

SAGGI – ESSAYS

LA SOFFERENZA COME MARCATORE DI SENSO: L'ESPERIENZA DELL'IMMEDESIMAZIONE

*di Sara Nosari, Emanuela Guarcello**

Se è vero che il limite caratterizza l'esperienza umana, è altrettanto vero che la sua comprensione in termini di possibilità, progetto e cura segnala un senso del limite che trasforma la presenza dell'uomo al mondo. La costruzione di senso con cui l'uomo risponde all'esperienza del limite – in particolare, nella versione che ne dà la sofferenza – libera e, nello stesso tempo, prospetta possibili ordini che ridisegnano spazi e tempi dell'esistenza. È dunque necessario quanto indispensabile provare un'esperienza di sofferenza perché l'esistenza possa essere vissuta nella sua piena capacità di senso? E come è possibile preparare coloro che svolgono professionalmente compiti di cura a promuovere e sostenere questa costruzione in situazioni di sofferenza per malattia?

Le risposte che il contributo avanza si collocano all'interno di quel filone interpretativo che riconosce la valenza trasformativa dell'immedesimazione e propongono una pratica di pretesto per la formazione delle professioni di cura.

If it is true that the limit characterizes human experience, it is also true that its understanding in terms of possibility, plan and care marks a consciousness of limit which transforms the presence of man in the world.

The construction of the sense which a man responds to the experience of the limit – in particular in the version given by suf-

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Sara Nosari è autrice dei paragrafi 1, 2, 3; Emanuela Guarcello è autrice dei paragrafi 4, 5, 6. Il paragrafo 7 è stato scritto a quattro mani.

fering – frees and at the same time redraws space and times of the existence.

Therefore is it necessary and essential to live an experience of suffering because the existence can be lived in its full capacity of sense? And how can it be possible to train professionals who carry out care duties in order to promote and support this construction of sense in situations of suffering caused by illness?

The answers, this paper proposes, take their place within the interpretative current which recognizes the transformative value of the identification and set out a practice of pre-test for the training of care professionals.

1. Dalla limitatezza alla finitudine

La limitatezza è implicita nell'essere umano quale essere di tempo. È l'esperienza a metterla in evidenza e a farla conoscere, prima di tutto con la nascita e con la morte. All'interno di questo spazio, poi, l'esperienza ne dà continua prova nel porre l'essere umano di fronte alla misura del "non più" (Heidegger, 1988, p. 96), vissuta sia nel senso della non ulteriorità sia in quello della non reversibilità.

Tuttavia, l'insegnamento dell'esperienza del limite, nelle sue molteplici forme, non porta semplicemente a cercare di inseguire il limite lungo una linea orizzontale per spostarlo – "di soglia in soglia"² – nel tentativo di ampliare lo spazio tra le due invalicabili polarità della vita e della morte.

Se da un lato l'esperienza fa conoscere all'uomo la sua limitatezza, l'uomo – dall'altro – si dimostra in grado di *com*-prenderla. La comprende prima di tutto come possibilità: lo spazio delimita-

² Il movimento che alimenta e, nello stesso tempo, conferma l'esperienza del limite è reso con particolare efficacia dalla poesia *Spiaggia bretone* di Paul Celan (1996): «Riunito è tutto ciò che vedemmo/a prender congedo da te e da me:/il mare che scagliò notti alla nostra spiaggia/la sabbia, che con noi l'attraversò di volo/l'erica rugginosa lassù/tra cui accadde il mondo» (p. 32).

to si apre all'uomo come spazio del suo farsi, ossia come spazio del suo costituirsi e formarsi come uomo. La limitatezza è poi compresa come progetto: lo spazio delimitato è spazio che disegna il futuro, non semplicemente anticipandolo, ma impegnandolo in una particolare direzione. Infine, l'uomo comprende la propria limitatezza come cura: la possibilità di formarsi come uomo ha bisogno di cura perché l'incertezza e la precarietà proprie del limite la mettono a rischio di perdersi o di fallire (Fadda, 2002).

Nella lezione dell'esperienza del limite, pertanto, l'uomo può (di una possibilità che ha il tratto dell'educabilità³) riconoscere il segno di una profondità che dà senso all'esistenza. Si tratta, infatti, di una lezione che «non comunica nuove conoscenze in senso quantitativo, ma promuove piuttosto una sensibilità: il senso del limite» (Bizzotto, 2003, p. 30). In ragione di questa comprensione, la limitatezza diventa finitudine.

La finitudine non ha – parafrasando Jacques Derrida (1995) – la forma di una capacità, di un'attitudine o di una facoltà circoscritte. La finitudine dell'uomo non ha nulla di simile alle altre forme di finitudine presenti nell'universo: «Essa – afferma José Ortega y Gasset – possiede la paradossale e inquietante caratteristica di essere una finitudine indefinita, alla quale non è possibile assegnare termini assoluti» (Ortega y Gasset, 1986, p. 189). Infatti, il limite che la finitudine esprime vale come definizione di “un'area edificabile”, come “apertura”, come “traccia narrativa” (Gilbert, 2005; Ortega y Gasset, 1986; Regina, 1996). In quanto tale, non comporta soltanto delle conseguenze, anticipate dalla causa che le determina: lo spazio che la finitudine umana comprende richiama a un séguito.

³ Come tutte le possibilità da cui dipende la condizione umana, anche la possibilità di trasformare la conoscenza del limite in senso del limite è affidata a un processo educativo che la richiami e la metta alla prova in un continuo lavoro di lettura e di riflessione (Nosari, 2002; Secco, 1999).

2. La lezione della sofferenza

Tra le diverse esperienze del limite, quella della sofferenza e del dolore mette in scena un modo del tutto singolare di conoscere e di comprendere la finitudine umana:

Se è vero, infatti, che il dolore si conosce per esperienza, è ancor più vero che l'esperienza del dolore produce e genera un modo del tutto nuovo di conoscenza. Ogni conoscenza è in qualche modo legata all'esperienza, ma l'esperienza del soffrire inaugura un tipo nuovo di conoscenza e di percezione del mondo [...]. Nella sofferenza, il mondo appare trasformato (Lucas, 2006, p. 31).

La portata trasformativa dell'esperienza della sofferenza è data dal fatto che essa è in grado di *amplificare* quanto è già compreso nella forma della finitudine: attraverso la sofferenza (il dolore, la perdita), la possibile traccia di senso contenuta nel limite viene aumentata nella sua capacità di significare così da rendere vicino all'impossibile esserne indifferenti.

La sofferenza fa da marcatore.

Ci si rende conto che non tutto è possibile e non tutto funziona come si vorrebbe. Si dileguano i sogni velleitari, si diventa saggi e si acquista il senso della misura. Si impara ciò che è essenziale e necessario per vivere in maniera sensata, prendendo atto delle proprie possibilità. L'appuntamento con la sofferenza e il dolore è il più fecondo degli insegnamenti. Impianta l'individuo nell'esistenza (Bizzotto, 2003, p. 30).

Solo apparentemente o illusoriamente si può tornare indietro. L'esperienza della sofferenza ha sempre un portato di senso e di non senso (Zannini, 2011): il segno che lascia è indelebile e lo è, non tanto per una sua qualche manifestazione (ad esempio, fisica o terapeutica), ma per la posizione e il significato che assume all'interno della visione che si ha della propria esistenza e del suo possibile corso. Si tratta di un'esperienza che genera un costrutto che non si può eliminare.

In quanto richiamo inequivocabile all'incertezza e alla precarietà della condizione umana, la sofferenza marca il senso del limite ponendo domande che facilmente mettono a nudo la difficoltà se non l'impossibilità della ragione di rispondere⁴; lo marca ancor più impegnando l'uomo nella fatica di una continua ricerca di senso.

La risposta all'esperienza del limite che la sofferenza mette in evidenza potrà allora essere una costruzione di senso che, nello stesso tempo, libera e prospetta: libera perché, nel momento in cui il senso è "meno disponibile", fa nascere una riflessione che scuote e che problematizza (Schmid, 2012). Prospetta perché, nella necessità di riorganizzare l'esistenza, la colloca in un ritrovato orizzonte: la comprensione della condizione umana attraverso l'esperienza della sofferenza non solo richiede un'attribuzione di senso, ma implica anche una progettualità (Malvasi, 2007).

Tuttavia, per quanto l'esposizione alla sofferenza sia una lezione straordinariamente significativa e trasformativa, non è pensabile inserirla *sperimentalmente* con funzione pedagogica all'interno di un processo di formazione⁵. La sua lezione può allora essere affidata a una esperienza mediata come quella dell'immedesimazione (Alastra, 2016).

3. La mediazione dell'immedesimazione

Il senso del limite può essere sollevato da un'esperienza di sofferenza vissuta per immedesimazione⁶. L'immedesimazione,

⁴ Il senso del limite che la sofferenza marca non cerca risposta in irrigidimenti o in generalizzazioni: prima ancora della risposta, tale senso ha bisogno della domanda. Profondamente pedagogica è la domanda jobica (Moretto, 1991).

⁵ La possibilità di un'esperienza *mediata* del limite, seguendo il suggerimento di Ortega, è già vissuta nelle esperienze della nascita e della morte, che sono sempre nascita e morte altrui: nella propria vita non c'è esperienza *immediata* della vita o della morte (Ortega y Gasset, 1986).

⁶ L'immedesimazione, riconosciuta nel suo significato catartico, è relazione che ha avuto diverse interpretazioni. Da quella didattica a quella empatica, pas-

infatti, mette in scena una mediazione che può agire – insieme – come partecipazione, riconoscimento e chiarificazione.

L'immedesimazione fa partecipare a un'esperienza, un'esperienza che è *comune* perché

L'uomo non può mai essere *spettatore puro*, e proprio per questa sua impurità lo spettacolo della sofferenza può diventare catartico. Spettatori puri sono solo gli dei di Epicuro, molto meno lo è l'atto puro di Aristotele che nemmeno guarda, ma è guardato; non lo è il Dio cristiano che è tanto preso dallo spettacolo del mondo da giudicarlo o incarnarsi per lui. L'uomo dunque non è spettatore puro ma compromesso, è dentro e fuori ciò che vede (Natoli, 2010, p. 169).

Nel rendere partecipi, tuttavia, non c'è solo il risvolto del coinvolgimento. L'immedesimazione agisce portando la partecipazione "oltre", fino al riconoscimento dell'esperienza "come se" fosse propria. La mediazione dell'immedesimazione permette di frequentare un mondo "provvisto di senso" in quanto vissuto da un essere umano, un con-mondo all'interno del quale è possibile cogliere e riconoscere il senso del limite attraverso la prova e l'esercizio di «un'analogia di sguardo» (Iori, 1996, pp. 32-33).

In questo spazio, l'azione mediata dell'immedesimazione agisce ancora "mettendo in discussione" possibilità e limiti, ordine e direzione del senso del limite partecipato e riconosciuto. L'immedesimazione non deve portare allo sconfinamento o alla sovrapposizione. La comprensione a cui porta è tanto più efficace dal punto di vista formativo quanto più riesce – come da suggerimento gadameriano – a mantenere una distanza che, se per un verso non contraddice la partecipazione né il riconoscimento, dall'altra lascia uno spazio di movimento e di giudizio per una personale lettura dell'esperienza (Gadamer, 1988). L'immedesimazione infatti – secondo l'accezione nussbaumiana – dà vita a un'esperienza autentica laddove agisce nei termini di una

sando per la lettura etica, l'immedesimazione è uno dei modi propriamente umani di vivere sé, l'altro, il mondo (Bellingreri, 2005).

continua “chiarificazione” (Nussbaum, 2001), che fa appello alla capacità vitale di significare propria e altrui (Arendt, 2002).

Nella mediazione dell'immedesimazione, la lezione della sofferenza ha dunque la possibilità di promuovere e di esercitare una sensibilità comprendente che, nella consapevolezza dell'incompletezza e dell'incertezza (come non certezza), lavora a un confronto con sé e con l'altro (gli altri e il mondo). Proprio per la valenza formativa della sua mediazione, l'immedesimazione può anche mediare nel formare coloro che, per i compiti di cura professionalmente assunti, coprono un ruolo fondamentale nel sostenere la ricostruzione di senso indispensabile per chi vive un'esperienza di sofferenza come quella della malattia.

4. Pratiche di immedesimazione

Non di rado nell'esperienza del lavoro di cura l'immedesimazione è fraintesa. Da un lato, secondo una visione spontaneistica, l'immedesimazione è interpretata come *atto*, ossia come azione im-mediata e istintiva. Dall'altro lato, secondo una visione tecnicistica, l'immedesimazione è intesa come *fatto*, ossia come oggetto osservabile e misurabile che si presta a essere scomposto in specifiche parti classificabili entro un protocollo d'azione.

Queste visioni riducono o annullano la valenza formativa della mediazione che l'immedesimazione mette in scena. L'immedesimazione si riduce, infatti, all'emotività dell'attimo di partecipazione alla sofferenza dell'altro oppure si annulla nella rigidità di una “lista” (protocollo) di comportamenti da riprodurre per “garantire” l'immedesimazione stessa.

Nell'esperienza del lavoro di cura l'immedesimazione deve essere vista, piuttosto, come *percorso* di mediazione intenzionale e progettuale che conduce l'esperienza di sofferenza dalla partecipazione, al riconoscimento e infine alla chiarificazione. È secondo questa visione trasformativa che l'immedesimazione può farsi percorso formativo in cui mediare l'esperienza di finitudine, comprenderla e poterne fare occasione di trasformazione della

propria "identità", costruita e ricostruita nel confronto con la storia dell'altro (Mollo, 2009).

Entro questa cornice, le *pratiche formative dell'immedesimazione* non possono che essere collocate nell'ambito della narrazione (Demetrio, 2012). Essa, declinata in pratiche di lettura, scrittura, espressione visiva, grafica, digitale e corporea (Zannini & D'Oria, 2018), è ormai «anima della medicina» (Virzi, Di Pasquale, Lo Monaco & Previti, 2012, p. 30) ed è scena privilegiata dell'immedesimazione stessa.

L'immedesimazione scatta nel momento in cui ci riconosciamo nei personaggi, poiché solo così noi proviamo le emozioni, i dolori o le paure che l'autore vuole trasmettere; egli non ci trasferisce i suoi sentimenti, bensì ci aiuta a riprendere i nostri dentro di noi: il dolore che noi proviamo di fronte alla narrazione di un evento drammatico non è il dolore dell'autore, bensì il ricordo di un nostro dolore o l'immaginazione del dolore che noi proveremo in quella situazione (Perissinotto, 2016, p. 70).

La *narrazione*, nella diversità dei suoi linguaggi, è pratica di immedesimazione in quanto dà avvio all'immedesimazione (la fa "scattare") e la pone entro un percorso in cui la sofferenza dell'altro, partecipata e compresa, interroga la propria stessa sofferenza.

L'immedesimazione, avviata e promossa attraverso la narrazione, si intreccia quindi con l'empatia. Nell'immedesimazione l'empatia si manifesta come «prossimità nella distinzione» (Viafora, Zanotti & Furlan, 2007, p. 57). Non è l'"unipatia" di colui che pretende di appropriarsi dei sentimenti dell'altro e che rischia di confondersi con essi (Stein, 1998), ma piuttosto l'empatia attraverso la quale ciò che l'altro prova è riconosciuto entro la propria «esperienza vissuta che intende, per immedesimazione, ciò che l'altro sta sperando» (Bellingreri, 2006, p. 32).

L'immedesimazione, così compromessa con l'empatia, è un percorso attraverso il quale «arricchiamo il nostro sentire e "noi" avvertiamo ora una gioia diversa da quella avvertita singolarmente

dall'“io”, dal “tu” e da “lui”. Ma “io”, “tu” e “lui” vengono conservati nel “noi”» (Stein, 1998, p. 89).

Nella narrazione l'immedesimazione è percorso che costruisce un “noi” rispetto alla sofferenza: risveglia, esplora e amplifica la propria sensibilità alla sofferenza attraverso la sofferenza dell'altro.

Nella narrazione l'immedesimazione è, quindi, percorso di riflessività (Striano, Melacarne & Oliverio, 2018) volto al «confronto esistenziale» con l'altro (Mollo, 2009, p. 67), ma anche alla conoscenza di sé (Mortari, 2009) e, in quanto percorso di riflessività, è finalizzata alla comprensione del significato attribuito alla sofferenza e alla ri-costruzione del senso che essa può assumere nell'esperienza, propria e dell'altro: «Narrare significa rinvenire, scoprire e ricostruire un significato» e un senso (Masini, 2008, p. 116).

5. L'immedesimazione del pretesto

Le pratiche formative dell'immedesimazione, che vedono nella narrazione il proprio ambito privilegiato, trovano in particolare nel pretesto un'interessante opportunità per mettere in scena la sofferenza per malattia e per farne esperienza di immedesimazione.

Il pretesto è una tra le *pratiche narrative di tipo testuale* che possono essere utilizzate per la formazione nel lavoro di cura e presenta una propria specificità in relazione alla forma, ai contenuti e alle finalità. L'intreccio di questi aspetti rende manifesta la peculiare capacità dei pretesti di promuovere percorsi di immedesimazione.

In relazione alla *forma* il pretesto, proprio richiamando la logica del «discorso fissato dalla scrittura» (Ricoeur, 2004, p. 134), si sviluppa attraverso un breve dialogo che mette in scena esperienze di sofferenza per malattia, vere o verosimili, dando così inizio a un percorso di immedesimazione. Il pretesto narra quindi spaccati di brevi momenti ripresi nella loro quotidianità e raccontati attra-

verso la viva conversazione tra alcuni protagonisti, priva di commenti o di specificazioni poste al di fuori dei dialoghi stessi⁷.

Il pretesto è un testo che non ha una funzione di descrizione ma di *interpretazione*: il pretesto è scritto nella forma del dialogo e non riporta dati di dettaglio in quanto non è volto a spiegare i fatti, ma a tratteggiarli in forma dialogica in modo tale da lasciare al professionista la possibilità di penetrare il testo, di decodificarlo e di ricostruirne un significato personale.

In relazione ai *contenuti* il pretesto, pur ispirandosi a situazioni di sofferenza per malattia vissute dai partecipanti o per loro importanti⁸, non ne riporta una in particolare. Il pretesto non mette in scena uno specifico caso o problema che i professionisti dovranno affrontare, stanno gestendo o rispetto al quale hanno già lavorato.

Il pretesto ha, piuttosto, una funzione di *mediazione* tra le specifiche esperienze di sofferenza per malattia vissute nel lavoro di cura e la situazione narrata che è di più ampio respiro. Il pretesto vuole essere spazio narrativo che mette alla prova la sofferenza umana, l'universale condizione di finitudine. Per questo la situazione entro la quale il pretesto si svolge è accennata solo rispetto alle coordinate strettamente necessarie per costruire uno spazio scenico, mentre in primo piano spiccano le parole e le riflessioni dei soggetti in merito all'esperienza di sofferenza di cui nel testo sono protagonisti.

In relazione alla *finalità* il pretesto non è volto a risolvere problemi, ma a «comprendere e comprendersi davanti a un testo» (Ricoeur, 1998, p. 376). Il pretesto come pratica di immedesimazione è teso, in particolare, a com-prendere lo spazio di possibili-

⁷ Nei pretesti i dialoghi sono elaborati secondo modalità riconducibili alla scrittura “filosofica” (Lipman, 2003; Striano, Cosentino & Oliverio, 2011).

⁸ Il pretesto è scritto dai formatori stessi sulla base di esperienze di interesse per i partecipanti, eventualmente raccolte preliminarmente attraverso narrazioni scritte di tipo *life history* (Alheit & Bergamini, 1996; Merrill & West, 2012), ossia riguardanti l'esperienza biografica con particolare riguardo al tema richiesto.

tà, di progettualità e di cura che l'esperienza di finitudine (come sofferenza) permette all'uomo di aprire.

È proprio la finalità del pretesto che ne chiarisce e ne giustifica la particolare forma e gli specifici contenuti. Il pretesto è scritto in forma di dialogo e ricostruisce esperienze ampie e non dettagliate in quanto, come espresso dal nome stesso, si offre come un pretesto⁹, un'occasione, un'opportunità, uno spunto "per altro": per comprendere la sofferenza come segno profondo (marcatore) che dà senso all'esistenza.

Il pretesto è tale, quindi, poiché intesse i suoi dialoghi in modo da non dire tutto, da non esaurire il discorso, da «nascondere qualche cosa» (Fusacchia, 2009, p. 144). Il testo "nasconde" o meglio custodisce, nelle maglie del discorso, degli spazi di problematicità che *liberano* nuove consapevolezze e degli "indizi" di senso che *prospettano* una nuova visione dell'esistenza a partire dalla mediazione della sofferenza.

Il percorso di immedesimazione che il pretesto avvia è quindi un percorso di ricerca in cui ogni professionista può scoprire con sempre maggiore chiarezza il significato che attribuisce alla sofferenza per malattia e il *sensu* che riesce a *ri-costruire* a partire dalla sofferenza stessa. Una più ampia comprensione di questi aspetti può, da un lato, permettere al professionista di sostenere se stesso nella gestione della sofferenza che lui "assorbe" nel contatto con la persona assistita. Dall'altro lato, può promuovere la sua capacità di sostenere il paziente rispetto alla sofferenza che vive in relazione alla sua malattia.

⁹ I pretesti si differenziano dai pre-testi che rappresentano testi anticipatori rispetto a un racconto successivo nell'ottica di giustificarlo o prefigurarlo. Il "pre" di un testo è narrazione che pre-mette e pre-vede il racconto successivo, inizia già a scriverlo, in parte, e così a determinarlo. Galimberti (2008) ne accenna riflettendo in merito della religione: «quel *pre-testo* che è la religione, dove il dramma divino narra la vicenda umana che l'uomo non può raccontare, perché il suo racconto, il suo testo è venuto *dopo*» (p. 121).

6. Un'esperienza di sofferenza mediata

Negli a.a. 2016-2017 e 2017-2018, all'interno del Corso di Laurea in Tecniche della Riabilitazione Psichiatrica dell'Università degli Studi di Torino, è stata realizzata un'esperienza formativa di sofferenza mediata dall'immedesimazione. La proposta formativa, progettata sulla base di pregressi studi sulla formazione dell'identità professionale nel lavoro di cura (Nosari & Guarcello, *in press*), è stata realizzata attraverso la pratica del pretesto.

La realizzazione di questa esperienza formativa e la riflessione critica che ne è seguita hanno permesso di individuare alcuni aspetti contenutistici e metodologici centrali nell'utilizzo dei pretesti come pratica di immedesimazione e di definire le specifiche potenzialità formative di questa pratica.

In relazione al piano *contenutistico*, l'ideazione dei testi è stata preceduta dall'elaborazione da parte dei partecipanti di una narrazione scritta su un'esperienza di sofferenza per patologia mentale vissuta nel lavoro di cura o ritenuta significativa. I pretesti sono stati successivamente scritti dai formatori prendendo spunto dalle narrazioni individuali, ma in una forma e con un contenuto che non permettessero identificazioni dirette.

I pretesti sono stati scritti senza l'indicazione del titolo, per non indurre interpretazioni semplicistiche o unilaterali del contenuto. Il numero di personaggi inclusi nei dialoghi ha oscillato tra le due e le cinque unità al fine di non creare scene confuse o caotiche.

In relazione al piano *metodologico*, i pretesti sono stati utilizzati con gruppi di 15 persone alle quali è stata proposta una lettura in coppia, seguita da una riflessione che potesse approfondire in particolare la propria esperienza personale e professionale emersa a seguito dell'immedesimazione con la sofferenza narrata. Il percorso formativo è proseguito attraverso la presentazione in plenaria, da parte di ogni coppia, dei nodi salienti della riflessione, condivisi e discussi nel gruppo allargato.

Questa fase di lavoro è stata seguita dall'elaborazione di pretesti scritti dai partecipanti stessi in piccolo gruppo. Dopo

l'ideazione, i pretesti sono stati gestiti secondo il percorso metodologico precedentemente esposto.

In relazione al piano *valutativo*, al fine di avviare una comprensione delle potenzialità formative del pretesto, è stata effettuata una rilevazione pre e post intervento formativo, analizzata attraverso la codifica a posteriori del testo, secondo lo schema logico-cronologico: unità di testo - codifica in vivo/etichette - categorie - codifica assiale e selettiva (Alheit & Bergamini, 1996).

Dall'analisi è emerso che la pratica del pretesto, nel mediare la sofferenza, ne fa esperienza di distanziamento, di interpretazione e di relazione.

Il pretesto fa della sofferenza un'esperienza di *distanziamento* poiché permette di porre a distanza sia il "senso" del testo rispetto alle intenzioni del formatore sia la "situazione" del testo rispetto agli specifici casi del lavoro quotidiano. La sofferenza come esperienza di distanziamento non travolge e non confonde, ma neanche lascia indifferenti. È una sofferenza che mentre coinvolge, al contempo lascia spazio per poterla abitare, per farla propria, pensarla e sentirla in modo originale.

Proprio la distanziamento permette al pretesto di fare della sofferenza un'esperienza di *interpretazione*:

nella misura in cui il senso di un testo si è reso autonomo rispetto all'intenzione soggettiva del suo autore, il problema essenziale non è quello di ritrovare, dietro il testo, l'intenzione perduta, bensì quello di dispiegare, davanti al testo, il "mondo" che il testo apre e scopre [...]. Ciò che in un testo deve essere interpretato è una posizione nel mondo, il progetto di un mondo che potrei abitare e dove potrei progettare i miei possibili più propri (Ricœur, 2004, pp. 49-50).

La sofferenza, mediata dal pretesto, suscita un'immedesimazione che, partendo dalla storia dell'altro, è reinterpretata. La sofferenza come esperienza di interpretazione fa scoprire la propria posizione rispetto alla finitudine e apre a nuove possibilità di prendersi cura dell'altro attraverso la sua e la propria sofferenza.

Il pretesto fa, infine, della sofferenza un'esperienza di *relazione* poiché si offre come spazio di empatia (Bellingreri, 2006) in cui il senso della sofferenza è sempre ri-costruito con l'altro (partecipante alla formazione) e per l'altro (la persona assistita, i *caregivers*, i colleghi, i personaggi a cui i dialoghi danno vita e quelli che i dialoghi evocano).

7. La possibile marcatura della sofferenza mediata

Se l'esperienza della sofferenza marca il senso del limite implicito nell'esistenza umana, la marcatura segnata da una sofferenza vissuta per immedesimazione apre a un'esperienza che prepara, avvalora e impegna in ragione di questo senso.

La preparazione in questione non rimanda tuttavia a una prova di conoscenza che anticipa quanto accadrà. Di conseguenza, non è l'attesa di una verifica che replichi quanto anticipato dandone conferma. L'immedesimazione infatti non è prova che esercita sulla base di modelli di comportamento; non è nemmeno prova d'esame che vincola a particolari prestazioni.

Al contrario, l'esperienza mediata è prova che narra la sofferenza mettendo alla prova l'uomo in un continuo esercizio di ricerca e preparandolo a ri-costruire – ogni volta di nuovo – il possibile senso della particolare situazione che vive.

In quanto tale, l'esperienza mediata della sofferenza è esperienza che avvalora. Il confronto messo in scena mette in relazione con quell'*humanum*, tanto comune quanto inesauribile, che dà valore all'esistenza. Ne segue l'impegno con cui ciascuno è chiamato a rispondere alla possibilità di senso riconosciuta nell'esperienza dell'altro: un impegno per cui ci si assume la responsabilità di una ri-costruzione di senso che oltrepassa i confini della propria identità e della propria esperienza.

Infatti, se l'esperienza della sofferenza marca il senso del limite, nel marcarlo, destina l'esistenza umana all'oltrepassamento. Il senso che propone rimanda così a un piano che trascende la situazione concreta e in relazione al quale è possibile affermare un

valore e un significato che non si esauriscono nella situazione presente.

Solo un'esperienza del limite – im-mediata o mediata – consente all'essere umano di soffermarsi sul proprio senso e – nello stesso tempo – di andare oltre, provando la propria pienezza d'essere.

Bibliografia

- Alastra V. (2016). *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Alastra V., Kaneklin C., & Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Alheit P., & Bergamini S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Arendt H. (2002). *Che cos'è la filosofia dell'esistenza?* Milano: Jaca Book.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita&Pensiero.
- Bellingreri A. (2006). *Il superficiale e il profondo: saggi di antropologia pedagogica*. Milano: Vita&Pensiero.
- Biffi E. (2014). La "scrittura di caso" come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia*, XVIII, 117-134.
- Bizzotto M. (2003). L'esperienza del limite con riferimento a Heidegger e Marcel. *Esperienza e Teologia*, 17, 29-45.
- Celan P. (1996). *Di soglia in soglia*. Torino: Einaudi.
- Damini M., & Surian A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 291-302.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Udine: Mimesis.
- Derrida J. (1995). *Memorie per Paul de Man. Saggio sull'autobiografia*. Milano: Jaca Book.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione. La formalità umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Fusacchia M.G. (2009). La bambina e la medusa. In AA.VV., *L'impronta del trauma. Sui limiti della simbolizzazione* (pp. 144-155). Milano: FrancoAngeli.
- Gadamer H.-G. (1988). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.

- Galimberti U. (2008). *La casa di psiche. Dalla psicanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Gilbert P. (2005) (a cura di). *La terra e l'istante*. Soveria Mannelli: Rubbino.
- Heidegger M. (1988). *Domande fondamentali della filosofia*. Milano: Mursia.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita&Pensiero.
- Lucas R.L. (2006). Sofferenza e senso della vita. In A. Filiberti & R.L. Lucas (a cura di), *La spiritualità nella sofferenza. Dialoghi tra antropologia, psicologia e psicopatologia* (pp. 27-40). Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita&Pensiero.
- Marmo G. (2015). I casi. In L. Gamberoni, G. Marmo, M. Bozzolan, C. Loss & O. Valentini, *Apprendimento clinico, riflessività e tutorato. Metodi e strumenti della didattica tutoriale per le professioni sanitarie* (pp. 221-228). Napoli: Edises.
- Masini V. (2008). Medicina narrativa e counseling relazionale. In G. Mollo (a cura di), *Relazione e cura* (pp. 111-127). Perugia: Morlacchi.
- Merril B., & West L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Moretto G. (1991). *Interrogazione e giustificazione. Giobbe nella filosofia*. Napoli: Guida.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Natoli S. (2010). *L'esperienza del dolore: le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Nosari S. (2002). *L'educabilità*. Brescia: La Scuola.
- Nosari S., & Guarcello E. (in press). "To be born" as a professional. A practice proposal for the care work formation. *Togetherness and its discontents*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Nussbaum M. (2001). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega y Gasset J. (1986). *Meditazioni del Chisciotte*. Napoli: Guida.
- Panikkar R. (1998). *Tra Dio e il cosmo: una visione non dualista della realtà*. Roma-Bari: Laterza.

- Perissinotto A. (2016). Leggere insieme in situazioni di cura. In V. Alastra, *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 65-74). Milano: FrancoAngeli.
- Regina U. (1996). Il senso della verità e l'azione pedagogica. L'apertura esistenziale all'eccedenza in Kierkegaard, Nietzsche e Heidegger. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia* (pp. 11-38). Roma: Armando.
- Ricœur P. (1998). *Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
- Ricœur P. (2004). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Riva M. (2007). La scrittura dei "casi pedagogici" come pratica della ricerca formativa. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 409-423). Milano: Unicopli.
- Schmid W. (2012). *L'arte dell'equilibrio*. Roma: Fazi.
- Secco L. (1999). *Dall'educabilità all'educazione. Riflessioni pedagogiche*. Milano: Morelli.
- Stein E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Striano M., Cosentino A., & Oliverio S. (2011). Introduzione. In E. Lupia, M. Miraglia, S. Nardone & R. Sorbo, *Il risentimento della mula. Racconti e strumenti per l'indagine filosofica*. Napoli: Liguori.
- Striano M., Melacarne C., & Oliverio S. (2018). *Riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé/Morcelliana.
- Ventura B.M. (2002). Gadamer in classe: idee per la progettazione didattica. In M. Filippini & G. Galeazzi (a cura di), *Gadamer a confronto* (pp. 101-118). Milano: FrancoAngeli.
- Viafora C., Zanotti R., & Furlan E. (2007). *L'etica della cura: tra sentimenti e ragioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Virzi A., Di Pasquale S., Lo Monaco T.S., & Previti G. (2012). La narrazione anima della medicina. In M. Bongiovanni & P. Travaglini (a cura di), *La medicina narrativa strumento trasversale di azione, compliance e empowerment* (pp. 30-40). Milano: FrancoAngeli.
- Zannini L., & D'Oria M. (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.