

Direttore

Rosario DI SAURO

Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" – Centro Ricerche e Interventi in Psicologia Applicata (CeRIPA Onlus) di Latina

Comitato scientifico

Marco Cesare CHIESA

Primario Psichiatra & *Honor Senior Lecturer* The Cassel Hospital & University College London, Psicoanalista Ipa, Membro Ordinario della British Psychoanalytical Society

Barbara CORDELLA

Sapienza Università di Roma

Adele FABRIZI

Istituto Universitario di Scienze Motorie (IUSM) di Roma

Massimo GRASSO

Sapienza Università di Roma

Alberto MANZI

Assistant Professor Of Psychology, Mercy College, New York

Luciano MECACCI

Università degli Studi di Firenze

Rodolfo MOGUILLASNSKY

Departamento De Salud Mental Universidad De Buenos Aires, Membro Ordinario dell'asociación Psicoanalítica Apdeba

Giampaolo NICOLAIS

Sapienza Università di Roma

Adele Nunziante CÉSARO

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Angelo R. PENNELLA

Sapienza Università di Roma

Lidia PROVENZANO

Sapienza Università di Roma

Paolo VALERIO

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Comitato redazionale

Rosario DI SAURO (coordinatore), Silvia ALONZI, Stefania BERTIÈ, Donata CAVALLO, Manuela MALTESE, Francesca MARCHEGIANI, Irene MASTRANTONI, Alessandra MURA, Anna RICCARDI

PSICOLOGIA CLINICA E PSICOTERAPIA

La collana raccoglie contributi nazionali e internazionali sui temi della psicologia clinica e della psicoterapia. A volte vi si troveranno lavori che, pur non appartenendo in maniera specifica ai suddetti temi, ne fanno da contorno e ne fondano, tuttavia, la stessa epistemologia.

Rosario Di Sauro
Stefania Bertiè
Francesca Marchegiani

**Presupposti psicodinamici
per la presa in carico dei bambini
e dei loro *caregivers***





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVI
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Sotto le mura, 54
00020 Canterano (RM)
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-9577-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: novembre 2016

Indice

- 9 *Presentazione*
- 15 *Prologo. Per una pedagogia della felicità*
- 47 **Capitolo I**
Il ciclo di vita. Una breve digressione
1.1. Ciclo di vita e Psicologia Clinica, 49 – 1.2. Ciclo di vita e Psicologia Clinica Perinatale, 55.
- 61 **Capitolo II**
Riflessioni intorno alla corporeità
2.1. Corpo e corpus teorici: il corpo in terapia della gestalt, 61 – 2.2. Il corpo in psicoanalisi, 71.
- 83 **Capitolo III**
Il ruolo della sessualità nella psicoterapia psicocorporea psicodinamica e nella formazione
3.1. La formazione degli psicoterapeuti, 92 – 3.2. La formazione in Psicoterapia Psicodinamica psicocorporea, 93 – 3.3. Corporeità e sessualità nella formazione, 98.
- 105 **Capitolo IV**
Aspetti psicodinamici e sistemico-relazionali per la costituzione di un Modello Dinamico Ecologico. Passaggi a confronto
4.1. Le tipologie di coppie, 108 – 4.1.1. *Il decalogo per il successo della coppia condizioni indispensabili per un costruttivo rapporto di coppia*, 114 – 4.2. Il piano terapeutico, 124 – 4.2.1. *Il caso di A*, 132.

- 139 **Capitolo V**
L'intervento psicodinamico psicocorporeo. La proposta educativa e terapeutica
5.1. La psicomotricità psicodinamica, 141 – 5.2. Proposta di Intervento scolastico, 147 – 5.3. Alcune considerazioni sul setting, 148 – 5.3.1. *Organizzazione e struttura di una seduta educativa*, 151.
- 155 **Capitolo VI**
Dalla psicomotricità psicodinamica alla psicocorporeità come mediatore nel lavoro con bambini e genitori
6.1. La psicoterapia psicocorporea psicodinamica, 155 – 6.1.1. “*L'acrobata*”, 158 – 6.1.2. *Dal bambino-robot... all'uomo verde: sulle tracce di L.*, 171.
- 177 **Conclusioni**
- 181 **Appendice**
- 193 **Bibliografia**

Presentazione

Alcuni anni fa a testimonianza del nostro lavoro clinico rivolto ai bambini e ai loro genitori, sono stati pubblicati due volumi che prendevano in considerazione la genitorialità sia come fattore di crescita e rischio psicopatologico, sia come sostitutiva nell'adozione (cfr. Di Sauro, Bertì, 2006; Di Sauro, Marchegiani, 2007). Alla luce dei recenti sviluppi¹ nella letteratura psicoanalitica collegati agli studi della teoria dell'attaccamento (Riva Grugnola, 2012); della corrente intersoggettiva (Stolorow, 2012); della nascente disciplina della Psicologia clinica Perinatale (Imbasciati, Cena Baldoni, 2013; Imbasciati, 2015; Tambelli, Volpi, 2015; Nanzer, 2016); dei costrutti più attuali delle neuroscienze collegati ad alcune scoperte della regolazione fisiologica attraverso l'"intercorporeità" (Ammanniti, Gallese, 2014); alle nuove concezioni di Lichtenberg e colleghi (2014) sui "sistemi motivazionali"; nonché ad un'accresciuta sensibilità verso il Ciclo di vita (Di Sauro, Mura, 2015) ecc., ci è sembrato opportuno formulare e tentare di sistematizzare i nuovi punti di vista del nostro approccio clinico applicati in fase evolutiva.

I fondamenti, quindi, riguardanti la psicoterapia psicodinamica infantile, presentati in questo volume, sono identificabili in una sintesi dei costrutti più sopra menzionati. Un aspetto certamente creativo e forse anche originale, che presentiamo in questo contributo, è l'approccio psicocorporeo che da sempre, soprattutto, attraverso la psicomotricità al bambino, sia essa educativa o terapeutica, è una colonna portante delle nostre applicazioni cliniche. Infatti, come vedremo nei capitoli

1. Riportiamo in questa sequenza solo alcuni autori di riferimento in quanto dovremmo citare la mole interminabile di autori e clinici che si sono imbattuti in questi anni di ricerche e applicazioni cliniche molto feconde per la psicoanalisi.

seguenti, consideriamo la riflessione sul corpo e, soprattutto, la sua applicabilità in psicoterapia psicodinamica una *conditio sine qua non* è possibile comprendere appieno il mondo del bambino. Riteniamo, infatti, che la psicoanalisi applicata ai bambini non abbia tenuto in considerazione il ruolo del corpo agito o, meglio, espresso, dal piccolo paziente nella pratica clinica; ovvero, se la play therapy fonda la sua epistemologia nel messaggio implicito simbolico, ciò non di meno esprime il corpo ed il corpo in movimento, che in qualche modo sostanzia i fantasmi del bambino. Se la dimensione intersoggettiva prende sempre più piede nelle applicazioni cliniche, anche corroborata dalle recenti scoperte neuro scientifiche e dagli studi sull'infant research e, sempre più psicoanalisti vi aderiscono (Amadei, Cavanna, Zavattini, 2015), tuttavia, il ruolo del corpo "agito" nella psicoterapia psicodinamica è ancora piuttosto marginale, nonostante in ambito psicoanalitico il corpo sia stato sempre preso in considerazione, sia come costruito clinico che epistemologico alla ricerca continua del superamento della divisione cartesiana fra psiche e soma (Di Sauro, 2014).

Inoltre, anche se naturalmente la letteratura sulla Psicoterapia dinamica (Gabbard, 2004; Baldoni, 2013) è molto copiosa, avendo assistito in questi anni alla pubblicazione di una mole di lavori che hanno visto il famoso viraggio da una psicologia psicoanalitica "monopersonale" ad una definita "bi personale" (Mitchel 1983; Di Sauro 2009; Amadei, Cavanna, Zavattini, 2015; Ferro, Civitarese, 2015), tuttavia, per quanto riguarda l'approccio ai bambini, si assiste a suggerimenti spesso ancora troppo generici pur se altrettanto utili e validi per la terapia con l'adulto.

Obiettivo del nostro contributo è quello di presentare un approccio clinico che riteniamo valido, anche se particolarmente impegnativo, da cui l'importanza della formazione che in seguito presenteremo.

Il volume, pertanto, prende in considerazione i costrutti epistemologici e teorici sui quali si fonda il nostro operato clinico ed allo stesso tempo, attraverso una serie di casi clinici, si tente-

rà di esemplificare le scelte metodologiche e cliniche adottate per la psicoterapia. Il compito non si presenta facile, in quanto fornire una sintesi degli approcci sopra enucleati, e soprattutto facendo in modo di costruire un iter terapeutico compatto e coerente, è prassi quanto mai complessa e sicuramente potrebbe rischiare di soffrire di un certo irenismo. Muoversi fra modelli teorici che in parte si potrebbero somigliare ma anche presentare angolature diverse per poter leggere il comportamento umano, non è semplice, visto tra l'altro i molti aspetti "aspecifici" alla base del cambiamento in psicoterapia; ciononostante cercheremo di produrre un *discorso* che possa risultare ordinato e coerente, almeno lo speriamo, all'interno di un quadro di riferimento teorico che, seppur in *progress* possa spiegare il nostro modo di procedere verso la presa in carico dei bambini e dei loro *caregivers*.

All'inizio di questo volume e prima di addentrarci nello specifico delle teorie e delle tecniche della psicoterapia psicodinamica psicocorporea, proposta nei capitoli seguenti, abbiamo pensato di proporre al lettore una riflessione filosofica e pedagogica sul senso della crescita dell'individuo che sottende il concetto di felicità nella realizzazione della propria esistenza (per una lettura più ampia rimandiamo il lettore al volume della Pavesi: *La felicità come cura di sé*, Aracne, 2015). L'utilità di inserire un contributo di carattere filosofico, all'interno di questo volume, nasce dal fatto che la riflessione sulla felicità è un richiamo multidisciplinare e trasversale all'Esser-ci, ovvero alla costruzione significativa dei nessi esistenziali e delle relazioni che sono alla base del nostro modo di vivere, in altri termini, è un richiamo a costruire la propria felicità. In fondo, di cosa si occupa la psicologia, e più specificamente la psicoterapia, se non di fondare o rifondare il concetto di "felicità"? Esso risulta sempre più compromesso — "mancante" come di seguito esprimerà l'Autrice — all'uomo di oggi che continuamente vive rapporti che non tengono conto delle emozioni e dei sentimenti, e non danno la possibilità di accrescere il proprio senso di sé e il proprio divenire all'interno della collettività.

Ecco allora che la felicità, intesa come costrutto individuale, si lega indissolubilmente con l'Alterità, anzi, ne diventa un elemento fondamentale. In questi ultimi anni, e non a caso, la psicologia dello sviluppo si sta interrogando fortemente sul senso dell'essere genitori, primi ad essere "Altro" per il bambino, e non vi è volume che si interessi di sviluppo psicologico, o dell'arco di vita, che non tenga conto di questi importanti studi. La genitorialità, quando si esprime in forma inadeguata e viene sostanziata anche da processi sociali effimeri e poco concordanti con le forze intrinseche della realizzazione di sé, paradossalmente può diventare per l'individuo la prima pietra d'inciampo nella costruzione della sua felicità. È per questo motivo che il costrutto dell'intersoggettività, così significativo per la psicologia dello sviluppo e per una psicoanalisi "forse" più evoluta (per una disamina psicoanalitica freudiana legata ai suoi costrutti originali, si veda Green, 2016), sta assumendo una rilevanza sempre più significativa nel panorama scientifico, denso di contributi che vanno dalle neuroscienze alle applicazioni terapeutiche più innovative. Va tuttavia riconosciuto, ed in un certo senso ne diamo valore anche attraverso questo volume, che la riflessione sull'intersoggettività, condotta dalle neuroscienze, dalla psicologia dello sviluppo e dalla psicoanalisi definita appunto "intersoggettiva", pur evidenziando i processi relazionali ed intersoggettivi sin dalla strutturazione fetale, non preclude l'importanza dell'azione individuale nella realizzazione del proprio progetto esistenziale, unico ed irripetibile: in altri termini, se per un verso la qualità della relazione con i caregivers deve essere necessariamente sana e creativa, dall'altro va riconosciuta una precisa responsabilità dell'individuo della propria crescita, pur riconoscendone tutti gli impedimenti oggettivi. Ecco che l'individualità del soggetto, l'Io freudiano per intenderci (Green, 2016), si coniuga intimamente con i processi interpersonali e finanche sociali. Ed è in tal senso che si esprime egregiamente il percorso della "trascendenza" dell'uomo che, in sintonia con la propria responsività, declina il suo divenire con impegno e libertà, condividendo con gli altri la propria esistenza.

Ben inteso, la felicità, già a partire da Platone, ma soprattutto da Aristotele, ha un valore per l'individualità, ma ancora di più se viene vissuta nei valori di una società che mette in evidenza i sentimenti, le emozioni e le relazioni umane come presupposto del bene comune.

Ecco, allora, che la società si deve confrontare necessariamente con una mancanza di senso che orienti i più giovani verso un percorso di realizzazione di sé dove la felicità, prima individuale, poi collettiva, diventa condizione imprescindibile per la "cura di sé". Purtroppo, bisogna riconoscere che la ricerca di soddisfazioni effimere, la perdita di valori sui quali fondare l'esistenza umana, il poco impegno verso la costruzione del vero Bene Comune, come si sottolineerà più avanti, non consentono all'uomo d'oggi di esprimersi al meglio nel proprio divenire. In questo senso, anche la crisi di figure di riferimento pedagogiche pregne di significato morale, etico e formativo, non consentono ai giovani di rispecchiarsi in adulti capaci e maturi.

In realtà sia l'educazione in modo specifico, che la terapia come riparazione delle "rottture felici" del soggetto, tendono a costituire in un qualche modo il senso di sé "felice" (Di Sauro, Mura, 2015). La riflessione espressa nelle pagine seguenti, viene proposta anche alla luce delle delucidazioni teoriche e cliniche pubblicate recentemente (Di Sauro, Mura, 2015) che prende in considerazione il tipo di psicoterapia che ai nostri giorni possa contenere non solo espressioni congrue alla teoria della tecnica psicoterapica ma, allo stesso tempo, che si inserisca in un contesto sociale e culturale che affronta la riflessione sull'uomo d'oggi. Avere una "visione del mondo" (Amadei, Cavanna, Zavattini, 2015) implica nel terapeuta da una parte la conoscenza dei fenomeni socio-culturali che si verificano ai nostri giorni ed allo stesso tempo che egli trovi delle direttrici sicure sulle quali fondare il proprio operato clinico. La visione del mondo del terapeuta è un fattore importante per la riuscita della psicoterapia stessa, forse ancor di più nel lavoro con i bambini, in quanto, tale pratica contiene in sé una certa qual

forma di atteggiamento “educativo” nel senso che con il lavoro sul bambino, la processualità che lo fa evolvere nel suo divenire, implica necessariamente un confronto anche valoriale della relazione. La riflessione esposta nelle pagine seguenti, pertanto, riteniamo sia fondante per la stessa epistemologia della nostra pratica clinica sia con i bambini che con i loro *caregivers* nella ricerca della loro “felicità”.

È doveroso ringraziare, infine, tutti i colleghi che hanno contribuito, anche se in maniera diversa, alla stesura del presente volume: Manuela Maltese, Donata Cavallo e Alessandra Mura per la revisione del libro; Anna Pitrone per la stesura del paragrafo sulla gestalt; Anna Riccardi per la revisione dell’intervento sulle coppie ed infine, Patrizia Pavesi per il prologo sulla pedagogia della felicità.

Prologo

Per una pedagogia della felicità

Si può imparare l'arte di essere felici?

La felicità si configura come qualità interiore dell'uomo, come stato della mente, esperienza dell'anima, sentimento della propria pienezza e della propria illimitata espansione, come senso di un elevato accordo tra sé e il mondo circostante.

Molti filosofi sono concordi nel riconoscere che la felicità non ha nulla di magico, non è predeterminata, né può essere imposta all'uomo dall'esterno: l'essere felici non è un destino, ma il frutto di un lavoro di auto-compimento, una scelta dell'orizzonte valoriale nel quale inscrivere la propria vita, la costruzione di un senso verso il quale orientare ogni nostra azione.

Essere felici nella propria vita e della propria vita è un impegno che dura un'intera esistenza, ma non è impersonale o immediato, poiché conduce ad una scelta di vita capace di dare un senso al proprio divenire, di decidere e decidersi, di scegliere e scegliersi, per giungere ad oltrepassarsi e a rinascere. In questo contesto Bruno Rossi individua precise disposizioni dell'anima necessarie all'esperienza della felicità, poiché sostiene che

farsi soggettività felice reclama l'impegno di essere se stessi fino in fondo, il coraggio di esprimere in maniera autentica e continuata ciò che si ha dentro, la disposizione a comprometersi per i valori interiorizzati, l'esercizio della speranza e della lealtà, la capacità di iniziativa e autonomia, la propensione al rischio e la passione per l'avventura, la volontà di inseguire il permanente e di trascurare il precario, l'intenzione di cercare l'essenziale e di abbandonare

l'effimero con il convincimento che il superfluo è un vincolo e non un'opportunità di crescita eudemonica.²

Tali atteggiamenti prefigurano che alla base dell'esser felice ci sia nell'uomo una precisa volontà di esserlo, una scelta, un senso di responsabilità, ossia quella fermezza di propositi che Erikson intende come « il coraggio di porsi e perseguire scopi validi, non inibito dalla sconfitta delle fantasie infantili, dal senso di colpa e dalla paura delle punizioni »³. Si tratta di coltivare una virtù vitale che « è la forza della perseveranza alla meta nutrita di fantasie eppure non fantastica, limitata dal senso di colpa ma non inibita, moralmente controllata ma eticamente attiva »⁴ « Occorre volere la felicità » — continua Rossi — “decidere di essere felici, scegliersi felici, impegnarsi a esserlo, sforzarsi di esserlo, consegnarsi il compito di realizzare le condizioni idonee alla sua costruzione ».⁵

Bisogna voler essere felici e mettercela tutta. Se si rimane nella posizione di spettatori imparziali, lasciando le porte aperte per far entrare la felicità, entrerà invece la tristezza. [...] Essere infelici o scontenti non è difficile; basta sedersi e aspettare, come un principe aspetta di essere intrattenuto. [...] Il dovere forse più lampante è di non dichiararsi vinti prima di aver lottato con tutte le forze. Soprattutto mi pare evidente che è impossibile essere felici se non si vuole esserlo; bisogna volere la propria felicità e costruirla.⁶

Anche Bauman condivide tale prospettiva, delineando la scelta di essere felici come atto di coraggio e di fiducia verso se stessi:

2. B. ROSSI, *Pedagogia della felicità*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 113.

3. E.H. ERIKSON, *Introspezione e responsabilità. Saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, tr. it., Armando, Roma 1972, p. 125.

4. *Ibidem*.

5. ROSSI, *Pedagogia della felicità*, p. 111. Sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica, tr. it., Armando, Roma 1972, p. 125.

6. ALAIN, *Sulla felicità*, tr. it., Editori Riuniti, Roma 1992, pp. 182-183.

La nostra vita è un'opera d'arte — che lo sappiamo o no, che ci piaccia o no.

Per viverla come esige l'arte della vita dobbiamo — come ogni artista, quale che sia la sua arte — porci delle sfide difficili (almeno nel momento in cui ce le poniamo) da contrastare a distanza ravvicinata; dobbiamo scegliere gli obiettivi che siano (almeno nel momento in cui gli scegliamo) ben oltre la nostra portata, e standard di eccellenza irritanti per il loro modo ostinato di stare ben al di là di ciò che abbiamo saputo fare o che avremmo la capacità di fare.

Dobbiamo tentare l'impossibile. E possiamo solo sperare — senza poterci basare su previsioni affidabili e tanto meno certe — di riuscire prima o poi, con uno sforzo lungo e lancinante, a eguagliare quegli standard e a raggiungere quegli obiettivi, dimostrandoci così all'altezza della sfida.⁷

È possibile, dunque, imparare l'arte dell'essere felici?

Sì, essere felici è un'impresa possibile, ma ha i suoi costi, perché è l'esito di pensieri e azioni "giusti", è il risultato di buone "teorie" e "prassi" che siano fedeli alla propria autenticità, poiché in gioco ci sono il dare un senso e un valore al proprio essere nel mondo.

Tuttavia, non possiamo non riconoscere che la costruzione e il mantenimento della condizione di felicità siano influenzati da fattori fisici, emotivi, cognitivi, sociali, valoriali ed economici. Fin dall'inizio del secolo scorso, la ricerca neurologica ha ipotizzato una correlazione tra la chimica del cervello e la sensazione della felicità, configurando il cervello come una macchina per la felicità: secondo la genetica, l'attitudine umana alla felicità (e all'infelicità) dipenderebbe per il 50% dai geni, per il 10–15% dai fattori esterni (status sociale, educazione, ricchezza, sesso, età, etnia) e per il 35% dal modo soggettivo di pensare, di percepire e gestire gli eventi dell'esistenza⁸; studi scientifici hanno dimostrato che la predisposizione a provare emozioni piacevoli o spiacevoli è controllata da geni diversi, e

7. Z. BAUMAN, *L'arte della vita*, tr. it. Laterza, Roma – Bari 2009.

8. M. RICHARD, *Il gusto di essere felici*, tr. it., Sperling Paperback, Milano 2009, p.

che mentre le emozioni negative hanno un'origine genetica nel 55%, quelle positive dipendono dai geni solo per il 40%. I geni formano parti del cervello che regolano le emozioni e i comportamenti, per cui si riconosce che esiste una correlazione tra il funzionamento del cervello e il controllo diretto della felicità: è recente la scoperta del promotore (5-HTTLPR) del gene 5-HTT che regola la produzione di una proteina che trasporta la serotonina ed è coinvolta nel suo funzionamento. Il promotore è presente sotto due forme: una lunga e una corta che, rispettivamente, consentono di fronteggiare in misura maggiore o minore ai pensieri e alle sensazioni negative. Coloro che posseggono una copia della forma lunga hanno una tendenza più bassa a produrre emozioni negative, rispetto a coloro che hanno due copie della forma corta, più inclini all'inquietudine, alla tristezza, all'ansia e all'instabilità emotiva. Altri geni, inoltre, sono responsabili dello stato dell'umore: il gene OXTR è collegato all'ottimismo, all'autostima e al senso di controllo sulla propria vita; il gene DRD4 svolge, invece, un'attività di codifica per i recettori, catturando la dopamina; il gene COMT, infine, è implicato nel funzionamento della corteccia prefrontale e, quindi, risulta coinvolto nella regolazione delle emozioni.

Ogni emozione vissuta ha una sua rappresentazione nell'attività cerebrale: i possibili responsabili della regolazione dell'umore sono considerati i vari neurotrasmettitori quali la dopamina, serotonina, vasopressina, ossitocina e noradrenalina; lesioni dell'emisfero destro causano spesso un umore neutro o positivo, mentre quelle dell'emisfero sinistro producono un umore negativo; allo stesso modo, quando il cervello reagisce ad una situazione di infelicità produce tranquillanti naturali (endorfine, encefaline) che confluiscono nel circuito della dopamina e della soddisfazione del desiderio.

La nostra vita emotiva è dunque notevolmente influenzata dal cervello e dalle sostanze chimiche che il corpo secerne, esercitando un ruolo importante sull'attitudine alla felicità o all'infelicità. Tuttavia, i risultati delle ricerche compiute non invitano ad accreditare alcun determinismo, dal momento che le neuroscienze

riferiscono della straordinaria neuroplasticità del cervello, che si modifica continuamente in funzione delle nostre esperienze, creando nuove connessioni neuronali. Abbiamo quindi il potere umano di imparare a essere felici, disponendo di potenzialità e risorse che permettono di liberarci dagli stati mentali che generano una sofferenza. I nostri geni condizionano certamente la disposizione alla felicità, ma non la determinano.

Lo stato psichico di appagamento interiore è dunque il risultato di componenti biologiche, ma anche psicologiche e culturali; è possibile creare ed apprendere condizioni oggettive del buon vivere orientando il pensiero e il cuore verso stati positivi della mente, come sostiene Schopenhauer:

A renderci felici o infelici non è ciò che le cose sono oggettivamente e realmente, ma ciò che sono per noi: l'idea che ce ne facciamo.⁹

Esiste dunque un'interdipendenza tra i filtri mentali attraverso i quali entriamo in relazione con il mondo e la produzione di determinate emozioni che, a loro volta, influenzano i processi decisionali alla base dei nostri comportamenti: la vita di ogni individuo dipende molto dai suoi pensieri. Cambiare la mente significa cambiare l'esistenza:

Niente è buono o cattivo se non è tale nel nostro pensiero.¹⁰

In questo orizzonte di significati è estremamente importante per l'uomo poter disporre di contesti che facilitino questo compito esistenziale, di idee e di figure di riferimento che possano contribuire all'ermeneutica dei valori essenziali, così da poterli trasformare in fini.

L'azione educativa, per la sua finalità di promozione integrale della persona, rappresenta una via privilegiata in tal senso: l'atto formativo è, infatti, sostenuto dalla convinzione che ogni individuo sia in grado di costruire un autonomo progetto di

9. A. SCHOPENHAUER, *Aforismi per una vita saggia*, tr. it., Fabbri, Milano 2001, p. 56.

10. W. SHAKESPEARE, *Amleto*, tr. it., Einaudi, Torino 2009.

vita, per farsi capace di nuove competenze e condotte in grado di creare una nuova cultura.

L'educazione è possibile pensarla a partire dal desiderio stesso di una vita felice, per la sua possibilità di accompagnamento della persona verso l'autorealizzazione — condizione primaria dell'esser felici — e per la sua volontà di perseguire una vita felice in virtù dell'attuazione delle personali potenzialità e risorse.

La felicità dipende da ciò che siamo, dalla nostra individualità, mentre per lo più si tiene conto solo del nostro destino e di ciò che abbiamo. [...] Ciò che uno ha per se stesso, ciò che lo accompagna nella solitudine e che nessuno può sottrargli, è molto più essenziale di tutto ciò che possiede o di ciò che egli rappresenta agli occhi degli altri. [...] la componente soggettiva, la personalità, è la cosa più essenziale [...] ciò che si è contribuisce alla felicità molto più di ciò che si ha.¹¹

Educare alla felicità è possibile e significa restituire centralità all'agire umano, alla sua progettualità, alla creatività che guarda lontano, oltre il limite stabilito. È un'educazione che mira a non lasciarsi appiattare sul contingente e sull'immediato, ma ad "agire", andando incontro ad un futuro consapevolmente scelto nel quale sentirsi a proprio agio. Si tratta di un'azione pedagogica che intende favorire quel dialogo con se stessi, condizione primaria alla conoscenza di sé, che porti alla riscoperta della propria autenticità, in modo da poterla esprimere con efficacia e consapevolezza. Pensare i propri pensieri per giungere alla "conoscenza della coscienza".

Come riconosce Sant'Agostino:

L'uomo è ignoto a se stesso. E perché possa conoscersi ha bisogno del costante esercizio di ritirarsi dall'uso dei sensi, di raccogliersi e di concentrare la mente in se stesso.¹²

11. A. SCHOPENHAUER, *L'arte di essere felici*, tr. it., Adelphi, Milano 1998, pp. 107-108.

12. Sant'Agostino, *De ordine*, I, 1.2; in Nuova Biblioteca Agostiniana, Opere di Sant'Agostino, a cura di A. Trapè, Città Nuova, Roma 1965-1982.