



UnissResearch



Università degli studi di Sassari

Mura, Fabio (2000) *Aspetti psicologici e psicopatologici dell'incontro nella relazione pedagogica*. In: Mulas, Francesco Gesuino (a cura di). *Itinera: studi in memoria di Enzo Cadoni*, Sassari, EDES Editrice Democratica Sarda (stampa Tipografia TAS). p. 275-284.

<http://eprints.uniss.it/6517/>

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI  
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

# Itinera

Studi in memoria di Enzo Cadoni

*a cura di Francesco Mulas*  
Facoltà di Lingue e Letterature straniere

Sassari 2000

**des**

EDITRICE DEMOCRATICA SARDA

Tipografia TAS

**Stampa TAS - Tipografi Associati Sassari**  
**Via Predda Niedda 43/D - Sassari**  
**Tel. 079/262221 - 079/262236 - Fax 079/260734**

*Anno 2001*

**EDES - EDITRICE DEMOCRATICA SARDA**  
**Via Nizza, 5/A - Sassari**

Fabio Mura \*

## Aspetti psicologici e psicopatologici dell'incontro nella relazione pedagogica

Il modo della norma che la scuola pratica è quello proprio di un sistema educativo che adotta la consuetudine, la legittima senza discussione e, spesso, la impone con il rigore dell'obbligatorietà. Per contro, tutto ciò che contrasta od ostacola la consuetudine, specie nella prassi operativa della classe, viene di fatto considerato come disturbo o, anche se non sempre espresso con evidenti connotazioni sintomatologiche, come patologia.

I termini disturbo e patologia hanno assunto pertanto, nel mondo della scuola, una valenza decisamente negativa con grado di valore inversamente proporzionale al livello di fastidio arrecato. Stando così le cose è facile capire perché proprio l'istituzione che avrebbe il compito primario di insegnare a riconoscere, comprendere ed aiutare coloro che di disturbi e malattie soffrono, ha finito per eludere o, più spesso, per stigmatizzare al fine di rimuovere o allontanare il disturbo come problema e coloro che ne soffrono come portatori di problemi. E proprio la scuola, il cui compito istituzionale è quello di insegnare ad individuare e a risolvere i problemi sembra invece incline ad evitare tale responsabilità e a delegarla, piuttosto, ad altre istituzioni.

Andare incontro ai problemi dei ragazzi per farli star bene a scuola, così come considerare i problemi degli insegnanti, è divenuto, purtroppo, molto meno importante che osservare le regole ed inseguire il mito della norma; come se solo un comportamento nella norma codificata dalla consuetudine sia degno o legittimo ed ogni altro sia vergognoso ed illegittimo.

Per star bene a scuola è necessario saper costruire, in primo luogo, quell'atmosfera di fiduciosa curiosità e di impegno alla solidarietà che permette di educare ad accettare la diversità, combattere il malessere e affrontare insieme ogni problema che lo induce.

Educare ad individuare il malessere (che in misura maggiore o minore fa comunque parte della vita di ciascuno), imparare ad affrontare il disagio, il disturbo e la malattia, pur nella costante ricerca di vincere od alleviare la sofferenza, tutto ciò dovrebbe far parte di un progetto didattico che consenta di

\* Medico neuropsichiatra. Professore di Igiene mentale e di Psicopatologia dello sviluppo nella Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di laurea in Scienze dell'educazione, Università di Sassari.

avvicinare i docenti agli allievi e alle loro famiglie attraverso lo sviluppo del confronto e della comunicazione interpersonale.

### **Il senso di estraneità**

Agli operatori scolastici è bene ricordare che evitare un problema ne crea spesso un altro, a volte più grave del primo: la sfiducia nelle proprie capacità di affrontarlo; ed è proprio la sfiducia in se stessi a nutrire l'illusione regressiva che qualcun altro, comunque, debba farsi carico di ciò che disturba o preoccupa eccessivamente.

La malattia od il semplice disturbo (psichico o fisico) assumono, nel contesto scolastico, una particolare drammaticità che deriva dal senso di estraneità che circonda in classe chi è malato o disturbato; questo senso di estraneità viene percepito molto presto da chi presenta disturbi perché ancor prima viene trasmesso, a volte inconsciamente, altre volte consapevolmente, dagli insegnanti, dai compagni di classe e dai genitori di questi attraverso quella particolare modalità di comunicazione che si configura nella disposizione al distacco, alla distanza verso l'altro disturbato, che induce a sentire quell'altro ed a farsi sentire da quell'altro con freddezza; un modo che potremmo anche definire poco incline alla confidenza.

Nel domandarci il perché di questa donazione di senso estraneo, di quest'atteggiamento del tenere a distanza, di sostanziale non accoglienza (anche se mascherata da una formale gentilezza) possiamo ipotizzare che tutto ciò derivi da un modo equivoco e socialmente fuorviante di intendere la diversità, la norma ed il disturbo; oppure da fantasmatiche paure, dal sentimento di inadeguatezza, dall'impreparazione, dalla disinformazione; tutti questi fattori insieme, se combinati all'imperante ideologismo efficientistico-produttivo, costituiscono una miscela ad altissimo rischio esclusivo. Sappiamo peraltro che fare scuola, insegnare, non può in alcun modo escludere ma solo comprendere, nel senso latino del prendere insieme, includere in un rapporto di reciproco insegnamento ed apprendimento.

Insegnare, trasmettere qualcosa, donare ciò che si sa è operazione velleitaria e destinata al fallimento se non si tiene nel debito conto l'allievo e soprattutto se non lo si considera in grado di accogliere ciò che gli si invia. Come lo si potrebbe, d'altro canto, tenere nel debito conto senza considerarlo una persona e, in quanto tale, preziosa nella sua capacità d'incontro? Succede invece sempre più spesso che, soggiogato da una distorsione assolutistica del proprio ruolo, l'insegnante perda di vista il valore fondamentale dell'insegnare che è, innanzitutto, disporsi all'incontro ed al confronto perse-

guendo l'obiettivo di conoscere e contemporaneamente apprendere attraverso il dialogo con i suoi allievi.

Riconoscere nell'allievo la persona, indipendentemente dal suo grado di diversità, è condizione indispensabile per trasmettergli qualcosa: solo così il ragazzo disturbato sarà comunque un allievo al quale insegnare con cura e non un disturbante da allontanare o da isolare; il suo stesso disturbo (sia esso di genesi biologica, psicologica o sociale) può costituire, in tal modo, un'occasione di avvicinamento, di familiarizzazione con la diversità, di apertura e preparazione al cambiamento tenendo conto che, nella vita di ognuno, anche in funzione di un imprevisto disturbo o malattia, il cambiamento andrebbe sempre considerato come evento in prossimità.

Insegnare con cura è dunque un obiettivo che va oltre il semplice insegnare; significa cercare di essere "buon insegnante" attraverso un progetto di formazione da costruire insieme all'allievo, qualsiasi sia il suo grado di diversità, attraverso uno scambio continuo di attenzione, informazioni ed esperienza, emozioni ed affettività.

Se la vita di una persona assume significato nel suo da farsi oltre che nel suo costituirsi mondano la vita scolastica, sia nell'insegnare che nell'apprendere, può divenire significativa solo se svolta in un progetto evolutivo che ponga in primo piano l'insegnante-persona e l'allievo-persona nel loro reciproco formarsi. Il difetto ed il limite (dovuti anche ad alterazioni patologiche) vengono ad assumere, se considerati in questo contesto, un significato ben diverso dal disturbo o dalla malattia: non più il senso negativo dell'evento molesto, ma quello positivo di un'altra realtà da conoscere, recepire, comprendere e trasmettere per il valore che il dolore conferisce all'esperienza vissuta.

## **La motivazione**

Nell'ottica di quanto finora detto, andrebbe modificato un certo modo, comunemente adottato nella scuola per la valutazione del rendimento, delle capacità di apprendimento, della buona oppure scarsa motivazione allo studio dell'allunno.

Quando si parla di persone motivate o no allo studio non si dovrebbe in alcun modo generalizzare, dovremmo sempre specificare invece quale studio e quale persona; se diciamo, infatti, che molti ragazzi non hanno voglia di studiare probabilmente ci accostiamo alla verità, ma solo a una piccola parte della verità, tanto che questa affermazione può essere giudicata nel suo complesso falsa o troppo superficiale; sarebbe meglio dire che alcuni ragazzi non sono motivati ad apprendere certe cose, alcuni certe altre.

Nella mancanza di voglia di studiare si cela il disinteresse dei ragazzi per alcuni argomenti o il fastidio per alcune situazioni o, più spesso, l'evitamento di un disagio determinato da certi toni, da certi atteggiamenti che l'insegnante assume e da alcune condizioni che questi consapevolmente o inconsapevolmente induce.

Apprendere significa conoscere, prendere dall'esterno e portare accanto a sé, dentro di sé ciò che si è esperito (visto, udito, sentito). Ma per prendere bisogna che dall'altra parte vi sia un'offerta: io posso prendere solo ciò che vedo, che sento, che mi si offre; e se ciò che mi si presenta è spiacevole, sgradevole, cerco di evitarlo, di sfuggirlo, di prendere altro.

Se affermiamo quindi che un ragazzo non appare motivato ad apprendere, dobbiamo chiederci se gli venga offerto qualcosa; se sia posto in grado di vedere e di sentire; se abbia i mezzi per prendere e portare accanto a sé, dentro di sé, e per ritenere; se ciò che gli viene offerto sia piacevole o spiacevole e se gli dia gioia o dolore.

Poniamo il caso che il ragazzo non veda, non senta, non gusti: per prima cosa l'insegnante dovrebbe chiedersi, allora, se ciò che viene dato è appetibile, cioè se attrae l'attenzione, se stimola l'interesse. Non dovremmo mai scordare, infatti, che l'apprendimento è legato all'insegnamento ed il ragazzo non prova gusto ad apprendere se non gli si insegna con gusto.

Può succedere che l'insegnante dica o faccia delle cose che sono del tutto irrilevanti per l'allievo, che non destino interesse, non stimolino l'attenzione; in questo caso è come se l'insegnante non insegni; e ciò accade quando usa un linguaggio atono, inerte, amorfo, inconsistente, piatto; quando adotta espressioni non comprensibili, ermetiche, indecifrabili; quando si lascia andare a troppe associazioni per contiguità, si distrae, divaga, si disperde; quando non fa attenzione all'allievo che gli sta dinanzi.

Spesso la scarsa attenzione di un insegnante per i propri alunni è determinata dalla sua scarsa motivazione ad insegnare. L'insegnante motivato ad insegnare prova gusto e piacere ad interessare tutti i componenti della classe, a conoscerli singolarmente e nelle loro relazioni di gruppo, a modulare il proprio linguaggio sulla loro capacità di riceverlo e di elaborarlo; in pratica ad entrare in sintonia con ciascuno dei propri allievi. Questa è la condicio sine qua non per motivare i ragazzi ad apprendere; e se l'insegnante non agisce così, diciamo che non è motivato ad insegnare.

Dovremmo domandarci per quali ragioni un insegnante può non essere motivato ad insegnare. A differenza di uno studente, che non sceglie di studiare ma viene avviato dai genitori alla scuola dell'obbligo e, spesso, anche a quella superiore, l'insegnante, in genere, sceglie d'insegnare; ed anche

quando l'insegnamento sia un ripiego egli compie una scelta che implica una precisa responsabilità della quale non può non avere coscienza. Possiamo quindi supporre che l'insegnante poco motivato ad insegnare sia stato da qualche evento demotivato. Le ragioni di questa demotivazione possono essere tante ma, per comodità, potremmo ridurle ad una, la perdita del piacere ad esercitare compiutamente il proprio ruolo.

## La fiducia

La mancanza o la perdita di interesse per un'azione alla quale si dovrebbe tenere è spesso determinata dalla mancanza di protensione (*protentio*), cioè di slancio vitale, di carica, di spinta a fare; perché vi sia questa carica, questa spinta, vi deve essere anche un credo, una ragione che la giustifichi. Si fa qualcosa se si pensa che ne valga la pena, se si crede che "il gioco vale la candela"; altrimenti lo si fa tanto per fare, per forza d'inerzia, perché lo si deve fare e non perché si sente di farlo, oppure non lo si fa affatto.

Nella perdita di slancio, nella caduta di protensione gioca un ruolo importante la

Fiducia; essa va intesa come fiducia negli altri e, nel contempo, fiducia in se stessi.

La mancanza di fiducia, ma soprattutto la perdita di fiducia, ostacola il rapporto interpersonale, inibisce la comunicazione, mortifica la vitalità della persona.

Nell'avvicinarmi a te, nel parlarti, ma soprattutto nel progettare, nel pensare di fare delle cose insieme a te e quindi anche nell'accingermi ad insegnarti, io-insegnante devo fidarmi di te-allievo, devo fidarmi della tua buona disposizione verso di me, devo pensare che tu non mi tradirai, che tu sarai con me, che collaborerai; lo stesso vale per le persone che lavorano con me, i miei colleghi, i miei collaboratori, l'istituzione tutta, il contesto sociale nel quale opero. Allo stesso modo io-allievo, nell'accingermi ad apprendere, devo potermi fidare di te-insegnante, di ciò che mi dai, di ciò che mi dici, devo essere certo che le tue parole non saranno smentite dai fatti; devo credere che quanto mi insegni mi sarà utile, che potrò far tesoro della tua esperienza, che il mio lavoro nello studio verrà ricompensato; devo pensare che non verrò ingannato, che sarò trattato con onestà e non mi verrà nascosto alcunché, che il nostro rapporto si svolgerà nella più assoluta trasparenza. Devo inoltre poter credere che se avrò delle difficoltà mi aiuterai, mi sosterrai, sarai in grado di comprendere i miei problemi e ti impegnerai a darmi una mano in qualsiasi circostanza.



La fiducia nell'altro è garanzia di collaborazione, di affinità d'intenti, di sostegno reciproco nel tentativo di raggiungere un obiettivo comune; per contro la *sfiducia* è la mancanza di tutto questo. La sfiducia genera la spiacevole sensazione di non poter contare su colui col quale si stabilisce un rapporto; essa induce alla diffidenza, a paventare cioè rischi, pericoli, tradimenti, frustrazioni e inganni.

Se mi muovo nella diffidenza starò continuamente all'erta guardandomi alle spalle: cercherò di cogliere in ogni situazione i segnali del pericolo sempre possibile, sempre dietro l'angolo.

La diffidenza porta alla sospettosità, alla paura, all'eccesso di prudenza, all'inibizione: se non mi fido, prima di fare una cosa ci penserò mille volte; ma questo mio non fare potrà anche essere scambiato per pigrizia, per disinteresse, per svogliatezza. La sfiducia negli altri comporta inoltre la sfiducia in se stessi poiché è difficile raggiungere degli obiettivi da soli, senza la collaborazione e l'aiuto degli altri.

Non raggiungere degli obiettivi, gli insuccessi ripetuti, le aspettative frustrate, il dilatarsi dei tempi d'esecuzione, rallentare o rimandare i progetti, tutto ciò porta l'insegnante o l'alunno a pensare di non essere all'altezza, di non essere adeguato alla situazione, a non avere fiducia in se stesso: da qui la tendenza a lasciar andare, lasciare al caso, infischiarne; oppure fare tanto per fare, senza alcuna convinzione e senza alcun impegno.

Ma che cosa mina la fiducia degli insegnanti e dei ragazzi al punto da non motivarli o da demotivarli a svolgere il proprio ruolo? Alla base della fiducia si situa quel fenomeno psichico che va sotto il nome di *riconoscimento d'identità*, secondo il quale io mi posso fidare di te solo se ti riconosco per quello che sei e quindi per quello che vali; allo stesso modo mi posso fidare di me stesso se mi riconosco per quello che sono e quindi per quello che valgo; nel contempo so che tu puoi fidarti di me se mi riconosci per quello che sono e per quello che valgo.

L'identità personale è data non solo dal nome e cognome che ciascuno porta ma anche dal proprio "*background*", dalla propria storia personale, dal ruolo che occupa e dal compito che, in quel momento, sta svolgendo. Riconoscere l'identità dell'altro è fondamentale nel rapporto tra le persone: se io non so chi sei avrò delle difficoltà a comunicare con te perché non so a chi mi rivolgo; e per riconoscere la tua identità non è sufficiente il nome e il cognome, e neanche l'età e gli altri dati anagrafici, ma è indispensabile conoscere la tua storia, i tuoi gusti, le tue attitudini, i tuoi orientamenti, le tue tendenze, le tue conoscenze, le tue capacità; e per far questo ho bisogno di almeno due cose: il tempo e lo spazio.

Nel processo di riconoscimento d'identità i riferimenti categoriali fondamentali sono quelli della temporalità e della spazialità.

E' difficile il riconoscimento d'identità tra due o più persone al primo incontro; ciò accade solo in quei casi fortunati in cui si stabilisce rapidamente un "feeling" per cui uno ha l'impressione, la sensazione, di conoscere subito tutto dell'altro: in tali casi si instaura facilmente quell'atmosfera di fiducia reciproca che porta alla condizione di "con-fidenza" e che consente all'uno di mettersi, per così dire, "nelle mani dell'altro" senza alcuna riserva. Allo stesso modo lo spazio che si stabilisce tra le persone al primo incontro è caratterizzato in genere dalla distanza, nel senso che una eccessiva vicinanza determina perlopiù perplessità e preoccupazione; tenersi a relativa distanza dall'altro (mantenere le distanze) permette invece di comunicare senza eccessivi rischi; e ciò lo si può osservare in quegli insegnanti che, ponendosi in cattedra, frappongono fra sé e gli alunni un'enorme distanza; ma se questa distanza può apparire rassicurante per l'insegnante, costituisce di fatto un grosso ostacolo all'osservazione e quindi al riconoscimento d'identità; impedisce, in pratica, la conoscenza reciproca.

Se c'è troppa distanza tra noi, non solo non riesco a percepire delle cose di te, ma è anche inutile che ti dica delle cose, tanto so che non mi sentirai. La distanza mi impedisce di cogliere l'intonazione della tua voce, ma anche il significato del gesto, le sfumature della mimica, l'intensità e il senso dello sguardo, tutto ciò che, insomma, è indispensabile per comprenderci.

E' perciò auspicabile che il tempo pedagogico sia utilizzato col fine di raggiungere la giusta distanza per sentirsi, per conoscersi, per fidarsi e *confidarsi*. E' questo il percorso che permette di eliminare molti degli impedimenti che ostacolano il processo motivazionale dell'insegnamento e dell'apprendimento; in particolare uno, il pregiudizio.

## Il pregiudizio

Col termine pregiudizio si vuole intendere un giudizio, espresso prima di poter effettuare una valutazione adeguata, che deriva da un'idea, da un'opinione precostituita e che condiziona il giudizio stesso sulla cosa, sulla persona, sull'avvenimento in questione.

Riscontriamo spesso il pregiudizio come elemento nucleare del disagio giovanile e della scarsa motivazione allo studio e come remora per un corretto approccio agli allievi da parte dell'insegnante.

Il pregiudizio è fonte di disagio nel rapporto interpersonale poiché da per

scontati degli attributi di valore (e di non valore) senza alcuna possibilità di verifica; annullando il processo di verifica preclude, perciò, il processo di conoscenza relegandolo nella sfera dell'ovvietà, del già noto comunque; e sappiamo bene che non vi è nulla di più ingannevole che dare per scontata una cosa. Il pregiudizio azzerava inoltre l'attesa, l'aspettare cioè che una situazione evolva, si svolga.

Col pregiudizio le situazioni sono già determinate, già scritte; viene a cadere perciò la vitalità, l'interesse, la speranza e tutto quanto si nutre della possibilità.

Qualche volta ho udito pronunciare dai miei pazienti questa affermazione: "tanto lei non può capirmi!" allo stesso modo immagino che ciascun insegnante abbia avuto modo di udire la stessa frase pronunciata da un suo allievo. Ma molte altre volte ho udito dei colleghi dire "di questa persona non mi occupo perché, tanto, non c'è nulla da fare". Tra insegnanti, ugualmente, capita spesso di esprimere giudizi di questo genere: "chi è fatto in tal modo non potrà mai cambiare", "a lavare la testa all'asino si perde l'acqua ed anche il sapone".

Il pregiudizio, così come impedisce il rapporto medico-paziente (ed è assolutamente necessario rimuoverlo per stabilire quell'alleanza di lavoro necessaria al buon andamento della terapia), allo stesso modo è di grande ostacolo nel rapporto pedagogico, da qualsiasi parte provenga (dall'insegnante, dall'alunno, dai familiari dell'alunno); il pregiudizio, infatti, altera la relazione interpersonale inquinandola attraverso un gioco di rimandi che si sostengono l'un l'altro; ad esempio: "io penso che tu pensi male di me"; "io penso che tu pensi che sto pensando male di te"; "tu mi darai un cattivo giudizio perché non mi consideri capace"; "tu mi tratterai male perché provenigo da quella famiglia, perché mi trovo in una certa situazione", e via di seguito.

Per tale via il pregiudizio si mantiene e cresce alterando sempre più la relazione interpersonale attraverso la comunicazione verbale e non verbale: se ho dei pregiudizi nei tuoi confronti non vi è alcun bisogno che te lo dica; tu, infatti, lo capirai comunque; lo capirai attraverso il mio sguardo, la mia mimica, il mio gesto, dall'atteggiamento che assumerò nei tuoi confronti; allo stesso modo tu mi comunicherai i tuoi pregiudizi su di me.

Il pregiudizio si manifesta soprattutto nel modo della sufficienza o del timore o del sospetto o dell'atteggiamento di maniera (che tende a mascherare i precedenti); altre volte con l'ambiguità che può essere più preoccupante dell'ostilità o del distacco; pur senza entrare nelle dinamiche relazionali e della psicopatologia affettiva dei singoli casi, è facile perciò capire quanto il

pregiudizio, promuovendo e mantenendo modi del tipo succitato, sostenga il disagio scolastico, soprattutto in quei giovani e in quegli insegnanti che già vivono situazioni intrapsichiche o relazionali (amicali, familiari, sentimentali) problematiche.

### **Lo scacco dell'incontro**

Disagio sociale, disturbi relazionali, forme diverse di psicopatologia, si intrecciano sino a costituire un tutt'uno allorché il malessere derivante da incomprensioni, sfiducia, pregiudizio, demotivazione coinvolge il ragazzo, i suoi familiari e l'insegnante in un crescendo travolgente. Si assiste allora ad una progressiva distorsione comunicativa che può condurre fino alla frammentazione e all'arresto del flusso coesistenziale, a quello che Bruno Callieri definisce come "scacco dell'incontro", in pratica, alla sospensione di ciò che costituisce il nucleo dell'incontro pedagogico: la reciprocità della donazione e della percezione di senso.

Quando fra insegnante alunno e famiglia si crea tale frattura, cala su questi il gelo dell'incomunicabilità che rende atona la parola ed insignificante il gesto. Ciascuno si chiude difensivamente nel proprio sé per resistere all'angosciante, insopportabile presenza dell'altro. Potremmo definire tale condizione una sorta di "autismo pedagogico" in cui ad una formale, stereotipata disponibilità a stare insieme corrisponde una sostanziale incapacità di sentirsi ed una preclusione verso qualsiasi tipo di collaborazione.

Allorché si presentano in classe casi del genere la reazione comune è di sconcerto, di paura. Ci si pone allora domande che paiono senza risposta: come uscire da una situazione così compromessa? Quali ricette seguire? Su quale aiuto contare?

Diciamo subito che non vi sono vie d'uscita semplici ed univoche.

Il modo psicotico, quando permea le persone coinvolte nella relazione pedagogica, le intrappola in una gabbia mortale.

Se, come afferma Heidegger, "il morto è il folle", la follia psicotica (Wahnsinn) dell'alunno o dell'insegnante non va intesa come un disturbo del pensiero dell'uno o dell'altro, ma come un allontanamento dell'uno o dell'altro dalla partecipazione, dall'interscambio, dal rapporto vitale.

Nel loro reciproco allontanarsi, insegnante ed alunno sono perlopiù soli, l'uno o l'altro od entrambi "persi nel deserto dell'incomprensione e del silenzio che è più doloroso di ogni aggressione e di ogni rifiuto" (Borgna, 1995).

Alla ricerca di un modo che prevenga l'incalzare psicotico o che riporti

alla vita la relazione insegnante-alunno spentasi nell'autistica alienità suggerirei una *pedagogia dell'ascolto* fondata sull'autentica intenzione di promuovere l'incontro tra persone.

Solo una volontà verace di ascoltare l'altro, come sostiene Callieri, può consentire di decifrare anche i messaggi più criptici o le invocazioni più mascherate.

Tutto ciò permetterebbe inoltre ad insegnanti ed allievi di non mortificarsi entro i confini troppo angusti della consuetudine e di aprirsi, invece, a nuovi orizzonti di significato.