

LA RELAZIONE CON LA FIGURA DEL MAESTRO

Alberto Ghilardi

La figura del maestro è presente nella tradizione accademica in molte discipline scientifiche e in determinati ambiti (si pensi alle arti e alla musica) è ancora indispensabile. Questo lavoro vuole evidenziare quali processi e modalità di rapporto tra docenti e allievi/studenti possono istituire una siffatta figura per poi dedicare alcune osservazioni al ruolo che tale figura ha assunto e può assumere nella formazione alla professione clinica e nell'attualità universitaria. Quando un giovane, ottenuto il diploma di maturità, decide di continuare la sua formazione prova sentimenti diversi all'idea di trovarsi da solo di fronte al corso di studi universitari. Per quanto possa aspettarsi che l'incontro con il contesto e le figure di appartenenza del suo nuovo percorso formativo siano risolutive di molti suoi dubbi, saranno le sue diverse esigenze e motivazioni, ovvero il suo passato di relazione con figure di riferimento importanti, a metterlo in condizione di selezionare e scegliere nuove relazioni formative, scoprendo (ma solo alla fine) che non esistono maestri ideali, ma solo quelli che la vita e le esigenze ci consegnano come tali. Si può ritrovare un esempio di come questo rapporto tra relazioni del passato e del presente costruisca un futuro vocazionale attraverso alcuni passi della biografia di Emil Kraepelin (1983).

"Per tutta la mia giovinezza fu mio fratello Karl, maggiore di otto anni, colui che mi influenzò con le sue spiccate inclinazioni per le scienze naturali, e che ben presto mi spinse a interessarmi della botanica e a entusiasarmi più tardi per la zoologia, la teoria dell'evoluzione e la chimica. (...) L'intenzione di studiare medicina maturò sotto l'influenza del dott. Louis Kruger di Penzlin, un medico amico di mio padre presso il quale, quando ero già avanti con gli studi scolastici, e anche in seguito, trascorsi frequentemente le mie vacanze. Potevo accompagnarlo nelle sue visite e nella sua attività in ospedale; e inoltre curiosare liberamente nella sua abbastanza vasta biblioteca, dove trovai, tra gli altri testi, le lezioni di Wundt sull'anima umana e degli animali che certamente non ero in grado di capire del tutto, ma che tuttavia mi stimolarono molto, tanto più che erano particolarmente apprezzate da mio fratello".

Così l'Autore descrive il suo successivo incontro con colui che considererà suo maestro:

"Il primo incontro con lui mi fece una grande impressione. Era un uomo alto, di costituzione robusta, con una testa che faceva pensare più ad un eccezionale ingegnere che ad uno studioso; i suoi tratti esprimevano una grande capacità di osservazione ed instancabile dinamicità. Il suo modo di fare era molto spontaneo e fuori da ogni forma di autocompiacimento. Nei rapporti con noi, pur nel rigore

della responsabilità del servizio e della gerarchia, non usava mai toni autoritari. Siccome tutti noi dovevamo sbrigare i problemi di servizio nel medesimo ambiente ristretto, durante la pausa, fumando un sigaro, amava chiacchierare con noi prevalentemente delle questioni scientifiche che gli stavano a cuore, ma anche di tutti gli altri argomenti possibili. Tollerava senza problema ogni obiezione e riteneva sempre valide solo le argomentazioni oggettive. Aveva un vivace interesse e una fine sensibilità per le arti figurative. Per noi era una festa quando accettava di trascorrere insieme una serata da uno dei colleghi: cosa che non accadeva di rado. (...) La conversazione, che in genere si protraeva fino a tardi, era sempre estremamente stimolante per noi tutti. Ovunque andasse, Gudden era sempre involontariamente al centro dell'attenzione. In servizio Gudden era severo, addirittura duro. Da se stesso pretendeva sempre il massimo, ma anche dagli altri". Il giovane Kraepelin, animato da un notevole ed eclettico interesse per le discipline scientifiche, trova dapprima nel fratello, poi nel medico amico del padre e infine in Gudden i maestri per la sua voglia di sapere. Il rapporto dialettico ed empatico con loro non si manifesta solamente nelle situazioni esterne e reali del loro frequentarsi, ma è un dialogo che si mantiene e continua anche internamente. Questo ci indica come il rapporto con i maestri sia complesso, non riguardi solo la trasmissione della conoscenza, ma anche la trasmissione di un assetto emotivo e mentale. Ciò rende il maestro un modello ideale di riferimento, con il quale avviare particolari processi di identificazione. Questi ultimi, generatisi fin dall'origine della vita delle persone, si costituiscono come modelli che si replicano nelle successive relazioni anche di formazione e apprendimento (Ghi-lardi 1993). L'identificazione collabora a costituire l'identità personale. Non ci si può accostare in modo profondo all'altro, attraverso una vera identificazione introiettiva, se non diventando l'altro e modificando qualcosa di sé. Laplanche (1992) definiva identificazione originaria il primato dell'altro dentro di noi. Un primato che è insieme un investimento nebbioso e una aspettativa di essere investito, amato, protetto, scoperto dall'oggetto e che rende l'identificazione un meccanismo che nasce in un'area comune e simmetrica di menti in rapporto. La ricerca dei maestri nasce in questo territorio, dove il desiderio di diventare come il maestro equivale al desiderio di essere da lui amato e protetto "bisogno che non abbandonerà l'uomo mai più." (Freud 1925). Ciò dà ragione della qualità biunivoca del rapporto col maestro, che è implicita nelle qualità della coppia allievo-maestro, piuttosto che nella sola figura del docente. All'interno di questa coppia gli aspetti di comunicazione empatica e di rapporto intersoggettivo, che caratterizzano le relazioni terapeutiche, come quella tra medico e paziente, sembrano essere importanti anche per quella docente e discente. L'identificazione nel maestro può quindi dipendere più da vissuti ed esperienze personali che dalla necessità di apprendere. Uno studente deve tenerne conto quando, affascinato dal pensiero o desideroso di apprendere, si avvicina a qualcuno che finisce per

sembrargli la sua figura di riferimento e la guida per la vita professionale. Sono più spesso gli allievi a parlare di come si immaginano o non immaginano questa figura, con una connotazione affettiva, seppure non sempre dichiarata. Eppure, seppur occultate in un silenzio talora imposto dal ruolo, anche i maestri hanno le loro rappresentazioni e aspettative del rapporto con gli allievi. Proviamo a considerarne i due punti di vista sottolineando i rischi e gli esiti di una relazione deficitaria.

La posizione dell'allievo

Il maestro è un canale di comunicazione tra l'allievo e il suo futuro sviluppo. Nel suo percorso di formazione, l'allievo desidera e teme la sua interna spinta a crescere, ne teme l'attivazione in modo prematuro, ha desiderio e paura del futuro. Nel Progetto Accoglienza rivolto alle matricole dell'Università di Brescia (Imbasciati *et al.* 2009) uno dei desideri confessati dai neoiscritti alla Laurea in Medicina è di assistere fin da subito all'effettuazione di una autopsia. Nonostante le raccomandazioni di molti docenti e tutor senior che invitano a saper attendere il tempo opportuno, alcuni provano ugualmente l'esperienza, con diverse percentuali di malori e svenimenti. Il lanciarsi oltre, l'impazienza, il tras-gredire, delineano una sindrome complessa che coinvolge la presenza dei maestri. Poter essere diversi, fare le cose a modo proprio, sbagliare da soli, non imitare l'altro ma modificare, anche nella continuità, il *modus operandi* del maestro, anche se questo implicasse modifiche a loro modo trasgressive, è vitale per la crescita di un allievo come di qualsiasi adolescente. Queste azioni evocano e richiedono la presenza dei maestri perché con esse gli allievi cercano nel maestro un punto di riferimento rispetto alla paura di vivere senza aiuto. La mancanza di un rapporto con una figura di riferimento o il suo fallimento in fasi evolutive e emancipative così delicate rappresenta una ferita paragonabile alla situazione di colui che resta orfano. Nel momento in cui avvengono rotture o fallimenti nella relazione empatica e identificatoria con l'oggetto, viene meno la possibilità di vivere e sperimentare le proprie illusioni e idealizzazioni. Sappiamo come ciò determini intense disillusioni narcisistiche. Queste ferite, se non elaborate, possono innescare, nel rapporto con gli altri così come con gli oggetti di apprendimento, un atteggiamento imitativo, legato cioè a identificazioni di tipo adesivo e non introiettivo (Ghilardi 1993). Nel caso della relazione tra allievo e maestro ciò porta a fare la parodia dei propri maestri, mentre dentro cresce la rabbia verso se stessi, verso i pazienti, verso la disciplina di riferimento, verso i colleghi stessi, complici della disillusione nella quale si sente di essere caduti. Alcuni autori (Ambrosiano 2011; Manca Uccheddu e Viola 2008) parlano di sindrome di burnout anche riferendosi a queste vicissitudini, mostrandone alcuni esiti tipici: rischi di agiti personali o professionali, di attacchi al setting, di intrusioni nella vita dei pazienti o di ricerca della loro ammirazione e devozione, di atteggiamenti

paternalistici, di incontenibile impulso a spettegolare sui colleghi. In genere tutti i codici deontologici indicano il rispetto necessario nel rapporto con i pazienti, con i colleghi e con l'istituzione. Non a caso costruire carriere con il molestare l'istituzione, parassitarla occupandola con allievi/cloni di se stessi, che replicheranno ma in modo ancor peggiore (trattandosi di imitazioni) le modalità del maestro è una deriva tipica di questa sindrome. Altri sintomi e comportamenti tipici nei confronti dell'istituzione: non rispettare gli oggetti concreti dell'ambiente lavorativo (pulizia, igiene, sprechi di materiali e di energia, maltrattamento o distruzione di oggetti, perdita o trascuratezza di strumenti), trattarla come se si fosse sempre in debito senza rispettare il fatto che comunque essa dà da vivere. Vi sono carriere che non impediscono di divenire "baroni" (in senso accademico) ma esercitando questo ruolo secondo uno schema negativo, anziché acquisire la capacità etica del diritto/dovere di esercitare un potere che implica certamente fare delle scelte, di poterle fare in autonomia e di dover rispondere a sé e agli altri su queste ultime.

La posizione del maestro

Il maestro ha bisogno di sperimentare le pressioni interne che gli derivano dagli allievi, in termini psicoanalitici il transfert degli allievi, quanto basta per esserne cosciente e per poterle accogliere senza agirle. Può quindi accadere che, in talune circostanze, il maestro esiti ad avvicinarsi alle esperienze emotive degli allievi, quasi temesse di essere contagiato dalle loro angosce, dubbi e richieste. Questo spiega perché siano rare le narrazioni dei maestri, sono gli allievi a parlarne di più, quasi che i maestri non possano avere dubbi, timori, come dei genitori perfetti (almeno dal punto di vista dell'allievo). Quanto devono imporre a se stessi questa posizione? Il punto critico nella "carriera" del maestro può capitare nel momento in cui viene attraversato dal suo dubbio generazionale di fondo, sul quale poi potrebbe esercitare le sue scelte. Da un lato ha l'allievo troppo appassionato, talora ribelle o imprevedibile, più giovane, più resistente alla fatica, pieno di domande e creatività da cui può temere di essere travolto o superato o dimenticato, dall'altro ha quello più servizievole ma arrivista, di cui si fida poco ma sempre pronto a comparirgli innanzi nel momento del bisogno o a prestare il suo servizio nelle difficoltà. Il dilemma del maestro riporta alla posizione del genitore, ai suoi dubbi e ambivalenze nei confronti delle diversità dei figli, inserendo l'esercizio del suo ruolo all'interno della costellazione edipica, proprio come avviene per un genitore. Può allora avvenire che si esprima l'altra faccia della costellazione edipica quella per cui non è solo il figlio a uccidere il padre per superarlo, ma è il padre a desiderare la morte del figlio (come, nel mito, Laio aveva in effetti disposto nei confronti di Edipo). Come nel rapporto padre-figlio, anche in quello maestro-allievo può prevalere una sorta di cannibalismo per cui ogni lezione e insegnamento, ogni lavoro o attività richiesta all'allievo diviene in

realtà uno sfruttamento di quest'ultimo, trattandolo come una appendice di sé. È come se, seppur metaforicamente ma con esiti emotivi e relazionali devastanti, il rapporto maestro-allievo consista nella uccisione difensiva e profilattica dell'allievo da parte del maestro, onde impedire la "trasgressione" del salto generazionale. Sui maestri la compiacenza e la sottomissione dei discepoli possono irradiare un senso di potere personale, di conferma narcisistica cui è penoso rinunciare, portando a cogliere come un attacco personale un diverso punto di vista che potrebbe dar vita ad un salto teorico non solo nella disciplina, ma anche nei propri modi di vedere scientifici e professionali. Può un maestro, ad un certo punto della crescita dell'altro, accettare di imparare qualcosa dal suo allievo, sostenendo la simultanea e naturale paura di essere superato, non ringraziato, dimenticato...? Anche i maestri sono stati allievi e portano con sé non solo la quota personale, ma anche quella del gruppo di riferimento e dell'istituzione in cui si sono formati. Nella scelta dei loro allievi travasano e perpetuano anche un modello istituzionale. Se quest'ultimo è carente quale contenitore etico e culturale, la trasgressione diviene la violazione dei limiti etici, deontologici, giuridici e non l'osare verso il nuovo, diviene il parassitismo e non lo sforzo creativo, anche divergente. Le scelte verranno effettuate di conseguenza. L'atteggiamento dei maestri e del gruppo istituzionale nel suo insieme sono quindi importanti elementi di prevenzione e protezione da futuri rischi di burnout, nel senso in precedenza delineato, dell'allievo e dei maestri medesimi, quando l'elaborazione della disillusione può risultare deficitaria.

Idealizzazione e identificazione nel rapporto maestro allievo

Probabilmente il senso dell'essere "maestro" sta proprio nella capacità di incontrare il desiderio di apprendere dello studente, nel fornirgli una guida, ma anche una dimostrazione pratica, concreta, che le fatiche della professione possono aumentare la voglia di conoscenza ed esaltare le proprie capacità. È possibile che il vero maestro sia quello che dimostri che la partecipazione alla cura dei malati è fonte di sapienza, di professionalità, di cultura e di fama. Questo può essere il punto di arrivo, ma come conseguirlo? Quali sfide si attraversano e attraverso quali processi relazionali?

Acutamente Laura Ambrosiano (2011) nota come il burnout sia un virus dell'anima che descrive il drammatico percorso dall'iniziale entusiasmo verso il proprio lavoro fino alla caduta delle idealizzazioni, con un senso di frustrazione e delusione. La delusione può produrre una apatia che sembra una vera e propria morte professionale, una chiusura verso l'ambiente istituzionale e verso i colleghi, con atteggiamenti aggressivi e ipercritici. Si può allora generare una sorta di indifferenza e cinismo verso i pazienti e la propria professione, fino al declino delle capacità professionali. L'abbandono della neutralità verso i pazienti e del rispetto verso i colleghi (allievi inclusi) sono segni di una protesta dolorosa e incontenibile da parte del singolo.

Dinanzi alle difficoltà del maestro ad accogliere le dimensioni primarie dell'allievo, il rapporto si incista sul potere, sulla attribuzione rigida della posizione attiva e di quella passiva, propone l'incontro con un padre-maestro dominante, incapace di accettare le sfide dei figli-allievi. È tipica l'ambivalenza del maestro che nei suoi allievi cerca indipendenza e originalità, ma poi si infuria se questi la esprimono. Più seria è la situazione in cui i contrasti di idee vengono visti come un affronto personale. Questo, sostiene L. Ambrosiano (2011), delinea un cono –io aggiungerei d'ombra- di funzionamento psicotico che, talora, si addensa nel rapporto allievo-maestro costituendolo come chiave espressiva delle difficoltà che investono l'intero gruppo di riferimento di entrambi, se non anche l'istituzione o parti di essa. Gruppo che in tal modo perpetua se stesso costituendo a sua volta gruppi patologici.

Torniamo ancora al tema dell'ampiezza e profondità dell'identificazione del discepolo con il maestro. Il percorso di affiliazione e apprendimento inaugura una particolare condizione di dipendenza, i confini del sé si aprono ad accogliere il nuovo, ad acquisire, attraverso il rapporto con i maestri, una competenza inedita. Questa apertura identificatoria conduce il singolo a sperimentare una esposizione all'altro così intensa da dargli, talora, un senso di insostenibile fragilità, di eccessiva permeabilità rispetto all'ambiente, confrontabile con quello che vive il neonato rispetto all'ambiente primario (Ambrosiano 2007). Se una certa intimità identificatoria, come avviene nei rapporti di apprendimento tra allievo e maestro, normalmente si scioglie con il trascorrere dell'esperienza e l'allievo si separa avviandosi ad essere se stesso, il significato intrapsichico originario dell'identificazione, con i suoi aspetti di simmetria e fusione, è più difficile da sciogliere. La sua risoluzione comporta, in questi territori della mente, un'angoscia di perdita di aspetti di sé, di frammentazione catastrofica. È allora che l'idealizzazione interviene a proteggere la coesione del sé.

L'idealizzazione è una componente inevitabile e preziosa di ogni impresa e di ogni percorso di sviluppo, per molto tempo può fornire il carburante e l'entusiasmo necessario per affrontare compiti nuovi. Tutti si accostano al proprio mestiere con aspettative e con un certo grado, talora elevato, di idealizzazione della funzione che si eserciterà, delle teorie che la sostengono, dell'immagine ideale di buon professionista che ognuno vorrebbe-dovrebbe diventare. La caduta di parte di questi ideali e la ridefinizione di queste idealizzazioni nel corso del tempo è un elemento di sanità, di contatto con la realtà, con i nostri limiti e con quelli delle nostre conoscenze. Ma abbandonare le proprie idealizzazioni è anche un momento molto angoscioso. È molto importante che l'elaborazione di questo momento trovi un contesto che lo condivida e lo supporti.

Se l'idealizzazione è stata una faccenda tra i due diretti interessati, anche la sua caduta richiede un lavoro comune tra allievo e maestro: per entrambi è scoprire la realtà dell'altro, la sua fallibilità, la sua "sana" relatività. Di conseguenza

anche l'elaborazione delle identificazioni deve essere sostenuta da un dialogo e un confronto reciproco, ancorché implicito, perché ciascuno trovi spazio per non diventare passivamente l'allievo che il maestro ha in mente, o, in alternativa, per non degradare la passione per la professione in cinismo e scontento. Per questo è importante che i maestri stessi siano disponibili a seguire le vicissitudini dell'apprendimento degli allievi attraverso un confronto con le proprie aspettative e con ciò che deposita in loro il fare un'esperienza relazionale congiunta.

Se i maestri non sono attenti ad elaborare questi momenti insieme con gli allievi, il percorso formativo, e anche la successiva professione, porteranno le stesse tinte idealizzanti. L'allievo potrà sentirsi talmente smanioso di assorbire il sapere del maestro, di diventare come lui, che non si ascolterà e non ascolterà la sua esperienza.

Separazioni e trasgressioni

L'elaborazione delle identificazioni originarie implica una transizione verso una condizione mentale differenziata. Quest'ultima permette, nei successivi percorsi di affiliazione e apprendimento con un maestro, l'abbandono dell'intimità identificatoria in vista della crescita intesa come separatezza. Ma quando il sostare nel percorso di identificazione, anziché declinarsi per il tempo opportuno, si traduce in stallo, l'intimità identificatoria con il maestro diventa tossica. Si ha l'impressione di trovarsi, allora, in presenza di un trasporto verso il maestro come verso una madre magica, in un rapporto apparentemente non addensato di aggressività. Spesso, quello che l'allievo pensa che ci voglia per accontentare questi maestri-madri è di dimostrare di essere qualcuno di valore su cui il maestro può contare, qualcuno che è già divenuto maestro anziché cercare di diventarlo, annullando il passaggio storico, generazionale, in termini psicoanalitici annullando il passaggio edipico.

Cercare di diventare a propria volta maestro, adulto, significa tollerare la caduta delle idealizzazioni e affrontare la separazione. La psicoanalisi mostra come siamo predisposti a separarci, portando dentro di noi, come intimo bagaglio, la pre-concezione dell'Edipo e della separazione (Bion 1973).

Quando la spinta a separarsi (la pre-concezione edipica) è perduta ci si trova in uno stallo in cui il pensiero si arresta e la trasgressione, anziché essere la ricerca di pensieri nuovi, decade in *azioni trasgressive*. Va ricordato che il termine trasgressione raccoglie in sé due significati apparentemente opposti: in un senso significa il venir meno ai limiti imposti da una norma, nell'altro intende un andare aldilà, oltrepassare il già noto. Se l'ascolto che i maestri hanno delle vicende emotive degli allievi è poco trasgressivo, esso diventa immediatamente anche poco specifico, diventa normativo, non realizza quello scambio che può consentire di cogliere un pensiero nuovo espresso anche attraverso azioni trasgressive (Gaburri 1982).

Il desiderio trasgressivo per antonomasia è quello di separarsi, la difficoltà a realizzarlo porta in stallo tutto il processo.

Quando il maestro non si accorge del transfert idealizzato da parte dell'allievo che lo vede come un genitore a tutto tondo, madre e padre che, in fantasia, copre ogni bisogno, in realtà egli lascia un buco da cui tracimano delirio, persecuzione e agiti. In mancanza di un riconoscimento da parte del maestro e di una elaborazione condivisa, nell'allievo si produce rabbia, il maestro diventa un oggetto tossico (Ambrosiano 2011), con caratteri onnipotenti e pervasivi. Dinanzi a questo oggetto totale l'allievo è continuamente all'erta per il rischio di essere abbandonato, fino a cercare di scomparire passivamente dentro di lui, oppure fino a rompere tutto con strappi violenti.

Quanto fin qui detto permette di indicare che la funzione del maestro non è semplicemente quella di erogare conoscenze, ma di seguire l'itinerario emotivo dell'allievo verso la nuova identità professionale e verso il gruppo di colleghi. Si delineano quindi tre possibili valori del maestro (Tatarelli, De Pisa e Girardi 2002):

- 1) trasmettere conoscenze (il maestro è anche *insegnante*);
- 2) potenziare le capacità di chi apprende (il maestro è anche *allenatore*);
- 3) far progredire il sapere, nel duplice significato di teoria e prassi (il maestro è anche *creativo*).

Il maestro, implicitamente o meno, veicola all'allievo la mentalità, il clima, le difficoltà e le modalità collaborative dell'intera istituzione. La funzione dell'istituzione è di sostenere la crescita del singolo e del gruppo nel suo insieme, di trasmettere la passione per la pratica professionale e per la sua elaborazione in costrutti teorici.

È vitale per ciascuno e per l'istituzione favorire l'espressione di idee e pensieri da parte dei membri che la compongono, riflettendo sul rischio di quanto, attraverso gli insegnamenti, ciascun maestro possa invitare implicitamente i giovani ad identificarsi, idealizzando il legame con sé stessi e con l'istituzione. I maestri possono ad esempio inconsapevolmente viverli come i possessori di capacità professionali e di competenze teoriche compiute e inattaccabili nei propri riguardi e in quelli della propria disciplina scientifica.

Questo atteggiamento può indurre nei giovani meccanismi di sottomissione all'istituzione, una filiazione mortifera e persecutoria, che sfocia in un apprendimento a testa bassa, in una riedizione della sottomissione al persecutore che, in determinate condizioni, può istituirsi nella relazione di apprendimento (Ghilardi 2001) e che scoraggia la differenziazione.

La funzione dei contesti di formazione istituzionali potrebbe essere proprio quella di predisporre spazi psichici per affrontare le differenze, gli scarti, i limiti, e, dunque, la ricerca. È su queste postazioni che l'allievo ha bisogno di incontrare i maestri, come rappresentanti della loro istituzione di riferimento. Sappiamo infatti, ce lo ricorda J. Bleger (1967), che ciascuno di noi deposita nel gruppo e

nell'istituzione vicissitudini emotive troppo violente per essere contenute e che quindi "ogni istituzione è una parte della personalità dell'individuo e l'identità si rivela sempre completamente o parzialmente istituzionale". Ne consegue – continua Bleger – che le istituzioni funzionano sempre a più livelli "come delimitazione dell'immagine corporea e come nucleo di base dell'identità" dando così vita ad un mondo parallelo, un mondo fantasma, un'area mentale transizionale intimamente in contatto sia con l'organizzazione esterna che con quella interna più primitiva e meno differenziata.

Le istituzioni universitarie

Roberto Tatarelli (2002) riporta un esempio dei rischi di negativo apporto costitutivo nella relazione studenti-maestri riferita a un aspetto della didattica dell'insegnamento medico, sul quale solleva alcune critiche.

In molte Facoltà di Medicina (e non solo) il sapere si trasmette secondo un modello gerarchico: il docente spiega, gli studenti ascoltano, prendono appunti, registrano le lezioni e spesso, per il timore di apparire impreparati, non osano neppure porre domande. Più tardi, specializzandi, si attengono in molti casi alle indicazioni dei superiori confidando nella loro maggiore esperienza o a protocolli diagnostici e terapeutici standardizzati.

L'autore rileva come il modello gerarchico di insegnamento non lasci molto spazio alla discussione e come, ancor più sfortunatamente, in molte scuole di specializzazione non si dia la dovuta importanza alla discussione dei casi. Troppo spesso, infatti, la riunione clinica non si tiene o viene svolta in maniera frettolosa, risolvendosi in una sterile trasmissione di indicazioni diagnostiche e terapeutiche dall'alto verso il basso nell'ambito di uno schema teorico di riferimento che diviene così sempre più rigido e inamovibile.

Se la discussione viene intesa, in uno dei suoi significati, come l'esame approfondito di una questione, fatto da due o più persone che espongono ciascuna le proprie vedute, è proprio discutendo – sottolinea l'autore – che si può "apprendere" l'attitudine alla discussione, quale modalità di rapportarsi ai problemi che presuppone flessibilità mentale, capacità di critica (e di autocritica), spirito di osservazione, abitudine all'ascolto, disponibilità al confronto. Questo fonda una attitudine che deve essere presente nel formulare il ragionamento clinico e che implica l'abitudine al confronto con un *alter ego*, dapprima sotto forma di maestro e successivamente di se stessi e dei colleghi del gruppo di riferimento, e che permetta di affrontare l'ignoto e l'incertezza che accompagnano qualunque visita e diagnosi medica.

Il medico che non sappia mettere in discussione la propria metodologia appare così condannato a considerare una porzione limitata (e molto monotona) di realtà e a non apprendere dai propri errori. Una qualità – quest'ultima – che difficilmente potrà essere trasmessa da rapporti con maestri non umani, frutto

dell'epoca dell'esperienza virtuale, che le statistiche ci dicono essere assai utilizzata dalla classe medica per il proprio aggiornamento e che, paradossalmente, potrebbe consentire alla persona di divenire maestra di se stessa. Le vie telematiche all'apprendimento interattivo e i collegamenti in rete con gli esperti di tutto il mondo sono alla portata di tutti, con grandi benefici a condizione di un utilizzo non passivo di questi strumenti. È ugualmente probabile che il maestro, come promotore di un certo *modus operandi* che favorisca le qualità intellettuali, critiche e creative dell'allievo, difficilmente trovi spazio in un'ampia aula di lezione universitaria. È quindi più facile incontrare i maestri nel proseguimento dei propri studi piuttosto che all'inizio.

Un aspetto molto importante della figura del maestro è la promozione della creatività personale degli individui. Le Università italiane forniscono agli studenti maestri a loro volta formati a e capaci di creatività e pensiero divergente, o al contrario bravi insegnanti di pensiero convergente? Ancora è necessario osservare e riflettere sui cambiamenti e le transizioni istituzionali che hanno attraversato la figura del maestro nell'Università. Uno spunto ci viene dalla figura del cosiddetto "barone" termine con il quale, in misura egualmente sussiegosa e dispregiativa, veniva identificata la figura del maestro potente, capace di detenere il monopolio della scienza oltre che il destino di carriera dei propri allievi. Il termine esprime un retaggio medioevale, epoca in cui era consuetudine formarsi alla "bottega" del maestro (il giovane Giotto con Cimabue ne è un esempio alquanto noto e rappresentativo, soprattutto per la dinamica di richiesta del giovane e del potere di accettazione del più anziano). Questo ci riporta al fatto che, nella sua origine e nella sua successiva tradizione, la formazione col maestro in Università implica sia la cooptazione che la scelta del meritevole: si andava a chiedere di essere ammessi e non si era imposti dall'esterno: doveva poi essere il maestro a dimostrare di saper scegliere e la cooptazione avveniva anche per un interesse del maestro stesso, se non altro quello di veder mantenuto, sviluppato e proseguito il proprio insegnamento e la propria Scuola.

Questo doppio aspetto di scelta del meritevole e di ammissione cooptativa sulla base di una appartenenza e di un interesse ci interroga, trattandosi di un percorso a volte conflittuale e soggetto da sempre, nell'ambito universitario, a numerose e diverse critiche, oltre che a modifiche in un senso o nell'altro nel corso del tempo. A ben vedere esso riporta a un dilemma che investe gran parte del lavoro di persone responsabili o di organizzazioni quando devono effettuare una scelta di persone. Quante aziende e società produttive scelgono il proprio personale senza effettuare una selezione su criteri di interesse propri? Anche quando si rivolgono a società di selezione, queste ultime sanno benissimo che le loro indicazioni di merito e qualità andranno fatte sulla base delle condizioni del richiedente e non su criteri ad esso estranei. È quella che in psicosociologia si definisce col termine analisi della domanda e dei bisogni (Ronchi e Ghilardi

2003): quali caratteristiche deve avere il tuo candidato ideale rispetto alle tue esigenze? Chiunque svolga una attività di servizio o commerciale sa molto bene che un prodotto non è mai neutro rispetto al destinatario (si pensi solo alla scelta della propria abitazione). La meritevolezza e la bravura devono quindi coniugarsi in e potersi sposare con un contesto ben definito. La possibilità di sciogliere gli enigmi di questo antico rapporto costituiranno quindi, ancora una volta, la chiave di volta della selezione dei maestri e dei loro successori nell'istituzione universitaria.

Bibliografia

- Ambrosiano L. (2011). *Padre-maestro*, relazione presentata al Centro Milanese di Psicoanalisi, 13 gennaio 2011.
- Ambrosiano L. (2007). Platone era il più vecchio. *Riv. Psicoanal.*, 3, 593-610.
- Bion W. R. (1973). *Gli elementi della psicoanalisi*. Armando, Roma 1979.
- Bleger J. (1967). Psicoanalisi del setting psicoanalitico. in *Simbiosi e ambiguità*. Lauretana, Loreto, 1992.
- Freud S. (1925). *Inibizione, sintomo e angoscia*. OSF, 10, Boringhieri, Torino.
- Gaburri E. (1982). Una ipotesi di relazione tra trasgressione e pensiero. *Riv. Psicoanal.* XXVIII, 4, 511-525.
- Ghilardi A. (2001). Mente e apprendimento nell'esperienza relazionale. *IRRE.net*, 1, 77-82.
- Ghilardi A. (1993). Psicologia medica e modelli di formazione. in Imbasciati A., Ghilardi A. *AIDS. Psicologia medica per gli operatori*. Giuffrè, Milano.
- Imbasciati A., Ghilardi A., Cristini C., Cena L., Della Vedova A., Buizza C. (2009). "Il 'Progetto Accoglienza': sperimentazione di un percorso formativo nella Facoltà di Medicina". *MEDIC Metodologia Didattica e Innovazione Clinica*, 17, 1-3, 70-84.
- Kraepelin E. (1983) *Memorie*. ETS, Pisa.
- Laplanche J. (1992). *Il primato dell'altro*. La Biblioteca, Bari Roma, 2000.
- Manca Uccheddu O., Viola A. (2008). *Il burnout in psicoanalisi*. G. Fioriti, Roma.
- Ronchi E., Ghilardi A. (Eds) (2003). *Professione Psicoterapeuta. Il lavoro di gruppo nelle Istituzioni*. Angeli, Milano.
- Tatarelli R., De Pisa E., Girardi P. (2002). *Curare con il paziente*. Angeli, Milano.