboli del linguaggio (le forme) all'interno della relazione, costruire una narrazione e riavviare la COMUNICAZIONE INTUITIVA INCONSCIA.
In definitiva, ho l'impressione che ciò di cui stiamo parlando ha a che fare con il rendersi evidente di 'Strutture comprensive' generate dall'interfacciarsi della struttura logica del linguaggio inteso come sistema con la relazione intersoggettiva. La dinamica del sistema globale 'comunicazionale' sarà condizionata dai valori assunti da variabili specifiche, opportunamente scelte, e dal loro rapporto (ad esempio: il grado di regolazione emotiva nel rapporto paziente-care-giver e l'utilizzo del linguaggio: non-verbale/ verbale). In ciò consiste il carattere 'ibrido' di tali strutture. La biforcazione di Hopf è semplicemente ' l'Analogon' matematico in cui può rappresentarsi tale struttura logica colta nel suo rendersi evidente; ma da ciò possiamo supporre, immaginare, che alla base della COMUNICAZIONE INCONSCIA, vi siano 'Strutture auto-organizzative' che interpretano, ovvero ' comprendono ' la comunicazione con l'altro.

NOTE

[1] Per isomorfismo in matematica si intende una applicazione biunivoca fra oggetti matematici tale che l'applicazione" (sull'insieme immagine)" e la sua inversa siano omomorfismi. In altre parole è una funzione che esprime l'identità tra gli

elementi di f: X → Y e gli elementi della sua inversa f^{-1}: Y → X ; tale che sia $f^{-1}f = \mathrm{Id}_x$, e $ff^{-1} = \mathrm{Id}_y$, (Biancolilla, 2024).

[2] Una possibile definizione di stabilità strutturale è la seguente: "Una G-forma A si dirà strutturalmente stabile se ogni forma B abbastanza vicina ad A (nello spazio) in E è G-equivalente ad A "(Thom R., 1972).

[3] Per una disamina del concetto di ' campo ' in psicoanalisi e psicoterapia si veda : Lis A. & Coll., 1999.

[4] Seguiamo la descrizione data da chatGPT: "La biforcazione di Hopf descrive un fenomeno molto comune nei sistemi dinamici: un equilibrio stabile" (es. fig. 3) "al variare di un parametro" μ "può trasformarsi in una oscillazione periodica "(es. fig. 2).
"Prima della biforcazione" (fig. 3) ": il sistema torna all'equilibrio con piccole oscillazioni che smorzano → ___Nel punto critico (Nucleo della biforcazione); "Dopo la biforcazione "(fig. 2) ": compare una oscillazione che continua nel tempo: ____-→ ; "Questa nascita di una oscillazione periodica è in sostanza la biforcazione di Hopf "(come si vede in fig. 4 può raggiungere un grado di complessità molto elevato in relazione al numero di parametri).
"Il passaggio da una condizione di stabilità ad una di instabilità **nel punto critico** (il grassetto è nostro) "è dovuto al variare di un parametro complesso "(μ) .
"Nel punto di Hopf" (due valori complessi) "coniugati attraversano **l'asse immaginario**: la parte reale ($£_{1,2}$) passa da negativo a positivo (o viceversa). La parte reale ci dice se le perturbazioni vengono smorzate "(<) "o amplificate "(>); la parte immaginaria è associata alla oscillazione.
"Cosa succede ai "(valori complessi) :
"Prima della biforcazione i "(valori) "sono:

$$(1.1) \qquad £_{1,2} = \mu \pm i\alpha \qquad \text{Con } \mu < 0$$

La parte reale negativa significa che ogni perturbazione viene smorzata.

Nel punto critico $\mu = 0$ quindi: $(1.2) \qquad £_{1,2} = \pm i\alpha$

"I "(valori) "stanno esattamente sull' **asse immaginario.**

"Dopo la biforcazione con $\mu > 0$

"L'equilibrio diventa **instabile**".

** Nota dell'Autore: l'utilizzo di chat-GPT è stato puramente strumentale, relativo esclusivamente alla voce: "biforcazione di Hopf ". Si nega qualsiasi elaborazione del testo né approdi conclusivi che sono esclusiva responsabilità dell'Autore.

Paolo Tirindelli Prolegomeni allo studio delle strutture 'comprensive' in psicopatologia… *DOI 10.53262/CALEIDO.8.2026.51-67*

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. " Lo Strutturalismo ", in Marsciani, F. (2021) " Filosofia e Scienze Umane ", < marsciani.net >

BIANCOLILLA, S. (2024), Voce: "*Isomorfismo* ", Wikipedia.

BROSIO, C., STELLA, S., (1999), *"Il concetto di campo "*, cap. 10, pagg.291-310 in : LIS, A., STELLA, S., ZAVATTINI, G.C., "Manuale di psicologia dinamica ", Bologna, Il Mulino.

DILTHEY, W. (1894), *"Idee su una psicologia descrittiva e analitica "*, 1.a ediz. Berlin 1894 in: "Sitzungs-berichte der Koeniglich Preußischen Akademie der Wissenschaften", in VOLPI F. *"Dizionario delle opere filosofiche "*2000, Paravia, Bruno Mondadori; voce a cura di: M. Mezzanzanica.

FREUD, S. (1895), *"Progetto di una psicologia "*, Opere, vol. 2, pagg. 201 – 259, trad. it 1980, Torino, Boringhieri.

FREUD, S. (1912-13), *Totem e tabù: alcune concordanze nella vita psichica dei selvaggi e dei nevrotici "*, Opere, vol. 7, pagg. 7-168, trad. it. 1980, Torino, Boringhieri.
KAES, R., FAIMBERG, H., ENRIQUEZ, M., BARANES, J. – J. (1993) *"Trasmission de la vie psychique entre générations "*, Paris, Dunod; trad. it. *"Trasmissione della vita psichica tra generazioni "*1995, Roma, Borla.

POINCARE', J.H., (1902), *"La science et l'hypothése "*, 1.a ed. Paris, 1902; trad. it. (2.a ediz. 2012) "La scienza e l'ipotesi ", Bari, Dedalo.

SCHLICK, M. (1926-1936), "*Form and Content. An introduction to Philosophical T hinking"*, in "Gesammelte Aufsaetze "1938, Wien, Gerold; trad. it. (2.a ediz. 2008) *"Forma e Contenuto "*, Torino, Boringhieri.

THOM, R., (1972), *"Stabilité Structurelle et Morphogènése. Essai d'une théorie gènérale des modéles "*, Paris, InterEditions S.A.; trad.it., 1980, *"Stabilità Strutturale e Morfogenesi "*, a cura di Pedrini A., Torino, Boringhieri.

WITTGENSTEIN, L., (1921), "*Logish-philosophishe Abhandlung "*, in "Annalen der Naturphilosophie", Leipzig; trad. it. (1964) *"Tractatus logico-philosophicus ",* Torino, Einaudi.

WITTGENSTEIN, L. (1967), *Lezioni e Conversazioni,* Milano, Adelphi.

AUTORE

Paolo Tirindelli – Nato a Feltre (BL) il 11/05/1956, medico specializzato in Psichiatria presso l'Istituto "P. Ottonello" dell'Università di Bologna. Ha effettuato la propria formazione nell'ambito della Psicoterapia Psicoanalitica sia con un "training" analitico personale, sia con la partecipazione a Seminari teorici e clinici. Ha scritto alcuni articoli su riviste di carattere psichiatrico come autore e co-autore. Ha lavorato come psichiatra sul territorio presso i Servizi Psichiatrici di Reggio Emilia e San Giorgio di Piano (ex- AUSL Bologna Nord). Ha lavorato presso il Centro di Salute Mentale di Casalecchio di Reno dell'AUSL di Bologna.

Parole chiave: delirio, trauma psichico, Comprendere-Spiegare, Indicibile, campo dinamico, biforcazione, interpolazione, Reale-Immaginario, Intersoggettività-Linguaggio, Trans-generazionale.

Keywords: delusion, psychic trauma, understanding-explaining, unspeakable, dynamic field, bifurcation, interpolation, real-imaginary, intersubjctivity-language, transgenerational

RIASSUNTO

L'analisi di un caso di psicosi paranoide offre l'opportunità di riflettere sull'importanza di ' comprendere ' i significati simbolici rispetto alla ' spiegazione ' esplicativa dei fenomeni deliranti. I sintomi appaiono in stretta correlazione con i vissuti traumatici accaduti nella prima infanzia della paziente Hi. : perdita precoce del padre, atti libidici compiuti nei confronti di Hi. da parte del secondo marito della madre. Solo la ' comprensione ' ci consente di accedere alla Forma del trauma e dei suoi effetti sul Sé. Una immagine visiva ci consente di rappresentare 'l'indicibile ' (Wittgenstein) e, sostenuta matematicamente, può apparire come un fenomeno dinamico che si sviluppa in un campo dinamico. L'immagine è perfettamente 'analoga ' ad una struttura matematica ben conosciuta: la biforcazione di Hopf. L'evidenza della comparsa di tale struttura ci consente di costruire una 'immagine dinamica' dell'esperienza del soggetto e svela aspetti altrimenti recònditi della struttura quale è l'interpolazione tra Asse Immaginario e Asse Reale. Questa interpolazione consentirà di comprendere meglio, in forma analoga, fenomeni simili; come il rapporto mente/corpo, simbolico/biologico, psiche/materia. Questi divengono i marcatori per poter avere accesso ad una iscrizione simbolica nel 'trans-generazionale'. Come è stato posto in evidenza da alcuni Autori, la dotazione di un 'apparato inconscio per interpretare ' è anche un ' apparato di trasmissione '. Questo starebbe a significare quindi che 'L'equazione comprensiva' considera uno stretto ' interfacciamento ' tra relazione intersoggettiva ' e linguaggio. L'una non può sussistere senza l'altro. E'questo aspetto che dovrebbe essere messo in rilievo da una moderna concezione della relazione osservativa e psicoterapeutica.

Paolo Tirindelli Prolegomeni allo studio delle strutture 'comprensive' in psicopatologia... DOI 10.53262/CALEIDO.8.2026.51-67

ABSTRACT

The analysis of a case of paranoid psychosis provides an opportunity to reflect on the importance of understanding symbolic meanings as opposed to merely explaining delusional phenomena. The symptoms appear to be closely correlated with the traumatic experiences that occurred during patient Hi's early childhood: the early loss of her father and libidinal acts perpetrated against Hi. by her mother's second husband. Only through understanding is it possible to gain access to the Form of the trauma and its effects on the Self. A visual image enables us to represent the 'unspeakable' (Wittgenstein) and, when mathematically supported, it may appear as a dynamic phenomenon developing within a dynamic field. The image is perfectly akin to a well-known mathematical structure: the Hopf bifurcation. The emergence of such a structure enables us to construct a dynamic image of the subject's experience and reveals otherwise concealed aspects of the structure, such as the interpolation between the Imaginary Axis and the Real Axis. Similarly, this interpolation will allow us to gain better understanding of similar phenomena, such as the relationship between mind/body, symbolic/biological, and psyche/matter. These so become the markers through which access may be gained to a symbolic inclusion in the "transgenerational". As has been highlighted by some authors, an "unconscious apparatus for interpreting" is also a "transmission apparatus". This would therefore mean that the "comprehensive equation" provides for a close correlation between the intersubjective relationship and language. One cannot exist without the other. It is precisely this aspect that should be emphasized by a modern conception of the observational and psychotherapeutic relationship.