

# *Il dolore che trasforma*

Attraversare l'esperienza  
della perdita e del lutto

*Mario Mapelli*



VITA EMOTIVA

FrancoAngeli

E FORMAZIONE

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





# VITA EMOTIVA E FORMAZIONE

*Collana diretta da Vanna Iori*

## Comitato scientifico

---

Alexander Batthyány  
*Universität Wien*

Eugenio Borgna  
*Università di Milano*

Mariagrazia Contini  
*Università di Bologna*

Vincenzo Costa  
*Università del Molise*

Duccio Demetrio  
*Università  
di Milano-Bicocca*

Roberta De Monticelli  
*Università Vita-Salute  
San Raffaele di Milano*

Eugenio Fizzotti  
*Università Pontificia  
Salesiana*

David Guttman  
*University of Haifa*

Paolo Jedlowski  
*Università  
della Calabria*

Friedrich Kümmel  
*Eberhard Karls  
Universität Tübingen*

Max Van Manen  
*University of Alberta*

Joan-Carles Mèlich  
*Universitat  
Autònoma de Barcelona*

Luigina Mortari  
*Università di Verona*

Didier Moreau  
*Université de Paris VIII*

Salvatore Natoli  
*Università  
di Milano-Bicocca*

Oscar Ricardo Oro  
*Universidad  
del Salvador y  
Universidad  
J.F. Kennedy  
de Buenos Aires*

Luigi Pati  
*Università Cattolica  
del Sacro Cuore  
di Milano*

Bruno Rossi  
*Università di Siena*

Lucia Zannini  
*Università di Milano*

---

Il gruppo di ricerca e formazione *είδος*, coordinato da Vanna Iori, sviluppa da diversi anni i temi della vita emotiva, secondo l'orientamento fenomenologico-esistenziale.

La collana *Vita emotiva e formazione* propone strumenti, materiali e piste di lavoro per coltivare l'intelligenza del cuore come risorsa professionale nel lavoro sociale, educativo, sanitario.

Il metodo fenomenologico apre sguardi di senso dove le fragilità dell'esistenza cercano risposte: attraverso la cura di sé, gli operatori possono più efficacemente prendersi cura degli altri, umanizzare i servizi, dare valore all'esperienza vissuta.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

# *Il dolore che trasforma*

Attraversare l'esperienza  
della perdita e del lutto

*Mario Mapelli*

VITA EMOTIVA

FrancoAngeli

E FORMAZIONE

*Grafica della copertina: Elena Pellegrini*

*In copertina: Claudio Benghi, Una barchetta da riparare,  
tecnica mista su tavola (cm 30x30), 2006.*

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# SOMMARIO

Introduzione	pag.	11
<b>1 Educazione come esercizio di esperienza</b>	»	19
1.1 Educazione e vita	»	19
1.2 Il concetto di esperienza	»	21
La riflessione di John Dewey	»	21
La matrice soggettiva del concetto di Erlebnis	»	22
La funzione della memoria nel concetto di Erfahrung	»	23
Il valore della narrazione	»	25
1.3 La perdita dell'esperienza	»	26
1.4 Le esperienze limite	»	30
1.5 Concepire spazi di elaborazione	»	32
IN SINTESI	»	36
PERCORSI DI SENSO	»	37
<b>2 Negazione della morte e difficoltà del lutto nella società contemporanea</b>	»	39
2.1 La morte nascosta	»	39
L'ultimo tabù	»	40
La funzione compensatoria della dimensione finzionale	»	41
2.2 La morte medicalizzata	»	42

La miopia dello sguardo medico	pag.	44
La burocratizzazione del decesso	»	46
2.3 La morte consumata	»	47
Il principio di sostituibilità	»	47
Il venir meno della funzione transizionale dell'oggetto	»	49
2.4 La morte destoricizzata	»	50
2.5 La crisi della morte socializzata	»	52
La funzione del lutto	»	52
Uno spazio simbolico per il dolore individuale	»	54
La perdita del legame sociale	»	55
La cultura del narcisismo e il problema della separazione	»	56
Il lutto come "sforzo culturale"	»	58
IN SINTESI	»	61
PERCORSI DI SENSO	»	62
<b>3 L'esperienza della perdita</b>	»	65
3.1 Lutti e trasformazioni	»	68
Trasformare la morte in vita	»	68
La separazione originaria	»	69
La cultura amplificazione della cura	»	71
Transizioni esistenziali	»	72
3.2 Fenomenologia del processo di lutto	»	74
Il lutto come lavoro di memoria: l'interpretazione di Sigmund Freud	»	75
Il lutto come restaurazione del proprio mondo interno: l'interpretazione di Melanie Klein	»	78
Consentire l'espressione del dolore: l'interpretazione del lutto di John Bowlby	»	80
Il pericolo della patologizzazione del dolore	»	83
IN SINTESI	»	87
PERCORSI DI SENSO	»	88
<b>4 Ricordare, raccontare, scrivere</b>	»	89
4.1 Il soggetto e la memoria	»	89
Identità e memoria	»	89

Il lavoro creativo della memoria	pag.	91
Lavoro della memoria e lavoro del lutto	»	93
4.2 Il potere della narrazione	»	94
Ricordare e raccontare	»	94
Il racconto che cura	»	96
Una specifica forma di narrazione: la scrittura di sé	»	97
4.3 Writing through: scrivere la perdita	»	99
Expressing writing ed elaborazione del trauma	»	100
Interpretazione del testo e funzione riparatoria della scrittura	»	101
Riappropriarsi dei propri vissuti all'interno di un universo simbolico	»	102
Nel segno dell'assenza	»	104
Lasciare testimonianza	»	105
Una risposta creativa al dolore	»	107
La necessità della mediazione educativa	»	108
IN SINTESI	»	111
PERCORSI DI SENSO	»	112
<b>5 Educare al limite</b>	»	113
5.1 Vivere la trasformazione	»	113
L'ingresso in una "fase liminale"	»	113
L'angoscia del cambiamento	»	114
Il tempo del dolore	»	116
Saper accompagnare	»	117
5.2 Per un'etica solidale	»	119
Il lutto come via di accesso al pensiero della propria mortalità	»	119
Un appello alla responsabilità	»	122
IN SINTESI	»	126
PERCORSI DI SENSO	»	126
<b>6 Promuovere buone pratiche</b>	»	129
6.1 Scrivere il dolore della propria solitudine in gruppo	»	130

Che cos'è un gruppo di auto-mutuo aiuto per il sostegno al lutto	pag.	131
Il gruppo di auto-mutuo aiuto come comunità narrativa	»	132
Scrivere il diario del proprio dolore	»	134
6.2 Raccontare e raccontarsi, ascoltarsi e ascoltare storie in hospice	»	137
Che cos'è un hospice	»	137
Il ruolo degli operatori	»	138
Formare alle storie	»	139
Andare incontro agli ospiti	»	142
<b>Bibliografia</b>	»	147

*In ricordo di mia nonna Mariuccia*

*Può essere dolce ricordare chi non c'è più,  
dolorosa l'assenza di chi ancora è*

## INTRODUZIONE

Il potere della memoria non risiede nella sua capacità di far risorgere una situazione o un sentimento effettivamente esistiti, ma in un atto costitutivo della mente legato al proprio presente e orientato verso il futuro della propria elaborazione.

Jacques Derrida, *Memorie per Paul De Man*

Affrontare il tema del lutto è una scelta scomoda. Significa sfidare i timori e le angosce connessi al pensiero del più grande dolore che ci può colpire nel corso della vita: la perdita della persona che amiamo. Significa scalfire lo strato protettivo di silenzi e omissioni con cui cerchiamo quotidianamente di difenderci dalla morte. Vuol dire andare incontro a quel fisiologico grado di rimozione indispensabile all'uomo per poter rivolgere lo sguardo al futuro. Significa affrontare il sospettoso scetticismo di chi, dentro al dolore, pensa che esso sia cosa propria e che solo chi lo sta attraversando può capire di che cosa si tratta.

Parlare di lutto porta con sé il richiamo a tutto questo: alla morte, al limite, al rischio dell'incomunicabilità, a cieche speranze e a strazianti dolori. Tema spinoso e difficile, dunque; ancor più se il tentativo è quello di affrontarlo da una prospettiva pedagogica. Ossia all'interno di una disciplina che riconosce nel futuro la dimensione privilegiata del suo agire. Utopia, progetto, cambiamento, elementi fondanti della pratica educativa ne rivelano il carattere teleologico, che, a tutta prima, sembra mal accordarsi con l'insistente richiamo del passato e l'amara esperienza della perdita presenti nel lutto.

Eppure, laddove si ponga al centro della riflessione pedagogica il nodo della formazione di sé, ossia l'impresa permanente cui ogni individuo è biograficamente chiamato nel dotarsi di forma propria, le cose assumono un'altra tonalità. Definirsi in una forma significa differenziarsi, tracciare dei confini, istituire dei limiti, accettare delle separazioni. Il confronto con il limite è elemento imprescindibile di ogni percorso di soggettivazione. Parte costitutiva del processo su cui l'educazione è chiamata a svolgere il suo compito.

Di più, l'assunzione consapevole del limite si pone come irrinunciabile direttiva etica per la stessa pratica educativa. È il presupposto che ne fonda la legittimità. Infatti, nel momento in cui si pone come obiettivo il raggiun-

gimento dell'autonomia del soggetto, viene svelato il paradosso dell'educazione: quello per cui, nel suo svolgersi, essa lavora al tempo stesso per la sua estinzione. Metaforica morte dell'educatore ed educazione al congedo sono argomenti che testimoniano l'esistenza di una latente dimensione luttuosa nella relazione educativa. Il lutto si rivela allora spazio concettuale a partire dal quale interrogare le premesse e le finalità dell'azione educativa stessa.

Porre il tema del lutto al centro della riflessione pedagogica significa inoltre riconoscere alla pedagogia una tensione filosofica intrinseca, rivendicare per essa il diritto-dovere di confrontarsi con le domande cruciali dell'esistenza. Quelle domande che costringono a un'interrogazione radicale su di sé e sul proprio modo di stare al mondo. Qui risiede il carattere propriamente ermeneutico dell'educazione, chiamata a sostenere l'individuo nell'interpretazione degli eventi dell'esistenza. Anche i più duri.

Il lutto è un accadimento costitutivo della vita di ogni individuo, una condizione esistenziale attraverso cui tutti siamo chiamati a passare. Si tratta di un cambiamento subito e non voluto che, comunque sia, avvia di per sé una profonda trasformazione. Diviene fondamentale cercare di abitare questa trasformazione e fare in modo che essa non avvenga senza di noi. Di qui la necessità di pensare e progettare delle pratiche eminentemente formative che consentano l'elaborazione personale e condivisa del vissuto di dolore.

Al fondo di questo lavoro vi è la convinzione che la memoria e la narrazione siano gli strumenti fondamentali che ognuno di noi ha per fare esperienza, per vivere il cambiamento e, quindi, per avere una presa maggiore su di sé. La memoria è al centro del processo di elaborazione: lavoro di memoria e lavoro del lutto si tengono insieme. Al tempo stesso, fare memoria si qualifica come impresa formativa dalla forte valenza etica. Significa assumere su di sé la responsabilità riguardo al senso e alla direzione che si vuole dare al proprio passato. È proprio nei momenti di crisi, in cui tutte le certezze identitarie sono minate al fondo, che l'individuo deve appellarsi alla capacità di memorizzazione, alla possibilità di dotarsi di un nuovo racconto capace di restituire continuità, pur all'interno delle inevitabili fratture.

Il processo di elaborazione del lutto non è però azione solitaria. È sempre frutto di una mediazione culturale. Ed è nel suo porsi intimamente come esperienza culturale e luogo di mediazione che l'educazione, prima ancora di tentare di proporre possibili rimedi, deve svolgere un compito critico rispetto all'educazione implicita che la nostra società promuove intorno al tema della morte e del lutto. In un'epoca performativa di frenesia e di bulimica sostituzione degli oggetti, non c'è tempo per il dolore né spazio per il vuoto. La sempre più diffusa difficoltà dei singoli ad affrontare la separazione va quindi inserita in uno scenario più ampio, in cui l'erosione dei tradizionali contenitori culturali che regolavano il processo di lutto si fa tutt'uno

con il venir meno di una serie di dispositivi che garantivano al singolo un certo grado di significazione delle situazioni di sofferenza.

È a partire dalla constatazione della crisi della cultura come territorio di connessione tra individuo e comunità, come spazio di mediazione tra il singolo e i suoi vissuti, che appare quanto mai urgente provare a immaginare pratiche di “resistenza educativa”, che nel dolore cerchino di ritesse- re legami interpersonali e che sappiano offrire al soggetto strumenti di elaborazione in grado di svolgere una funzione riparatrice. Laddove si riesca a sostare emotivamente nell’esperienza, il tragico evento del lutto ci restituisce tutta la nostra vulnerabilità e la realtà del nostro essere intimamente costituiti gli uni dagli altri. Il dolore privato del lutto assume allora un valore eminentemente politico, rivelandosi il possibile terreno su cui fondare una nuova responsabilità etica e provare a immaginare nuove forme di convivenza.

Il presente volume, attraverso una prospettiva interdisciplinare all’interno della quale si cerca di far dialogare quei saperi che da tempo hanno posto al centro della loro riflessione il tema del lutto, vuole proporre spunti di riflessione e suggestioni operative per ri-pensare l’evento della morte e aiutare a sostenere l’attraversamento della perdita. L’obiettivo è quello di fornire risorse culturali e stimoli progettuali che consentano di estendere il concetto di cura a quello spazio interiore, emotivo ed esistenziale che si crea intorno alla perdita, alla malattia, alla morte.

In particolare il libro è rivolto a chi, in ambito sociale, educativo o sanitario, ha quotidianamente a che fare con la sofferenza e il dolore del lutto. La presenza delle schede ha la funzione di offrire al lettore uno spazio metaforico, costituito da suggestioni filmiche o letterarie, che permetta un avvicinamento mediato al tema della morte e della separazione. Nella sezione “percorsi di senso”, che chiude ogni capitolo, è possibile trovare indicazioni di lavoro per approfondire le tematiche presentate e riportare quanto letto alla propria esperienza. Se intendiamo l’educazione come esercizio di esperienza, è necessario che l’educatore per primo sia chiamato a un esercizio. Solo cimentandosi in prima persona con il tema del limite e le risonanze emotive che esso genera, potrà di volta in volta confermare la limitatezza del proprio ruolo, assumendo consapevolmente la responsabilità di concepire, per sé e per gli altri, spazi di sospensione in cui sia possibile stare nella mancanza.

Il volume è suddiviso in sei capitoli. Nel primo viene presentata la concezione di educazione che fa da sfondo all’intero testo. Una concezione che riconosce nel concetto di esperienza l’elemento qualificante dell’agire educativo. Non basta vivere per fare esperienza, ciò che occorre è uno sforzo intenzionale in direzione dell’appropriazione del vissuto, un movimento in

profondità che contrasta con la cultura dell'amnesia oggi diffusa. L'esperienza della perdita non può essere pensata senza essere collocata in un contesto sociale di generale perdita dell'esperienza. Di qui la necessità di concepire spazi di elaborazione che, in particolare di fronte agli eventi critici della vita, accompagnino il singolo e il gruppo nella trasformazione che l'evento inaugura.

Il secondo capitolo si impegna a decostruire e ad analizzare criticamente i comportamenti oggi diffusi intorno alla morte. Attraverso una ricognizione di quelle che sono le pratiche vigenti e le credenze diffuse a livello di immaginario, viene avanzata l'ipotesi di una stretta relazione tra la rimozione della morte presente a livello sociale e un sempre più difficoltoso rapporto con il limite e con il compito della separazione. Di qui la responsabilità culturale di una riflessione pedagogica sul lutto.

Nel terzo capitolo il concetto di lutto è esteso a tutte le separazioni che l'individuo è chiamato ad affrontare nel corso della sua esistenza. La costruzione identitaria del soggetto è legata, sin dalle origini, al buon esito di processi elaborativi. L'accesso all'universo simbolico, indispensabile per l'elaborazione, avviene da sempre in ambito relazionale e in modo culturalmente mediato. Da questa prospettiva non c'è soluzione di continuità tra la funzione transizionale svolta dalla cura primaria e l'insieme dei fenomeni culturali. Si tratta pur sempre di mediare tra separazione e appartenenza, tra mondo interno e mondo esterno, garantendo all'individuo un'"area intermedia di esperienza" in cui salvaguardare un senso di continuità. Viene tracciata una breve fenomenologia del lutto attingendo agli studi di ambito psicoanalitico, attraverso le interpretazioni di Sigmund Freud, Melanie Klein e John Bowlby. Si è scelto di applicare al lutto la categoria di "fase liminale". Una fase di profonda trasformazione identitaria che porta con sé inevitabili angosce. Accompagnare questo doloroso processo trasformativo significa in primo luogo rispettare il tempo lungo dell'elaborazione, attendendo che la memoria compia il suo lavoro. Tutto ciò sembra oggi essere messo in seria discussione dalla pericolosa tendenza alla patologizzazione del dolore e dalla conseguente ricerca di brevi scorciatoie (anche farmacologiche) per uscire dalla sofferenza.

Nel quarto capitolo si presenta la funzione elaborativa che possono avere la memoria, il racconto e la scrittura. Nel lavoro del lutto il racconto si pone come spazio finzionale e pratica relazionale in cui la memoria può svolgere la sua creativa funzione riparatrice. Narrazione e memoria sono strumenti fondamentali che l'individuo ha per continuare incessantemente a rifondare il proprio senso di identità, integrando il portato traumatico delle cesure esistenziali. In particolare viene analizzata la specificità di quella forma di narrazione che è la scrittura di sé. È nel suo attenersi alla

sfera della distanza e della memoria che la scrittura di sé per molti può rivelarsi un canale privilegiato di simbolizzazione attraverso cui svolgere il lavoro del lutto. Si tratta comunque di un farmaco potente, che deve essere sperimentato in situazioni strutturate e rende indispensabile la mediazione educativa. Di qui la necessità – motivata nel quinto capitolo – di sviluppare una specifica sensibilità nei confronti del dolore dell’altro. Di fronte alle situazioni di sofferenza l’educatore deve far propria l’istanza del limite, impegnandosi in un responsabile ascolto di sé per trovare quella giusta distanza e permettere all’altro di attraversare il dolore nella propria differenza. Ciò che può insegnare l’attraversamento dell’esperienza del lutto all’educatore è la fatica di un costante esercizio di sottrazione. Quel che può offrire un’educazione al lutto è la possibilità di immaginare nuove modalità di relazione e di convivenza a partire dal riconoscimento della nostra comune vulnerabilità.

Carattere distintivo di un approccio pedagogico è quello di non poter pensare teoria e prassi tra loro disgiunte. La speculazione teorica deve trovare una prova della sua validità all’interno di un serio lavoro di progettazione educativa. A partire da quanto si è cercato di sviluppare nelle pagine precedenti, nell’ultimo capitolo si cerca dunque di proporre delle “buone pratiche”. Vengono individuati due contesti nei quali il tema dell’elaborazione del lutto e del confronto con la morte risulta essere centrale. Al loro interno si avanzano possibili proposte di intervento orientate a un approccio narrativo e autobiografico. Nel primo caso si tratta di pensare l’introduzione di brevi momenti di scrittura di sé all’interno di un gruppo di auto-mutuo aiuto. Nel secondo si ipotizza un percorso di formazione di secondo livello all’interno di un hospice, attraverso il quale gli operatori siano portati a valorizzare la scrittura come utile pratica di riflessività sul proprio operare, in modo da offrire loro uno spazio in cui poter avvicinare in termini emozionali il tema della morte e del lutto. Solo a partire da sé e dalle esperienze di dolore inscritte nella propria storia è infatti possibile andare incontro alla storia degli altri, sostenendoli nel loro percorso di attraversamento.



Voi avete avuto molte grandi tristezze, che se ne sono andate. E dite che anche quel loro andarsene fu per voi difficile e irritante. Ma vi prego, riflettete se quelle grandi tristezze siano piuttosto passate attraverso di voi, se molto in voi non si sia trasformato, se in qualche parte, in qualche punto del vostro essere non vi sia mutato, mentre eravate triste. Pericolose e maligne sono quelle tristezze soltanto che si portano tra la gente per soverchiarla con il rumore, come malattie che vengono trattate superficialmente e in maniera sconsiderata; fanno solo un passo indietro e dopo una breve pausa erompono, tanto più paurosamente, e si raccolgono nell'intimo e sono vita, sono vita non vissuta, avvilita, perduta, di cui si può morire.

Rainer Maria Rilke, *Lettere a un giovane poeta*



# EDUCAZIONE COME ESERCIZIO DI ESPERIENZA

## 1.1 Educazione e vita

Spesso, davanti a specifici eventi ritenuti di capitale importanza per la crescita di un individuo, sentiamo ripetere l'espressione "scuola di vita", o altre formule affini. Il valore epistemologico che è necessario riconoscere a questi luoghi comuni risiede nell'impossibilità di immaginare una vita senza educazione, così come un'educazione senza collegamento e influenza sulla vita, intesa qui nel suo complesso. Qualsiasi obiettivo si ponga l'azione educativa, essa si fa autentica se produce una modificazione il cui riverbero si diffonde sull'intera esistenza di colui a cui è rivolta. Il compito ultimo dell'educazione è, infatti, quello di ampliare le dimensioni del vivere. Allo stesso tempo, è pur vero che, da un certo punto di vista, ogni momento della vita e ogni pratica dell'esistenza possono costituirsi come intrinsecamente educativi. Sembra dunque inevitabile convenire con chi afferma che la grandezza e, insieme, la miseria dell'educazione stia proprio nel suo radicarsi nell'immensa complessità della vita (Demetrio, 2009, p. 92) e con chi riconosce "l'equivalenza tra educazione ed esistenza come ciò che di più segreto l'educazione porta con sé" (Erbetta, 2005, p. 13).

Del resto, forse è vero che le cose più importanti non si possono insegnare e che spesso un evento educa maggiormente di quanto non faccia un atto intenzionale. Il rischio è che seguendo questo ragionamento l'educazione, nella sua qualità di azione intenzionale, sia condannata all'afasia. L'educazione non può coincidere con la vita *tout court*, anche se ne rimane legata a doppio filo e radica in essa la sua ragion d'essere e il significato ultimo del suo operare. Il suo paradosso è quello di porsi, allo stesso tempo, dentro e fuori lo scorrere "naturale" dell'esistenza; come scrive Riccardo Massa: "l'educazione proviene dalla vita e ritorna a essa, ma dopo essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita

immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene” (Massa, 1992, p. 19). L’educazione, quindi, come mediazione artificiale, ma insieme vitale, della vita stessa; l’inizio della relazione educativa come ingresso in un autentico spazio finzionale (Massa, 1987, p. 22).



## LA FUNZIONE TRANSIZIONALE DELLO SPAZIO EDUCATIVO

Si devono al pediatra e psicoanalista inglese Donald Winnicott le nozioni di “oggetto transizionale” e “area transizionale”. L’oggetto transizionale (la pluricitata coperta di Linus) è quell’oggetto che consente al bambino la graduale separazione dalla madre, dando luogo alla paradossale esperienza di sperimentare l’assenza pur mantenendo un senso di continuità. La sua funzione è quella di unire e separare al contempo il bambino e la madre, offrendo un contenimento ai vissuti angosciosi e depressivi che il processo di separazione porta con sé. L’area transizionale è un’area intermedia tra l’individuo e la realtà: non è nel soggetto, ma non coincide nemmeno con la realtà esterna. L’area transizionale, nella sua dimensione illusoria e creativa di simbolizzazione, si configura come spazio del gioco e dell’esperienza culturale.

Proprio a partire dall’analogia tra esperienza ludica ed esperienza formativa, entrambe caratterizzate da una dialettica di finzione e di realtà, Riccardo Massa ha riconosciuto una funzione di natura transizionale all’educazione. Dove per dimensione transizionale “si intende che l’educazione viene a istituire una regione intermedia e mediativa, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali e immaginario infantile, attraverso modalità di sostituzione simbolica e di sperimentazione operativa” (Massa, 1987, p. 23).

Il concetto di spazio transizionale (nella declinazione di area potenziale) è stato quindi utilizzato come pertinente descrittore dell’area dove ha luogo l’evento formativo a qualsiasi età (Mottana, 1993). Uno “spazio tempo di esitazione”, distinto ma contiguo dallo spazio-tempo non formativo. In esso ha luogo una potente trasformazione, ma al suo interno tale trasformazione è protetta e può quindi essere elaborata.

Risulta evidente quanto tale interpretazione dello spazio educativo sia feconda per tentare di illuminare la complessa relazione tra educazione e vita. Non solo, essa si rivela ancor più preziosa laddove l’intervento educativo abbia a che fare con situazioni di crisi e di disagio, in cui la trasformazione necessita l’elaborazione di vissuti angosciosi e terribili, connessi al sentimento della separazione e della perdita.

---

Alla luce di quanto detto, anche la centrale nozione pedagogica di cambiamento muta di segno. Non si tratta soltanto di produrre intenzionalmente il cambiamento, ma di riconoscerlo come caratteristica consustanziale