

Università degli Studi di Bergamo
Scuola Internazionale di Dottorato

Formazione della persona e mercato del lavoro

XXVI CICLO

a.a. 2014-15

Gli asini esistono?*

La dimensione clinica della relazione educativa nella formazione
dell'insegnante: elementi di una ricerca-intervento

Supervisori:

Chiar.mo Prof. Gianfranco DALMASSO

Chiar.ma Prof.ssa Maria Teresa MAIOCCHI

Tesi di Dottorato di:

Elena Covini

Matricola 1017765

* Il titolo fa riferimento al testo francese di Cordie A., *Les cancre n'existent pas. Psychanalyse d'enfants en echec scolaire*. Seuil, Paris, 1996

Introduzione

La dimensione clinica nelle pratiche educative: formazione dell'insegnante, tra disagio soggettivo e cura pedagogica

I Parte - Fondamenti teorici**Capitolo 1. La formazione della persona****1.1 Quale formazione? Questioni intorno al desiderio di sapere, tra «essere» e «dover essere»**

- 1.1.1 Orizzonti pedagogici: tras-formare VS adattare*
- 1.1.2 Il vertice' psicoanalitico: le origini del desiderio di (non) sapere*
- 1.1.3 Un sapere che ha sapore: formazione come forma d'azione*

1.2 Quale persona? La soggettività in quanto relazionale

- 1.2.1 Una prospettiva filosofica, la struttura del volere tra determinismo e libertà*
- 1.2.2 Soggetto dell'inconscio, etica del desiderio*

1.3 La Scuola come dispositivo, tra legge e godimento

- 1.3.1 L'istituzione, l'infantile*
- 1.3.2 Famiglie e Scuola*
- 1.3.3 La persona insegnante*
- 1.3.4 Educare non è amare*

Capitolo 2. La dimensione clinica nella/della scuola**2.1 Direzioni della cura: individuale vs relazionale**

- 2.1.1 L'inconscio: singolare, plurale*
- 2.1.2 Vicissitudini del transfert: dalla suggestione al soggetto supposto sapere*
- 2.1.3 La questione diagnostica: tra sguardo e parola*
- 2.1.4 Mercato del corpo e medicalizzazione della vita*
- 2.1.5 Disabile, utente, consumatore... il "bambino generalizzato"*

2.2 Dialettiche della domanda e dell'offerta (di cura): per una politica del sintomo

- 2.2.1 Richiesta di cura, domanda d'amore: quali risposte dalla psicologia clinica?*
- 2.2.2 Rispondere alla domanda, rispondere della domanda*
- 2.2.3 La clinica contemporanea, ovvero il sintomo senza domanda*
- 2.2.4 L'offerta di un tempo preliminare: le cliniche "fuori setting"*
- 2.2.5 Etica della cura e desiderio del curante: "come agire con il proprio essere?"*

2.3 Mercato del lavoro e intervento psicologico a Scuola

- 2.3.1 La Scuola come cliente?*
- 2.3.2 "La Scuola come istituzione e come sistema": chi domanda cosa?*
- 2.3.3 DSA: sintomi o disturbi? dall'acronimo alla polisemia*
 - 2.3.3.1 Avere un problema o essere un problema?*
 - 2.3.3.2 Inibizioni, sintomi o angoscia?*
 - 2.3.3.3 L'adolescenza, o ultima occasione*

2.4 La formazione dell'insegnante: "lavorare di cuore"

- 2.4.1 La formazione dell'insegnante nel contesto italiano e in Europa*
- 2.4.2 Crisi del ruolo e identità professionale*
- 2.4.3 Totem e tabù nella formazione degli insegnanti*
- 2.4.4 Incarnare il desiderio di sapere*

II Parte - Elementi di una ricerca-intervento

Capitolo 3. Il laboratorio teatrale come strumento di ricerca e di intervento psicologico-clinico nella scuola

3.1 Sul metodo di ricerca: la *Grounded Theory* in psicologia clinica

3.1.1 *Strumenti di analisi 1: osservazione partecipante e “Diario di bordo”*

3.1.2 *Strumenti di analisi 2: codifica “software assisted”*

3.2 Il laboratorio teatrale come strumento: tecnica e etica dell'intervento

3.3 La ricerca -intervento: i laboratori teatrali *AltraScena*

3.3.1 *Laboratorio 2012-13 (1): Risveglio di primavera di Wedekind*

3.3.1.1 L'oggetto d'amore

3.3.1.2 Il corpo

3.3.1.3 Il suicidio

3.3.2 *Laboratorio 2012-13 (2): Bored-line*

3.3.3 *Risultati:*

3.3.3.1 Codifica “Carta-e-matita”

3.3.1.2 Codifica con ATLAS.TI

3.3.1.2.1 Teatro

3.3.1.2.2 Soggettivazione

3.3.1.2.3 Legame sociale

3.3.1.2.4 Ritualità

3.3.1.2.5 Ruoli

3.3.1.2.6 Legge

3.3.1.2.7 Contenimento

3.3.1.2.8 Componenti emotive

3.3.1.2.9 Lo sguardo dell'Altro

3.3.1.2.10 Lo sguardo dell'Altro, in adolescenza e nella psicosi

3.3.1.2.11 L'imbarazzo, in adolescenza e nella psicosi

3.3.1.2.12 Il copione, in adolescenza e nella psicosi

3.3.1.2.13 Funzione del regista

3.3.1.3 Conclusioni: punti di convergenza e di divergenza nella direzione della cura dei due laboratori

3.3.4 *Laboratorio 2013-14. La Rosa Bianca: il popolo vorrebbe Dio, conoscenza, compassione*

3.3.4.1 Il testo come pretesto

3.3.4.2 L'intervista

3.3.5 *Risultati:*

3.3.5.1 Codifica “Carta-e-matita”

3.3.5.2 Codifica con ATLAS.TI

3.3.5.3 Codifica con T-LAB

3.3.5.3.1 *Co-word analysis*

3.3.5.3.2 Associazione di parole: il lemma “Padre”

3.3.5.3.3 Il lemma “Gruppo”

3.3.5.4 Conclusioni: convergenze e divergenze nelle differenti analisi

3.4 *I Care: rappresentare, esperire, rielaborare*

3.5 Le parole per dirlo: Piano Didattico Personalizzato e Piano Educativo Individualizzato

Conclusioni

Politiche del sintomo: l'ascolto a scuola, tra richiesta esplicita e domanda implicita

Introduzione

*Chiunque si applichi con costanza
ad ascoltare la risposta dei bambini
è un rivoluzionario.*
Françoise Dolto, 1996

La dimensione clinica nelle pratiche educative: formazione dell'insegnante, tra disagio soggettivo e cura pedagogica

Educare, per Françoise Dolto, significa suscitare nel bambino una passione anche etica per la ricerca della verità, una verità non convenzionale e mai pre-definita. Una verità che, per essere proficuamente ricercata, necessita di un adulto impegnato a fare in modo che il bambino sfugga al rischio dell'imitazione e della sottomissione al suo sapere, ai suoi metodi e ai suoi limiti. Ad essere in gioco è il rapporto dell'uomo con il sapere, dunque con la civiltà. L'essere umano non si orienta spontaneamente al sociale, non si orienta all'accoglimento della differenza dell'altro, non è automaticamente pro-sociale, ma lo può e deve diventare a partire dall'esperienza di legami sperimentati come positivi.

Come si situa il discorso educativo, nella sua intersezione con la psicoanalisi, rispetto al mercato del lavoro? Il senso della saldatura è rintracciabile a partire dal concetto di *convenienza*: in che termini è conveniente leggere e trattare il "disagio della scolarità"¹ secondo gli strumenti di una sua clinica specifica? Il punto di vista psicoanalitico sull'uomo dice di un'economia dell'apparato psichico, parla dell'inconscio come di un lavoratore deciso, laddove il sintomo va a costituire una specifica forma di guadagno.

Educare, governare, psicoanalizzare per essere efficaci devono fare i conti con ciò che l'altro vuole e con ciò che è disposto a perdere. Ma cosa vuole l'uomo?

Nel corso del primo capitolo verranno tracciati i perimetri epistemologici dei termini *formazione* e *persona*, proprio per situare la questione, qui cruciale, della *volontà-in-atto*.

Ciò che caratterizza l'educazione in quanto propria dell'umano e la differenzia dalla violenza o dall'addestramento è il linguaggio, quindi la relazione del soggetto con l'Altro. Perché non saranno tanto gli accadimenti della vita, positivi o negativi, che danno piacere o sofferenza, a fare il bene o il male di un bambino, cioè costituirlo vivente e in dinamica o paralizzarlo, quanto invece il posto simbolico che gli viene assegnato, attraverso la qualità della parola con cui questi accadimenti sono *detti* e perciò elaborati attorno a lui. Attualmente, la valutazione scolastica si intreccia pericolosamente alla clinica di tipo medico: al posto del "discolo" -dal greco *dyskolos*, fastidioso, strano, difficile da trattare- le classi sono popolate da dis-grafici, dis-lessici, dis-calcolici, iper-attivi...

¹ L'Istituto *ICLeS* (Istituto per la Clinica dei Legami Sociali) -in ragione della sua proposta centrata sulla clinica dei legami sociali- ha istituito un gruppo di ricerca e intervento per reperire una dimensione clinica specifica nella posizione insegnante, definita "clinica della scolarità".

Il presente lavoro scommette dunque su una *convenienza* specifica della lettura psicoanalitica del sintomo infantile, che si manifesta oggi -e sempre di più- a scuola. Il secondo capitolo punta esattamente a dare le ragioni di questa convenienza: il godimento che il sintomo implica è un guadagno di contrabbando, una ricchezza sommersa, che non si scambia, che non paga nessun dazio. Una spinta che con Freud si può vedere votata alla morte. Con Lacan si andranno a interrogare gli effetti del misconoscimento di questa pesante eredità freudiana, che mostra le articolazioni -sincroniche e diacroniche- di un discorso come quello “del Capitalista”² sulla clinica: dal particolare del caso clinico all’universale dell’istituzione pubblica.

Al cuore del presente lavoro vi è l’interesse per il sintomo infantile che si manifesta nell’apprendimento o nel comportamento a scuola: il modo sempre singolare in cui annoda attorno a sé una rete di legami e diversi discorsi. Molti adulti parlano del bambino, chi parla con il bambino?

La questione che il sintomo pone, una domanda di senso sul proprio essere vivente, viene sempre più tradotta in termini di scarto-dal-modello e appiattita sulla dimensione medica della diagnosi. Il sintomo, ridotto a disturbo -ciò che turba una supposta quiete- non parla, se non gli si fa un’offerta di ascolto a lui *conveniente*.

L’offerta di psicologia è molto vasta e comprende diversi prodotti, che vanno più o meno incontro a una richiesta di aiuto comunque molto forte.

La domanda di psicologia può servire a delegare difensivamente all’esperto “ciò che non va” perché se ne occupi: letteralmente, che “tolga il disturbo”. La domanda rivolta al clinico è spesso motivata da un’urgenza che si esprime nell’attesa difensiva di un sapere tecnico, universale, valido per tutti. Colludere con questa richiesta si rivela una scelta miope, che riduce la professionalità psicologica alla somministrazione di test. Di tutt’altro respiro è il progetto di ricerca qui proposto, che del sintomo intende metterne a fuoco la complessità specifica, per una formulazione tecnica da intendersi come etica dell’intervento psicologico a scuola. Questo deve infatti tenere conto sia del versante clinico, quindi della cura particolarizzata³ -dell’allievo, insegnante o genitore- sia della dimensione formativa, quindi discorsiva, di un insieme di pratiche e di obiettivi.

Come creare, in una realtà di legami, una progettualità fondata sull’ascolto?

Il lavoro clinico si muove avendo come punto di mira non una terapeutica nell’ambito scolastico, non una facilitazione delle relazioni in scuola, ma una cura dei legami specifici e delle risorse che si annodano nel dispositivo scolastico, nell’attenzione e nell’ascolto che inevitabilmente presta, anche nelle sue forme didattiche.

Questo obiettivo si articola in:

- una lettura della complessità del dispositivo stesso;
- una lettura della difficoltà che si presentano come ostacoli sintomatici: esse sono in realtà elementi indiziari che portano a effetti di chiarificazione per ciascuno dei soggetti in gioco;

² LACAN J., *Il Seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1969-70)*, Einaudi, Torino, 2001

³ Cfr. LACAN, J., “Due note sul bambino”, in *La Psicoanalisi*, n. 1, Astrolabio, Roma, 1987

- la scoperta che un sapere autentico parte dall'esperienza, come dimensione essenziale del giudizio e dell'impegno personale;

- una tensione etica al cambiamento che non sia inteso come puro adattamento degli uni verso gli altri (gli adulti ai giovani o viceversa), ma interrogativo degli uni e degli altri sull'autenticità dell'esperienza in atto.

Nel lavoro scolastico qualcosa eccede la semplicità tecnica espressa dall'obiettivo di una adeguata preparazione scientifico-professionale di soggetti in sviluppo. Affettività positive o conflittuali e problematiche, nascita di stili e sottoculture inquietanti, lo sviluppo di identificazioni significative o di patologie passivizzanti, sono avvertiti nel mondo adulto come cause di una profonda crisi che sembra far ostacolo alla realizzazione degli obiettivi della scuola.

In ragione della logica dell'intervento qui proposto, centrato sulla clinica dei legami sociali, la ricerca-intervento punterà a reperire una dimensione clinica specifica nella posizione insegnante, come "clinica della scolarità", che designa la complessità dei legami ospitati nell'ambito della scuola, volgendo a una messa al lavoro del desiderio in gioco: quello dell'insegnante di trasmettere e quello del discente di imparare, nelle loro relazioni e reciproco riverbero. Se lo studente può costruire insieme all'insegnante il suo percorso, è a partire dallo stile dell'offerta che gli viene fatta: il perché studiare essendo intimamente connesso al per chi studiare. Per il soggetto in crescita come per il soggetto adulto, l'esperienza nella scuola deve attivare processi di consapevolezza e responsabilità del proprio posto reale a partire dai legami che si stanno costruendo.

Quali le risorse nella preparazione dell'insegnante che formino alla sua funzione? Quali gli strumenti adeguati per sollecitare bambino o adolescente a mettere in gioco difficoltà e potenzialità di crescita? Come implicare la famiglia in una partnership educativa non esaurita in delega o in richiesta di performance? Il progetto si vale di metodologie di gruppo mirate a una drammatizzazione ed elaborazione dell'esperienza secondo prospettive di ascolto e rettifica delle posizioni in gioco, con strumenti di lettura e intervento ispirati alla teoria psicoanalitica.

In particolare, come si vedrà nel terzo capitolo, il dispositivo teatrale si è rivelato essere uno strumento in grado di allacciare e tenere in tensione i differenti livelli della questione, dando l'opportunità a ciascun attore sulla scena di reperire il proprio posto di soggetto, sempre responsabile del suo desiderio.

Il progetto infatti punta alle ragioni di quel movimento specifico che Lacan ha definito "rettifica": una manovra di ascolto che induce un interrogativo sulla responsabilità nel disagio che il soggetto denuncia, non più riferito ad altri attori, al contesto, etc... I luoghi di parola situati nell'ambito delle pratiche educative devono puntare proprio a questo: permettere al soggetto -che sia insegnante, genitore o bambino- di operare con la sua nevrosi, permettere in altri termini che ci sia la possibilità per lui di una rettifica soggettiva della sua posizione nei legami in cui è preso, a volte perso. Scoprire la propria responsabilità permette di guadagnare dei gradi di libertà nella relazione con il mondo e con gli altri.

Cambiamento che richiede -nel *setting* clinico- un lavoro preliminare sulla relazione e che può tradursi nella direzione della cura pedagogica, fino a spingersi nella didattica. L'esperienza resa più personale, elaborata soggettivamente, permette all'insegnante di utilizzare le sue risorse di lettura e di ascolto -in ombra con metodologie più neutre e standardizzate- senza scissione tra dimensione didattica e formativa. Ecco perché nell'ambito educativo si può parlare con Colette Soler di "politica del sintomo": non nel senso di una psicopatologia ma di una costruzione inedita e creativa del bambino, un vero e proprio lavoro dell'inconscio che rende ragione della struttura umana, della soggettività in quanto relazionale. Di qui la sfumatura civile che l'essere parlante implica, tale per cui l'ascolto è un impegno educativo necessariamente quotidiano: il presente lavoro intende mettere a fuoco esattamente questa dimensione etica dell'intervento, sia esso clinico o formativo, affinché questo non sia teso al cambiamento come puro adattamento ma all'autenticità dell'esperienza di ciascuno con ciascun altro.

Capitolo 1. La formazione della persona

*Diventiamo.
Gli uni dopo gli altri, diventiamo.*
Daniel Pennac, *Diario di Scuola*, 2007

Introduzione

Cos'è che fa sì che un bambino sia più curioso di un altro? Che ponga più domande? In definitiva, cos'è che fa la differenza tra una persona desiderosa di sapere e una che non lo è? Di fronte a quali ostacoli si produce un'impasse? Quali sono i principali limiti incontrati?

Per tentare di rispondere ai cruciali interrogativi che il rapporto con il sapere pone, è utile partire da una definizione preliminare dei due termini in gioco: "persona" e "formazione". È intuitivamente evidente infatti, come una data concezione dell'umano implichi la relativa elaborazione dei modi in cui andrà a formarsi, educarsi, istruirsi; viceversa, una determinata etica pedagogica veicola inevitabilmente un'idea più o meno esplicita, più o meno ingenua, della soggettività umana.

"Bisogna avere molta cura delle parole"⁴ avverte Bertagna, e "considerare come ogni griglia linguistica selezioni la realtà dell'educazione e ne offra una lettura che, per quanto sia o empiricamente controllabile o intersoggettivamente negoziabile, non potrà comunque mai essere esaustiva della realtà che intende esprimere e governare, tanto più se in modo uniforme per tutti, prescindendo dalle persone, dai contesti e dalle condizioni date"⁵. Cambiare una parola può allora voler dire cambiare un mondo di significati e un modo di pensare, quindi di valutare e di trasformare: perché ad esempio parlare di "soggetto", piuttosto che di "persona"?

Il termine *soggetto* deriva dal latino *subiectus*, letteralmente "ciò che sta sotto"; nella lettura della psicoanalisi freudiana datane da Jacques Lacan -e nel cui ambito il presente lavoro s'inscrive- la persona è *assoggettata* al linguaggio, è un effetto del significante e della struttura: il soggetto è perciò inteso come soggetto del desiderio inconscio; un'elaborazione le cui implicazioni anche a livello pedagogico saranno approfondite nella seconda sezione del capitolo. Per ora basti considerare che "non sono, là dove sono il trastullo del mio pensiero; penso a ciò che sono, là dove non penso di pensare [...] Questo, almeno, finché Freud non ne ha fatto la scoperta. Giacché se ciò che Freud ha scoperto non è questo, non ha scoperto nulla"⁶. Vale a dire che il *cogito ergo sum* cartesiano, la base per concepire la teoria del soggetto

⁴ BERTAGNA G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. La Scuola, Brescia, 2010, p. 15

⁵ *Ibid.*, p. 16

⁶ LACAN J., *L'istanza della lettera dell'inconscio o la ragione dopo Freud*, in *Scritti* Vol. 1, Einaudi, Torino, 1974 p. 511

trascendentale puro, la finestra sulla coscienza, deve essere inteso, da Freud in poi, come l'avamposto dell'inconscio: "penso dove non sono, dunque sono dove non penso"⁷.

Può -e come- la formazione tenere conto di questo paradosso?

Sarà opportuno a questo proposito riprendere la definizione di "impossibile"⁸ che Freud ha dato ai tre mestieri di educare, governare e psicoanalizzare e sullo scivolamento verso l'impotenza che Lacan ha insegnato a leggere come misconoscimento dell'impossibile. Se per quanto riguarda l'attività di governare le condizioni politiche del nostro paese degli ultimi venti anni ce ne danno una tangibile e quotidiana testimonianza, per le altre due è forse necessaria qualche considerazione in più. Nel suo etimo *ex-ducere* la parola educazione ci rimanda a una tradizione che risale alla maieutica di Socrate, ripresa dalla psicoanalisi, spesso con molti fraintendimenti: certa pedagogia del "sii te stesso", la psicoanalisi ingessata nella rigidità dei *setting* rituali o di chi sottopone il soggetto a un bombardamento di interpretazioni, partecipano ad un gioco di estrazione-riempimento in cui il contenitore non deve essere mai vuoto.

"Oggi -diceva Lacan in un'intervista del 1974- tutti si pretendono educatori. Quanto agli psicoanalisti, ahimè, prosperano. Come i maghi e i guaritori. Proporre alla gente di aiutarla significa il successo assicurato e la clientela fuori dalla porta. La Psicoanalisi è altro"¹⁰. A cui si deve aggiungere: l'educazione è altro. Perché in quanto a finalità educazione e psicoanalisi dovrebbero coincidere. Scrive Freud: "Il nostro obiettivo non dovrà essere quello di livellare tutte le specifiche particolarità individuali a favore di una schematica 'normalità' o addirittura di pretendere che l'individuo 'analizzato a fondo' non senta più alcuna passione e non sviluppi alcun conflitto interno. L'analisi deve determinare le condizioni psicologiche più favorevoli al funzionamento dell'Io; fatto questo, il suo compito può dirsi assolto"¹¹. Lacan si spinge oltre e un Io funzione di sintesi e integrazione diventa una caricatura: tutte le certezze da *talk-show* che portano a ritenere la vita sorretta da una finalità "attraverso le vie di una coscienza progressiva di sé sostenuta da uno sviluppo naturale, all'accordo con sé e al suffragio del mondo da cui dipende la sua felicità, sono un'illusione"¹². Psicoanalisi ed educazione quindi, dalla parte del soggetto che, pur pagando il prezzo dovuto alla civiltà ed accettando che il godimento si sottometta al simbolico, non cessa di interrogarsi sul proprio desiderio e di parlare una lingua privata. Alla luce di queste riflessioni il presente capitolo si propone di analizzarne le conseguenze logiche e operative, per scoprire se l'intreccio del discorso pedagogico con il lavoro analitico possa aprire una via per saperci fare con l'impossibile.

⁷ *Ibid.*, p. 512

⁸ FREUD S., *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere. Vol. XI*, Bollati Boringhieri, Torino, 1985

⁹ Cfr. STOPPA F., *La restituzione*, Feltrinelli, Milano, 2011

¹⁰ Intervista rilasciata a Emilia Granzotto pubblicata su *Panorama*, Roma, 21 novembre 1974

¹¹ FREUD S., *Analisi terminabile...*, cit., p. 66

¹² LACAN J., "Discorso ai cattolici", in *Dei Nomi-del-Padre*, Einaudi, Torino, 2006, p. 66

Tornando brevemente a porre le necessarie premesse terminologiche, *formazione* deriva dal vocabolo latino *forma* e -almeno fino alla metà degli anni cinquanta del 1900- è stata connessa al verbo fare, nel senso di modellare, produrre, costruire, scolpire. Una formazione dunque che si trova in assonanza con il verbo latino *educō*: far crescere, allevare, nutrire.

Negli anni Cinquanta c'è la ripresa e il cambiamento nella significazione del termine *Bildung*, un concetto-chiave nell'età di Goethe che si riferiva alla formazione in senso forte, nei suoi aspetti spirituali e nei suoi rischi etici e culturali; a partire dagli anni Sessanta il termine è stato pragmaticamente e riduttivamente tradotto con il "farsi da sé" ossia *formar-si*: sarebbe il soggetto a scegliere autonomamente e in modo critico la propria particolare forma, senza ricevere dall'esterno attributi da aggiungere alla sua natura.

Al di là di estremismi e semplificazioni tra auto ed etero, la formazione -qui intesa come ontologicamente relazionale- risponde non tanto alla magia di un comando, di una suggestione, ma -come la cura analitica- al fatto che vengono toccati dei nodi della struttura, si potrebbe osare dire: della natura. Questa è l'etica realista propria della psicoanalisi, che non intende procedere per via cosmetica, di aggiunte arbitrarie che coprano o modifichino il comportamento "per via di porre", ma "per via di levare"¹³, mettendo più a nudo per il soggetto il suo rapporto con l'Altro, con l'oggetto e con il reale.

In definitiva, ciò che caratterizza l'educazione in quanto propria dell'umano e la differenzia dalla violenza o dall'addestramento è il linguaggio, quindi la relazione del soggetto con l'Altro. Se è vero che educare deriva da un *e-ducere*, un estrarre e far fiorire semi dall'anima e dalla mente di una persona, è facile immaginare subito una costellazione lessicale omologa dalle luci mutevoli: c'è, certamente, un *con-ducere* accompagnando, ma c'è anche un *se-ducere* che può essere affascinante o deviante... L'educazione dovrà consistere allora nel riconoscere nell'altro il soggetto di un proprio desiderio nello stesso momento in cui è oggetto delle nostre cure. Perché non saranno tanto gli accadimenti della vita, positivi o negativi, che danno piacere o sofferenza, a fare il bene o il male di un bambino, cioè costituirlo vivente e in dinamica o paralizzarlo, quanto invece il posto simbolico che gli viene assegnato, attraverso la qualità della parola con cui questi accadimenti sono detti e perciò elaborati attorno a lui.

1.1 Quale formazione? Questioni intorno al desiderio di sapere, tra «essere» e «dover essere»

Tra determinismo e libertà, chi è davvero il soggetto della formazione?

L'analisi filosofica insiste sul legame tra la sfera della volontà e la sfera della razionalità, sancito dall'azione e sull'indeterminazione della volontà rispetto all'oggetto verso cui quest'ultima s'indirizza.

¹³ È il modo in cui Michelangelo differenzia tra loro pittura e scultura, ripreso da Freud che lo applica al metodo psicoanalitico: quest'ultimo è affine alla scultura in quanto anch'esso procede "per via di levare" le rimozioni che mascherano il pensiero inconscio, diversamente dalle tecniche ipnotiche che vanno a sovrapporre le suggestioni dell'ipnotista.

L'atto del volere si rivolge sempre verso un oggetto che è mancante rispetto a ciò che la volontà desidera: poiché l'attesa del volere appare sempre inadeguata rispetto alla volontà desiderante, si verifica una discordanza tra l'attesa del volere e l'oggetto voluto. È questo processo che definisce la dialettica dell'azione, nella quale si esprime non solo la dimensione specificamente umana ma l'intera realtà¹⁴.

Evocato da Cambria come ciò che Sartre non nomina, “il desiderio si palesa come sorta di innervazione della prassi laddove la prassi non è solo produzione di oggetti presenti ma anche, come accade nella prassi linguistica, una costante evocazione di ciò che è assente”¹⁵. La dimensione simbolica, interviene laddove qualcosa manca e può essere rappresentato da qualche cosa d'altro. Di fronte alla mancanza, l'umano crea e poi trasmette all'altro la conoscenza acquisita. L'origine della civiltà.

Tuttavia il desiderio come spinta alla crescita personale non è una dotazione genetica, dev'essere coltivato. In famiglia e a scuola, da bambini. Perché l'essere umano non si orienta spontaneamente al sociale, non si orienta all'accoglimento della differenza dell'altro, non è automaticamente pro-sociale, ma lo può e lo deve diventare a partire dall'esperienza di legami sperimentati come positivi e vivibili. Per quanto riguarda il *mestiere* di educatore, Françoise Dolto¹⁶ ricorda che il suo ruolo non consiste nel garantire al bambino la felicità, ma la crescita: non un discorso quindi, ma un *modo d'essere* che ispira al bambino fiducia in se stesso, che gli trasmette la fierezza del suo sesso e delle sue iniziative, gli dà l'assicurazione che qualunque cosa faccia è sempre amato, anche se talvolta rimproverato. In altre parole l'educazione è ciò che permette al dinamismo del bambino di esprimersi o che, invece, lo paralizza.

Se il bambino può co-costruire insieme all'adulto il suo percorso, è a partire dall'offerta che gli viene fatta, essendo il *perché* imparare intimamente connesso al *per chi* imparare. L'apprendimento parte da un'offerta di sapere come qualcosa che ha sapore per qualcuno, qualche cosa che può avere gusto, e che -prima di tutto- ha gusto per chi insegna.

1.1.1 Orizzonti pedagogici: tras-formare VS adattare

Il concetto di formazione può far riferimento al “prendere forma umanamente degna”¹⁷, richiamando così la confluenza e l'intreccio di questioni filosofiche inerenti la realtà in generale, la conoscenza umana, l'immagine dell'uomo e del suo destino: dalla realizzazione di una forma consistente nell'attuazione aristotelica delle umane potenzialità immanenti, all'imitazione di Cristo, modello (*morfé*) di virtù, fino alla ricerca gestaltica (da *Gestalt*, forma) di una totalità relazionale sistemica.

¹⁴ BIANCHI G., *La ragione credibile. Soggetto e azione in Maurice Blondel*, Jaca Book, Milano, 2009, p. 52

¹⁵ CAMBRIA F., *La materia della storia. Prassi e conoscenza in Jean Paul Sartre*, Edizioni Ets, Pisa, 2009

¹⁶ F. Dolto, allieva di Lacan, ha dedicato gli ultimi 10 anni del suo lavoro e della sua vita alla formazione degli educatori (*La cause des enfants*, Laffont, Paris, 1985, trad. it. *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Mondadori, Milano, 1988; *Solitudes*, Vertiges, Paris, 1985; *Tout est langage*, Vertiges, Paris, 1987)

¹⁷ NANNI C., *Antropologia pedagogica*, LAS, Roma, 2000, p. 25

Oppure, per indicare un'attività *plasmatrice ed integratrice*, che evoca simbolicamente il lavoro del maestro artigiano intento a dar forma, modellare e forgiare ciò che è ancora amorfo e che, contemporaneamente, rimanda ad una più estesa interpretazione della formazione come *plasmazione umana*, ovvero “un'attività -e risultato delle attività- che la generazione adulta -e per essa, in primo luogo i genitori, gli insegnanti, i maestri, gli educatori in genere- mette in atto per dare configurazione armonica e composta all'umanità del bambino, costituzionalmente informe, disorganica, incompleta, carente”¹⁸.

Il rischio di concepire la formazione come lo strumento necessario al mantenimento e alla perpetuazione di una realtà sociale in cui non vi è spazio per una libera e spontanea espansione vitale, ma solo per l'adesione a un quadro di valori e di norme, di comportamenti e abitudini mentali etero-diretti ed imposti, interiorizzati e metabolizzati in uno spirito di conformismo e passiva omologazione, è sempre presente.

Se si considera la ripresa, da parte dell'Illuminismo e del Romanticismo tedeschi, di un tema caro alla Grecia classica, dove “si pensava all'esistenza di un tipo ideale d'uomo [...] che costituiva l'oggetto e il traguardo dell'educazione (*paideia*), la quale, a sua volta, sembrava coincidere con la cultura, intesa come sviluppo e realizzazione della natura, di un tipo universale, in altri termini di una ‘forma’”¹⁹, non è possibile trascurare l'accostamento al termine germanico ‘*Bildung*’, il cui merito più grande, è stato quello di “ricollocare la formazione nell'ambito alto della riflessione pedagogica e non cedere subitaneamente ad un comodo tecnicismo disumanizzante”²⁰.

Sul piano della concreta esperienza formativa infatti, la formazione viene spesso identificata, prima che con “l'abilitazione a ruoli professionali e sociali” o con la “qualificazione umana dello sviluppo individuale e collettivo”, con il concetto anacronistico di *addestramento*²¹.

È possibile notare, specialmente in ordine a quest'ultima accezione, che la formazione “si trova ad un crocevia fra elementi più squisitamente di origine teoretica (antropologia, filosofia) ed altri che hanno preso vita da ambiti extrapedagogici (matrice formativa aziendale)”²².

Tenendo ferma la distinzione tra un concetto di formazione di matrice pedagogica (*paideia*) ed uno di matrice essenzialmente taylorista (su genesi modernista), si assumerà come oggetto di studio la formazione professionale -interna ed esterna alle istituzioni- con lo scopo di sussumere questo tipo di formazione nel campo d'indagine pedagogico e di porne in luce la valenza educativa. Un primo passo da muovere in tale direzione, soprattutto nel momento in cui si rischia una riduzione ingiustificata ed

¹⁸ NANNI C., *Antropologia...*, cit., p. 25

¹⁹ MACCHIETTI S.S., *Educazione e formazione*, «Prospettiva EP», n. 4, 2004, p. 52

²⁰ CAMBI F., *I grandi modelli della formazione*, in CAMBI F., FRAUENFELDER E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, pp. 55-56

²¹ Sui concetti di formazione come «attività plasmatrice ed integratrice», «processo integrativo dello sviluppo personale», «abilitazione a ruoli professionali o sociali» e «qualificazione umana dello sviluppo individuale e collettivo», cfr. NANNI C., *Antropologia...*, cit., pp. 25-30

²² BOCCA G., *La formazione. Riflessione a voce alta*, «Bollettino della As. Pe.I.», n. 110-111, 2000, p. 2

improduttiva dell'agire formativo ad una semplice somministrazione di 'istruzioni per l'uso', consiste nel tentare di ridefinire la formazione professionale a partire dall'idea di educazione e, quindi, agevolare l'accostamento tra i due concetti per sottolineare quanto il primo abbia da guadagnare dal secondo²³.

“L'educazione è un fatto coesistente alla vita umana. Essa si è compiuta, sia pure in modo diverso, presso ogni popolo e in tutti i tempi, se è vero -come è vero- che gli adulti hanno cercato di trasmettere alle più giovani generazioni i costumi, le abitudini, le leggi, le conoscenze che l'esperienza comune ha alimentato e che appaiono indispensabili per partecipare efficacemente alla vita della comunità”²⁴. Si tratta quindi di un processo rivolto all'umanizzazione, che si realizza con e senza intenzionalità, con modalità differenziate, condizionate dalla cultura in cui si svolge ma in coerenza con la visione che si ha dell'umano, delle sue potenzialità, del suo valore e dei traguardi che può conseguire.

Il pluralismo delle concezioni dell'uomo e la molteplicità dei modelli culturali determinano la polisemia della parola educazione al cui uso si collegano attese differenziate che non facilitano la proposta di una definizione univoca del termine, capace di rappresentare la ricchezza e la varietà dei suoi significati.

Nel suo testo *Dall'educazione alla pedagogia*, Bertagna traccia un itinerario che a partire da un'accurata analisi dal punto di vista filologico dei termini usati (e spesso abusati) nel campo delle scienze umane, reperisce le condizioni che storicamente hanno “consentito di far fermentare i tradizionali comportamenti umani della 'cura', dello 'sviluppo', dell'addestramento', del 'modellamento, dell'insegnamento' ecc. fino a renderli a pieno titolo educazione, formazione e istruzione”²⁵. A pieno titolo, cioè in quanto coestensivi alla persona: non esiste istruzione o formazione se non come educazione globale di tutta la persona. Quali presupposti dunque? L'evoluzione dei processi cognitivi umani -sia intellettuali sia psichici-affettivi- fino all'intenzionalità; la trasformazione del linguaggio umano da semplice mezzo di comunicazione, da 'voce' a *logos*, cioè a pensiero, capacità di 'dare ragione' a sé e agli altri del vero, del buono, del giusto e del bello; l'affermarsi dell'agire libero e responsabile come tratto caratteristico e più alto dell'esperienza umana. Tali condizioni hanno permesso all'uomo di riconoscersi qualitativamente altro sia dagli altri esseri animali, sia dagli enti artificiali, macchine e automi creati dall'uomo stesso.

In continuità con questo itinerario di ricerca, il gruppo di lavoro del Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università degli studi di Bergamo ha lavorato molto

²³ Cfr. SERAFINI G., *In merito al concetto di formazione*, «Prospettiva EP», 4, 1998, p. 3

²⁴ MENCARELLI M., *La struttura del discorso pedagogico*, Pro-Manuscripto, 1970, p. 3

²⁵ BERTAGNA G., *Dall'educazione...*, cit., p. 244

a partire dall'opera di J.J. Rousseau²⁶, mettendone in evidenza lo sforzo costante di suggerire i percorsi possibili per realizzare, in modo armonico, l'integrazione tra dimensione sociale, politica ed educativa.

Il testo di Rousseau, sottolinea Orsenigo “critica radicalmente l'educazione in quanto processo socialmente determinato, ma propone anche l'educazione in quanto difesa e promozione dell'infanzia. Una tale paradossalità sovverte, ma pure autorizza, tutte le pratiche e le istituzioni educative dell'epoca borghese che hanno nella prole il proprio fulcro e il proprio strumento. Il veto nei confronti di ogni azione educativa di tipo positivo, almeno fino ai dodici anni, si converte, non senza romantiche ambiguità, nel criterio secondo cui maestra è la natura, non l'uomo. Sarà possibile al pedagogista illuminato, allora, rispolverare, aggiornandolo ai tempi, il progetto della *Paideia* antica nella nuova *Bildung*, di cui il romanzo di formazione diventerà l'emblema e il metodo”²⁷.

La polemica contro gli usi educativi correnti “sfocia nel più forte assunto pedagogico mai osato”²⁸:

Uomini, siate umani [...] Amate l'infanzia; favoritene i giochi, le gioie, le inclinazioni. [...] Perché volete strappare a questi piccoli innocenti il godimento di un tempo così breve ed effimero, di un bene così prezioso, di cui non potranno davvero abusare? Perché volete colmare d'amarezza e di dolori questi primi così fuggevoli anni che mai torneranno per essi, come non torneranno i vostri per voi? O padri, sapete voi in che momento la morte attenda i vostri figlioli? [...] non muoiano senza aver gustato la vita²⁹.

L'invito a ‘perder tempo’ si staglia e si legittima sulla base del riconoscimento della condizione umana di finitezza. È la morte che fa apparire la vita ‘come pedagogicamente da vivere’: non sciupare inutilmente o sacrificare, ma valorizzare, proteggere e preservare.

Le categorie che in seguito l'analitica heideggeriana metterà in luce, “sono istituite”³⁰ da questo diverso sguardo -pedagogico- sull'esistenza. Quando l'uomo, come dirà Foucault, si mette a vivere nello spessore del suo stesso io, allora si porrà anche il problema pedagogico della ‘qualità’ della sua esistenza.

Nel rifiutare l'educazione socialmente organizzata del proprio tempo e, contemporaneamente, nel non indietreggiare rispetto alla propria vocazione educativa, Rousseau “scopre”³¹ che ogni intenzione

²⁶ Cfr. *L'attualità di J.J. Rousseau a 250 anni dall'Emilio*, CQIA Rivista. Formazione-lavoro-persona, Anno II, Numero VI, Nov. 2012; Convegno Internazionale *Il «pedagogista» Rousseau tra metafisica, etica e politica*, 1-2-3 Ottobre 2012, organizzato dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali e dal Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università degli studi di Bergamo e dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata dell'Università degli studi di Padova e dal Centro Italiano di Ricerca Pedagogica.

²⁷ ORSENIGO J., *Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau*, in CQIA Rivista... cit., p. 1

²⁸ MASSA R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2003, p. 216

²⁹ ROUSSEAU J.J., *Emilio*, Armando, Roma 1989, p. 127

³⁰ MASSA R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987, p. 17

³¹ MASSA R., *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*, «Studi di letteratura francese», XVI, MCMXC, p. 107

educativa rimuove e nasconde un dispositivo strutturale -anonimo e impersonale- che amministra il pedagogico; dispositivo rispetto al quale ogni intenzionalità pedagogica non può che fare i conti.

Come nota Massa, tanto la rimozione degli intenti educativi che produce l'abbandono a una sorta di educazione diffusa storicamente compromessa, quanto la concentrazione sulle dimensioni cognitive dell'apprendimento -secondo un certo modello istruzionista che dissolve l'educativo nel disciplinare rimuovendo l'affettivo- rinviano a una concezione "ingenua"³² dello sviluppo individuale che lascia del tutto impensato lo spessore materiale del dispositivo in atto in ogni gesto educativo.

"Sono questi il diritto e rovescio di uno stesso mito, i due versanti di un unico archetipo mentale che possono essere colti come non contraddittori soltanto individuando nella storia di Emilio la genealogia dell'idea moderna di formazione. Un'idea continuamente oscillante tra retoriche anti-autoritarie e restaurazioni istituzionali, tra nostalgie regressive e velleità progressiste. Rousseau smaschera e occulta nello stesso tempo la struttura profonda dell'educare"³³.

Ri-pensare oggi questo romanzo pedagogico, porta alla soglia di un nuovo modo di dire l'educazione, che non è più moderno. Nella misura in cui il mito roussoviano non irretisce più, in positivo oppure in negativo, si scopre l'efficienza procedurale dell'educazione, cioè quella struttura disposizionale che, al di là del bene e del male, agisce producendo effetti.

Continua Orsenigo: "nel II e III libro dell'Émile l'educazione si presenta come qualcosa che esige sempre un esercizio di potere consapevole e responsabile, sulla base della condivisione tra educatore ed educando di una stessa esperienza. Oggi, è questa materialità che occorre saper dire (e pensare) in pedagogia per essere Contemporanei a noi stessi"³⁴.

Nella stessa direzione, Serafini osserva che "l'educazione può plausibilmente supporre come l'azione (meglio, un insieme, spesso complesso e molto specifico, di azioni), all'interno di un rapporto, di un soggetto volto a creare situazioni e condizioni, che sollecitino un altro soggetto ad interessarsi, rendersi disponibile, lasciarsi coinvolgere, attivarsi perché in lui si verifichino cambiamenti, nella direzione che l'altro (colui che educa) ha auspicato, sperato, stimolato, ma che egli, in maniera più o meno consapevole deve cominciare ad apprezzare (perché se così non fosse opporrebbe tali ostacoli da rendere inutile l'azione educativa)"³⁵.

Cosa emerge da questa definizione? Che il fattore cruciale nello sviluppo umano risiede nell'instaurarsi della relazione educativa, che appare perciò "l'a priori dell'educazione, il suo *trascendentale* d'esperienza"³⁶.

³² *Ibidem*

³³ *Ibid*, p. 108

³⁴ ORSENIGO J., *Come finisce davvero l'educazione?...*, cit., p. 5

³⁵ SERAFINI G., *In merito al concetto di formazione...*, cit., pp. 3-4

³⁶ BERTAGNA G., *Dall'educazione...*, cit., p. 369

Più precisamente, il processo educativo “si connota in maniera specifica per l’intenzionalità (con tutto ciò che comporta per chi lo facilita, lo promuove e lo vive)”³⁷, dunque il rapporto educativo che ha per fine la promozione ed il sostegno di un cambiamento, si nutre di corresponsabilità e non può essere unilaterale. Ancora, questo cambiamento concerne l’umanità del soggetto educando, contribuendo: “ad attivare un potenziale di risorse, talenti e qualità che, se attuato armoniosamente e totalmente, lo aiuta a svelare il suo saper essere autentico ed originale, unico ed irripetibile; a rendersi protagonista consapevole, responsabile ed autonomo di un progetto di vita assiologicamente orientato; ad autodeterminarsi e scegliere, in libertà ed in assenza di tatticismi, il bene che è effettivamente migliore per sé, per gli altri e per la società tutta”³⁸.

A partire da Platone si potrebbero citare infinite definizioni di educazione, tutte tese a delucidare aspetti di un concetto invero complesso, ambiguo e polisemico quanto quello di formazione; con Scurati, si possono riassumere le analogie e le differenze che queste palesano e testimoniano, attraverso una collocazione in una serie di quattro livelli successivi: “a) l’educazione appare come pura e semplice manifestazione della ‘natura’ data; b) l’educazione viene fatta consistere nella trasmissione di un certo patrimonio culturale e nell’adattamento della nuova personalità in processo di crescita alla cultura del gruppo sociale cui appartiene; c) l’educazione è considerata come azione formativa, intervento di un soggetto (educatore) su un altro soggetto (educando) per il conseguimento, da parte di quest’ultimo, dei fini oggettivamente preconcepiti e stabiliti dal primo; d) l’educazione è intesa come rapporto promozionale autenticante della piena autonomia personale dell’educando”³⁹.

Al di là delle riflessioni e dei confronti che questa schematizzazione potrebbe generare basti qui sottolineare come sia l’ultima definizione l’unica che faccia emergere “la visione della persona che è sempre un fine ed un valore in se stessa, che si verifica soltanto nella promozione della personalità umana nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, autonomia etica, responsabilità ed auto dominio”⁴⁰. Inoltre, se questa ‘pro-mozione’ è l’essenza e lo scopo del processo educativo e se è vero che l’autoaffermazione ontologica si realizza per mezzo di cambiamenti che sono, insieme, la causa e l’effetto di una dinamica dialettica virtuosa oscillante tra una condizione ontica (essere) ed una eventualità deontica (dover essere), finalizzata ad una progressiva celebrazione del *proprium* in base al quale l’uomo possa definire, distinguere ed affermare se stesso, allora non possiamo non intuire come l’educazione sia un qualcosa che riguarda il soggetto umano per tutto il corso della vita: non è dato di fissare un traguardo per la propria ‘crescita in umanità’ senza negare la possibilità stessa di una crescita, ovvero senza negare il valore di una progettualità

³⁷ MACCHIETTI S.S., *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma, 1998, p. 93

³⁸ SERAFINI G., *In merito al concetto di formazione...*, cit., p. 4

³⁹ SCURATI C., *Profili nell’educazione*, Vita & Pensiero, Milano, 1977, pp. 230-231

⁴⁰ *Ibid.*, p. 231

forte e di una progettazione incrementale che orientano l'ambizione legittima di un'umanizzazione sempre perfettibile⁴¹.

Lo stesso diritto all'educazione⁴² postula uno sviluppo pieno della personalità umana "la quale non può derivare che da una premura attiva della società nei riguardi della persona, cioè da una politica di giustizia sociale, di solidarietà, di pace costruttiva e dinamicamente tesa alla definizione di un futuro umanamente più ricco. In questo senso è possibile affermare che nel diritto all'educazione si assommano e si sintonizzano tutti i diritti fondamentali dell'essere umano"⁴³.

In conclusione, le riflessioni maturate in ordine alle definizioni offerte da Bertagna e Serafini, così come la sintesi classificatoria di Scurati, nell'ampliare la già ricca portata etimologica del lemma educazione, esortano a rifiutare una visione della formazione come conquista di informazioni, nozioni e tecniche utili all'esecuzione di un determinato lavoro. Contrastando il progressivo costituirsi di una società relativista, figlia della tecnocentricità scienziata e neo-nichilista, per cui la persona si vede ridotta a esclusivo prodotto di se stesso, merce di scambio addetta alla produzione e al consumo di altra merce, conviene ribadire l'accoglimento delle istanze personaliste e sostenere che la formazione, configurandosi come momento e parte essenziale dell'educazione permanente della persona, è un ulteriore mezzo per la liberazione del potenziale umano, per la conquista di un 'saper essere' oltre che di un 'saper fare'.

Se è vero che l'identità dell'uomo -soggetto e non oggetto culturale- è di un essere "in transit" da uno stato di oppressione a uno di libertà, si tratta allora di inventare descrittori e indicazioni perché ciascuno possa vedere, leggere e ri-leggere gli accadimenti formativi tenendo presente che il sapere pedagogico -come del resto quello psicoanalitico- si propone come sapere ad alto contenuto critico-riflessivo al servizio della progettualità umana.

⁴¹ Il termine *Educazione permanente* appare per la prima volta nel 1960, quando l'Unesco indice a Montreal, una Conferenza mondiale dal titolo "L'educazione degli adulti in un mondo in trasformazione". Nel 1964, Mario Mencarelli pubblica con l'Editrice La Scuola *Educazione permanente*. Con questa espressione intende far riferimento ad un'educazione totale, che chiede di superare le barriere tra educazione scolastica, extra-scolastica e post-scolastica e che domanda attenzione per la conoscenza dell'uomo e dell'universo sociale, oltre che per le interpretazioni delle concezioni dinamiche della vita (grazie anche al contributo delle altre scienze umane). La prospettiva dell'Educazione permanente, facendo leva su un'antropologia filosofica che riconosce la persona come *primum*, ossia un valore assoluto da custodire e promuovere in ogni sua istanza, si configura quale sfida alle visioni parziali dell'uomo e quale espressione della volontà di consentire a tutti gli individui di esercitare il proprio diritto ad educarsi lungo il corso dell'intera esistenza. L'Educazione permanente, inoltre, richiede un impegno sia personale che sociale al fine di promuovere tutte le capacità e le attitudini di ogni persona e garantire il diritto all'umanizzazione in ogni momento e circostanza dell'esistenza, testimoniando una costante e piena attenzione educativa verso tutte le funzioni e le dimensioni della persona.

⁴² Il diritto allo studio -cioè alla conoscenza- nella prima formulazione "stava ad indicare una condizione di parità dei cittadini dinanzi agli strumenti dell'alfabetizzazione culturale e quindi il diritto di tutti ad avere quelle opportunità che vengono solitamente offerte dalla scuola e dalle altre istituzioni educative. Si trattava perciò di un diritto conseguente al riconoscimento dello status di cittadino e delle prerogative della cittadinanza", che è stato affermato dalle Costituzioni di tutti gli stati democratici e quindi anche da quella italiana, la quale lo ha arricchito "di dimensioni aggiuntive" tanto che esso oggi "si configura come diritto da promuovere più ancora che da concedere o da riconoscere. La sua fondazione non è nella legge, né nella cittadinanza; non dipende dallo status di cittadino, ma dalla dignità della persona." (PAPARELLA N., *Istituzioni di pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce, 1996, pp. 55-56)

⁴³ MENCARELLI M., *Scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978, p. 98

1.1.2 Il 'vertice' psicoanalitico: le origini del desiderio di (non) sapere

A illuminare l'origine dell'interferenza tra volontà e azione interviene Freud: nel suo approccio alla malattia nevrotica evoca da subito quella strana forma di fuga dal sapere che è la *rimozione*⁴⁴, cardine dell'ammalarsi nevrotico come ammalarsi della memoria, amnesia. Alle origini della rimozione, il desiderio edipico: ad un immaginario bambino idealizzato, privo delle spinte istintuali più profondamente e ferocemente umane, Freud contrappone un'infanzia esposta al rischio delle passioni e condizionata da un Eros che si configura come esclusiva e dirompente fonte di azione. Grazie all'ascolto clinico infatti, Freud scopre che i semi del desiderio inconscio -origine non solo della psicopatologia ma della soggettività umana in quanto tale- giacciono nei primi anni di vita e si giocano sorprendentemente in fretta, attorno alla sessualità. "Infantile" allora non è più soltanto il riferimento cronologico a quella fase di vita della persona che anticipa l'adolescenza, ma è un resto: "ciò che nel materiale psichico di un uomo è rimasto infantile ed è stato rimosso perché inservibile, forma ora il nucleo del suo inconscio"⁴⁵.

Con l'introduzione del Complesso di Edipo, Freud consegna alla funzione paterna, in relazione a quella materna, le chiavi dello sviluppo psichico individuale. Nel superamento del complesso edipico, il padre si pone, infatti, come modello di identificazione per il figlio maschio e come oggetto d'amore per la figlia femmina, fungendo per entrambi da via d'accesso al sociale. Solo attraverso la perdita dell'oggetto edipico materno quindi -che il padre garantisce- il bambino arriva ad articolare il godimento con la legge, passando dall'indifferenziato 'oggetto delle cure' alla soggettivazione: responsabilità ma anche libertà.

Questo momento, concretamente collocato nel periodo dell'infanzia che precede la scolarizzazione, segna il passaggio dal naturale al culturale.

"L'educazione 'socializza' il soggetto, vale a dire attua la sua interazione umana con gli altri, sentiti come 'altri se stessi' come pari, in un rapporto soggetto-soggetto, persona-persona (rapporto intersoggettivo o interpersonale) e con l'intero genere umano, l'intera famiglia umana: l'educazione sotto il profilo della finalità sociale è senso dell'altro e interazione con gli altri"⁴⁶.

Esiste una disponibilità o domanda *naturale* del soggetto a farsi sociale? In altri termini, possiamo affermare che l'educazione, la formazione, l'istruzione siano situati a livello del bisogno?

Come si può dedurre dalle considerazioni precedenti e come verrà illustrato più approfonditamente nel corso del presente capitolo, non è realistico -né conveniente- distinguere i bisogni della persona da quelli della società, facendo appello a un'entità pre-sociale, naturale, che si incontra -o per meglio dire si scontra- con le richieste della civiltà. Di questo equivoco è responsabile -e

⁴⁴ Sia il termine *Unterdrückung*, letteralmente "repressione", che *Verdrängung*, rimozione nel senso di messa in disparte, sono usati per designare il termine rimozione che pertanto può essere letto sia nel senso di "espulsione" che in quello di "tenere lontano dalla coscienza". Nell'ultimo decennio del 800', cioè prima dell'Interpretazione dei sogni, i due termini sono presenti con la stessa frequenza, ma raramente Freud li usa come sinonimi. La parola rimozione è usata per indicare il destino di quelle rappresentazioni escluse dalla coscienza, che vanno a costruire quel nocciolo fondamentale alla base di un campo psichico a parte.

⁴⁵ FREUD S., *L'interesse per la psicoanalisi (1913)*, in *Opere, cit.*, p. 265 e segg.

⁴⁶ AGAZZI A., *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia, 1968, p. 8

contemporaneamente ne è vittima- la psicoanalisi, che con Freud articola l'inconscio, cioè la rimozione, cioè la nevrosi, a ciò che è socialmente sconveniente. Non a caso, come nota Maria Teresa Maiocchi, uno dei rimproveri che vengono mossi alla psicoanalisi è proprio quello di separare, nel senso di isolare, il soggetto dalla sua realtà, affettiva e lavorativa: “per questa che ho chiamato cerniera abbiamo -nella tradizione analitica- una sorta di mito, mito avvallato se non fondato da Freud, e cioè che le nostre relazioni prime, quelle in cui si forma l'identità, per allargate che le concepiamo, sono tuttavia appunto prime, e perciò protette, nate in un caldo mitico 'interno' protettivo, che dà forma alla mente secondo una fondamentale ripartizione tra 'mondo interno' e 'mondo esterno' (come lo stesso Freud, nel *Compendio di psicoanalisi*, 1938)⁴⁷. Con Lacan rilettore di Freud, è possibile invece rilevare qualcosa che peraltro è anche esperienza comune: tutto l'ordine dei bisogni, delle tendenze, nell'essere umano non è dotato di alcuna autosufficienza naturalistica, biologica. Non c'è in altre parole istinto che valga come legge per l'uomo. C'è senz'altro del bisogno, legato al suo essere corporeo, ma destino, trattamento e conseguenze del bisogno sono legati e dipendenti dall'immersione dell'individuo con l'ordine del linguaggio, del simbolico, cioè dal suo rapporto con quello che Lacan definisce come Altro⁴⁸.

Contrariamente alla concezione evolutivista -che ha preso il sopravvento nell'immediato dopo-Freud- l'Edipo così concepito non viene 'raggiunto' sul modello di uno stadio di sviluppo psicofisiologico, ma appartiene alle strutture ultime del soggetto ed è come tale presente da sempre, generando sia la struttura 'sana' sia le sue deformazioni patologiche. Il senso di colpa inconscio che si va formando parallelamente è la stratificazione dell'educazione fondamentalmente paterna e sarà la fonte essenziale di successivi conflitti nevrotici ma contemporaneamente passaggio obbligato per l'accesso alla dimensione sociale. Il piccolo Edipo, che all'inizio del suo sviluppo è 'amorale' e volto solo alla ricerca della soddisfazione, attua un'identificazione con il genitore amato e odiato, lo stesso che ha disilluso maggiormente: sormonta la rivalità che lo contrappone al padre introiettandone la figura sottoforma di istanza psichica particolare, ormai definita Super-Io⁴⁹. Affondando le radici nell'Es però, e traendo da questo le sue risorse, ne mantiene alcuni tratti arcaici, tirannici e non del tutto mitigabili. Il conflitto consiste proprio in una insanabile antitesi tra quel "resto soggettivo" non regolamentato dal processo edipico e le esigenze dettate dall'esistenza dell'Altro sociale che impone rinunce al corpo pulsionale del soggetto.

Per Freud questo conflitto non lascia presagire alcuna possibilità di sintesi: l'umanesimo freudiano e' un umanesimo del disagio, *disagio della civiltà*, come si esprime egli stesso nel suo celebre saggio.

Ma allora di che *natura* è questa infanzia “che Freud pur manovra, trovando proprio lì il cardine, edipico, della sua opera”? In principio c'è la pulsione: ai confini tra il somatico e lo psichico, diversa

⁴⁷ MAIOCCHI M.T., *Il taglio del sintomo. Clinica ed etica dell'opzione lacaniana*, Franco Angeli, Milano, 2010, p. 113

⁴⁸ LACAN J., *Il Seminario. Libro V. Le formazioni dell'inconscio (1957-1958)*, Einaudi, Torino, 2004, p. 64

⁴⁹ La divisione psichica Freudiana in Io, Super-io ed Es viene formalizzata nel 1923 in seguito all'uscita del testo *L'Io e l'Es (1917-1923)*, in *Opere, cit.*, Vol. IX, pp. 471-520

dall'istinto ereditato, proviene dal soggetto, non ha vie di fuga ma è alla ricerca di vie di scarica per essere soddisfatta. Le frustrazioni e i limiti imposti dalla realtà esterna non consentono una tale scarica immediata. L'attività di pensiero rappresenterà una via indiretta, resa necessaria dall'esperienza, per giungere all'appagamento del desiderio, così come l'interesse per gli oggetti e l'importanza a loro attribuita: saranno sempre connessi al ruolo che essi hanno nel favorire gratificazioni istintuali. Siamo ancora *al di qua* del principio di piacere⁵⁰: l'omeostasi è ancora il traguardo, l'obiettivo che guida e ordina l'azione umana.

Lacan, accentuando la portata strutturale del complesso di Edipo, da mito di Freud lo eleva a fulcro di una soggettività come più o meno "normalizzata": il Padre come principio di separazione simbolica è un tema importante da trattare in questa sede perchè connesso a quello della generatività. Cito Maiocchi: "il padre è perno di una logica metaforizzante prima di tutto della generazione stessa, strappata al suo 'naturale' e spostata nel mondo delle parole, del senso: il soggetto nasce al mondo, come 'messo a lato' secondo un originario spostamento dal suo essere muta presenza biologica. Questa operazione può non riuscire, indice questo di un non automatismo della struttura e della libertà del soggetto e della sua possibilità di scelta. In altri termini, vera funzione del Padre è dunque quella di unire (e non di opporre minacciosamente castrante) un desiderio con la Legge"⁵¹.

Nell'insegnamento di Lacan la domanda è l'operatore che trasforma il bisogno individuale fin dalle origini dello sviluppo, è il vincolo cui è costretto a sottomettersi l'essere parlante al fine di poter ottenere qualcosa dall'Altro, ad esempio l'altro materno. Tuttavia, proprio attraverso la formulazione della domanda, a causa del funzionamento delle leggi del linguaggio, qualcosa dell'ordine del bisogno viene catturato e incorporato nel funzionamento dell'ordine simbolico, che Lacan chiama anche ordine significante. Tale incorporazione comporta una perdita, un resto, un residuo dovuto al fatto che la soddisfazione del bisogno-trasformato-dal-linguaggio non può più coincidere con l'appagamento immediato del bisogno, con ciò che si richiede all'Altro nel reale.

La domanda implica come tale un riferimento all'ordine significante, al simbolo, all'Altro come garante di questo ordine, ad un terzo sfuggente; infatti, il funzionamento della catena significante -così Lacan chiama il susseguirsi potenzialmente infinito dei significanti, delle parole- con il suo potere di slittamento è in grado di spostare continuamente il significato da un significante all'altro: è il potere del simbolo quello di poter rimandare continuamente in maniera infinita un elemento ad un altro.

Questa proprietà di slittamento del linguaggio -chiamata metonimia significante, spostamento- fa in modo che la formulazione della domanda produca un residuo non appagabile dal soddisfacimento del bisogno, un residuo che slitta, scivola via catturato dalla catena significante.

⁵⁰ Il riferimento è al testo di Freud, *Al di là del principio di piacere* (1920), in *Opere*, cit. pp. 189-249

⁵¹ MAIOCCHI M.T., *Dal Padre al Nome. Generare, Separare, De-cidere*, in (a cura di Scabini, E; Rossi, G), «Promuovere famiglia nella comunità. Studi interdisciplinari sulla famiglia», n. 22, 2007; pp. 77-109

L'assunto di tutta la teoria freudiana in fondo è proprio questo: il linguaggio -inteso come le strutture sociali, le leggi simboliche della società civile- ha il potere di modificare l'assetto pulsionale; se così non fosse, la stessa cura psicoanalitica, come è stata formulata da Freud, non avrebbe alcun senso.

Lacan, riprendendo questo assunto, arriverà a definire l'inconscio in quanto strutturato come un linguaggio, ovvero regolato da leggi linguistiche precise. L'inconscio è un discorso, il discorso dell'Altro.

Dal momento in cui la domanda entra in scena, l'essere parlante si manifesta in tutta la sua natura e lo scarto tra la domanda e il bisogno diventa per Lacan lo spazio proprio del desiderio inconscio: il desiderio è quel resto che rimane sempre insoddisfatto dalla domanda rivolta verso l'Altro, e per il fatto di non essere soddisfatto non viene mai esaurito, permettendo all'inconscio di continuare a domandare.

L'umano dunque, sorge nella responsabilità del suo destino: "insondabile scelta dell'essere". Rinunciare a un godimento muto per dare o meno il proprio assenso all'offerta simbolica dell'Altro, a sottolineare lo statuto etico del soggetto, esposto ad una responsabilità illimitata ma senza padronanza.

Il soggetto, pur nella singolarità del suo rapporto con la soddisfazione, in quanto strutturato, costituito dal suo essere parlante non è isolato-isolabile ma è originariamente preso come sociale, come chiamato all'essere nel legame dall'Altro, chiamato al legame con l'Altro. Qui appare un elemento fondamentale messo in luce dalla cura analitica: l'esperienza sottomette al dire, al parlare, tutto ciò che può essere scoperto e che può prodursi nel suo corso; se la regola fondamentale dell'analisi è quella di *dire* tutto ciò che viene in mente, è perché essa scopre e valorizza una causalità psichica specifica delle esperienze soggettive, da quelle educative a quelle sintomatiche: in esse mette in luce la collaborazione inconscia del soggetto al loro sorgere e al loro mantenimento.

La centratura sull'aspetto relazionale dei processi formativi fa quindi riferimento proprio al passaggio che deve fare il bambino per uscire dall'alienazione primitiva all'Altro materno⁵² e diventare un soggetto con tutte le sue caratteristiche e competenze. Un "trauma benefico"⁵³ come lo nomina Martine Menés, ovvero l'entrata nel linguaggio: il primo e più importante di una serie di traumi separativi. Passare per il significante dell'Altro per isolare quello che vuole dire provoca una doppia perdita. Da un lato perché non si può dire tutto e non tutti i significanti esistono, dall'altro lato per il fatto che i significanti - quello che Lacan chiama la *sapere* - va preso, appreso dall'Altro. In che legame sono prese questa perdita d'essere, di sostanza, di lallazione, con l'acquisizione della lingua, marchio del linguaggio sul corpo di ciascuno, non raggiungibile dalla psicoanalisi perché dimenticato? Senza trascurare le ragioni sociali e culturali, vanno esaminate le implicazioni personali di ciascuno nell'esercizio delle proprie funzioni educative e quindi introdurre il ruolo giocato dall'inconscio.

Nel testo Menés presenta quelle che si possono definire "tappe chiave" nello sviluppo del desiderio di apprendere nel bambino:

- le prime parole con la necessità di conoscere il mondo e gli altri "di non confondere la mamma e il

⁵² Cfr. LACAN J., "Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io" (1949), in *Scritti*, pp. 87-94

⁵³ MENÉS M., *Un trauma benefico: «La nevrosi infantile»*, Edizioni Praxis del Campo lacaniano, Roma, 2011

soffitto” come scrive Amélie Nothomb in *Metafisica dei tubi*⁵⁴.

- La fase metafisica dei tre/quattro anni, in cui il bambino scopre le realtà esistenziali.
- Il passaggio dall'intimo familiare all'entrata nel mondo della conoscenza universale con la scuola primaria (chiamata giustamente età della ragione).
- L'adolescenza che viene a confermare o smentire le posizioni infantili.

“I bambini apprendono a ritmi differenti” dice Menés in un'intervista sul tema rilasciata a *Le Figaro* “ma queste differenze rivelano un aspetto essenziale del rapporto al sapere: non ci sono solo le facoltà cognitive. Il loro sviluppo dipende da ciò che entra in gioco nella costruzione della personalità. Sono predisposizioni all'apprendimento che possono essere facilitate oppure ostacolate dal modo in cui il bambino si costituisce in quanto soggetto di desiderio, accede alla parola e alle relazioni all'altro. Al cuore della personalità interferisce in silenzio questo straniero familiare che si chiama inconscio”.

Il desiderio di sapere può essere notoriamente ostacolato proprio da ciò che il bambino scopre. Così intorno ai 5-7 anni, nel momento in cui comincia a capire il funzionamento dell'esistenza umana, si chiede da dove viene e cosa succederà quando non sarà più qui. Prende coscienza della finitezza dei suoi genitori che credeva onnipotenti. Questo in alcuni bambini genera molta angoscia, che può tradursi in una presa di posizione soggettiva: non voler sapere più niente. Appaiono spesso qui le difficoltà ad addormentarsi, o anche fobie, che mobilitano la vita psichica. Un altro periodo caotico è -com'è noto- la pubertà, in cui riemergono tutte queste questioni, con in più l'enigma dell'incontro con l'altro sesso. L'ingresso nella scuola riveste un'importanza particolare in questo sviluppo? Oppure l'atteggiamento nei confronti della scuola non è che l'esito di processi precedenti?

Certamente non è possibile generalizzare. Continua Menés: “per alcuni bambini con molte carenze può essere una fortuna, come testimonia Renée ne *L'eleganza del riccio* di Muriel Barbéry. Per la maggior parte dei bambini l'atteggiamento è rivelatore, spesso già dalla scuola materna, delle difficoltà che passavano inosservate o erano sottostimate dalla famiglia. D'altronde è questo il momento dei picchi nelle consulenze dato che gli insegnanti incoraggiano i genitori a far aiutare i bambini.”⁵⁵

A partire dalla insostenibilità della posizione dell'educatore di fronte alla domanda del bambino - domanda sul senso del suo essere qualcuno per l'Altro- si vedrà nel secondo capitolo quali risposte il suo sintomo sollecita.

1.1.3 Un sapere che ha sapore: formazione come forma d'azione

Come si può sostenere - anche a livello di politiche sociali - questa attenzione per il soggetto colto nella sua singolarità?

⁵⁴ È l'autobiografia dei primi anni di vita di Amélie Nothomb, nata e cresciuta in Giappone, figlia d'un console belga. È una neonata cui viene diagnosticata un'ossimorica “apatia patologica”, cresciuta e trattata come deliziosa piantina, è una terza figlia che non parla, non emette suono, rimane addirittura perfettamente immobile: è un “nulla che occupa spazio”. NOTHOMB A., *Metafisica dei tubi*, Voland, Roma 2002

⁵⁵ Intervista a *Le Figaro*, lunedì 15 ottobre 2012, p. 14

La sfida consiste nel mettere in relazione le dimensioni costruttive, interattive e sociali della didattica con la dimensione psico-evolutiva (biografia) di ciascuna persona. Il che significa che la didattica si debba confrontare con i percorsi evolutivi, i ritmi, le specificità individuali e culturali per non continuare a proporre pratiche educative centrate sulla linearità, sul controllo, sulla norma, ma sappia assumere le differenze come principio guida.

L'affermarsi della *knowledge economy* e con essa gli interrogativi posti dalla questione delle competenze conferiscono nuova centralità, nella riflessione pedagogica attuale, ai problemi della formazione professionale: come formare nell'età dell'incertezza, quali politiche formative suggerire, come ripensare la formazione in accordo al soddisfacimento del bisogno educativo, come formare l'educando alla cittadinanza. Problemi che la pedagogia italiana sta tentando di fare propri per delineare "un profilo organico/integrato/adequato (alle esigenze della società e dei soggetti) di formazione"⁵⁶, sottraendoli all'attenzione di altre discipline che ne danno visioni parziali e restituendo alla persona che lavora e si forma quella responsabilità e consapevolezza indispensabili affinché torni ad essere protagonista della propria esistenza.

Il compito che oggi si profila irrinunciabile per le agenzie formative è allora quello di 'umanizzare le professioni' e proporre itinerari ad 'orizzonte aperto', che mirino sia alla promozione del saper fare che a quella del saper essere e del sapersi costruire come uomini e come professionisti"⁵⁷. È auspicabile, in tal senso, che le istituzioni scolastiche -ma anche le imprese- si configurino "come 'contesti di azione riflessiva', luoghi di relazioni educative di cui molte sono intenzionali e 'funzionali' ed altre possono essere informali ma altrettanto significative per la crescita della persona"⁵⁸. Questo perché, come si è visto, "l'uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole della sua formazione, se è responsabile della propria crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi"⁵⁹.

Formare il docente è la chiave di volta per cogliere e mantenere fin dall'inizio la centralità della connessione fra *théoria* e *téchne* e promuovere la maturazione di una *phrónesis* professionale che permette di interconnettere il docente come persona, la formazione sia iniziale che in servizio e il lavoro che è in questo quadro ricompreso e valorizzato.

E così un docente è competente non solo perché conosce la disciplina che insegna e i metodi per insegnarla, ma perché le teorie e le procedure fanno parte del suo essere persona, di quello che è e non hanno un valore solo strumentale, infatti non si può insegnare un sapere, un saper fare se non è diventato

⁵⁶ CAMBI F., *La formazione professionale nella pedagogia italiana (1945-2002)*, in *La formazione continua. Teorie e modelli*, a cura di XODO C., Pensa Multimedia, Lecce, 2004., p. 38

⁵⁷ MACCHIETTI S.S., *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma*, Atti del seminario tenutosi a Roma il 31 maggio 2002, «Quaderni della Segreteria Generale CEI», n. 8, 2003, p. 112

⁵⁸ *Ibid.*, p. 113

⁵⁹ *Ibid.*, p. 112

una conoscenza personale⁶⁰. In questa accezione la formazione valorizza il contributo personale, creativo, innovativo di ogni soggetto ed emerge un'idea di lavoro che si avvicina più all'opera nel senso esplicitato da Hanna Arendt, ossia "il divenire padroni delle richieste esterne e di farne un oggetto intenzionale e significativo verso cui indirizzare consapevolmente le proprie azioni: riguarda tutto quanto è prodotto dalla *téchne* umana, ma in connessione con la teoresi e con la saggezza"⁶¹.

Le difficoltà in cui si dibatte la scuola italiana oggi, suggeriscono di rivedere e ridisegnare il percorso di formazione degli insegnanti. Si avverte l'esigenza di un cambiamento significativo del sistema, che implica a monte una riflessione sulla formazione dei docenti, i quali oltre ad una solida base di conoscenze specificatamente disciplinari, devono avere competenze didattiche, relazionali e organizzative. Infatti, il docente, oltre alle conoscenze della sua disciplina, deve avviare una riflessione di tipo pedagogico, avere l'opportunità di riflettere sulle modalità di trasmissione delle conoscenze e di acquisizione delle competenze, deve essere in grado di affrontare la complessità delle dinamiche emergenti nelle classi, in cui incontra e vive la pluralità degli allievi. I docenti devono essere consapevoli che "la relazione educativa è sempre incontro, è cercare e prendere forma del pensiero, è parola scambiata, è posizione via via assunta nel mondo"⁶². È necessario che i docenti nello svolgere la loro funzione educativa e formativa siano consapevoli che "va prestata attenzione alle condizioni sociali del pensare, nell'educazione, certo, ma nella stessa vita comune: pensare è esperienza ed azione tessuta di risorse, di vincoli e di relazioni sociali"⁶³.

Una revisione del percorso di formazione degli insegnanti è doverosa così come un cambio di mentalità sia a livello istituzionale, sia dei docenti stessi. Sempre più pressanti sono "le attuali esigenze di personalizzazione dei processi di apprendimento"⁶⁴ e non più la filosofia del "tutto uguale a tutti" di Comenio.

Quanto esposto sopra rispetto alla formazione dei futuri formatori soprattutto in termini di dialogo costante con i luoghi della formazione -le scuole *in primis*- può utilmente connettersi con alcune valutazioni espresse da Jacques Derrida in *L'Université sans condition*⁶⁵. L'università senza condizione è l'università che si impegna nei confronti della verità e come tale è esposta, nella sua incondizionatezza, alla sua vulnerabilità⁶⁶; 'esposta', ovvero messa in mostra e quindi aperta allo scambio e come tale 'vulnerabile', che può essere lesa, ferita, criticata. Un'università che educa, ma che si educa proprio perché come sostiene

⁶⁰ Cfr. BERTAGNA G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 44-45

⁶¹ ARENDT H., *Vita activa. La condizione umana (1958)*, Bompiani, Milano 1991, p. 75

⁶² LIZZOLA I., *Infanzia e famiglie: vulnerabilità e conoscenza*, Dispensa del Corso "I problemi educativi e professionali del lavoro nei servizi sociali", Scuola di Dottorato di Ricerca in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*, Università degli Studi di Bergamo.

⁶³ *Ibidem*

⁶⁴ SANDRONE G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, p. 168

⁶⁵ DERRIDA J., *L'Université sans condition*, Galilée, Paris, 2002; testo della conferenza tenuta da J. Derrida a Stanford, nel 1998

⁶⁶ DERRIDA J., ROVATTI P.A., *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p. 15

Zambrano “educare chiede di stare esposti, vulnerabili, al raccontarsi dell’altro”; serve una “scintilla di vulnerabilità” affinché l’altro possa essere, affinché sia “lasciato essere”⁶⁷.

Nell’università che descrive e ‘decostruisce’ Derrida “una professione di fede, un impegno, una promessa, l’assunzione di una responsabilità fanno appello non a discorsi di sapere, ma a discorsi performativi che producono l’evento di cui parlano”⁶⁸. La professione, la dichiarazione di chi professa, “è performativa, perché impegna attraverso un giuramento, una testimonianza, una manifestazione, un’attestazione o una promessa; un pegno che impegna la propria responsabilità”⁶⁹. L’esperienza del ‘forse’ è alla base della venuta dell’evento: “L’evento appartiene a un forse che si accorda non al possibile ma all’impossibile. La sua forza è irriducibile al performativo, anche se questa forza dà la sua chance al performativo stesso”⁷⁰.

Derrida sostiene che l’università “si espone alla realtà e alle forze del fuori”, e lo fa “nel limite dell’impossibile, del forse e del se”⁷¹. Nel ‘se’ si gioca l’evento; nell’apertura dell’università che prepara i futuri formatori ad esplorare in apertura e in connessione col fuori, stando sulla soglia di una “cittadella senza difesa” lasciando che le prassi dei luoghi di educazione e istruzione entrino e si lascino interrogare dalle teorie e al tempo stesso che le teorie elaborate dai ricercatori di professione si lascino attraversare e provare dalle prassi, all’interno di un circolo virtuoso generatore di competenze professionali che professano, in termini di “impegno testimoniale” libero e responsabile. Occorrono allora forme e dispositivi adatti per stare su questa soglia e per fare in modo che resti sempre aperta e libera.

Nel suo testo *Univers-city*⁷² Maiocchi prosegue in questa direzione, mostrando -con Lacan- l’*impasse* del discorso universitario “come padronanza sul sapere” e proponendo al contempo un’idea di università come luogo di produzione della differenza che contrasti con la concezione di sapere come “totalità chiusa”.

Il testo fa riferimento al dipinto *L’embarquement pour Cythère* (1717) di Watteau, che rappresenta una compagnia di nobili in procinto di imbarcarsi per la mitica isola di Citera, paradiso irraggiungibile, dove si fa l’amore. Dice Lacan in un gioco omofonico dell’università: *Uni-vers-Cythère*, uniti verso Citera, ovvero verso una soddisfazione piena -sogno educativo?- quasi a supporre l’esistenza di una via per completare, saturare l’umano. In questo uniti-verso-Citera almeno uno dei tre mestieri impossibili di Freud - educare, governare, analizzare - sembra rendersi in qualche modo possibile.

⁶⁷ ZAMBRANO M., *I beati*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 39

⁶⁸ DERRIDA J., ROVATTI P.A., *L’università...*, cit, p. 19-20

⁶⁹ *Ibidem*, p. 29

⁷⁰ *Ibidem*, p. 61

⁷¹ *Ibidem*, p. 63

⁷² MAIOCCHI M.T., *Univers-city. Uni-versità del sapere e di-versità del soggetto*, Università Della Calabria, Bollettino Filosofico, “La Filosofia e l’Università”, 19/2003

Ma poi, sotto *uni-vers-cythere*, scrive: *uni-vers-se taire*, uniti verso un luogo in cui si tace, uniti-verso-un-tacere, e forse l'università è anche e soprattutto questo. La formazione accademica si tiene elettivamente nella lezione frontale, ove i singoli docenti si susseguono nell'aula per le proprie lezioni: frontale viene dal latino tardo *frontalis*, riferito alla fronte quale parte anatomica. Significa: "che ha il viso rivolto verso chi parla". La lezione accademica comporta file di banchi dove tutti coloro che ascoltano il docente che parla, hanno il viso rivolto verso di lui ma vedono, degli altri ascoltatori, soltanto il fianco o la nuca. La lezione prevede quindi per tutti, in una sorta di mirabile reificazione spaziale della struttura che mette in atto, l'ascolto ed eventualmente la possibilità di parlare con il docente, escludendo ogni relazione orizzontale tra allievi.

La lezione frontale con le slide inoltre implica una visione banalizzante della trasmissione come passaggio di contenuti da un emittente a passivi riceventi. Gli studenti non sono interpellati come interlocutori, competenti quantomeno nel porre questioni, ma informati come un pubblico anonimo, un *target* da sedurre con la semplificazione. Inoltre l'utilizzo di manuali e sintesi pre-confezionate - contrapposto allo studio critico degli autori- invita lo studente all'accumulo di saperi comodi ma senza sapore. Il percorso universitario, tradotto in debiti e crediti, può facilmente apparire allo studente come una corsa a ostacoli, dove gli esami non sono un'esperienza formativa che rilancia qualcosa del lavoro fatto ma una meccanica da riprodurre, comunque un sapere da evacuare in successione progressiva. La pratica è la terra promessa, rimandata a dopo la laurea insieme alla responsabilità che implica. In questo scenario, non rassicurante per la professionalità che si costruisce, è utile un riferimento all'università e alla trasmissione che essa organizza come dispositivo discorsivo⁷³. Occorre fare brevemente riferimento alla teoria dei discorsi di Lacan, che presenta nel Seminario XVII, Il rovescio della psicoanalisi. I quattro discorsi - del padrone, dell'isterica, dell'analista, del capitalista - mostrano la posizione del soggetto nel discorso, vale a dire le modalità con cui si struttura il legame sociale; più precisamente le formule indicano le posizioni che il soggetto occupa nell'atto dell'enunciazione: l'agente, che domina il discorso e "inquadra" l'enunciazione, nella rappresentazione di Lacan si trova in alto a sinistra.

Lacan inizia dal discorso del padrone:

$$\begin{array}{ccc} S1 & \text{---->} & S2 \\ \$ & & a \end{array}$$

\$ per Lacan rappresenta il soggetto che è barrato perché è irrappresentabile come tutto, in quanto tale, anche se il soggetto all'interno del discorso di volta in volta trova qualche definizione, questa non è mai esaustiva. Il soggetto inoltre all'interno del linguaggio, della dimensione del simbolico, è detto da un significante S1, dove "il significante rappresenta il soggetto per un altro significante"; il significante insomma è il rappresentante del soggetto all'interno del simbolico. Quando il soggetto entra nel simbolico

⁷³ Cfr. su questo punto LACAN J., *Il seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, Einaudi, Torino, 2001 e FOUCAULT M., *Le parole e le cose*, BUR, Milano, 1967

c'è un significato rimosso, vi è un'alienazione del soggetto nel significante: questo è lo schema classico della rimozione e il *mathema* dell'ingresso del soggetto all'interno del linguaggio. Quando entra nel linguaggio il soggetto lascia un resto, qualcosa che non sarà mai assimilato e che non potrà mai essere detto dai significanti, questo resto è l'*oggetto a*.

S2 sta per tutti i significanti, la catena dei significanti chiamati in causa da S1.

Il discorso del padrone da cui Lacan parte è probabilmente per lui il discorso fondamentale che meglio rappresenta la società contemporanea. Il riferimento costante è la dialettica servo-padrone di Hegel: in fondo il sapere moderno per Lacan è quello del padrone che sottrae al servo il suo sapere, che è un sapere pratico, un saper fare di cui il padrone si appropria teoricamente.

Così, facendo fare “un quarto di giro” al discorso del padrone, Lacan giunge al discorso dell'università.

S2 ----> a
S1 \$

dove S1 è il simbolo del potere che si rivolge idealmente all'oggetto a ma scarta il soggetto barrato che si interroga sulla verità del suo desiderio. Quando pensa all'Università, Lacan pensa proprio al sapere filosofico, un sapere che si installa rubandolo al servo; riprendendo l'idea di “*uni-vers-cythere*”: uniti-verso una promessa di sapere che è prima di tutto un potere.

Per la sua conformazione, il discorso universitario dispone i saperi che ospita secondo una certa intercambiabilità che contrasta in maniera diretta e radicale con la singolarità dei soggetti implicati e con il sapere non compiutamente universalizzabile che ne deriva.

Questa ipoteca strutturale pesa sullo studente, rendendolo prodotto paradossale, passivo, desoggettivato e strutturalmente deprivato della sua capacità critica: il sapere che incontra non fa ‘crisi’, non rompe assetti precedentemente stabiliti, non riorganizza più un campo dinamico, non implica vaglio e confronto, poiché il dispositivo discorsivo universitario lo fagocita, poiché non implica come soggetto, bensì come prodotto dell'operazione.

Maiocchi individua e propone un rovescio del discorso dell'università nel discorso dell'isterica: una domanda di sapere che non trova mai risposta, come un (saper) viaggiare sul bordo in un buco di senso. Isterizzazione delle parti in gioco quindi. Che tale rovesciamento sia possibile non è già scritto. Tutto si gioca sul sapere che caratterizza il dispositivo anonimo e burocratico (il padrone moderno) che è l'università. Ma ci sono altri modi di giocare il sapere e di produrre trasformazione. Studenti e insegnanti si devono isterizzare (introdurre “la salubrità della mancanza”), a meno che non siano già ammogliati con il sapere (uni-versalizzante e pieno) dell'università.

Quelle che Maiocchi chiama “difese epistemofobiche” si organizzano avendo come potente supporto un'oscillazione collusiva tra sapere pratico (che allo studente è proibito) e sapere teorico, che resta letteralmente ‘insipido’ (dall'etimo di ‘sapere’), dunque doppiamente inaccessibile, poiché senza inter-esse.

Si tratta di processi scissionali nel mondo rappresentazionale tesi a ridurre la complessità dell'oggetto rappresentato e l'angoscia che ne deriverebbe.

La stessa scissione è rilevata da Gilardi e Kaneklin: “Da un lato troviamo l'immagine del professionista scientifico (quello che, nel suo operare, si basa esclusivamente sui risultati della ricerca scientifica, che utilizza processi decisionali *evidence-based*), dall'altro quella del professionista riflessivo. La diafrasi riguarda la legittimità del ‘sapere pratico’⁷⁴. A maggior ragione nell'ambito dell'educazione - dove teoria e pratica sono distinguibili, ma non scindibili e dove possiamo considerare la teoria come teoria della pratica se non della tecnica - questa dialettica risulta puramente difensiva rispetto all'apprendere come “apprendere dall'esperienza” secondo l'ipotesi bioniana, e non a caso il gruppo e le sue forme di legame raramente vengono presi come riferimento di un accesso rigoroso al sapere.

Il rimando alla successiva formazione “pratica” non scioglie il nodo, se mai lo aggrava, poiché le scelte che il neolaureato andrà a fare non potranno che perpetuare lo stile di una collusione (de-)formativa precedentemente impostata. L'ex studente non è più *bachelor*, ma ha anzi finito per maritarsi, fissarsi anzitempo proprio a quella frattura insanabile con cui l'università gli avrà proposto la dialettica pratica-teoria, scientificità-riflessione, metodo-oggetto, etc. E non potrà quindi che pensare la sua formazione secondo questa frattura insanabile.

Occorre allora produrre un'offerta adeguata alla natura complessa della formazione alla sua incertezza epistemologica, che può anche significare una preziosa evidente instabilità del suo oggetto come scienza, che viene ad avere un punto di congiunzione con il soggetto stesso, in quanto non gli è del tutto esterno. La formazione dell'insegnante risente di questa proprietà dell'oggetto di non situarsi come completamente indipendente da sé: queste componenti fantasmatiche -emozionali, secondo Carli, “ove alla nozione di emozione venga assegnato il senso di esperienza volta alla simbolizzazione affettiva degli oggetti, entro il contesto” - che non vanno negate, ma vanno evocate ed elaborate nell'apparecchio didattico che è perciò stesso protoformativo. In altri termini, l'oggetto fantasmatico “scuola” mette in gioco un transfert, qui anche nel senso cognitivo, o come “transfert educativo”¹¹⁰ che se opportunamente trattato non solo non è un ostacolo, ma può dimostrarsi potente veicolo di apprendimento.

Questa nozione precoce di transfert può dar luogo a una “rettifica” dei rapporti dell'apprendista insegnante con il sapere? In analogia a quel mutamento che si produce in psicologia clinica per il paziente, per una presa d'atto, di libertà e di responsabilità. Come allestire e rendere efficace questo ‘trattamento’ nella specificità del setting-contesto universitario?

L'ipotesi che la presente ricerca intende verificare è che “la partecipazione al processo formativo, le difficoltà incontrate nel corso della propria formazione, il suo confronto con le attese e i modelli idealizzati della professione, la relazione con i docenti e con i compagni di formazione, con ciò che viene proposto sia contenutisticamente che metodologicamente entro la formazione, questi ed altri simili siano i problemi

⁷⁴ KANEKLIN C., GILARDI S., BRUNO A., *Processi di innovazione della didattica universitaria: una ricerca-azione*, In “Risorsa uomo: rivista di psicologia del lavoro e dell'organizzazione”, XII 2-3, 2006, p. 57

che gli studenti incontrano, affrontano e sono motivati ad approfondire entro la formazione”⁷⁵. L’istituzione di un processo di ‘riflessione su’ quanto viene sperimentato entro la formazione dovrebbe essere il luogo di una convergenza ineluttabile di teoria, pratica ed implicazione personale. La stessa formazione universitaria potrebbe diventare -nella sua relazione tra docente e studenti da un lato, tra studenti entro l’aula o nell’ambito dei gruppi di formazione nei laboratori- il luogo ove sperimentare dinamiche di simbolizzazione emozionale che possono essere analizzate, comprese, ricondotte agli obiettivi della formazione.

1.2 Quale persona? La soggettività in quanto relazionale

La natura, a partire dalla rivoluzione scientifica moderna, è governata dal principio: tutto ciò che accade ha come suo fondamento una causa. L’uomo è parte della natura. Eppure avanza una pretesa: di essere libero, capace cioè di atti di cui è artefice primo e dunque responsabile.

Le riflessioni che seguono prendono spunto dalla metafisica del desiderio che è leggibile nelle celebri pagine hegeliane della lotta servo-padrone interpretate da Alexandre Kojève⁷⁶, da cui -come è noto- Lacan deriva il tema della costituzione intersoggettiva del soggetto desiderante. Il padrone hegeliano non desidera la cosa dell’altro, ma il suo sguardo: desidera di essere riconosciuto dall’altro nel proprio non-essere, nella propria essenza di non-cosa, cioè nel proprio desiderio. Secondo Hegel -interpretato da Kojève-, il desiderio veramente umano si realizza nel movimento di trascendenza di ogni appagamento limitato, nell’infinita negazione del finito: l’essenza del desiderio dell’uomo, rispetto all’appetito animale, è trascendere la propria realtà data, essere altro dal puro essere vivente che si annulla nel consumo e nel godimento; elevarsi alla sovranità dello spirito. Solo così l’uomo simboleggia il proprio desiderio, lo eleva all’idea.

Lacan sottolinea in Hegel la rimozione della finitezza costitutiva del soggetto, e invita a pensare “al posto dei salti di un progresso ideale, le metamorfosi di una mancanza”⁷⁷.

Questa disposizione riguarda il pensare quotidiano e il vivere ordinario, ma anche, e più vividamente, l’esperienza straordinaria della creazione. Rientra infatti in questa dimensione lo strano tempo non teleologico della scoperta e dell’innovazione artistica, in cui avviene una dilatazione, un approfondimento dello sguardo e un potenziamento dell’*aisthesis* corporea, quel tempo non misurabile della crescita di conoscenza per il quale si ricorre al tema dell’intuizione. Nei racconti di scienziati e

⁷⁵ CARLI R., *Le lezioni emozionate: premesse teoriche e resoconto dell’esperienza*, in “Atti del II Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell’insegnamento e apprendimento della Psicologia”, Facoltà di Psicologia, Padova 2-3 febbraio 2007

⁷⁶ KOJÈVE A., *Introduzione alla lettura di Hegel. Lezioni sulla «Fenomenologia dello Spirito» tenute dal 1933 al 1939 all’École Pratique des Hautes Études raccolte e pubblicate da Raymond Queneau (1974)*, Adelphi, Milano, 1990

⁷⁷ LACAN J., “Posizione dell’inconscio” (1966), in *Scritti, cit.*, p. 841

artisti⁷⁸, la creazione è presentata come un'esperienza di estraneità, come un ricevere forma che accompagna nell'ignoto dell'opera, o della scoperta. In quella terra di nessuno che è la creazione, si fanno esperienze del senso che presentano una dimensione di accoglienza e di passività. Scienziati e artisti parlano di qualcosa che giunge come un dono, di qualcosa che non si scopre, ma si incontra e sorprende, di qualcosa che ritorna; e raccontano di vissuti in cui si fa esperienza di una forma di temporalità non progressiva, che ha la forma del *kairos*, del tempo debito: un tempo discorsivamente e storicamente opportuno, che rende possibile il riconoscimento e la comprensione del significato, dunque di un sovrappiù non direttamente intenzionato.

L'inconscio, parlando da un luogo 'altro' rispetto a quello della coscienza e della *ratio* metafisica pone la sua peculiare questione: che cosa significa *volere*?

Lacan compie il proprio itinerario mantenendo un dialogo continuo con le correnti filosofiche del suo tempo, dalla posizione eccentrica dello psicoanalista: un complesso percorso intellettuale che ha come scopo quello di revisionare lo statuto teorico e della pratica psicoanalitica, al fine di sottrarre la scoperta freudiana agli indirizzi di pensiero volti a ridurla ad una psicoterapia, con spiccate tendenze di adattamento dell'individuo al sociale.

In tale itinerario il confronto con le altre scienze umane si fa significativo e serrato il dialogo su questioni che sono, da sempre, appannaggio del pensiero filosofico. Lo statuto della soggettività, del desiderio, dell'etica, costituiscono alcuni dei motivi sui quali lo psicoanalista si interroga a partire da una posizione scomoda, perchè mai completamente integrata all'ambito filosofico e scientifico, costantemente in divergenza con le espressioni dominanti della psicoanalisi postfreudiana.

1.2.1 Una prospettiva filosofica, la struttura del volere tra determinismo e libertà

“La concezione ‘positiva’ della libertà come signoria di sé, con la sua immagine di un uomo diviso e in lotta con sé stesso, si è prestata più facilmente, sul piano storico, dottrinale e pratico, a questa scissione in due della personalità tra un'istanza di controllo trascendente e dominante e il garbuglio empirico dei desideri e delle passioni che devono essere disciplinati e sottomessi”⁷⁹. Questa citazione di Isaiah Berlin, attorno alla quale è ruotato il dibattito sul liberalismo della seconda metà del '900, introduce e invita a uno sguardo sull'umano che non si limiti a riproporre la vecchia contrapposizione tra concetto negativo (libertà da) e positivo (libertà di) di libertà, di cui Berlin fu importante interprete, ma intenda risalire alla radice teoretica del problema interrogandosi su che cosa, anzitutto, distingue essenzialmente i nostri atti volontari dagli altri: la struttura del volere.

Per il 'determinista puro', la libertà è solamente un'illusione prospettica. È soltanto soggettivamente e a posteriori che i nostri atti sembrano essere stati compiuti in vista di un fine liberamente posto. Ma nulla, in realtà, della nostra condizione di esseri naturali, può giustificare una simile conclusione. La risposta

⁷⁸ Cfr. *Psiche. Rivista di cultura psicoanalitica* (2002). Figure della mente, vol. 2, 2002

⁷⁹ BERLIN I., *Libertà*, Feltrinelli, Milano, 2010

compatibilista, che con il determinismo condivide l'assunto in base al quale tutto ciò che è ha per fondamento una causa, e dunque è dovuto a una legge di natura, è differente. Se accettiamo che l'unica libertà compatibile con il determinismo della natura è quella di assenza di costrizione, l'uomo resta libero pur essendo il suo agire rigorosamente determinato. Facciamo quello che facciamo secondo leggi di natura, infatti, ma se la nostra azione non incontra ostacoli lungo il suo percorso, essa ne risulta liberamente, ovvero, senza alcuna costrizione.

Vincenzo Costa, nel suo testo *Distanti da sé*⁸⁰, invita a interrogarsi su quale idea di volontà sia implicita in queste due interpretazioni, entrambe deterministiche, dell'agire umano. E la individua nell'assunto sensistico, che in Hobbes ha trovato la sua più compiuta e influente espressione, in base al quale la volontà non sarebbe null'altro che l'ultimo atto di un conflitto tra desideri, intesi come tendenze liberamente e autonomamente dirette, in assenza d'ostacoli, a ottenere un piacere o eludere un dolore. La volontà, insomma, per Hobbes e i suoi eredi, sarebbe solamente il desiderio che *infine* ha prevalso. Mentre il soggetto, l'io, non apparirebbe null'altro che l'agone in cui pulsioni contrapposte si fronteggiano.

Molto si potrebbe dire sull'antica matrice politica di questa idea di soggetto della volontà, anche senza scendere sul terreno scivoloso delle dispute etimologiche su *pólemos*, guerra, e *pólis*, città. Basti qui porre in luce le incongruenze del compatibilismo che, incapace di segnare una distinzione tra impedimenti interni ed esterni all'agire, consegna la nostra volontà alla dimensione dell'illusione non meno del determinista puro. Se il compatibilista intende mantenersi fedele all'assunto deterministico, quindi, deve rassegnarsi. Nel senso ordinario della parola volontà, infatti, è incluso il fatto che, benché io abbia agito in un certo modo, avrei pur sempre potuto agire diversamente. E tuttavia: se il determinismo ha un senso, è solamente nella misura in cui ammette che, conoscendo abbastanza del passato, potremmo predire il futuro. "E se questo è vero, allora dobbiamo dire che io non 'avrei potuto agire diversamente'"⁸¹

Gli effetti della metafora sensistica hobbesiana però, vanno ben oltre la tradizione empiristica e anglosassone del pensiero. Così, attraverso David Hume, la ritroviamo alle radici del trascendentalismo di Kant, che imprigiona in un dualismo tra un mondo fenomenico, regno deterministico delle leggi naturali, e un Io che agisce liberamente solo nel rispetto degli imperativi razionali della propria volontà: del puro dovere. Per sottrarre la volontà al capriccio del teatro humeano delle passioni, infatti, il filosofo di Königsberg la riduce a postulato extrafenomenico della ragione pratica, fuori dalla portata dell'esperienza. La scelta, un secolo dopo, attirerà gli strali di Nietzsche, convinto ben più di Hume che le massime morali non servano a muovere all'azione, ma a offrire giustificazioni *ex post* alla nostra volontà di potenza. Perviene a un risultato, tuttavia, per Costa irrinunciabile. Riaffermare che di volontà si può parlare solo quando, nell'agire, si esprime il Sé. Con Kant la volontà torna a essere qualcosa di diverso dal desiderio più forte, riaprendo lo spazio per quell'accezione positiva della libertà, *libertà di* e non solo *da*, che tanta diffidenza avrebbe ispirato in Berlin e in buona parte della cultura liberale.

⁸⁰ COSTA V., *Distanti da sé. Verso una fenomenologia della volontà*, Jaka Book, Milano, 2011

⁸¹ *Ibid.*, p. 33

La strada verso la riconduzione della volontà alla sua struttura esperienziale, tuttavia, è ancora lunga. E passa anzitutto attraverso la messa in discussione del principio determinista: tutto ciò che è, è tale su fondamento di una causa. Le motivazioni, infatti, non sono cause. Ma è in ragione di esse che agiamo, quando agiamo razionalmente. Non certo quando cadiamo a terra in seguito a una spinta ricevuta, quindi; o perdiamo la pazienza al termine di una discussione. Lì, all'opera, non sono che cause d'ordine fisico o psichico. Bensì quando al senso della nostra azione aderiamo con tutti noi stessi. E c'impegniamo a renderne ragione. Abbiamo una motivazione razionale, come scrive Husserl nelle sue lezioni sull'etica del 1920-24, quando alla domanda 'perché fa questo?' si risponde con l'indicazione di uno "scopo guida". A muoverci all'azione, dunque, non sono cause, ma *significati* che la ragione riconosce come degni d'essere perseguiti. E la libertà consiste in questo aderire, anche potendone fare a meno. Per questo gli animali, propriamente, non *agiscono*.

Con la distinzione tra *causa* e *motivo*, Costa libera la volontà dall'ipoteca sensistica che ne faceva il desiderio che prevale nel nostro agire spontaneo, libero solamente in quanto non mosso da costrizioni esterne, restituendola all'io e alla sua razionalità. Ma è a questo punto che cade il richiamo a Martin Heidegger e al suo concetto di *comprensione* come apertura a un mondo. Solamente se si è originariamente aperti a un mondo, infatti, ovvero a una totalità di significati come *possibilità* d'azione, è possibile, nella decisione, aderire a una di esse, lasciando cadere le altre. Non c'è azione volontaria, se non sullo sfondo del preliminare manifestarsi di una sovrabbondanza di possibilità. Per poter essere questo o quello, decidendosi in tal senso, infatti, l'io deve anzitutto essere manifesto a se stesso come '*io posso*': io che può prendere posizione in merito al mondo. Questo potere inoltre, è sempre situato. *L'io posso*, infatti, è originariamente storico, perché non può mai risolversi semplicemente a qualunque cosa, fare di se stesso qualunque cosa.

Quello che è interessante qui sottolineare è che l'io personale, più che nella riflessione, si rivela originariamente, a Sé e agli altri, nell'azione. E come quest'ultima sia un vettore che non punta dal passato verso il futuro, bensì dal futuro verso il passato che il Sé un giorno sarà stato. L'io può comprendere se stesso solo a partire dalla propria temporalità e più in particolare a partire dal futuro, ovvero, precomprendendo la propria morte come fine di ogni possibilità. È in forza di questa relazione essenziale con la morte, infatti, che il mondo può interpellarci affinché scegliamo chi vogliamo essere, qual è la vita che, per noi, vale la pena di essere vissuta. In questo quadro ormai depurato d'ogni sensismo, la vita emotiva non deve comunque essere considerata, come in Kant, semplicemente antagonista della volontà razionale. È negli atti emotivi, infatti, che il mondo si manifesta come un orizzonte assiologico ordinato in una gerarchia di valori. Benché il gioco delle emozioni e della ragione resti imprescindibile. L'affetto in questo senso, non fa che rendere passivamente manifesto il valore, dandogli il rilievo del movente possibile. Ma affinché si determini l'azione razionale, esso deve essere attivamente posto dall'io, nel giudizio, come ragione del nostro agire. L'azione razionale ha questo di caratteristico: in essa i valori, già resi emotivamente manifesti come moventi possibili, vengono anche afferrati e articolati nel giudizio che li

gerarchizza, acquisendo l'ulteriore senso, razionale, di valori più o meno degni d'essere perseguiti. La volontà, quindi, è un desiderio di secondo ordine, che come movente ha un valore afferrato e articolato nel giudizio come più degno d'altri d'essere perseguito.

Un desiderio diviene una volontà solo se è riconosciuto razionalmente come un dover essere.

La ragione, come facoltà del giudizio pratico, non è dunque originariamente chiamata in causa per dirimere la partita tra alternative equivalenti, ma per giudicare quale fra di esse sia più degna d'essere assunta come compito razionale. I valori, però, per entrare nel suo campo d'azione, devono già avere passivamente assunto nella sfera emotiva il senso di moventi possibili: "Dove il giudizio esprime il suo *'fiat!'* il valore sentito emozionalmente può diventare uno scopo della volontà. L'unità di questi momenti (emozione, giudizio, volontà) definisce l'idea stessa di persona: il nostro Sé"⁸².

In questo senso trarre conclusioni sulla libertà del volere da esperimenti come quello di Libet, in cui come atto libero s'intende l'adempimento concordato di un comando, è fuorviante. Libero è chi prende predicativamente posizione in merito alla minore o maggiore dignità di valori già sentiti come tali. Non chi alza un braccio al segnale convenuto. Quando l'azione ha pretesa di essere razionale, quindi, alla domanda 'perché l'hai fatto?' non autorizza risposte del genere: 'perché ho avuto paura', 'perché non ne potevo più', 'perché così avevamo concordato'. Tali risposte dimostrerebbero che qualcosa ha costretto ad agire, in termini fisici o psico-fisici, o semplicemente sulla base di una qualche convenzione, fuori o dentro di noi, in un senso ben diverso da quello che viene inteso quando a quella domanda si risponde dicendo che a 'muovere' è stata 'questa o quest'altra ragione', la quale esibisca uno scopo di valore. Solo in questo senso si può affermare di aver *liberamente* agito.

Tuttavia, qualcosa del dissidio kantiano tra doveri razionali e naturali inclinazioni resta. Il soggetto è libero infatti, nella misura in cui non si lascia fuorviare da impulsi e desideri non riconoscibili razionalmente come degni o lasciati irrazionalmente agire in sua vece. "L'agente libero non agisce sulla base del desiderio più forte, bensì sulla base del desiderio che ha più valore, cioè di un desiderio nel quale ne va del Sé. Ci sono desideri capricciosi così forti da imporsi e dirigere le nostre azioni. E tuttavia, a essi, nonostante la forza con cui s'impongono su di noi, non saremmo disposti ad attribuire alcun valore. Semplicemente li subiamo, come forze che svaporano il metallo della nostra volontà"⁸³. Un animale, quindi, agisce spontaneamente ma non volontariamente, perché asseconda semplicemente tendenze caratteristiche della sua natura. Nell'azione volontaria, invece, ne va di noi stessi, ovvero del genere di vita, più o meno degna, che assumiamo come compito razionale. Il senso di colpa, quindi, non ci assale, originariamente, per il fatto occasionale dell'aver fatto questo in luogo di quello, ma per l'essere venuti meno a noi stessi, a ciò che *vorremmo*, perché *dovremmo*, essere. Questo non implica che sorga sempre una necessità di scegliere. Esattamente come nella percezione di un oggetto sensibile, se un dubbio in merito a un ordine di valori si pone, esso va sciolto. Non si danno, quindi, propriamente, conflitti di volontà, ma

⁸² *Ibid.*, p. 113

⁸³ *Ibid.*, p. 121

conflitti tra orientamenti verso valori ancora non ben gerarchizzati. Mentre il concetto aristotelico di debolezza della volontà è reinterpretato in quanto debolezza del sentire: come quando cediamo a un desiderio pur sapendo che vorremmo, perché dovremmo, fare altro. “La debolezza della volontà consiste, dunque, nel fare qualcosa che non è coerente con chi vorremmo essere”⁸⁴. La volontà, come Kant aveva inteso pur tra molti equivoci, può quindi effettivamente degradare, o mai elevarsi oltre, una volontà eteronoma: “tutte le condizionalità psicofisiche diventano desideri nella misura in cui si lasciano incorporare nel desiderio relativo a chi vogliamo essere, dunque nel nostro Sé. In caso contrario vengono vissute come ostili e in conflitto col nostro desiderio, come una condizione psicofisica che non si ordina in un Sé unitario. Esse danno allora luogo a un volere eteronomo”⁸⁵. Lì, allora, è la distanza stessa del Sé da Sé in gioco, quella fessurazione in cui ognuno è dato a se stesso come colui che può vivere in un modo per cui un giorno sarà o non sarà stato Sé. E si diviene preda di tendenze che non sgorgano più da un desiderio sentito emotivamente e giudicato razionalmente come degno di chi vogliamo, perché dobbiamo, essere. Il ripiegare sul presente, il restringersi all’ora dell’orizzonte temporale a partire dal quale comprendiamo noi stessi, è l’origine dell’inaridirsi del sentire, in rapporto al quale il giudizio di dovere assume il ruolo di protettore dei desideri più degni, di loro duratura concrezione. “Il dovere è la volontà di restare fedeli a un proprio desiderio”⁸⁶.

Il chi siamo è quindi un compito, un movimento razionale verso se stessi, che implica, come recita il titolo del volume, una distanza mai del tutto colmabile da Sé: “Lo scopo non è altro che un lavoro infinito di perfezionamento. E questo avviene nella storia, in quanto luogo in cui il Sé cerca se stesso, manifestandosi a sé, ma anche differendosi indefinitamente”⁸⁷. E il suo nome, tratto dal neokantismo e dalla fenomenologia, è teleologia. Di quello scopo, tuttavia, il Sé non può mai fregiarsi (*mächtig werden*). E questo è Heidegger ad averlo chiarito meglio di ogni altro. Il soggetto della volontà, consegnato com’è a un’orizzonte di possibilità che non sceglie e non può scegliere, è infatti espropriato d’ogni purezza dal suo essere un progetto gettato nel mondo, dalla relazione al tempo che ne definisce la storicità. Volere è sì assumere il proprio poter essere. Ma esclude la possibilità di un autentico dominio di Sé.

“La soggettività è in azione, un’azione cosciente, libera, volontaria ma non originariamente posseduta dal soggetto stesso”⁸⁸ tanto che “l’azione è il nome di un originario dis-locaemento cui il soggetto può solo arrendersi ma in cui sta il segreto della sua generazione”⁸⁹. Nel testo *La ragione credibile*⁹⁰, Gianni

⁸⁴ *Ibid.*, p. 129

⁸⁵ *Ibid.*, p. 132

⁸⁶ *Ibid.*, p. 136

⁸⁷ *Ibid.*, p. 153

⁸⁸ *Ibid.*, p. 13

⁸⁹ *Ibid.*, p. 16

⁹⁰ BIANCHI G., *La ragione credibile. Soggetto e azione in Maurice Blondel*, Jaca Book, Milano, 2009

Bianchi si propone di rispondere alla domanda ‘cos’è l’uomo?’ alla luce degli scritti del filosofo francese Maurice Blondel. È all’esperienza in atto di ciascun uomo che si rivolge lo sguardo di Blondel, al fine di rintracciare dall’interno dell’esperienza stessa, quali siano le dinamiche della soggettività e le condizioni che le rendono possibili. Sul piano dell’agire volontario (volontà) osserva Bianchi sulla scorta del filosofo francese, la nota caratteristica della soggettività è il differenziale tra 1) la volontà nel suo concreto esercitarsi e 2) la misura incolmabile della sua capacità e di ciò che la muove (desiderio); tra una ‘volontà dichiarata’ che corrisponde alle aspirazioni particolari della vita umana e una ‘volontà profonda’ che “trascende infinitamente le sue proprie intenzioni reali” e in cui l’uomo si scopre originariamente trasportato verso l’infinito. L’uomo cioè incontra con la propria soggettività e ri-direziona con la propria libertà ogni realtà data. La concezione antropologica complessiva proposta, in conclusione, è quella di una soggettività umana implicata -con la sua ragione, la sua volontà e la sua responsabilità- nella “co-generazione del significato della propria esperienza”, contro ogni realismo ingenuo del dato ‘obiettivo’ indipendente da uno sguardo umano, l’oggettività blondeliana secondo Bianchi è tale da richiedere l’implicazione totale del soggetto, la “co-generazione del senso nell’incontro tra il dato e il soggetto umano, che lo investe della propria ricerca dell’infinito, delle proprie convinzioni teoriche e morali, dei determinismi storici, biologici e psichici della propria personalità”⁹¹.

1.2.2 Soggetto dell’inconscio, etica del desiderio

Lacan riprende l’aforisma di Arthur Rimbaud: “L’io è un altro”⁹² per sintetizzare l’incidenza dell’immagine speculare nell’emergenza stessa del soggetto. Nello stadio dello specchio⁹³, il bambino che fa l’esperienza del riconoscimento di sé nell’immagine riflessa, ha una duplice reazione: la giubilazione di fronte all’unità e alla completezza che quell’immagine gli rimanda, ma anche un’immediata rivalità carica di antagonismo ostile, che marcherà le sue future modalità relazionali. Marcherà per esempio il dramma della gelosia del bambino nei confronti di un fratello di età simile.

Il paradosso della costituzione dell’Io è che da una parte “l’individuo umano si fissa ad una immagine che l’aliena a se stesso”⁹⁴, e dall’altra è proprio da questo rapporto ‘erotico’ che trae l’energia e la forma che permette il prodursi di “quell’organizzazione passionale che egli chiamerà il suo io (*moi*)”⁹⁵. Tuttavia se il bambino non attraversa questa fase di identificazione alienante, non si costituisce in quanto soggetto. Inoltre, se in questo momento costitutivo e fondante dell’Io, non interviene una funzione terza che permette di autenticare l’identificazione del soggetto con l’immagine speculare, la costituzione stessa dell’Io è a rischio. Questa funzione terza, autenticatrice, è la presenza del desiderio dell’Altro, è per

⁹¹ *Ibid.*, p. 160

⁹² LACAN J., “L’aggressività in psicoanalisi” (1948), in *Scritti*, cit. p.112

⁹³ LACAN J., “Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell’io” (1949), in *Scritti*, cit., pp. 87-94

⁹⁴ LACAN J., “L’aggressività...”, cit. p. 107

⁹⁵ *Ibid.*

esempio la presenza dell'adulto che sorregge il bambino e che lo conferma nel suo riconoscimento, una presenza che permette di inaugurare la "dialettica che lega l'io a situazioni socialmente elaborate"⁹⁶. Il trauma di una identificazione disastrosa può essere molto precoce e non occorre per questo che sia accaduto qualche cosa di eclatante, non occorrono abusi sessuali, botte, crudeltà, abbandoni; basta il non-desiderio dell'Altro per squalificare ogni solidità identificatoria e compromettere l'iscrizione del soggetto nel simbolico, vale a dire nella Legge e nel sociale.

Il ritorno a Freud come manifesto dell'insegnamento lacaniano dà luogo -com'è noto- all'accentuazione dei termini strutturali dell'esperienza psicoanalitica: è il vantaggio del suo taglio. Dal primato del Simbolico, anni '50 -con relativa articolazione della dimensione dell'Immaginario- alla determinazione del Reale messa progressivamente in gioco fino agli anni '80, è questo il tema strutturale che anima i diversi accordi di una teoria della clinica inflessibilmente agganciata al dire del soggetto e al suo limite, inflessibilmente orientata alla singolarità, non-universalità, attraverso punti di repere fondati in logica. La scelta di Lacan -secondo una tipica economia di mezzi- opera in favore di una riduzione logica delle divagazioni immaginarie che nuocciono alla teoria della clinica. Alla tentazione sperimentalista della psicoanalisi anni '50 -ripiegamento sperimentalista in fondo antifreudiano- Lacan può sottrarsi rilanciando piuttosto la questione del soggetto e dei limiti della sua esperienza.

"In questo percorso -che costituisce la fibra ruvida della ben nota complessità-difficoltà dell'insegnamento di Lacan- abbiamo imparato a reperire la funzione paterna, il significante con cui Lacan utilmente contrae questa funzione in logica, come Nome-del-Padre; la separazione e la divisione del soggetto che si mette in atto dall'esercizio di questa stessa funzione; una congruente teoria della psicosi, come modo non regolato del soggetto di abitare la stessa struttura; la dialettica complessa del desiderio, non senza angoscia; la costruzione del fantasma fondamentale, come apparecchio primitivo e stabile -troppo stabile- di legame del soggetto con il vuoto enigmatico dell'oggetto"⁹⁷.

Nell'itinerario svolto finora, abbiamo potuto cogliere almeno alcuni tratti di questo percorso di insegnamento, fino ad imbatterci in un punto cruciale, che apre allo sviluppo lacaniano che sarà tipico degli anni settanta: la sessuazione e la sua logica, in cui cogliere un certo forzaggio a intendere l'articolazione complessa della struttura come interamente sospesa all'etica, alla scelta, spinta fino al rapporto sghembo del soggetto con l'anatomia corporea, ciò che per definizione non si sceglie: io ho un corpo, ma certo non posso scegliere di averlo.

Questa impostazione si muove dalla complessità originaria della struttura, dalla sua natura profondamente dinamica, perennemente sbilanciata, e fa risultare evidente la logica dell'intersezione tra soggetto e Altro. Come si verifica la loro presa reciproca? Viene in evidenza quell'elemento speciale che distingue la com-petenza reciproca delle due sostanze, ma anche la loro distanza abissale, dato che possono anche restare irrelate, o solo parzialmente agganciate, come sappiamo nella psicosi.

⁹⁶ LACAN J., "Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io" (1949), in *Scritti, cit.*, pag. 92

⁹⁷ MAIOCCHI M.T., *Programma dell'Istituto ICLeS*, anno accademico 2007-08, *La struttura e il nome (II)*

“Si rivela in questo modo la specificità della funzione dell’oggetto: se Winnicott individua l’oggetto come ‘transizionale’, possiamo accentuare tra soggetto e Altro l’idea di zona intermedia, che fa transizione ma segna anche la differenza, lo spazio incolmabile scavato nell’Altro, vuoto che nel soggetto fa mancanza strutturale, sempre là ma ‘mai quello’, come segnala Colette Soler⁹⁸. La struttura logificata di Lacan si sospende a questa invenzione dell’oggetto come ‘causa del desiderio’. “Questa causa, resto della costituzione soggettiva, godimento per sempre perduto, è una mancanza impossibile a dire... È mancanza in cui prendono posto gli oggetti della pulsione, in cui si condensa il godimento e che l’immagine speculare ricopre”⁹⁹. Nel fantasma, dove ha la funzione di sostenere il desiderio, l’oggetto *a* costituisce del soggetto “il segreto partner libidico”¹⁰⁰.

Avremmo dunque a che fare in Lacan con una ripresa più affinata dei termini di Freud, rivisitati secondo l’impossibile, il limite al dire, “ombelico” che Freud cercava, per quanto meno direttamente riferito in lui alla struttura linguistica del dispositivo del soggetto? In effetti, questo modo di prendere la questione del desiderio dal lato dell’etica permette di intendere la struttura come “inclusiva di una mancanza”, dunque non totalizzante la macchina oliata del funzionamento, ma apertura all’esperienza, all’*ex-perire*, a ciò che si prova nuovo, all’incontro come inedito, all’atto. Questo modo costringe il soggetto all’esercizio concreto di una scelta, scelta paradossale come responsabilità del godimento che lo concerne, per cui si tratterà per ciascuno di prender posizione a riguardo dei termini che la struttura in altro senso impone.

Il riferimento che fa Lacan alla libertà e alla scelta è del resto stabilmente orientante quei punti e momenti che definiscono sia l’educazione sia la clinica, laddove non le si considerino banali descrizioni di stati deficitari, ma rilievo principalmente etico, è il punto in cui una scelta si verifica -per quanto paradossale- della/nella struttura. Si prenda ad esempio il noto testo sul bambino psicotico, che riprende direttamente un passo di un testo più antico¹⁰¹: “Lungi ... dall’essere la faglia contingente delle fragilità del suo organismo, la follia è la virtualità permanente di una faglia aperta nella sua essenza. Lungi dall’essere per la libertà ‘un insulto’ ... ne è la più fedele compagna, ne segue il movimento come un’ombra. E l’essere dell’uomo non solo non può essere compreso senza la follia, ma non sarebbe l’essere dell’uomo se non portasse in sé la follia come limite della sua libertà.” Anni dopo, in *Télévision* (1973), a proposito della mania come rifiuto della perdita, parlerà di “viltà morale” e per la psicosi di “insondabile scelta dell’essere”¹⁰². Ogni volta che il soggetto si impegna in un lavoro con la struttura sorge la questione etica.

⁹⁸ SOLER C., "L'objet qui n'est pas ça", 24 novembre 2005. Riportato in *Eclats 2*, materiali a circolazione interna in preparazione delle Giornate EPFCL di Parigi, novembre 2006

⁹⁹ MAIOCCHI M.T., *Programma...*, cit.

¹⁰⁰ Dal testo di SOL APARICIO in Presentazione delle Journées dell’EPFCL, Parigi, novembre ‘06.

¹⁰¹ LACAN J., *Sul bambino psicotico* (1967), in “La psicoanalisi”, 1, 1987, p.12, in cui Lacan riprende un passo di *Discorso sulla causalità psichica* (1949)

¹⁰² LACAN J. «Discorso sulla causalità psichica» (1946) in *Scritti*, cit., vol. I, p.171

Dunque la struttura -nelle sue pieghe pre-disposte, vecchio problema del determinismo freudiano- patisce un grado ultimo di libertà. “Il dire del soggetto chiama in causa dell’altro rispetto all’insieme dei suoi interminabili detti, qualcosa che non si reperisce nell’immenso ‘tesoro dei significanti’ che l’Altro custodisce: del significante che esaurisca il soggetto, gli dia nome tra altri nomi, l’Altro non dispone, l’Altro manca, sempre’ dirà Lacan in un seminario davvero conclusivo... 1980. Mancanza rivelata dall’operazione che si compie nel dar nome: si apre -e riapre- qui la questione dell’atto, che riattraversa anche la nozione di interpretazione, e che suppone un soggetto capace di affrontarsi a ciò che manca a dire”¹⁰³.

Può esser utile qui avere come riferimento un passo chiave di un testo chiave: *Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell’inconscio freudiano*, che potremmo considerare come il manifesto dell’ulteriore percorso che Lacan va a intraprendere a partire dagli anni ’60. Il termine sovversione del resto, occupa un posto strategico, come ciò alla cui “trascrizione Jacques Lacan si applica”¹⁰⁴ nel suo insegnamento.

La mancanza di cui si tratta è appunto ciò che abbiamo già formulato: non c’è altro dell’Altro. Ma allora, questo tratto del Senza-Fede della verità è veramente l’ultima parola da dire nella questione : l’Altro che vuole da me?, è veramente la sua risposta quando noi, analisti, ne siamo i porta-parola? Certamente no, proprio perché il nostro ufficio non ha nulla di dottrinale. Non abbiamo da rispondere di nessuna verità ultima, in particolare pro o contro nessuna religione.

Era già molto che dovessimo porre qui, nel mito freudiano, il Padre morto. Ma a un mito non basta non sostenere alcun rito, e la psicoanalisi non è il rito dell’Edipo ...

... partiremo da ciò che è articolato dalla sigla S(A/), perché è anzitutto un significante. La nostra definizione di significante (non ce ne sono altre) è: un significante è ciò che rappresenta il soggetto per un altro significante. Questo significante sarà dunque il significante per, *pour*, il quale tutti gli altri significanti rappresentano il soggetto: cioè in mancanza di questo significante tutti gli altri non significherebbero niente. Niente infatti è rappresentato se non per.

Ora dato che la batteria dei significanti, in quanto è, per ciò stesso è completa, tale significante non può essere altro che un tratto che si traccia nel loro cerchio senza potervi essere contato. Simbolizzabile con l’inerenza di un (-1) all’insieme dei significanti.

Come tale esso è impronunciabile, ma non così la sua operazione, perché questa è ciò che si produce ogni volta che è pronunciato un nome proprio: il cui enunciato è uguale alla sua significazione.

Di qui -se si calcola quest’ultima secondo l’algebra da noi usata- risulta:

$$\frac{S(\text{significante})}{s(\text{significato})} = s(\text{l'enunciato}), \text{ con } S = (-1), \text{ si ha: } s = v-1$$

¹⁰³ MAIOCCHI M.T., Programma... *cit.*

¹⁰⁴ Lo si legge nella quarta di copertina degli *Scritti*, edizione francese (1966) e prima edizione italiana (1974)

Che è quel che manca al soggetto per pensarsi come esaurito dal cogito, cioè quel che egli è di impensabile. Ma donde viene questo essere che appare in qualche modo in difetto nel mare dei nomi propri?

Non lo possiamo domandare a questo soggetto in quanto Io. Per saperlo gli manca tutto, perché se questo soggetto, Io fossi morto, come abbiamo detto, non lo saprebbe. E dunque non mi sa in vita. Come dunque potrei provarmelo?

Giacché a rigore io posso provare all'Altro che esiste: certo non con le prove dell'esistenza di Dio con cui i secoli lo uccidono, ma amandolo, soluzione apportata dal *Kerigma* cristiano.

Ma è una soluzione troppo precaria perché pensiamo di fondare su di essa anche solo una via traversa per arrivare al nostro problema : Che sono io?

Io sono nel posto da cui si vocifera che "l'universo è un difetto nella purezza del Non-Essere". Non senza ragione perché col suo astenersi questo posto fa languire lo stesso Essere. Questo posto si chiama Godimento, ed è ciò il cui difetto renderebbe vano l'universo.¹⁰⁵

Abbiamo dunque a che fare con una struttura che può patire, può-deve ospitare una sovversione i cui termini Lacan si è impegnato a mettere alla prova lungo l'arco complesso del suo insegnamento e implica un soggetto *attivo*, in atto, capace -questa sovversione- di assumerla, di *ad-sumere* il suo nome.

1.3 La Scuola come dispositivo, tra legge e godimento

La psicoanalisi -come 'scienza' dei legami e del loro limite, 'scienza' che ospita la mancanza, a suo modo 'scienza' di ciò che l'universalismo della scienza non ospita- che cosa può ancora dire oggi alle istituzioni educative per eccellenza, scuola e famiglia? In che modo la scuola, la famiglia e la loro domanda trovano oggi nel discorso analitico una *chance* per innescare non implosioni di godimento, ma dialettiche di separazione effettiva, dunque forme di autentica -cioè creativa, anti-segregativa- pro-socialità?

L'impossibilità che Freud individua nella professione di educare nasce -come si è visto- proprio dal linguaggio, dalla *parola* che è al centro dell'istituzione scolastica e della psicoanalisi: non tutto può essere simbolizzato, il registro del reale, pur nel suo intreccio col simbolico e con l'immaginario, resiste nella sua anarchia. È qui che spesso si divaricano le strade della psicoanalisi -lacaniana in particolare- e della scuola, laddove questa è attualmente povera di mezzi e spesso anche di idee. Una scuola che coltiva la mitologia di un linguaggio comune a scapito della soggettività, che risulta perciò patologizzata secondo le categorie di un facile quanto banale psicologismo. A tale difficoltà si aggiunge la necessità di trasmettere dei contenuti, il più delle volte lontani dagli interessi degli alunni e 'pre-digeriti' dall'Altro, che non sembra avere altro interesse che facilitare, spianare ed indirizzare su un binario di pensiero unico il cammino di chi deve

¹⁰⁵ LACAN J., "Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano" (1960), in *Scritti* (1966), *cit.*, pp. 821-831

apprendere, attraverso un discorso ambiguo, in cui l'Universitario vorrebbe aggiungere al suo ruolo il carisma e la seduttività del *maître*.

Con le debite eccezioni, l'Altro adulto -genitore o insegnante- che il bambino e l'adolescente incontrano non si rivela segnato da una mancanza di stampo tragico, quanto dalla fragilità. Eliminate le barriere generazionali nella dimensione immaginaria -vestiti, atteggiamenti e passatempo uniformi tra genitori e figli- tirannico nelle richieste di riuscita sociale, l'Altro adulto è estremamente preoccupato di tutto ciò che reifica la dimensione simbolica della cultura: il voto, la pagella, il programma. Voto feticcio, come lo nomina Chasseguet Smirgel; fallo immaginario che sembra unificare e vettorializzare il desiderio dell'adulto. Immaginando la strada del desiderio sul grafo¹⁰⁶ disegnato da Lacan la domanda dei ragazzi sembra resti sospesa tra il piano inferiore transitivo dell'identificazione narcisistica e quello del desiderio, senza riuscire ad ascendere al piano superiore, nell'orizzonte della domanda transitiva d'amore. Scoprire la mancanza dell'Altro infatti, se da un lato provoca la delusione, dall'altro mette il bambino -e in seguito l'adolescente- in grado di elaborare un desiderio autonomo. Purchè tale mancanza non si identifichi con un significante preciso, che dia l'illusione e l'angoscia di poter divenire il fallo che tale mancanza satura. In altre parole, un genitore o un insegnante mancanti ma non privi, consentiranno la separazione ossia la creazione di uno spazio autonomo in cui re-inventare le parole dell'Altro, sperimentarsi e autorizzarsi a una piccola dose di ribellione. Oggi, viceversa, sembra operarsi una sorta di scambio perverso tra le generazioni: il soggetto in crescita cede un'ampia quota del proprio desiderio, e con esso dei propri tormenti, in cambio dell'illusione di un godimento perpetuo, attraverso la circolazione di gadget, che nella scuola sono particolarmente evidenti nell'abbigliamento dei ragazzi ma anche nei segni della medicina estetica o delle abbronzature invernali dei genitori. Non a caso, negli ultimi anni il linguaggio del padrone, quello del sovversivo professor Keating del film *L'Attimo fuggente*, sembra aver lasciato il posto al gergo televisivo del capitalista¹⁰⁷: riprendendo la logica dei discorsi di Lacan precedentemente illustrata e facendo fare al discorso del padrone una capriola, al posto di S1 troviamo \$, il sembiante, la cui verità è costituita dall'opinionista di turno che si rivolge ai significanti dell'altro per dar luogo alla parodia del godimento. Il discorso del padrone è il discorso del divieto, dell'interdizione del godimento, ma anche del godimento a senso unico, quello del padre freudiano; quello del capitalista, viceversa, rappresenta l'illusione di *Das Ding*¹⁰⁸ che nel periodo di attuale crisi economica diventa ancora più insidiosa e disgregante.

¹⁰⁶ Cfr. LACAN J., *Il Seminario. Libro V. Le formazioni dell'inconscio (1957/58)*, Einaudi, Torino, 2004

¹⁰⁷ LACAN J., "Del discorso psicoanalitico" (Milano, 12 maggio 1972) in *Lacan in Italia*, La Salamandra, Milano 1978. Si tratta di una conferenza tenutasi a Milano nel 1972, dove Lacan parla del discorso del capitalista come cifra della modernità, dove il consumo degli oggetti è visto come il modo di narcotizzare il soggetto nella ripetizione di un godimento fasullo, che porta l'illusione di un falso riempimento, di un falso soggetto completo.

¹⁰⁸ Cfr. LACAN J., *Il seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi (1959-1960)*, Einaudi, Torino, 2008. In questo seminario Lacan pone la distinzione tra desiderio e godimento. Il godimento non viene dall'Altro, non è il piacere simbolico che si riceve dall'altro, ma proviene, invece, dalla cosa, *das Ding*. Bataille lo spiega parlando dell'attrazione per il sole, attrazione che porta a guardarlo, rischiando di restare cechi. Freud ne parla per la prima volta nel testo "Progetto di una Psicologia" del 1895: *das ding* è la cosa che si cerca, che non si smette mai di cercare. Che cosa si trova invece? si trovano soltanto *sachen*, cosucce, cianfrusaglie che, dette, diventano oggetti.

Il bandolo della pubertà e dell'adolescenza è stato dipanato innumerevoli volte dalle voci più autorevoli, per cui può essere interessante affidarne la sintesi alla prefazione del *Risveglio di primavera*, l'opera teatrale di Wedekind dove Lacan accenna al sogno da cui deve svegliarsi il ragazzo perché diventi l'Uno tra tanti e la ragazza una soltanto, nella sua eccezionalità. Per riuscire a svegliarsi tuttavia, è necessario che prima ci si sia addormentati, ossia che si sia creduto nella possibilità di un rapporto con l'altro soggetto al di fuori della mitologia di *Das Ding*. Questo è l'onere che l'istituzione scolastica, malgrado i suoi attuali limiti, deve ancora poter assumere. Di fronte alla mancanza del Nome-del-Padre dei nostri tempi e alla sua pluralizzazione, l'Altro dell'istituzione scolastica senza cedere al desiderio di rappresentare la versione paterna, deve aggiungere "il dono della tradizione, vissuta come re-invenzione e del 'senso della vita' ossia il sentirsi retaggio di una storia e promessa per il futuro"¹⁰⁹.

1.3.1 L'istituzione, l'infantile

L'infanzia è etimologicamente quella situazione in cui si è incapaci di parlare. L'origine della parola infatti si collega a *fari*, un verbo che esisteva nel latino più arcaico con il valore di parlare in senso pieno, solenne. La stessa radice è presente anche nel greco antico, con un verbo di significato analogo, dal quale deriva l'italiano *profeta*, letteralmente "chi parla in nome di un altro".

In latino il prefisso *in-* indica la negazione, e chi non è in grado di parlare è appunto *in-fans*.

Oggi rischiamo di dover parlare ancora di un bambino che non ha voce: un attore sociale sostanzialmente passivo, cui è negato il diritto di replica e di proposta. Forse allora vale la pena fare un passo indietro per tornare, con Freud, a ciò che ha permesso di dare parola al bambino che abita nel soggetto in quanto umano: "La psicoanalisi è stata costretta a derivare la vita psichica dell'adulto da quella del bambino, a prendere sul serio la massima: il bambino è il padre dell'uomo"¹¹⁰ dirà nel 1913, per esplicitare il "paradosso psicologico che solo per la concezione psicoanalitica non è tale": che proprio le 'impressioni' dei primi anni di vita, di straordinaria importanza per la vita psichica dell'uomo, sono quelle di cui non si serba memoria. E di cui però niente va perduto, distrutto o cancellato da quanto viene dopo.

Infantile allora non è più soltanto il riferimento cronologico a quella fase di vita della persona che anticipa l'adolescenza, ma è un resto: "ciò che nel materiale psichico di un uomo è rimasto infantile ed è stato rimosso perché inservibile, forma ora il nucleo del suo inconscio"¹¹¹.

Ad un immaginario bambino idealizzato, privo delle spinte istintuali più profondamente e ferocemente umane, Sigmund Freud contrappone un'infanzia esposta al rischio delle passioni e condizionata da un Eros che si configura come esclusiva e dirompente fonte di azione. È interessante a

¹⁰⁹ STOPPA F., *La restituzione...*, cit., p. 143

¹¹⁰ FREUD S., *L'interesse per la psicoanalisi...*, cit.

¹¹¹ *Ibid.*

questo proposito reperire le *coniunture*¹¹² storiche che concernono l'infanzia grazie alle quali l'invenzione freudiana della *talking cure* ha potuto prodursi.

Innanzitutto il mutamento nell'organizzazione della famiglia occidentale, che intorno al XVII-XVIII secolo fece spostare l'asse delle relazioni da una struttura prevalentemente giuridico-economica verso un'idea di famiglia come nido degli affetti reciproci. Le relazioni che interpellano il bambino all'interno della famiglia diventarono affettive e primarie, ma questo fu l'ultimo passo di una mutazione della visione del bambino che lo portò poi ad essere il vertice della famiglia nucleare solo verso il Novecento, periodo in cui si cercò di inglobare il concetto di bambino in quello di infanzia.

Il bambino sottolinea Maiocchi: “stava prima piuttosto nella domesticità calda delle cucine, iniziato ai misteri della vita anche quotidiana, dal precettore-domestico, ma in fondo ben separato dal suo Altro familiare in termini simbolici. E' solo ad un certo momento che dovrà dire addio alle cucine. Dalla sfrontatezza gaudente del domestico, che iscrive il bambino nel costume sociale a titolo già adulto, poiché implica la soggettività del suo godimento, passerà all'innocenza peculiare del bambino ottocentesco, ormai psicologico e rousseauiano, ignaro del male e determinato alla e dalla psicopedagogia del bene, e pronto così per la rottura epistemologica che vi opererà la psicoanalisi”¹¹³.

L'infanzia così creata andò ad influenzare in primo luogo il modo di intendere il bambino, che divenne Altro, appartenente ad un altro mondo, portando nuova enfasi ai sentimenti familiari che influenzarono le pratiche per l'infanzia: la pedagogia abbandona la scientificità 'per bambini', derivata dal paradigma dell'“universale per adulti” della fine del XIX secolo¹¹⁴. Nel 'piccolo mondo antico' della borghesia in particolare, lo sviluppo di un carattere sessuale (maschile o femminile) era fondamentale per la costituzione della società: gli investimenti nel campo dell'educazione e della formazione garantivano una carriera maschile o un percorso femminile consoni alla posizione sociale e attestavano l'attenzione e l'affetto dei genitori verso i figli.

Il bambino, che ora è il perno attorno al quale ruotano affetti e progetti, diviene vertice dell'immaginario dell'ideologia “sentimentale” della famiglia, in quanto oggetto dell'amore parentale: la nuova cultura venutasi a creare porta a concepirlo come qualcuno di cui curarsi, un essere che deve superare un processo di educazione che gli fornisca ciò che inizialmente gli manca. Lo stesso uso del termine “bambino” porta in sé il senso della rivoluzione; infatti, deriva da *bambo*, “che non parla bene”, dunque, qualcuno che non ha gli strumenti per parlare e che necessita di ciò che ancora gli manca.

Paradossalmente, in virtù di questa posizione di non-ancora, di incompiuto, il bambino si costituisce come colui che deve appagare i sogni e i desideri irrealizzati dei suoi genitori. Così, nel punto

¹¹² Quello delle *coniunture* è un punto nevralgico trattato negli scritti di Maiocchi M.T.: *Edipo in società, Nascita del sentimento familiare e dell'ideale dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano, 1983 e *In-fans, la costruzione scientifica dell'infanzia in psicoanalisi*, Franco Angeli, Milano, 1985

¹¹³ MAIOCCHI M.T., *Il taglio...*, cit., p. 159

¹¹⁴ MAIOCCHI M.T., *Edipo in società...*, cit., p. 11

più vulnerabile del sistema narcisistico –l’immortalità dell’Io che la realtà mette radicalmente in forse– si ottiene una rassicurazione rifugiandosi nel bambino.

Una delle principali tesi storiche a favore dell’emancipazione del bambino dalla famiglia nucleare e dal moderno concetto di infanzia, la si trova nel classico contemporaneo di Philippe Ariès *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*: quello che Ariès si chiede nel suo studio, è se per cambiare questo modello di struttura familiare, dobbiamo sbarazzarci del concetto di infanzia e dell’idea che debbano esistere istituzioni finalizzate a conformare il bambino ad una particolare concezione sociale e morale. “È attraverso l’educazione che il bambino è entrato nel mondo cambiando la Storia. Il bambino stesso apparteneva alla specie, era un fenomeno biologico, una fase della crescita. In compenso, l’azione degli adulti sul bambino poteva variare come variano le forme superiori della vita in società, cioè la Politica. La Storia si è sviluppata contemporaneamente alla Politica: la storia dell’educazione è stata per molto tempo quella della formazione del cittadino”¹¹⁵.

La sequenza ‘classica’ che prevede la socializzazione primaria in famiglia e la socializzazione secondaria a scuola e tra il gruppo dei pari, segue il progressivo passaggio dal biologico a ciò che si istituzionalizza e dal privato al pubblico. Quest’ordine non è né unico né immutabile: non più di due secoli fa, accanto alla famiglia e invece della scuola, per moltissimi bambini c’erano il lavoro e il vagabondaggio¹¹⁶, come ci sono state utopie e brevi realtà rivoluzionarie in cui famiglia e scuola sono state abolite (da Platone alla Russia post-rivoluzionaria ad alcuni esempi di *kibbuzim* israeliani). Liberare il bambino dal suo stato di dipendenza dalle istituzioni di controllo significa ridurlo a un adulto in miniatura, come avveniva nel Medioevo.

C’è un’altra via?

L’osservanza dell’*iter* tradizionale -la casa prima, l’aula poi- dipende, oltre che da vicende storiche, dagli intenti che una certa società si pone e dal controllo che essa intende e riesce ad operare.

Un’analisi comparata e diacronica delle vicende fattuali di tali agenzie e una storia delle proposte teoriche circa il loro compito nel sociale, consente senz’altro di articolare e variare la successione ‘classica’ e di mostrare che alla scuola viene dato molto spesso primato rispetto alla famiglia, non solo e non tanto dov’è riconosciuta importanza essenziale all’organizzazione societaria rispetto al singolo individuo, ma anche e soprattutto dove si sottolinea l’essenzialità che questa organizzazione non sia incrinata. E ancora: nei casi in cui compare in tratti più accentuati l’unidirezionalità del processo di socializzazione, vissuto come ‘acculturazione dei barbari’, le agenzie cui lo si affida non solo si istituzionalizzano più fortemente e in numero sempre maggiore, ma avviene anche un’intellettualizzazione del processo stesso. Questo è particolarmente vistoso oggi: è nelle agenzie ‘secondarie’ che attualmente si controlla il crescere nella società delle giovani generazioni e si riproducono meglio -senza sprechi e senza fatica eccessiva- i rapporti

¹¹⁵ ARIÈS P., *L’enfant et la vie familiale sous l’ancien régime* (1960), pubblicato da Plon, Parigi e trad. it di Maria Garin, *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1968

¹¹⁶ PANCERA C., “L’infanzia laboriosa: il rapporto maestro-apprendista”, in *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell’infanzia*, Becchi E. (a cura di), Feltrinelli, Milano, 1979, pp. 77-113

di produzione¹¹⁷, ed è qui che il pubblico (lo stato) sovrintende il privato (la famiglia), in una delega pesante della trasmissione ideologica, dove il controllo sociale -il 'potere'- mostra la sua efficienza.

Felice Crema, rifacendosi alla legge del 1975 sul diritto di famiglia¹¹⁸, constata che proprio a partire dal quel momento storico è iniziato un indebolimento della soggettività politica della famiglia, parallelamente la scuola cresceva secondo una linea che -proprio negli anni '60-'70- si proponeva di intervenire creando uno spazio sostitutivo della famiglia. A questo proposito e a titolo esemplificativo va ricordata tutta la legislazione che, a partire dalla scuola media unica (primi anni '60) e fino alla fine degli anni '70, è centrata su un'idea: la scuola deve misurarsi con il bambino, con la persona, deve accogliere tutti, deve avere una visione olistica della situazione, non può limitarsi ad alcuni aspetti cognitivi/abilitativi- come si fa a "dare 4 a un bambino"? Bisogna capire come e perché lui ha preso quel voto.

Un tale discorso, apparentemente coerente e convincente, in realtà è pericoloso, perché assegna alla scuola un compito di natura totale, la fa diventare un'istituzione totale¹¹⁹.

Continua Crema: "Anche prima la scuola aveva, tra le altre, funzioni di acculturazione, di fedeltà alla cittadinanza... tutte dimensioni che fanno parte della storia della scuola, ora però assume una forma totale che si traduce in due opzioni forti: scuola (il più possibile) uguale per tutta la minore età; tempo pieno scolastico almeno fino alla adolescenza. Il tempo pieno, l'idea che la scuola debba coprire una molteplicità di spazi dal punto di vista della qualità dell'intervento educativo e dal punto di vista della quantità dello spazio, tutto lo spazio. Non è un'idea, è un progetto che, se non si è attuato, è perché ha incontrato delle difficoltà interne, in particolare da parte dei ragazzi che, alla fine della fanciullezza troppo spesso avviano uno sciopero bianco rispetto alla scuola, non perché sia stato mai contestato. Oggi diminuire di 2 ore il tempo scuola è impossibile: se anche si tenta di farlo, come è avvenuto negli ultimi anni, non si intacca la concezione che fa parte del sapere comune acritico, secondo cui il sistema formativo serve fino al diciottesimo anno di età e deve essere coerente, organico e integrato, cioè un sistema in grado di rispondere al bisogno educativo, in grado di tenere per tutto il tempo significativo e, contemporaneamente, deve durare per tutta la minore età.

Questo 'progetto' tende ad arrovellarsi su un'unicità di percorso: l'unicità di percorso significa che tutti devono fare certe cose per tutto il tempo significativo (tempo pieno), per tutta la minore età (obbligo scolastico) e solo per questa perché -analogamente a quanto accennato sopra per il tempo pieno- con la maggiore età diventa un problema imporre certe soluzioni. Il diritto all'educazione previsto dalla Costituzione per i genitori viene così ridotto alla sua dimensione ideologica. Il diritto all'istruzione

¹¹⁷ Cfr. KOHLBERG L., "Stage and Sequence. The Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in GOSLIN D.A. (a cura di), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand Mc Nally, Chicago, 1969, pp. 347-481; KÖSTLIN-GLOGER G., *Sozialisation und kognitive stile*, Belz, Weinheim-Basel, 1974; VAN LIESHOUT C.F.M., INGRAM D.J., *Stimulation of social development in school*, Swets Zeitlinger, Amsterdam, 1977; PALMONARI A., RICCI BITTI P.E. (a cura di), *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*, Il Mulino, Bologna, 1978

¹¹⁸ Riforma del diritto di famiglia, Legge 19 maggio 1975, n. 151. (in Gazz. Uff., 23 maggio, n. 135, edizione straordinaria)

¹¹⁹ CREMA F., *Scuola e famiglia: soggetti in evoluzione nella storia del 'Welfare state' in Italia*, in Quaderni di DIESSE Lombardia, n. 4 Dicembre 2007, p. 39

completamente disatteso: l'impegno per la crescita delle giovani generazioni non si misura più con la grande questione della introduzione alla realtà, in cui incontro di tutto un aspetto molto più ampio e dentro questo si impone poi il problema del senso, ma è ridotta idealisticamente (intellettualisticamente) ai valori che, nella pratica, diventano pure regole (comportamenti) di fatto assolutamente contingenti¹²⁰.

Nella scuola, molto più che non nella famiglia, si fanno oggi i giochi della socializzazione conformizzante; ma è anche nelle aule, più che tra le pareti domestiche, che si è sperato -spesso vanamente- di mettere in crisi e riformulare un certo ordine sociale e la sua propedeutica di integrazione comunitaria del bambino. Nella scuola -dalla materna all'università- il senso e i problemi dell'acculturazione societaria possono venire meglio decifrati e chiariti; non tanto in una fenomenologia -al momento quasi impossibile- di come ciò accade, ma in una tensione a comprendere, anche per questa strada, quali siano alcuni presupposti ideologici di tale sua realizzazione.

Questo capovolgimento -prima la scuola, poi la famiglia- è nitido nelle pagine di alcuni autori, quando si salda a un'ideologia più o meno dichiarata del sociale (e del suo ordine) da un lato e della persona (e del suo destino) dall'altro. Una teorizzazione nota e coerente del primato di socializzazione della scuola sulle altre agenzie è quella di Durkeim, che insiste sulla crescita della persona nel e per il sociale, grazie all'educazione. Tale socializzazione non ha come premesse presunti istinti o bisogni/tendenze specificamente comunitarie del soggetto ma deve "compiere *ex novo* e senza residui l'integrazione del soggetto nella collettività organizzata, operando in modo duro, rigido, autoritario¹²¹. La disciplina è lo strumento primo di questa azione: evocare *ex novo* l'individuo all'umanità sociale, e il maestro si avvale di quell'"ascendente morale"¹²² che lo assimila al sacerdote. Azione sacrale dunque, quella pedagogico-socializzatrice, che in nome della sacralità stessa del sociale metabolizza, generazione dopo generazione, i non-adulti, evitando scarti e residui, nel corpo della comunità, la quale decide circa il destino dei suoi membri più giovani, suddividendo già nel fieri educativo, le varie specializzazioni di cui ha bisogno, in vista della riattuazione continua del valore supremo: l'omogeneità del corpo sociale¹²³.

Questo è il modo secondo cui -ancora oggi- si attua l'azione socializzatrice di alcune agenzie scolastiche, in una prospettiva che non fa i conti non solo con le diversità individuali, ma nemmeno con i più o meno repentini mutamenti della società, l'emergere di nuove tensioni e di agenti di socializzazione diversi, se non addirittura di segno contrario rispetto a quelli tradizionali. In questo modo non si rispetta il costo che paga il misconoscimento se non di competenze, della speranza progettuale in adulti e non-adulti, che vengono integrati nella trama comunitaria solo a prezzo della mutilazione delle loro possibilità

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ DURKHEIM E., *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze, (1973), p. 71

¹²² *Ibid.*, p. 37

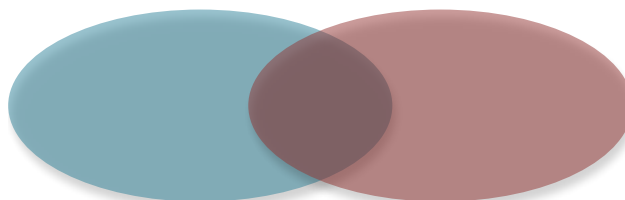
¹²³ DURKHEIM E., *Pédagogie et sociologie (1903)*, in "Revue de Metaphysique et de Morale", XI, pp. 37-54; trad. it. "Pedagogia e sociologia", in ID., *Educazione come socializzazione*, cit., p. 120

trasformatrici, della dimensione pulsionale della condotta, che essendo più oscura e apparentemente meno dominabile, viene ridotta e assorbita da quella intellettuale.

1.3.2 Famiglie e Scuola

Fondamentale per determinare una effettiva operatività, e quindi per determinare anche dei cambiamenti di discorso, è il poter cogliere la soggettività secondo un realismo nei modi di legame propri a ciascuna esperienza in atto, dal lato della scuola e da quello della famiglia. “In realtà, ciascuno -nel suo fare come nel suo dire- è preso e opera in discorsi e modalità di legame sempre altamente differenziati. Noi non siamo identici a noi stessi poiché il senso del nostro operare non è indipendente dal contesto dei nostri legami”¹²⁴. Riconoscere la diversità dei dispositivi in cui si opera è un punto preliminare importante per poter reperire la specificità dell’apporto reciproco tra scuola e famiglia. “Non possiamo non leggere quali differenti discorsi siano in atto nell’una e nell’altra, e forse è questo un modo per darci ragione del loro clamoroso non incontro. Restituire a ciascuno il suo, il suo posto e quindi il suo limite... Una politica dei confini, delle soglie, e quindi dell’autentico legame tra posizioni diverse, può costruire articolazioni più efficaci tra due mondi che non si incontrano: troppo lontani o troppo vicini?”¹²⁵.

Per illustrare sinteticamente il legame, si può utilizzare la rappresentazione fatta da Eulero di un certo rapporto tra insiemi, che implica il coglierne certe loro proprietà: unione, intersezione, differenza.



In questi due insiemi, la differenza ha a che fare proprio con il loro incontro e con le conseguenze e articolazioni che ne possono derivare. E il loro incontro è comunque la messa alla prova -ancora una volta è il tema dell’esperienza- di qualcosa che può anche essere negativo: se c’è un incontro effettivo tra due realtà, è perché le cose tra loro non sono né sovrapponibili né omogenee: “L’incontro è rischio reciproco, e può anche essere sorpresa cattiva, è l’aprirsi tra adulti quando sopportano l’enigma della diversità dell’altro e l’attesa di un incontro che non può essere automatico”¹²⁶.

¹²⁴ MAIOCCHI M.T., *Scuola e famiglia: tra collusione e separazione, il rischio dell’adulto*, in Quaderni di DIESSE Lombardia, n. 4 Dicembre 2007, cit., p. 17

¹²⁵ *Ibid.*, p. 18

¹²⁶ *Ibid.*, p. 20

Lo schema può evocare due angolature diversamente accentuate nel leggere la relazione tra i due insiemi. Una ne vede l'incontro nell'unione, sottolineandone la sintonia, la compresenza, il gioco cooperativo: "saremmo tutti ben contenti se ci fosse una perfetta fusione, una perfetta collaborazione scuola- famiglia nel fine e nei metodi ... E tuttavia: avanzo l'idea che invece no, che anche quando c'è una perfetta armonia, debba comunque mantenersi attiva una differenzialità forte di questi due *partners* come fatto reciprocamente interessante"¹²⁷.

Se nello schema si valorizza la differenzialità, l'intersecarsi delle due dimensioni che ci mostra l'altra faccia del loro rapporto, la loro disomogeneità, quella per cui -pur nella loro condivisa preoccupazione, il ben-essere del figlio-scolaro- hanno prospettive, riferimenti, obiettivi diversi.

Dunque non si tratta di pensare il primo al positivo e il secondo al negativo. E' lo stesso schema, che si può leggere secondo diverse accentuazioni, nelle quali è possibile trovare un altro modo di ripartire le cose rispetto all'idea di un positivo=accordo e negativo=disaccordo, perché l'accordo può essere letale e il disaccordo vitale. Dunque la ripartizione non è tra positivo e negativo. A modo loro entrambe le accentuazioni, di quel che c'è e di quel che manca, fanno comunque emergere del positivo.

"Oggi troviamo che anche una differenzialità sana e -come dicevo prima- preziosa, può essere annegata, annullata, letta al negativo nell'attesa di una cooperazione ideale, e in questo modo si evita un'esperienza reale di scambio, quella messa alla prova che è della famiglia, che è del ragazzo, che è di quello che è successo prima che il ragazzo andasse a scuola, prima che incontrasse un momento di autentica separazione da casa, che lo mette a confronto con regole nuove, personaggi ignoti, luoghi estranei"¹²⁸.

Il nuovo di per sé è perturbante, ecco perché un nuovo ordine di scuola può essere percepito per quello che apporta di gradevole e ricco ma produce anche un certo disagio, che spesso resta un po' coperto, perché è un po' inspiegabile, sembra strano al ragazzo stesso, e richiede una elaborazione specifica, un passaggio verso un'organizzazione più matura. Il soggetto umano accoglie il cambiamento, la differenza, con una diffidenza che paradossalmente richiede un investimento per essere affrontata, la mobilitazione di energie che permettono il formularsi di un nuovo assetto: questa è precisamente la 'creatività', proprio nell'invenzione dei modi personali con i quali si affronta la perdita che accompagna ogni cambiamento, come Freud ha perfettamente illustrato descrivendo il *fort-da*¹²⁹.

"Questa differenzialità caratteristica di ogni evento significativo si trova particolarmente messa in gioco nel rapporto scuola-famiglia, per la delicatissima natura del compito educativo: per l'oggetto

¹²⁷ *Ibid.*, p. 21

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ Il riferimento è al cosiddetto "gioco del Fort/Da" o "gioco del rochetto" descritto da Freud nel secondo capitolo di *Al di là del principio di piacere* (1920), dove egli si propone di svelare la "misteriosa attività" instancabilmente ripetuta dal nipotino di diciotto mesi e consistente nel gettare lontano da sé, oltre il bordo della culla, un rochetto di legno agganciato a una funicella, per poi recuperarlo, accompagnando questa altalena con due vocalizzi: "o-o-o" / "a-a-a", che la madre riconosce, in accordo con Freud, non come semplici interiezioni ma come i due fonemi di lingua tedesca Fort (via) e Da (qui). In questa semplice attività ripetitiva del bambino intento a far scomparire-apparire l'oggetto, il rochetto che simbolizza la madre, la psicoanalisi vi deduce già "tutta la combinatoria da cui sorgerà l'organizzazione significante" (LACAN J., 1957-58) e "l'entrata inaugurale della morte nella vita" (SAFOUAN M., 1979)

implicato, il figlio-scolaro, e per un'apparente concorrenzialità dell'impegno che ciascuno assume nei confronti di un soggetto in crescita". Il problema è allora come rendere questa differenzialità non una distanza incolmabile, né una troppo concorrente vicinanza, ma una interlocuzione feconda tra soggetti disponibili a un'interfaccia, perché consapevoli dei dispositivi altamente differenziati di cui sono attori.

“La famiglia è senz'altro propulsiva e generativa, ma anche permettendo un ritorno e una stagnazione, la famiglia è luogo di promozione ma insieme consente tempi lunghi, e permanenza, non mira a competenze da acquisire (al di là delle ideologie efficientiste che la stanno invadendo), quanto piuttosto alla competenza originaria del soggetto, quella che pone in essere -come tale- la sua capacità di legame”.¹³⁰ La famiglia trasmette la capacità stessa del soggetto a legarsi, movimento alla base di qualunque altra ulteriore operazione, essenziale per la capacità del soggetto di esperire dei legami a venire. Su punto -come precedentemente accennato- la funzione del padre ha un rilievo unico¹³¹, in quanto polarità essenziale, decisiva di un innesco del desiderio del soggetto.

Ecco perché la differenzialità scuola-famiglia non va negata in nome di una comune preoccupazione educativa. L'allineamento, come la concorrenza, non permettono una vera uscita dal problema, che si sostiene invece e si fa chiaro proprio in una domanda reciproca. Su questo punto è utile l'idea di *collusione*¹³², in Renzo Carli, un autore sintonico con le prospettive relazionali nel mondo della scuola. Negare e annegare le differenze -e la relativa collusione nel mantenere saldi i reciproci equivoci- non caratterizza del resto solo i rapporti storici scuola-famiglia, ma ogni relazione in cui si scommette qualcosa, e di fronte al rischio di una perdita si indietreggia volentieri insieme.

Il 'conflitto' scuola-famiglia a cui i giornali si stanno abituando, sembra proprio andare nel senso di acuire collusivamente la differenza, sia cercando un'opposizione, sia cercando di annullarla. “Da parte della famiglia sembra realizzarsi una vistosa contraddizione: da un lato si sovrappone, prevaricando sulla differenzialità che la scuola -con il suo stile e i suoi contenuti- propone e impone di nuovo rispetto alle dinamiche intradomestiche, ma anche -d'altro lato- accentuando questa differenzialità fino all'inimicizia, e contrastando conflittualmente l'istituzione scolastica”¹³³. Il conflitto a modo suo sottende una domanda, rivela un interesse.

Come la famiglia entra nella partita?

La famiglia -in quanto partner sostanziale della scuola- ne è interlocutore *attivo*, cosa che implica come si è visto, un certo contrasto. Dove si realizza il contrasto? “Non certo nella rivendicazione genitoriale su voti e promozioni, che è in realtà funzionale allo svuotamento di cui sopra, che appartiene

¹³⁰ MAIOCCHI M.T., *Scuola e famiglia...*, cit., pp. 23-24

¹³¹ Cfr. MAIOCCHI M.T., *Dal Padre al Nome - Generare, Separare, De-cidere*, in “La rilevanza del concetto di generatività nelle relazioni familiari e sociali - Studi interdisciplinari sulla famiglia”, a cura di E. Scabini e G. Rossi, n. 22, ott. 2007, pp. 77-109

¹³² Cfr. CARLI R., *Analisi della domanda in psicologia clinica*, Milano, Giuffrè, 1995; CARLI R., PANICCIA R.M., *Analisi della domanda. Teoria e intervento in psicologia clinica*, Il Mulino, Bologna, 2003

¹³³ MAIOCCHI M.T., *Scuola e famiglia...*, cit., p. 24

alla logica del *nonluogo*¹³⁴, qui da tradursi come *puroservizio*. Si maltratta l'insegnante come si fa con il commesso del 'super', complice del rincaro dei prezzi e delle merci avariate. Il genitore come un Lucignolo distratto, accompagna il suo Pinocchio a un malinconico paese dei balocchi e degli sconti. Tanto, oggi, che importerà mai sapere il latino, non è per quello che riuscirai nella vita ... Se mai, basterà darlo a vedere ... sapersi situare in un gioco di immagini. La famiglia del resto è oggi bersaglio dei messaggi cinici che le vengono anche dalle leggi del mercato e -nello scontro di valori diversi e dissonanti- la confusione regna su genitori e figli. La famiglia oggi sono famiglie, plurale indeterminato che allude a composite e a volte incongrue identità.

La sua questione potrebbe forse ricevere -e a volte riceve- una possibilità nuova di pensare al figlio, proprio dallo scambio con quell'altro adulto - l'insegnante - che il figlio lo conosce in un contesto diverso dallo scenario forzatamente ripetitivo delle pareti domestiche. E' infatti la scuola, anzi la classe, a poter ospitare il nuovo volto che la crescita dà al non più bambino. Ed è in scuola e con gli insegnanti che per lui può mettersi in moto un altro scenario, l'esperienza di un legame con l'adulto non genitore, che lo chiama in causa non come figlio, permettendogli quindi di sperimentarsi in una rappresentazione inedita di sé in cui giocare in modo nuovo vecchie partite. Chi non ricorda come fondamentali gli anni della scuola proprio per questo intrecciarsi di legami capaci di attrarre fuori dagli scenari familiari, che finivano per risultarne essi stessi vivificati?

L'insegnante è la chiave di questo percorso, e occorre cogliere fino in fondo quanto conti il mobilitarsi del suo desiderio. Bisogna contare su questo desiderio"¹³⁵.

1.3.3 La persona insegnante

"*Scholazein* -da cui scuola- non dice di un'istituzione per regolare l'apprendere, ma di luoghi e momenti di un legame gaio con il sapere, il luogo di una fruizione, libera, di un divertimento. L'adulto definito da questa operazione, da questo legame, educa in quanto attrae a questa dimensione, dando testimonianza della sua propria esperienza di quel sapere che è per lui, a sua volta, attraente. Genera al nuovo, a quello che per lui è fonte di un certo godimento, mostra insomma il lato non burocratico, libero, della sua professione"¹³⁶. Qui entra in campo il termine *pro-fessore* e l'etimo illumina¹³⁷. Il professore è colui che dichiara in modo pubblico e solenne le ragioni del suo dire, la ratio per la quale le cose che ha da dire sono per lui interessanti, tanto da dichiararle e agirle pubblicamente, da prendersene la responsabilità nel

¹³⁴ La nozione di *nonluogo* è stata introdotta dall'antropologo francese Marc Augé. Cfr. AUGÉ M., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 2009

¹³⁵ MAIOCCHI M.T., *Scuola e famiglia...*, cit., p. 26

¹³⁶ *Ibid.*, p. 23

¹³⁷ Da *pro-fateor*, 'dichiaro davanti (a un pubblico)', 'mi assumo solennemente' il mio dire. Cfr. DEVOTO G., *Avviamento all'etimologia italiana*, Dizionario etimologico, Le Monnier, Firenze, 1968

dirlo davanti a tutti. Al *pro-fessore* si potrebbero dunque chiedere le ragioni che fanno la gioia del suo lavoro, del suo stare in scuola come *scholè*.

Lungo l'itinerario tracciato fin qui, si giunge a richiamare l'attenzione su una condizione di ordine generale: se è vero che la formazione può darsi solo all'interno di una relazione implicante, allora l'insegnante è vincolato (a prescindere da elementi volontaristici) a oltrepassare il suo ruolo istituito in ogni atto della sua prassi. Anche la persona dell'insegnante, intesa qui sia come presupposto dell'educazione in termini dinamici e interattivi, merita attenzione e cura per una nuova *paideia*.

Nel 1914 apparve un breve scritto di Freud, *Psicologia del ginnasiale*, su un volume celebrativo dedicato al K. k. Erzherzog-Rainer Realgymnasium che Freud stesso aveva frequentato a partire dall'autunno del 1865. Si tratta di un ricordo di scuola.

L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio m'induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori [...]. Li corteggiavamo o voltavamo le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello (Freud, 1914, p. 478).

Queste poche righe costituiscono un'istantanea chiarificatrice di uno spaccato di vita scolastica quotidiana, di ieri come di oggi, in una classe di adolescenti. Partendo non da modelli o da speculazioni, ma dalla sua autobiografia di allievo, Freud ci mostra una, per così dire, 'evidenza psichica' del processo di formazione che, per tentare una formulazione più generale, potrebbe essere così espressa: non esiste una pratica di insegnamento in sé, a prescindere dalla persona, da quella persona, che si trova nel gioco interattivo con gli allievi.

Il problema posto in queste righe è imponente -come si può vedere nelle vicissitudini del concetto di 'persona' da Maritain a Flores d'Arcais, passando per Stefanini, e a Mencarelli fino a Macchietti e alle posizioni attuali di Nanni o di Laneve o ancora di Xodo, per toccare soltanto un intreccio di vedute molto autorevoli della pedagogia da un secolo a questa parte-, e il fatto che sia posto così, tra le righe, è un fatto sorprendente e non trascurabile. Potremmo dire che Freud ci introduce nel vivo della città dei 'nomi propri', frontiera, più che traguardo, dell'ultimo De Giacinto (1983, p. 122).

I problemi educativi non erano l'architrave del maestoso edificio teorico psicoanalitico in pieno fermento e agli albori della sua costruzione, nel 1914. Tuttavia sono noti: l'Istruzione sessuale dei bambini (1907), le Prefazioni al lavoro di Pfister (1913) e di Aichhorn (1925), la stessa *Psicologia del ginnasiale* (1914), ma soprattutto alcuni cenni di carattere generale sull'educazione o sul raffronto tra psicoanalisi ed educazione fatti qua e là in opere maggiori come nelle Cinque conferenze (1910) e nel Leonardo (1910) (si pensi anche al celebre passaggio della lezione 27 della prima serie di lezioni dell'Introduzione alla

psicoanalisi: “Possiamo dunque dire in generale che anche sotto il profilo intellettuale, l’uomo è accessibile solo in quanto è capace di investimenti libidici oggettuali [...]” [Freud, 1915-1917, p. 594]), nonché la già citata qualificazione di “professione impossibile” data al lavoro dell’educatore e -non ultima, poiché la lista potrebbe continuare- la viva corrispondenza con Oskar Pfister al quale erano state affidate le sorti delle prime esplorazioni psicoanalitiche in campo educativo.

Un’affermazione così potente in un testo di Freud forse minore mostra in filigrana la possibilità di ampliare la portata dell’affermare la centralità della persona dell’insegnante per l’allievo, giungendo così ad un’asserzione strutturale sull’insegnamento: ‘processo’ e ‘persona’ non sono disgiungibili. L’insegnamento è sempre contrassegnato da un particolare modo di porsi e da una storia di relazioni e, proprio per questa ragione, restringere la visuale alla materia d’insegnamento rischia di occultare il senso dell’accadere educativo: l’Italiano è quell’Italiano con Mario Rossi e la Matematica è quella Matematica con Giuseppe Verdi. Come è successo in altre occasioni, ma in opere ritenute maggiori e con mire di altro tipo (di decodifica del fatto psicopatologico), Freud raggiunge le vette più elevate della sua nuova scienza guardando a sé e riattraversando la propria autobiografia. Si pensi al suo ‘Libro dei sogni’ -per usare l’appellativo che amava dare al suo capolavoro- che si rivolgeva alla comunità scientifica -medica in particolare- trattando dei propri sogni.

Continuando nello scritto, Freud mostra una serie di movimenti taciti degli alunni che esorbitano di continuo la situazione scolastica e che svelano la labilità del confine tra scolastico ed extra (o anche pre-) scolastico: in classe, al centro, vi è il rapporto inter-personale.

Essi [gli insegnanti] suscitavano le nostre rivolte più forti e ci costringevano a una completa sottomissione; spiavamo le loro piccole debolezze ed eravamo orgogliosi dei loro grandi meriti, del loro sapere e della loro giustizia. In fondo li amavamo molto, se appena ce ne davano un motivo; non so se tutti i nostri insegnanti se ne sono accorti (Freud, 1914, p. 478).

Come si può vedere si apre una dinamica: un continuo andirivieni di investimenti affettivi, di fantasie, di identificazioni. Partendo da questi elementi, limitati ma che richiamano l’esperienza vissuta di ognuno, possiamo qualificare la gravidanza psicologica della situazione scolastica come fatto centrale, ed essendo questi movimenti pressoché costanti, come fatto generale. Possiamo altresì affermare che, nel fare educativo, una valenza personale in quel che accade c’è sempre e comunque, e ciò “(...) vale anche per l’educazione nel suo significato più debole, per l’educazione come mera istruzione. Perché l’apprendimento, e non solo quello significativo, è sempre un fatto personale. Non si può imparare al posto di un altro”¹³⁸.

Queste considerazioni devono essere rapportate a una distinzione: la situazione scolastica diversamente da quella analitica non ha per statuto un ruolo terapeutico. Freud si dimostra piuttosto avvertito nello scongiurare una possibile confusione di ruoli: da una parte ammonisce gli analisti dicendo

¹³⁸ BARDULLA E., *Dalla persona alla persona adulta: per una pedagogia interessata alle dinamiche e non solo ai presupposti dell’agire educativo*, Armando, Roma, 2010, p. 190

loro di non abusare della funzione educativa (Freud, 1912, p. 539), dall'altra indica agli educatori l'assenza, nel loro lavoro, delle condizioni necessarie per procedere ad un lavoro analitico (Freud, 1925, pp. 182-183). Questioni di *setting* e di (analisi del) transfert.

Nel prosieguo Freud si muove verso il chiarimento di ciò che aveva precedentemente esposto come dato osservativo: mira come sua consuetudine a darne le ragioni.

Ma non si può negare che nei loro confronti avevamo un atteggiamento del tutto particolare, un atteggiamento che poteva avere i suoi inconvenienti per i soggetti interessati. Eravamo, in linea di principio, parimenti inclini ad amarli e a odiarli, a criticarli e a venerarli. La psicoanalisi definisce "ambivalente" questa capacità di assumere comportamenti fra loro opposti; e non ha difficoltà alcuna a rintracciare la fonte di tale ambivalenza emotiva (Freud, 1914, pp. 478-479).

Una certa conflittualità dell'allievo viene proiettata sugli insegnanti: ecco il retroscena, l'origine di quei movimenti. Freud, connotando a livello transferale la situazione, indica il qui e allora della relazione. Ma se questo è motivo di *impasse*, poiché la scuola è sì teatro di intensi movimenti affettivi, ma non è un luogo idoneo per l'analisi del transfert, è come dire che a ciò che accade di più importante, non è possibile metter mano.

Due cose, dunque, in questo scritto. La prima: un'acuta osservazione relativa a che cosa è sostanziale in classe. La seconda: la spiegazione del perché accade ciò. La direzione intrapresa da Freud è quanto mai canonica: dall'osservazione di un brano del testo manifesto al disvelamento del testo latente. Il testo di Freud è di sole quattro pagine, sicuramente poche per una questione sostanziale. Si tratta veramente di qualcosa di sostanziale? Stando alla letteratura non parrebbe. *Psicologia del ginnasiale* in fondo è considerato uno scritto minore, un testo usato talora come citazione dotta per parlare di psicoanalisi e adolescenza, talora viene inserito nelle bibliografie sui rapporti tra psicoanalisi ed educazione, altre volte viene citato tra le esemplificazioni dei concetti di ambivalenza emotiva o di distacco emotivo nell'ambito dello sviluppo psicosessuale, oppure viene semplicemente stralciato come aneddoto biografico di Freud. In ogni caso è di fatto inserito nell'ambito di una tra le altre specificazioni di un edificio teorico freudiano costruito altrove, cosa peraltro giustificata da Freud stesso che non dedica alcuna attenzione particolare a questo componimento.

È cosa nota, poi, che psicoanalisi ed educazione si sono intrecciate più volte in modo non sempre fruttuoso; non è questa tuttavia la sede per indicare le tappe di questo incontro/scontro nel dettaglio. Sarà sufficiente qui un'osservazione di carattere generale: da una parte c'è stato un interesse oscillante di Freud e della psicoanalisi per i fatti educativi, dall'altra il modo di procedere su questi temi si è dimostrato in larga misura una sorta di colonizzazione psicoanalitica della vita scolastica, suscitando un misto di venerazione, astio, incredulità e irritazione negli insegnanti. D'altra parte Freud stesso afferma: "se volete, potete descrivere il trattamento psicoanalitico come un'educazione permanente al superamento dei residui

infantili”¹³⁹ per poi paragonare a più riprese il processo analitico a una post-educazione: “Al paziente si chiede solo di rinunciare a quelle soddisfazioni cui consegue inevitabilmente un danno; con una rinuncia temporanea deve imparare a effettuare uno scambio tra un piacere immediato e un piacere più sicuro, anche se posticipato. In altre parole, sotto la guida del medico deve passare progressivamente dal principio di piacere al principio di realtà. (...) In questo tipo di post-educazione probabilmente egli non fa che ripetere il processo che ha comunque reso possibile la prima educazione”¹⁴⁰.

La quotidianità descritta da Freud non ha bisogno solo di spiegazioni, ma porta con sé innumerevoli implicazioni dalle quali non si può prescindere per giungere a una comprensione più ampia. Freud infatti fa rientrare la spiegazione della vita scolastica nell’ambito dei già collaudati grandi concetti psicoanalitici ma allo stesso tempo coglie un aspetto che sconfina da questi e che va a toccare un punto vitale del processo di insegnamento.

La persona dell’insegnante non può essere messa tra parentesi: è piuttosto il termine primo di rapporto per il formando, è l’Altro nelle sue varie configurazioni.

L’elemento di novità più prezioso potrebbe trovarsi allora nel ricordo di Freud allievo. Mai come in Psicologia del ginnasiale compare una constatazione così forte e circoscritta sulla natura dell’insegnamento: la persona dell’insegnante non è un orpello della didattica, è piuttosto parte costitutiva del tessuto della lezione. Di qui si rendono allora necessari degli strumenti nuovi per comprendere e problematizzare l’insegnamento. In questo senso Freud apre la strada. Poiché dal suo ricordare sporge un tassello di una (psico)pedagogia in prima persona che precede e allo stesso tempo oltrepassa il suo osservare la vita scolastica dall’interno al fine di scovarne i motivi profondi (strada questa della pedanalisi di Pfister). Ed è questa una differenza da non fraintendere perché, se è vero che essa sussiste, potremmo ravvisare già in Freud un contributo da parte della psicoanalisi al processo di riappropriazione e di ricollocazione del soggetto-persona invocata da più parti (sebbene in termini non sovrapponibili) nel mondo dell’educazione¹⁴¹.

Occorre qui segnalare una cautela concettuale: una cosa è mostrare il procedere ‘personale’ dell’insegnante nel senso che nel suo ‘fare’ non può che comparire il suo ‘essere’, altro è recintare narcisisticamente l’insegnamento sull’individuo-insegnante che si rispecchia -idealmente- nell’allievo. Come sottolinea Pergola l’insegnante sufficientemente buono sa “rinunciare alle fantasie di essere l’ombelico del processo educativo”¹⁴². Bisogna aggiungere anche però che questo caso limite non è in

¹³⁹ FREUD S., *Cinque conferenze sulla psicoanalisi (1910)*, in *Opere, cit.*, Vol. VI, p. 166

¹⁴⁰ FREUD S., *Alcuni tipi di carattere tratti dal lavoro psicoanalitico (1916)*, in *Opere, cit.*, Vol. VIII, p. 630. Sul trattamento analitico inteso come post-educazione cfr. anche *Introduzione alla psicoanalisi (1915-1917)*, lezione 28

¹⁴¹ Cfr. XODO C., 2003; CAMBI F., 2007; COLICCHI E., 2008; ANGORI S., BERTOLINO S., CUCCURULLO R., DEVOTI A.G., SERAFINI G., 2010

¹⁴² PERGOLA R.F., *Amore, odio e riparazione nel setting scolastico*, 2008, *International Journal of Psychoanalysis and Education*, n.1, 2008, p. 54

contraddizione con il mostrare quanto il mondo interno dell'insegnante entri in gioco nel processo educativo: tale eventualità è piuttosto una forte conferma della generalità di tale condizione.

Fatte queste precisazioni è possibile raccogliere alcune delle implicazioni relative ai passaggi autobiografici espressi da Freud in riferimento alla Pedagogia della persona¹⁴³ come orizzonte di senso privilegiato.

In primo luogo vi è un problema di ordine generale che riguarda la 'condizione' dell'insegnante a scuola. Egli, al contrario di quel che accade in altre professioni, non può sottrarsi dal fare i conti con la propria storia personale, in quanto essa si interseca con quella scolastica. Inoltre poiché l'insegnante è alle prese per più giorni alla settimana e talora per diversi anni con una classe di discenti che rivolgono a lui in modo massivo la loro attenzione. Si potrebbe dire che l'insegnante ha una sua specifica generalità (il non poter prescindere da sé); e che questo implica che si hanno tanti insegnamenti quante sono le singole realtà locali, poiché l'essere personale "è sempre attribuibile a qualcuno con un nome e un cognome"¹⁴⁴.

Tale condizione di soggettività riguarda tutta la sua persona -in senso sia 'integrale' che dinamico- e non può essere riducibile, assumendo uno sguardo costruttivista, all'insegnante soggetto epistemico detentore di un suo specificato iter formativo. Ciò nondimeno, se gli insegnanti non possono che essere in una condizione di esposizione della propria soggettività in classe, possono invece relazionarsi in modo differente a questa condizione. Possono ad esempio elaborare o meno, agire o meno, questa condizione. Un secondo problema è allora quello dell'espressività. È questa però una dimensione sempre situata, e pertanto segna un problema valido localmente, è un'espressività che ha a che fare con una particolare pratica (o meglio, storia) di insegnamento.

Ora, questa doppia soggettività, la condizione dell'insegnante a livello generale e la particolare strada intrapresa per rapportarsi a tale condizione a livello locale, apre un problema di metodo di tutto rilievo: dire quello che gli insegnanti fanno già non è dello stesso ordine che dire agli insegnanti quello che dovrebbero fare.

La sfida è allora anche pratica e deve partire da un'evidenza. Ci sono sempre stati e ci sono ancora genitori, insegnanti, educatori che, senza conoscere nulla di Freud, stante la loro personalità di base sana ed equilibrata, hanno inconsapevolmente applicato in modo positivo quanto la psicoanalisi è andata man mano evidenziando circa lo sviluppo della persona.

D'altra parte è imprudente cedere a visioni sorpassate dal tempo o a posture pratiche che richiamano il sapore dello spontaneismo. Non si può, in altri termini, fare affidamento a delle caratteristiche 'oggettive' di personalità dell'insegnante per pretendere, poi, di fondare un'idea di insegnamento che tenga conto -e oggi non potrebbe essere altrimenti- degli elementi storico-interattivi e trasformativi del processo formativo. L'insegnamento allora non è un'emanazione della persona dell'insegnante, salvo volere pensare quest'ultimo come un'entità fissa e immutabile; è invece una pratica

¹⁴³ Cfr. FLORES D'ARCAIS G., 1993, 1994; MACCHIETTI S.S., 1998; NANNI C., 2010

¹⁴⁴ NANNI C., *Ripensare la persona nell'era della globalizzazione*, Armando, Roma, 2010, p. 259

pregnante di elementi personali che retroagiscono e interagiscono nel campo educativo. Questo carattere di apertura evidenzia l'eccezionale problematicità del concetto di 'persona' in quanto, da una parte, non può essere ridotto a pura datità se non a costo di torsioni teoretiche impermeabili alla multiformità delle evenienze empiriche e, dall'altra, non deve sconfinare in quell'immanentismo di marca nichilista che nega la sacralità dell'individuo umano inteso anche onto-assiologicamente.

Come sottolinea Franco Cambi¹⁴⁵, nel travaglio filosofico della postmodernità, non è morto il soggetto (come sostiene un certo strutturalismo), ma un modo di intendere il soggetto (quello tipicamente occidentale che assimila questo concetto a quello di Sostanza): *meurt le personnalisme, revient la personne*, per usare la formula pronunciata nel 1982 da Ricoeur (1983) presso l'Association des amis d'Emmanuel Mounier. Oggi, facendo leva su queste conquiste del pensiero filosofico, s'impone con vigore il problema della connessione dinamica tra insegnante -inteso nella sua pluriforme interezza di persona- e processo di insegnamento-apprendimento. Una sfida della complessità questa, che è sì psicologica, ma che tocca nel vivo il senso stesso del lavoro dell'insegnante (*primum movens* del discorso pedagogico): se insegnare significa innanzitutto *essere per* la persona dell'allievo (stemma della formazione in quanto formazione-della-persona), è necessario presupporre una persona dell'insegnante, ovvero questa deve essere inclusa nel campo osservativo per poterne comprendere il processo. La persona dell'insegnante, in altre parole, meriterebbe di essere scostata dalla macula cieca della visione psicopedagogica.

Interessante notare che Freud, per parlare di vita scolastica, si posizioni dalla parte dell'allievo. Freud centra la sua attenzione sulla persona dell'insegnante e facendo questo illumina qualcosa di più sul come del farsi-persona del discente, vale a dire (anche) attraverso processi di identificazione. Ampliando un poco la questione possiamo aggiungere che se, seguendo Cambi, la 'persona' non si dà ma si fa storicamente, dovremmo allora presumere che anche l'insegnante possieda una soggettività debole, decentrata, perennemente in divenire e mai del tutto trasparente; una soggettività problematica. Invero il soggetto d'oggi, in generale e in particolare, risulta radicalmente trasformato e porta su di sé tutti i segni del travaglio filosofico novecentesco; prova ne è la perdita diffusa -non solo grafica- della maiuscola: questo è il soggetto (quasi sempre adulto, beninteso) postmoderno e postmetafisico¹⁴⁶.

L'accostamento del concetto di 'persona' a quello di 'personalità' inoltre -implicito in Freud e teorizzato dallo stesso Cambi- chiama in causa a pieno titolo la prospettiva psicologica. Occorre porre l'attenzione (anche) sulla persona(lità) dell'insegnante e non solo sul farsi-persona dell'allievo. Lungo questa strada possiamo giungere a un ampliamento di vedute che allude, per osare un parallelismo con la storia della psicoanalisi, all'operazione compiuta Ferenczi un secolo fa quando allargò il campo d'osservazione analitico includendo anche la persona dell'analista. Alludo quindi a un possibile

¹⁴⁵ Cfr. CAMBI F., "La 'questione del soggetto' come problema pedagogico". In COLICCHI E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma, 2008, pp. 31-40

¹⁴⁶ Cfr. COLICCHI E., 2007

parallelismo tra le sorti della persona dell'insegnante e della persona dell'analista, che è giocoforza molto spurio e da dirimere tra debite distinzioni di epoca del pensiero e di campo d'azione delle discipline.

Per concludere, nel nostro *Umwelt* culturale in cui tentiamo di pensare nella Complessità, sarebbe del tutto fuori luogo estrapolare un elemento (la persona dell'insegnante) dal Tutto (l'evento educativo) e innalzarlo a cosa in sé oppure individuare un fattore dell'insegnamento isolandolo -anche concettualmente - dal tessuto plurifattoriale che lo sostanzia. Può essere invece fecondo operare nuove connessioni tra prassi (che non è semplice 'comportamento' o 'didatticismo'), storie di vita e 'persona'. In questo senso, una lettura dell'insegnamento che rivaluti l'insegnante in quanto persona nulla toglie alla possibilità di altre letture situate in tessiture concettuali diversamente organizzate e all'espressione di altre sensibilità interpretative.

La sfida complessa oggi è quella di connettere, e non di disgiungere, la persona dalle condizioni locali in cui sono situate le varie prassi effettive, iniziando nella fattispecie a considerare la 'persona dell'insegnante' come una delle condizioni locali entro cui è situata una prassi di insegnamento o in senso più ampio un evento educativo. Questo di più connettivo è traducibile a livello operativo -e quindi progettuale- nell'effettiva possibilità dell'insegnante di concepire un'autobiografia delle conoscenze. La situazione quotidiana scolastica stessa, per come è strutturata, tende a calamitare nel campo educativo elementi della storia della vita psichica dell'insegnante e a riattualizzarli nell'*hic et nunc* della relazione con gli allievi. Da questa storia-in-atto è possibile operare uno scarto riflessivo, che è invece un'operazione di natura intenzionale e quindi legittima interventi e progetti a carattere psicoeducativo. Ogni particolare pratica di insegnamento trova allora il suo posto lungo una gradazione di competenza riflessiva che varia tra insegnanti e per ogni insegnante a seconda del particolare momento della sua vita.

1.3.4 Educare è amare?

Qual è il posto che può occupare l'insegnante, l'educatore all'interno di una Istituzione che mostra la sua fragilità, le famiglie che chiedono aiuto e gli alunni in difficoltà?

Sebbene Freud indicasse, tra le professioni impossibili, proprio quella di educare, tuttavia occorre partire dalle sue parole per comprendere quale sia l'equivoco su cui si innesta l'impossibilità di questa professione.

L'educazione può senz'altro esser descritta come un incitamento a superare il principio di piacere, e a sostituirlo col principio di realtà; essa vuol offrire un ausilio al processo evolutivo che riguarda l'Io, e a tale scopo si serve di premi d'amore da parte dell'educatore; fallisce perciò al suo scopo se il bimbo viziato crede di possedere senz'altro questo amore e di non poterlo perdere mai più.

(FREUD S., Due principi dell'accadere psichico)

L'illusione di essere amati, voluti bene, dai propri insegnanti può creare una dipendenza molto forte sia in alunni che mostrano grandi capacità o, al contrario, molte difficoltà al fine di essere inglobati in un

rapporto in cui non avviene riconoscimento dell'altro, ma al riconoscimento si sostituisce la ricerca di soddisfacimento di un bisogno emotivo reciproco tra educatore ed educato.

Tale illusione dimostra presto la sua caducità e insostenibilità, fino a creare disorientamento e frustrazione.

Non è raro, nell'esperienza dell'insegnamento, osservare docenti che si sostituiscono ai genitori degli alunni, in atteggiamenti troppo compassionevoli o estremamente autoritari, ma dietro a questo slancio amorevole si può ritrovare l'insoddisfazione adulta. "Il vissuto di tanti bambini si svolge a casa come a scuola tra la seduzione e la punizione". (Mannoni, 1974)

In modo particolare con bambini autistici o comunque problematici, l'approccio è innanzitutto quello fisico, del dover dare amore che possa essere percepito in forma di baci e carezze "materne".

L'insuccesso in un compito in classe o interrogazione può essere duramente punito e rimarcato con un rimprovero che va a giudicare il soggetto ben oltre la gravità degli errori commessi o il mancato studio. Spesso nelle parole dell'insegnante prevale l'accusa – e nello stesso tempo il terrore – di essere stato ingannato e tradito. L'alunno si difende piangendo, cercando di sottrarsi alle ingiurie. Da ora in avanti quel bambino viene definito "fragile".

La teoria della fragilità, come molte altre teorie che incombono sui bambini, serve all'adulto per giustificare il soddisfacimento narcisistico del proprio ruolo di guida.

Se non basta la parola a sedurre e punire l'allievo c'è sempre l'incombere dello sguardo.

Lo sguardo dell'insegnante deve essere predominante e cogliere in un colpo d'occhio le infrazioni compiute dagli allievi che "trafficano sotto banco". Nell'organizzazione di una classe la disposizione della cattedra rispetto ai banchi deve facilitare la maestra nel guardare i bambini, non che siano innanzitutto i bambini a poterla vedere bene. Questa organizzazione dello spazio lascia trapelare la convinzione che gli alunni hanno intenzioni sovversive, oltre alla concezione che sarà sufficiente lo sguardo vigile dell'adulto a sedare il disagio ingovernabile dal bambino. Guardare i bambini dovrebbe essere semplice osservazione alla superficie o, meglio ancora con la coda dell'occhio per non essere troppo invadenti, di come operano e si muovono nel mondo scolastico.

La teorizzazione dello sguardo che controlla, riconosce e, senza bisogno di proferire parola, educa e rimprovera allo stesso tempo era alla base delle costruzioni carcerarie di inizio Ottocento, secondo la logica del panoptismo. Logica dello sguardo che nella pratica medica diventa simbolo di acume e enigmatica capacità diagnostica, come si vedrà più approfonditamente nel secondo capitolo:

Sono insieme i privilegi di uno sguardo puro, anteriore ad ogni intervento, fedele all'immediato che accoglie senza modificarlo, e quelli d'uno sguardo provvisto di tutta un'armatura logica che esorcizza d'acchito l'ingenuità d'un empirismo non preparato [...] L'osservazione clinica comporta due domini che le sono strettamente associati e che sono tra loro congiunti: il dominio ospedaliero e il dominio pedagogico.

(FOUCAULT M., Nascita della clinica)

Presupporre che le manifestazioni plateali di rifiuto, di protesta e di insuccesso che l'alunno mette in atto durante la lezione possano essere risolte e giustificate dalla frase "Il bambino vuole essere guardato", come sinonimo di "vuole essere amato", è fuorviante. Tale asserzione che chiama in causa la tentazione oblativa del maestro, produce effetti ambigui e contraddittori rispetto alla vera questione che l'alunno possa essere riconosciuto dietro agli atti di cui si avvale per porre una domanda di cui non possiede più le parole. L'equivoco si nasconde nello sguardo carico di quel Super-Io da cui, in realtà, il bambino sta cercando di sottrarsi inutilmente. Un bambino non vuole essere voluto bene, bensì chiede di essere trattato bene. In altre parole la scuola, nella figura dell'insegnante, dovrebbe promuovere e facilitare la fiducia nelle capacità del bambino, non l'educazione della stessa.

Le iniziative nate in Francia in forma di luoghi educativi per bambini psicotici e disabili (Bonneuil) sotto l'egida della psicoanalisi e della pedagogia istituzionale avevano ben chiaro il concetto che gli educatori non erano in quel luogo per amare, ma per aiutare gli allievi (Oury, 1975).

Aiutarli è riconoscerli come soggetti capaci di autonomia e non isolati, capaci di rivolgersi a chi sarà stato capace di offrire loro un beneficio.

L'educatore, l'insegnante, il docente, il padre, la madre sono funzioni, non maschere. Occorre saper riconoscere il rischio di rimanere bloccati in un ruolo, sia esso scelto dal soggetto, prescritto come mandato sociale o imposto culturalmente.

Non è il bambino a portare il conflitto amore-odio; egli lo incontra in genitori che gli domandano amore per dovere. Oltre che nel dramma della loro storia, gli adulti sono anche presi nei paradossi dell'universo in cui vivono: non arrivano a farne la lettura, divenendo così estranei a ciò in cui sono stati intrappolati.

(MANNONI M.)

La preoccupazione di mantenere davanti a tutti il proprio ruolo, senza cedimenti e incertezze porta a una serie di contraddizioni logiche. Il bersaglio è l'alunno, in tutta la sua imprevedibilità e difficoltà di gestione, e la risoluzione del problema avviene liquidandolo con frasi del tipo: "cosa vuoi saperne tu?", "non devi fare di testa propria o non crescerai mai", "ascolta quello che dico se vuoi diventare grande" fino al patetico "devi sforzarti di stare più attento".

In particolare l'accanimento è posto sull'iniziativa presa dal bambino che, se agisce con modalità non corrispondenti al progetto già stabilito dall'educatore, viene rimproverato non tanto per aver trasgredito a una regola, ma per aver usato la propria testa.

L'insegnante, anziché riconoscere in sé la possibilità di essere legislatore, si arrocca su posizioni che mirano a difendere il proprio ruolo, pensando illusoriamente in tal modo, di affermare la propria autorità.

La scuola, dopo la famiglia, è divenuta oggi il luogo elettivo per la fabbrica della nevrosi. Gli analisti si trovano allora di fronte a una nuova forma di "malattia" che non ha da essere "trattata"; si tratta del rifiuto

di adattarsi, segno di sanità nel ragazzo che rifiuta quella menzogna mutilatrice in cui la frequenza scolastica lo imprigiona. Si manda questo tipo di ragazzi a ingrossare la fila dei dislessici e ritardati scolastici, ma anche quella dei caratteriali e dei delinquenti.

(MANNONI M.,)

Dalle parole di Mannoni giunge ancora una volta la denuncia nei confronti di un'Istituzione, quella scolastica, che in passato aveva come prerogativa quella di imbrigliare la volontà degli alunni rafforzando la disciplina e i tempi di lavoro sui banchi; oggi la stessa volontà di domare il bambino non si basa più sulla ferrea disciplina e l'osservazione delle regole di comportamento. Le teorie pedagogiche e quelle dell'età evolutiva hanno suggerito le modalità più idonee e persuasive per alternare, all'interno dell'orario scolastico, momenti di lavoro accanto a quelli ricreativi, ma il nodo che continua a tenere unite le modalità del passato e quelle del presente è la menzogna mutilatrice ovvero l'impossibilità che l'alunno abbia la possibilità di sanzionare l'insegnante che viene meno alla legge che tenta di imporre. La fiducia che si chiede di riporre nell'adulto deve essere incondizionata e se ciò non avviene il bambino è minacciato di perdere la stima, l'amore dell'educatore, dando il via, in tal modo, a una confusione debilitante che porterà il soggetto a instaurare rapporti connotati dalla paura di perdere qualcosa che l'Altro non può dare, fino alle manifestazioni più estreme di violenza e prevaricazione.

Oury aveva già notato negli anni '70 quell'atteggiamento ambiguo che probabilmente oggi si pone con maggior forza data la debole presenza e consistenza dei genitori: escludeva l'ipotesi che il ruolo del maestro/maestra fosse quello di sostituire la madre o il padre del bambino.

Se in un primo tempo la maestra -o il maestro- si impegnavano per insegnare i rudimenti elementari delle discipline, oggi si devono occupare di compiti e mansioni che spettano, in realtà, al tipo di educazione che una famiglia avrebbe dovuto fornire a un bambino entro i primi anni della sua vita, senza attendere che sia la scuola, nella figura dell'insegnante, a provvedere.

Come si vedrà più approfonditamente nel secondo capitolo del presente lavoro, l'afasia del desiderio che sembra connotare la cultura contemporanea dipende il più delle volte da un eccesso di gratificazioni, dal fatto che la risposta ha preceduto la domanda, soffocandola. Come ricorda Starnone: "ho sentito molti padri asserire 'sono il miglior amico di mio figlio' ma non ho mai sentito un ragazzo dire 'sono il miglior amico di mio padre'!". Nella famiglia contemporanea troppo spesso il padre abdica alla propria posizione, rinuncia a una funzione normativa che richiede di saper fronteggiare l'ostilità più o meno manifesta dei figli per garantirsi sempre e comunque il loro amore. Ma la mancanza di divieti e di controlli può spingere i giovani soggetti a darseli da sé, affrontando -come accade in molti sport e giochi estremi- il limite dei limiti: la morte.

Conclusioni

La soggettività umana è una realtà relazionale per sua essenza, e sarebbe equivoco e confusivo cogliere questa struttura come puramente psicologica: nella relazione del soggetto con l'altro, non è in gioco qualcosa di vagamente intimo, una sorta di sovrastruttura sentimentale e in fondo accessoria: da una parte le fondamenta vere, solide e pesanti, economico giuridiche, quelle che reggono il corpo profondo del sistema, dall'altra strutture leggere, che volteggiano al di sopra, quelle dell'anima, in fondo inessenziali, quelle senza le quali non cambierebbe sostanzialmente niente dei rapporti di forza e di potere. Al contrario, nella relazione non si tratta di una dimensione interiore, immateriale, psico-logica che sarebbe opponibile a un esterno materiale, oggettivo. Questo errore di prospettiva falserebbe la riflessione.

Riflessione che intende partire da un'osservazione che -per quante ambiguità e ovvietà possa contenere- riguarda la mutazione profonda che la scuola e la rappresentazione che se ne ha sembra avere subito nella nostra temperie culturale.

Come interrogarla? È possibile, come profila Maiocchi, che vada a essere proprio uno dei "nonluoghi", nella cui ripetitività ignara -dall'aeroporto all'*outlet* fuori porta al *Macdonald* planetario- siamo tutti utenti? Tutti -come nell'anonimato del market- fruitori uguali di un sapere ridotto a prodotto da scaffale. Contemporaneamente, a fronte di questa povertà sempre più diffusa "si nutre l'illusione di una democrazia dei saperi anonimi, una sorta di Wikipedia generalizzata, in cui l'insegnante come termine essenziale dell'esperienza in atto non può che sparire, riducibile a gestore del sito della sua svuotata disciplina, virtualizzato, poco più che semaforo di un piccolo traffico nel web sconfinato: quello è il vero 'luogo', la vera rete, universale, luogo paradossale, in quanto operatore di una radicale virtualizzazione dell'esperienza"¹⁴⁷.

Non luogo, dunque non soglia, dunque non transito, dunque non incontro... Il rischio qui è di cadere in un'altra illusione, altrettanto pericolosa, quella del buon tempo andato. Occorre invece prima di tutto chiedersi quali siano le condizioni nelle quali e per le quali questa mutazione - 'mutazione antropologica'- si sia prodotta. Da dove proviene questo cambiamento che avvertiamo come irreversibile? che cosa tocca e come ne siamo toccati?

Per quanto riguarda precisamente la scuola, il mutamento è così forte e percepito perchè mette in gioco un registro essenziale, vitale: tocca il posto del soggetto e le sue relazioni fondamentali. Da casa di un sapere magistrale, da cui attendersi formazione, la scuola diviene casella di posta, luogo per una circolazione indifferente di saperi tecnici, da cui attendersi piuttosto della in-formazione. Più nessuno cui dire 'Sei il mio maestro', dunque più nessuno che faccia da orientamento, da sostegno al mio essere discepolo, al mio essere come desiderio di sapere. A chi infatti orientarlo? In questo, i soggetti che dal processo didattico sono profondamente coinvolti (adulti e ragazzi, scuola e famiglia) non possono che vedere radicalmente ristrutturato il campo di relazioni che la scuola definisce, ponendosi -come oggi accade- come nuovo sistema di ap-prendimenti, ap-proprieamenti. Tra di-dasko - sto presso - e prehendendo - mi impadronisco - si sente aprire proprio lo iato che si intende qui misurare.

¹⁴⁷ MAIOCCHI M.T., *Scuola e famiglia...*, cit., p. 13

Del resto, l'animale umano è animale politico, questo il senso di relazionale: vive infatti e si muove 'secondo legame', come diciamo 'secondo legge', vive immerso in discorsi che lo circondano e in certa misura lo plasmano, mentre lui stesso li plasma, si trova implicato in dispositivi in cui la sua esperienza si pone e si dispone, secondo quella complessità caratteristica che fa intersecare tra loro posizioni anche eterogenee e contraddittorie che via via l'essere umano può assumere. Pensiamo - per chiarire - ai posti in una classe, alla posizione dei banchi. Ce ne possono essere disposizioni assai diverse. In file regolari, a gruppetti, alternati, a cerchio, ordinati o disordinati, ripartiti per colore o qualità, vicini alla cattedra oppure separati da essa da un medievale fossato, con o senza il posticino a lato per il disturbatore da isolare, etc.: se ne possono inventare parecchie categorie, tutte significative, tutte capaci di rimandare al senso e alle preoccupazioni del 'padrone di casa'. Cosa dice questa differenzialità nella disposizione dei posti? Innanzitutto dobbiamo cogliere che -appunto- *dice*: a colpo d'occhio e senza che nemmeno troppo pensare si coglie in modo immediato il modo, lo stile con cui l'esperienza di classe si sta conducendo e si significa ai partecipanti. Anche senza parole, sappiamo qualcosa del discorso, dello stile di legame, che vuole mettere in atto, e risponderemo rimandandogli a nostra volta con i nostri atti la validità della sua proposta. Un legame attende sempre risposta, e per questo è esposto al rischio, rischio del rifiuto.

Capitolo 2. La dimensione clinica nella/della scuola

*Volli cercare il male
che tarla il mondo, la piccola stortura
d'una leva che arresta
l'ordigno universale; e tutti vidi
gli eventi del minuto
come pronti a disgiungersi in un crollo.*
Eugenio Montale, *Ossi di seppia*, 1925

Introduzione

Se con Freud apprendiamo che il bambino, l'*in-fans*, “ben lungi dall’innocenza originaria della tradizione e, ben diversamente da quell’essere di natura che voleva Rousseau, si rivela preso da sempre nella trama dei rapporti familiari, elaborati dai suoi flussi emotivi, siano essi di amore o di odio”¹⁴⁸, quale etica dovrebbe guidare l’adulto che a vario titolo si occupa di lui?

Il bambino ideale, verso il quale le istituzioni tendono, è il bambino sognato dall’ordine sociale, ma al di là dei precetti universali-universalizzanti, ciascuno si impegna in quest’avventura a titolo personale. Si delinea qui una psicoanalisi di ricerca, che si deve misurare su concetti e aree controverse; l’eterogeneità dei soggetti istituzionali coinvolti nella dimensione scolastica implica -o dovrebbe implicare- la tensione verso il dialogo tra istanze differenti della cura e invita a un confronto serio tra le esperienze in atto, a uno scambio fattivo tra i professionisti dell’infanzia.

Il sintomo del bambino “è al posto giusto per rispondere a quello che vi è di sintomatico nella struttura familiare”¹⁴⁹: in questo breve ma profetico testo di Lacan l’interrogativo su quale sia la posizione del bambino porta a risponderci, almeno tra le righe, a quale sia in realtà la posizione dell’adulto.

Françoise Dolto sosteneva che quando un bambino è malato di qualcosa, lo è della sua storia, ma questa stessa storia è anche la linfa dalla quale può attingere energia per diventare una persona responsabile. A patto che si dia spazio alla sua parola.

Neuropsichiatria e psicoanalisi si occupano di insuccesso scolastico: un fenomeno le cui variabili sono molte e differenti. La scarsità di dialogo tra chi sostiene che all’origine vi sia la causa organica e chi il contesto di sviluppo, non facilita la comprensione di un fenomeno che provoca spesso sofferenza e un profondo scoraggiamento, negli adulti -genitori e insegnanti- come nei soggetti in crescita, bambini e adolescenti. La domanda che la scuola rivolge al clinico è spesso motivata da un’urgenza che si esprime nell’attesa difensiva di un sapere tecnico, universale, valido per tutti. L’intervento che questo lavoro intende

¹⁴⁸ VEGETTI FINZI S., *Storia della psicoanalisi*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1986, p. 39

¹⁴⁹ LACAN, J., “Due note sul bambino”, in *La Psicoanalisi*, n. 1, Astrolabio, Roma, 1987, p. 22

proporre invece, legge al di là della richiesta transitiva un interrogativo sul senso e scommette su un sapere più fecondo, anche se meno garantito, che interpella il desiderio particolare dell'insegnante.

Il progetto infatti punta alle ragioni di quel movimento specifico che Lacan ha definito "rettifica": come si è visto nel precedente capitolo, il termine indica una manovra di ascolto che induce un interrogativo sulla responsabilità nel disagio che il soggetto denuncia, non più riferito ad altri attori, al contesto, etc.

"Guarda la parte che hai nel disordine che lamenti!"¹⁵⁰. Lacan individua questo "rovesciamento dialettico"¹⁵¹ del soggetto in uno dei casi clinici più importanti di Freud, quello di Dora. Freud comincia cercando di introdurre la paziente "ad un primo reperimento della propria posizione nel reale [...] quando induce Dora a constatare che a quel gran disordine del mondo di suo padre, il cui danno costituisce l'oggetto dei suoi reclami, ella ha fatto ben più che partecipare, ma se n'è fatta il perno, e che quel mondo non avrebbe potuto andare avanti senza la sua compiacenza"¹⁵². Nel tempo iniziale di un'analisi il soggetto si trova in una posizione che potremmo chiamare di "estraneità" in relazione a ciò che gli accade: è sempre l'Altro la causa dei suoi problemi!

I luoghi di parola situati nell'ambito delle pratiche educative dovrebbero puntare proprio a questo: permettere al soggetto -che sia insegnante, genitore o bambino- di operare con la sua nevrosi, permettere in altri termini che ci sia la possibilità per lui di una *rettifica* soggettiva della sua posizione nei legami in cui è preso, a volte perso. Scoprire la propria responsabilità permette di guadagnare dei gradi di libertà nella relazione con il mondo e con gli altri.

Cambiamento che richiede -nel *setting* clinico- un lavoro preliminare sulla relazione e che può tradursi nella *direzione della cura pedagogica*¹⁵³, fino a spingersi nella didattica. L'esperienza resa più personale, elaborata soggettivamente, permette all'insegnante di utilizzare le sue risorse di lettura e di ascolto -in ombra con metodologie più neutre e standardizzate- senza scissione tra dimensione didattica e formativa. Ecco perchè nell'ambito educativo una politica del sintomo è un impegno formativo necessariamente quotidiano: il presente lavoro intende mettere a fuoco esattamente questa dimensione etica dell'intervento, sia esso clinico o formativo, affinché questo non sia teso al cambiamento come puro adattamento ma all'autenticità dell'esperienza di ciascuno con ciascun altro.

Dire "ciascuno" non è come dire uno: il termine sottolinea la dimensione dell'altro in quanto simile, identità relazionale attraverso cui l'umano si costituisce. Come descrive bene Dolto "il bambino è un

¹⁵⁰ LACAN J., "Intervento sul transfert" (1951), in *Scritti, cit.*, p. 212

¹⁵¹ La nozione di rovesciamento dialettico è ripresa da Hegel, che la pone al cuore dell'esperienza: l'esperienza è dialettica proprio laddove è in grado di rovesciare la certezza -uno stato unilateralmente soggettivo e quindi ingenuo della verità- producendo uno sviluppo nella verità. Dalla certezza alla verità è l'itinerario che l'esperienza in quanto dialettica disegna per il soggetto.

¹⁵² Cfr. FREUD S., *Frammento di un'analisi d'isteria (Caso clinico di Dora) (1901)*, in *Opere., cit.*, Vol. 4 e LACAN J., "Intervento sul transfert" (1951), in *Scritti, cit.*, p. 218

¹⁵³ Il riferimento è al testo di Jacques Lacan, "La direzione della cura e i principi del suo potere" (1957), in *Scritti, Cit.*

soggetto che si costruisce sulla modalità del tu, mediante il quale una persona si rivolge a lui, quando ancora non sa parlare”¹⁵⁴. Ogni forma di responsabilità può essere assunta ed esercitata nella misura in cui diventa corresponsabilità, se si misura cioè con altre responsabilità che vengono implicate e promosse.

2.1 Direzioni della cura: individuale *vs* relazionale

La letteratura esaminata suggerisce di distinguere tra due destini della relazione, sia essa educativa o di cura: correzione del deficit e promozione di sviluppo. Si pensi al lavoro di restauro di oggetti antichi danneggiati dal tempo: si tratta di coprire i danni per rendere l’oggetto “com’era prima” o di conservare l’originale, al fine di un suo studio e di un suo apprezzamento, quindi di uno sviluppo della conoscenza? Dalla metafora ricaviamo la cruciale differenza insita nel considerare, quale oggetto del proprio intervento clinico, l’individuo o la relazione. Queste due modalità di approccio al problema sono orientate culturalmente e rispondono a due diverse attese del sistema sociale entro il quale sono inevitabilmente implicate e dal quale sono ineluttabilmente condizionate. Viene spontaneo pensare alla tendenza diffusa a rappresentare il problema “mentale” quale colpa sociale: già Foucault aveva evidenziato la finalità “repressivo-disciplinare” di questa tendenza, con i noti effetti di segregazione. La prospettiva individualista racchiude la colpa, per così dire, nell’ambito della persona diagnosticata come problematica. La prospettiva psicoanalitica è, di contro, relazionale: i problemi del soggetto umano sono legati al contesto inteso come simbolizzazione affettiva dei suoi legami. Da queste due modalità di lavoro discende dunque una differente competenza anche nel progettare l’evoluzione dei problemi che intendono affrontare.

Attualmente, la valutazione scolastica si intreccia pericolosamente alla clinica di tipo medico: al posto del “discolo” -dal greco *dyskolos*, fastidioso, strano, difficile da trattare- le classi sono popolate da disgrafici, dislessici, discalcolici, iper-attivi... Se non è il desiderio soggettivo, la domanda di sapere personale a essere interessante, la *performance* è in primo piano e lo sviluppo della persona è letto e valutato in termini di modello/scarto, dove lo scarto è ascrivibile all’individuo, ai suoi geni, quindi senza responsabilità -né libertà- per nessuno dei soggetti implicati, con gravi conseguenze sulle pratiche educative e nella relazione del soggetto in crescita con il sapere. “I sintomi che in un secolo abbiamo imparato a trattare con la psicoanalisi nel discorso attuale sempre più vengono respinti sul versante del corpo biologico dalla neuropsichiatria, dal cognitivismo, dal genetismo, elaborazioni che avanzano una pretesa di scientificità tendendo a precludere la dimensione del soggetto”¹⁵⁵; così Colette Soler denuncia una inquietante sensazione di non-senso che avvilisce e accomuna le società moderne. Quella che parrebbe l’epoca del bene-stare, in cui la pienezza dell’essere sembra raggiungibile e a portata di mano, in cui il

¹⁵⁴ DOLTO F., *I dialoghi di Quebec*, Sovera, Roma, 1987

¹⁵⁵ SOLER C., *L’epoca dei traumi*, Binklink, Roma, 2004, p. 90-91

progresso tecnologico permetterebbe la padronanza sul tempo, su sé e sull'Altro, non fa che imbattersi in uno stato d'allarme permanente. La vantata padronanza umana si risolve in una sconfitta su vari fronti e le diagnosi si moltiplicano: la terra è malata, la società è malata, la famiglia è malata, anche l'infanzia non sta abbastanza bene.

Sorge allora, su un altro piano, il problema della trattabilità proprio di quelle professioni che hanno come obiettivo un cambiamento della posizione del soggetto, professioni che quindi hanno a che fare con la relazione all'Altro e alla sua domanda, a quanto si gioca di insaturabile in questa relazione. Hanno a che fare, in altri termini, con la dimensione etica.

2.1.1 L'inconscio: singolare, plurale

La stretta relazione che la psicoanalisi ha posto tra sistema inconscio e manifestazione psicopatologica ha relegato l'inconscio entro l'area fenomenologica irriducibilmente appartenente all'individuo: un mondo interno che -come si è visto nel precedente capitolo- si vorrebbe isolato o isolabile dall'immanenza del reale, corporeo e sociale. Nella medesima direzione, il transfert sarebbe allora la diretta esplicitazione -nella relazione di cura- di queste caratteristiche individuali dell'inconscio; nella letteratura, particolarmente psicoanalitica, si tende infatti a restringere la nozione di transfert alla sola relazione della cura. Se una tale restrizione è ingiustificata sotto un profilo strettamente teorico, trova un suo senso se si considera che nella cura psicoanaliticamente orientata l'interlocutore -bersaglio del transfert- non risponde con la propria componente transferale; il contesto inoltre rende minimale la possibilità di "agire" le fantasie transferali, orientandole piuttosto entro una loro esplicitazione verbale.

Cosa succede normalmente nelle relazioni sociali? Come incide la dimensione inconscia laddove non viene elaborata ma è reciprocamente agita? Nella letteratura scientifica sull'argomento si possono individuare due ordini di risposte; da un lato si trovano formulazioni teoriche che sottolineano la 'genesi' sociale del sistema inconscio, o la sua matrice sociale: dall'inconscio collettivo fino alle matrici transpersonali di marca foulkesiana¹⁵⁶. Dall'altro si analizzano i sistemi sociali nella loro articolazione clinica utilizzando, spesso metaforicamente, terminologie prese a prestito dal vocabolario della psicopatologia psicoanalitica, come ad esempio nella letteratura psicosociologica francese e nelle sue derivazioni italiane. Nel primo caso il sistema inconscio rimane una caratteristica individuale e l'analisi non è in grado di considerare la relazione sociale. Nel secondo caso -sorprendentemente, se si considera che l'inconscio è una scoperta freudiana- il sistema inconscio scompare come 'realtà psichica' e appare come fenomenologia 'non consapevole'.

L'inconscio come 'parte dissociata' si collega direttamente alla psicopatologia, che nella dinamica della rimozione e della liberazione della 'parte inconscia' -la quantità di affetto prodotta in modo traumatico e i ricordi inaccettabili collegati a quell'affetto- vede la genesi del sintomo e la fondazione

¹⁵⁶ cfr. FOULKES, S.H., "Il gruppo come matrice della vita mentale dell'individuo" (1973), in L.R. Wolberg e E.K. Schwartz, *Terapia di gruppo, Terapia Moderna*, X, 2 Ed. Il Pensiero Scientifico, Roma, 1974

teorica del trattamento e dei suoi obiettivi. Contemporaneamente -ed è importante sottolineare la sincronicità- si è venuta sviluppando nella teorizzazione freudiana la concezione del modo di essere inconscio della mente quale modello psicologico caratterizzato da una sua logica e da una sua finalità.

Carli ritiene che questa scissione storica tra una concezione dell'inconscio come 'parte dissociata' e una concezione che punti ad analizzarne le peculiarità logiche e psicologiche, sia dovuta al fatto che la psicoanalisi si è sviluppata nell'ambito della cura medica, quindi a partire da un contesto scientifico e professionale fondato sul rapporto medico-paziente: "sembrava infatti, e credo sembri a molti psicoanalisti ancora oggi, che un approfondimento del sistema inconscio nella sua 'psicologia' potesse togliere giustificazione sociale e quindi credibilità alla funzione terapeutica -e per ciò stesso 'medica'- della psicoanalisi quale dimensione professionale"¹⁵⁷. Di qui la convinzione, implicitamente diffusa ma sostanzialmente radicata, che le manifestazioni dell'inconscio siano rilevanti solo per lo psicoanalista e solo in quanto coincidenti con la patologia, quindi con i motivi che portano alla cura analitica.

Proprio Freud invece riteneva che la partizione conscio-inconscio si ponesse per tutte le persone e non solo per i pazienti nevrotici: un testo su tutti, *Psicopatologia della vita quotidiana*¹⁵⁸.

Ben diverso sarebbe lo sviluppo possibile delle intuizioni e delle scoperte freudiane se si considerasse la proposta di tenere presente i due modi di essere della mente: inconscio e cosciente; questo comporterebbe, nel rapporto che ciascun individuo e che gli individui nella loro relazione sociale hanno con la realtà, una modalità relazionale che, parafrasando Fornari, si può definire "doppia referenza"¹⁵⁹. Da un lato cioè, è possibile considerare la realtà con il pensiero 'scientifico', capace di funzioni dividenti ed eterogeniche¹⁶⁰, fondato sulla categorizzazione operativa, in grado di classificare e porre in relazione le varie articolazioni del contesto. Dall'altro, con intensità variabile ma con grande influenza sul comportamento degli individui e dei gruppi, si tende a simbolizzare la realtà mediante categorizzazioni affettive a loro volta sorrette dal principio di generalizzazione e simmetria. Tali categorizzazioni affettive, che Blanco identifica *tout court* con le emozioni, rappresentano l'espressione del modo di essere inconscio della mente nella sua mediazione con il contesto ambientale. Ma è nel contesto che è dato conoscere l'inconscio, ed il contesto ambientale, per definizione sociale, costringe ad una relativa asimmetrizzazione ed eterogenicità un modo di essere della mente, l'inconscio, che per sua natura si identificherebbe con l'universo omogeneo e indivisibile, con gli insiemi infiniti.

Come afferma Carli "il pensiero scientifico in ambito psicoanalitico ed in ambito psicologico-clinico non può sottrarsi alla doppia referenza: il problema è piuttosto quello di saper elaborare concetti,

¹⁵⁷ CARLI R., *L'analisi della domanda...* p. 8

¹⁵⁸ FREUD S., *Psicopatologia della vita quotidiana...*, in *Opere*, cit.

¹⁵⁹ Cfr. FORNARI F., "La genesi delle simbolizzazioni affettive" in Carli R. (a cura di), *Psicologia clinica*, UTET, Torino, 1976.

¹⁶⁰ Cfr. BLANCO M., "Il sistema mentale inconscio" in Carli R. (a cura di), *Psicologia clinica*, cit.

argomentazioni, proposte che siano in grado di motivare anche il pensiero riflessivo, ed una trasformazione quindi delle proprie emozioni in pensiero”¹⁶¹.

Tornando al concetto di contesto, che nel corso del presente capitolo sarà utilmente precisato in relazione all’istituzione scolastica, si intende qui definire l’insieme delle relazioni e della loro struttura organizzata all’interno del quale ciascun soggetto vive la propria esperienza: non c’è soggetto senza contesto, non c’è un modo di essere inconscio della mente senza altri modi di essere inconsci, tutti influenzati, condizionati, nella loro relativa asimmetrizzazione emozionale, dal contesto autoprodotta.

Carli propone di chiamare *collusione* l’insieme delle simbolizzazioni affettive evocate dal contesto nei differenti partecipanti alla relazione sociale: “la collusione è quindi la manifestazione sociale del modo di essere inconscio della mente”¹⁶². La fenomenologia collusiva riveste un ruolo importante per l’economia psichica degli individui e dei rapporti sociali organizzati: è in grado di evocare e di mantenere consenso e coesione sociali sulla base delle comuni, reciproche o complementari simbolizzazioni affettive del contesto, piuttosto che sulla verifica fondata sul pensiero “dividente ed eterogenico”, quindi sulla valutazione ‘scientifica’ di eventi, situazioni, rapporti.

Quale nesso allora tra una tale concezione sociale del modo di essere inconscio della mente e la pratica psicologico-clinica nel contesto scolastico? Come tenerne conto dall’inizio, cioè a partire dalla formazione dell’insegnante, fino alla fine del processo, che potremmo fissare nella valutazione dell’apprendimento?

Nel corso del presente capitolo si avvanzeranno prospettive di intervento che siano in questo senso *convenienti*, che traggano cioè vantaggio dalle potenzialità euristiche insite nella proposta originaria del fondatore della psicoanalisi.

Preliminare all’intervento è la diagnosi, che nel modello teorico proposto non è operativa se non all’interno del transfert.

2.1.2 *Vicissitudini del transfert: dalla suggestione al soggetto supposto sapere*

Da Mesmer a Bernheim e Charcot, dal 1775 al 1900, è comparsa e si è sviluppata la psichiatria dinamica, che ha avuto come elemento costante il rapporto: tra magnetizzatore e magnetizzato prima e tra ipnotizzatore e ipnotizzato poi. Il rapporto include il concetto di *suggestione*, qualcosa che è nelle mani del terapeuta ma dipende in un certo qual modo dall’assenso di colui che al terapeuta si rivolge.

Gli altri aspetti di questa nascente branca della medicina erano, come si è visto, il sorgere di un modello della psiche umana di tipo dualistico -che distingueva i processi psichici consci da quelli inconsci- il riconoscimento di un’energia psichica -che con Mesmer era rappresentata da un fluido magnetico e che Freud chiamerà *libido*- la determinazione di alcune condizioni patologiche e l’utilizzo dell’ipnotismo e della suggestione come metodi sperimentali di trattamento. Alla fine del diciannovesimo secolo si arrivò

¹⁶¹ CARLI R., *L’analisi...*, cit., pp. 13-14

¹⁶² *Ibid.*, p. 14

con Josef Breuer a definire il metodo catartico, che tentava di raggiungere le cause inconscie dei sintomi al fine di abreagirli; con gli *Studi sull'isteria* -pubblicati nel 1895- Freud e Breuer giunsero ad affermare che le origini dei sintomi potevano essere solo di natura traumatica: uno specifico trauma infantile poteva aver determinato il blocco di una via di espressione nel soggetto sostituendo ad essa un sintomo fisico. Durante la terapia catartica intrapresa da Breuer con Anna O. Freud ha potuto osservare l'origine e gli effetti del legame affettivo di dipendenza che era venuto a costituirsi reciprocamente tra medico e paziente; un legame caratterizzato da sentimenti amorosi, dunque con una dimensione erotica che perciò appariva rischioso, che doveva essere evitato, spento, negato... fino al momento in cui Freud giunse a nominarlo "amore di transfert" e a farne il perno della guarigione o, meglio, del cambiamento.

Ogni volta che trattiamo un nevrotico con il metodo psicoanalitico, si verifica nel paziente il cosiddetto fenomeno del Transfert: egli riversa cioè sulla persona del medico una notevole quota di tenerezza e affetto, spesso frammista a ostilità, che non è basata su alcun reale rapporto, ma che si deve far risalire, sotto tutti gli aspetti, alle antiche fantasie di desiderio del paziente divenute inconscie. Di conseguenza ogni frammento della sua vita affettiva, che non può più essere mnesticamente rievocato, è vissuto dal paziente nel suo rapporto col medico, ed è soltanto perché ritorna a riviverle nel "transfert", che egli si convince dell'esistenza e della forza di tali eccitazioni sessuali inconscie.

(Freud S., 1909, p. 169)

"L'immortale desiderio infantile"¹⁶³: il tentativo fantasmatico di ottenere l'amore non ricevuto -o di vendicarsi per questo- va incontro a inevitabili e profonde delusioni che alimentano e rinforzano le resistenze di cui Freud ha ampiamente trattato. Si passa così da una concezione originaria che considerava il transfert come un qualsiasi altro sintomo, un ostacolo alla normale relazione terapeutica, a una concezione che, senza smentire la prima, ne coglie l'aspetto positivo ai fini della terapia: "... è il più potente ausilio del trattamento e sostiene, nella dinamica del processo di guarigione, una parte cui non sarà mai dato troppo rilievo"¹⁶⁴.

Nel corso dell'associazione libera si produce una discontinuità, una forma di resistenza che al tempo stesso segnala l'avvicinarsi al conflitto inconscio. Nel Seminario XI Lacan situa il transfert al crocevia di due dimensioni che corrispondono allo sviluppo della catena significante e alla sua stagnazione: qualcosa avanza e qualcos'altro interrompe questo progresso. Il transfert quindi segna la chiusura dell'inconscio in quanto catena significante e mette in scena il versante reale della *tuché* dell'inconscio.

L'inconscio come pulsazione temporale è "una discontinuità in cui qualcosa si manifesta come un vacillamento"¹⁶⁵. Qui l'inconscio è situato nell'ordine del non-nato, del non-realizzato: quando il versante

¹⁶³ FREUD S., *L'interpretazione dei sogni* (1900), in *Opere, cit.*, p. 505

¹⁶⁴ FREUD S., *Due voci di enciclopedia: "Psicoanalisi" e "Teoria della libido"* (1922), in *Opere, cit.*, Vol IX, p. 450

¹⁶⁵ LACAN J., *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* (1964), Einaudi, Torino 2003, p. 26

pulsionale dell'inconscio non si realizza nel significante, si ripete negli inciampi della catena associativa. Su questo versante il transfert si manifesta dunque come lo spostamento delle rappresentazioni inconsce sulla persona dell'analista. Nella misura in cui il soggetto chiama l'analista in causa in quanto oggetto d'amore il transfert si rivela come inganno, un'illusione che cerca di coprire ciò che si manifesta come mancanza: "nel persuadere l'altro che egli ha quello che può completarci, noi ci assicuriamo di poter continuare a misconoscere precisamente ciò che ci manca"¹⁶⁶.

Nel transfert quindi la ripetizione della domanda d'amore è un modo per collocare l'analista nel luogo che colma la mancanza costitutiva del soggetto. Rispondere -affermativamente o meno- a questo livello della domanda farebbe tornare immediatamente il transfert alla sua dimensione suggestiva, dato che il transfert trova la sua specificità non "nel rapporto del soggetto al significante, all'Altro -il quale si trova liberato, purificato- ma nel rapporto del soggetto all'oggetto"¹⁶⁷.

Prima che Lacan elaborasse lo stato finale della definizione del transfert come *soggetto supposto sapere*¹⁶⁸, vi sono diverse tappe che sono costruite a partire da teorie esterne a Freud. Lacan cerca di superare l'interpretazione del transfert come pura ripetizione edipica ricorrendo ad altre dottrine, segnatamente filosofiche, che mettono in valore l'amore del sapere, il sapere come oggetto d'amore e anche l'esistenza di un sapere di cui si dispone ma che il soggetto *non sa di sapere*. Da cui la definizione dell'inconscio come un sapere -non come una somma di affetti- che il soggetto non possiede e che viene supposto nell'Altro della cura. Una delle definizioni più esplicite si trova nel testo *Televisione*: "Il soggetto attraverso il transfert è supposto al sapere di cui consiste come soggetto dell'inconscio ed è qui ciò che è trasferito sull'analista"¹⁶⁹.

Il transfert dunque non è una relazione a due, è un effetto dell'inconscio. Un sapere che non può dire 'io so' implica logicamente un Altro che sa. Ed è qui quello che è trasferito sull'analista, cioè il sapere in quanto non pensa. Rispetto al cogito cartesiano "io penso", qui c'è un "non penso", ma "qualcosa pensa" in me. Lacan riprende i termini di Freud, relativi all'inconscio nel sogno, che non pensa, che non calcola e che non giudica. Ma ne fa comunque un effetto di lavoro. Quindi l'inconscio lavora, il soggetto nel sogno fa delle metafore, delle metonimie, fa un lavoro sul significante ma all'insaputa della significazione che produce. Se un sogno vuol dire qualcosa, cioè si decifra, significa che è una lingua, una lingua segreta, è la lingua segreta del soggetto, di colui che racconta il suo sogno a qualcun'altro. Quindi è lui che cifra il sogno, è lui l'agente della deformazione tra la significazione e il discorso del sogno, è lui che trucca, che maschera il pensiero rimosso del sogno. Quindi lavora. "*Traumarbeit*" dice Freud: il lavoro del sogno è

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 131

¹⁶⁷ SILVESTRE M. (1984), "Il transfert nella direzione della cura", in J. Lacan et al., *Il mito individuale del nevrotico*, Astrolabio, Roma, 1986, p. 124

¹⁶⁸ Cfr. LACAN J., *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti...*, cit.

¹⁶⁹ LACAN J., *Altri scritti*, Einaudi, Torino, 2013 p. 531

fatto di una elaborazione secondaria e il soggetto racconta il suo sogno come se non c'entrasse niente, come se uscisse da teatro o da una sala cinematografica.

Come è stato sviluppato nel precedente capitolo del presente lavoro, si è obbligati logicamente a definire l'inconscio come un sapere: tale sapere, che non è trasparente a se stesso, è -come dice Lacan- trasferito su un Altro che, invece, è supposto sapere.

Nella sua decifrazione del Fedone di Platone Lacan mostra Socrate nel suo apparire desiderante; non si tratta di un desiderio di godere ma di sapere, un desiderio di sapere sulla struttura del desiderio. Ed è in quanto dispone di un segreto sul desiderio che Alcibiade lo ama. Quindi, Socrate è anzitutto desiderante ed è in funzione del suo desiderio di sapere che Socrate diventa desiderato, che diventa oggetto dell'amore di transfert. Lacan decostruisce così la posizione Socrate-Alcibiade: ci vuole un terzo termine, ovvero il desiderio di sapere. A questo punto, Socrate, da desiderante qual è, diventa desiderato. È la dialettica detta dell'*érastés* e dell'*éróménos* nel transfert: il passaggio dall'amato all'amante.

Se il transfert non è riducibile a una semplice copia, non coincide con una pura ripetizione, questo non impedisce di avere a che fare con la fenomenologia della ripetizione ma tale ripetizione sfocia, nel dispositivo della cura, su un fallimento: a ripetersi è quel che non si è realizzato, il desiderio che non è stato soddisfatto.

Il sapere dunque viene trasferito all'analista. E che cosa viene al suo posto? L'amore. Si ama colui che si crede sappia. Questo giustifica la tesi di Freud secondo cui il transfert è resistenza. Nella dialettica chiusura-apertura, il transfert è un momento di chiusura. Che cosa apre di nuovo l'inconscio? Che cosa permette una certa elaborazione di sapere? L'interpretazione.

Contrariamente a una certa psicoterapia che investe i pazienti di interpretazioni che mettono il sapere dal loro lato -"io so la causa del tuo sintomo"- pregiudizio di tutte le psicoterapie sino al cognitivismo, lo psicoanalista deve aspettare l'effetto di transfert che richiude l'inconscio sull'amore. E, solo in un secondo tempo, maneggiare l'interpretazione, che non è l'interpretazione del transfert. Questa è stata la deviazione della Psicologia dell'Io, della psicoanalisi post-freudiana e, soprattutto, della psicoanalisi kleiniana, vale a dire della riduzione della psicoanalisi a due persone. Una simile concezione dell'inconscio, che con Lacan si può definire immaginaria, concentrava l'interpretazione sulla relazione transferale: a causa del transfert l'analista crede di essere la significazione ultima del discorso del paziente. Lacan ha criticato questa concezione duale della psicoanalisi, all'epoca della Psicologia dell'Io. Il misconoscimento della struttura del transfert inoltre è sfociato nell'elogio del contro-transfert, riducendo l'analisi a una sorta di scambio tra l'inconscio del soggetto e l'inconscio dello psicoanalista. Si tratta di uno slittamento immaginario completo, un'intrigo clinico, senza nessuna garanzia di poter toccare una verità, che scredita la psicoanalisi e da cui deriva anche la sua attuale stigmatizzazione da parte delle neuroscienze e del cognitivismo. La psicoanalisi è ridicolizzata, segnatamente negli Stati-Uniti, ma anche in Europa. Il che porta una corrente di psicoterapeuti a flirtare con le neuroscienze confondendo l'inconscio con il cervello.

E la diagnosi con l'osservazione.

2.1.3 La questione diagnostica: tra sguardo e parola

Basterebbe restare alla radice etimologica del termine diagnosi, come conoscere ‘attraverso’ -inteso non in senso strumentale ma di moto- per inserire la problematica diagnostica in un sistema di saperi complessi e relazionali: diagnosi come *durch-arbeitung*, elaborazione.

Dia-gnosi significa che la *cosa* non si dà subito: l’altro, il paziente, fa barriera al sapere dell’operatore, è un ostacolo alla sua pretesa di *gnosi*. Quale sapere allora conviene alla coppia osservante-osservato, amante-amato? In altri termini questa coppia -che come è stato illustrato poco sopra in realtà è un triomete in gioco da entrambi i lati più il *chi* che il che cosa.

Come sottolinea Maiocchi infatti: “nel legame fondamentale del soggetto con l’Altro, vediamo quello che costituisce ostacolo rispetto al sapere divenire il punto d’aggancio logico di una effettiva oggettività. Di un’oggettività trattabile. La psico-diagnostica -la si intenda in termini amplissimi- dalle *interview* più cognitivo comportamentali alle forme più avvertite dell’*assessment* pure in odore di psicoanalisi, istituiscono il loro soggetto nell’ideale della ‘trasparenza’ e lo rendono in realtà intrattabile”¹⁷⁰.

La pretesa di assumere la diagnosi come dato assoluto, giudizio definitivo indiscutibile, è inscritta nella storia stessa della psichiatria; un’ossessione per l’oggettività che nasce dall’insoddisfazione per lo statuto scientifico di una disciplina che stentava ad essere riconosciuto. Il tentativo quindi, diventa quello di trovare un criterio forte di inclusione/esclusione, attraverso il quale convalidare già alla prima osservazione la presenza/assenza di follia, che giustifichi un percorso istituzionale e una privazione di libertà del soggetto. Una diagnosi di questo tipo diventa fondamentale per una disciplina che da subito ha tentato di vedere riconosciuta la propria scientificità inscrivendosi nel campo della medicina. Come spiega Bertani, l’atto medico è “il risultato di una precisa organizzazione razionale dell’esperienza e dei dati accumulati grazie all’osservazione di singole manifestazioni sintomatologiche o di specifiche sindromi”, ed è proprio a questa impostazione che la psichiatria si è adeguata. Tuttavia, riprendendo le parole dell’autore, “le cose si complicano quando l’oggetto [di questo lavoro] è un individuo la cui definizione clinica [...] comporta l’attribuzione di uno statuto [...] il quale, che ci piaccia o no, contribuisce a fissarne l’identità. Che è esattamente quello che avviene nella e con la diagnosi psichiatrica”¹⁷¹.

Nel tempo si è assistito ad una crescita esponenziale della popolazione ricoverata e alla concettualizzazione di una vera e propria “patologia sociale”, con un conseguente isterilirsi della pratica clinico-terapeutica e l’organizzazione delle istituzioni manicomiali come luoghi di repressione ed emarginalizzazione, con un ruolo quindi di difesa della società dai malati “incurabili”. La follia diventò sempre più progressivamente un “pericolo da identificare, rischio da ridurre, epidemia potenziale da

¹⁷⁰ MAIOCCHI M.T., Introduzione al Corso “La diagnosi, strutturale”, Milano, 2012

¹⁷¹ BERTANI M., “Furor nosographycus. Nota storica su un’epoca della diagnostica psichiatrica”, in Colucci M. (a cura di), *Aut Aut. La diagnosi in psichiatria*, n. 357/2013, Il Saggiatore, Milano, 2013, p. 214

contrastare, [...] oggetto di esclusiva pertinenza del medico”¹⁷². Ecco quindi che l'esclusione e la reclusione dei pazienti vengono giustificate e legittimate socialmente, poiché “l'anomalia è dunque radicale e irreversibile, non semplice alterazione quantitativa nel continuum dell'esistenza psichica, ma differenza ontologica irrevocabile e irriducibile, anormalità patologica inguaribile che rappresenta un pericolo permanente”¹⁷³.

Situazione, questa, che, lungi dall'essere relagata in un lontano passato, risuona tristemente anche nella pratica clinica odierna: sono gli stessi psichiatri a denunciare le derive di un metodo diagnostico statistico improntato ad un modello biomedico -quale ad esempio il DSM¹⁷⁴- che può portare non solo ad una sterile omologazione di modi molto diversi di soggettivazione del disagio, ma anche alla perdita del tessuto sociale di riferimento, portatore anche di modi originali di presa in carico, cura e ricerca di guarigione. Il rischio è secondo Colucci, quello di “uniformare la narrazione del disagio interiore e plasmarla a misura dei propri criteri nosografici”¹⁷⁵.

Al contrario, già nel termine “caso clinico” è contenuta l'idea dell'accadimento: il sintomo nasce da una congiuntura particolare, unica.

Si può situare qui la nota di Lacan del 1960, purtroppo del tutto attuale:

“La funzione del soggetto quale è instaurata dall'esperienza freudiana, squalifica alla radice ciò che a quel titolo (...) non fa che perpetuare un quadro accademico. Suo criterio e presupposto (...) è l'unicità del soggetto: ed è sintomatico che questo venga isolato sempre più come se si trattasse del ritorno di un certo soggetto della conoscenza, o bisognasse concepire lo psichico come qualcosa che raddoppia l'organismo.”

(LACAN J., 1960)

La nascita di criteri di scientificità come quelli introdotti da Galileo ha avuto una sorta di ricaduta anche nella medicina che, prima di allora, non era una medicina legata, per esempio, all'anatomia; era una medicina legata ai fluidi, agli astri, una medicina non legata privilegiatamente allo sguardo.

¹⁷² *Ibid.*, p. 227

¹⁷³ *Ibid.*, p. 230

¹⁷⁴ Si tratta del Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, noto con la sigla DSM derivante dall'originario titolo dell'edizione statunitense Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. La prima edizione è stata compilata nel 1952 da George Rines dopo una carriera come psichiatra in marina. Per averne dei pareri inviò il suo lavoro a settanta colleghi: così venne pubblicato il primo DSM. Un inizio in sordina, in accordo con l'importanza non certo rilevante che in quel momento storico aveva la psichiatria. Nel 1968 viene pubblicata la seconda edizione, curata da un comitato e inviata a un centinaio di psichiatri per un parere. La psichiatria del mondo anglosassone preferisce adottare questo manuale, compilato dall'Associazione di Psichiatria Americana, rispetto a quello curato dall'OMS e con il processo di occidentalizzazione e dell'uso della lingua inglese negli ambiti scientifici, si diffonde in tutto il mondo anche il DSM. La preparazione delle successive edizioni -la V è la più recente, uscita nel 2012- diviene un impegno molto più imponente, gravoso e dispendioso, che coagula l'attenzione da parte dei diversi settori interessati. Dal 1980 -anno della III edizione- al 1994 -in cui è stato pubblicato il DSM-IV, tuttora in uso- i disturbi catalogati sono quasi triplicati, arrivando a contare 370 quadri sintomatologici.

¹⁷⁵ COLUCCI M., “Fabrizio, con una zeta. Per una critica della ragione diagnostica”, in Colucci M. (a cura di), *Aut Aut. La diagnosi... cit.*, p. 13

Una archeologia dello sguardo medico è il sottotitolo del testo *Nascita della clinica*¹⁷⁶, di Michel Foucault: la clinica, da un certo momento in poi, come scienza medica, diventerà clinica dello sguardo, tanto da entrare nel vocabolario comune con l'espressione "occhio clinico"!

"Il luogo in cui si forma il sapere non è il giardino patologico in cui Dio aveva distribuito le specie, bensì una coscienza medica generalizzata, diffusa nello spazio e nel tempo, aperta e mobile, legata ad ogni esistenza individuale, ma anche alla vita collettiva della nazione, sempre vigile sul dominio infinito ove il male, con aspetti diversi, tradisce la sua grande forma massiccia."

(Foucault M., 1963, p. 46)

Qual è l'interrogativo principale di *Nascita della clinica*? Non quale esperienza percettiva, bensì quale struttura discorsiva ha visto nascere la clinica, che ha dominato la medicina scientifica del XIX secolo. Per molto tempo la famosa ingiunzione di Bichat "aprite qualche cadavere" è stata confusa con un atto fondativo e con un progresso mitico dello sguardo medico, come se la medicina -scrive Foucault alludendo a *L'origine della geometria*¹⁷⁷ - fosse stata uno sguardo costante del medico sul malato, accanto al letto, "storia naturale e immemore". Ma la medicina scientifica non ha trovato nella clinica la propria possibilità di origine.

La clinica psicologica si situa in questa tradizione, pur distaccandosene. Sorge spontaneo fare riferimento a *Il malato immaginario* di Molière: una sorta di spaccato, certamente ironico, di una prassi medica che vacilla in assenza di un rigoroso rapporto causa-effetto.

Si è visto sommariamente come Freud non fosse estraneo a questa visione, perché le sue attese erano quelle di un medico, l'interesse era di un ricercatore che aveva fino in fondo sposato la causa della medicina, dell'osservazione scientifica, nel laboratorio. L'osservazione e la sperimentazione su tessuti era tale per cui dato un certo stimolo se ne otteneva una certa risposta, a partire da una certa causa e si trattava di cogliere quel certo effetto, quello e quello soltanto; lo si trova con facilità nello scritto non analitico di quegli stessi anni, fine '900 che è appunto sul valore anestetico della cocaina, ed è costruito esattamente come un buon testo di ricerca di neurofisiologia.

Freud si imbatte nelle malattie nervose della sua epoca un po' 'suo malgrado', ed è come medico che incontra le donne isteriche: paralisi, cecità, tosse nervosa sono solo alcune delle forme con le quali i sintomi affettano -nel senso dell'affetto ma anche del taglio- il corpo delle sue pazienti.

C'è quindi una sorta di divisione che Freud stesso subisce: da una parte inventa qualcosa di nuovo e non può non farlo perché gli si esibisce lì, alla portata del discorso che già le prime pazienti gli portano, che gli appare dunque come evidente. Dall'altra, c'è qualcosa che dal lato della scienza, in particolare del positivismo a lui contemporaneo, mette Freud in difficoltà : scopre una dimensione della soggettività che

¹⁷⁶ FOUCAULT M., *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico* (1963), Einaudi, Torino, 1998

¹⁷⁷ HUSSERL E., *L'origine de la géométrie*, PUF, Paris 1962

non è così linearmente afferrabile dal lato della scienza, specialmente a livello del rapporto causale tra i fenomeni. L'eziologia, la ricerca delle cause della malattia, implica pensieri, rappresentazioni, affetti che sono 1) non documentabili al modo dell'esperimento scientifico e 2) complessi in quanto gli effetti a loro volta ritornano in qualche modo sulle cause e le influenzano, in un movimento detto di *feed back*, che caratterizza in ogni caso il vivente, anche dal lato della biologia: si vedano gli studi di Prigogine, negli anni '70 del novecento e Von Bertalanffy nell'idea di "sistema aperto". Pensare una causalità psichica, con sue modalità di 'lavoro' alla fine dell'Ottocento sembra piuttosto inaudito, ed è in effetti sorprendente anche per Freud.

La questione è ancora bruciante ed è indirizzata all'attualità della diagnostica nelle cliniche psicologiche, in quanto si lega a un'indagine sul soggetto in cui gli si chiede di rispondere; di rispondere non *di sé* ma *all'Altro* che lo interroga. Come si diagnostica oggi? La domanda si situa in una preoccupazione prelevata dal discorso della trasmissione universitaria; le cliniche della complessità -che è anche complessità formativa- hanno lasciato il posto alle cliniche della trasparenza, che rinnovano un'attenzione alla psicopatologia ancora legata a quello che se ne può osservare: il suo comportamento.

In questo modo, le esigenze della clinica si mescolano a una pretesa di oggettivazione che è piuttosto burocratica che scientifica.

L'*ob-iectum* sarebbe lì, posto davanti all'osservatore. Si tratta di afferrarne la piega segreta, e la tecnica è come farlo senza che il *chi* dell'operatore-diagnosta entri nella partita: il tema è quello -sempre molto in voga negli ambiti psicoanalitici- della neutralità. È al tramonto l'idea di colloquio, il *cum loqui*, con la sfumatura dell'"essere parlato da" oltre che "parlare a", e lascia il posto alla inter-vista. Intervenire, intravedere, soprattutto vedersi. Io chiedo, tu rispondi: ma in fondo *chi* chiede davvero?

Si tratta di ottenere dal paziente l'informazione giusta, quel che sa e non dice? Con Freud sappiamo che si tratta invece di dire *quel che non sa e (ci) dice*.

Non c'è testo -anche psicoanaliticamente avvertito- che non ponga come baluardo tecnico, specie ai fini formativi, una sequenza di interrogativi cui piegare il paziente. "Ottenere informazioni" è la parola d'ordine. Con il DSM, le interviste e i questionari della trasparenza.

È vera diagnosi quella che semplicemente identifica il soggetto con l'oggetto, un oggetto di indagine che si ritrova ad essere 'anche' soggetto della/alla sua esperienza?

Il tema epistemologico della soggettività come oggetto impossibile è ostico: ci si libera volentieri del problema della singolarità, che è in effetti solo Freud a restituire al "cerchio della scienza", poiché altrimenti ne resterebbe fuori, tranne vederlo poi ritornare dalla finestra.

È uscito recentemente il testo *Non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie*, di Allen Frances: una critica severa alla nuova edizione del DSM. Da notare, Frances non è uno dei sostenitori dell'antipsichiatria, al contrario, è colui che ha diretto l'estensione dell'edizione antecedente del DSM, il DSM-IV.

Frances non è il primo ad avere diretto e poi criticato un processo che si è rivelato dannoso e improduttivo nel mondo della salute mentale: Starke R. Hathaway, che nel 1937 inventò un test diagnostico noto come Minnesota Multiphasic Personality Inventory (noto come MMPI) scrisse nel 1972 il noto articolo “Where have we gone wrong”, Dove abbiamo sbagliato, in cui critica radicalmente la sua invenzione, ritenendola del tutto inadeguata alla clinica. L'articolo del 1972 restò del tutto inascoltato e tuttora l'MMPI è spacciato come test valido nei contesti psicogiuridici.

Questa volta però si tratta di una questione molto più estesa; Allen Frances infatti, aveva diretto la *task force* dell'edizione antecedente: il DSM-IV. Faceva parte cioè dello staff dominante della psichiatria anglo-americana, una forza che si è imposta nel mondo come dottrina psichiatrica.

I primi interrogativi sorgono già a partire dal termine *Task Force*, che risale al 1941 e si riferisce all'unità di pronto intervento finalizzate ad affrontare uno scopo militare specifico. Questa l'origine. Se il DSM richiede una Task Force di operatori della salute mentale, questo la dice lunga sul sistema psichiatrico dominante: si tratta di espugnare il mondo della mente costruendo un macchinario universale di codifica e assegnazione diagnostica. Questo macchinario può alzare o abbassare la soglia della patologia secondo le epoche e le esigenze socio-economiche. Se la alza, meno condotte umane sono da considerare patologiche, viceversa se l'abbassa. Secondo l'opinione di Frances, il DSM-5, la nuova edizione del manuale, produce una terribile inflazione diagnostica. Condotte da sempre considerate normali, con il DSM-5 saranno diagnosticate come disturbi mentali da farmacologizzare.

Si assiste così a un processo preoccupante tale per cui la psichiatria sociale e territoriale si riduce in modo allarmante, la psicofarmacologia si ingigantisce.

Nel 1993 Peter D. Kramer sosteneva¹⁷⁸ che il *Prozac* avrebbe debellato la depressione come gli antibiotici, a suo tempo, avevano debellato la tubercolosi; la tubercolosi vent'anni dopo era stata davvero debellata, mentre la diagnosi di depressione, da quando esiste il Prozac, è andata in escalation.

Diagnosi, appunto: la tubercolosi c'è o non c'è, la depressione c'è quando è diagnosticata (nell'esempio di Frances: il rigore c'è quando l'arbitro lo fischia). Dunque si tratta di lavorare sui criteri diagnostici che permettano di formulare la diagnosi. Il trucco sembra semplice: gli psichiatri e gli psicologi clinici che seguono rigorosamente i criteri del DSM devono giungere alla stessa identica diagnosi, in questo modo si crea il consenso legale. Tuttavia i criteri sono definiti da una Task Force che desta il sospetto di lavorare alacremente per i profitti farmaceutici e i risparmi assicurativi, per far fare carriera a chi si sottomette a questo programma¹⁷⁹, per eliminare sistematicamente ogni approccio critico e culturale alla salute mentale; per tutto ciò e per altro, meno che per il paziente.

¹⁷⁸ KRAMER P.D., *Listening to Prozac*, Penguin Books, New York, 1993

¹⁷⁹ Uno studio effettuato dalla Tufts University afferma che “la metà degli psichiatri che hanno partecipato alla stesura del DSM-IV ha avuto rapporti economici con società farmaceutiche lavorando per alcune di loro come ricercatori o consulenti, tra il 1989 e il 2004. Si tratta di tutti gli psichiatri che hanno curato la sezione sui disturbi dell'umore e sulle psicosi, definizioni di disturbi che in quegli anni si sono accompagnate all'impennata nelle vendite di farmaci appropriati”.
www.Psicologia-Italia.it

Da quando sono stati definiti i nuovi quadri patologici sono aumentati enormemente i casi di autismo, di depressione, di deficit di attenzione e iperattività, di disturbo bipolare, di disturbi specifici dell'apprendimento, tanto da poter affermare che la pubblicazione di ogni nuova edizione del DSM abbia l'effetto di creare delle vere e proprie mode, soprattutto per quanto riguarda i bambini: nell'edizione del DSM-V verranno introdotti, oltre a svariati disturbi dell'apprendimento, alla già nota iperattività e alla fobia scolastica, il “disturbo da capriccio sregolato e rabbioso” e il “disturbo da uso di videogiochi”.

La diagnosi è prefissata, quindi la cura è diventata un dovere, tanto che se il medico non si attiene al protocollo e non prescrive i rimedi -farmaci- previsti potrebbe incorrere in sanzioni.

La depressione aveva già sostituito l'accidia, ora, sotto mentite spoglie, compaiono l'avarizia (“disturbo da accaparramento”), la lussuria (“disturbo di ipersessualità”), la gola (“disturbo da alimentazione incontrollata”) e l'ira (“disturbo passivo-aggressivo”). Ci sarà un futuro DSM-VI a completare il catalogo dei vizi capitali?

2.1.4 Mercato del corpo e medicalizzazione della vita

Come si è visto, il corpo e le sue manifestazioni, i suoi sintomi, sono al centro della scoperta freudiana. Sono le parole, intrecciate con gli atti compiuti, a scrivere una storia sul corpo. Come dei piccoli solchi, restano delle tracce di questo rapporto primario col corpo e con le parole che lo hanno attraversato, che incideranno nella vita del soggetto. I primi legami passano tutti attraverso il corpo: la cura, il nutrimento, lo svezzamento, l'educazione sfinterica, i primi passi che il bambino compie.

Il soggetto getta le basi del rapporto che avrà ‘da grande’ con il cibo, con l'evacuazione, con lo sguardo e con la voce, grazie a come sono stati trattati questi oggetti nelle sue relazioni primarie.

Quanto sia importante questo rapporto tra la parola e il corpo lo illustrano drammaticamente e inequivocabilmente le esperienze di ospedalizzazioni primarie depositate nella storia. Si tratta delle ricerche di Spitz¹⁸⁰ e del famoso esperimento che il re Federico II condusse sulla privazione del linguaggio¹⁸¹. I bambini, ai quali non mancava niente dal punto di vista della sopravvivenza organica del loro corpo, ma a cui nessuno parlava, morirono tutti molto presto.

¹⁸⁰ Tra il 1945 e il 1946 Spitz mise a confronto due gruppi di bambini istituzionalizzati. Il primo era costituito da 220 elementi, figli di donne detenute in un carcere femminile, che avevano la possibilità di dedicarsi personalmente ai loro bambini in un asilo nido annesso alla struttura. Il secondo comprendeva 91 neonati abbandonati e ricoverati in un brefotrofo. Spitz notò che in entrambi i casi i bambini venivano adeguatamente nutriti e curati dal punto di vista igienico, ma nel secondo gruppo, malgrado la presenza di operatrici professioniste appositamente formate per l'assistenza ai lattanti, i bambini presentavano un quadro clinico preoccupante. Molti di essi non crescevano regolarmente: soffrivano di evidenti ritardi nello sviluppo cognitivo e motorio -con sintomi quali mancanza di risposta agli stimoli esterni, inespressività del volto, spasmi muscolari, crisi di pianto- nonché un marcato abbassamento delle difese immunitarie. Il 37,3% di essi morì entro il secondo anno di vita.

¹⁸¹ L'imperatore Federico II Hohenstaufen, all'inizio del 1200, tentò un esperimento sui neonati per scoprire quale fosse la lingua primitiva. Racconta Salimbene da Parma (Cronica, par. 1664-1665) che a tal fine i bambini venivano nutriti e lavati, senza che nessuno potesse parlare loro, né cullarli, né cantare loro. L'esperimento fallì, perché i bambini, lungi dal manifestare una “lingua spontanea”, morivano tutti. Cfr. Cantoni L., Di Blas N., Teoria e pratiche della comunicazione, Apogeo, Milano, 2002, p. 72)

Occorre supporlo un soggetto perché esso possa esistere, poiché un soggetto è tale solo in una relazione. Così come per un bambino ci vuole qualcuno che suppone che dica mamma o papà quando formula i suoi primi balbettii perché questi diventino parola, ci vuole qualcuno che supponga un'esistenza del soggetto nella relazione perché si possa prendere nota di una sua reazione a qualcosa che gli capita.

È per questo che il desiderio di Freud, che ha ascoltato le malattie che parlano, si rinnova nella clinica con i bambini, laddove occorre un annodamento nel legame con un desiderio non anonimo perché il suono possa articolarsi alla voce producendo un eco nell'Altro che in *après coup* può consentire al soggetto un atto di parola.

Così Lacan in un già citato testo sul bambino: "Problemi del diritto alla nascita da una parte, - ma anche, nella foga del: il tuo corpo è tuo, in cui si volgarizza all'inizio del secolo un adagio del liberalismo, la questione di sapere se, a causa dell'ignoranza in cui questo corpo è tenuto dal soggetto della scienza, si arrivi, e di diritto, a spezzettare questo corpo per lo scambio"¹⁸².

Lacan parla diffusamente del corpo¹⁸³ e ne distingue due accezioni: il corpo biologico dell'organismo vivente e il corpo del linguaggio. Il corpo del linguaggio, che è un corpo che ha una sua materialità che è la materialità del significante, opera una presa sul corpo biologico. Non c'è alcun prima. Il corpo è da subito corpo educato alla pulizia, iscritto in un certificato anagrafico, battezzato. È un corpo sottoposto a tagli simbolici.

Qual è allora la relazione tra il corpo biologico e il corpo del linguaggio? È precisamente una relazione di incorporazione. Il corpo biologico è incorporato nel corpo del linguaggio e il risultato di questa incorporazione è il corpo pulsionale. È per questo che Lacan dice in *Television* che il corpo è il "luogo dell'Altro". Non è il luogo del soggetto, è prodotto dai significanti, cioè è prodotto dal corpo del linguaggio: si porta un nome che ha deciso l'Altro, si viene educati attraverso la cura dell'Altro.

Le cure materne sono la prima incarnazione del linguaggio. C'è qui una vicinanza con il concetto di *reverie* di Bion. La *reverie* bioniana riguarda la creazione di un ambiente comunicativo che rende possibile l'emergere del pensiero nel bambino grazie all'apporto del pensiero e della presenza materna. La funzione della madre per Lacan è però ancora precedente la *reverie*, ne pone la condizione di possibilità. Qual è la condizione della *reverie*, cioè di quello scambio di presenza, sguardi, emozioni tra madre e figlio che rendono possibile la nascita del pensiero? Il pensiero non si sviluppa geneticamente, come fa notare giustamente Bion, ma solo grazie a questo transito tra l'uno e l'Altro, a questo scambio tra bambino e madre, a questo nutrimento reciproco, sognante, fatto di fantasia. Ma la condizione per cui ci sia *reverie* non è forse che il corpo sia tagliato, cioè "*separtito*"¹⁸⁴?

L'espressione *sépartition* è una espressione di Lacan, con la quale si tengono insieme due operazioni apparentemente alternative: da un lato la separazione che implica la differenziazione esterna dall'Altro, la

¹⁸² LACAN J., "Sul bambino psicotico" (1967), in *La psicoanalisi*, n. 1, Astrolabio, Roma, 1987, p. 19

¹⁸³ Cfr. in particolare LACAN J., *Radiofonia. Televisione* (1974), Einaudi, Torino, 1982

¹⁸⁴ Cfr. LACAN J., *Il seminario. Libro X. L'angoscia* (1962-1963), Einaudi, Torino, 2007

estrazione della particolarità propria del soggetto da ogni forma di alienazione ai significanti dell'Altro; da un altro lato la partizione come divisione, frammentazione, suddivisione interna. La violenza del simbolo agisce -precisa Lacan- come una "cesoiata", che produce il corpo pulsionale come corpo antivitale, antibiologico, la cui finalità non è affatto la conservazione e la riproduzione della specie, ma la spinta a godere. Il corpo separtito, effetto -precisa ancora Lacan- di un "pathos di taglio" è il corpo pulsionale in quanto corpo iperedonistico, eccentrico rispetto al naturalismo dell'istintualità animale.

La pulsione non viene prima del linguaggio. La pulsione è prodotta dall'azione del linguaggio che, come si è visto, è un'azione di taglio che implica una perdita di godimento. Il bambino non viene al mondo come un evento naturale: la sua nascita allude già al linguaggio perché decide di nascere. La prima decisione che l'umano prende è, come diceva Sartre, quella di nascere.

Il significante vuol dire che tutto ciò che noi facciamo non risponde al *logos* biologico, ma risponde ad un ordine di linguaggio che è ciò che umanizza la vita. La taglia, la separtisce, la spezzetta, la frammenta, ma, proprio per questo, la umanizza.

Freud -benchè medico e ricercatore in neurologia- non punta principalmente o soltanto a una *restitutio in integrum*: un medico di solito punta a che un organo sia ripristinato nel suo buon funzionare. Qui invece si è di fronte ad un altro livello, un altro modo, che non ha a che fare con un preteso benessere che vada a ripristinare uno stato precedente, ma -questione fondamentale- si ha a che fare con il senso che per il soggetto pone la sua stessa vita, senso che inevitabilmente passa attraverso gli interrogativi che si pone sull'Altro e che dall'Altro gli vengono. E sulla garanzia che a questo senso l'Altro può fornire.

Il piccolo Hans¹⁸⁵, mirabile esempio della clinica freudiana, si chiede a che cosa serva il suo affannarsi intorno al cosiddetto "fapipi": sa che lì c'è qualcosa di assai importante per tutti, qualcosa che gli fa piacere e insieme lo inquieta. Il problema di Hans è cosa farsene di questo 'imbarazzo', come si dice degli oggetti che ingombrano. Qualcosa che gli suscita sensazioni estremamente interessanti, ma gli si dice anche che è meglio di no... Perché?

Hans era nato all'inizio del '900, ma non è molto diversa la situazione oggi nel primo decennio del terzo millennio, non dal punto di vista delle prassi familiari-educative, ivi comprese le varie e molteplici informazioni che al bambino possono arrivare. Che cosa c'è intorno alla faccenda del "fa pipi"? In che cosa l'organo fallico attrae e orienta? La sua sorellina quella cosa non ce l'ha. Essere maschio o femmina, averlo o non averlo, almeno in senso puramente anatomico. Questa 'anatomia' si impone al soggetto come questione. Dice infatti qualcosa anche rispetto all'unirsi dei genitori. Come nascono i bambini, l'enigma della vita. Chi io sarò, come uomo o donna, come padre o come madre... Tutti interrogativi che -a leggere bene *Il caso del piccolo Hans*, o anche *Teorie sessuali infantili* -testo vicino come data e per i problemi che Freud si pone con Hans- mostrano come gli enigmi che si aprono nell'esperienza del bambino, toccano per l'appunto la questione del suo essere, prima di tutto essere maschio o essere femmina, il senso della sua esistenza in quanto sessuato, in quanto generato e generativo.

¹⁸⁵ FREUD S., *Caso clinico del piccolo Hans (1908)*, in *Opere, cit.*, Vol. V, pp. 475 - 589

Sulla base di questa strutturazione dello psichico, ordinato da leggi di funzionamento e da un principio regolatore, si fonda la dimensione terapeutica dell'esperienza psicoanalitica, dimensione essenziale *alla e della* psicoanalisi. Chi dice che non importa la cura, che si tratta di un viaggio, di una esperienza intellettuale del tipo 'conosci te stesso', finisce inevitabilmente per produrre quella diffidenza legittima che sfocia nel desolante "tutte chiacchiere!", tipico dell'uomo della strada.

L'analisi, a partire da Freud, non è un viaggio intellettuale, è qualcosa che tendenzialmente apporta un benessere, anche se non si tratta di un benessere di tipo strettamente adattivo. E di certo non è questo benessere l'unica meta. La meta dell'analisi è essenzialmente legata ad una dimensione etica, tocca e rettifica l'orientamento di senso e di godimento dell'essere al mondo, il senso della propria esistenza, dell'esistenza fra gli altri, del destino di ciascuno in quanto sessuato.

Interessante per le proposte di intervento clinico che si andranno qui a proporre è che attraverso un sintomo, quindi attraverso una manifestazione dell'inconscio nel corpo, si coagula e si rivela la questione intorno alla quale il soggetto costruisce la sua esistenza. Si tratta quindi di trattar bene il sintomo, certamente senza nutrirlo, ma facendogli dire tutto quello che può dire. Si tratta di curarlo, nel senso di curare la sofferenza che trascina con sé, ma non tuttavia di cancellarlo, non di 'farlo passare' in fretta, di convincere il paziente ad eliminarlo più presto che può, magari per far piacere al curante. Si tratta prima di tutto di far apparire quel reticolo significativo di cui si è detto sopra, quella catena in quanto orientata, e potendo chiedersi come clinici quale sia il punto su cui converge, il suo *azimuth*.

Qui emerge quell'elemento di assoluta singolarità, che non patisce standardizzazioni proprio a partire da questo orientamento che è del tutto soggettivo, radicato com'è nel primo sorgere della dimensione relazionale. Proprio in relazione a questo si situa l'interesse freudiano per l'infanzia e il porre la questione del desiderio e dell'oggetto nel momento fondativo, istituyente la costruzione fantasmatica del soggetto. Certamente la fobia può quietarsi con il farmaco, le azioni compulsive con la prescrizione cognitiva, ma quale ne sia il senso soggettivo per l'una o per le altre, né il farmaco né l'esperto ce lo diranno mai.

Ne *Il disagio della civiltà*, 1929, Freud aveva scritto che l'uomo comune era colui che baratta "l'opportunità di felicità per un po' di sicurezza"¹⁸⁶, accontentandosi di "diversivi potenti", di "soddisfacimenti sostitutivi", di "sostanze inebrianti". Ma nel 1929 bisognava comunque esporsi in prima persona per procurarsi questi surrogati, non c'erano mediazioni cui ricorrere, né istituzioni materne, governate e ordinate dallo Stato che avallassero il diritto all'ottenimento di una pseudo felicità. Senza garantire peraltro alcuna sicurezza.

Nota a questo proposito Ortolan: "quando prevale una scelta di tipo edonistico, per garantirsi il benessere e il bene-stare, si delega *l'oltre il principio di piacere ad altri*, a chi è supposto preparato ad

¹⁸⁶ FREUD S., *Il disagio della civiltà* (1929), in *Opere, cit.*, p. 602

affrontare la difficoltà del vivere e a coloro che dovranno essere in grado di imbattersi nell'imprevisto, nel rischio e nell'inedito dell'avvenire, di quel che si pone oltre"¹⁸⁷.

Oltre la muta esistenza biologica, *Al di là del principio di piacere*: è il 1920 e Freud, in questo testo cruciale in tema di etica della cura, sottolineava come porsi al servizio dell'omeostasi, dello stare-bene, dell'inerzia, con la prospettiva di un piacere facile e totale, oltre a essere "fin dall'inizio inefficace, può essere altamente pericoloso"¹⁸⁸. Secondo la logica propria all'apparato psichico, secondo l'inconscio, il principio di piacere non esclude il dispiacere, quelle 'restrizioni', quegli impossibili che il principio di realtà impone o anche gli stimoli e le provocazioni che propone. Il dispiacere, o più in generale ciò che manca all'immaginaria pienezza del piacere, determina nell'umano una tensione che non gli "permette di fermarsi in nessuna posizione raggiunta, ma, secondo le parole del poeta, lo spinge sempre più avanti"¹⁸⁹. Nell'inconscio cioè, secondo Freud, il bene non è contrapposto al male, anche se lo contraddice; questa contraddizione è quel che lascia aperta l'interrogazione e la speranza. La psicoanalisi fin dalle sue origini ha preso le distanze da quel positivismo organicista che aveva come meta la *restitutio in pristino*, come se esistesse una padronanza sull'organismo tale da garantirne l'immutabilità controllata. La staticità non corrisponde al bene e il mutamento -che sia variazione o trasformazione- non è un pericolo da cui difendersi, né un male da eliminare.

Il principio di piacere è quindi un principio regolatore, che protegge in qualche modo il soggetto, perché egli non punta alla realizzazione e all'ottenimento di un piacere estremo. Principio omeostatico: per questo Freud lo definisce nella sua duplice polarità, piacere-dispiacere. Fattore di equilibrio, non di massimo piacere. Il massimo del piacere sconfina piuttosto in una dimensione mortifera, come in qualche modo testimoniano oggi certe pratiche, per esempio di tipo sportivo -ma non solo- come il *bungee jumping*, o il più recente e fatale *balconing*, solo per citarne alcuni; ma il vero capitolo sono le dipendenze, come si vedrà più avanti a proposito dell'adolescenza. Oggi infatti, l'incontro con la morte da malaugurato imprevisto è divenuta posta in gioco cui ci si espone in cortocircuito, soprattutto nell'età giovanile. Questione aperta, perché coinvolge il procedere clinico in maniera diretta: il 'normale' soggetto post-moderno, post-freudiano, mediamente adattato al discorso dominante, può passare le sue serate in società assumendo sostanze, o svagarsi nel fine settimana dedicandosi a pratiche 'estreme', o ancora fare del sabato sera un rituale di 'strage'. Il soggetto contemporaneo si mette, si scommette a rischio di vita. Con varie forme di oblio indotto, si consegna alla sua stessa fine corsa.

Non a caso Freud ha chiamato direttamente in causa una "pulsione di morte", ossimoro drammatico con cui designa il rapporto ambiguo della vita sempre impastata con la morte. "Impasto" è infatti il termine tecnico utilizzato da Freud per designare questo rapporto dai confini ambigui.

¹⁸⁷ ORTOLAN M.R., "La medicalizzazione della vita", in Diener Y., *Un bambino viene agitato. Lo Stato, gli psicoterapeuti e gli psicofarmaci*, ETS, Pisa, 2013, p. 91

¹⁸⁸ FREUD S., *Al di là del principio del piacere (1920)*, in *Opere, cit.*, Vol. IX, p. 196

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 228

La pulsione di morte poteva apparire come entità quasi astratta, speculativa, e infatti Freud è molto prudente nel vincolarne gli allievi: nella migrazione americana di Anna Freud e dei suoi, il *Todestrieb* viene formalmente lasciato cadere. La conseguenza metapsicologica, il guadagno tecnico ed etico della clinica di Freud viene così cancellato, riprecipitato in una rimozione pericolosa. Il ritorno di questo rimosso nella clinica contemporanea, dedicata alla morte come si è visto e come si vedrà meglio più avanti, è anche ritorno di un discredito del sintomo, non più interrogabile come via transitabile per un sapere.

2.1.5 Disabile, utente, consumatore... il “bambino generalizzato”

Prima dell'entrata in vigore della legge sulla disabilità¹⁹⁰, la scuola poteva proporre un insegnante di sostegno quando un bambino presentava una difficoltà di apprendimento. Genitori e insegnanti potevano contarci. Oggi, per beneficiare di questo aiuto, i genitori sono costretti a domandare un certificato di disabilità per il loro figlio. Palazzi, neuropsichiatra infantile, pone in evidenza la logica sferica della questione: “Ciò che qui è problematico non è ammettere che esista l'handicap psichico, ma piuttosto che la nuova realtà riconosca implicitamente l'esistenza solo di due popolazioni: gli handicappati e quelli che non lo sono. Alla complessità, la politica che si attiene al pragmatismo ha risposto con protocolli formalizzati che escludono o includono. Per esistere socialmente bisogna determinare il proprio posto. O dentro o fuori”¹⁹¹.

Perché questa passione dello Stato per la disabilità? Perché il Ministero della sanità vede oggi dei bambini disabili là dove ieri non li vedeva? Concretamente, quale interesse ha lo stato a estendere in tal modo la definizione di handicap? In *La santé totalitaire. Essai sur la médicalisation de l'existence* (Denoel, 2005) Gori e Del Volgo apportano un elemento di risposta: “La salute e l'educazione amano l'ordine”. Una presa in carico nei Servizi del Sistema Sanitario Nazionale è una spesa per la Previdenza Sociale. Se si condiziona una presa in carico alla certificazione di handicap ci saranno molte meno prese in carico, è un effetto meccanico. E, se i futuri praticanti nei Servizi sono psicologi clinici o psicoterapeuti che accettano di limitare il numero delle sedute in funzione di una patologia codificata, le prese in carico dureranno meno. I colloqui cesseranno nel momento in cui il disagio del bambino non presenterà più il carattere di urgenza e, in un tempo più o meno lungo, i sintomi ritorneranno e il disturbo si amplificherà. Si avrà a che fare con bambini ancora più bloccati nel loro sintomo, fissato da una certificazione di handicappato e con terapeuti incastrati nella loro pratica. Inoltre, se il numero delle sedute realizzate da un Servizio diminuisce in modo eccessivo, il suo finanziamento rischia di essere messo in questione. Le autorità di controllo potranno chiudere più facilmente dei consultori indeboliti, soprattutto quelli che riceveranno “brutti voti” perché non si sottometteranno a una valutazione generalizzata, o perché rifiuteranno di applicare sistematicamente le griglie di quotazione nosografiche che servono a costruire pseudo statistiche e a organizzare un tariffario in funzione della patologia.

¹⁹⁰ Legge 104/92

¹⁹¹ PALAZZI S., “Glissement progressif du langage”, in *Liberation*, 17 agosto 2007

Da molti anni in Italia, l'approccio psicoanalitico al disagio del bambino è stato sostituito da un altro sempre più riabilitativo: la preferenza in genere cade su trattamenti di tipo psico-comportamentale secondo i quali l'efficacia terapeutica è un obiettivo 'tecnico' da raggiungere in termini di scomparsa del sintomo e/o di stabilizzazione di vita ad un livello accettabile, in assenza di una elaborazione del disagio. Alla base di questo obiettivo gli unici interventi ritenuti validi sono quelli 'misurabili' ovvero riconducibili a statistica; nei Servizi Pubblici solo la misurazione è considerata veicolo di scientificità mentre un intervento non misurabile viene considerato "non scientifico". Per questo motivo c'è l'utilizzo sempre più massiccio di test standardizzati, che si presume siano oggettivi, misurabili secondo una norma statistica e non inquinati dalla soggettività dell'osservatore.

L'uso di test standardizzati viene insegnato a partire dall'Università per acquisire la capacità di prendere le distanze da una valutazione che, al contrario, invece di mettersi in ascolto dell'altro, incasella le persone in disturbi specifici; infatti per ogni disturbo c'è una specifica classificazione nel DSM e nell'ICD-10¹⁹². L'utilizzo di manuali diagnostici a livello europeo e a livello mondiale è imposto nei Servizi Pubblici, perchè offre la possibilità di comparare studi e statistiche sui vari disturbi bypassando il problema di confrontare tra loro diversi approcci al disagio psichico. Ciò a cui si punta è la determinazione del modello più efficace per una presunta guarigione che ancora una volta non si riferisce ad una norma soggettiva di ciascuno ma ad una regola statistica di benessere collettivo, stabilita da altri e riducibile a misura.

Si tratta di un incasellamento delle difficoltà della vita, basato sulla presunta certezza che una volta fatta la diagnosi si possa avere una risposta tecnica precisa ed efficace. Tutto ciò che esula da questa logica può essere tacciato di ciarlataneria.

Ci si avvicina sempre di più a un modello ideale di sanità, nel quale l'esperto sentenzia che "quel funzionamento non va bene!". Per chi non va bene? Per lo specialista che ha in mente un funzionamento ideale che proviene da statistiche, studi randomizzati e pseudo scientifici? Per le case farmaceutiche che sono in tal modo autorizzate a produrre psicofarmaci per ogni presunto disturbo, con enormi ricavi economici?

Se il soggetto si trova nello studio del professionista, magari confuso, incapace di prendere in mano la propria vita, è perchè vive un disagio di cui lui stesso sa qualcosa, disagio per questo motivo non spiegabile con la statistica e questo vale a maggior ragione per i bambini. Quando i genitori portano il loro bambino in consultazione, in maniera più o meno cosciente sanno che hanno un ruolo nel suo malessere, frequentemente lo dicono e dirlo li fa sentire meglio; ciò che non sanno riconoscere è il tipo di errore che eventualmente fanno, perchè questo ha origine nella loro storia personale. Quando i genitori accettano la possibilità di essere implicati nei disagi vissuti dai propri figli chiedono di essere accompagnati in un cammino che li aiuti a ritrovare una bussola personale di pensiero.

¹⁹² International Classification of Diseases. A partire dal 1° gennaio 2013 le nuove valutazioni e certificazioni vengono effettuate anche con il nuovo sistema di classificazione ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth) redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Si potrebbe obiettare a questo punto che spesso sono proprio loro a rivolgere allo specialista le domande: “Dottore mi dica qual è il problema?”, oppure “Mi dica cosa devo fare!”. Queste domande transitive, come si vedrà approfonditamente nel paragrafo successivo del presente capitolo, nascondono una domanda di senso che chiede di essere colta e letta come tale. Rispondere al primo livello invece, con un “sapere saputo” vorrebbe dire spegnere immediatamente il secondo con la suggestione.

Di certo, ciascuno nella sua esperienza si è imbattuto in testimonianze riguardanti non tanto la visita, il farsi vedere dal medico, quanto lo specifico incontro con un medico che si interessa al corpo parlante oltre all’organismo. A proposito di questo tema, Clavreul elabora come il discorso medico, per quanto concerne diagnosi e prognosi, derivi dal discorso del padrone e da quello universitario. Per quanto riguarda la terapia, scrive:

Infine non possiamo trascurare il fatto che il medico può essere spinto personalmente a indovinare che il suo paziente ha ben altra intenzione che quella di offrirsi al discorso medico e ciò lo indurrà in diversi casi a prestare al suo paziente un ascolto che non mira a introdurlo in un tale discorso. In ciò, tuttavia, non cesserà di essere medico, senza per questo essere in grado di svolgere il ruolo dell’analista. Che egli sia allora condotto a rinunciare a curare clinicamente la richiesta che gli viene rivolta, significa già dimostrare una rara audacia. (CLAVREUL J., 1981, p. 196)

Oggi, si potrebbe avanzare l’ipotesi che, con l’espansione dell’industria farmaceutica e in particolare della psicofarmacologia, il discorso medico abbia qualche aderenza con il discorso del capitalista. Facendo proprio il discorso del capitalista, che nella contemporaneità è dominante, la medicina promette di soddisfare ogni bisogno o desiderio, di appianare ogni anomalia, di risolvere ciò che si ritiene patologico convertendolo in normalità attraverso la somministrazione di innumerevoli prodotti, che siano analisi cliniche, farmaci o buoni consigli, resi disponibili a tutti quali droghe, sostanze che dovrebbero permettere l’accesso al godimento rendendolo possibile e gestibile.

Se nel 1958 Lacan si chiedeva, a proposito dell’istituzione familiare, come e perchè si manteneva nella nostra cultura, qual era cioè il ruolo che vi giocava nell’economia pulsionale, oggi, più di 50 anni dopo, con il declino dell’Edipo freudiano, le nuove legislazioni, le diverse forme di convivenza, la disgiunzione tra sessualità e procreazione¹⁹³, a quale economia pulsionale risponde il bambino?

Come articolare oggi la questione del bambino se il movimento discorsivo in atto nella civiltà risponde fin troppo bene alla profezia lacaniana del “bambino generalizzato”? da intendersi come una crescente infantilizzazione del soggetto, segregato dalla responsabilità, dalla assunzione etica del suo posto simbolico, segregato dai e nei suoi legami, espropriato dal valore particolare del suo rapporto al godimento. Quel godimento che sfugge alla simbolizzazione e fa causa per il soggetto e le sue complicità fantasmatiche, è reso sempre più evanescente, sempre più generalizzato e anonimizzato.

¹⁹³ Sul tema della procreazione assistita si veda il lavoro di Vegetti Finzi S., *Volere un figlio. La nuova maternità fra natura e scienza*, Mondadori, Milano, 1997

Nel già citato intervento “Sul bambino psicotico”, Lacan riflettendo sui problemi posti dalla bioetica -dal diritto alla nascita alla donazione degli organi- e il loro rapporto con la scienza, metteva l'accento sulla responsabilità del soggetto e, in forma interrogativa, poneva la questione del bambino generalizzato, vale a dire della mancanza di responsabilità a cui la scienza conduce, sino a fare di tutti gli uomini dei bambini:

... nel campo della nostra funzione, che un'etica è al suo principio, e che di conseguenza, checchè se ne possa dire sulla fine dell'uomo, ... il nostro principale tormento riguarda una formazione che si possa qualificare come umana. Ogni formazione umana ha per essenza, e non per accidente, di raffrenare il godimento.

... Non si ravvisa forse, di ciò che ho detto oggi, la convergenza? Ne coglieremo con il termine di ‘bambino generalizzato’ la conseguenza? Alcune antimemorie sono in questi giorni d'attualità... Comunque sia, l'autore le apre con la confidenza di strana risonanza con cui un religioso gli disse addio: “Giungo a credere, guardi, nel declino della mia vita -gli dice- che non esistono persone adulte”. Ecco ciò che segna l'entrata di tutto un mondo nel cammino della segregazione.

(LACAN J., 1968, pp.19-20)

Di fronte al dominio del bambino generalizzato, il professionista della cura psicologica deve lavorare dunque affinché si produca nella singolarità di ognuno, la soggettivazione della propria domanda. Difendere la particolarità contro l'universale segregante della contemporaneità era, effettivamente, la vera preoccupazione di Jacques Lacan, preoccupazione che resta e che fonda l'imperativo etico della psicoanalisi.

2.2 Dialettiche della domanda e dell'offerta (di cura): per una politica del sintomo

Nel Seminario VII, Lacan affermava: “Sapere che cosa significhi in un incontro la risposta, non della beneficenza, ma dell'amore, è tutta un'altra questione”.

Come si è visto nel corso del presente lavoro, nell'uomo il significante sostituisce il bisogno in quanto la domanda all'Altro tende, per il suo stesso movimento, a convertirsi in domanda pura della risposta dell'Altro, ed è precisamente qui che si colloca l'amore. L'amore è al di là di ciò che sarebbe il soddisfacimento del bisogno. Non è a livello del puro e semplice bisogno che si situa la domanda di essere nutrito. Ciò che c'è di più importante da dare è ciò che non si possiede come una proprietà, come un bene: “dare ciò che non si ha” è la definizione lacaniana dell'amore. Questa risposta dell'Altro, la pura risposta è più importante del soddisfacimento del bisogno ed è qui che Lacan colloca il principio dell'identificazione simbolica.

Si potrebbe dire, in altri termini, che la risposta, come l'offerta, precede logicamente la domanda. Per il soggetto, in quanto *parlêtre*¹⁹⁴, è sempre l'Altro a condurre il gioco: nell'Altro che il bambino trova a disposizione venendo al mondo, è già inscritto il modo concreto di legame con cui il soggetto dovrà confrontarsi. Infatti, come sottolinea Maiocchi "l'Altro -la sua legge in fondo è ferrea- la sua offerta di legame la fa, sempre. E la fa nei termini che sono a lui propri, convoca alle sue regole, detta le condizioni della sua esistenza al soggetto"¹⁹⁵. Lo sviluppo del bambino infatti, risulta segnato irrimediabilmente dall'interpretazione che l'Altro fa del suo pianto, dai tagli che opera e dal posto che gli assegna. Ne dipende, fino al limite del sopportabile.

Sulla scia del filosofo tedesco Kojève, Lacan non smette di ripetere che il desiderio è "desiderio dell'Altro", intendendo non solo il senso del genitivo soggettivo, in quanto nell'uomo parla il desiderio dell'inconscio, ma anche il fatto che l'uomo desidera il desiderio dell'altro (uomo), ovvero desidera essere riconosciuto da lui. Ciò che l'uomo desidera è che l'Altro lo desideri: quel che desidero quando desidero l'altro -spiega Kojève commentando Hegel- non è l'altro come oggetto ma l'altro come soggetto, altro che è libero di mediare e di sottoscrivere il mio desiderio. Il desiderio è necessariamente intersoggettivo:

Se la realtà umana è una realtà sociale, la società è umana solo come insieme di desideri desiderantisi reciprocamente come tali. Il desiderio umano (...) verte non su un oggetto reale, 'positivo', dato, bensì su un altro desiderio. Così, per esempio, nel rapporto tra l'uomo e la donna, il desiderio è umano solamente nel caso in cui si desideri non il corpo, ma il desiderio dell'altro, se si voglia possedere o assimilare il desiderio come tale, cioè se si voglia essere desiderato o amato o, meglio ancora, riconosciuto nel proprio valore umano (...) Similmente, il desiderio che verte su un oggetto naturale è umano solo in quanto è mediato dal desiderio di un altro vertente sul medesimo oggetto: umano è desiderare quel che desiderano gli altri, perchè lo desiderano. Così, un oggetto perfettamente inutile dal punto di vista biologico (come una medaglia, o la bandiera del nemico) può essere desiderato perchè è l'oggetto di altri desideri... la storia umana è la storia dei desideri desiderati.

(KOJÈVE A., 1947, p. 6)

Scaturendo da un desiderio di riconoscimento, e quindi dal desiderio di essere -in quanto soggetto- l'oggetto del desiderio altrui (desiderio che si accompagna alla brama di essere scelti, eletti e preferiti dall'altro), la domanda si concretizza, secondo Lacan, in una "domanda d'amore" rivolta agli altri, in primo luogo alla madre. Per queste sue caratteristiche, la domanda è più profonda del bisogno organico, sebbene si presenti spesso 'mascherata' sotto forma di bisogno, come dimostra perfettamente il bambino, che solo apparentemente sembra chiedere cibo ma in realtà vuole l'amore della madre.

¹⁹⁴ Lacan ha inventato il termine di "parlêtre", in italiano "parlessere", per rendere conto dell'incastro tra il linguaggio e il corpo del soggetto umano.

¹⁹⁵ MAIOCCHI M.T., *Il taglio...*, cit., pp. 160-161

Se quest'ultima “confonde le sue cure col dono del suo amore” e “al posto di ciò che non ha lo rimpinza della pappa asfissiante di ciò che ha”, allora “la soddisfazione del bisogno appare come l'illusione in cui la domanda d'amore va a schiantarsi”¹⁹⁶.

La questione del soggetto dunque, per porsi, deve passare per l'Altro: da questo luogo dello sviluppo, tanto essenziale per il bambino, quanto enigmatico per il soggetto che egli è, non gli deriva nessuna garanzia, ma l'insopportabile del legame, il suo ritmo e il capriccio delle sue attese, la delusione delle sue mancanze. Solo a partire da qui il soggetto potrà/dovrà trovare il modo, lo stile di formulare come vivente la sua questione di mortale, che lo mette di fronte all'insensato dell'esistenza.

Si tratta allora di disporre, nella tecnica, i modi con cui attivare questi gradi di libertà, poiché questa scelta non si impone al soggetto. Per questo è cruciale insistere qui sulla dialettica della domanda e dell'offerta di cura: “se non abbiamo a che fare con la possibilità di una domanda che il soggetto da qualche parte recuperi come soggettivata, non ci sarà cura; c'è cura laddove una domanda può affermarsi come soggettivamente assunta. (...) Sappiamo che questo vale perfino nell'ambito della cura istituzionalizzata, ospedaliera. In un soggetto che intende e che vuole, il corpo malato, non si offre come automaticamente da sanare, e nemmeno da curare: si cura se vuole, se ha appunto potuto ritagliare nei suoi legami il margine di una domanda”¹⁹⁷.

2.2.1 Richiesta di cura, domanda d'amore: quali risposte dalla psicologia clinica?

Nell'ambito della psicologia clinica la domanda dell'utenza non è affatto una domanda di psicoterapia, proprio perchè la problematica proposta non è automaticamente riconducibile ad una nosografia psicopatologica. E quando questo avviene, come nota Carli, “quando lo ‘psicologo’ forza la problematica che gli viene proposta per individuare il ‘malato’, per poter finalmente emettere una ‘diagnosi’ a carico di qualcuno, il più delle volte questo serve solo a mascherare una incapacità a comprendere ed a delineare il problema posto, ad individuare una linea d'intervento coerente con l'analisi fatta. È molto più comodo definire e connotare l'altro come malato, riprodurre l'istituzione medica riappropriandosi del potere forte del ‘terapista’ ed agire poi la ritualità terapeutica, spesso priva di senso e giustificabile solo all'interno della relazione di potere forte e di dipendenza così istituita”¹⁹⁸.

La problematica posta dall'utenza invece, è spesso formulata con le categorie della vita sociale, familiare, organizzativa: conflitti, incomprensioni, delusioni nel lavoro o a scuola, difficoltà di gestione di gruppi o di componenti dell'organizzazione, necessità di adeguamento a cambiamenti strutturali o culturali o evolutivi... Altre volte il linguaggio inizialmente utilizzato può situarsi a livello medico-sanitario: insonnia, disturbi alimentari, ansia, sudorazione eccessiva... Ma bastano poche parole e la

¹⁹⁶ LACAN J., *Scritti, cit.*, p. 623

¹⁹⁷ MAIOCCHI M.T., *Il taglio..., cit.*, pp. 162

¹⁹⁸ CARLI R., *Analisi della domanda..., cit.*, p. 19

pazienza di attendere un approfondimento da parte dell'interlocutore per ascoltare poi problemi che, ancora una volta, si situano entro l'ambito relazionale, sociale, organizzativo.

È un'area problematica, che si manifesta allo psicologo clinico solo per il fatto che questa figura professionale fa un'offerta ampia, relativamente nuova e da qualche tempo propone la propria disponibilità all'utenza più varia: da quella dei Servizi socio-sanitari alla Scuola, alle aziende, alle organizzazioni operanti nei più vari comparti della società.

A questa grande variabilità e complessità delle richieste di intervento spesso corrisponde, al di là di modelli tra loro anche assai difforni, un trattamento della domanda che si riduce alla sua parcellizzazione, artefice di una fittizia continuità, senza frattura logica con il disagio di cui si occupa, dove il sintomo viene ridotto a mal-essere, di contro a un ben-essere ideale cui ciascuno dovrebbe accedere per diritto-dovere. Le cure allora si fanno risposta sempre più specialistica ai 'disturbi', ritagliati come negativa -modello, scarto dal modello- dal tipo ideale, e trattabili secondo il preteso universalismo della scientificità, in una certa corrispondenza in *automaton* tra cura e malessere. Le cure si fanno cioè ponte terapeutico tra sintomo e sua riduzione, ma in esclusione all'inconscio, al taglio in atto che esso costituisce tra soggetto e Altro. Vanno quindi in paradossale opposizione logica alla *tyké* dell'incontro del soggetto con ciò che nell'Altro -in realtà- manca sempre di rispondere e si ritrova quindi in esclusione all'inedito della domanda del soggetto, di cui viene esclusa precisamente la portata sovversiva. Potremmo dire, al contrario, che questa attualità dell'Altro sociale manca di mancare, offre al disagio del soggetto una risposta che colma, colma di *entertainment*, di dis-trazioni.

Questa forma di 'mal-trattamento' del sintomo e della domanda è del resto correlativa a una concezione del trauma che come si è visto, contraddistingue il nostro assetto simbolico attuale, che non è quello in cui Freud ha colto la funzione cruciale del trauma nella struttura; siamo ora nell'Epoca dei traumi, come indica Colette Soler in un già citato testo di recente pubblicazione. Tra catastrofi naturali e catastrofi dei legami, lo sciame de 'i traumi', e la loro natura mortifera, si affaccia con regolarità negli scambi micro e macro sociali della modernità. Nei suoi effetti, e forse proprio per la sua attuale pluralizzazione, il trauma si può trattare come qualcosa di maneggiabile, preso in diversi discorsi specialmente legal-educativi, continuamente ridotto, ritradotto, ribollito, riassorbito senza posa nell'Altro sociale, risucchiato senza fratture non nella normalità ma nella 'normalizzazione', termine della modernità, che sottintende che qualcosa non è realmente affrontato, ma che tuttavia può essere superato, liquidato senza la necessità di mettere in atto gli interrogativi inquietanti che trascinerrebbe con sé. Senza cioè che il soggetto ne debba sapere poi troppo del disordine che da qualche parte ci sarà stato..., ma che non si denuncia più come accadimento nefasto nella singolarità del soggetto. Per le anime belle della post-modernità, quel che conta è che all'Uno sociale -Altro che si rivela in fondo non-del-tutto-inconsistente- si può/deve comunque far ricorso, come a nuova laica provvisoria provvidenza, un po' indebolita e certo solo previdenziale, ma che tuttavia mobilita in efficienti 'unità di crisi' la sua permanente strutturale crisi di unità; tutte previdenze cui ciascuno degli stressati ha diritto-dovere, a titolo di risarcimento. E così la cura della sindrome post-

traumatica esorcizza lo stress diluendolo, fluidificandolo, sommergendolo di racconto. Lo stress si ritempra nel *coping*, parlarne fa bene, rinfranca e ripara, rimette in gioco le risorse. La conversazione del resto fa - oggi più che mai- terapia, riparazione.

Ecco perchè per lo psicologo clinico è cruciale definire una prassi che sia *davvero* fondata sulla domanda del soggetto, che non si limiti cioè a leggerne la dimensione transitiva, relativa alla richiesta di un oggetto, ma che a partire da questa sappia istituire un processo di cambiamento effettivo. Il modello di analisi della domanda proposto da Carli va in questa direzione: è fondato sulla dinamica dei processi collusivi¹⁹⁹ e sul “fallimento della collusione quale dimensione problematica atta a giustificare e motivare la richiesta dell’intervento psicologico clinico ed al contempo quale problema riprodotto entro la relazione istituita con la domanda”²⁰⁰.

L’idea ‘forte’ di analisi della domanda implica l’utilizzo di elementi che vengono rilevati, riferiti, agiti in ogni richiesta di prestazione allo psicologo, non solo quale diagnosi -intesa come conoscenza e valutazione- ma anche come momento di intervento psicologico vero e proprio. Per “intervento psicologico” si intende qui una prestazione professionale volta a restituire al soggetto la sua capacità di comprendere e dare un significato specifico alla propria *realtà psichica*. In questo senso si deve operare un cambiamento nella relazione che il richiedente tende a stabilire nel momento della domanda in quanto, in analogia con il modello medico e secondo le dinamiche del transfert, per come lo si è precedentemente tematizzato, questi usualmente tende a delegare al terapeuta la cura dei propri disturbi psichici, reificati nei sintomi e non dinamizzati come processi di pensiero in cui realtà emotive e ideative si determinano reciprocamente. Il primo cambiamento da introdurre nella relazione, in analogia con il concetto lacaniano di rettifica, è quindi un cambiamento cognitivo, quindi anche emotivo e relazionale: il terapeuta non è un ‘agente’ che manipola con le sue tecniche speciali-specialistiche un certo oggetto, cioè colui che porta la domanda, definito ‘paziente’ nel modello medico proprio a sottolinearne la passività.

L’intervento psicologico, professionalmente fondato, ha come unica dimensione la *realtà psichica* del richiedente e gli elementi portati nella domanda di intervento, in altre parole i significanti con cui il testo della domanda si pone, hanno un significato peculiare per quella *realtà*.

Nell’analisi della domanda quindi, il lavoro dello psicologo “può cominciare proprio dalla riflessione in comune, compiuta con il suo interlocutore, ad analizzare i dati dell’esperienza per funzionare come un traduttore simultaneo di un testo che dal paziente è stato scritto e ideato e che solo il paziente potrà successivamente utilizzare per i suoi scopi”²⁰¹. Questo processo implica per lo psicologo clinico tempi e luoghi di riflessione sulla sua propria realtà psichica, ponendo attenzione al contesto e alle dinamiche interpersonali e istituzionali entro cui la sua attività si inserisce.

¹⁹⁹ Per la definizione di *collusione* si veda il paragrafo 2.1.1 del presente lavoro

²⁰⁰ CARLI R., *Analisi...*, cit., p. 21

²⁰¹ *Ibid.*, p. 47

Senza andare a disturbare il concetto di controtransfert, è utile qui fare riferimento al testo di Schon, *Il professionista riflessivo*, considerato paradigmatico per quanto attiene la moderna pratica professionale: Schon sostiene che nella crisi delle professioni, per cui la competenza tecnico-scientifica non è più sufficiente a governare la complessità, si afferma la figura del professionista riflessivo. La complessità mette il soggetto a contatto con le incertezze, con il dubbio, con il rischio, con i conflitti di valore che possono essere affrontati soltanto se lasciati emergere per farne oggetto di rielaborazione.

È importante che la riflessione venga attivata anche durante l'azione perché solo questa posizione di apertura permette ai dubbi, che altrimenti resterebbero celati, di essere portati in superficie, disambiguati. Con le parole di Beateson: "la saggezza è la consapevolezza dei processi evolutivi dei diversi sistemi coinvolti, alle loro interazioni nel tempo, di come sia noi, come terapeuti, che l'epistemologia che abbiamo scelto, partecipiamo all'emergente ed evolvente flusso degli eventi"²⁰²

Per concludere, seguendo l'ipotesi avanzata da Carli, lo psicologo clinico è una figura professionale che come prima specificità ha quella di situare nell'analisi della domanda ogni suo intervento. Entro questa competenza egli può essere specificamente preparato per alcuni interventi psicoterapeutici oppure può funzionare da filtro e da orientamento per differenti interventi che altri colleghi possono mettere in atto. Centrale in questo processo è che la funzione di analisi della domanda sia garantita perché questa è la prassi differenziale dello psicologo clinico, che lo qualifica professionalmente.

Nell'ambito psicologico e in quello clinico egli può avere una sua capacità di rispondere a delle domande oppure orientare rispetto ad altre professionalità che rispondano a delle domande. L'attenzione dello psicologo clinico rivolta all'utenza e alla domanda, comporta una specifica fondazione teorica della pratica propria dello psicologo clinico. Se si pensa ad uno psicologo clinico che opera nel pubblico, essere orientati alla domanda e non all'applicazione acritica dell'unica tecnica appresa è fondamentale. Perché mentre nel privato normalmente una persona chiede allo psicoterapeuta la sua prestazione -la persona va dal terapeuta di coppia a chiedere una terapia di coppia, va dallo psicanalista a chiedere un trattamento analitico- nel pubblico usualmente le persone vanno a portare i loro problemi. Per tale motivo questa utenza, richiede una competenza clinica di lettura che non sia pre-confezionata. Sotto questo profilo, entro il medio periodo, lo psicologo clinico dovrebbe poter acquisire una sua specificità professionale che lo renda autonomo e integrato nei servizi, rispetto allo psichiatra e a tutte le altre figure professionali, in quanto sarà il portatore di una professionalità specifica che non coincide con le altre e che potrà rispondere ad un preciso criterio di funzionalità specifica del servizio. Sarà quindi orientato al servizio e dedicato ad una pratica fondante l'efficienza e l'efficacia del servizio, rispondente alle esigenze dell'utenza.

2.2.2 Rispondere alla domanda, rispondere della domanda

Spesso il paziente rivolge allo psicologo le domande: "dottore, mi dica come sono, mi dica come sto, mi dica se sono grave, mi dica se ce la farò...". Queste domande provengono dal fatto che nell'immaginario

²⁰² BEATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976, p. 78

comune lo “psi” sia in grado di “leggere” nella testa delle persone e di inculcarvi i pensieri corretti. Idea peraltro sostenuta da tutti coloro che realmente presumono di sapere qualcosa dell’altro.

La distinzione tra essere chi risponde *alla* domanda ed essere un operatore che risponde *della* domanda fa emergere come cruciale la dimensione di responsabilità: rispondere della domanda di qualcuno significa farsi carico di quel qualcuno, non degli oggetti su cui la sua domanda insiste. Cosa che rimane invece irrinunciabile per i medici, gli assistenti sociali e altre figure professionali limitrofe.

Nella sostanziale frustrazione rispetto all’oggetto, occorre che ci sia qualcuno che risponda invece della soggettività, che risponda del perché sta chiedendo proprio quello.

Lacan scrive un testo nel ’58, che resta un punto irrinunciabile della sua dottrina: *La direzione della cura*. Sottotitolo: *I principi del suo potere*. La parola ‘potere’ connota la dimensione del transfert, la dimensione in base alla quale il parlare può modificare qualcosa dell’esperienza.

Per mettere in relazione la domanda con il transfert occorre fare alcune precisazioni: l’unica base operativa che ha lo psicologo, l’unico punto cui si può affidare come operatore di un cambiamento, è la domanda del soggetto, che arriva comunque in maniera diversa -anche se le parole sono le stesse- che non all’amico o al confessore. A questa domanda diversa corrisponde in maniera diretta quello che con Freud si definisce transfert. Transfert che come si è visto, non è affatto nei termini della riproducibilità degli affetti che hanno legato il soggetto alle figure genitoriali sulla persona dello psicologo. Perché nel primo tempo della domanda lo psicologo ancora non è entrato in scena, il paziente ancora non lo conosce.

Dunque tutto grava sulla domanda, in quanto lo psicologo, chiunque egli sia, il soggetto lo suppone sapere, suppone che alla sua questione possa dare una risposta diversa, più competente, più efficace. Si può connotare in molti modi: può essere che voglia qualcuno stia ad ascoltare in silenzio, come invece che dia risposte puntuali, che abbia lo studio in centro e non in periferia, che sia privato e non pubblico...; il punto per cui la domanda si differenzia è che chiede a qualcuno che suppone avere una competenza che non è quella del buon senso. Dunque sta già riformulando il bisogno in altri termini. Ecco perché domanda e transfert sono strettamente collegati.

Occorre che sia messa in gioco questa complessità perché effettivamente la consultazione abbia luogo. La consultazione non ha luogo perché c’è un oggetto di cui occuparsi, perché la maestra ha un problema con il bambino da risolvere; la consultazione ha luogo perché la maestra ha già fatto una prima interpretazione della sua questione, in relazione al domandare a qualcuno che ne sa; non quantitativamente, ma in un modo diverso da quello che può dirle la collega.

Il transfert implica che possa giocare qualcosa della sua immagine, ma in quanto c’è un posto - quindi non qualcuno, ma un luogo- nel quale la questione si potrà riformulare.

Non è che il transfert sia appannaggio dello ‘psi’; Freud lo dice a chiare lettere:

Il transfert insorge spontaneamente in tutte le relazioni umane, e quindi in quelle tra paziente e medico; esso apporta dovunque, in modo peculiare, influssi terapeutici; e tanto più intensa è la sua azione quanto meno se ne riconosce la presenza.

E dunque non è la psicoanalisi a crearlo: essa si limita a svelarlo alla coscienza e se ne avvale per guidare i processi psichici alla meta voluta.

(FREUD S., *Quinta conferenza sulla Psicoanalisi*, 1909)

È una relazione che connota qualunque relazione umana. La differenza è l'uso che se ne fa: l'amica, normalmente risponde mentre un transfert nel senso pieno implica una sospensione della risposta, qualcosa che mette in gioco a pieno titolo il soggetto.

Per questo c'è oggi una questione preliminare ad ogni possibile clinica del soggetto: si tratta di affrontare la sua trattabilità attuale, a partire dalle condizioni attuali della sua domanda (anche e tantopiù come apparente non-domanda). Per questo oggi, cento anni dopo i sogni e la teoria sessuale, dopo Dora, Hans, Lorenz, Daniel Paul, Sergiej, occorre interrogare gli effetti clinici dell'invenzione edipica, e di quanto le modalità della sua specifica formulazione -come Edipo freudiano- abbiano inciso sulle mutazioni cui assistiamo nella clinica: è davvero -quella attuale- una clinica senza sintomo?

È in gioco lo statuto dell'oggetto. Esso è il partner fisso di una corrispondenza degli affetti, più o meno amorosa, secondo la rete dei personaggi che popolano l'infanzia del soggetto? Oppure -al di là del suo involucro immaginario che si formula nello scenario familiare- fa apparire la funzione del resto, peraltro già indicata da Freud alla fine della sua opera? E ora che questo scenario della corrispondenza genitale si trova svuotato di credibilità per la pressione dei mutamenti in corso negli assetti attuali della famiglia, come situare le partnership fantasmatiche del soggetto? Il complesso di Edipo è davvero tramontato? Quale rapporto oggi tra il bambino e le cure?

Se al di là del mito -al di là delle immagini di cui certamente si riveste- l'oggetto si definisce nella struttura, come limite dell'articolazione simbolica, punto cieco della rappresentazione, otteniamo un guadagno pratico-teorico in cui restituire all'esperienza inconscia il suo statuto etico. Se l'oggetto si definisce non nel suo rapporto diretto con la pulsione, ciò verso cui la pulsione semplicemente tende, ma come causa del desiderio che la pulsione non può che contornare, l'oggetto ha piuttosto la funzione di segnalare la mancanza strutturale di una partnership intesa come complementarietà.

Viene in questo modo in valore la dimensione di scelta in cui il rapporto con l'oggetto viene a costituirsi nel fantasma; cosa che del resto non sfugge a Freud, che lo dice nei suoi termini: scelta d'oggetto, scelta della nevrosi. La psicoanalisi infatti "opera sul fantasma", opera cioè sul rapporto che si definisce come impossibile tra soggetto e oggetto, e sugli arrangiamenti singolari che ciascun soggetto inventa per rendere vivibile questa impossibilità.

"E dunque l'oggetto che causa il desiderio, l'oggetto che si denomina *a* nell'algebra lacaniana, indicatore di un reale inabbordabile, che fa buco, questa invenzione con cui Lacan ha compiuto la sua operazione di lettura-ritorno a Freud, questo oggetto, la sua traccia, diviene tantopiù un punto nevralgico per poter cogliere gli assestamenti discorsivi in atto negli orientamenti della psicoanalisi, le forme e le

fissazioni di godimento con cui il discorso analitico ha a che fare, le *prese-méprises* sulla patologia, i modi attuali di incontro del soggetto con il godimento e con l'angoscia che gliene deriva"²⁰³.

D'altro lato c'è il supporto familiare dell'Edipo, la funzione che la famiglia sostiene-mantiene come "residuo" che "mette in valore l'irriducibile di una trasmissione (...) a livello (...) di una costituzione del soggetto, che implica la relazione a un desiderio che non sia anonimo"²⁰⁴. Questo punto prospettico di Lacan come lettura della famiglia moderna, è ancora valido? La famiglia in crisi, nuclearizzata e monoparentata, atomizzata, moltiplicata, scomposta e ricomposta, divisibile e/o mediabile, questa famiglia ci porta a rivisitare i complessi familiari e la posizione edipica del figlio, per poter cogliere nell'attualità del bambino "ciò che vi è di sintomatico nella struttura familiare": tantopiù se -com'è oggi- la preoccupazione del genitore regolarmente schiaccia le cure -quelle materne e quella paterna- in un apparecchio scientifico medico-pedagogico, che tende a cancellare la funzione umanizzante di una trasmissione generativa in favore di un ammodernamento di forme standard di convivenza, arrivando a riformulare perfino le forme del sintomo infantile.

La psicoanalisi -come 'scienza' dei legami e del loro limite, 'scienza' che ospita la mancanza, a suo modo 'scienza' di ciò che l'universalismo della scienza non ospita- che cosa può ancora dire oggi di questa famiglia? In che modo la famiglia e la sua domanda trovano oggi nel discorso analitico una chance per innescare non implosioni di godimento, ma dialettiche di separazione autentica, dunque forme di autentica -cioè creativa, anti-segregativa- pro-socialità?

A partire da quel legame sociale che Freud inaugura con la psicoanalisi, in che modo il complesso, i complessi familiari possono non identificarsi all'"ideologia edipica" che li riveste, e che si fa troppo facile supporto al "valore della famiglia"²⁰⁵ senza interrogarne la particolarità nelle forme genitoriali e il posto reale del bambino come figlio?

2.2.3 La clinica contemporanea, ovvero il sintomo senza domanda

È l'intervallo tra il bisogno e l'amore ciò che spiega quello che Freud ha scoperto nel sogno con il nome di *Wunsch*, un termine tedesco che in italiano si traduce con voto, augurio, e che è il desiderio.

Il desiderio freudiano -come si è accennato- non è una funzione vitale: il desiderio nel senso di Freud, il desiderio inconscio, è un desiderio sempre particolare a ciascuno, eccentrico, che non va nel senso della sopravvivenza e dell'adattamento. È un desiderio che, al contrario, danneggia, mette a repentaglio la vita del soggetto. È allo stesso tempo -per come si rivela nelle libere associazioni- un desiderio "indistruttibile": termine freudiano, per indicare ciò che non può essere cancellato, dimenticato. Ed è un desiderio essenzialmente insoddisfatto: per questo Lacan ha chiamato uno dei suoi seminari *Encore*,

²⁰³ MAIOCCHI M.T., *Versioni dell'Edipo e interpretazioni della psicoanalisi: il "bambino generalizzato" e i legami familiari*, Programma dell'Istituto ICLeS di Milano, a.a. 2003-04

²⁰⁴ LACAN J., *Due note ...*, cit., pp. 22-23

²⁰⁵ LACAN J., "Proposta del 9 ottobre 1967 intorno allo psicoanalista della Scuola", in *Scilicet*, Feltrinelli, Milano, 1977, p. 29

Ancora. Il desiderio è catturato negli slittamenti della catena significante, coincide, per Lacan, con questo slittamento, che chiama “metonimia del desiderio”. In questo senso, il desiderio come tale non è educabile, non è suscettibile di una pedagogia, neanche di una sessuologia, che si situa su un altro piano, a livello puramente strumentale. Il desiderio è suscettibile di un’etica, che Lacan ha formulato negli anni ’50 nella forma seguente: non cedere sul proprio desiderio. E il sintomo non è altro che questo cedere.

Prima di affrontare il tema dell’intervento psicologico-clinico nella Scuola è importante soffermarsi sulla funzione e sulla posizione che il sintomo occupa nel discorso sociale contemporaneo. Questo perchè la tendenza oggettivante della scienza -di cui si è trattato nei precedenti paragrafi- e il discorso sociale moderno, non solo cercano di spogliare il sintomo di ogni valenza morale ma lo vedono come un qualcosa che -se certamente da un lato indica una difficoltà- non è in alcun rapporto con il godimento.

La cultura moderna riconosce la sofferenza che il sintomo può comportare ma ciò di cui non vuole prendere atto è piuttosto l’aspetto di reale e di godimento che il sintomo stesso presenta.

L’interpretazione di senso, che sta a indicare un significato nascosto dietro ad ogni sintomo - sicuramente presente, si tratta solo di evidenziarlo- è un’ermeneutica deterministica che alla fine funziona analogamente a un disconoscimento di ciò che il sintomo è. Si riesce ad accedere all’idea di sintomo come segno, indicatore di qualcosa che non va, ma solo nella prospettiva della ricerca della giusta tecnica per ricostruire il punto debole che ha incrinato il funzionamento del soggetto. In fondo quello che Lacan ha definito il “discorso del padrone” ha come compito il permettere che le cose vadano avanti, che si facciano: “basta che funzioni!”. Andare avanti senza lasciarsi intralciare da ciò che emerge come reale.

Il sintomo è espresso in prima battuta come un lamento e rimane generalmente circoscritto agli effetti che produce nel soggetto stesso in rapporto al contesto sociale in cui vive. Sicuramente il sintomo può incidere nel rapporto della persona con i suoi legami sociali, per le inibizioni che provoca o per le esigenze che instaura, comunque può introdurre un’uscita da quella che è considerata la norma sociale; questa turbativa però non viene mai colta come segno dell’incontro del soggetto con qualcosa che non torna sul piano del discorso. Non si può accedere al piano etico e soggettivo di ciò che accade come sintomo.

Tutt’al più si può recuperare la dissonanza del soggetto che ‘zoppica’ rispetto al buon andamento sociale, attraverso la malattia, alla riduzione della questione in fondo ad un fatto del corpo, eventualmente riparabile attraverso l’Altro tecnico, specialista, attraverso cioè il suo sapere. Si tenta di fare ricorso al significante, nella speranza di agganciarsi ad un movimento identificatorio, attraverso una legge che sospinga all’identificazione.

Oggi sono tante le possibilità che si offrono ai soggetti e che vanno in questa direzione, risposte a una domanda di sapere; si tratta però sempre del sapere dell’altro.

“La difficoltà è nel pensare che ci possa essere un processo di soggettivazione: tutta l’esperienza della modernità tende ad allontanarsi da quelli che possono essere i processi di soggettivazione, da Hegel che pensava che l’uomo doveva superare il suo particolarismo per mirare all’universale, agli ideali della tecnica

che si incentrano sull'idea di efficienza, in cui si rinnova la sottomissione del soggetto al fine dell'Altro, sia esso nella forma dello spirito o nella forma dell'operare”²⁰⁶.

È curioso notare come oggi l'esperienza della parola viva legata ad una forma ideologica che ha come caposaldo la comunicazione; Lacan ne parla come di semblante, una produzione di effetti di significato laddove è il significante che la fa da padrone. Si tratta di un paradosso: una moltitudine di parole inconsistenti che fa velo all'inconsistenza dell'Altro. Per questo il sintomo fatica a trovare chi può interrogarlo mentre le espressioni sintomatiche hanno la capacità di diventare modi di comunicazione: la tossicodipendenza, l'anoressia-bulimia, la depressione hanno trovato grandi spazi di comunicazione, entrando nei dibattiti e nel discorso sociale, facendo *audience*.

Se il sintomo rimane silenzioso, queste forme mobilitano fiumi di parole e anche il loro tipico aspetto epidemico dipende da questo: permettono un'identificazione, quindi una rappresentatività sociale e viceversa hanno una rappresentatività sociale e quindi permettono un processo di identificazione.

Dire “sono dislessico”, “sono un'anoressica” oggi comporta l'essere inserito in una categoria sociale ben precisa e poter essere riconosciuto; ed è proprio questo inserimento, questo riconoscimento simbolico ad essere per il soggetto altrimenti irraggiungibile: il sintomo è universalizzante e fornisce un nome sociale laddove le strutture edipiche non sono state sufficienti a svolgere questa funzione.

Queste forme sintomatiche sono formazioni che sembrano avere una duplice valenza in rapporto all'Altro: possono essere funzionali ad una sua esclusione, possono essere cioè una sua sostituzione; oppure possono essere un tentativo di aggancio all'Altro, quando il sintomo fatica a fare segno del soggetto. La loro trattabilità dipende dal fatto che si lascino o meno “includere nell'Altro della parola e dall'Altro del godimento, in rapporto però a quell'aspetto particolare che ogni soggetto ha: il proprio inconscio”²⁰⁷.

Qual è allora la posizione della psicoanalisi nel contesto sociale attuale? Qual è il transfert che suscita? Se le manifestazioni sintomatiche sono davvero “nuove”, almeno nella forma che assumono, certamente è per la struttura del discorso sociale in corso ma anche per la posizione che lo psicoanalista occupa in tale contesto. “Sono due facce della stessa medaglia, se si vuole, ma è altrettanto vero che la psicoanalisi è stata ‘inventata’ quando la società borghese ha mostrato i suoi limiti, quando si è accorta che il suo sistema non era in grado in sé di regolare il godimento e la vita pulsionale dei soggetti. Già tutta la letteratura ci aveva mostrato l'aspetto di inconsistenza dell'Altro di quella fase storica, da Baudelaire a Benjamin”²⁰⁸.

Baudelaire e Benjamin intravedono nello sviluppo della metropoli lo spezzettamento e la precarietà dell'esperienza, sotto la pressione del troppo grande e del sempre nuovo. Musil inoltre notava che il rapporto tra simbolo e significato, centro della questione metafisica, non è “che immagine”. “Razionalità e

²⁰⁶ BOSSOLA P., “I nuovi sintomi, al posto del sintomo?”, in Ramaioli I., Cosenza D., Bossola P. (a cura di), *Jacques Lacan e la clinica contemporanea*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 66

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 69

²⁰⁸ *Ibid.*

misticismo sono i poli dell'epoca" dice Musil, ma aggiunge che sono inadeguati a descrivere e rappresentare l'esperienza del moderno, l'esperienza frantumata ed "eccessiva" della metropoli.

Secondo Musil, assumendo un processo di ragionamento per analogia si ottengono il sogno e la poesia, se invece si tiene conto delle corrispondenze si ha la precisione e il sapere; ma sostiene anche che il moderno non separa le due cose, crea un ibrido che chiama "la logica sdruciolevole dell'anima"²⁰⁹.

Questo impone un modo di pensare che tenga conto e provi a creare un ponte tra il significante e il significato e questo lo trova nell'immagine. Un esempio mirabile si trova in Kafka, in particolare ne *La metamorfosi*, dove la questione del corpo e della sua immagine è centrale: il corpo si fa operatore nel rapporto tra significante e significato. La metamorfosi del corpo, cioè l'incontro con una certa immagine di sé, apre ad una sovversione di tutto il reale del protagonista. Con Freud la "logica sdruciolevole" diventa ed assumerà la valenza di un sapere, come sottolinea Rella: nel linguaggio freudiano si trova l'irruzione del nome nel caos dell'innominato, delle pulsioni e del corpo.

La "frammentazione dell'esperienza" appena accennata, la civiltà dei consumi, l'attenzione sempre rivolta al nuovo -è questo il senso più profondo del concetto di 'moderno'- hanno evidenziato qualcosa che un tempo non era percepibile più di tanto, in quanto il Bene supremo manteneva un senso di eterna presenza. Heidegger diceva che le cose si mostrano soltanto nell'atto di scomparire e questo eclissarsi mostra il nulla. I discorsi vani, la chiacchiera insensata che egli aveva già intravisto e che avrà una grande diffusione attraverso i mass-media, non fanno che testimoniare la presenza del nulla e rivelare nella loro insensatezza il vuoto che vorrebbero celare. Lacan mostra con grande chiarezza queste questioni quando nel Seminario XVII parla del godimento: "il godimento assume il suo statuto, si manifesta solo nell'effetto di entropia, nella perdita"²¹⁰. Rispetto ad Heidegger però, Lacan va oltre il semplice binomio presenza-assenza e ne fa una questione in rapporto al godimento e alla sua perdita.

È appunto nella perdita di godimento che si ricerca una compensazione di un qualcosa che nel suo perdersi si rende presente e si vorrebbe ripetere. Questo è ciò che Lacan chiama "più-di-godere"; ne parla a lungo in diversi testi, sottolineandone la pregnanza nella vita psichica e sociale del soggetto e, di contro, mettendo in luce la perdita e il vuoto che esso cerca di colmare: "È questo il vuoto, l'apertura che senza dubbio un certo numero di oggetti vengono innanzi tutto a riempire, essendo in qualche modo adattati in anticipo, fatti per servire da tappo"²¹¹.

Come si deduce da quanto detto finora, l'aspetto centrale del discorso è il godimento ed il rapporto tra sintomo e godimento; nel seminario inedito *D'un Autre a l'autre* Lacan dice: "Il modo in cui ciascuno

²⁰⁹ RELLA F, *Miti e figure del moderno*, Feltrinelli, Milano, 1993, p. 25

²¹⁰ LACAN J., *Il Seminario. Libro XVII.*, cit., p. 56

²¹¹ *Ibid.*, p. 57

soffre nel suo rapporto al godimento, per quello che si inserisce attraverso il più-di-godimento, ecco il sintomo, in quanto appare laddove non ci sia più altro che una verità sociale media, una verità astratta”²¹².

Il sintomo può essere dirompente e sovversivo, perchè se ascoltato impone una presa di posizione del soggetto, cosa non sempre apprezzata dall'altro sociale, più o meno allargato.

2.2.4 *L'offerta di un tempo preliminare: le cliniche “fuori setting”*

A partire dagli anni Novanta si è fortemente sviluppata una domanda-offerta che pur facendo riferimento principalmente al Centro di Salute Mentale non è più legata alla sola malattia mentale ma a diverse problematiche di adattamento sociale, che Carli definisce di “disagio emozionale”: difficoltà entro le relazioni familiari, amicali, lavorative, di conflitto entro i sistemi di convivenza. Una richiesta di cura che ha configurato un'utenza diversa dal malato mentale, e che proviene da persone che Carli propone di chiamare “nuova utenza”²¹³.

Si situa in continuità con l'interesse per questa nascente fenomenologia del disagio, il testo *Lavoro di apertura. Per una strategia dei preliminari*, dove Maria Teresa Maiocchi mette a fuoco la necessità di isolare un momento specifico, preliminare al lavoro della cura, un tempo strategico della domanda. Questo tempo dell'inizio, se definisce accordi e motivazioni del 'contratto terapeutico', deve soprattutto toccare il punto sensibile che porta un soggetto a decidere, a scegliere per il 'viaggio' della cura.

Come si è visto, la cattura del paziente nel tecnicismo variopinto dei "trattamenti" oggi sul mercato, rende ancor più problematico il momento in cui un soggetto arriva a chiedersi se può volere un cambiamento. La psicologia clinica deve quindi prima di tutto saper leggere la domanda, per quanto implicita, non articolata, spostata, generica, e perfino produrla con una buona offerta, quando è assente.

I luoghi di parola ispirati dalla *Maison Verte* di Dolto²¹⁴, i laboratori teatrali, le attività artistico espressive... possono costituirsi come uno spazio clinico effettivo se sono presi nella logica di un tempo per comprendere, dove sia messa in causa la verità del malessere che orienti il soggetto a scegliere per la cura. Il tempo preliminare come lavoro del desiderio può promuovere -specialmente nell'espressione artistica- modalità di espressione inedite e aprire quindi lo spazio di una decisione, di una soglia da attraversare, un lavoro da compiere.

La metafora della soglia è ripresa da Colette Soler, che individua questo tempo preliminare come un luogo tra due porte:

Le due porte...[...]. La prima aperta a tutti, la seconda aperta solo a chi decide di entrare nel dispositivo analitico. Tra due porte un passaggio. Dunque la prima porta ha la caratteristica di essere

²¹² LACAN J., *D'un Autre a l'autre*, inedito, consultabile presso l'École de la Cause Freudienne di Parigi. La citazione si trova nel contributo di BOSSOLA P., cit., p. 79

²¹³ CARLI R., PANICCIA R.M., *La cultura dei servizi di salute mentale in Italia. Dai malati psichiatrici alla nuova utenza: l'evoluzione della domanda di aiuto e delle dinamiche di rapporto*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp.10-11

²¹⁴ Inaugurata da F. Dolto a Parigi nel 1979

sempre aperta, è la porta che l'analista riserva a tutte le domande che accoglie; è la porta dalla quale si entra con la disperazione, il lamento, la sofferenza, la rivendicazione, la richiesta di aiuto; questa porta non fa resistenza, si apre perchè è già aperta; non è una vera soglia da superare; l'analista non rifiuta a nessuno l'incontro. Si potrebbe immaginare che questa porta si apra automaticamente come quelle di certi negozi e di certi uffici. È la porta dell'appello e come tale deve rimanere aperta. La seconda porta è per definizione chiusa. Essa si apre solo se vengono soddisfatte certe condizioni. La sua apertura non è automatica. Ma implica l'azione soggettiva del varcare una soglia, del far girare una chiave, per così dire, nella serratura. Non si apre a tutti, non è per tutti, nè, tra l'altro, tutti desiderano aprirla; è solo per chi vuole aprirla; è una soglia da superare. C'è dunque un passaggio da compiere dalla prima alla seconda porta; è il tempo classico dei colloqui preliminari. Nel transito dalla prima alla seconda porta il soggetto svolge o non svolge un lavoro: è un transito ove può avvenire o non può avvenire una assunzione etica della propria responsabilità soggettiva e una trasformazione euristica della domanda.

(SOLER C., 1994)

Questo passaggio trova il suo presupposto nella tendenza del soggetto ad aver speranza nell'Altro, ossia nel credere che l'Altro possa aiutarlo a comprendere la questione che egli è. Nel caso dei sintomi che si è portati a definire “nuovi”, perchè senza domanda, la sfiducia nel legame con l'Altro e l'aspetto monolitico del godimento sembrano “introdurre la necessità di pensare [...] ad un'iniziale soglia da attraversare affinché il soggetto possa accedere alle fasi seguenti della cura. È la soglia di un primo trattamento del godimento che riapra il soggetto ad una minima, appena abbozzata, dialettica con l'Altro”²¹⁵.

Lo scardinamento della dialettica tra Legge e desiderio che caratterizza le forme contemporanee del sintomo impone di “operare preliminarmente una rettificazione dell'Altro anziché del soggetto”²¹⁶. Solo in questo modo il soggetto potrà sganciarsi dalla sua posizione anti-dialettica, che traduce in effetti un atteggiamento difensivo verso un Altro potenzialmente traumatizzante e di cui aver quindi paura. L'aspetto monolitico della clinica contemporanea nasce infatti come risposta, come barriera rispetto ad un Altro che non lascia spazio per la particolarità del soggetto, che tende cioè ad assorbirlo tutto, ad “assoggettarlo” alla propria volontà senza la mediazione della dialettica Legge-desiderio. Questa otturazione del campo relazionale impedisce al soggetto di tracciare la lettera singolare del proprio desiderio che rimane perciò in balia delle determinazioni dell'Altro. Cosa significa dunque rettificare l'Altro?

“Con l'espressione 'rettificare l'Altro' propongo - scrive Recalcati - di definire il compito preliminare dell'analista nei termini di una incarnazione di un Altro diverso da quello reale che il soggetto ha incontrato nella sua storia e che si presenta come un Altro incapace di operare con la propria mancanza. Con questa nuova incarnazione si tratta innanzitutto di dire di “sì!” al soggetto, dunque di incarnare un

²¹⁵ LOLLI F., “Introduzione”, in Lolli F. (a cura), *Sulla soglia. Preliminari nella clinica dei nuovi sintomi*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 11

²¹⁶ RECALCATI M., in *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Cortina, Milano, 2010, p. 287

Altro che sappia non escludere, non cancellare, non rifiutare, non azzittire, non riempire, non soffocare, non incalzare, non tormentare il soggetto”²¹⁷.

Nella clinica contemporanea lo psicologo clinico è dunque chiamato a farsi garante di una messa in questione del sintomo, che insinui appunto un’interrogazione sul disturbo, collegandolo alla dimensione del significato senza l’anticipazione della propria interpretazione. La parola dell’analista non si sovrappone a quella del soggetto ma si fa supporto di una possibile enunciazione del paziente, affinché egli possa rendere “visibili, palpabili, fattibili e trasmissibili”²¹⁸ con la parola quei vissuti che sembravano poter avere cittadinanza soltanto nell’escalation del passaggio all’atto.

“È curioso, ma oggi sembra che si arrivi inaspettatamente a consultare un analista anche ‘dalla parte sbagliata’: sempre meno per la buona, classica e freudiana via di ingresso della condensazione metaforica, che dal sintomo apre alla domanda di cura; sempre più frequentemente si entra anche dal rovescio: una volta esaurita una certa gamma di ‘soddisfacimenti sostitutivi’ -per dirla ancora con Freud- in cui il soggetto si è fatto militante del piacere. Falliti i tentativi di autoterapia fai-da-te, di (falsa) risoluzione della propria divisione soggettiva, resta un luogo di appello dell’Altro in cui *ancora dire...* Per il soggetto moderno, sperimentatore accanito di tecniche del piacere, in cui tocca volentieri la soglia superiore, l’eccesso rischioso, si viene a creare una specie di cortocircuito sull’Altro del soddisfacimento, che lo banalizza come partner, ne neutralizza la differenza, la radicale alterità, lo riduce a puro supporto immaginario del piacere”. L’esito è un evitamento indefinito, per il soggetto, della sua propria posizione simbolica di desiderante, per non affrontare i rischi e le perdite che questo comporta”²¹⁹.

Risulta necessario, a tal proposito, chiedersi se la clinica, orientata alla psicoanalisi, saprà sostenere la scommessa di questo limite malinconico della domanda. Per arrivare a dare una risposta è interessante notare che anche tale evitamento va incontro ad un certo scacco economico, per il fatto stesso che si conosce in anticipo la sua conclusione ripetitoria. “Lo scacco al totalitarismo del piacere può dunque arrivare anche attraverso il piacere stesso: l’Altro ridotto al suo valore d’uso, la pax televisiva, la *full immersion* nel disneyland delle distrazioni, l’esistenza come lunapark di soddisfacimenti virtuali, cui il principio detto del piacere dovrebbe presiedere, è una strategia che a volte si dimostra insufficiente a sostenere indefinitamente l’alienazione del soggetto. E forme nuove del disagio già appaiono, specialmente nella sfida post-moderna di un’*adolescencia perennis*, eletta dall’adulto stile di vita: strategie per evitare la perdita che viene dall’Altro, scelte di de-linquenza dal legame, scelte di *non scelta...*”²²⁰.

Nell’attualità della clinica può capitare che l’incontro con un reale non padroneggiabile e da molto tempo evitato, sia provocato dalla noia, più vicina all’orrore che all’angoscia. Arriva dunque, ben presto, il momento in cui tutte queste false soluzioni terminano, si esauriscono. Tuttavia, in controtendenza a tali

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ DI PETTA G., *Gruppoanalisi dell’esserci. Tossicomania e terapia delle emozioni condivise*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 31

²¹⁹ MAIOCCHI M.T., *Il lavoro di apertura. Per una strategia dei preliminari*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp. 10-11

²²⁰ *Ibid.*

godimenti autistici e segreganti caratterizzanti l'attualità, può farsi strada un inedito "inter-esse del desiderio".

La clinica della modernità dovrà dunque inventare nuovi strumenti adeguati "se vorrà accettare la sfida di questa inquietante *new age* del soggetto, regime perturbante di un *inconscio intrattabile*. E in effetti arrivano alla consultazione quelle che appaiono come nuove forme della domanda, in cui il soggetto sembra non presentarsi per e con la sofferenza della sua divisione inconscia"²²¹. La clinica dovrà rinnovare una strategia del soggetto sia quando esso si presenta con il suo sintomo trattabile per definizione con gli attrezzi simbolici della psicoanalisi, sia, e soprattutto, quando il soggetto si presenta con una domanda muta.

Quali sono le coordinate di un ascolto che sappia implicare questo reale nella domanda? La posizione soggettiva dell'operatore risulta essenziale: qui la clinica coincide con l'etica, specialmente dove la domanda prende la forma estrema del rifiuto.

A proposito della clinica attuale risulta fondamentale sottolineare quanto, in questo panorama, quest'ultima rimanga spiazzata: "le pratiche che sorgono da variegati fenomeni di dipendenza mettono la cosa in gioco drammaticamente, ma questo disassamento si impone anche nelle psicosi e nelle forme istituzionali del loro trattamento [...]. La cura analitica viene profondamente impegnata in queste nuove frontiere: sia a livello della diagnosi sia nella direzione della cura. Essa si trova così a mettere tantopiù in evidenza la sua strutturale opposizione alla 'terapeutica', mostrando che il suo perno sta nel "desiderio dell'analista"²²², e opera nel e dall'inconscio, di contro a un diffuso *desiderio di sanare*, parente prossimo dell'omonimo *furor*... tutto centrato sul benessere e sulla valutazione che ne dà il consumatore diretto. Con Lacan dobbiamo invece assumere che non c'è nessuna definizione possibile di una terapeutica se non come restituzione a uno stato primo. Definizione che – appunto – è impossibile in psicoanalisi"²²³. Le strategie di cancellazione dell'incontro, sempre traumatico, risultano essere lo stigma della postmodernità. Prende da qui, di conseguenza, senso lo strano e sempre più frequente proliferare delle cure, specie istituzionali, in un certo senso 'autistiche'.

Nonostante tutto, è sempre possibile porre in valore l'esigenza logica di questa mancanza strutturale come condizione di una nuova "invenzione". Tale logica è recuperabile infatti nell'insegnamento di Freud e Lacan; questi ultimi ritenevano che questa logica permettesse di intravedere "un trattamento *realistico*, secondo cioè il reale che si presenta, precisamente in quei luoghi che altrimenti sarebbero esclusi dalla portata clinica del discorso analitico, luoghi limite del *setting*, luoghi di *setting* al limite: i luoghi della non domanda, del disincanto della domanda, sghemba, muta, preclusa, derisa...[...] Così, l'esperienza della psicoanalisi e il desiderio dell'analista si trovano oggi implicati e rilanciati in ambiti inaspettati, fuori setting, da cui abbiamo da attenderci ricadute inedite sulla pratica analitica e quindi anche sulla civiltà e sul

²²¹ *Ibid.*

²²² *Ibid.*

²²³ MAIOCCHI M.T., *Il taglio...*, cit., p. 21

disagio delle sue forme -'famiglia' e 'coppia' per esempio- e su altro piano, negli stili della domanda di formazione, in una contingenza di cui fare -come atto- la nostra risorsa”²²⁴.

2.2.5 Etica della cura e desiderio del curante: “come agire con il proprio essere?”²²⁵

Nel primo capitolo del Seminario XI, Lacan pone la domanda: “Che cos'è il desiderio dell'analista? Quale deve essere il desiderio dell'analista perché egli operi?”²²⁶

La concettualizzazione intorno al desiderio dell'analista è stata determinante nell'invenzione di Lacan di un nuovo dispositivo di formazione: il dispositivo della *passé*. Le coordinate etiche del desiderio dell'analista gli danno in effetti un posto decisivo nella formazione dello psicanalista. Non è pertinente ai fini di questo lavoro seguire il destino di una questione che rimane aperta. Ma è interessante evidenziare, a partire dal seminario *L'Etica della psicanalisi*, l'emergenza di questo desiderio che Lacan nel 1974 definisce “inedito”.

“Il concetto di desiderio dell'analista emerge nelle ultime sedute del seminario, precisamente il 22 giugno 1960, quando Lacan, dopo un certo numero di digressioni, riprende le questioni annunciate nella 1^a seduta: cosa ci porta di nuovo la scoperta freudiana nel campo dell'etica? Che cosa avviene degli ideali della psicanalisi? Che posizione sostiene l'analista nei confronti della domanda che gli viene posta dal paziente che si rivolge a lui? Come si orienta rispetto ad una domanda di guarigione ed anche rispetto alla domanda di felicità che alloggia nel cuore della domanda di guarigione?”²²⁷

Tali questioni, eminentemente etiche, riguardano il particolare di un'analisi ma trovano alcune delle loro coordinate nel momento culturale attuale. Il particolare di un'analisi è determinato dal fatto che per avvicinare il sintomo o le difficoltà del soggetto l'analista e l'analizzante pongono l'ipotesi dell'inconscio, e che l'analista sostiene l'apertura dell'inconscio. Il momento della cultura, quello che Lacan chiama “un certo momento dell'uomo”, è principalmente riferito da lui ai cambiamenti radicali introdotti nella cultura dalla scienza moderna. Lacan ipotizza per esempio nel seminario che la revisione dell'etica operata da Kant è un effetto del mutamento che produce la fisica newtoniana. Ma egli riconduce anche questo momento della cultura a dei cambiamenti di ordine politico ed economico. È così che l'etica aristotelica del Bene Sovrano, che era una morale pensata per il maestro come una disciplina di felicità, una felicità raggiunta attraverso le virtù e non attraverso gli eccessi, ebbene quest'etica, non è più all'ordine del giorno. Un certo ordine del potere in una società di maestri e di schiavi fondava il servizio dei beni pensato da Aristotele. Ma tra Aristotele e noi vi è stato il declino, o per lo meno la radicale trasformazione, della funzione del maestro. Tra Aristotele e noi la felicità è diventata un fattore di ordine politico, l'oggetto di una

²²⁴ *Ibid.*, pp. 26-27

²²⁵ LACAN J., “La direzione della cura”..., *cit.*, p. 639

²²⁶ LACAN J., *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*, Einaudi, Torino, 2003

²²⁷ TARDITS A., *L'etica e il desiderio dello psicanalista: in margine al seminario "L'Etica della psicanalisi" (1959-60)*, Conferenza tenuta presso il Centro di Studi italo-francesi il 10 gennaio 2003

rivendicazione, allo stesso tempo il soddisfacimento dei bisogni per tutti gli uomini diventava una questione preliminare. Lacan manterrà sempre la necessità di quest'orientamento dell'esperienza analitica rispetto alle coordinate della cultura, alle caratteristiche particolari che esse danno al disagio determinato dalla cultura stessa. La risposta che dà lo psicanalista alla domanda che gli viene rivolta concerne la fine che ci si può aspettare da un'analisi. Questa risposta impegna la responsabilità dell'analista nei confronti dell'analizzante, ma impegna anche la responsabilità della psicanalisi nei confronti della cultura ed in particolare nei confronti del discorso della scienza e dei suoi effetti. È ciò che conferisce un'ampiezza particolare a questo seminario, e che rende necessarie le digressioni che fa Lacan -i passaggi attraverso Aristotele, Kant, Sade, Antigone- per avvicinare l'etica della psicanalisi, per tentare di coglierne la specificità. Senza questa dimensione etica i problemi tecnici e pratici di una psicanalisi particolare non potrebbero essere risolti.

Con il seminario l'Etica della psicanalisi Lacan sottomette la questione tecnica alla prospettiva etica. Si può sostenere che egli sostituisce la questione etica alla questione tecnica. "La rarefazione del termine 'tecnico' negli anni che seguiranno questo seminario testimonia di questo spostamento che costituisce un autentico superamento nel discorso della psicanalisi"²²⁸.

Il testo "Varianti della cura tipo" costituisce un indice di questo cambiamento di prospettiva: nel 1955 Lacan parla in quest'articolo del "rispetto di alcune forme tecniche, riconosciute necessarie da ogni analista al di là delle varianti della cura". Queste poche righe sono riscritte in questa maniera per l'edizione degli Scritti nel 1966: " Si tratta quindi di un rigore in qualche modo etico, al di fuori del quale ogni cura, anche imbottita di conoscenze psicanalitiche, non sarebbe altro che psicoterapia". Egli aggiunge che questo rigore etico esige una formalizzazione, da non confondere con il formalismo pratico. Se la deontologia e il formalismo tecnico mirano ad elencare ciò che si fa e ciò che non si fa, l'etica mette in gioco un altro rigore, un'altra posizione, ed esige altre categorie per sostenere le conseguenze della scoperta freudiana. Non che la questione del *come fare?* non si ponga. È la domanda -legittima- del principiante nella pratica, ma tale domanda può porsi in questo o quel momento di un'analisi a qualsiasi analista esperto. Lacan non misconosce sicuramente questa domanda ed egli vi si confronta nel momento in cui si accinge ad esplorare con Sade la questione del godimento. In che cosa la sua ricerca sui fini etici può riguardare l'aspettativa dell'analista che s'insedia, che inizia la sua pratica? La sua domanda incalzante -come fare?- si rivolge al registro della tecnica sperando di trovarvi una certezza professionale. Lacan risponde con una metafora: la risposta tecnica non basta a garantire la realizzazione dello scheletro che farà dell'azione dell'analista qualcosa di vertebrato. Al contrario, la falsa garanzia tecnica produce un'infatuazione che rappresenta la faccia nascosta di una delusione intima e di una rivendicazione segreta.

Tuttavia, Lacan ha aperto il suo seminario confessando esitazione e timore nell'avvicinare questo tema: siamo in un momento storico in cui i burocrati dell'istituzione gli rimproverano le varianti che egli porta alla conduzione tipo delle cure, essenzialmente la variazione della durata delle sedute. Queste varianti

²²⁸ *Ibid.*

sono considerate trasgressioni alla regola tecnica, in un misconoscimento completo dei fondamenti teorici, clinici ed etici di questa pratica. Il superamento che Lacan opera con il seminario sull'etica della psicanalisi, è un passo in più poiché si tratta del superamento dell'approccio tecnico stesso. Così facendo egli impegna la propria responsabilità anche nei confronti degli allievi e degli analizzanti che seguono il suo insegnamento. Se, come vedremo, il desiderio ci mette di fronte ad un limite, possiamo intendere che nel modo di andare al di là del suo proprio timore, di oltrepassare il limite della sua paura, il desiderio di Lacan è in gioco.

Nel discorso tecnico, il desiderio dell'analista come persona, entra in gioco nel capitolo del contro-transfer; questa nozione è presente in Freud ma è raramente utilizzata da lui. Essa indica l'influenza che può avere il transfert sui sentimenti inconsci, le emozioni, i giudizi dell'analista. Un'influenza che somma la sua complicazione alle complicazioni che Freud scopre con l'analisi di Dora e che attengono alle manifestazioni transferali del paziente. Una delle poste in gioco dell'analisi dell'analista e poi della sua analisi di controllo è di ridurre questo contro-transfer, di controllarlo precisamente, evitando quanto più possibile di farsi guidare da lui, se si accetta l'ipotesi di una risonanza da inconscio ad inconscio. Il contro-transfer indica che il limite che può raggiungere l'analista dipende dalle sue resistenze, dai propri complessi, dai suoi pregiudizi, nonché dalle sue teorie, e anche dal proprio desiderio. Questi elementi parassitano l'attenzione fluttuante richiesta al suo ascolto, un'attenzione fluttuante che è una regola di sospensione di quegli elementi parassiti che attengono alla posizione soggettiva dell'analista.

L'uso della nozione di contro-transfer si è accentuato presso gli allievi di Freud. Essa trascina con sé una concezione dell'analisi considerata come situazione inter-soggettiva. L'implicazione soggettiva dell'analista vi è presentata sempre tinta di passione, sempre minacciata di soccombere a questa o quella modalità di seduzioni messe in opera dall'analizzante nel transfert, sempre ai limiti dell'errore tecnico. Ciò costituisce uno dei fondamenti dell'ortoprassi che vigeva e che vige ancora nell'Associazione Internazionale di Psicanalisi. Il seminario *l'Etica della psicanalisi* rinnova radicalmente l'approccio dei problemi che pone la pratica mettendo la prospettiva etica in cima alla questione tecnica. Ma quale etica, qual'è l'etica che impone la struttura dell'esperienza analitica?

L'etica consiste in un giudizio sulla nostra azione in quanto quest'azione implica essa stessa un giudizio. "L'analista, in effetti, nella cura non deve solamente pagare di parole, ciò che fa con l'interpretazione, egli deve pagare del suo giudizio sulla sua stessa azione se una parte di ciò che fa gli rimane velato. Perché ci sia un'etica della psicanalisi, occorre che l'analisi porti qualche cosa che opera come la misura della nostra azione, una misura che l'ortoprassi non porta e che non deve essere tanto meno presa a prestito dagli ideali della cultura o alle sue ideologie"²²⁹. Lacan in questo seminario comincia dunque a tirare le conseguenze etiche della scoperta dell'inconscio e del rapporto con l'inconscio che permette l'analisi. Egli vi sostiene che se c'è un'originalità freudiana in materia d'etica, se la scoperta freudiana ci conduce ad una revisione dell'etica, ciò avviene dando un posto nuovo al desiderio.

²²⁹ *Ibid.*

Permettere al soggetto di ritrovarsi nell'impalcatura significativa delle sue formazioni dell'inconscio e dei suoi sintomi non costituisce il tutto di un'analisi se l'analisi non mira al solo sintomo ma all'economia nevrotica che lo condiziona. Se comunque in quest'economia nevrotica il soggetto è alle prese con i paradossi e le situazioni senza scampo del suo desiderio, l'analisi gli dà dunque una possibilità, per lo meno se lo vuole, di chiarire il suo desiderio. Da lì è partito Freud, dal "Wunsch", dal desiderio, nella sua forma irriducibile, indistruttibile, indomabile, che costituisce la specificità stessa di ciascuno. Là dove Aristotele poneva nel registro del desiderio i desideri fuori dal campo della morale, riferendoli ad una sorta di bestialità, Freud restituisce al desiderio il suo statuto umano, senza escludere la perversione polimorfa delle sue forme infantili.

Prima di dare alla sessualità infantile il posto che gli spetta nella strutturazione del desiderio, Freud ha scoperto il rapporto paradossale ciascun soggetto ha con il desiderio. Come è già stato più volte accennato, egli l'ha scoperto nel suo incontro con le isteriche ma anche con la propria analisi: il sogno rende evidente come dei desideri -che si organizzano in una 'messa in scena'- il soggetto non ne voglia sapere, lo censura e lo dimentica. I sogni romani di Freud sono uno dei numerosi esempi, direttamente correlati con un interdetto portato sul desiderio nella realtà²³⁰. In una piccola nota aggiunta al testo nel 1909, Freud ci dice che gli è bastato un poco di coraggio per attuare questo desiderio di Roma a lungo considerato come irrealizzabile. Egli ha anche scritto, che deve al suo coraggio l'aver potuto esplorare il sogno ed il modo con il quale il desiderio vi opera.

Questo modo di sottolineare la dimensione del coraggio nella lettura, nell'interpretazione nonché nella realizzazione del desiderio, situa molto chiaramente la dimensione etica dell'esperienza freudiana in quanto essa dà al soggetto una possibilità di ritrovarsi come desiderante. E' lì che Lacan situa, l'apporto specifico di Freud nel campo dell'etica: la misura della nostra azione, la sua misura etica è il rapporto dell'azione al desiderio che vi abita. Lì si situa anche la misura dell'azione dell'analista.

Quindi, che cos'è il desiderio dell'analista se non quello della tal persona o di quella che occupa il posto dell'analista? Tale è la nuova questione che emerge alla fine del seminario *L'etica della psicanalisi*. L'ultima pagina del testo "La direzione della cura", la cui redazione è della stessa epoca del seminario, testimonia che Lacan è consapevole di varcare un passo formulandola. Egli ha appena ricordato ciò che ha ribadito con insistenza negli anni '50, a proposito della formazione degli psicanalisti: l'analista deve essere un letterato per formare il suo orecchio a decifrare le formazioni dell'inconscio, egli deve esserlo anche per captare il desiderio nella sua determinazione attraverso le reti, le maglie della lettera. Ma a tutto ciò egli aggiunge: "Andiamo più lontano. Interrogiamo ciò che deve essere dell'analista -dell'essere" dell'analista-riguardo al proprio desiderio"²³¹. "Andiamo più lontano": sono le coordinate della questione, della sua emergenza.

²³⁰ Cfr. FREUD S., *Un disturbo della memoria sull'Acropoli: lettera aperta a Romain Rolland* (1936), in *Opere*, cit.

²³¹ LACAN J., *Scritti*, cit., p. 642

La questione del desiderio dell'analista avviene come una conseguenza, in qualche modo una conseguenza logica dell'interrogarsi di Lacan sull'etica della psicanalisi. Occorre ritornare -anche se brevemente- a questo interrogarsi di Lacan. Nel confrontarsi con l'etica d'Aristotele e l'etica di Kant, con le problematiche del Bene Sovrano, Lacan interroga quale cambiamento il riferimento freudiano porta al paradosso del desiderio. Egli lo avvicina mediante la distinzione tra il principio di piacere ed il principio di realtà. Questo dà luogo ad una lettura inedita, per certi versi eccezionale di un testo del 1895 che Freud non desiderava pubblicare, "Progetto di una psicologia scientifica"²³². La sua lettura evoca un aspetto del modo di procedere di Freud nell'elaborazione del sapere; "nel caso del testo *L'Uomo Mosè e la religione monoteistica* egli paragonava la sua costruzione ad una ballerina che sta sulle punte. Anche il seminario l'Etica può analogamente essere paragonato a una ballerina che sta sulle punte: l'estrapolazione da parte di Lacan di "*das Ding*", la Cosa, da un passaggio del "Progetto" costituisce una di quelle punte; l'altra è forse la sua lettura di Antigone"²³³.

Freud indica che l'esperienza di soddisfacimento è sospesa all'altro, l'altro che dà le cure necessarie al bambino durante il suo lungo periodo di prematurazione. Come si è visto nei paragrafi precedenti, questo umano si trova ad essere, ed è questo l'essenziale, un soggetto parlante, sottomettendo immediatamente la soddisfazione del bisogno al registro significante della domanda. Il complesso dell'umano prossimo, del "*Nebenmensch*", costituisce la prima apprensione della realtà nel suo rapporto più intimo al soggetto. Lacan sottolinea che in quest'esperienza inaugurale dell'umano prossimo il soggetto isola un elemento dell'altro che s'impone come radicalmente estraneo e con il quale si costituisce il rapporto più intimo. Con la sua costanza, quest'elemento, questa cosa, "*das Ding*", è il primo esterno del soggetto, estraneo nonché ostile; è il primo esterno intimo intorno al quale si orienterà tutto il cammino del soggetto, ciò a cui si riferiscono le sue aspettative ed i suoi desideri. E' l'Altro assoluto del soggetto, che si tratta di ritrovare e che non può esserlo, l'Altro preistorico, indimenticabile e per sempre irraggiungibile.

"*Das Ding*" è quest'oggetto intorno al quale gravitano tutte le rappresentazioni inconse e i significanti della domanda, nella sua forma più o meno velata di domanda d'amore. "*Das Ding*" fonda l'orientamento umano verso l'oggetto come attesa di qualche cosa regolata dalla Cosa ma sempre ad una certa distanza da essa. La scoperta di Freud, la sua audacia, è nell'aver identificato il desiderio dell'incesto al desiderio più fondamentale e nell'aver indicato nell'interdizione dell'incesto il principio della legge fondamentale. E' come dire che la madre, la cosa materna, occupa il posto di "*das Ding*". Il desiderio per la madre non potrebbe essere soddisfatto in quanto sarebbe la fine, l'abolizione di tutto il mondo della domanda che struttura nel modo più profondo l'inconscio dell'uomo. La distanza da "*das Ding*" è la condizione stessa della parola, del soggetto. Lacan trae la conseguenza etica dal passo varcato da Freud: "Il

²³² FREUD S., *Progetto di una psicologia (1892-1899)*, in *Opere, cit.*, Vol. II

²³³ TARDITS A., *cit.*

Bene Sovrano, che è “*das Ding*”, che è la madre, l’oggetto dell’incesto, è un bene interdetto e non c’è altro bene”²³⁴

L’etica comincia nel momento in cui il soggetto pone la questione di questo bene e scopre che l’oggetto del suo desiderio è sempre tenuto da lui a distanza. Questa struttura del desiderio è la struttura ultima del desiderio dell’incesto, intimamente legata alla legge della sua interdizione.

Lacan, quindi, si impegna ad esplorare ciò che l’essere umano ha potuto elaborare e che trasgredisce la dialettica del desiderio e della legge. Le trasgressioni consentono un rapporto al desiderio che varca questo luogo d’interdizione, che ritrova, aldilà della legge, un rapporto con il reale di “*das Ding*”; non senza conseguenze naturalmente. Si tratta di esplorare ciò che questi tentativi e le loro conseguenze insegnano. Questi tentativi infatti aprono sia alla dimensione del godimento ‘cattivo’, che può esemplificare l’antimorale di Sade, sia alla via della sublimazione artistica, sia all’avventura della scienza.

“Lacan suggerisce che, prima di prendere la sua indipendenza dal ‘*das Ding*’ umano affidandosi totalmente alle piccole lettere dei matematici, la scienza ha tentato a modo suo di rispondere all’esigenza di ‘*das Ding*’ cercando di conoscere ciò che si ripete, ciò che ritorna sempre allo stesso posto, ciò che Lacan nomina il reale”²³⁵. Non è estraneo all’audacia di Freud, il fatto che l’uomo di desiderio che egli fu, è stato prima un uomo di scienza. Durante il suo cammino, Lacan riesce, di fatto, a leggere una delle costruzioni audaci di Freud per rendere conto della ripetizione, la sua ipotesi di pulsione di morte. Lacan vi riconosce un necessario punto d’abisso, il punto dell’insormontabile che indica come quello della Cosa. E’ come dire che il “campo di battaglia della nostra esperienza” ha il più grande rapporto con questo aldilà della barriera dove si organizza l’inaccessibilità dell’oggetto in quanto oggetto di godimento, ma anche la difesa contro il desiderio. Quando per noi suona l’ora del desiderio, non ci avviciniamo. Ciò che fa il punto di inciampo del desiderio, l’ostacolo alla sua realizzazione, deriva dal fatto che “il campo innominabile del desiderio radicale” è il campo della distruzione assoluta, del desiderio di morte.

Con Antigone ed il suo terribile volere di morte Lacan interroga il punto centrale di attrazione del desiderio, il *focus* di questa gravitazione che situa il posto del desiderio nell’economia della Cosa. Antigone, la fanciulla “così terribilmente volontaria” costituisce ai suoi occhi un riferimento essenziale nella ricerca di ciò che l’uomo vuole e contro cui si difende. “Il dramma di ciò che vuole Antigone, di ciò che mira il suo desiderio, la porta ad un estremo dove ella si tiene, senza timore e senza pietà. Posta a questo limite del destino che attiene alla disgrazia delle Labdacide, la fanciulla dell’incesto incarna, varcando questo limite, il desiderio puro, il desiderio radicale in quanto è desiderio di morte. Nessun *pathos* lo determina. Se varca questo limite, fino a morire realmente, è perché suo fratello, qualunque sia il suo crimine, ha diritto alla sepoltura. Egli ne ha diritto perché il suo nome ha fatto di lui un umano”²³⁶. Il valore incancellabile ed unico del suo essere attiene al solo linguaggio, alla potenza che ha la nominazione di instaurare il soggetto.

²³⁴ LACAN J., *Il Seminario. Libro VII. L’etica della psicoanalisi (1959-60)*, Einaudi, Torino, 1994

²³⁵ *Ibid.*

²³⁶ *Ibid.*

Lacan può concludere che Antigone si presenta come “il puro e semplice rapporto dell’essere umano con ciò di cui egli è miracolosamente portatore, ossia il taglio significativo che gli conferisce il potere insuperabile di essere, verso e contro tutto, ciò che egli è”²³⁷.

La figura implacabile d’Antigone apre su una questione che può sembrare vertiginosa. Se la ricerca del bene si presenta come un alibi del soggetto, una difesa nei confronti dello svelamento del suo desiderio, in qualche modo una illusione, fino a che punto possiamo andare nell’analisi, nella prospettiva di disfare le illusioni che fanno barriera al desiderio? Ed è precisamente in questo punto che emerge esplicitamente la questione finora implicita del desiderio dell’analista.

L’analista sa -egli lo deve sapere dall’esperienza della cura e non solamente da un corpus di conoscenze- che il desiderio in quanto esigenza metonimica di altra cosa, orientato ed aspirato da “*das Ding*”, non si realizza in una prospettiva di Giudizio Ultimo, implicante necessariamente la morte. Egli sa che la questione ancestrale del Bene Sovrano è chiusa ; egli non c’è l’ha e sa che non ce n’è.

Lacan formula quindi che ciò che l’analista può dare non è nient’altro che il suo desiderio, così come l’analizzante, “eccetto che è un desiderio avvisato”. Egli aggiunge: “che cosa può essere un tale desiderio, il desiderio dell’analista precisamente?”

Formulare così, a quel punto del seminario, il desiderio dell’analista come questione è porre la differenza tra questo desiderio ed il volere di morte fin dove Antigone spinge il suo desiderio. Ma è anche affermare che il desiderio dell’analista deve essere avvertito del limite dove si pone la problematica del desiderio, una problematica centrale a qualsiasi accesso ad una realizzazione di se stessi. Egli è avvisato di ciò che è la legge del desiderio. Tenere una posizione responsabile nella direzione di una analisi implica l’aver incontrato questo limite che non si varca mai troppo a lungo senza incorrere in rischi più grandi . Il seminario chiarisce una formulazione anteriore di Lacan sulla fine dell’analisi di un analista. Egli ha potuto scrivere che tale fine deve consentirgli la soggettivazione della sua morte, il riconoscimento della morte come solo maestro “affinché la vita che egli deve guidare attraverso tanti destini gli sia amica”²³⁸. Il seminario *L’Etica della psicoanalisi* invita a cogliere come la vita non potrebbe esserci amica se non al prezzo di esserci inoltrati in questa zona, ove la morte deborda, in un rapporto fondamentale al desiderio che è un rapporto alla morte, allo sconforto profondo, dove non ci si può aspettare aiuto da nessuno. In questa zona di smarrimento assoluto dove l’uomo tocca ciò che è e ciò che non è.

La figura che Lacan convoca quindi è la figura di Edipo a Colono, che si distacca dal mondo dei beni e del potere, facendosi cieco, come lo furono Omero e Tirèzia, per entrare nella zona dove egli cerca di sapere la parola sottile sul desiderio. L’Edipo dell’*Edipo-re* non sa: non sa che uccide suo padre e giace con sua madre. Egli è ingannato dal suo accesso alla felicità e dal beneficio dei beni, è una figura di quel “egli non sapeva” che è il rapporto più profondo del soggetto all’articolazione significativa giacché il soggetto è conseguenza e non agente di quest’articolazione significativa. Il campo centrale del desiderio sospende il

²³⁷ LACAN J., *Libro VII. L’etica della psicoanalisi (1959-1960)*, Einaudi, Torino, 1994

²³⁸ *Ibid.*

soggetto a quel “egli non sapeva”, ad un non sapere della struttura di questo “temibile sconosciuto che nominiamo l’inconscio”. “Ciò che chiamiamo struttura, Lacan lo avvicina quindi invocando la ‘tirannia della memoria’, la memoria di ciò che l’uomo dimentica. È anche, in fondo, il libro del debito nella legge dove qualsiasi esercizio del godimento, qualsiasi superamento dell’interdizione instauratrice, è iscritto come debito da pagare”²³⁹. Lo svelamento del desiderio è l’elucidazione di ciò che sostiene per ognuno di noi il “tema inconscio”, “l’articolazione propria di ciò che ci fa radicare in un destino particolare, il quale esige con insistenza che il debito sia pagato”²⁴⁰.

È in questa zona di svelamento del desiderio, pagando con l’accecamento che egli s’infligge, che Edipo avanza a Colono. Nel suo desiderio di sapere ciò che è il desiderio egli avanza, in modo differente rispetto ad Antigone, nel superamento di un limite. Là dove si potrebbe dire che Antigone incarna il desiderio puro senza nulla volere sapere di ciò che è questo desiderio, di ciò che è questo destino che incarna e perpetua con la sua morte, Edipo a Colono varca il limite di un non volere sapere nulla del desiderio. E’ come desiderio di sapere che il desiderio dell’analista sostiene l’analizzante nello svelarsi del suo desiderio. Svelare questo desiderio può consentire all’analizzante di accedere alla propria legge, ossia alla legge del destino che si è articolata nelle generazioni precedenti. Questo destino non è necessariamente tragico ma non è senza rischio di perdita.

Il desiderio di sapere dell’analista non opera solamente nel campo delle cure che egli conduce; egli opera anche nel campo dell’elaborazione e della ricerca tramite i quali egli sostiene, con altri, il perseguimento dell’esperienza. Freud non manca, riguardo anche a questo registro, di sottolineare la dimensione etica di questo desiderio di sapere. In concomitanza di alcuni momenti di superamento teorico, egli nota che ciò che è all’opera quindi è un coraggio, il coraggio di sostenere questa o quella nozione che l’esperienza o la ricerca teorica impongono. La dimensione etica del desiderio di sapere conduce Lacan, in questo seminario, ad interrogare lo scarto che può esserci tra il desiderio di sapere dell’analista e la passione di sapere che è all’opera nel discorso della scienza. Il confronto si impone per almeno due ragioni. Innanzitutto perché Freud ha iscritto la psicanalisi in una esigenza di scientificità. All’epoca di questo seminario Lacan non arretra, non rinuncia a parlare della psicanalisi come di una scienza del desiderio, ad evocare anche una scienza del bene e del male, scienza che naturalmente non ha nulla a che vedere con le scienze umane. L’altra ragione, che Lacan avvicina nel corso del seminario, è che il discorso della scienza e le sue conseguenze nella cultura complicano il problema del desiderio. Ciò che, attualmente, come scienza, occupa il posto del desiderio, è la scienza nel senso corrente del termine, che corre allegramente per compiere ogni tipo di conquiste.

A lungo rimosso, educato, moralizzato, addormentato, il desiderio si è rifugiato nella passione sottile e cieca del sapere. “È quella che conduce un treno che non ha detto la sua ultima parola”²⁴¹. Un

²³⁹ TARDITS A., *cit.*

²⁴⁰ LACAN J., *Libro VII. L’etica ..., cit.*

²⁴¹ *Ibid.*

problema maggiore dell'organizzazione universale è quello di sapere che cosa farsene di questa scienza che persegue qualcosa di cui gli sfugge l'essenza. Perché se la scienza occupa il posto del desiderio, essa non sa e non vuole sapere ciò che vuole questo desiderio, ciò che è la legge del desiderio.

Un passaggio importante del seminario, il 18 maggio, situa lo scarto decisivo tra il discorso dell'inconscio ed il discorso della scienza. Essi hanno in comune lo svelare la potenza del significante come tale. Ma il discorso dell'inconscio è costituito da una memorizzazione dove l'oblio è decisivo, in quanto l'elisione di un significante originariamente rimosso costituisce il posto stesso del soggetto. Il discorso della scienza, mantiene tutta la sua potenza dal fatto che nulla viene dimenticato; è ciò che costituisce la sua condizione. Nel discorso dell'inconscio, il desiderio mantiene il suo carattere enigmatico in quanto il significante può venire a mancare. Nel discorso della scienza il desiderio è implicato in un altro modo, in un movimento di svelamento radicale, senza scarto, lo scatenamento del quale può confinare con la pulsione di morte. “Questa frontiera dove ci troviamo, dove non sappiamo ciò che ne verrà, dà tutto il suo senso ed il suo peso alla nozione freudiana di pulsione di morte come termine ultimo possibile di un desiderio che non vuole sapere nulla della sua legge”²⁴². Lacan situa in quel punto una responsabilità della psicanalisi, non solamente nelle analisi, una per una, ma nel campo della cultura, così come la scienza e le sue applicazioni ormai la determinano.

In occasione del colloquio con Enrico Castelli, a Roma, nel gennaio 1964, Lacan riprende la sua questione, una questione che non abbandonerà: “cosa può essere il desiderio dell'analista? Quale può essere la cura alla quale egli si dedica?”. Nella discussione che segue la sua comunicazione, gli viene chiesto: “in che misura il desiderio dell'analista fa rientrare la tecnica analitica nel mondo delle tecniche?”. Lacan risponde: “sono due cose eterogenee”. La sottomissione della pratica analitica all'esigenza etica la riconduce in effetti ad una modalità del desiderio radicalmente eterogenea alla modalità del desiderio che si è messo al servizio dello sfruttamento tecnocratico.

2.3 Mercato del lavoro e intervento psicologico a Scuola

In Francia lo psicologo scolastico è parte integrante della commissione scolastica, a cui sono affidati compiti di orientamento nelle scelte educative, assistenza, intervento. In Germania, Gran Bretagna e Portogallo il servizio psicologico opera in collaborazione con i servizi sanitari scolastici, rivolgendosi tanto al personale docente e non docente che alle famiglie e agli allievi, con attività di ascolto clinico, formazione, orientamento. In Finlandia la funzione psicologica è una parte essenziale e costitutiva della struttura formativa.

In Italia? La situazione appare differente in modo problematico: la psicologia mantiene una posizione marginale, sul piano quantitativo ma soprattutto sul piano qualitativo e dell'intervento. Dal

²⁴² TARDITS A., *cit.*

punto di vista quantitativo si assiste ad una forbice -solo in apparenza paradossale- tra l'importanza attribuita in linea di principio e la reale fruizione di servizi psicologico-clinici. Certamente questo dato non si presenta in modo uniforme sul territorio nazionale. Di fatto però, come si vedrà più approfonditamente corso del presente lavoro, solo un'esigua minoranza degli psicologi²⁴³ raggiunge livelli di penetrazione del mercato scolastico tali da poter dedicare il proprio impegno in modo prevalente alla psicologia scolastica.

Al di là del dato, che comunque colpisce, quello che è interessante sottolineare qui non è quanta ma *quale* psicologia trova oggi spazio in ambito scolastico. In letteratura è diffusa l'idea di una sostanziale marginalità, che sembra mantenersi costante nel tempo: agli inizi degli anni '70 Gropelli evocava a proposito dell'intervento psicologico entro i contesti scolastici il "rischio (...) di un'inevitabile genericità che, quando non fa il gioco della conservazione, crea un'inutile confusione"²⁴⁴. Alcuni anni dopo Banissoni e Tanucci²⁴⁵ riscontravano, in un campione di docenti, un'immagine frammentata e confusa, i cui tratti si riferivano ad aspettative generiche, quali ad esempio "la comprensione dell'altro". Un'immagine, secondo gli autori, stereotipale, che gli insegnanti derivavano più in ragione dell'esposizione ai *mass-media* che come risultato di un'esperienza diretta; un'immagine che oltretutto riflette l'assimilazione della professione ad un modello prettamente medico-psichiatrico. A distanza di pochi anni Blandino²⁴⁶ concludeva che lo psicologo, lungi dall'essersi configurato come promotore, interprete e gestore del cambiamento, abbia finito per rispondere in modo *collusivo* alle tradizionali richieste ortopediche della scuola. Non sembra che da allora la situazione si sia modificata sensibilmente. Nel 2003 Trombetta²⁴⁷ al termine di una ricerca sull'immagine dello psicologo entro il contesto scolastico, arriva alla stessa conclusione: i docenti qualificano lo psicologo come operatore a cui demandare problemi e situazioni che riguardano individui identificati in quanto portatori di problemi.

Un ultimo riferimento alla letteratura sul tema aiuta a chiarire meglio la portata culturale del problema: un'indagine condotta nel quadro della sperimentazione della funzione di psicologo scolastico su committenza dell'Ordine degli Psicologi del Lazio ha riguardato l'analisi dell'immagine dell'autonomia²⁴⁸ presso un gruppo di dirigenti delle scuole romane. Tale indagine ha messo in evidenza due modelli di

²⁴³ Da una ricerca condotta dall'Ordine degli Psicologi del Lazio risulta che nel 1999 ad occuparsi in modo sistematico di scuola era il 5% degli psicologi.

²⁴⁴ GROPELLI A., *Psicologia scolastica*, Le Monnier, Firenze, 1972, p. 18

²⁴⁵ BANISSONI M., TANUCCI G., *Immagine e aspettative di insegnanti nei riguardi dello psicologo e del suo ruolo nella scuola*, Bulzoni, Roma, 1978

²⁴⁶ BLANDINO G., "La psicologia come strumento di cambiamento nella scuola. Possibilità e limiti di intervento", in ROSSATI A. (a cura di), *Verso una nuova identità dello psicologo*, Franco Angeli, Milano, 1982, pp. 289-299

²⁴⁷ TROMBETTA C., *Alleanza e cambiamento*, Armando, Roma, 1997; "Alcune domande e risposte sulla formazione dello psicologo scolastico", in *Psicologia Scolastica*, vol. 2 (2), pp. 139-151

²⁴⁸ Sull'autonomia delle istituzioni scolastiche cfr. BERTAGNA G., "Per una lettura dell'autonomia delle scuole. Una legge tradita o una scommessa perduta", in *Scuola e didattica*, vol. 44 (6)

cultura organizzativa e quindi di posizione rispetto all'innovazione costituita dall'autonomia: "da un lato è emerso un gruppo di dirigenti rimasto assestato su un'idea tradizionale di scuola come sistema da *amministrare*; un'idea cui corrisponde una centratura sulle funzioni di controllo delle procedure ed esecuzione delle norme. Dall'altro coloro che vedono nell'autonomia la possibilità di realizzarsi di un nuovo modello di scuola, dotata di una propria capacità di progettare e perseguire scopi formativi e di servizio. Una scuola entro la quale la funzione del dirigente si ridefinisce come competenza a *governare* i sistemi organizzativi e professionali nel loro rapporto con il contesto territoriale e istituzionale; in altri termini, come funzione strategica e organizzativa finalizzata a ottimizzare la capacità di scopo e di servizio della scuola"²⁴⁹. Ai dirigenti è stato chiesto quale utilità attribuissero alla psicologia scolastica: confrontando il sottogruppo dei dirigenti 'tradizionalisti' con quello dei dirigenti 'innovatori' è emerso che sono *solo* i primi a ritenere utile la psicologia. "Non si può fare a meno di chiedersi come mai la psicologia sia finita in un'area culturale così scomoda, appiattita sulla polarità *amministrare* (...). Le risposte possono essere diverse. Limitandoci alle ipotesi derivanti dalla lettura dei dati della ricerca, si può affermare che tale collocazione segnala l'adesione collusiva degli psicologi al modello culturale dell'Amministrare"²⁵⁰.

Già negli anni '70, Oury individuava nell'atteggiamento collusivo tra committenti, specialisti e clienti quella triangolazione che ha alla sua base una preoccupazione di riabilitazione di tipo "ortopedico" nei confronti di una disabilità, escludendo a priori il desiderio di chi si ritrova coinvolto in questo triangolo: "Sono condannato a fabbricare in serie dei cittadini, dei produttori docili che sanno leggere testi scelti da altri, scrivere sotto dettatura e contare i soldi degli altri"²⁵¹.

2.3.1 La Scuola come cliente?

Non raramente la professione 'psi' è fatta oggetto di attese magiche e caricata di problematiche improbe; per quanto riguarda la scuola, essa vi ricorre in maniera reattiva, quando sono in gioco questioni socialmente anche rilevanti -spesso associate a dimensioni di allarme sociale- comunque in ultima istanza marginali, privi di valenza strategica. Il che equivale a riconoscere che le scuole affidano allo psicologo i problemi e le interruzioni del processo formativo che ritengono dipendere da fattori *esterni* al contesto formativo stesso; fattori, in altri termini, non di pertinenza della scuola e di chi in essa lavora. Il prototipo di questo tipo di situazioni è la richiesta di intervento sul caso individuale: il bambino 'problematico'. La scuola chiede allo psicologo di occuparsene sulla base del presupposto che tale 'problematicità' vada ascritta a variabili 'psicologiche': personalità, relazioni affettive, psicopatologia..., in quanto tali separate o separabili dal *setting* didattico. Questa offerta di lavoro "nella scuola" in realtà non anima solo l'intervento sui casi individuali: la stessa logica vale -ad esempio- per i conflitti tra docenti o per i fenomeni gruppal

²⁴⁹ SALVATORE S., SCOTTO DI CARLO M., *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*, Istituto Carlo Amore, Roma, 2005, p. 173

²⁵⁰ SALVATORE S., *La scuola come cliente. I risultati del Laboratorio Pilota. Sperimentazione dell'Ordine degli Psicologi del Lazio per lo sviluppo della psicologia per il contesto scolastico*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 36

²⁵¹ VASQUEZ A., OURY F., *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, Dehoniane, Bologna, 1975, p. 194

quali il bullismo, che si vorrebbero affrontare annullandoli. Il discorso si può ampliare considerando anche l'aspettativa che lo psicologo impegnato nella consultazione per gli studenti declini la propria funzione in senso psicoterapeutico, che si occupi del disagio del soggetto come se questo fosse avulso dal modo in cui partecipa al processo formativo. Il professionista che risponde a questo livello della richiesta mantiene con il mondo scolastico una posizione di *residualità*²⁵² poichè la scuola invoca la sua competenza quando ritiene -una volta falliti i propri modelli e metodi- che il problema non le compete.

Per illustrare tale problematica Carli e Paniccia hanno formulato il “paradigma di Agatha Christie”²⁵³: in un suo romanzo viene raccontata la sequenza di ipotesi sul movente di una serie di furti avvenuti in una scuola. Costretti dai riscontri a rinunciare alle diverse possibili spiegazioni, gli investigatori, in una sorta di resa ermeneutica, concludono che i furti non potevano che essere dovuti a motivi psicologici. I “fattori psicologici” dunque come ciambella di salvataggio semiotico, negazione e insieme sintomo disvelatore del fallimento delle capacità di dare senso agli eventi e articolare un'azione in rapporto ad essi.

Negli ultimi anni intorno a quest'area della professione si è mobilitato un rinnovato e crescente interesse, nato da un input di tipo istituzionale, ovvero la prospettiva dell'introduzione *ope legis* dei servizi di psicologia nelle scuole. Lo sviluppo della psicologia scolastica tuttavia non può dipendere dalla legge ma dalla capacità di generare servizio, dalla capacità cioè di fare un *offerta* efficace e appropriata alle persone che nella scuola lavorano. La legge può essere una cornice simbolica importante, una leva che legittima una nuova prospettiva, ma di per sé non genera domanda.

Le innovazioni istituzionali da un lato e le trasformazioni socio-culturali dall'altro, hanno ampliato e modificato in modo significativo l'agenda dei temi e dei problemi con i quali la scuola italiana è chiamata a confrontarsi: si va sempre più diffondendo la consapevolezza che i nuovi problemi richiedano nuove competenze e strategie innovative. Competenze e strategie che sono sempre più ricercate all'esterno delle culture professionali del mondo scolastico. Quella che si profila come un'opportunità storica, un'occasione di promozione scientifico-professionale e di partecipazione alla crescita civile e sociale del nostro Paese, non è tuttavia affatto semplice da cogliere: gli attori del mondo scolastico non è alla psicologia che tendono a rivolgere la loro nuova domanda. La responsabilità di questo va assunta dalla comunità degli psicologi nel suo complesso, nel suo versante professionale, istituzionale, accademico e scientifico: sono stati gli stessi psicologi ad aver dato il maggior contributo al costituirsi di questa situazione, operando in termini mimetici del discorso medico, con logiche ortopediche, in forte scissione con le componenti funzionali dei processi formativi.

Il meccanismo collusivo si rivela quindi una vantaggiosa chiave di lettura per saper cogliere cosa domandi effettivamente il committente Scuola. La richiesta di intervento correttivo infatti, potrebbe rivelarsi un'occasione produttiva se il soggetto che chiede per qualcun'altro arrivasse a domandare a se

²⁵² *Ibid.*, p. 175

²⁵³ CARLI R., PANICCIA R.M., *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna, 1999

stesso cosa chiede; per esempio: ripristinare una relazione fusionale? riprendere il controllo? ristabilire uno stato di dipendenza? Affrontare la richiesta di aiuto senza aver presente questa triangolazione²⁵⁴ può istituire invece dei legami che tendono a soffocare il destinatario dell'intervento sotto l'insistenza di una committenza preoccupata di eliminare il sintomo anziché permettere che si istituisca un pensiero sul problema in sé.

La collusione è perversa nell'istituzione pedagogica e medica quando essa si alimenta del bambino disabile: anziché lasciare lo spazio affinché l'alunno esprima il suo disagio, si cerca prontamente l'unica risposta possibile, quella del trattamento che risolva il sintomo e riporti l'individuo sulla retta via.

La figura del pediatra si confonde con quella del pedagogo: non mancano su giornali e riviste i consigli e gli insegnamenti del pediatra di fiducia alle famiglie, quasi a suggerire che fin dall'infanzia è bene che ci si rimetta nelle mani di specialisti più qualificati, dotati di un sapere supposto.

In questi casi la soluzione terapeutica in risposta alla domanda di disagio che viene formulata dal genitore, incontra lo stesso destino che avrebbe una sintomatologia infettiva, di cui si conoscerebbe inequivocabilmente la patogenesi: "Il pediatra tiene conto degli indicatori di rischio alla luce dei dati anamnestici, accoglie i segnali di difficoltà scolastiche significative riportate dalla famiglia e la indirizza agli approfondimenti specialistici"²⁵⁵.

Com'è ovvio, questa modalità di approccio al problema offre ai genitori e agli insegnanti l'opportunità di sottrarsi dalla responsabilità personale nell'implicazione con le difficoltà del bambino: se il bambino è malato, chi gli sta intorno non centra, anzi, ha un merito perché se ne preoccupa.

È facile vedere questo movimento in atto nei DSA, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, di cui si tratterà approfonditamente nel corso del presente capitolo; tradurre il sintomo in disturbo è un *escamotage* che solleva ciascun attore della vicenda dalla propria responsabilità. Il bambino non è responsabile in quanto malato, in quanto "nato" con questo disturbo, i genitori si sentono in dovere di difenderlo giustificandolo e gli insegnanti, situando il problema nel bambino, attribuiscono allo specialista la competenza tecnica capace di contrastarlo.

Il bambino non ha alcuna voce in capitolo: la sua persona coincide la sua "prestazione" scolastica ed è il risultato della somministrazione di un test a parlare per lui. Se non è in grado di mantenersi statisticamente entro una certa media, magari perché già messo in crisi nelle sue facoltà, ecco che viene fornita la possibilità di imputare la colpa al suo "cervello", incapace di decodificare adeguatamente.

"I test vengono considerati come una misura della capacità residua e non come indicatori di uno sviluppo potenziale, influenzando in tal modo la prognosi nel senso di una incurabilità di fondo. Il

²⁵⁴ La dinamica del rapporto tra consulente, committente e utente viene rappresentata da Carli e Paniccia (1999) attraverso il "triangolo ISO" un modello di analisi della relazione di domanda basato sulla relazione tra Individuo che pone la domanda, Setting della relazione tra chi pone la domanda e lo psicologo e Organizzazione entro la quale il problema è sorto.

²⁵⁵ 3° Consensus Conference DSA / P.A.A.R.C. 2011, Introduzione del documento definitivo relativo alla Conferenza di consenso celebrata all'Istituto Superiore di Sanità a Roma il 6-7 dicembre 2010 in merito ai "Disturbi specifici dell'apprendimento", scaricabile dal sito del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, oppure direttamente dal sito <http://www.snlg-iss.it>

trattamento di conseguenza si orienta nel senso di un'utilizzazione pratica della capacità residua e la sua riuscita verrà definita in termini di riadattamento"²⁵⁶: così si esprime a questo proposito Mannoni, in un celebre testo del 1973, purtroppo molto attuale. E prosegue: "ricorrendo troppo in fretta a formule rieducative, togliamo al soggetto ogni possibilità di porsi il suo problema e di uscire, attraverso il linguaggio, da una menzogna, da un rifiuto della verità oggettivato, fino allora, in sintomi ben definiti"²⁵⁷.

Nella scuola primaria la segnalazione di "potenziali DSA" deve avvenire entro il primo semestre della seconda elementare: questa scadenza, sicuramente dettata più dalla paura di eventuali ritorsioni legali da parte delle famiglie, non rispetta in alcun modo i tempi del bambino, tempi che come si è visto sono diversi per ciascuno.

L'insegnante, pertanto, inizia il percorso di letto-scrittura con bambini di prima elementare avendo già la forte preoccupazione di "selezionare" nei tempi dovuti coloro che, non adeguandosi a canoni decisi istituzionalmente, dovranno essere segnalati. A quel punto si mette in moto un iter burocratico che non lascia spazio ad ulteriori riflessioni: l'insegnante comunica alla famiglia il "sospetto" di disabilità e l'alunno è inviato ai centri in cui i risultati dei test e un neuropsichiatra formuleranno la diagnosi.

"Il medico, senza rendersene conto, tende spesso a dare soddisfazione ai genitori prendendo alla lettera il sintomo. Mi riferisco alle difficoltà scolastiche, ai problemi sollevati dalla dislessia [...]. Certo la tentazione di avviare il bambino qua o là [...] di introdurre varie forme di rieducazione prima ancora di aver capito il significato del sintomo sia nella storia del soggetto sia nei suoi rapporti con la famiglia, è assai forte"²⁵⁸.

In un rapporto collusivo con l'istituzione medica, quale spazio di riflessione resta a insegnanti e famiglie implicati in questa prassi fin troppo lineare, dove a regnare è la pre-occupazione affinché qualcosa di indesiderato venga trattato clinicamente e non costituisca un'occasione di rimessa in moto del desiderio degli adulti nei confronti del bambino e viceversa?

Forse, come si è visto a proposito del rapporto tra godimento e sintomo, non ci si vuole liberare davvero del problema. Ad esso ci si affeziona fino a farne una ragione di vita, oggetto di amore oblativo, incondizionato: la famiglia che accoglie acriticamente e passivamente la diagnosi medica di disabilità del proprio figlio, seguirà senza esitazione le procedure e prenderà tutti gli accorgimenti del caso per dare aiuto. Aumenterà la *quantità* di tempo che il genitore dovrà dedicare al figlio per agevolarne lo studio, ma a non essere messa in questione è la *qualità* della relazione tra i due, o meglio tra i tre. Ciò che si va ad incrementare è un rapporto di dipendenza, una reciprocità di posti che il bambino, attraverso il suo sintomo, sta cercando di sovvertire.

In conclusione, il problema non concerne la forma della domanda che -per quanto sia ristretta entro le dimensioni medico-psichiatriche dell'intervento ortopedico sul singolo- rappresenta sempre la risorsa

²⁵⁶ MANNONI M., *Il bambino ritardato e la madre*, Boringhieri, Torino, 1973 p. 61

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 173

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 166

fondamentale dell'intervento psicologico. Il nodo cruciale si situa piuttosto nella capacità dello psicologo di farsene carico professionalmente, di svilupparla, ri-articolandola in un'offerta competente.

Sembrano profetiche a questo proposito le considerazioni di Freud, che non si capacitava del “contrasto deprimente tra la radiosa intelligenza di un bambino sano e la debolezza intellettuale dell'adulto medio”²⁵⁹.

2.3.2 “La Scuola come istituzione e come sistema”²⁶⁰: chi domanda cosa?

Considerare la Scuola come istituzione e come sistema organizzativo implica una più ampia lettura psicosociologica, utile a situare e valutare l'influenza di cambiamenti che nel tempo, stratificandosi, sono intervenuti venendo a modificare la relazione che si istituisce con la domanda che le singole scuole rivolgono allo psicologo clinico.

“Quando facciamo riferimento all'Istituzione-Scuola implicitamente operiamo un rimando a quell'azione istituyente che si è formalizzata nella nostra Costituzione. Quell'atto istituisce la reciprocità - stabilendone al tempo stesso i confini- tra quelle fantasmatiche che possono essere definite le *Weltanschauungen* espresse dalle differenti tradizioni politiche, sociali e culturali del nostro paese”²⁶¹.

L'accordo tra diverse “visioni del mondo” ha come funzione principale quella di realizzare le condizioni per la strutturazione di un contesto provvisto di sufficiente prevedibilità e stabilità. Il processo istituyente stabilisce così i contenuti ma anche i confini, i limiti di quell'accordo, per definire -in base ai comportamenti- chi ne è dentro e chi ne resta fuori e chi potrà esserlo nel futuro: “La realtà sociale presenta un suo ordine intrinseco e dispone di una serie di poteri di fatto, i quali (...) riescono a raccogliere intorno a questo loro ordine intrinseco le più rilevanti manifestazioni dell'attività stessa”²⁶². Mortati parla esplicitamente della costituzione materiale come di un “supporto” dell'ordinamento giuridico dello Stato. Tale supporto si identifica nelle “forze sociali assurte ad una posizione di predominio sulle altre ed ordinate intorno ad interessi ideali, valori politici, imposti autoritativamente quali fondamenti per il tipo di Stato cui si dà vita”²⁶³. Nella Costituzione italiana infatti, viene accordato un ampio margine alla possibile ridefinizione delle finalità di alcune istituzioni, tra le quali appunto la Scuola. I profondi mutamenti intervenuti nella Scuola italiana a partire dagli anni Settanta hanno determinato, secondo Morozzo della Rocca, la possibilità di avanzamento da una cultura orientata agli adempimenti verso una cultura orientata ai risultati e “come tale passaggio possa venire simbolicamente rappresentato proprio dall'abolizione

²⁵⁹ FREUD S., *L'avvenire di un'illusione* (1927), in *Opere, cit.*, Vol. X, p. 476

²⁶⁰ Il riferimento è all'articolo di MOROZZO DELLA ROCCA E., “L'analisi della domanda nella Scuola/1. La Scuola come istituzione e come sistema”, in CARLI R., *cit.*, p.193

²⁶¹ *Ibid.*, p. 196

²⁶² Cfr. MORTATI C., *Istituzioni di diritto pubblico*, Cedam, Padova, 1969, p. 28

²⁶³ *Ibid.*, p. 31

dell'obbligo del giuramento di fedeltà alla Costituzione che fino alla fine degli anni Settanta i docenti dovevano pronunciare davanti al capo d'istituto²⁶⁴.

Da queste premesse è possibile trarre spunti di riflessione intorno al fondamento della competenza del processo di insegnamento, competenza che viene fortemente messa in discussione dagli alunni 'problematici'. La problematicità dell'alunno infatti "è direttamente proporzionale alla crisi d'identità che induce nel corpo docente"²⁶⁵. Se la disconferma percepita è alta, si può tentare un ripristino dell'identità espellendo l'elemento che ne ha determinato la crisi, ovvero l'alunno definito problematico.

Fatica inutile e controproducente, perchè eliminato apparentemente il problema con l'accoglimento della segnalazione di handicap da parte del Servizio Sanitario pubblico, la minaccia si cronicizza sotto altre forme, dal "quasi normodotato" al "bambino invisibile": sono bambini, ma anche ragazzi, sempre silenziosi, che non si muovono. Non chiedono mai niente, non alzano la mano e quando viene chiesto qualcosa alla classe non rispondono mai.

Occorre a questo punto fare una breve precisazione sul concetto di *competenza*, che entra direttamente nella relazione insegnante-allievo connotandone la strutturale asimmetria di un potere più o meno legittimo. Proprio a partire dalle dimensioni di "cura" e "valutazione" infatti, Carli opera una distinzione tra un *potere competente* e un *potere senza competenza*. Il potere della competenza è "il potere che deriva dall'utilizzazione di competenze atte ad ottimizzare la relazione e il suo prodotto"²⁶⁶. Ad esempio è il potere che attraversa la relazione tra madre e bambino quando la madre è capace di rappresentare una "base sicura" per il bambino e questi è in grado di sollecitare, con la sua comunicazione, l'interesse gratificante della madre per lui. Ancora, è la competenza che consente all'insegnante di iscrivere la sua azione formativa entro il gruppo classe, come risorsa per l'apprendimento; è il potere competente che fa della valutazione un processo di formazione, atto a fornire elementi utili perchè chi apprende possa cogliere, nel proprio approccio all'apprendimento, la rilevanza della relazione entro cui l'apprendimento avviene, ed al contempo sia motivato, interessato all'oggetto di apprendimento.

Il potere competente può anche essere denominato "competenza organizzativa"²⁶⁷, intendendo con questo, nella Scuola, il saper coniugare le proprie conoscenze sull'oggetto di apprendimento con le conoscenze del contesto relazionale entro il quale l'apprendimento avviene. Questo al fine di istituire un rapporto circolare, di auto-regolazione, funzionale all'apprendimento, tra gruppo-contesto d'apprendimento e funzione insegnante intesa quale *tutor* del processo.

Al contrario, il potere senza competenza è il "potere dell'uno sull'altro; ove chi ha potere può 'costringere' l'altro, entro processi di sottomissione e di dipendenza dai quali, per definizione, questi non

²⁶⁴ MOROZZO DELLA ROCCA E., "L'analisi...", *cit.*, p. 198

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 200

²⁶⁶ CARLI R., *Culture giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 70

²⁶⁷ *Ibid.*

può sottrarsi”²⁶⁸. Un potere che fa sentire soli, separati dalla relazione, sottoposti a una valutazione dove non è possibile distinguere ciò che una persona *è* da ciò che una persona *fa*, entro la relazione.

Le difficoltà nel processo di insegnamento/apprendimento non sono certo una novità, ci sono sempre state e nel tempo si sono trovati dei correttivi per farvi fronte: norme disciplinari, selezione, classi differenziali. Queste ultime vengono sostituite -con la Legge 820 del 1971- da “classi sperimentali” alle medie e l’avvio del “tempo pieno” alle elementari. Era un “tentativo di ricomporre la scissione tra un bambino idealizzato nelle sue possibilità creative e un bambino negato nelle classi differenziali, verso una riassunzione di rilevanza del contesto educativo”²⁶⁹.

Ma è la Legge 517 del 1977²⁷⁰ a sancire definitivamente il cambio di prospettiva ormai prevalente: l’insegnante è chiamato a farsi carico delle situazioni problematiche e la comunità scolastica nel suo insieme a fare appello e a interagire con altre figure competenti. “Con una forzatura del dettato costituzionale, l’accento si sposta dal concetto di istruzione a quello di educazione-formazione”²⁷¹. L’insegnante doveva quindi ripensare la propria collocazione, le proprie motivazioni, le proprie competenze, pur rimanendo nell’ambito della sfera pedagogico-educativa che gli è propria.

I due capisaldi su cui si regge la dimensione organizzativa della Scuola finalizzata a produrre apprendimento -disciplina e valutazione²⁷²- venivano profondamente modificati avviando così una crisi della figura sociale dell’insegnante. La crisi infatti toccava esattamente quel modello ‘forte’ di legittimazione della competenza insegnante, che era legato prevalentemente alle funzioni terminali del processo di apprendimento e alla determinazione della normalità/anormalità dell’allievo: un modello che attribuiva prestigio al docente e che è ancora presente in altre legislazioni, come ad esempio quella tedesca.

Dal punto di vista dell’utenza inoltre, “la diminuita rilevanza degli esiti finali del rapporto tecnico/profano a favore del più ampio processo educativo, hanno portato ad individuare nell’alunno più che nella famiglia l’utenza del sistema formativo. Con esiti non secondari sulla rappresentazione sociale corrente della funzione docente”²⁷³.

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 71

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 202

²⁷⁰ Legge 4 Agosto 1977 in GU 18 Agosto 1977 n. 224: : “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”. Con questa Legge venivano introdotte nell’ordinamento scolastico novità inerenti all’abolizione degli esami di riparazione e compariva già nel testo di Legge un riferimento all’integrazione scolastica. Tale termine era rivolto in modo particolare ai soggetti portatori di handicap, senza una precisa specificazione se si trattasse di handicap cognitivo o fisico. Inoltre, con la definizione “servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno” (Art. 2), si ribadiva la necessità della presenza di una figura esterna e specializzata che potesse aiutare in maniera stabile gli alunni con disabilità.

²⁷¹ MOROZZO DELLA ROCCA E., “L’analisi...”, *cit.*, p. 202

²⁷² Cfr. CARLI R., LANCIA F., PANICCIA R.M., “Psicosociologia e formazione degli insegnanti”, in *Studi di Psicologia dell’educazione*, n.2-3, pp. 48-63

²⁷³ MOROZZO DELLA ROCCA E., “L’analisi...”, *cit.*, p. 203

A questo si aggiunge una maggiore difficoltà a pervenire a una chiara verifica degli obiettivi -già essi stessi molto sfumati- che spiega come e perchè lo statuto dell'insegnante sia andato nel tempo declinando.

Quanto più ampi sono i margini di interpretazione circa gli obiettivi da perseguire, tanto più alto diventa il rischio che il comportamento competente non ricavi quella identità condivisa che scaturisce da un criterio riconosciuto di validazione della prestazione, sia che provenga dal rapporto tecnico/profano che dal gruppo di appartenenza²⁷⁴. Aumenta in questo modo la rilevanza della funzione svolta dal 'gruppo di lavoro', espressione di una concreta e specifica realtà operativa: "un gruppo che esprime una *appartenenza non fantasmaticizzata* e che può procedere al riconoscimento delle competenze in esso espresse in quanto investito della *funzione di verifica dell'operato dei suoi membri*"²⁷⁵.

La segnalazione al servizio Sanitario pubblico dell'alunno che pone problemi, affinché venga definito "portatore di handicap", ha lo scopo di confermare l'insegnante in un'identità che illusoriamente viene ritenuta non implicata nella gestione dell'integrazione che, invece, è un fine espressamente codificato del sistema scolastico. La segnalazione non può 'liberare' l'insegnante da obiettivi comportamentali e di apprendimento da realizzare anche con l'alunno portatore di handicap.

L'altra soluzione verso cui alcuni corpi docenti si orientano è costituita dal "ricorso all'esperto", ricorso che nella maggior parte dei casi presenta un bambino problematico concepito come "male da espellere", esattamente come ai tempi delle classi differenziali.

2.3.3 DSA: sintomi o disturbi? dall'acronimo alla polisemia

"Si comincia con concessioni sulle parole per finire a poco a poco con concessioni sulle cose"²⁷⁶, così Freud metteva in guardia dai rischi prodotti da scivolamenti semantici incontrollati. Nei testi che oggi regolano il campo clinico-sociale non si parla più di 'sintomi' ma di 'disturbi', 'deficit' e 'ritardi'. Dall'espressione "bambino in situazione di ritardo" a "bambino con un ritardo" e poi a "bambino ritardato": lo slittamento da "sintomo" a "disturbo" e da "disturbo" a "deficit" reinstalla una scissione tra normale e patologico che disorganizza le modalità di accoglimento e cura dei bambini e dei loro genitori, giustificando modalità segregative. Alain Badiou: "tutti sanno che il corpo non meritevole è trattato come nemico da quello meritevole da cui deve essere a tutti i costi segregato; da ciò procedono i problemi di

²⁷⁴ Secondo Carli, due sono i riferimenti legittimanti l'agire competente di una professionalità. 1) Il rapporto tecnico/profano: il profano -l'utente della prestazione professionale- non è competente e porta una domanda rivolta alla competenza tecnica del professionista; la legittimazione deriva dalla capacità di quest'ultimo di rispondere a tale domanda sociale (Carli, 1989). La risposta del tecnico fonda il suo potere, in quanto tale risposta si configura come l'espressione del suo differente grado di competenza rispetto al profano. Si tratta di una modalità cosiddetta "sostitutiva" di porsi all'utenza: la prestazione del professionista "riempie" il vuoto (bisogno-richiesta) recato dal cliente (Circolo del Cedro, 1992; Carli, 1996b). 2) L'appartenenza al gruppo di riferimento: è l'essere parte di un gruppo che fonda la propria identità professionale, che legittima il proprio agire. Il riferimento al gruppo d'appartenenza prescrive le metodologie e le tecniche da esibire di fronte alla domanda dell'utente.

²⁷⁵ MOROZZO DELLA ROCCA E., "L'analisi...", *cit.*, p. 209

²⁷⁶ FREUD S., *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, in *Opere*, *cit.*, p. 281

apartheid scolastica e professionale, proprio come il problema fondamentale della polizia, i cui diversi corpi usualmente sono separati”²⁷⁷.

La politica della cura, con Freud, si fondava sul riconoscimento che il normale e il patologico sono organizzati dalle stesse leggi, quelle del linguaggio: il sintomo è un’invenzione e una costruzione del soggetto; il *deficit* è -in queste situazioni- un’invenzione delle istituzioni: famiglia, Stato, Assessorati regionali della sanità, strutture di cura che ne dipendono. Il sintomo -una soluzione costosa ma preziosa che il soggetto ha trovato per dire il suo rifiuto a restare nel posto simbolico che gli è stato assegnato dai genitori o dalle istituzioni- che è per sua natura dinamico, si trova invece congelato e fissato proprio dall’istituzione.

Così, mentre frequentemente si dimentica il disagio che ha portato a una consultazione clinica -non ci si ricorda più del sintomo quando si dissolve, perchè allora non ha più motivi di scriversi- il certificato di handicap, invece, iscrive quel che non ha più da scriversi: lo si scrive su una carta, per non dimenticarlo. Senza contare il beneficio finanziario che può contribuire a fissare questa certificazione: l’indennità di accompagnamento.

Sette mesi prima di morire, Leon Eisenberg, il famoso psichiatra americano che ha ‘scoperto’ il *disturbo da deficit di attenzione e iperattività* (ADHD²⁷⁸), ha detto in un’intervista pubblicata dal settimanale tedesco *Der Spiegel* che si tratta di “un esempio di malattia immaginaria”.

I primi tentativi di spiegare l’esistenza di questo disturbo sono stati negli anni '30. I medici che allora avevano in cura bambini dal carattere irrequieto e con difficoltà di concentrazione formulavano la diagnosi di sindrome postencefalica, anche se la maggior parte di loro non era mai stata affetta da encefalite. E fu proprio Leon Eisenberg negli anni '60 a tornare a parlare del disturbo. Nel 1968 tale diagnosi fu inclusa nel DSM: manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali²⁷⁹. Uno dei principali risultati di Eisenberg è stato quello di convincere la comunità scientifica a credere che l’ADHD avesse cause genetiche. L’idea che il bambino sia nato già con il disturbo elude il senso di colpa dei genitori e il trattamento farmacologico non viene messo in discussione. Pochi mesi prima della sua morte tuttavia, Eisenberg ha confessato che secondo lui uno psichiatra infantile dovrebbe in realtà cercare di stabilire le cause psicosociali che possono provocare determinati comportamenti. Si tratta però di un processo che richiede molto tempo, e quindi “prescrivere una pillola per l’ADHD è molto più veloce”.

In cinque anni in Italia la prescrizione di psicofarmaci ai bambini è aumentata del 280%. Negli Usa, dove i bambini in terapia sono più di undici milioni, l’aumento è stato del 150%. Si stanno aprendo in Italia - su tutto il Territorio - 82 Centri per la somministrazione di psicofarmaci ai bambini “iperattivi”.

²⁷⁷ BADIOU A., *Le malaise des fils dans la “civilisation” contemporaine*, postfazione alla raccolta bilingue di scritti di Sigmund Freud, *Antropologie de la guerre*, Fayard, Parigi, 2010, trad. it. da Maria Rosaria Ortolan in DIENER Y., *Un bambino...*, cit., p. 18

²⁷⁸ Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

²⁷⁹ Di cui nel paragrafo 2.1.3 è stata data una più precisa collocazione nel panorama della psicologia clinica.

Accanto a queste rivelazioni è interessante menzionare un altro studio, condotto dalla psicologa americana Lisa Cosgrove. Secondo questa ricercatrice, dei 170 membri appartenenti al gruppo di lavoro del DSM, il 56% intratteneva una o più relazioni finanziarie con le aziende farmaceutiche.

Nel testo -di recente pubblicazione- *Un bambino viene agitato*, Yann Diener -psicoanalista infantile in un Centro medico psicopedagogico (CMPP)- analizza il modello medico sanitario di gestione del disagio, al quale muove importanti obiezioni, e offre una testimonianza concreta della recente trasformazione del pensiero e della pratica terapeutica all'interno del sistema socio-sanitario francese. Secondo l'autore la classificazione ADHD -in italiano DDAI, *Disturbo da deficit di attenzione e iperattività*- rappresenta solo un esempio della trasformazione ideologica e pratica in corso all'interno del sistema socio-sanitario -francese ma anche italiano- trasformazione che consiste nell'adozione della "Lingua Medico Sociale"²⁸⁰. Questa si caratterizza per alcuni significanti come: "utente", "trattamento", "categoria nosografica", "classificazione", "standardizzazione", "procedura", "contratto di cura", "obiettivo terapeutico". A conferma della diffusione e generalizzazione di questa nuova lingua, in Italia -nei servizi del Sistema Socio Sanitario- da molti anni la preferenza cade in genere su trattamenti di tipo comportamentale secondo i quali l'efficacia terapeutica è un obiettivo 'tecnico', da raggiungere in termini di scomparsa del sintomo e/o di stabilizzazione di vita ad un livello accettabile, in assenza di una benchè minima elaborazione del disagio. Come si è visto nel corso del presente lavoro, alla base di questo obiettivo gli unici interventi ritenuti validi sono quelli misurabili, ovvero riconducibili a statistica.

Lo slittamento semantico da "sintomo di agitazione" a "diagnosi di iperattività" è stato impercettibile: Jordan Smoller, professore di epidemiologia alla Harvard School of Public Health, affronta il problema con umorismo in un articolo del 2004 dal titolo "Eziologia e trattamento dell'infanzia"²⁸¹: l'infanzia stessa è diventata una malattia, i cui segni principali sono il nanismo, una labilità emotiva e l'im maturità... Dopo una lunga serie di segni patologici burleschi conclude così il suo articolo: "evidentemente, saranno necessarie ancora molte ricerche prima di poter dare una reale speranza ai milioni di vittime di quest'insidiosa malattia".

2.3.3.1 *Avere un problema o essere un problema?*

Un bambino non viene più considerato come "avente delle difficoltà che rivelano una dislessia" ma come *essente* dislessico. Tra avere ed essere c'è una discrepanza che passa da una particolarità, una caratteristica, ad una identificazione.

Da alcuni anni la diagnosi di "dislessia" viene a coprire un largo spettro di difficoltà e di ritardi nell'apprendimento della lettura e dell'ortografia. Gli studi neurologici considerano queste difficoltà come deficit legati a specifiche lesioni o ad un funzionamento cerebrale difettoso ma senza ver potuto, fino ad

²⁸⁰ DIENER Y., *Un bambino...*, cit., pp. 23-37

²⁸¹ Titolo originale: *The etiology and treatment of childhood*. Consultabile alla pagina: <http://users.erols.com/geary/psychology/publication.htm>

oggi, individuarli con precisione. Una diagnosi affidabile presuppone di eliminare in prima battuta le cause organiche, poi le cause ambientali -apprendimenti mancati o impossibili- e infine le cause psichiche. Qualunque sia l'eziologia delle difficoltà identificate, esse sono sop-portate da un soggetto che ha un rapporto preciso con la rappresentazione simbolica presupposta da cifre e parole; è di questo soggetto nella sua interezza che si deve tener conto.

L'iperattività di un bambino, come tale, non ha senso se non nel contesto globale della sua personalità: può essere tanto il risultato di un'educazione senza costrizioni -detto altrimenti di una non educazione- quanto un sintomo nevrotico, segno di un problema nella risoluzione del periodo strutturante infantile oppure, in un crescendo di gravità, la manifestazione di un disordine psichico. Sedarlo, spengerlo, ammutolirlo, implica il rischio che sorga un'angoscia intollerabile, precisamente quella contro la quale il sintomo funzionava da barriera.

Misconoscere i problemi psichici dei bambini comporta inoltre danni collaterali di discriminazione proprio laddove si presuppone che venga evitata: a scuola, dove non è sufficiente la buona volontà, la generosità né un certo savoir-faire per integrare un bambino con grandi difficoltà se non beneficia altrove di una presa in carico specifica. Il dibattito attuale sull'autismo lo dimostra. Gli attacchi contro i clinici psichiatri e psicoanalisti servono in effetti a mascherare la massiccia assenza dei luoghi di cura e di accoglienza per questi bambini diversi.

Quello che viene denominato "ritardo mentale" merita una digressione. Lungi dal ricoprire una categoria specifica, il termine indica stati di deficienza intellettuale legati a determinate sindromi o anomalie cromosomiche e/o genetiche, quanto delle importanti disfunzioni del pensiero. La sua eziologia è vasta e ampio è il ventaglio delle possibili evoluzioni. Alcune alterazioni somatiche o handicap sensoriali diagnosticati tardivamente possono essere responsabili delle difficoltà di apprendimento. La sordità ad esempio, privando dell'accesso al linguaggio parlato, può comportare un ritardo nella capacità di astrazione, e di conseguenza delle difficoltà circa l'acquisizione di simboli come le cifre e le lettere.

Allo stesso modo, alcuni incidenti cerebrali possono comportare cadute, a seconda della sfera cerebrale colpita; straordinariamente le possibilità di recupero sono possibili, a riprova del fatto che lo sviluppo psicomotorio e intellettuale dipende tanto dall'equipaggiamento fisiologico -neurologico e cognitivo- quanto dall'influenza dell'ambiente relazionale -affettivo, familiare, sociale, culturale- nonchè dalla volontà e dal desiderio del soggetto stesso.

Il Q.I.²⁸², o quoziente intellettuale, proveniente dalla scala di valutazione creata nel 1908 da Binet e Simon, rischia di dare un'illusione di oggettività ad una realtà molto complessa. Questo succede in particolare se si presuppone che possa rivelare dei superdotati.

"Intelligenza" deriva dal latino *intelligere*, letteralmente "leggere tra", comprendere. L'intelligenza cioè è la capacità di intuire al di là del senso letterale, di stabilire legami, di comparare, immaginare i rapporti tra una cosa e un'altra, tra un concetto e un altro.

²⁸² Calcolabile a partire dai 4 anni sulla base del rapporto tra l'età mentale e l'età cronologica.

Effettivamente alcuni bambini riescono anche molto bene in forme di apprendimento meccanico e in performance di memorizzazione che possono mascherare la loro incapacità di pensare a ciò che dicono e anche di capirlo.

Una valutazione globale delle competenze, anzi del Q.I., con dei test che fanno appello a diverse attitudini, stabilite da uno psicologo, può essere utile per non avviare un giovane verso un corso di studi inadatto e trascinarlo verso un fallimento o una forma di parcheggio. In particolare dovrebbe permettere, grazie ad un ascolto tanto premuroso quanto attento, di non confondere la carenza culturale con la mancanza di mezzi intellettuali, lo smalto sociale con l'intelligenza, le attitudini intellettuali eccezionali con dei meccanismi anormali di memoria. "Allo stesso modo può valutare gli effetti di rottura con la tradizione, di trasmissione, nel passaggio da un ambiente culturale a un altro. Ciò che là verrà spostato, anzi vietato (manifestare i propri sentimenti, ad esempio), sarà qui valorizzato come testimonianza di una capacità di espressione libera. Divisi tra il desiderio di collocazione nel gruppo di appartenenza che frequentano e quello di restare fedeli al loro ambiente d'origine, alcuni giovani possono vietarsi una riuscita che scaverebbe il fossato tra loro e i loro cari"²⁸³.

Il Q.I. è un dato variabile, non è stabile né definitivo e dipende fortemente da ciò che il bambino ha incontrato nella sua esperienza, come occasione di accesso al sapere, dalle condizioni in cui sostiene il test così come dal contesto affettivo in cui si trova in quel preciso momento. Il Q.I. può migliorare -come spesso succede ai bambini in psicoterapia- o peggiorare in situazioni di grave carenza di cure e relazioni, come talvolta può accadere dopo un periodo di ospedalizzazione. Non è che un'istantanea, colta in un momento particolare e suscettibile di variare. D'altronde misura solo ciò che è misurabile: memoria, capacità di risolvere un problema nuovo, di fare una deduzione e di pianificare un'azione. Non misura evidentemente la posizione del soggetto rispetto alle sue capacità desideranti, eppure determinanti nell'impedimento o -al contrario- nella fecondità del suo rapporto al sapere.

Il modo in cui le difficoltà psichiche e/o intellettuali sono vissute e accettate dai genitori, dall'ambiente circostante, attraverso le loro paure, le loro rappresentazioni, i loro sensi di colpa, condiziona gli apporti e gli stimoli offerti al bambino. Di rimando ciò va a toccare le interazioni con lui e attenua o aggrava le sue difficoltà. Ogni bambino è un soggetto nella sua interezza e deve avere a che fare con ciò che è e non è, ciò che ha e che non ha. La dimensione umana non può essere liquidata e ridotta a una diagnosi, ortopedizzata con la messa a punto di soluzioni tecniche di rieducazione. Che ci sia un danno organico reale o no, le incognite del desiderio di sapere sono sempre legate ad un vissuto psichico personale, nel quale intervengono le complicazioni legate al lavoro dell'inconscio.

2.3.3.2 *Inibizioni, sintomi o angoscia*²⁸⁴?

²⁸³ MENÈS M., *Il bambino e il sapere. Da dove viene il desiderio di apprendere?*, La Scuola, Brescia, 2013

²⁸⁴ Il riferimento è al testo di Freud S., *Inibizione, sintomo e angoscia* (1925), in *Opere, cit.*, Vol. X, pp. 237-317

I bambini imparano a ritmi differenti, mostrano maggiore o minore attitudine alla memorizzazione, all'analisi, all'astrazione; alcuni inciampano in materie facilmente accessibili ad altri. Ma queste stesse differenze rivelano un aspetto essenziale del rapporto al sapere: le facoltà cognitive, la loro messa in opera così come il loro sviluppo, dipendono da ciò che entra in gioco nella costruzione della soggettività. Le predisposizioni agli apprendimenti possono essere facilitate o -al contrario- ostacolate dal modo in cui il bambino si costituisce in quanto soggetto di desiderio, accede alla parola e alle relazioni con l'altro. Anche le attitudini che sembrano innate s'inscrivono nella complessità individuale di una personalità e vi si manifestano, o meno, secondo il modo in cui vengono nutrite o inibite dalle influenze esterne.

Gli adulti raramente si preoccupano per i bambini 'troppo buoni', obbedienti, "che si fanno scudo della loro sedicente incapacità, dove pensano che nessuno verrà a cercarli. Spesso, i soli elementi individuabili o di cui si lamentano sono somatici: stanchezza, mal di testa, ecc."²⁸⁵. Sono tratti caratteriali o segni di un'inibizione che può aggravarsi?

Se per il bambino vedere i propri limiti è insopportabile, perchè non può accettarli, la volontà di non sapere è tale da "portarsi via ogni curiosità intellettuale. L'inibizione che ne deriva è una rinuncia, un meccanismo di evitamento"²⁸⁶. Blocchi, povertà intellettuale, lentezza e disinteresse per la scuola: i suoi effetti sono vasti e possono essere devastanti.

L'inibizione però è in prima istanza un processo regolatore: la parola deriva dal latino *inhibere*, nel suo doppio significato di "trattenere" e "vietare". L'inibizione prima arresta, limita l'illusione dell'onnipotenza, permette di contenere i movimenti spontanei verso la soddisfazione immediata, gli impulsi. Questa funzione -di cui forse i bambini iperattivi sono privi- rende possibile e praticabile l'accesso alla realtà e alla vita sociale: deve rinunciare a fare ciò che vuole quando vuole, senza preoccuparsi delle restrizioni e degli altri. "È sotto l'effetto dell'inibizione strutturante, del lavoro di *d'uomesticazione*²⁸⁷ pulsionale che essa svolge, che la sublimazione può insediarsi"²⁸⁸.

Ma la funzione di inibizione può invece arrivare a provocare un'immobilità totale, arrivando a vietare ogni manifestazione spontanea; può comportare blocchi alla sfera motoria -ad esempio la paralisi del braccio che impedisce di scrivere- o alla sfera funzionale -come la vista che si annebbia- o intellettuale: in questo caso è il funzionamento stesso del pensiero a essere ostacolato. "L'inibizione è acefala, non fa pensare a niente; il soggetto non riesce a dire quello che gli succede"²⁸⁹.

²⁸⁵ MENÈS M., *Il bambino...*, cit.

²⁸⁶ *Ibid.*

²⁸⁷ In francese *homestication*, neologismo di Jacques Lacan

²⁸⁸ MENÈS M., *Il bambino...*, cit.

²⁸⁹ *Ibid.*

L'inibizione può essere transitoria, legata a un momento specifico e rimanere limitata. Ma quando tocca in modo duraturo la funzione della comprensione si traduce nell'impossibilità per il bambino di trovare da sé le proprie risposte.

Un tratto caratteristico di chi ne è vittima è che non se ne lamenta: non si rende conto, con questo conflitto interiore, di “mettere in dormiveglia le proprie capacità di pensiero e di autonomizzazione. Il soggetto inibito è chiamato dalle esigenze esterne, dai genitori, dagli insegnanti, a superare le sue difficoltà come se si trattasse di una questione di volontà: “non essere timido!”, “bisogna rispondere quando si viene interrogati!”. Ma i mezzi e la necessità di farlo gli sfuggono completamente.

L'impressione che dà di essere depresso e che gli è estranea, è fuorviante per gli adulti che lo circondano e rende difficile il lavoro dell'insegnante: il tipico silenzio che il bambino oppone a ogni domanda, il suo “non so”... sono il riflesso della sua sensazione di essere invaso “dal terrore di incontrare un sapere che preferirebbe non sapere”²⁹⁰.

In situazioni estreme, quando il libero esercizio dell'intelligenza è pesantemente ostacolato, il pensiero diviene povero al punto da sfociare in un quadro di pseudo-debilità. Allora l'angoscia davanti al foglio bianco lo paralizza, o gli impedisce di andare là dove circolano i saperi, a scuola. Il rifiuto di entrare in classe a volte è l'apice di un'inibizione apparsa molto discretamente e silenziosamente ma progressivamente avanzata.

In alcuni casi invece, è un investimento eccessivo del pensiero a mascherare l'inibizione: le difese contro l'invasione di pensieri vissuti come persecutori provocano la mobilitazione eccessiva in uno o in pochi ambiti molto limitati, che assorbono tutta l'attenzione del soggetto. Imparare a memoria, piegandosi a ogni consegna, rinforza o rimpiazza l'onnipotenza infantile, permettendo una via di fuga dall'angoscia che rischia però di compromettere gli altri ambiti della vita: quello delle relazioni con gli altri e, più tardi, quello delle relazioni amorose.

Dunque ci sono paradossali successi su un fondo di inibizione: l'ombra della depressione cala sopra i bambini ‘troppo buoni’. A lungo ignorati nei soggetti giovani, gli stati depressivi li colpiscono a partire dall'adolescenza: i suicidi nella fascia d'età tra i 15 e i 19 anni sono la seconda causa di mortalità, dopo gli incidenti.

La depressione è una malattia del desiderio, che addormenta ogni slancio vitale e comporta immancabilmente un disinvestimento scolastico: l'abbandono scolastico²⁹¹ è un segno premonitore al quale occorre prestare molta attenzione, anche perchè il relativo vissuto di fallimento rinforza il sentimento depressivo e instaura molto velocemente un circolo vizioso. “Il bambino che si lamenta ma di niente in particolare, oppure oppone un patetico ‘non so’ ad ogni sollecitazione, testimonia della vicinanza

²⁹⁰ *Ibid.*

²⁹¹ L'Italia si classifica tra le peggiori nazioni europee per quanto riguarda il fenomeno dell'abbandono scolastico: lasciano infatti prematuramente i banchi di scuola il 17,6% di alunni (contro la media Ue del 12,7%). Un altro dato riguarda coloro che si perdono dopo la soglia di quella elementare: lo 0,2% degli iscritti, infatti, abbandona le medie. Un numero che, legalmente, non dovrebbe esistere. Fonte: Ministero dell'Istruzione, 2013

tra l'affetto depressivo e l'orrore di sapere". Nella depressione c'è un arretrare di fronte alla necessità di orientarsi a partire dal proprio desiderio.

Il bambino, come si è visto, misura un po' alla volta l'impossibilità di padroneggiare tutto, di vivere nella cieca beatitudine: non solo si scopre limitato nelle sue possibilità, dipendente dall'altro per la sua sopravvivenza e costretto a dover passare per le parole per chiedere, ma impara che anche l'altro è limitato, non può donargli tutto. Scoprirsi limitati e mortali è un sapere difficile da sopportare, che non soltanto non protegge da una realtà inevitabile ma anzi, la fa temere. La condizione umana di *parlêtre* rende tristi.

Dalla depressione anaclitica nell'ospedalizzazione dei neonati privati di legami stabili e costruttivi, al sentimento d'abbandono e alla ricerca affettiva eccessiva, il bambino anche molto piccolo soffre. I suoi tratti depressivi sono più o meno marcati: si manifestano solitamente nel corpo -mal di testa, mal di pancia, vaghi malesseri, una fragilità recidiva alle malattie, un'affaticabilità importante, l'enuresi, l'insonnia...- perchè il corpo resta il mezzo più diretto per esprimere le parole che non si possono dire.

A scuola appaiono invece con più chiarezza i sintomi relazionali: isolamento, aggressività, instabilità, incapacità a concentrarsi... tutti ostacoli all'apprendimento. "Niente interessa veramente colui che ha l'impressione di entrare in un vuoto che lo risucchia e non lascia alcun posto al desiderio"²⁹².

Altre modalità sintomatiche del desiderio di sapere sono i sintomi: si può trattare della ruminazione che rimanda all'infinito ogni decisione -il bambino che cancella in continuazione quello che ha appena scritto, perchè non sa più se è corretto o no-, dell'agitazione che disturba la concentrazione, della distrazione che impedisce l'ascolto, o dei disfunzionamenti che intralciano le acquisizioni. I sintomi sono dei "sobillatori che rendono manifesto un malessere psichico. Non paralizzano come fa l'inibizione, non terrorizzano come fa l'angoscia, ma parassitano, disturbano il funzionamento del pensiero. Sono delle formazioni di compromesso difensive, che si sostituiscono a quei sentimenti di angoscia che restano troppo fortemente legati ai contenuti rimossi"²⁹³. Come si è visto nel corso del presente lavoro, il sintomo è una soluzione creativa del soggetto, che pur esprimendo il messaggio di ciò che lo fa soffrire, gli serve a mantenere un equilibrio.

Ad esempio, nel bambino che non smette di dubitare su ciò che fa, il pensiero gira in tondo per non pensare "a niente": questo vuoto è funzionale, gli serve per evitare di "pensare male". Si attacca ai dettagli, si ferma su una domanda che gira instancabilmente nella sua testa, dedica un tempo infinito a tracciare lettere o schemi, in maniera tale da non arrivare mai alla fine del suo compito.

Il rapporto al sapere si mantiene aperto ma il pensiero rischia sempre di bloccarsi intorno a contenuti che per via di legami associativi latenti vengono considerati dal soggetto pericolosi; "Il dubbio e la ruminazione esprimono l'oscillazione tra due posizioni inconciliabili: l'una consiste nel tentare di conservare i genitori come potenze protettrici assolute, l'altra contiene la consapevolezza che questo è

²⁹² MENÈS M., *Il bambino...*, cit.

²⁹³ *Ibid.*

impossibile. Il pensiero rimane chiuso dentro un'oscillazione permanente, uno stare tra due poli che lo immobilizza o lo rallenta²⁹⁴.

Nel destino del desiderio di sapere, il pensiero è "parassitato dall'orrore di saper(si) irrimediabilmente soli"²⁹⁵.

Contrariamente a questi sintomi 'discreti', altri sono colti più velocemente dagli altri perchè disturbano: sono i comportamenti di sfida e di opposizione attiva e rumorosa -il pianto, la collera-, l'agitazione, la sufficienza, il rifiuto di piegarsi all'autorità, l'esigenza di mettere in atto i propri desideri immediati... legati o meno ad una immaturità, rendono difficile l'integrazione e l'adattamento nel gruppo-classe.

Sono tutti segni e conseguenze di una intolleranza alla frustrazione, della difficoltà a sopportare i limiti. Fallimenti ed errori fanno parte del percorso di interiorizzazione delle conoscenze, così come del saper-fare: "L'errore è una parte integrante dell'apprendimento: la sua correzione permette l'assimilazione; il suo rifiuto comporta il blocco di ogni esperienza"²⁹⁶.

I sintomi di agitazione, non così recenti, hanno un oggi un posto d'eccellenza e sono riuniti sotto l'etichetta diagnostica -sempre più frequente- detta di "iperattività", che come si è visto provoca la prescrizione di un trattamento medico-farmacologico. L'instabilità psicomotoria accompagnata da difficoltà di concentrazione è stata riconosciuta e descritta fin dalla nascita della clinica infantile, all'inizio del XIX secolo. Si tratta di un fallimento dell'inibizione sul suo versante positivo, strutturante. Il bambino non è dunque abbastanza contenuto e rimane sottomesso ad esigenze pulsionali non sufficientemente regolate. Le conseguenze sull'apprendimento sono massicce perchè questi bambini, anche molto piccoli, non riescono a fermarsi abbastanza da memorizzare e quindi apprendere. Si accontentano di associazioni immediate senza mai poterle approfondire. Questo sintomo è nuovo solo dal punto di vista della sua ampiezza, dovuta ad una sovrabbondanza di stimoli che bombardano il bambino fin dalla più tenera età, con il rischio di superare i limiti dell'eccitazione per raggiungere quelli di una spinta alla dispersione.

"La corsa alle attività alla quale molti sono sottomessi, e non solo bambini, non lascia più spazio alla noia, spiaggia tuttavia fruttuosa di un tempo sospeso, dove l'immaginazione fluttuante permette al pensiero di scoprirsi e di svilupparsi"²⁹⁷.

Infine, un'altra manifestazione del modo di essere inconscio della mente, che se non elaborata può costituire un serio impedimento alla formazione, è l'angoscia. L'angoscia nasce molto precocemente in alcuni momenti cruciali della costituzione soggettiva, in cui il bambino si percepisce nel suo essere totalmente dipendente e quindi in pericolo: teme di essere lasciato cadere dall'altro. Ogni situazione che farà sentire in pericolo la sicurezza interiore del soggetto può riattivare questa angoscia strutturale e

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ *Ibid.*

²⁹⁶ *Ibid.*

²⁹⁷ *Ibid.*

inevitabile. L'angoscia è un affetto che accompagna la vita come un rumore di fondo ma che nella maggior parte del tempo viene dominata. Quando invece si presentifica in tutta la sua portata paralizzante, invadente, ostacola tutta l'attività del soggetto, mobilitata nella lotta contro di lei.

La percezione dei limiti -propri e dell'altro- incontrata nelle primissime fasi di strutturazione psichica, conserva il suo carattere inquietante, difficile da sostenere. Il soggetto per proteggersene tenderà ad evitare le situazioni che possono suscitare: la scuola è senz'altro una di queste.

Cos'è apprendere se non precisamente una rinnovata esperienza del limite? Accettare di non sapere, sottoporsi alle domande dell'altro, ricevere da lui ciò che non si possiede. Apprendere richiede un coinvolgimento nello sconosciuto, non immediatamente gestibile, senza garanzie che non resti tale: straniero e inaccessibile. Se il bambino teme troppo questa situazione, se si sente troppo solo nell'affrontarla, eviterà di incontrare i rischi che comporta. Tanto più perchè il fallimento scolastico ripetuto si riverbera sul soggetto provocando una ferita narcisistica, una perdita dell'amore di sé: lo scoraggiamento rinforza le difficoltà, che a loro volta accrescono la sensazione che imparare sia impossibile. Le "reazioni di sfida e provocazione spesso non fanno altro che mascherare l'angoscia davanti al rischio di fallire"²⁹⁸.

Il rifiuto della scuola, qualificato dalla Lingua Medico-Sanitaria come "fobia scolare", è un'espressione particolarmente acuta e pervasiva dell'angoscia di fronte a situazioni di apprendimento.

In questi casi la scuola focalizza un'angoscia insopportabile: l'alunno sta male ogni mattina, vomita, ha mal di pancia... il bambino ha paura degli altri bambini e dell'insegnante.

A convergere nella cosiddetta "fobia scolare" possono intervenire diversi fattori, come la difficoltà di lasciare la famiglia in un momento difficile: lutto, divorzio, nascita di un fratellino. Spesso la causa dell'assenteismo scolastico è la depressione della madre, che il bambino teme di abbandonare: lui si lamenta per malesseri vagamente immaginari e "la madre chiude volentieri gli occhi, preferendo non rimanere sola"²⁹⁹.

Che la scuola diventi luogo di un rigetto può dipendere anche da un conflitto latente o esplicito nella storia familiare, da una problematica personale del bambino o dal nodo tra i due; può essere la manifestazione di un conflitto di lealtà entro il quale il bambino è imprigionato, quando un genitore esprime più o meno apertamente la sua opposizione ai metodi dell'insegnante, all'insegnante stesso o a una particolare disciplina.

Il ruolo dell'istituzione in questo caso è delicato e consiste in primo luogo nel disinnescare i conflitti, aiutando il bambino a prendere coscienza che la scuola non è rivale della famiglia ma è un Altro luogo, differente. Può essere il luogo di incontro con un universo incompreso e sconosciuto, ma anche il luogo di una novità possibile.

²⁹⁸ *Ibid.*

²⁹⁹ *Ibid.*

2.3.3.3 *L'adolescenza, o ultima occasione*

In che senso l'età dell'adolescenza può essere considerata l'ultima occasione di liquidare i conflitti infantili? Quando arriva l'adolescenza, il giovane deve affrontare -senza più poter deviare né rimandare- la solitudine fondamentale dell'essere umano, da cui nessun adulto può più proteggerlo. Misura lo scarto tra le illusioni che hanno cullato la sua infanzia e le delusioni che il futuro -soprattutto in un momento storico dove la disoccupazione giovanile è un dato allarmante e quotidianamente ribadito- sembra promettere.

Brutali ma estremamente pertinenti al discorso fin qui sviluppato sono le parole di Paloma, la dodicenne protagonista dell'*Eleganza del riccio*: "La vita ha un senso e sono gli adulti a custodirlo (...) Quando capiamo che non è vero, ormai è troppo tardi (...)"³⁰⁰. Come sopportare che nessuno risponda della propria esistenza?

Scoprire che dagli adulti non ci si può aspettare quel qualcosa che colmerebbe la mancanza, rende l'adolescente molto e fin troppo sensibile a varie influenze; può continuare a sperare nell'eccezione di chi sembra essere sfuggito alla castrazione -cantante, leader politico, capo-banda- oppure può farsi tentare da uno dei tanti prodotti sul mercato che lo mantengano nell'illusione, anche effimera, dell'onnipotenza: sostanze, oggetti di consumo, videogiochi. Oppure può rifugiarsi negli studi, come riparo dagli affetti che lo turbano: "il tratto di intellettualismo che si riscontra comunemente negli adolescenti può essere più uno sforzo per dominare i loro conflitti interni, con la sopravvalutazione dell'esercizio del pensiero, che una sublimazione ben riuscita"³⁰¹.

I rifiuti o le difficoltà scolastiche esplodono durante la pubertà: questa mette fine definitivamente a ciò che resta dell'onnipotenza infantile. L'autostima viene colpita duramente quando domina l'impressione di essere incapaci di rispondere alle esigenze educative, il che si traduce spesso in una rinuncia, in una fuga di fronte al sapere. Se l'asticella è posizionata troppo in alto, il giovane soggetto può ritenere di non esserne all'altezza e concludere che sia inutile tentare. Sembrano riferirsi a questa problematica i suicidi dei liceali subito dopo una bocciatura.

Al contrario, se la barra è troppo bassa e il soggetto non rappresenta per i genitori nessuna speranza, può concludere di non valere nulla, dato che nulla ci si aspetta da lui. Ognuno interiorizza lo sguardo che l'altro gli ha rivolto quando ancora non sapeva di esistere, ognuno ha preso su di sé aspettative e speranze - non necessariamente positive- che dettano la direzione di un ideale da raggiungere. Se lo scarto tra la verità vissuta e l'ideale a cui si punta più o meno consapevolmente è troppo grande, l'adolescente "corre il rischio di patire un sentimento di insufficienza, di nullità, che si porta dietro la depressione e l'incessante ricerca di rassicurazioni sostitutive, nei gruppi di coetanei o nelle sostanze disinibenti"³⁰².

Il crollo narcisistico può trovare rimedio solo nella promessa di un avvenire che riservi le sorprese di un nuovo amore, di una sessualità finalmente rivelata. Ma per tutto questo occorre che vi siano state create

³⁰⁰ BARBERY M., *L'eleganza del riccio*, p. 17

³⁰¹ MENÈS M., *Il bambino...*, cit.

³⁰² *Ibid.*

le condizioni. L'incontro con l'altro sesso e la separazione dai genitori è lo sbocco del desiderio di crescere che accompagna le fantasticherie del periodo di latenza. Alle soglie di una vita autonoma che gli adolescenti hanno spesso dichiarato di aspettare, indietreggiano e vorrebbero, come scrive Gérard de Nerval, perseguire "il travaso del sogno nella vita reale"³⁰³.

In questo caso il disinvestimento scolastico è il primo fenomeno individuabile di un disagio. Minacce, rimproveri e punizioni non sortiscono effetti, se non quello di aggravare l'angoscia e il senso di colpa. Quando il desiderio è colpito tutti gli ambiti di investimento vanno incontro a una crisi e prima di preoccuparsi delle conseguenze "bisogna dunque occuparsi delle cause"³⁰⁴. Gli affetti depressivi possono essere parole che non arrivano a dirsi, perchè non sono indirizzate a nessuno e che bisogna tuttavia saper cogliere.

Nel nostro paese l'adolescenza si è anticipata al punto da includere una preadolescenza -ancora poco studiata- che va dai 9 agli 11 anni e al contempo si è protratta tanto che risulta ormai impossibile individuare un passaggio all'età adulta valido per tutti. La precocità "abbreviando il periodo infantile, rischia di impoverire i processi mentali connessi al gioco, alla fantasia, alle attività disinteressate, particolarmente favorevoli al sorgere di capacità cognitive divergenti, in grado di porre domande innovative e soluzioni creative"³⁰⁵. Analogamente, il prolungamento della dipendenza dei "giovani adulti"³⁰⁶ dalla famiglia d'origine indebolisce le spinte alla contrapposizione generazionale, alla ribellione, all'utopia. Infatti, se è vero che la trasmissione da una generazione all'altra necessita di continuità, è anche vero che la società, per progredire, ha altrettanto bisogno che si introducano elementi di critica, di confronto e di scontro perchè i rapporti possano evolvere e le relazioni divenire più eque e soddisfacenti.

Nelle ultime generazioni la contrapposizione tra genitori e figli è minima: la famiglia permissiva offre ben pochi pretesti di contrasto e di conflitto. "Il divario con la generazione che 'ha fatto il '68' non potrebbe essere maggiore. Mentre quella si era definita attraverso la contestazione dell'autorità e delle istituzioni, questa si pensa in continuità anzichè in alternativa con il passato"³⁰⁷.

La mancata sfida produce un'identità debole perchè viene meno la *pars destruens* dell'adolescenza, quella fondata sul "no!": non sono come voi, sono diverso, sono io.

Quando l'adulto, genitore o insegnante, è capace di porsi in relazione con un soggetto e non solo con un oggetto-contenitore in cui travasare informazioni e competenze, tutto cambia e l'adolescenza rivela le sue straordinarie potenzialità. Potenzialità che le famiglie invece tendono ad anestetizzare, considerando i ragazzi eterni bambini, bisognosi di protezione perchè fragili, ingenui e irresponsabili. Ma la

³⁰³ DE NERVAL G., *Aurelia*, I parte, III

³⁰⁴ MENÈS M., *Il bambino...*, cit.

³⁰⁵ VEGETTI FINZI S., "La mente dell'adolescente tra autonomia e vergogna", in *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Giornata di Studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Milano, 2-3 aprile 2004, COSPES, p. 11

³⁰⁶ Cfr. SCABINI E., ROSSI G., *La famiglia lunga del giovane adulto*, in "La famiglia", n. 193, Brescia, 1999

³⁰⁷ VEGETTI FINZI S., "La mente...", cit., p. 13

responsabilità non viene da sé, come un fisiologico attributo della crescita: è il risultato di scelte che implicano il rischio di una perdita, di dilemmi morali che sorgano dal concreto dell'esperienza, dalla necessità di affrontare delle paure, di risolvere problemi che riguardano se stessi e gli altri.

La libertà si coglie soltanto quando si è posti di fronte al pericolo di sbagliare e ce lo si assume: se si detiene un margine di potere, se alla dipendenza infantile ha fatto seguito una graduale delega di autonomia da parte degli adulti, allora la responsabilità viene esercitata. Per questo è importante che in famiglia e a scuola sia progressivamente concessa ai ragazzi l'assunzione della propria vita, individuale e collettiva; che entrino a far parte della comunità come membri attivi, anche a costo di delusioni, errori, regressioni anche, perché a volte tornare indietro è indispensabile, consente di prendere la rincorsa per fare un salto in avanti. Come sostiene Dolto, la felicità non è un diritto: quello che gli adulti devono garantire è l'autonomia, il diritto di crescere, di diventare adulti. Se poi saranno felici tanto meglio.

Il pericolo più grande in questi anni di ipoteche sul futuro per un momentaneo benessere è la stagnazione: quando non si hanno motivazioni per fare ciò che si fa ma ci si limita a vivere alla giornata, quando i desideri sono ridotti e costringono a navigare a vista, senza obiettivi e sogni a lungo termine, l'adolescenza ha smarrito la sua specificità e il suo senso. Nel *continuum* di una biografia senza censure, ostacoli, verifiche, senza salti di qualità e quindi conferme di valore, tutto si equivale e nulla merita di essere acquisito con fatica e sacrificio. Non si tratta certo di reintrodurre un passato di esami massacranti e valutazioni sadicamente selettive, ma di "riflettere insieme sulla conclusione dell'adolescenza, di elaborarne il lutto (così come un tempo è stato fatto per l'infanzia) per poi entrare nell'età adulta, nella maturità, intesa come una sfida da superare non come una condanna da scontare"³⁰⁸. Occorre che l'adulto si comporti come tale, rinunciando alla tentazione di affiancarsi al figlio in una seconda, illusoria adolescenza.

Dunque, c'è una relazione molto stretta tra il modo anonimo, ribelle, creativo o deviante con cui l'adolescente fa il suo ingresso nella società -cioè assume un principio di paternità- e lo stato di salute della famiglia e delle istituzioni sociali. Il disagio giovanile sembra dare la misura del disagio della società.

Una famiglia sana non è quella in cui non ci sono conflitti o ribellioni. Così come una società sana non è quella che ignora la critica o il dissenso, che li teme o peggio, li soffoca come nei regimi totalitari. Una società sana ha le capacità per trasformare la forza del conflitto e del dissenso in fattori di cambiamento e non di devianza. Per questo ha senso parlare della funzione della famiglia, delle istituzioni e della rete sociale. E la crisi adolescenziale ha questo significato: ribellarsi alla dipendenza dai genitori, senza essere bloccati dalla paura -dall'angoscia, direbbe Dolto- di poterli *davvero* distruggere con le proprie pulsioni aggressive. Sosteneva a questo proposito Winnicott: "Dove c'è un ragazzo che lancia la sua sfida per crescere, là deve esserci un adulto pronto a raccogliarla...(perché) a livello profondo, nella fantasia inconscia, si tratta di una questione di vita o di morte per l'adolescente"³⁰⁹. E deve essere vissuta non nel

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 17

³⁰⁹ WINNICOTT D.W., *Dalla perdita alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze, 1991

passaggio all'atto, ma in modo simbolico nella scena familiare e sociale attraverso il gioco delle identificazioni e degli spostamenti.

Ecco perché la ribellione adolescenziale ha un significato contraddittorio. L'adolescenza è il tempo della fuga dall'Altro, il viaggio è la figura che meglio ne coglie l'essenza; ma al tempo stesso vi si trova un fortissimo appello all'Altro, anche sotto forma di provocazione. La contraddizione è solo apparente: si fugge dall'oggetto d'amore, ma si fa appello alla sua funzione di cui non si può fare a meno. E le prove, le provocazioni, cui l'adolescente sottopone l'altro genitoriale, non sono che il provare se l'Altro tiene, se fa da sponda, se tutto il sistema di valori e di parole è qualcosa che l'adulto sostiene con la testimonianza della sua vita o se è "come se" l'adulto ci credesse.

2.4 La formazione dell'insegnante: "lavorare di cuore"³¹⁰

La scuola è - per il bambino e l'adolescente - stimolo e luogo di elaborazione della problematica di separazione dalla famiglia. Occorre quindi che ci sia un sostegno per l'insegnante, che gli permetta di sopportare questo pensiero e questa responsabilità.

Quali le competenze nella preparazione dell'insegnante che formino alla sua funzione?

A fronte della consapevolezza, emersa anche in ambito europeo, delle nuove aspettative e sfide con cui gli insegnanti si devono confrontare (Reding, 2002) e del diritto sinora disatteso di essere riconosciuti tra gli attori chiave di tutte le strategie volte allo sviluppo della società e dell'economia (ibidem), non corrisponderebbero progetti, e soprattutto realtà, di formazione e riqualificazione, adeguati alle nuove emergenze politiche, sociali e culturali.

In particolare l'elemento maggiormente critico nel contesto della formazione degli insegnanti sarebbe rappresentato dalla formazione degli insegnanti in servizio, cui poca attenzione verrebbe posta non solo dal mondo politico, ma anche da quello della ricerca. A fronte di una crescente domanda, da parte degli insegnanti, di formazione continua di alto livello, in Italia, più che in molti altri paesi europei, le iniziative in tal senso stentano a decollare, anche in mancanza di modelli formativi empiricamente collaudati.

Oltre alla mancanza di ricerche empiriche, fra i fattori che rappresenterebbero elementi di criticità in relazione alla strutturazione di percorsi formativi adeguati ai nuovi contesti culturali, sociali e politici, un ruolo rilevante è giocato dal dibattito intorno al profilo professionale dell'insegnante, inteso come meta dei percorsi di formazione iniziale, sfondo integratore delle varie proposte disciplinari, criterio ispiratore delle traiettorie istituzionali o personali/individuali di sviluppo professionale, retroterra culturale e risorsa narrativa (Holstein, Gubrium, 2000; Søreide, 2006; Watson, 2006) di ogni insegnante, in funzione dei processi di costruzione della propria identità professionale.

³¹⁰ Il presente paragrafo fa riferimento principalmente al testo a cura di ORSENIGO J., *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milano, 2010

Tale dibattito si sarebbe acceso in seguito alla emergente convinzione, sorta all'interno degli approcci di ricerca costruttivisti socio-culturali e situazionisti (Varisco, 2002), che il profilo non possa essere definito attraverso modelli di derivazione tecnico-razionalistica e rappresentare il prodotto della codificazione delle componenti astratte (l'insegnante, la classe, il contesto sociale, i contenuti e la visione dell'apprendimento) che caratterizzano i contesti d'insegnamento/apprendimento. In ambito educativo/formativo in particolare, si sarebbe rilevato che le regole professionali formali, poste a priori, non forniscono più indiscutibili quadri generali e legittimi di quello che si deve fare o non fare, come e a che proposito farlo (Bonneton, 2008). In tempo di crisi della prescrizione dei ruoli professionali dentro e fuori dalla scuola (Viteritti, 2004a) sembrerebbe perciò necessario disporre di un profilo fluido e multilaterale dell'insegnare (Margiotta, 1999) perché le classificazioni rigide non riuscirebbero a cogliere il carattere dinamico della qualità dell'insegnamento e dell'insegnante, il flusso continuo d'interazioni cui è sottoposto il suo lavoro; non conterrebbero inoltre, prospettive di trasformazione del ruolo, non ne delinerebbero le possibilità di evoluzione (Picco, 1999).

Appare sempre più evidente oggi la crisi che ha investito la scuola, non in grado di sviluppare negli studenti competenze utilizzabili nel mondo extrascolastico, incapaci di rappresentare contesti motivanti e stimolanti, sofferenti per la concorrenza di altre strutture di diffusione dei saperi. Si ritiene che, fra le varie ragioni che si possono addurre a spiegazione del fenomeno, una delle più profonde riguardi la professionalità degli insegnanti, non più adeguata all'epoca che stiamo vivendo. Questo aspetto rimanda direttamente alla loro formazione, il cui obiettivo dovrebbe essere quello di assicurare competenze teoriche e operative utili ai fini di un aggiornamento e arricchimento continuo del proprio profilo professionale.

La scarsa professionalità e l'inadeguata formazione degli insegnanti sarebbero il risultato dell'insufficiente attenzione che il mondo accademico internazionale avrebbe assegnato, fino a pochi anni or sono, a questo complesso settore d'indagine, qualificato da Lanier e Little (1986) come uno dei meno indagati e considerati dalle ricerche sull'educazione.

In Europa e in particolare in Italia, gli studiosi interessati a tali problematiche erano sì presenti già dagli inizi del secolo scorso, ma si trattava di un numero assai limitato, e peraltro, non rappresentativo degli atteggiamenti maggioritari della cultura accademica, all'interno della quale prevaleva l'interesse verso la scienza pura, con l'esaltazione delle finalità generali, "disinteressate" dell'educazione, «ignorando e talora contestando [nell'attività formativa] ogni obiettivo di professionalizzazione» (Luzzatto, 1999, p. 15, corsivo nostro).

Solo pochi anni fa, nel contesto dell'Unione Europea, si denunciava ancora la mancanza di «approfondite ricerche sugli effetti e le conseguenze dei diversi sistemi e modelli di formazione degli insegnanti» (Buchberger F., Campos B. P., Kallos D., Stephenson J., 2000, p. 10): nel Green Paper on Teacher Education in Europe, redatto ad opera della rete TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe) definendo la formazione docente «un campo di studi che è stato ampiamente trascurato», gli autori richiamavano l'attenzione sul fatto che un'azione quantitativamente così ampia

come quella della formazione degli insegnanti (si trattava nel 2000 di circa cinque milioni di futuri e attuali insegnanti in Europa, oltre che di circa cinquantamila persone coinvolte come formatori) necessita di essere supportata da conoscenze empiricamente validate, la cui carenza risulterebbe il fattore determinante la vulnerabilità del settore, sottoposto sempre di più, man mano che se ne riconosce il valore strategico per lo sviluppo socio-economico dei paesi, a pressioni ideologiche e a faziose influenze politiche.

Di riflesso a tali situazioni, anche a livello politico-istituzionale il dibattito intorno alle tematiche specifiche riguardanti la formazione dei docenti si è sviluppato solo negli ultimi anni, con la conseguenza che a tutt'oggi non sempre i sistemi di formazione europei risultano adeguatamente attrezzati per rispondere alle nuove esigenze sociali (Commissione delle Comunità europee, 2007). L'Italia rappresenta, in tale contesto, un fanalino di coda per molti aspetti.

2.4.1 La formazione dell'insegnante nel contesto italiano e in Europa

Con il recente documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, la Commissione Europea (2005) ha inteso proporre un testo di sintesi di pratiche e idee emergenti sulla formazione degli insegnanti dei vari paesi, a supporto dei decisori politici nazionali o regionali affinché possano fare riferimento a principi comuni nella loro attività di costruzione dei percorsi formativi locali.

Risulta rilevante, in questo documento, il valore assegnato alla ricerca e alla capacità di fare ricerca ai fini dello sviluppo professionale continuo. Per favorire quest'ultimo vanno migliorate negli insegnanti le competenze di saper riflettere sull'esperienza per trasformare in conoscenza professionale l'evidenza della pratica e di saper leggere i risultati delle ricerche educative e utilizzare le innovazioni nei vari settori per far evolvere i propri saperi.

La responsabilità e il diritto/dovere che gli insegnanti hanno di fare ricerca è un tema che viene riproposto e ampliato nel recente documento della Commissione Europea "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti", datato agosto 2007. Dopo un richiamo ai paesi membri affinché investano di più e meglio nella formazione docente e si attengano maggiormente alle indicazioni europee, la Commissione propone una lettura della formazione degli insegnanti particolarmente attenta ai recenti sviluppi della ricerca in questo campo. Rispetto a quanto già discusso, il documento offre alcuni significativi e nuovi orientamenti di politica comunitaria della formazione.

Nell'ambito della formazione continua (intesa come percorso costituito dai due momenti della formazione iniziale e di quella in servizio) si ritiene che, per creare un sistema coerente di sviluppo e di apprendimento per gli insegnanti, occorre: a) coordinare meglio tra di loro i periodi di formazione iniziale, di tirocinio e di formazione in servizio, perciò si propone la realizzazione di un sistema formativo unico, che gestisca e segua lo sviluppo professionale lungo tutto l'arco della carriera dell'insegnante; b) creare un programma introduttivo triennale a supporto dei docenti novizi e una struttura di orientamento professionale a disposizione degli insegnanti veterani; c) organizzare gruppi di discussione in materia di

formazione, all'interno delle istituzioni scolastiche; d) rendere possibili i distacchi di studio e riqualificazione professionale, anche per favorire la partecipazione attiva a studi e ricerche promossi da centri di ricerca qualificati.

Anche in questo documento, come in altri di poco precedenti, emerge la specifica potenzialità formativa della ricerca intesa come "cultura della riflessione", mezzo principale per la formazione/ autoformazione degli insegnanti. Un ruolo di primaria importanza a garanzia della qualità della formazione continua è assegnato all'Università. Fra le funzioni dell'accademia dovrebbe essere prevista quella di "supervisione" delle attività di formazione in servizio svolte in contesti extrauniversitari attraverso collaborazioni fra scuole e agenzie extrascolastiche.

In tale contesto viene istituzionalizzata e definita, sulla scia di quanto già presente in altre realtà straniere (in Israele ad esempio esiste una specifica scuola nazionale di formazione, il Mofet Institute, per Teacher's Educators), la figura del formatore degli insegnanti, il cui profilo dovrebbe essere caratterizzato da comprovate competenze acquisite attraverso una lunga e fruttuosa esperienza didattica scolastica e l'attitudine alla riflessione critica sulle stesse (Commissione delle Comunità Europee, 2007).

Il ruolo vitale (Breggiani, 2008) della formazione intesa come formazione continua risulta essere uno dei temi centrali del recente documento di studio Eurydice Levels of Autonomy and Responsibility of Teachers in Europe, completato in giugno del 2008. I nuovi compiti e le maggiori responsabilità attribuiti all'insegnante nel contesto di una scuola investita dai processi di autonomia scolastica, dalle richieste di una sempre maggiore qualità e dalle sue nuove funzioni sociali, rendono necessario un profondo e continuo rinnovamento della professione. In tal senso è rivolto un invito ai paesi europei a porre maggiore attenzione alla formazione continua - CPD (Continuing Professional Development) - che in più di 20 paesi europei risulta essere obbligo professionale, ovvero funzione docente stabilita a vari livelli legislativi nei diversi territori; in altri casi tale attività, pur opzionale, si rivela necessaria ai fini della progressione di carriera. Solo in pochissimi rimanenti paesi essa non è né un dovere professionale, né legata a forme incentivanti. L'Italia si pone fra questi ultimi, ad eccezione che per la formazione intesa come misura di accompagnamento all'inserimento nella professione dell'insegnante neo-assunto, attività che si realizza generalmente durante gli ultimi mesi del primo anno scolastico di servizio del docente.

Fra i diversi aspetti, considerati dal documento e relativi a organizzazione e realizzazione della formazione continua nei paesi europei, ve ne sono alcuni particolarmente interessanti. I piani di formazione sono in alcuni casi decisi esclusivamente a livello centrale (6 paesi) in base alle priorità educative stabilite dalle autorità scolastiche, in altri (12 paesi) tali progetti sono deliberati a livello di scuola o potere locale, nei rimanenti, i due livelli s'incrociano.

In Belgio, Repubblica Ceca Lituania, Malta, Regno Unito e Islanda, le scuole sono obbligate a formulare un piano di sviluppo professionale per gli insegnanti, come costituente del piano di sviluppo della scuola. Nonostante la contestualizzazione di questi ultimi progetti non sembra facile rilevare quanto essi incontrino effettivamente i bisogni formativi dei docenti; pare comunque interessante rilevare che:

«Nei “review meetings” che si svolgono nel Regno Unito (Scozia), per esempio, si realizza una valutazione dei bisogni formativi degli insegnanti ma all’interno delle priorità formative dettate dalla scuola a livello locale o nazionale. Frequentemente c’è proprio un forte e chiaro riferimento ai principali obiettivi del piano di sviluppo della scuola. Per molti gruppi [di partecipanti a tali incontri], l’esercizio di esame delle necessità ha indotto la crescita dei livelli di autoconsapevolezza e la capacità di focalizzare l’attenzione ad entrambi i piani, quello delle necessità individuali e quello delle priorità scolastiche» (ivi, p. 49).

Per quanto riguarda gli aspetti d’organizzazione dell’impegno formativo in termini orari, si ritiene particolarmente efficace e produttivo il modello adottato in Romania che prevede il «“methodological day” [ossia] alcune ore o un giorno intero per settimana scolastica dedicati alla formazione in aggiunta alle altre attività» (ivi, p. 50). Similmente sembra accadere in Belgio e Lussemburgo.

L’attenzione dei governi nei confronti della formazione continua si misura anche dalle forme di incentivazione previste per gli insegnanti che vi partecipano. Solo in pochi paesi si prevedono aumenti salariali in seguito alla partecipazione ai piani di formazione; in alcuni altri tali partecipazioni sono legate a possibilità di promozioni/avanzamenti di carriera. Alcuni paesi del nord Europa, pur non prevedendo forme dirette d’incentivazione agli insegnanti, programmano ogni anno cospicui investimenti in denaro per i CPD. Solo in Belgio (alcune comunità), Malta e Portogallo si contemplan sanzioni in caso di non partecipazione alla formazione programmata.

Per concludere va tristemente constatato che per quanto riguarda l’Italia essa viene citata solo in quanto paese fra quelli che rendono obbligatoria una generica formazione degli insegnanti neo-assunti e per il numero di giornate (cinque) previste dal contratto di lavoro - a livello facoltativo - per la formazione continua. Nessun altra voce vi si riferisce, a dimostrazione, si presume, della scarsa attenzione posta dal nostro paese a questo settore, vitale, della vita scolastica.

Il ritardo determinatosi nella realizzazione delle riforme riguardanti la formazione degli insegnanti rispetto alla maggior parte delle realtà comunitarie europee, ha conseguenze negative tuttora rilevabili. L’attivazione tardiva dei primi corsi non ha concesso spazi per la sperimentazione di forme organizzative alternative e la realizzazione dei successivi aggiustamenti; sono mancati i tempi per raggiungere collegialità fra mondo politico, universitario e scolastico e realizzare progettazioni realmente innovative.

Una forte collaborazione tra università e sistema scolastico relativamente ad ogni aspetto e momento della formazione, con un sistema organico di convenzioni ben calibrate, potrebbe rappresentare la strada maestra per realizzare percorsi formativi realmente innovati ed efficaci. La professionalizzazione e la costruzione di saperi professionali rappresentano obiettivi raggiungibili solo attraverso percorsi che fin dalla formazione iniziale assumano come fulcro d’indagine la pratica diretta dell’insegnamento con la conseguente «emergenza del ruolo delle scuole, per la interazione diretta con i pratici in condizioni naturali, il ridimensionamento del ruolo esclusivo delle università, lo sviluppo di nuove professionalità di insegnanti-esperti quali il “tutor” e il “mentore” per forme di partenariato - tra istituzioni scolastiche e accademiche – tutte da rivedere, se non da creare» (Damiano, 2006 p. 37).

In tal senso i già ampiamente sperimentati school-linked models, in particolare quelli realizzati in Inghilterra e in Olanda, nei quali le scuole giocano un ruolo fortemente incisivo nella formazione dei docenti (Maandag et al., 2007), o ancor di più i school-based models (ten Dam e Blom 2006, Grion 2008), presenti soprattutto oltreoceano e nelle realtà nordeuropee, potrebbero rappresentare un punto di riferimento per la realizzazione italiana di percorsi formativi che, attraverso una stretta collaborazione e una reale integrazione fra università e scuole, sappiano assumere la pratica³¹¹ come principio epistemologico, in cui cioè l'approccio learning from experience (Korthagen, Loughran, Russell, 2006) rappresenti la "via maestra" della formazione professionalizzante.

2.4.2 Crisi del ruolo e identità professionale

Le tematiche riguardanti il profilo professionale dell'insegnante costituiscono oggi un fulcro di vivo interesse da parte di chi si occupa della formazione degli insegnanti. Il profilo professionale incorpora più funzioni: può rappresentare, nei diversi contesti, una meta ideale dei percorsi di formazione iniziale, lo sfondo integratore delle varie proposte disciplinari che prendono forma nell'ambito dei percorsi formativi accademici, il criterio ispiratore delle traiettorie istituzionali o personali/individuali di sviluppo professionale.

Motivo del suo interesse in questa sede, è la sua funzione di "retrotterra culturale" e di "risorsa narrativa" (Holstein, Gubrium, 2000; Søreide, 2006; Watson, 2006) propria di ogni insegnante, nell'ambito del processo di costruzione di un'identità professionale personale. Come premessa a tale discussione va rilevata una certa criticità nel trovare una definizione univoca del concetto. La normativa, a livello europeo fa esplicito riferimento al profilo professionale come guida progettuale dei percorsi formativi, mentre le recenti ricerche sull'apprendimento e sulla costruzione di conoscenza nei contesti professionali hanno messo in luce l'inconsistenza di modelli professionali standardizzati, costituiti da univoche descrizioni di abilità decontestualizzate e stabili.

Nel definire un profilo professionale pare dunque necessario dismettere il linguaggio della razionalità tecnocratica, che assegna valore universale ad un'unica forma di conoscenza e di pratica professionale (Kostogriz, 2007), enfatizzando, al contrario, l'eterogeneità dei vettori dell'essere e dell'apprendere, dando così voce ad ogni insegnante e formatore di insegnanti che dimostrano continuamente, attraverso le loro pratiche quotidiane, che non esiste un'unica versione di ciò che costituisce la professionalità o l'insegnamento come professione, ma che questi ultimi sono il risultato di processi di condivisione fra professionisti calati in diversi e specifici contesti educativi.

³¹¹ Durante una conferenza internazionale sulla formazione degli insegnanti e dei loro formatori, tenutasi a Tel Aviv nel giugno 2007, la nota ricercatrice Kari Smith ha messo in luce il critico rapporto fra teoria e pratica ancora oggi riscontrabile nei settori della formazione degli insegnanti, facendo notare il dislivello fra le più diffuse pratiche formative odierne e la letteratura sul tema, originata in varie parti del mondo, soprattutto in Usa, Australia, Inghilterra, Olanda, e Norvegia, dalla quale invece si rileva uno spostamento d'interesse dei ricercatori, oggi maggiormente focalizzato sulla pratica, e sullo sviluppo, già nelle prime fasi dei percorsi formativi, delle capacità di leggere la teoria attraverso le esperienze d'insegnamento dei futuri insegnanti (Smith, 2007).

In tempo di crisi della prescrizione dei ruoli professionali dentro e fuori dalla scuola (Viteritti, 2004a) occorre allora disporre di un profilo fluido e multilaterale dell'insegnare (Margiotta, 1999) perché le classificazioni rigide non riescono a cogliere il carattere dinamico della qualità dell'insegnamento e del docente, il flusso continuo d'interazioni cui è sottoposto il suo lavoro, non contengono prospettive di trasformazione del ruolo, non ne delineano le possibilità di evoluzione (Picco, 1999).

Si tratta, allora (Margiotta, 2003), di rigettare ogni connotazione prescrittiva del "profilo", definendolo piuttosto come quadro di riferimento per l'attività professionale dell'insegnante, utile non solo alla progettazione dei curricula formativi, ma anche all'approfondimento delle questioni della ricerca sulla formazione; quadro rivolto non solo agli addetti ai lavori, come mappa orientativa della propria attività e guida del proprio sviluppo professionale, ma anche alla comunità civile, con l'intenzione di rendere esplicita e diffusa la conoscenza della professione e della professionalità docente.

Alcune fra le più recenti ricerche a livello internazionale (Moore, 2004; Korthagen, 2004; Elizabeth et al., 2008) e certi approcci nazionali (Lisimberti, 2006; Intrito, 2006) rivelano l'importanza di far coesistere, nell'individuazione di un modello "ideale" d'insegnante, attributi personali e qualità professionali, così come di considerare i fattori contestuali dell'insegnamento.

In questo quadro emerge, in tutta la sua complessità, l'esigenza di individuare un profilo professionale che permetta la conciliazione e l'integrazione delle esigenze funzionali e normative dei sistemi politici e formativi alle caratteristiche fluide e dinamiche di professionalità situate ed emergenti.

Alla luce dell'indagine compiuta da A. Viteritti (op. cit.) sembrerebbe che in Italia il dibattito intorno alle competenze dell'insegnante si sia sviluppato secondo diversi orientamenti: manageriale, cognitivista, pedagogico e professionale. A conclusione dell'interessante sintesi dei diversi modelli, l'autrice, riferendosi in particolare al profilo professionale descritto nel Ccnl (Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro) del 1999, mette in luce come, anche a livello normativo si sia verificato il passaggio «da una visione della professione basata sulla più consolidata trasmissione delle conoscenze disciplinari ad una basata anche sulle competenze – psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate e interagenti» (ivi, p. 124). Realtà che sembra chiaramente trasparire anche nella normativa riguardante il profilo professionale dell'insegnante in formazione.

I processi di cambiamento che via via coinvolgono la scuola e il ruolo docente, così come le diverse prospettive attraverso le quali i ricercatori guardano a tali contesti e processi, trovano un riscontro nelle diverse visioni che la letteratura scientifica propone del profilo professionale dell'insegnante. Nelle diverse pubblicazioni degli ultimi trent'anni, in cui si sono dibattuti i temi riguardanti l'organizzazione e i contenuti dei corsi di preparazione per i futuri insegnanti o le modalità didattiche per gestire le situazioni d'insegnamento/apprendimento, è prevalso fino a pochi anni or sono un particolare modello d'insegnamento, così come di formazione e sviluppo professionale; un modello fondato sull'idea d'insegnamento come trasmissione e di insegnante come trained craftperson (Moore, 2004), ovvero come tecnico addestrato a lavorare «sul materiale grezzo dei suoi studenti, a migliorare la quantità e la qualità

dell'apprendimento e delle capacità attraverso l'applicazione e lo sviluppo di proprie definite abilità» (ivi, p. 4). A tale modello si sono ispirati quei profili professionali disegnati attraverso liste di conoscenze e abilità - spesso riferite unicamente agli aspetti strettamente professionali, quali la gestione della classe, la pianificazione delle lezioni, lo sviluppo e la trasmissione delle conoscenze, le attività di valutazione - che, secondo un'ottica tecnicistica, rappresentavano gli obiettivi dei percorsi di preparazione all'insegnamento. In essi la professionalità è riconosciuta come progressiva aderenza alla descrizione del "buon insegnante", uno statico schema a-priori, a volte artificiosamente dettagliato, standardizzato, universalistico, irrispettoso delle singolarità e insensibile alle diversità dei contesti e delle situazioni.

A questo stesso modello, si ritiene possano essere ricondotte anche le attuali proposte, di orientamento manageriale o di origine aziendalistica, basate su performances e caratterizzate, come rileva Viteritti (2004), da una natura omologante e, almeno in parte, decontestualizzata. Rischiano infine di non allontanarsi da tale prospettiva quei profili che, basandosi su "inventari" di competenze (per loro natura contestualizzate e capaci di adattamento alla variabilità), trattano queste stesse come qualcosa di statico e prestabilito, sviluppabili e valutabili in modo standardizzato e indipendente dai reali e autentici contesti d'insegnamento/apprendimento.

Come altrove già discusso (Grion, 2008), è questo il caso ad esempio, della proposta di P. Perrenoud (1999) "Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage", opera a cui va certamente riconosciuto il merito di aver mostrato l'ampio spettro dei settori di competenza dei docenti, ma che, nella sua minuziosa articolazione, oltre a ridurre il ruolo dell'insegnante a unità frammentate (Korthagen, 2004), si presenta come un modello statico, costituito da «un itinerario già concluso, a cui niente si può aggiungere, né togliere e tanto meno re-interpretare alla luce dell'esperienza» (Grion, p. 38).

Da un approccio, almeno parzialmente, "tecnico" non sembra slegarsi nemmeno la recente proposta di Torre e Ricchiardi (2007), ricercatrici che, nella loro intenzione di valutare alcuni settori di competenza che dovrebbero caratterizzare il profilo professionale dei futuri insegnanti, studenti in uscita dal corso di laurea in Scienze della Formazione dell'Università di Torino, propongono compiti che, seppure complessi e caratteristici del ruolo d'insegnante, vengono effettuati nella maggior parte dei casi in contesti simulati (situazioni e casi fittizi descritti e presentati dalle ricercatrici, non vissuti e partecipati dagli studenti), al di fuori delle autentiche situazioni in cui potrebbero realizzarsi, e valutati secondo prestazioni prestabilite come adeguate o meno allo specifico ed esclusivo compito, secondo criteri spesso del tutto eterogenei. In questo caso sembra che l'attività riflessiva richiesta ai partecipanti sia stata "colonizzata" dalla prospettiva trained craftperson riducendosi alla valutazione dell'aderenza delle strategie messe in atto ad una lista preconfigurata di "competenze corrette".

Sembra qui necessario ricordare con Varisco (2004), che la competenza non può essere interpretata «come prestazione (*performance*) abile (*skill*), ovvero come specifica abilità nello svolgere un compito preciso e ben definito» (ivi, p. 77), ma che «la competenza degli insegnanti è [sempre] situata, poiché si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete; distribuita, poiché non risiede

solo nelle menti degli attori, ma è iscritta anche negli oggetti e nelle tecnologie; relazionale, perché è radicata in pratiche sociali [...] che la plasmano e la modellano» (Viteritti, 2004, pp. 121-22).

Dagli anni '90, pochi i riferimenti precedenti, altri studi si sono mossi oltre l'approccio skill-based, sottolineando il carattere altamente complesso dell'insegnamento, non riconducibile a definite liste di abilità e prassi, rilevando il valore della riflessione sull'azione in itinere (Schön, 1987) come strumento di autovalutazione dell'insegnante, di comprensione delle pratiche professionali e di sviluppo della professionalità a partire dalla auto-valutazione delle proprie azioni professionali in specifici contesti di pratica professionale.

Rilevati i limiti di una riflessione "solitaria" e soggettiva sulla propria azione educativa (Zeichner, Liston, 1996), e per questo a volte poco strutturata o controproducente perché incentrata più sulle esperienze negative che sulle pratiche in genere (Moore, 2004), a tale teorizzazione si sono, in seguito, aggiunte le dimensioni collettiva e comunitaria (Wenger, 1998) dei processi di sviluppo professionale (Russel, McPherson, Martin, 2001; Korthagen, Loughran, Russel, 2006). Secondo queste ultime prospettive la professionalità non può essere considerata secondo un'unica soggettiva versione, ma rappresentare il risultato di processi di condivisione fra professionisti nei diversi e specifici contesti educativo-formativi.

Accanto agli iniziali e contrapposti modelli "ufficiali" e dominanti nella letteratura scientifica, quello del competent craftperson e quello del reflective practitioner - il primo maggiormente apprezzato in ambito politico perché più facilmente gestibile e controllabile, il secondo declinato in senso collettivo - esiste un terzo modello, che gode dell'ingenuo successo "popolare": quello dell'insegnante come soggetto carismatico (charismatic subject) (Moore, 2004), persona dotata di doti personali e qualità intrinseche che ne fanno l'insegnante ideale, profondamente attento alla cura degli altri, e sensibile all'essere di ciascun bambino. E' il caso ad esempio della deamicisiana "maestra dalla penna rossa" del libro Cuore, che continua ancora oggi a rappresentare un "mito" per un gran numero di insegnanti e futuri insegnanti (Grion, 2008), o dei tanti casi di insegnanti cinematografici letterari, giornalistici, considerati bravi perché in grado di gestire "con il cuore", più che per continua formazione o capacità riflessive gli eventi scolastici.

2.4.3 Totem e tabù nella formazione degli insegnanti

"I riferimenti comuni delle nostre identità noi li inseguiamo, li costruiamo e li teniamo insieme mentre siamo in movimento, sforzandoci di tenere il passo di quei gruppi, anch'essi mobili, anch'essi in rapido movimento, che ricerchiamo, che costruiamo e che cerchiamo di tenere in vita ancora per un momento, ma non molto di più" (Bauman, 2007, p. 28)

Bullogh e Knowles (1991) rilevano come al centro del processo di formazione del futuro insegnante insista prepotentemente una metafora di sé come insegnante, e delle immagini correlate, sviluppate negli anni e in seguito alle esperienze; «Essenzialmente i futuri insegnanti che iniziano i percorsi formativi, per lo meno quelli che hanno costruito con fatica le immagini di sé come insegnanti,

cercano conferme più che cambiamenti» (ivi, p. 139). Riferendosi agli obiettivi e alle azioni dei formatori dei docenti, nonché alla necessità di aprire nuove strade nei territori della formazione e dello sviluppo professionale, strade che permettano di rivitalizzare e riformare tali contesti, gli autori così si esprimono: «Una buona parte degli insegnanti novizi, specialmente i giovani neofiti, iniziano ad insegnare portando con sé metafore ed immagini multiple, alcune delle quali indubabilmente contraddittorie e portatrici di visioni poco chiare dell'insegnamento e del sé come insegnante, inconsistenti nei confronti del comportamento da tenere in classe. Questi insegnanti sperano di trovare, durante il loro primo anno di pratica, contesti in cui scoprire se stessi. Riteniamo che gli insegnanti principianti potrebbero essere supportati significativamente, nei loro percorsi di sviluppo, se i loro formatori (teachers educators) e anche i loro mentori orientassero direttamente le loro azioni in modo che essi possano rendere espliciti, ad analizzare profondamente, a esplorare in modo riflessivo e critico le metafore e le immagini che essi si portano dietro quando iniziano ad insegnare, nella misura in cui essi possano formarsi delle lenti attraverso le quali guardare autenticamente alla formazione e all'insegnamento» (ibidem). Il mancato innesco di questi processi renderebbe invece la formazione docente del tutto marginale allo sviluppo professionale.

Più recentemente Lisimberti (2006) rileva l'importanza della formazione di un'identità professionale forte e ben strutturata, che garantirebbe al soggetto la capacità di affrontare i cambiamenti cogliendo le novità e le diversità come risorsa e non come minaccia alla propria integrità. Sulla stessa linea Alsup (2006) chiarisce l'importanza di formare insegnanti con "soddisfacenti identità professionali", condizione attraverso la quale affrontare serenamente contesti professionali in continuo cambiamento, evitando situazioni di drop-out. Nel suo ampio lavoro di ricerca l'autrice mette in luce la complessità, e contemporaneamente la necessità, di attivare, durante i percorsi formativi, processi di riflessione e costruzione di un'identità professionale, costruito olistico che «incorpora aspetti cognitivi, emozionali, corporei, creativi» (ivi, p. 14), che coinvolge e integra gli aspetti personali del sé e i "dover essere" professionali, i propri ideali di vita e le attese professionali. Un'integrazione a volte difficoltosa, che impone la considerazione dei due aspetti dell'identità per «mescolarli, fonderli e accettare anche le collisioni tra gli ideali personali e le responsabilità della professione» (ivi, p. xiv). Ignorare una delle due polarità di questo binomio significa cadere in forme semplicistiche e scarsamente efficaci di formazione docente: «Non incoraggiare gli studenti ad esprimersi rispetto a ciascuno di questi aspetti, non insegnare loro come e perché ciascuno di questi sia importante per la propria vita professionale, non offrire loro l'opportunità di parlare prendendosi il tempo per ascoltarli [significa] realizzare un disservizio agli insegnanti in entrata e in servizio, omettendo, dimenticando o scegliendo di dimenticare una importante (se non la più importante) parte dell'essere insegnante: l'identità professionale» (ivi, p. 14). Di fronte a tali obiettivi formativi, emergono le difficoltà del compito dei formatori: «I formatori devono chiarire agli insegnanti in formazione la complessità dello sviluppo di un'identità professionale. [...] Noi [formatori] dobbiamo porre il tema dell'identità all'interno dei metodi didattici se vogliamo evitare l'esodo dei giovani insegnanti dalla professione, e qualche volta questo cambiamento curricolare esige che siano esplicitate informazioni

personali riguardanti entrambe le figure, del formatore e dello studente» (ivi, p. 7). Non si tratta, secondo l'autrice, di proporre "confessionali", ma di creare spazi nei quali sperimentare una più ricca, più ampia e complessa comprensione di sé e degli altri», (ivi, p. 15), supportare l'espressione di, e la riflessione intorno a percorsi di ricerca di una propria identità professionale, attraverso l'uso di una varietà di generi discorsivi, narrazioni, metafore, affermazioni filosofiche, per analizzarne criticamente le relazioni con lo sviluppo di un personale pensiero pedagogico.

In accordo con la Alsup (op. cit), altri autori (Korthagen, 2004; Korthagen, Verkuyl, 2007) rilevano la necessità che l'insegnante sviluppi la capacità di armonizzare il proprio "dover essere" riferito al ruolo, con i propri ideali presenti e futuri: «La riflessione sulle proprie qualità profonde [core qualities] aiuta gli studenti a dirigere consapevolmente il proprio sviluppo professionale, stabilendo un legame armonico fra la propria identità personale e le proprie aspirazioni e l'entusiasmo per la professione»

(Korthagen, 2004, p. 91). Interpretando l'identità professionale come consapevolezza di sé e delle proprie qualità più profonde, Korthagen e Verkuyl (2007) sottolineano che conoscere i livelli più intimi del sé sia fondamentale per insegnare, attività finalizzata allo sviluppo dell'apprendimento e del benessere degli studenti: «Uno degli obiettivi centrali dell'educazione è, a nostro parere, quello di assicurare che tutti gli studenti di qualsiasi razza, classe sociale, sesso ed età, siano consapevoli "di", e possano sviluppare le loro qualità più profonde, potenzialità, talenti, valori e dignità, a cui gli altri, inclusi gli insegnanti, possono offrire supporto e guida» (ivi, p. 109).

Lo stesso Korthagen (2004) mette però in luce anche le difficoltà proprie dei percorsi formativi orientati in tal senso. Uno dei problemi maggiormente rilevanti sembrerebbe riguardare la resistenza al cambiamento dei concetti legati al sé: «Ogni formatore esperto è consapevole del fatto che quando uno studente ha un negativo concetto di sé, è estremamente difficile condurlo a percepirsi in modo diverso, anche se lo si mette di fronte ad esempi di situazioni in cui egli ottiene buone performances» (ivi, p. 83). La psicoanalisi freudiana spiegherebbe questo fenomeno come meccanismo dovuto alla necessità di autoconservazione dell'ego. Alla luce di un approccio psicoterapico più recente, che considera il sé come concetto relazionale, determinato cioè dalle rappresentazioni che ciascuno ha delle proprie relazioni con gli altri significativi, l'autore rileva che, sia ponendo il soggetto di fronte a informazioni conflittuali col proprio concetto di sé, sia proponendo attività generiche di riflessione sul concetto di sé o, come definito dall'approccio psicoterapico, sul proprio status (posizione che assume il sé rispetto a tutti gli elementi del suo mondo) non si condurrebbe il soggetto a cambiamenti. Sarebbe invece necessario inserirlo all'interno di autentiche situazioni relazionali, che gli offrano l'occasione di "praticare" uno status diverso e di concettualizzare una diversa relazione fra sé, gli altri e il contesto. All'interno di tale framework teorico, l'identità professionale dell'insegnante sarebbe il risultato di significati temporanei relativi al sé nella professione, che gli insegnanti costruirebbero interagendo con gli altri e l'ambiente. In ambito formativo dunque, sarebbe necessario offrire momenti di co- costruzione di un' "Architettura del Sé", che si

realizzerebbe nei contesti di riflessione condivisa sui propri vissuti, le proprie storie, i propri sentimenti, ideali, valori, modelli.

La necessità che tali attività vengano proposte nei contesti specificamente deputati alla formazione è chiarita da Korthagen (op. cit.) quando afferma che: «È importante rilevare che in assenza di tali attività [nei contesti deputati alla formazione] gli insegnanti non sono particolarmente interessati alla loro identità professionale, specialmente nei periodi di effettivo insegnamento» (ivi, p. 85).

Anche Flores e Day (2006) ritengono che l'identità professionale sia un processo continuo di interpretazione e significazione di sé, delle esperienze, dei valori e dei contesti di lavoro, in cui si combinano in diverso modo e con diversi pesi, parti del proprio passato (le personali esperienze di vita, e in particolare quelle vissute sui banchi di scuola - di apprendistato osservativo parla Lortie (1975) rilevando il significato che questo periodo riveste nell'ambito del processo di formazione dell'identità professionale del docente durante i percorsi di formazione alla docenza), con "pezzi" di presente associati con l'essere insegnanti (contesti sociali, valoriali, culturali legati all'attività d'insegnante). In tale prospettiva questi ultimi autori rilevano che una formazione alla docenza che voglia rivelarsi significativa dovrebbe proporre contesti in cui insegnanti e futuri insegnanti possano dare forma e rimodellare la propria identità; ciò attraverso l'offerta di opportunità di esplicitare e riflettere sui propri contesti biografici e su quelli culturali professionali, in modo da rendere esplicite e comprensibili le relazioni, più o meno complesse, fra i due ambiti.

In linea con quest'ultima posizione, alcuni autori (Lieblich et al., 1998) rilevano la natura fortemente relazionale dell'identità e della sua costruzione: ciò che noi ci raccontiamo l'un l'altro e le modalità con cui lo facciamo, costruiscono noi stessi e gli altri. Le "storie" rappresenterebbero quindi la metafora della vita e il loro racconto l'azione umana di costruzione. Nella formazione degli insegnanti in particolare, esse costituirebbero lo strumento attraverso il quale favorire consapevolezza professionali, integrare conoscenze, pratiche e contesti in seno al discorso educativo e perciò permettere la costruzione dell'identità professionale (Søreide, 2006). Raccontare storie coinvolge molteplici processi - riflettere su, selezionare e dare una struttura agli eventi in base a valori e significati a loro assegnati dal narratore in un determinato momento, cercare di persuadere l'ascoltatore della loro significatività - che rappresentano strumenti di costruzione dell'identità. Il racconto delle storie all'interno di una comunità professionale significherebbe perciò costruire e ricostruire identità professionali (narrative) in seno alla stessa, attraverso processi altamente complessi (ibidem); nelle storie convergono identità professionale e pratiche professionali; nel loro racconto esse si articolano rendendo espliciti gli elementi della conoscenza professionale emergente dalle pratiche. Tali funzioni e caratteristiche assegnerebbero alle narrazioni un ruolo centrale sia come strumento di sviluppo professionale che di ricerca educativa (Watson, 2006).

2.4.4 Incarnare il desiderio di sapere

Come si è visto nel corso del primo capitolo del presente lavoro, l'azione didattica non può prescindere dalla partecipazione consapevole e motivata dell'allunno al processo di apprendimento, proprio perché "la forza cogente della relazione didattica è scritta nel con-senso (da con-sentire, sentire insieme) non- detto che l'allievo dà al suo maestro e che fonda la possibilità di qualunque apprendimento"³¹². Scrive Perla: "L'esperienza comunicativa osservabile in aula e descritta da insegnanti e allievi è accompagnata dallo sgradevole vissuto di sentimenti negativi: impressione di non capire l'altro, di non essere coinvolti, di essere manipolati, di una tensione di cui non ci si spiega le ragioni e che non è altro che l'esito del disattendere inconsapevolmente, da parte dell'insegnante, il principio che l'educare implica sempre la riduzione di ostacoli e barriere che impediscono la comprensione dell'altro"³¹³.

Nello spazio dell'incontro con l'altro, in cui la relazione educativa trova radici, l'insegnante mette in gioco tutto se stesso, portando all'interno della relazione il suo vissuto e quel saper-ci fare che rende l'insegnante un Maestro.

"Le possibilità dell'apprendimento hanno come condizione l'eros del desiderio. Pensare di trasmettere il sapere senza passare dalla relazione con chi lo incarna è un'illusione perché non esiste una didattica se non entro una relazione umana"³¹⁴. Il processo di insegnamento/apprendimento può essere inteso come gioco di desiderio, basato su regole che fondano e alimentano la relazione educativa che si istaura tra insegnante e alunno. "Tra l'educare e l'educere si iscrive anche sempre il seducere; e infatti il gesto educativo è il gesto di colui che, come l'Eros mitologico, «conduce l'anima agli Dei»"³¹⁵.

Dal momento che il desiderio presuppone sempre una mancanza esso viene mantenuto vivo dalla certezza che il processo di apprendimento non sarà mai completo ma sempre in costruzione.

La relazione educativa, sottolinea Perla, "nasce e si sviluppa in uno spazio condiviso e intermedio tra educatore ed educando che è il luogo della trasformazione e della crescita, il territorio transazionale che l'Eros attraversa di slancio per giungere al cielo degli dei. Uno spazio nel quale l'educatore guida l'allievo a tradurre l'esperienza in simbolo, l'intuizione ingenua in cultura, il vissuto in sapere e in senso attraverso un 'patto' che coinvolga pienamente le identità di entrambi e la loro capacità di scambio che non è mai solo puramente intellettuale"³¹⁶. La tensione continua verso la conoscenza si nutre della verità che ci sarà sempre altro da scoprire, qualcosa che integra, supera, arricchisce il già visto e il già sentito. Per stimolare negli alunni questa curiosità, per accendere in loro la fiamma del desiderio, occorre che lo stesso insegnante

³¹² PERLA L., "Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento", in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia, 2010, p. 129.

³¹³ *Ibid.*, p. 144

³¹⁴ RECALCATI M., "Elogio degli insegnanti. Perché la tecnologia non può sostituirli", *La Repubblica*, 31 ottobre 2011, p. 49.

³¹⁵ PERLA L., *Educazione e sentimenti*, cit., p. 9

³¹⁶ *Ibid.*, p. 10

riscopra e alimenti ogni giorno la sua vocazione. E, “se esiste una vocazione all’insegnamento -sostiene Recalcati- non può che radicarsi nell’inciampo”.

Il buon insegnante allora è “colui che mentre lo trasmette (il sapere) sa anche mantenerlo sospeso”, tenendo svegli se stessi e anche gli alunni, rinnovando sempre il desiderio, trasformando l’inquietudine della verità in risorsa.

La relazione insegnante-alunno è una relazione di desiderio: “Chi insegnando non suscita il desiderio di apprendere nemmeno può dire di riuscire nella sua relazione”. L’insegnante è un suscitatore di attesa e “il desiderio si fa proprio quando si vela del sentimento dell’attendere. Allora soltanto passa da desiderio a volontà e da desiderio di sapere diventa volontà di sapere”³¹⁷.

L’insegnante, nel suo ruolo di mediatore tra il mondo e il bambino, costruisce linguaggi e favorisce il processo attraverso il quale bambino inizia a prendere consapevolezza di se stesso, di quello che può e di quello che vuole. L’attitudine che più importa sia acquistata, ha scritto Dewey, è “il desiderio di apprendere”, perché “se l’impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte a un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione”³¹⁸.

L’insegnante è un soggetto su cui il bambino trasferisce le aspettative riguardanti le figure adulte, attese ambivalenti che hanno a che fare con l’esperienza vissuta dal bambino nel contesto familiare nel rapporto con le figure genitoriali. L’insegnante a sua volta, nella relazione con l’alunno, recupera dal suo inconscio affetti e rappresentazioni che hanno caratterizzato la relazione con i propri insegnanti e i propri genitori. Reprimere, respingere queste pulsioni sarebbe controproducente sia per l’insegnante sia per l’alunno, perché falsificherebbe il rapporto. Piuttosto, il docente è chiamato a rielaborare le proprie fantasmatiche per fare in modo che diventino uno strumento da utilizzare nell’approccio educativo, un’opportunità.

L’alunno costruisce la sua identità anche attraverso il riconoscimento dell’altro che ha di fronte, perché l’esistenza umana “non è autosufficienza, non dipende solo da se stessa; il debito simbolico indica che la nostra esistenza dipende sempre da ciò che avviene o è avvenuto nell’Altro”³¹⁹ E il riconoscimento, così come ha insegnato Hegel, avviene sempre in una dimensione di conflitto, nessuna formazione è possibile senza il conflitto che “se riconosciuto e assunto criticamente può diventare un motore di trasformazione e di crescita”³²⁰.

Se il riconoscimento non avviene, come accade per gli alunni che rifiutano la scuola e i propri docenti, i ragazzi andranno in cerca di questo riconoscimento altrove; “Se poi fuori dalla scuola e dalla

³¹⁷ RECALCATI M., *Cosa resta del padre?*, Cortina, Milano, 2011, p. 102

³¹⁸ DEWEY J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1982

³¹⁹ RECALCATI M., *Cosa resta ..., cit.*

³²⁰ *Ibid.*, p. 95

famiglia resta solo la strada, sarà la strada a fornire questi riconoscimenti ai livelli in cui la strada li può concedere”³²¹.

“Chiunque voglia educare avverte una volta o l’altra sorger dentro di sé l’interrogativo: perché mai hai proprio deciso di educare un’altra persona? Di dove prendi il diritto di scrutare, di giudicare, di esigere? E se l’uomo è persona, con la sua dignità e libertà, perché mai voler dire a quest’uomo come deve realizzarsi?”³²². Suggestisce Guardini: “Perché io stesso lotto per essere educato”. Ed questa lotta a conferire credibilità all’educatore, che sa rivolgere su se stesso lo stesso sguardo che rivolge sul proprio alunno: “È proprio il fatto che io lotto per migliorarmi ciò che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l’altro”³²³.

Educare vuol dire indicare all’allievo i propri compiti affinché “possa conquistare la libertà sua propria”, ricordando che “la vita viene destata e accesa solo dalla vita”. L’educatore quindi non è depositario di verità e certezze acquisite in modo definitivo, ma è una persona in continuo divenire, e proprio in quanto persona, prima ancora che come educatore, tende a migliorarsi ogni giorno. Questa sua aspirazione verso livelli sempre più alti diventa esempio per gli allievi. I contenuti dell’insegnamento non restano lettera morta, ma trovano un riscontro in un modello, che è quello che lo stesso educatore propone.

Nella sua lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione, il Papa Benedetto XVI è intervenuto nel dibattito intorno all’emergenza educativa, sottolineando:

Sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un’atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita.

(Benedetto XVI, Lettera pastorale alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione, 21 gennaio 2008)

Il riconoscimento del valore della persona umana fonda e dà significato alla relazione educativa all’interno della quale l’insegnante si impegna a donare una parte di sé. Una relazione umana per essere autentica non può prescindere dalla fiducia. “La più potente ‘forza di educazione’ -dice ancora Guardini- consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e ricomincio a crescere”. Per questo “deve sempre permanere viva una positiva, santa insoddisfazione”. “Siamo figure incompiute o soltanto abbozzate” e siamo credibili solo nella misura in cui ci rendiamo conto che “un’identica verifica etica

³²¹ GALIMBERTI U., *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2010, p. 33

³²² GUARDINI R., *Persona e libertà*, cit., p. 222

³²³ *Ibidem*

attende me, colui che deve essere educato. Innanzitutto, vogliamo entrambi diventare ciò che dobbiamo essere”³²⁴.

In conclusione, merita di essere chiamato Maestro “colui che non soltanto insegna i valori e continuamente li richiama, ma li cerca senza posa e ne fa un’esperienza personale attestativa: mostra insomma il ‘segno di un passaggio significativo’ ed esprime l’insostituibilità di una presenza”³²⁵

Conclusioni

“I nostri studenti che “vanno male” (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Guardateli, ecco che arrivano, il corpo in divenire e la famiglia nello zaino”.

(Daniel Pennac, Diario di scuola, 2010)

I bambini fanno tante domande, la loro curiosità è insaziabile, spesso l’adulto si stanca di rispondere ai mille perché dei bambini, ma ciò che il bambino chiede è proprio il permesso di domandare e quindi di desiderare.

Etimologicamente, “comprendere” significa “prendere con sé”. È questa la posta in gioco del sapere: potersene servire avendolo in qualche modo integrato, assimilato, fatto proprio. Acquisirlo senza prenderlo per sé, senza che soddisfi né curiosità né desideri propri, può portare a un non-sapere, un sapere vano, senza la dimensione della riflessione, mentre l’atto del sapere presuppone la possibilità di pensare, quindi interrogare, perfino criticare il sapere costruito, il sapere-conoscenza così come il saper-fare. Apprendere richiede un’appropriazione personale delle conoscenze fino ad avere la possibilità di interrogarne la pertinenza, attraverso la discussione, la messa in questione o l’innovazione. “Scienza senza coscienza non è che rovina dell’anima” scriveva già Rabelais in *Pantagruel*, XVI secolo.

La capacità di pensare disturba, perché il vero potere che dà è quello di resistere. Per questo ogni attività di pensiero autonomo rappresenta un rischio per il potere totalitario, come descrive magistralmente Orwell in 1984 e come la storia ha dimostrato in innumerevoli prove: dal regime nazista che bruciava le opere di Freud fino ai regimi che obbligavano gli oppositori a pentirsi pubblicamente in occasione dei processi farsa.

Il soggetto curioso, che ama sapere, ha preso la distanza necessaria rispetto a ciò che ha ricevuto, appreso, ricordato. È diventato capace di differenziarsi da ciò che eredita pur riconoscendovisi ed è in grado di utilizzarlo per realizzare o per portare avanti i suoi progetti.

Come articolare -oggi- la questione del bambino se il movimento discorsivo in atto nella civiltà risponde fin troppo bene alla e della profezia lacaniana del “bambino generalizzato”? da intendersi come una crescente infantilizzazione del soggetto, segregato dalla responsabilità, dalla assunzione etica del suo

³²⁴ GUARDINI R., *Persona e libertà*, cit., p. 223

³²⁵ LANEVE C., *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia, 1998., p. 121

posto simbolico, segregato dai e nei suoi legami, espropriato dal valore particolare del suo rapporto al godimento. Quel godimento che sfugge alla simbolizzazione e fa causa per il soggetto e le sue complicità fantasmatiche, è reso sempre più evanescente, sempre più generalizzato e anonimizzato.

Suggestiva a questo proposito è la particolare definizione che Lacan dà nell'unico testo di psicoanalisi infantile del suo insegnamento, dove parla del desiderio del soggetto bambino -quello in gioco nella trasmissione familiare- come 'desiderio non anonimo'.

Ci si potrebbe allora chiedere: cosa permette, al di là delle cure, la cura del desiderio? al di là delle cure come accudimento, la cura del desiderio come relazione del soggetto alla singolarità della sua posizione tra padre e madre, singolarità rappresentata appunto dal nome. Cito Maiocchi: "In questa 'trasmissione', se la madre è chiamata in causa per il suo saper-poter particularizzare le cure che offre, per *marcarle* -e anche *mancarle*- con il suo *stile*, in quanto le rivolge proprio al bambino, a *quel* bambino lì, quel suo bambino, quello che -potremmo dire- ha un certo *nome*, il padre -in questo apparecchio di trasmissione del desiderio- appare in primo piano non più solo come garante simbolico dell'operazione, fattore decisivo del disporsi di una legge di separazione, correlativo alla mancanza materna: il padre appare qui a un titolo nuovo: in quanto, e aggiungerei *solo se*, 'il suo nome' si fa veicolo, vettore -nel desiderio- di una 'incarnazione della legge'".

Questo punto prospettico di Lacan come lettura della famiglia moderna, è ancora valido? La famiglia in crisi, nuclearizzata e monoparentata, atomizzata, moltiplicata, scomposta e ricomposta, divisibile e/o mediabile, questa famiglia ci porta a rivisitare i complessi familiari e la posizione edipica del figlio, per poter cogliere nell'attualità del bambino -postmoderno? postpsicoanalitico?- "ciò che vi è di sintomatico nella struttura familiare": tantopiù se -com'è oggi- la preoccupazione del genitore regolarmente schiaccia le cure -quelle materne e quella paterna- in un apparecchio scientifico medico-pedagogico, che tende a cancellare la funzione umanizzante di una trasmissione generativa in favore di un ammodernamento di forme standard di con-vivenza, arrivando a riformulare perfino le forme del sintomo infantile.

Se l'essere umano potesse ri/completarsi attraverso la ridondanza del linguaggio delle immagini che propone il bisogno degli oggetti, questa è sicuramente l'epoca giusta. Se l'essere umano fosse riconducibile solo alle esigenze vitali del bisogno, questa è sicuramente l'epoca giusta; ma il ben-essere proposto ricondotto e incanalato sul piano dell'avere sembra invece produrre un disagio, un malessere che si riscontra a livello generalizzato. Il linguaggio del bisogno comprime la dimensione cronologica del tempo, tutto diventa contingente e vitale, tutto deve essere consumato velocemente, tutto deve essere riempito.

C'è un tempo -sostiene Lacan- che non può essere oggettivato ed è il tempo logico che si qualifica in tre scansioni in cui la dimensione cronologica di ciascuna è subordinata alla logica soggettiva di ognuno: l'istante di vedere, il tempo di comprendere e il momento di concludere. Oggi sembra non sia più possibile rispettare il tempo di comprendere in quanto sollecitati sul versante di concludere, abbagliati dall'istante di vedere: il mercato dei consumi impone, come un Super-Io spietato, l'azione ad ogni costo, il consumo ad

ogni costo, per essere al passo con i tempi stabiliti da quella che Roudinesco definisce "Società liberale depressiva"³²⁶.

La depressione di cui si rileva il forte aumento tanto da essere elevata al grado di malattia del nostro tempo, evidenzia come il soggetto all'interno di una globalizzazione che impone un livellamento di condizioni, una eliminazione dei limiti e dei divieti, una uguaglianza pre-stabilita e non conquistata, si ritrova perso, precluso dalla possibilità della ricerca del suo senso di esistenza; cerca nell'uso di sostanze, nel culto dell'immagine, nella competizione fondata sulla materialità, una felicità impossibile.

Lo spostamento dell'attenzione dal Reale dell'uomo, dal suo Essere, dall'Etica, verso il versante dell'Avere e dunque delle etichette indispensabili per non impattare con il fantasma dell'esclusione, non fanno che mettere in primo piano l'aumento del disagio e del malessere che trovano espressione tra l'altro nel panico, nell'aggressività e nella violenza.

"Il disagio della civiltà" di cui Freud già ci metteva in guardia, ci induce ad interrogarci se l'essere in quanto umano può ancora essere considerato un soggetto in grado di portare avanti un suo desiderio peculiare, personale, fosse anche in antitesi con i modelli e le maschere imposte dalle leggi del mercato.

Pertinente a questo riguardo, è la riflessione di Lacan sul "discorso del capitalista". Secondo Lacan, si sta affermando un nuovo tipo di legame sociale che pretenderebbe di escludere la dimensione della mancanza e del desiderio in nome di un consumo compulsivo di oggetti, indotto costantemente dalla produzione di pseudomancanze, che gli oggetti dovrebbero colmare. La cultura dominante fornisce l'idea che sul mercato globale sia sempre possibile trovare oggetti (merci) in grado di soddisfare il desiderio dell'individuo. Il tutto sostenuto da una maniacale e costante offerta di oggetti nuovi che dovrebbero soddisfare, secondo la formula "tutto e subito", le esigenze create dal sistema stesso attraverso i media.

Una tale posizione porta a considerare i sintomi di veri o presunti disturbi del bambino, come elementi che disturbano il funzionamento, nel dorato mondo del mercato globale, nonché il sistema tutto; la soluzione è quella di isolare il disturbo, accordarsi su come definirlo, e trovare la sostanza che *serve* per neutralizzare il *turbamento* senza implicazioni relazionali e senza perciò tenere in considerazione la storia e l'unicità del bambino: chi è, cosa c'è dietro quel sintomo, la sua disperazione e le sue speranze.

Osservando le cose da vicino, è proprio lo statuto della domanda *tout court* ad essere entrato in crisi nella contemporaneità. La domanda infatti -come si è visto nel corso del capitolo- nasce dal potere esercitato dalle leggi del linguaggio e della comunicazione sul corpo del soggetto. Negli assetti sintomatici contemporanei il disagio opera per lo più *bypassando* l'ordine simbolico e iscrivendosi direttamente sul corpo con scarsa capacità di simbolizzazione. Nella nevrosi isterica e nella nevrosi ossessiva, al contrario, benchè il sintomo comportasse alterazioni funzionali anche invalidanti dell'assetto corporeo del soggetto - basti pensare alle paralisi isteriche o ai rituali ossessivi studiati da Freud- esso nascondeva un simbolismo peculiare e del tutto soggettivo che occorreva decifrare per sbrogliare il corpo dai suoi significanti padroni

³²⁶ Intervista a Elisabeth Roudinesco apparsa su *L'Unità*, 19 marzo 2000, p. 17

che lo avevano imbrigliato e costretto a riprodurre sempre lo stesso discorso. Il corpo freudiano è un corpo che parla, in cui l'inconscio parla *-ça parle*, direbbe Lacan- e cerca di comunicare la sua verità.

Nella clinica contemporanea questo succede raramente, o solo dopo un trattamento preliminare della domanda che può richiedere anche molto tempo.

Si parla di sintomo che non domanda niente, che non domanda di essere decifrato e riconosciuto, di sintomo che ha perso la sua natura di funzione di compromesso instabile in grado di custodire, tuttavia, la natura più segreta del desiderio inconscio e di rappresentare la particolarità soggettiva di un soggetto; è un sintomo che, non domandando niente, cerca di escludere la presenza dell'Altro, cui la domanda è sempre rivolta. Oggi il sintomo invece che essere qualcosa di strettamente particolare e soggettivo si rivela come un'insegna in grado di creare legame sociale, fino ad appiattare l'intera personalità.

Dire "sono un dislessico", "sono un'anoressica" comporta l'essere inserito in una categoria sociale ben precisa e poter essere riconosciuto; ed è proprio questo inserimento, questo riconoscimento simbolico ad essere per il soggetto altrimenti irraggiungibile: il sintomo è universalizzante e fornisce un nome sociale laddove le strutture edipiche non sono state sufficienti a svolgere questa funzione.

Capitolo 3. Il laboratorio teatrale come strumento di ricerca e di intervento psicologico-clinico nella scuola

I lavori cominciano all'alba. Ma noi cominciamo un po' prima dell'alba a incontrare noi stessi nella gente che va per la strada... La città ci permette di alzare la testa a pensarci, e sa bene che poi la chiniamo.
Cesare Pavese, 1934-'40

Introduzione

Sollecitata dall'intreccio tra psicoanalisi, educazione e formazione, la ricerca prende spunto da una inattesa lacuna nella letteratura relativa al mondo degli insegnanti, per quanto concerne agli aspetti psicologici dell'apprendimento. Spesso, soprattutto nel contesto culturale indagato in questo studio, la percezione dell'"insostenibile pesantezza dell'educare" – sostenuta dall'incidenza del burnout, e da altri indicatori indiretti come la difficoltà della gestione delle dinamiche di gruppo e relazionali in genere, la dispersione scolastica, la diffusione del bullismo, ma non solo – rimanda alla domanda su quali possano essere le dimensioni psicologiche della professione, e quale formazione in origine e in itinere, quale elaborazione debbano mettere in atto come accompagnamento alla professione stessa.

Lo psicologo agisce all'interno di un'istituzione che porta necessariamente con sé una storia, dei valori e un'impostazione propri. Egli deve quindi costruire un terreno comune dal quale far partire il progetto. Estremamente rilevante è il lavoro sul preliminare in cui lo psicologo deve rettificare la domanda mossa dagli operatori che a lui si rivolgono in quanto presunto detentore di un sapere in grado di restituire al contesto un ordine prestabilito. Egli può dunque agire nella direzione di soggettivazione della domanda. Allo stesso tempo bisogna però tener presente la domanda posta dall'adolescente, esplicita o implicita che sia.

Il tipo di aiuto pensato dagli ideatori del laboratorio teatrale è di matrice preventiva. Alla luce dei numerosi disturbi che si manifestano, con sempre maggior frequenza, negli adolescenti "la risposta istituzionale e politica a tale crisi si organizza intorno alla parola d'ordine prevenzione"³²⁷.

Il teatro può costituire una forma di aiuto alla soggettivazione dell'adolescente in quanto sfida la chiusura e il ripiegamento sul proprio sintomo fornendo uno spazio "meta" che apre nuove vie di legame. Lo spazio teatrale permette una riflessione creativa individuale che ha il potere di immettere l'adolescente in un contesto di meta riflessione. È interessante indagare che la radice etimologica dalla quale nasce il prefisso greco meta (traslitterazione di μετά) ha origine dal ceppo sanscrito "mìthu" o "mìtha". Indicano l'azione di "legare qualcosa a qualcun' altro" e al contempo originano la parola italiana "meta". Il suggerimento etimologico sembra essere in linea con l'approccio analitico al teatro: il percorso di riflessione individuale può aprire dunque al legame con l'Altro in quanto persona reale e non mera

³²⁷ COSENZA D., in MAIOCCHI M. T. (a cura di), *Il lavoro di apertura...*, cit., p.223

sostanza, in quanto individuo col quale poter scambiare opinioni, costruire un progetto, in quanto persona altra e non cosa. Il legame di gruppo è inoltre il mezzo attraverso il quale giungere insieme alla meta.

La prevenzione alla quale mi riferisco non è un tentativo di normalizzazione di una situazione a rischio, ma un lavoro profondo orientato analiticamente³²⁸. Lo scarto che intercorre tra normalizzazione e orientamento analitico prevede uno spostamento, da una risposta univoca ad ogni quesito individuale sulla base di una spiegazione aspecifica, quale l'appartenenza ad una data fascia di età, in questo caso all'adolescenza, ad una messa in lavoro del soggetto. L'operatore psicologico dovrà quindi interrogare il portatore della domanda fino a fargli riconoscere il ruolo che ricopre nel sintomo di cui lamenta la presenza. Questa operazione è molto complessa in quanto è necessario accompagnare il giovane in un processo che gli permetta di percepire la divisione di cui è *affetto*, come "soggetto barrato". Una sostanza stupefacente, il cibo, il sesso possono occultare questa intrinseca divisione andando ad implementare una dipendenza strutturale.

Come si è visto nel primo capitolo, l'etimologia del termine "persona" è avvolto da un'aura di mistero: vi sono diversi termini arcaici che potrebbero aver influito sulla sua composizione, ma tutti sono accomunati da un comune riferimento alla maschera. Persona potrebbe derivare dall'etrusco *persu* che indicava, sulle iscrizioni tombali del tempo, dei "personaggi mascherati". Tale termine viene ricondotto al greco *πρόσωπον* che può indicare il volto del soggetto, la maschera dell'attore e il personaggio interpretato. Anche l'etimo latino si muove nella stessa direzione: il verbo "personare" (per-sonare, letteralmente parlare attraverso) richiama l'idea della voce dell'attore che, per raggiungere la platea, deve necessariamente "passare attraverso" il foro della maschera scenica. È interessante notare quanto la maschera sia intrinsecamente legata, attraverso il sopra citato vincolo linguistico, alla "persona", all'essere stesso dell'individuo.

A cosa mira l'adolescente se non a diventare, per prima cosa, una persona?

Il connotato etimologico apre ad un interessante spunto di riflessione: è possibile affacciarsi alla vita rinunciando alla maschera?

Il senso comune vuole la maschera come uno strumento atto a celare il vero sé, tuttavia, l'esperienza teatrale mi ha mostrato quanto la maschera possa far apparire, possa mettere in luce la verità in un contesto in cui l'Altro è in gioco in senso forte. L'azione di "mettere in scena" all'interno del dispositivo drammaturgico si discosta dal "mettere in scena", ad esempio, su un social network. In tal caso la "messa in scena" avviene in solitudine, escludendo l'Altro e la maschera, al posto di rivelare, nasconde.

Se il social network può essere letto in chiave antiseperativa il teatro può invece esser colto come un' autentica *chance* di creare una rete di legami.

3.1 Sul metodo di ricerca: la *Grounded Theory* in psicologia clinica

³²⁸ *Ibid.*, p. 225

Il concetto “Grounded Theory” si riferisce sia al metodo di indagine sia, contemporaneamente, al prodotto della ricerca. Consiste in una raccolta dati simultanea alla loro analisi, con cui si costruisce il processo di ricerca e il contesto di significati emergenti.

Il fenomeno indagato non è quindi definito a priori ma emerge all’interno della rete relazionale del dispositivo teatrale. Il fondamento teorico-metodologico alla base delle procedure della Grounded Theory risiede nell’impostazione metodologica dell’interazionismo simbolico, che considera l’accesso al “mondo della vita” dei soggetti come condizione imprescindibile della ricerca sociologica³²⁹; d’altro canto inoltre, si muove nell’ottica scientifica weberiana che prevede un’accurata descrizione dell’agire sociale e la sua spiegazione causale attraverso teorie astratte³³⁰. La metodologia della Grounded Theory³³¹ è fondata su un processo di ricerca di carattere prevalentemente -anche se non esclusivamente- induttivo in cui ad essere privilegiata è la funzione del ricercatore, la sua relazione con il contesto di ricerca. Glaser e Strauss, che nella seconda metà degli anni sessanta formularono la teoria alla base della metodologia della Grounded Theory, affermano in proposito che “generare una teoria partendo dai dati significa che molte ipotesi e concetti non solo provengono dai dati, ma sono sistematicamente estrapolati in relazione ai dati durante il corso della ricerca. Generare una teoria implica un processo di ricerca”³³².

Il processo di ricerca si costituisce in tal modo attorno ai diversi livelli che la caratterizzano: ad un primo livello si trova la comparazione tra dati raccolti, concetti e categorie concettuali con proprietà peculiari; ad un secondo livello si situano le ipotesi e le relazioni generalizzate tra le categorie e le loro proprietà. Le unità concettuali emergono al primo incontro con la realtà oggetto di studio e sono etichette di evidenze empiriche: rappresentano cioè avvenimenti, situazioni ripetute, differenze... Una categoria è come tale un elemento concettuale della teoria e una proprietà, a sua volta, è un aspetto o un elemento della categoria.

La versione costruttivista della Grounded Theory³³³, che nel presente lavoro rappresenta un riferimento metodologico importante, adotta i riferimenti della Grounded Theory come strumenti ma

³²⁹ SCHWARTZ H., JACOBS J., *Qualitative Sociology. A Method to the Madness*, The Free Press, New York 1979

³³⁰ CIACCI M.(a cura di), *L’interazionismo simbolico*, Il Mulino, Bologna, 1983; RICOLFI L.(a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997

³³¹ GLASER B. G., *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*, Sociology Press, Mill Valley Ca. 1998

³³² GLASER B. G., STRAUSS A. L., *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine de Gruyter, Chicago-New York, 1967, p. 6

³³³ CHARMAZ K., “Discovering chronic illness: Using grounded theory”, *Social Science and Medicine*, 30, 1990, pp. 1161-1172; CHARMAZ K., *Constructivist and objectivist grounded theory*, in DENZIN N. K., LINCOLN Y. S., *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, 2000, pp. 509-535; CHARMAZ K., *Grounded Theory*, in SMITH J. A., *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, Sage, London 2003, pp. 81-110; CHARMAZ K., MITCHELL R. G., *Grounded Theory in ethnography*, in ATKINSON P., COFFEY A., DELAMONT S., LOFLAND J., & LOFLAND L. H., *Handbook of ethnography*, Sage, London, 2001, pp. 169-174

senza dividerne la matrice oggettivista e positivista³³⁴. L'approccio costruttivista sottolinea invece le potenzialità di un punto di vista personale e riflessivo sui modi di conoscenza e di rappresentazione del fenomeno analizzato, attraverso una partecipazione attiva nella costruzione dell'oggetto di studi. L'attenzione così non si limita a un oggetto di conoscenza esterno allo sguardo dell'osservatore-ricercatore e nemmeno si prevede l'esistenza di dati che attendono di essere scoperti; si considera invece il soggetto indagato frutto del processo e del contesto di ricerca, prodotto dagli incroci di relazioni biografiche tra ricercatore e partecipanti alla ricerca. Questo approccio implica che i *dati*, non sono altro che frutto della condivisione costruttiva tra i partecipanti alla ricerca. Nello stesso senso, le categorie concettuali derivano dalle specifiche interpretazioni dei dati piuttosto che provenire da essi o dalle pratiche metodologiche. Le analisi teoretiche sono interpretazioni della realtà, non una riproduzione oggettiva della stessa³³⁵.

La produzione di teoria attraverso la partecipazione ad una ricerca-intervento riguarda, nel caso specifico, le prassi del ricercatore e dei soggetti coinvolti, attraverso una ridefinizione costante delle idee, dei significati, delle categorie. Il processo della ricerca produce così un circolo interattivo tra metodologie, strumenti e oggetti d'indagine, andando a sovvertire la linearità propria della ricerca classica e rendendo maggiormente flessibile la ricerca stessa, esito della collaborazione dei diversi partecipanti.

Nello specifico la domanda di ricerca è rivolta a quali fossero gli aspetti riconosciuti come "curanti" nel dispositivo teatrale. Il termine cura è da intendersi in senso lato: un "prendersi cura" dei legami in un percorso di separazione che va verso la strutturazione di un'identità adulta.

Può dunque il teatro funzionare in una scuola come lavoro preliminare all'istituirsi di una domanda di sapere, in modo tale che il soggetto -adolescente o insegnante- sia implicato responsabilmente nella sua questione di vivente? A quali condizioni?

Maria Teresa Maiocchi, nel suo intervento dal titolo *Teatro, soggettività, politica*³³⁶, apre in questi termini alla domanda di ricerca che guida il presente lavoro: "la dimensione del teatro è stata ed è un punto di riferimento molto importante, perché la dimensione clinica abbia sempre un'apertura, non puntata verso la dimensione terapeutico-riparativa ma verso esattamente la questione del soggetto in quanto è in legame."

3.1.1 Strumenti di analisi 1: osservazione partecipante e "Diario di bordo"

La codifica si è articolata in due momenti, messi poi a confronto.

³³⁴ STRAUSS A., CORBIN J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park, 1990; STRAUSS A., CORBIN J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Thousand Oaks, 1998; CORBIN J. M., STRAUSS A., *Unending care and work*, Jossey-Brass, San Francisco, 1988; STRAUSS A., *Continual permutations of action*, Aldine de Gruyter, New York, 1993

³³⁵ CHARMAZ K., *Advancing Social Justice Research*, in DENZIN N. K., LINCOLN Y. S., *The Sage Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, 2005, pp. 507-535

³³⁶ MAIOCCHI M.T., *Teatro, soggettività e politica*, Intervento al Convegno "Adolescenti, Legami e Creatività", Tradate, 24 novembre 2012.

Una prima parte è detta di osservazione descrittiva “carta e matita”: quando si parla di osservazione descrittiva si intende una modalità di registrazione dei dati osservati che non si avvale di sistemi di codifica strutturati in precedenza bensì si orienta verso la stesura di protocolli di descrizione del comportamento in corso. Pur basandosi soprattutto su una rilevazione “personale” e in un certo senso legata alla dimensione “soggettiva” dell’operatore, in realtà, se adeguatamente utilizzato è in grado di fornire materiale che diversamente non potrebbe essere reperito.

L’osservazione partecipante è una strategia di ricerca “nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta e per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni”³³⁷.

Questa tecnica, nata in ambito antropologico fra il XIX e il XX secolo, fu definita esplicitamente per la prima volta da Bronislaw Malinowski nell’Introduzione del suo libro “Argonauti del Pacifico Occidentale” (1922). Fino ad allora l’approccio di studio antropologico considerava le popolazioni indigene come “selvaggi primitivi da educare alla civiltà occidentali”. Malinowski mise in crisi questo modello introducendo la necessità di “afferrare il punto di vista dell’indigeno”. Per questo motivo egli trascorse lunghi periodi nelle società primitive della Nuova Guinea vivendo a stretto contatto con gli indigeni e condividendone la quotidianità.

Successivamente questo modo di far ricerca non solo fu utilizzato per indagare su specifiche aree di studio delle società moderne ma fu adottato anche da altre discipline come, appunto, la psicologia.

L’osservazione naturalistica, secondo l’approccio etnografico, non presenta le difficoltà legate all’influenza dell’osservatore sul comportamento osservato, poichè l’osservatore è partecipante. Il ricercatore cioè, una volta individuato l’ambiente nel quale dovrà essere eseguita la ricerca, trascorre un periodo di familiarizzazione con gli abitanti del luogo, per farsi accettare dagli stessi, onde poter interagire e ricevere informazioni il più possibile spontanee. Si parte dall’assunto che, in un ambiente naturale è difficile per l’osservatore rimanere nascosto; d’altro canto, la sua presenza palese può mettere in disagio i soggetti inducendoli a tenere un comportamento diverso da quello che avrebbero tenuto se non fossero stati osservati. Se l’osservatore non partecipa non è semplice giustificare la sua presenza, la quale può di conseguenza influenzare il comportamento dei partecipanti effettivi e trasformare l’ambiente da naturale a innaturale.

Questa metodica che prevede il maggior coinvolgimento dell’osservatore nei confronti dei soggetti che vengono osservati, consiste in una raccolta di informazioni o da parte di un membro del gruppo o da parte di un osservatore esterno accettato o inserito nel gruppo. La registrazione dei dati è differita nel tempo non potendo il ricercatore avvalersi della registrazione magnetofonica e nemmeno di questionari (Canestrari, 1984). L’applicazione di questo metodo prevede, di conseguenza, il ricorso alla tecnica del protocollo quotidiano, che consiste nella compilazione pressochè quotidiana di un “diario” o degli eventi

³³⁷ CORBETTA, 1999, p. 368

significativi riscontrati nelle interazioni attivate durante il giorno, con particolare riferimento alle opinioni espresse, alle trame di comportamento manifestatesi in corrispondenza di una determinata situazione sociale, ecc.

Alla fine della ricerca, spetta poi al ricercatore descrivere un quadro coerente dei processi socio-psicologici osservati, avanzando ipotesi interpretative atte a rendere più plausibili i comportamenti osservati.

Questa tecnica è stata usata per analizzare situazioni relazionali e sociali, vita di gruppi più o meno strutturati e comunità, mentre per alcune difficoltà metodologiche, non ha trovato una larga utilizzazione in psicologia dell'età evolutiva. Infatti, secondo Camaioni (1990), esiste l'impossibilità di una sua applicazione quando siamo in presenza di infanti e bambini in età preverbale, mentre per quelli più grandi, dai 3 ai 5 anni, può essere utilizzata. E' indispensabile però che l'adulto osservatore si conquisti la familiarità da parte del gruppo che intende osservare. Ma non è facile conciliare una partecipazione autentica alla vita del gruppo con il distacco necessario per l'osservazione oggettiva dei fatti e, a seconda del suo reale grado di coinvolgimento, l'osservatore può sperimentare una serie di reazioni simili a quella dei membri del gruppo. La partecipazione emozionale è infatti inversamente proporzionale alla obiettività, ossia il fine primo del ricercatore.

Come nel campo degli strumenti di rilevazione strutturati, anche nell'ambito dell'osservazione esperienziale esistono diverse metodologie di osservazione: nello specifico è stato utilizzato il "Diario di bordo". La tecnica del diario di bordo è più ricca e completa di quella del diario in quanto non si limita all'annotazione degli avvenimenti quotidiani per come essi accadono, ma si arricchisce di ulteriori annotazioni a cura dell'osservatore che costituiscono quasi una specie di "commento" ai dati fattuali: intenzioni dell'osservatore, interpretazioni dell'osservazione, analisi personale rispetto ai propri vissuti, bisogni, aspettative, ecc.

È uno strumento utilizzato soprattutto nell'ambito della formazione degli adulti, insegnanti ed educatori: la sua rilettura al termine del percorso formativo permette di rivedere la propria esperienza professionale alla luce del quadro concettuale che man mano è andato delineandosi.

3.1.2 Strumenti di analisi 2: codifica "software assisted"

La lettura e la codifica dei dati ricavati nelle diverse fasi sono state realizzate attraverso l'utilizzo contemporaneo di diversi strumenti, al fine di garantirne la profondità auspicata. Nel caso dell'analisi dei testi prodotti si è resa necessaria una codifica che potesse permettere una riflessione ed una proposta teorica coerente con il contesto di rilevazione.

- ATLAS.TI³³⁸: è un software che appoggia ricerche di tipo qualitativo, quindi il suo apporto è quello di fornire supporto ai processi di interpretazione dei dati mediante identificazione e categorizzazione di temi, concetti, processi e contesti al fine di creare una categoria che spieghi l'oggetto di studio. Fa parte della categoria "Theory building software"³³⁹ come la definiscono Richards e Morse, intendendo con questo sottolineare come la funzione di interpretazione del ricercatore non venga annullata, anzi gli è concesso mantenere il compito di definire codici e categorie e decidere a quali porzioni di testo assegnarle. Quindi molto è lasciato al ricercatore e alla sua interpretazione appunto, di conseguenza si può asserire che non è uno strumento di indagine neutro come del resto "ogni metodologia e tecnica di analisi", meglio considerare tali software per l'analisi testuale come "lenti cariche di assunti teorici, che hanno effetto sulla lettura e l'interpretazione dei dati"³⁴⁰.

ATLAS.TI parte da "Unità ermeneutiche", che contengono il testo che si accumula man mano che si procede con la codifica e quindi da origine a una rete. Il ricercatore individua dei "codes" per l'analisi del testo, i "codes" hanno la possibilità di essere raggruppati in "families", che raggruppano oggetti accomunati da alcune caratteristiche. Inoltre queste famiglie possono essere rese fruibili graficamente attraverso la funzione "network". Infine Atlas.TI permette di eseguire alcune operazioni tra i codici utilizzando "operatori logici, di natura estensionale, enumerano i codici della combinazione" (es. AND), oppure "operatori di prossimità, che lavorano sulle relazioni spaziali tra le citazioni associate ai codici oggetto di ricerca"(es. COOCURRENCE).

In particolare il programma, proprio per il modello a rete su cui si basa, facilita l'organizzazione formale dei dati e la sintesi dei risultati sulla base delle linee guida formulate dal ricercatore, infatti, "molte delle operazioni implementate con ATLAS.ti sono caratterizzate dall'iteratività, dalla ricorsività, dal progressivo avvicinamento alla definizione (o meglio, al perfezionamento) di un modello teorico emergente dai dati"³⁴¹.

Questo strumento consente due livelli di lavoro con i dati: il livello testuale e il livello concettuale. Nel primo caso ci si riferisce all'attività di segmentazione e codifica del materiale, nel secondo al processo di costruzione di un modello teorico, attraverso la visualizzazione della complessa relazione tra codici, commenti e note di ricerca.

³³⁸ "Una prima versione di Atlas.TI è stata sviluppata presso il Politecnico di Berlino alla fine degli anni Ottanta; in seguito è stato ulteriormente sviluppato da Thomas Muhr e commercializzato dalla Scientific Software Inc. La versione attuale è la 7.0, che presenta notevoli miglioramenti tecnici rispetto al progetto originario e lo sviluppo grafico della costruzione dei network concettuali. Muhr definisce la logica del funzionamento del programma con l'acronimo VISE: Visualizzazione (il programma consente di visualizzare proprietà degli oggetti e le loro relazioni); Integrazione (non perdere il significato globale dei testi mentre si lavora a livelli più specifici), Serendipità ed Esplorazione (mantenere un approccio intuitivo ed aperto ai testi)."

³³⁹ RICHARDS L., MORSE J.M., *Fare ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 191

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 190

³⁴¹ CHIAROLANZA C., DE GREGORIO E., *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Carocci, Roma, 2007, p. 24.

- T-LAB³⁴²: è un software costituito da un insieme di strumenti linguistici, statistici e grafici che consente di effettuare l'analisi dei testi. L'importazione di un nuovo corpus all'interno del software produce un database organizzato, composto da unità di analisi già definite e classificate. Le unità di analisi presenti nel programma si organizzano in tre differenti categorie: sottoinsiemi del corpus, contesti elementari CE e unità lessicali CL.

- Le unità lessicali sono parole, singole o multiple, classificate in base ad alcuni specifici criteri. Più precisamente, nel database ogni unità lessicale viene classificata mediante due formati differenti: forma e lemma. Nelle forme sono elencate le parole così come compaiono nel corpus, mentre i lemmi sono indicati da specifiche label (etichette) attribuite a gruppi di unità lessicali classificate secondo criteri linguistici o tramite dizionari definiti dal ricercatore.

- Le unità di contesto sono parti di testo in cui può essere suddiviso il corpus e in particolare si dividono rispettivamente in documenti primari, che rappresentano delle suddivisioni naturali del testo come, nel caso delle interviste, le singole risposte alle domande; contesti elementari ovvero frammenti di testo, frasi o paragrafi nei quali possono essere suddivisi i documenti primari e infine i sottoinsiemi del corpus, corrispondenti a gruppi di documenti primari riconducibili alla stessa "categoria"

Le logiche attraverso le quali T-LAB effettua le suddivisioni delle unità di analisi in cluster o specifici pattern di parole, sono quelle della occorrenza e della co-occorrenza: la prima indica quante volte ciascuna unità lessicale, come ad esempio una parola, è presente in ciascuna unità di contesto. La seconda segue lo stesso principio applicato però con i contesti elementari: in questo caso sarebbe possibile creare delle matrici quadrate "n x n" all'interno delle quali ad ogni incrocio corrispondono dei valori di co-occorrenza, ovvero dei numeri che permettono di stabilire la quantità dei contesti elementari in cui ciascuna unità lessicale è presente insieme a ciascuna delle altre. Queste due logiche sono fondamentali per comprendere le analisi utilizzate dal software in quanto ogni unità di contesto si può conoscere attraverso il profilo delle occorrenze di ogni unità lessicale in essa presente, e ogni unità lessicale è conosciuta mediante la mappatura delle sue occorrenze all'interno delle unità di contesto e dalle sue co-occorrenze con ciascuna delle altre unità lessicali.

Le strategie che vengono adottate per effettuare le analisi del testo mediante l'ausilio di T-LAB sono due: quella del pescatore e quella del fotografo. Il nome di queste due modalità di analisi è attribuito sulla base del significato che esso esprime: la logica alla base della strategia del pescatore è che quest'ultimo, quando getta una rete, non sa che tipo di pesci potrà sollevare; il fotografo al contrario, prima di scattare una foto, conosce già il soggetto che sta immortalando. Mentre la prima strategia si pone l'obiettivo di esplorare le associazioni tra le parole e i contesti elementari attraverso le analisi che indagano le relazioni tra profili di co-occorrenze, la seconda è finalizzata all'esplorazione di somiglianze e differenze tra i profili

³⁴² LANCIA F., *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, FrancoAngeli, Milano, 2004

delle occorrenze. Nel primo caso tutti i criteri di classificazione derivano dal processo di analisi, nel secondo invece almeno uno di questi è noto e stabilito a priori.

3.2 Il laboratorio teatrale come strumento: tecnica e etica dell'intervento

Il teatro implica una finzione, ma una finzione dove c'è qualcosa di molto reale: da sempre infatti è stato uno strumento non solo di intrattenimento estetico, ma soprattutto etico e quindi politico. “La tragedia nasce esattamente come il modo con il quale un'intera società, per quanto non enorme, la *polis* greca, si dava il modo di riflettere sulla sua esperienza non in quei modi un po' snervanti che noi ci diamo nelle nostre società iper-mature, iper-occidentali, ma in modo sorgivo, andando a prendere quel punto in cui l'essere umano è radicato nei suoi miti come modo di elaborazione della sua posizione, come modo di elaborazione della sua posizione nei legami”³⁴³.

La tragedia greca puntava alla commozione del pubblico perché insegnava a situarsi e sostenersi nei legami. Bisogna dire anche che nel testo di Freud l'idea di *scena* ricorre in molti modi: oltre a essere Freud stesso appassionato di teatro, utilizza questa idea nel tessuto stesso della sua costruzione. Il complesso di Edipo ad esempio ha a che fare con la tragedia di Sofocle, e quindi con la portata radicalmente sociale anche dell'intrapsichico.

A questo proposito, e rimanendo nell'ambito della clinica freudiana, si trova un preciso e curioso nesso tra rappresentazione e civiltà nel testo *Al di là del principio di piacere*: osservando il nipotino giocare con un rocchetto, facendolo scomparire e riapparire, accompagnandolo con "oooo"- "aaaa", *fort-da*, Freud definisce questa dinamica messa in scena come una costruzione di sapere.

L'interpretazione del giuoco divenne dunque ovvia. Era in rapporto con il grande risultato di civiltà raggiunto dal bambino, e cioè con la rinuncia pulsionale (rinuncia al soddisfacimento pulsionale) che consisteva nel permettere senza proteste che la madre se ne andasse. Il bambino si risarciva, per così dire, di questa rinuncia, inscenando l'atto stesso dello scomparire e del riapparire avvalendosi degli oggetti che riusciva a raggiungere.

(FREUD S., 1920)

Per quale ragione al soggetto umano non basta la realtà così come si presenta ma sorge in lui la necessità di rappresentarla, cioè di renderla presente in un altro modo?

Renderla doppiamente presente non significa semplicemente ripeterla. Presentare, da *presum*, è l'idea dello stare davanti, condurre. Nella parola stessa c'è l'idea di una profondità diversa: non è ciò che si pone, che si impone a livello dell'immagine, è qualcosa che è già nella forma di una rielaborazione di posti.

³⁴³ MAIOCCHI M.T., *Teatro...*, cit.

Si rappresento per qualcuno, non per qualcosa, non per una necessità di tipo neurofisiologico: la rappresentazione coinvolge tutte le funzioni più sofisticate della nostra mente, ma la neurofisiologia da sola non risponde al perché lo facciamo.

La risposta a questo interrogativo si lega -sorprendentemente- con il lutto, con la mancanza connaturata all'esperienza umana, che non ha mai rinunciato ad attribuirle un senso. Nel momento in cui qualcosa che si perde è simbolizzato in quanto tale, questo è reso presente in un'altra dimensione, quella simbolica, dove la traccia è qualcosa che fa cicatrice di un'assenza, che quindi non è più pura assenza.

La civiltà, dunque la cultura - di cui l'arte è un'espressione - nasce con il trattamento della morte, ovvero la sepoltura. La paleoantropologia fissa nel fenomeno della sepoltura l'idea di convivenza umana: Per l'umano la perdita dell'altro individuo - biologicamente determinato come lui e quindi in fondo potenzialmente abbandonabile ai ritmi cosmici - è così importante da indurlo a occuparsi del suo corpo, benché morto. La dimensione simbolica, interviene laddove qualcosa manca e può essere rappresentato da qualche cosa d'altro. Il corpo può essere contemporaneamente assente e presente: presente magari perché rappresentato sulle pareti della grotta, perché vi è una traccia.

In un certo momento storico gli uomini hanno delimitato nella grotta un luogo per conservare il cadavere del membro amato del gruppo, non illudendosi che fosse vivo, ma facendone in qualche modo una trascrizione simbolica, attribuendo un valore a quella perdita. La necessità di mantenere l'effigie di un corpo anche nel suo decadimento, ci parla del sentimento della mancanza come ciò che fonda l'umano.

Per l'essere umano, l'umanizzazione inizia esattamente con la cura della perdita.

Nell'adolescenza ad essere in gioco è la perdita della propria identità in quanto infantile, del proprio corpo in quanto addomesticato/addomesticabile. La psicoterapia spaventa, tutto ciò che ha a che fare con il discorso medico spaventa, perché a "medico" corrisponde "malattia", mentre il teatro mette in scena tra mille virgolette la malattia trasformandola in una risorsa soggettiva che apre a una dimensione politica nel senso più autentico, quindi al rapporto costitutivo tra legame e creatività: "ciò che è creativo è il legame"³⁴⁴.

È opportuno in primo luogo sottolineare come in questo caso lo psicologo si inserisca in un'istituzione, quindi i momenti preliminari sono almeno due. Occorre assumere una posizione che Lacan definisce "ex-timité"³⁴⁵, nel senso essere profondamente inseriti in quell'istituzione e al tempo stesso profondamente estranei, non "colludere" con la domanda degli operatori o dei ragazzi.

Da un lato quindi occorre rettificare la domanda degli operatori scolastici, che posizionano lo psicologo nel ruolo di chi sa e a cui chiedono di sistemare le cose. Si deve chiedere loro di soggettivare la domanda come condizione di un intervento possibile.

Dall'altro lato la domanda dell'adolescente non è impresa facile, spesso molto della partita si gioca nei preliminari. Come sottolinea Senzolo infatti "nella letteratura sull'argomento vengono segnalati i

³⁴⁴ MAIOCCHI M.T., *Teatro...*, cit.

³⁴⁵ Il termine *extimité* appare una sola volta nel contesto del *Seminario VII. L'importanza cruciale* che ha acquisito questo concetto si deve a J.-A. Miller, *Extimité*, corso tenuto presso il Dipartimento di Psicoanalisi dell'Università di Parigi VIII, 1983-84 (inedito).

seguenti principi che informano la tecnica del colloquio: la spontaneità del terapeuta, la sua capacità di identificazione empatica, il ridimensionamento drastico della 'neutralità analitica' che sarebbe recepita dall'adolescente come una conferma di mancanza di speranza circa la risoluzione dei propri problemi, una certa forma di implicazione e di sincerità che trovi il giusto equilibrio fra seduzione e freddezza, la capacità di accoglimento e contenimento (*holding*) che consenta di tollerare gli esiti dei meccanismi difensivi tipici dell'adolescente (scissione, proiezione) e di avvicinarlo con gradualità ai nuclei tematici dell'infanzia, l'uso di un linguaggio semplice e diretto che faciliti la comunicazione"³⁴⁶.

Partendo dal crescente numero di soggetti che in adolescenza iniziano a manifestare i nuovi sintomi, anoressia, bulimia, dipendenza, o sintomi che denotano di un disagio strutturale del soggetto come la psicosi, "la risposta istituzionale e politica a tale crisi si organizza intorno alla parola d'ordine prevenzione"³⁴⁷.

È proprio in questa chiave che spesso viene inteso lo sportello scolastico, come spazio in cui si possa promuovere il benessere grazie alla presenza di un erogatore di conoscenze in merito, quale è lo psicologo.

Pensare alla prevenzione in quest'ottica, in un'ottica di una normalizzazione di ciò che è patologico, non è l'obiettivo che si prefigge che cerca di portare avanti una posizione etica orientata analiticamente. In questo modo non si dà alcun rilievo al reale della domanda e del sintomo che ci viene presentato dal soggetto, ma lo si riconduce all'universale astratto dell'adolescenza. Prevenzione in questo senso significa riuscire a mettere al lavoro il soggetto sulla sua divisione, riconoscendosi implicato nel sintomo di cui si lamenta. "Prevenzione non fittizia ma reale del disagio adolescenziale, nella misura in cui tale disagio viene riconosciuto come effetto ineludibile della *Splattung*, che fa del soggetto umano un soggetto diviso, non completamente padrone di sé"³⁴⁸.

Per fare una reale prevenzione il soggetto deve fare i conti con il suo essere $\$$, altrimenti andrà alla ricerca di qualcosa che non gli faccia avvertire questa divisione, di oggetti di cui diventerà dipendente come il cibo o la droga. Nei colloqui preliminari con il soggetto adolescente che giunge allo sportello scolastico bisogna fare attenzione a quest'ottica di prevenzione, che è molto diversa dall'ottica della normalizzazione.

Volendo parlare in questo senso di prevenzione, il teatro può essere visto come qualcosa che promuove precisamente quel processo di soggettivazione, in quanto non chiude su un'unica identificazione, che può essere un sintomo, come l' "io sono anoressica", "io sono dipendente", ma apre al legame, allo sperimentarsi in ruoli diversi.

Dunque anche se la parola prevenzione non è congruente alla psicologia clinica come tale, perché purtroppo incontra il problema quando si manifesta, "se c'è una forma di prevenzione possibile è

³⁴⁶ SENZOLO G., *Ritrovare il futuro. Per una lettura psicanalitica dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 201

³⁴⁷ MAIOCCHI M.T., *Il lavoro di apertura...*, cit., p.223

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 225

esattamente questo strumento del teatro a cui occorre invitare sempre più persone e far sì che diventi qualcosa di in fondo facile, di quotidiano”³⁴⁹.

Lacan fa riferimento al *Nastro di Möbius*³⁵⁰ per rappresentare il paradosso dell'inconscio che, se da un lato è interno al soggetto, dall'altro gli resta sempre esterno: il soggetto quindi si struttura in relazione con l'Altro, il posto che andrà ad assumere è fortemente condizionato da quello che gli viene offerto. Possiamo dire che il soggetto vive dell'altro sociale, perché è determinato nei suoi contenuti psichici da quello che si ritrova a maneggiare dal punto di vista macro sociale. Il soggetto non è separabile dai suoi legami, è leggibile solo dentro i suoi legami.

Come si è brevemente accennato nel secondo capitolo del presente lavoro, prima del 1978 i così detti “folli”, vivevano in un contesto disumano di segregazione, in cui l'attenzione alla loro soggettività non solo era assente, ma anzi andava verso una denigrazione totale. L'isolamento era la condizione quotidiana e solo a partire dalla legge Basaglia è possibile pensare per queste persone delle modalità di cura diverse, che prevedano il legame sociale, prestando attenzione alla loro individualità.

Claudio Misculin ci mostra la possibilità di una cura per la psicosi che vada nell'ordine di un'integrazione nel legame sociale, cura pensabile solo a partire dall'introduzione della legge 180.

È nato a Trieste, nel 1954, e in un film intitolato “Mattintour” dice di sé: “ho fondato l'Accademia della follia, un bel gruppetto assortito di patologie, che poi è diventato una famiglia allargata”. La sua proposta è quella di una vera e propria compagnia teatrale, composta da pazienti psichiatrici e da un regista. Qui i pazienti convivono e lavorano insieme ad un obiettivo: la messa in scena.

Con questo tipo di attività non si elimina la loro patologia, se così si vuole chiamarla, perché continueranno ad avere molti dei loro sintomi e ad assumere i loro pacchetti di farmaci, però la loro condizione non è foriera di un isolamento sempre più serrato. Anzi, è proprio attraverso l'unione, la vicinanza, il supporto, il gruppo che queste persone riescono a vivere meglio aiutandosi gli uni con gli altri. Il sintomo non è annullato ma è messo al lavoro e reso vivibile.

In *Mattintur*, Claudio Misculin dice “nel nostro lavoro la priorità è di farsi carico l'uno dell'altro”³⁵¹. Ci mostra un contesto profondamente umano, dove la condivisione, la solidarietà e il supporto vicendevole sono gli elementi che dominano e che fanno di questo spazio un “campo dell'Altro” per l'importanza data all'elemento relazionale.

Nella psicosi il soggetto non riesce a interrogare il suo posto. Attraverso il teatro è possibile un minimo oscillamento rispetto a quella fissazione. Permette di tenere questo Altro assoluto, da cui ha avuto origine la fissazione, un po' a distanza, trovare un'altra soluzione. Non si vuole modificare strutturalmente quella fissazione ma renderla meno assoluta, meno “l'unica cosa che ho a disposizione”.

³⁴⁹ MAIOCCHI M.T., *Teatro...*, cit.

³⁵⁰ LACAN J., *Scritti*, cit., Vol. II, p. 859

³⁵¹ <http://www.accademiadellafollia.it/html/regista.htm>

3.3 La ricerca-intervento: i laboratori teatrali *AltraScena*

La presente ricerca-intervento si è realizzata grazie al legame tra *AltraScena*, laboratorio teatrale dell'Associazione *ICLeS* (Istituto per la Clinica dei Legami Sociali) e l'Istituto don Bosco di Milano da un lato, per quanto riguarda il primo dei laboratori presentati, e l'Azienda Ospedaliera San Gerardo di Monza dall'altro. In entrambi i casi il laboratorio prevedeva la partecipazione di una decina di ragazzi di età compresa tra i 15 e i 25 anni, guidati da un regista e da una psicologa. Ad essere coinvolti nel laboratorio, insieme ai ragazzi, vi erano anche alcuni insegnanti nel primo caso e alcuni operatori nel secondo.

I partecipanti del primo laboratorio presentato sono studenti dell'Istituto Don Bosco provenienti da diversi indirizzi (liceo scientifico, scuola professionale grafica, meccanica-meccatronica) che per ragioni differenti si sono avvicinati all'esperienza teatrale: alcuni hanno aderito al progetto spontaneamente, sulla base di una motivazione interna o di una propensione artistica a tale attività, ad altri invece la partecipazione è stata suggerita dal preside, don Rossano Gaboardi, o dal corpo docenti.

Il secondo laboratorio presentato invece, è stato frequentato da pazienti ed operatori della Centro Diurno di Carate Brianza, C.R.A. di Besana Brianza.

L'attività di entrambi i laboratori si è svolta nel periodo compreso tra dicembre 2012 ed aprile 2014, con incontri di due ore circa, a cadenza settimanale.

3.3.1 Laboratorio 2012-13: *Risveglio di primavera* di Wedekind

La compagnia teatrale dell'istituto don Bosco presenta:

Risveglio di primavera
da Frank Wedekind

Con:
Paolo De Vittori,
Artem Di Toro,
Lorenzo Galimberti,
Elisa Mafrica,
Simone Maletto,
Matteo Michetti,
Giorgia Nardone

Regia di:
Filippo Farina e
Carmen Eusebio

INGRESSO LIBERO

Venerdì, 1 Febbraio 2013, Ore 20:45 presso il ridotto SALES

In collaborazione con

ICLeS Istituto per la Clinica dei Legami Sociali
Associazione per la Clinica dei Legami Sociali
Associazione Clinica Psicoanalitica
Dr. Paolo Nardone - Laureato all'EPIC

SALES

Feliciotti paragona l'adolescenza ad una "rappresentazione teatrale", in cui esiste un "copione" che i ragazzi mettono in scena e che è un po' alienante in quanto scritto da altri, in particolare dai genitori, ancora prima che venisse al mondo. Alla fine della Lezione 31 dell'Introduzione alla psicoanalisi, Freud scrive "*Wo Es soll Ich weden*", ovvero "divenire ciò che si è": la libertà del soggetto sta proprio nel scegliere per la determinazione ricevuta dall'Altro. Nonostante questa originaria determinazione sulla base del discorso dell'Altro, il soggetto deve comunque divenire responsabile delle sue scelte, per esempio la scelta del partner, del lavoro, ecc. "Staccandosi dal canovaccio che altri hanno scritto per lui, l'adolescente deve riuscire a dire su un'altra scena ciò che vuole, deve trovare il modo e le parole per esprimere il proprio desiderio e cercare le proprie soddisfazioni libidiche fuori dalla famiglia, nella società"³⁵².

Entrare nella scena sociale comporta una capacità di direzionare altrove, rispetto ai primi legami con l'Altro parentale, il proprio desiderio e quindi riuscire a tradurre in parole una domanda che sia comprensibile all'altro. "Se sullo scenario sociale questo significa spodestare la generazione precedente, su quello familiare significa spodestare il padre, la madre, per assumere il ruolo di donna e di uomo"³⁵³.

Sicuramente la crescita e il conseguente distacco del figlio sono momenti difficili da accettare per un genitore, come si sente dalle parole della Signora Bergmann in "Risveglio di Primavera" quando dice alla figlia Wendla: "A me piacerebbe che restassi come sei adesso, bambina mia. (...) Chissà come sarai quando le altre si saranno sviluppate". Emblematica è la risposta di Wendla "Chissà forse non ci sarò più!", mostrando la difficoltà che sta dietro alla separazione e soprattutto da una separazione che l'Altro non si sente ancora pronto ad affrontare. Se la figlia, come in questo caso, non riesce ad immaginarsi adulta, separata, si immagina assente. La tematica del suicidio è anche un modo per suscitare il desiderio dell'Altro, per cercare di smuoverlo provocandolo con la propria scomparsa. Uso il termine "provocazione" perché il movimento dell'adolescenza è uno spostamento, appunto una separazione, dall'Altro ma al tempo stesso è presente un continuo appello all'Altro, anche nella modalità della provocazione. E l'Altro deve essere un altro forte e solido, che da un lato è in grado di sopportare gli attacchi che vengono dall'adolescente nell'interno di valutare la sua solidità, ma anche perché solo da un Altro così il soggetto può separarsi. Se l'Altro è debole, incerto allora il processo di separazione sarà ancora più complesso perché il soggetto non saprà da cosa separarsi.

3.3.1.1 *L'oggetto d'amore*

Per cogliere da un punto di vista diverso questa questione prenderò a riferimento il testo di Wedekind, che tocca anche questa tematica del voler sapere in merito al godimento della scena primaria, di nuovo ritroviamo Wendla e la madre in uno scambio di battute illuminante:

³⁵² FELICIOTTI P., *Vite di confine. La psicoanalisi e le nuove patologie dell'adolescenza*. Franco Angeli, Milano, 2005, p. 24

³⁵³ VEGETTI FINZI S., BATTISTAN A.M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano, 2000, p. 158

WENDLA: Anch'io, mamma, anch'io. –Il mio giudizio è in una situazione triste- Ho una sorella sposata da due anni e mezzo, sono diventata zia per la terza volta e non ho idea di come tutto questo accada... Non ti arrabbiare, mamma, non ti arrabbiare! A chi devo domandarlo se non a te? Ti prego, mamma, dimmelo... dimmelo, mamma! Mi vergogno di me stessa. Mamma, parla, ti prego! Non sgridarmi se ti faccio queste domande. Rispondimi – come accade? Come accade tutto questo? – Non puoi pretendere seriamente che a quattordici anni creda ancora alla cicogna.

SIGNORA BERGMAN: Ma... Dio, bambina, come sei strana” – che idee ti vengono” – non posso davvero!

WENDLA: Perché no, mamma?- Perché no?- non può essere niente di brutto, se tutti ne sono felici”

(...)

SIGNORA BERGMANN: Ma c'è da diventare matte!- vieni, bambina, vieni qui, te lo dico. Ti dico tutto... oh bontà divina!- Non oggi però, Wendla!- Domani, dopodomani, la settimana prossima... quando vorrai tu, tesoro...

WENDLA: Dimmelo oggi, mamma; dimmelo ora! Ora subito!- Ora che ti ho vista così spaventata non posso più calmarmi senza che tu me lo dica.

SIGNORA BERGMANN: Non posso, Wendla.

WENDLA: Oh, perché non puoi, mamma? – Mi inginocchio ai tuoi piedi e ti poso la testa in grembo. Tu mi stendi il grembiule sulla testa e parli e parli, come se fossi sola nella stanza. Non mi muoverò, non griderò, aspetterò con pazienza qualunque cosa accada.

SIGNORA BERGMANN: - Il cielo sa che non ho colpa, Wendla. Il cielo mi conosce- Vieni in nome di Dio!- Ti dirò, ragazza mia, come sei venuta al mondo. –Ascoltami, Wendla...

WENDLA: (Sotto il grembiule) Ascolto.

(...)

SIGNORA BERGMANN: Per avere un bambino – si deve amare l'uomo col quale si è sposate - amare, ti dico – come si può amare un uomo. Bisogna amarlo con tutto il cuore, come – come non si può dire. Bisogna amarlo, Wendla, come tu alla tua età non sei ancora capace di amare... Adesso lo sai.

Ho deciso di riportare questo lungo pezzo dell'opera, se pur saltandone delle parti, per far sentire il 'travaglio' di questa rivelazione, la difficoltà intrinseca che essa porta con sé. Si arriva alla fine ad una risposta che nuovamente apre ad un'incognita: "Come non si può dire". Mi sembra che si possa interpretare questo come un nuovo rimandare al soggetto la risposta alla sua questione, risposta che implica una scelta soggettiva.

Un'ulteriore elemento su cui vorrei porre l'attenzione è il passaggio del focus del discorso, prima orientato a spiegare come nascono 'i bambini', poi la domanda si soggettiva e si arriva a parlare di "come sei venuta al mondo", 'lei' quindi, si parla di Wendla. Ogni domanda del soggetto in merito alla sua sessualità è una domanda riferita profondamente alla "sua" questione, non si parla in astratto, la questione riguarda personalmente tutti.

3.3.1.2 Il corpo

A questo punto si può introdurre un'altra tematica centrale in adolescenza, ed è proprio il cambiamento corporeo. È questa l'età in cui il corpo cambia, matura, compaiono i primi caratteri sessuali secondari sia nel maschio che nella femmina mostrando un evidente dicotomia. Da un lato si trova un corpo pronto dal punto di vista sessuale, un corpo fertile, dall'altro una psiche ancora indietro, che deve fare i conti ancora con questa questione. "Il soggetto è diviso nell'adolescenza fra il godimento, ormai accessibile, nel corpo fisiologicamente maturo, e l'oggetto da circoscrivere".

Di nuovo "Il risveglio di primavera" può essere letto in questa chiave;

MORITZ: Tu li hai già provati?

MELCHIOR: Cosa?

MORITZ: Come li hai chiamati?

MELCHIOR: Gli stimoli maschili?

MORITZ: Hm-m.

MELCHIOR: Sicuro!

MORITZ: Anch'io!

MELCHIOR: Io li conosco già da un bel po' - già da quasi un anno.

MORITZ: Io sono stato come folgorato.

MELCHIOR: Avevi sognato qualcosa?

MORITZ: Sì, ma per poco... gambe in tricot celeste che salivano sulla cattedra - per essere sincero, pensavo che volessero scavalcarla. Le ho viste solo di sfuggita.

(...)

MORITZ: Se tu sapessi che cosa ho passato, da quella notte!

MELCHIOR: Rimorsi?

MORITZ: Rimorsi? - Angoscia mortale!

MELCHIOR: Dio mio...

MORITZ: Credevo di essere incurabile. Pensavo di avere una malattia dello spirito.

Questo passo illustra come l'aver a che fare con la propria sessualità, che in adolescenza inizia ad avere il suo peso nella vita del singolo, è una questione che porta con sé una mancanza di sapere: "il problema del soggetto umano - e l'adolescenza lo dimostra appieno - è che è senza sapere a riguardo della soddisfazione sessuale".

In infanzia il corpo è quello dell'immagine dello Specchio, che viene visto dallo Sguardo dell'Altro e in cui il bambino si riconosce. Con i cambiamenti corporei dell'adolescenza il giovane non si identifica più a quell'immagine, il corpo risulta diviso, da un lato il corpo come realtà immaginaria (stadio dello specchio), dall'altro il corpo come sostanza di godimento (pulsione). Se il corpo dell'immagine comprende in qualche modo lo Sguardo, il corpo della pulsione non può essere visto dall'esterno. Questi due registri devono

essere fatti convivere nel soggetto, ma perché questo sia possibile è necessario un lungo lavoro su di se che verrà appunto portato avanti nell'adolescenza.

3.3.1.3 Il suicidio

MORITZ: E' meglio così,- Io sono fuori posto. Si divertano loro, a sopraffarsi a vicenda. – Io chiudo la porta dietro di me ed esco all'aperto. –Non ci tengo a farmi prendere in giro. Non ho mai imposto la mia presenza. perché farlo adesso?- Non ho un contratto con il buon Dio. La si può mettere come si vuole, sono stato costretto. –Non voglio dare la responsabilità ai miei genitori. Però dovevano essere preparati al peggio. Erano abbastanza vecchi per sapere quello che facevano. Quando venni al mondo ero un lattante – altrimenti forse sarei stato abbastanza furbo da diventare un altro.- Perché devo scontare il fatto che tutti gli altri erano qui?

Con queste parole il protagonista del capolavoro drammaturgico di Wedekind, Moritz, annuncia il suo suicidio. Atto che era stato già in qualche modo preannunciato nelle parole del ragazzo, quando dice già nella scena quarta “se non fossi stato promosso, mi sarei sparato”. Il movente pare essere dunque la bocciatura, ma agli occhi di un adulto questo motivo sembra a dir poco senza senso. Questa sensazione è ben esplicitata nelle parole dell'insegnante di Moritz, la signora Gabor, che in una lettera a lui rivolta gli scrive “Crisi di questo genere capitano a tutti noi, e devono essere superate. Se ognuno di noi dovesse ricorrere subito al pugnale o al veleno, ben presto non ci sarebbero più uomini al mondo”. Mostrando in questo modo di non prendere sul serio le parole del ragazzo quando minaccia di suicidarsi.

Ora la domanda che rimane sottesa è: cosa spinge un ragazzo a compiere un tale gesto, se ammettiamo che la motivazione esplicita forse non sembra essere ragion sufficiente a giustificarlo? E la domanda assume una portata ancora maggiore se si considera che il suicidio è la seconda causa di morte di adolescenti, subito dopo gli incidenti stradali.

Il momento della separazione, che viene vissuto in adolescenza, porta con se il ritorno di alcuni interrogativi posti all'Altro quali: “Che vuole l'Altro da me?”, “mi vuole morto?”, con la distinzione che questa volta non sono più rivolti all'Altro parentale, bensì al nuovo altro verso cui si sta ora orientando il soggetto, i nuovi oggetti d'amore. “Solo attraverso la morte, attraverso il punto limite di abolizione di ogni senso, è possibile, per l'adolescente, percepire qualcosa del proprio valore, del proprio senso che è, ricordiamolo, sempre il senso, il valore rispetto all'Altro”.

L'adolescente pensa spesso alla morte, perché l'essere sessuato e mortale sono i due elementi cardine intorno a cui ruota il movimento di separazione. La morte di suo è ciò che da senso alla vita, nel senso che sapendo di essere mortali, la vita non dovrebbe essere sprecata, dalla riflessione sulla morte in fondo si arriva ad una profonda assunzione di responsabilità in merito alla propria vita.

Il paventarsi come assente, come non essere, è anche un tentativo del soggetto di suscitare il desiderio dell'Altro, un tentativo che ha lo scopo di sapere dove è stato collocato nel desiderio dell'Altro, con il risultato che quando si passa alla messa in atto, questa domanda perde radicalmente senso. Come nell'alternativa “o la borsa o la vita” proposta da Lacan, se si decide per la borsa le si perdono entrambe. In

questo caso perdendo la vita il soggetto non risponderà mai alla sua domanda sul desiderio dell'Altro, e di conseguenza non si strutturerà mai come soggetto portatore di una domanda propria.

Ma se il suicidio è così attuale, rifacendomi al dato di prima, forse è perché qualcosa non permette al soggetto di scegliere per la vita, o perché la vita senza quella "borsa", che si potrebbe fuor di metafora pensare che sia la separazione dall'Altro familiare, non è la stessa vita e che il soggetto non riesca a viverla.

Senzolo infatti adduce questo aumento dei suicidi in età contemporanea al fatto che la società moderna non facilita, con riti di passaggio, la separazione e per una serie di motivazioni sopraelencate questa divisione diventa sempre più difficile, al punto che l'unico modo per uscirne è quello di togliersi la vita.

3.3.2 Laboratorio 2012-13: *Bored-line*

13 dicembre 2013 - h. 20.45
Teatro Manzoni, via A. Manzoni 23, Monza
Per info: icls.m@libero.it - Tel. 338 52 75 071

Il Progetto **ALTRA SCENA** dell'Associazione **ICLeS**
presenta **BORED-LINE**

Regia: Claudio Marconi
Coordinamento: Claudia Maffei
Assistenti alla Regia: Simone Curto, Laura Palumbo
Con: Rita Adamoli, Luigi Bigoni, Giuseppe Carbone, GianPietro Codibue, Vincenza Conti, Eleonora Cortiana, Massimiliano Creatini, Cristina Del Pian, Emanuele della Torre, Maria Di Matteo, Rosario Evola, Paolo Geronico, Giovanna Ghirardello, Dolores Giorgino, Marilena Gualtieri, Anna Maria Levi-Pessina, Angelo Murano, Antonio Pandiani, Alberto Ratti, Michele Schiattone, Vincenzo Vescera, Angelo Viganò, Grazia Villa, Manuela Villa

Con il patrocinio di
ICLeS
AS.V.A.P.
Associazione Volontari Alti Ammantati Psichici

A.O. San Gerardo di Monza
Centro Diurno di Carate Brianza, C.R.A.
di Besana Brianza

“Borderline è il nome della mia malattia. La malattia che mi porta a raccontare balle, a essere autolesionista e promiscua sessualmente. Io sono Borderline. O pazza. O una stronza scandalosamente viziata. La mia malattia è l'impossibilità di essere normale. E questa è la mia storia”

Valentina Colombani, *Borderline*.

Borderline, o pazza, ecco come si definisce nel suo primo libro una diciassettenne che conosce tutti i modi per farsi del male, che vive una vita al limite.

Il concetto di *borderline* nasce dalla constatazione che talvolta non è così semplice individuare delle categorie, talvolta ci si trova nella condizione di non saper dove situare precisamente il soggetto in

questione, a testimonianza di quanto sia labile il confine, con questo termine infatti si indicano i così detti “inclassificabili”, non sono né nevrotici né psicotici. Il loro è un “vivere al bordo”, nel senso che trapassare quella soglia, quel limite è un’eventualità sempre presente. La difficoltà per queste persone è stare proprio dentro le regole convenzionali del vivere quotidiano, il tutto è testimoniato dall’elevato numero di passaggi all’atto. “In questa compulsione a mettersi sulla soglia dell’esistenza, è come se il soggetto rivelasse il suo bisogno inconscio di incontrare un limite – che sintomaticamente è rappresentato dal pericolo di morte - di trovarsi, cioè, alle prese con un’esperienza di castrazione che non si è potuta incontrare nella propria storia”. L’incontro con il limite che avviene appunto nella castrazione, intesa in senso psicanalitico, come quella perdita di godimento che porta con sé l’unica possibilità di soddisfacimento se pur parziale del desiderio, che è sancita dall’ingresso nel mondo simbolico attraverso il linguaggio. Se il Nome del Padre non è stato legittimato nel discorso della madre, il tentativo del borderline è di testare continuamente quest’esperienza del limite con atti che nella loro intrinseca pericolosità permettono di sollevarlo dall’angoscia.

L’adolescenza viene paragonata al “borderline” in quanto condizione di passaggio, così come il borderline può prendere strade diverse tra la classica ripartizione nevrosi e psicosi “a seconda delle caratteristiche di personalità, della forza dell’io, del senso di realtà, dei meccanismi di difesa e così via”. Ovviamente l’adolescenza non è una patologia, una categoria clinica, ma l’ampliamento di ciò che viene inserito nella categoria “borderline” tende sempre di più oggi a farla diventare tale.

Senzolo opera questo accostamento adolescenza-borderline nell’ottica dei nuovi sintomi, determinati anche dal discorso sociale: “Ecco che allora borderline esprime piuttosto l’impossibilità di isolare un sintomo come metafora del soggetto nell’Altro”. Quindi si ha a che fare, come nei nuovi sintomi dell’adolescenza, con un sintomo che non è soggettivo, che non ha funzione di metafora per “quel” soggetto, che non produce enigma. Perché sia possibile un ingresso nel discorso analitico è imprescindibile la produzione di una divisione nel soggetto, \$, che consenta di far divenire il sintomo come qualcosa che fa interrogare in merito alla propria questione. Solo a questo punto sarà possibile effettuare la manovra della rettifica e cercare di rendere “curioso” il soggetto in merito al proprio sintomo, suscitando in lui un “volarne sapere” in merito al sintomo.

Bored-line è il titolo della rappresentazione teatrale del secondo laboratorio presentato: nei testi di questo copione si aprono una serie di spunti di riflessione in merito alla grande questione della normalità. Bored-line gioca sull’ambivalenza nel nome, c’è un riferimento al borderline e alla noia. Borderline è colui che si trova sul sottile bordo che divide normalità da follia, e la noia è un argomento chiave per chi si trova in questa condizione o peggio per chi è conclamato “pazzo”, come è testimoniato dal loro vissuto. Infatti il copione di questo spettacolo è nato interamente dalla creatività dei pazienti, racconta la loro realtà. Il tema della noia che si collega si con il grande tema della psichiatria. Dare rilievo alla soggettività, al vissuto di ogni singolo individuo, punto di realtà su cui gioca anche il sintomo, è un obiettivo da raggiungere, così da poter lavorare più sul versante del reinserimento sociale che non su quello della segregazione. Questo

permetterebbe che la vita del così detto “malato di mente” non sia costretta a scivolare nella “noia”, noia determinata anche dall’assenza di possibilità di inserimento sociale e lavorativo. In questa chiave chi ha una patologia mentale può essere visto come una vittima dell’oppressione sociale, che cerca esclusivamente di normalizzarlo per farlo rientrare nell’ottica del conformismo.

Il primo incontro del gruppo di attori con il pubblico sarà in un Liceo di Scienze Umane, il Liceo Porta, con ragazzi del quinto anno: il 25 novembre 2013, nell’ambito dell’orientamento professionale per i ragazzi, è avvenuta la presentazione del progetto “AltraScena”, e di ciascuna figura professionale coinvolta.

Viene introdotto e spiegato ai ragazzi il senso del progetto in generale e del laboratorio attuale in particolare: il copione nasce dai pazienti, quindi è stato costruito a partire dalla loro esperienza e ha come tematica portante quella della noia, da cui il titolo “Bored-line”. Nasce dallo sfogo di un paziente che denuncia l’impossibilità di vivere una vita normale, e nonostante questo ragazzo abbia lasciato il gruppo, i suoi pezzi rimangono patrimonio di tutti e sono rimasti nel copione.

Elemento assolutamente centrale è il “gruppo”, il beneficio del gruppo è una conquista, perché quando si sta male spesso si preferisce ritirarsi.

Un altro tema importante è il “dramma della consapevolezza”, nel senso che si ha a che fare con persone sensibili e intelligenti che accettano il rischio di esporsi.

Il teatro non è concepito tanto come performance benché si lavora perché ovviamente il tutto sia il più fruibile possibile, per cui si è sempre avuto come obiettivo finale cui mirare l’idea di presentarlo davanti ad un pubblico. Chi li vede, il pubblico appunto, è testimone di un ascolto che cura.

Per concludere, una citazione di Misculin, fondatore dell’Accademia della Follia: “In fondo, da vicino nessuno è normale”.

3.3.3 Risultati

3.3.3.1 Codifica “Carta-e-matita”

- **Occasione per riflettere:** in questa dimensione ho raggruppato tutti quei momenti in cui il teatro è stato foriero di riflessione, stimolo a porre pensiero sulla propria condizione, occasione per pensare.

Esempi: “si riflette sulla noia nelle istituzioni”, “il regista decide di avviare una riflessione sulla loro prima volta in teatro”, “Si apre una discussione sulla domanda del regista ‘cosa vuol dire avere la luna storta? Essere lunatici?’. Oppure ancora momenti in cui la psicologa chiede ai ragazzi “Com’è andata oggi? Cosa avete trovato difficile?”

- **Aumento della consapevolezza di sé e del corpo:** ho qui raggruppato quelle frasi che mi hanno fatto pensare a come sia in loro aumentata la consapevolezza di se, e come si siano esercitati per ottenere un uso consapevole di corpo e voce. La dimensione dell’ “occasione per la riflessione” e questa sull’ “aumento della consapevolezza” sono strettamente legate, nel senso che la prima è foriera della seconda, ne è appunto l’occasione. Noto come da questa consapevolezza nel caso dei pazienti nasca anche un

bisogno di inviare un messaggio ad un pubblico, con l'intento di denunciare i pregiudizi e rivendicare una parità di diritti.

Esempi: Ho ritrovato un'aumentata consapevolezza di se in tutte quelle frasi in cui c'è un pensiero sulla propria questione; "la gente normale tende ad isolare chi ha un problema psichico, le istituzioni fanno quello che possono, per cui la noia è anche causata dal fattore di emarginazione". Per fare un esempio che riguardi gli adolescenti, una ragazza si chiede al termine di una giornata, in un momento in cui si stava parlando dello spettacolo da mettere in scena, dopo aver proposto "Uno, nessuno e centomila" spiega il suo interesse dicendo "chi sono io se ogni volta mi modello sulla base degli altri che incontro?". Oppure ancora riguardo all'uso di corpo e voce "inventa dei movimenti che gli altri devono cercare di imitare", "imitare dei vocalizzi che lui emette", "riuscire a coordinare azione ad intenzione". Tornando di nuovo ai pazienti, sul tema della malattia mentale, dicono che il teatro è fonte di soddisfazione perché "permette loro di rivendicare come i malati psichici non valgano meno degli altri", una pronuncia una frase che induce a pensare, "le vacanze si aspettano tutto l'anno, anche con i nostri disturbi psichici".

- **Importanza del legame sociale:** è la dimensione più ricca, nel senso che in essa si trova il maggior numero di rimandi nei report, sia nelle mie riflessioni ma anche nelle stesse parole dei pazienti. In essa ho incluso tutte le volte in cui il gruppo, lo stare insieme, l'unione, il condividere, il collaborare sono stati riconosciuti come l'elemento portante del laboratorio teatrale.

Esempi: un paziente dice, "in questo gruppo mi è tornata la voglia di sorridere e di stare tra amici", o ancora "questo lavoro è cominciato con un incontro. Solitamente quando si soffre di una malattia come la depressione, o giù di lì, la solitudine e l'indifferenza dominano, ci si isola, ci si chiude, ti senti schiacciato, compresso. Qui (nel gruppo) ci si forma delle amicizie, collaborando ci si può rialzare", di nuovo "è bello perché siamo in gruppo". I ragazzi per citare un esempio, su domanda "Cosa vi piace di questo laboratorio?" rispondo "il gruppo", "è un momento di svago oltre la scuola, stando in gruppo", "il teatro per me è conoscere nuove persone" e così via.

- **Importanza del fare e di riscoprirsi capaci:** la dimensione del fare è costituita sia dall'atto materiale nel senso che durante i laboratori si lavora, ci si esprime, si "fanno" concretamente delle cose, il tutto con molta voglia di mettersi in gioco e di partecipare. Ricorre nei miei report un linguaggio propriamente teatrale "prove", "palco", "copione", "memoria". Ho incluso in questa dimensione anche l'aspetto del riscoprirsi in "grado di fare", fatto che di per se contribuisce ad aumentare la fiducia in se stessi.

Esempi: un paziente subito dopo l'esibizione ad un pubblico, "oggi non pensavo di farcela, invece è stato bello!", un'altra "Ce l'ho fatta!!!", o ancora "secondo me questo lavoro è uno stimolo mentale molto forte e emozionante perché spesso mi sorprende a ripassare nel quotidiano le mie parti. Pensavo di non farcela e invece sì!". I ragazzi dicono "il teatro è un modo di esprimermi". Come dicevo prima spesso ricorrono frasi come "si lavora su", "provano a" ecc.

- **Importanza del pubblico:** in questa dimensione ho raggruppato tutte le volte in cui si evinceva che l'essere visti aveva una certa influenza. La voglia di riuscire a suscitare nel pubblico delle emozioni è stimolante, oltre che ovviamente fonte di ansia e preoccupazione. Questa dimensione comune diciamo, si lega, a mio avviso, ad altre due più discordanti ("la creatività dello psicotico" e "l'imbarazzo dell'adolescente") a cui rimando per poter evincere delle differenze nell'accoglienza di questo sguardo.

Esempi: Alcuni pazienti "Dicono che la cosa che risulta più difficile è il confronto con il pubblico durante la rappresentazione, perché si ha paura di non ricordare le cose", uno dice "ho voglia di vedere come gli altri reagiscono", oppure rivolti ai ragazzi che hanno costituito il loro pubblico "ma insomma, a voi è piaciuto?"

- **Regole:** in questa dimensione ho raggruppato tutte le volte in cui mi ricorrono delle indicazioni date spesso dal regista su come svolgere determinate scene o esercizi. Mi è sembrato interessante il fatto che venissero date delle direttive precise alle quali i pazienti e i ragazzi dovessero cercare di attenersi.

Esempi: "inizia la giornata con la richiesta del regista rivolta a tutti i partecipanti di salire sul palco, disporsi a cerchio, uno di loro va in mezzo e gli altri devono imitare i movimenti che fa a ritmo di musica".

- **Ritualità:** in questa dimensione ho raggruppato tutti quei momenti che scandivano con una certa ricorrenza gli incontri teatrali, a partire dalla regolarità del giorno e dell'orario, passando dalla pausa, per giungere ai saluti finali. È una dimensione che è presente in modo molto più massiccio nei pazienti, per esempio hanno proprio un saluto particolare, la pausa viene fatta sempre allo stesso orario circa. Con i ragazzi c'è più flessibilità, c'è sempre un giorno fisso, un orario di inizio e di chiusura, e una pausa in mezzo ma si succedono in modo più elastico, per esempio non hanno un saluto di rito.

Esempi: Con i pazienti, "Ci si saluta con il solito saluto 'grazie, grazie, grazie'", "ci si saluta con il saluto 'Grazie, grazie, grazie. Il nostro motto è e sempre sarà tittittì tattattà'".

- **Ruoli:** il regista ha in entrambi gli ambiti un ruolo molto importante, con questo intendo che viene investito dai partecipanti di una certa fiducia e la sua presenza è centrale. Questo ruolo è di gestione del laboratorio e di guida, nel senso che decide cosa si farà e come, anche se il suo modo di porsi non è mai propriamente direttivo, si avvicina ai partecipanti in modo più collaborativo, chiede le cose con gentilezza e sempre facendo attenzione alle loro esigenze. I singoli creano con lui delle relazioni, anche molto forti, e come sempre possono essere sia positive che negative. Noto però che mentre nel gruppo di pazienti il regista tende a rimanere fuori dalla scena, guardandoli dall'esterno, in quello dei ragazzi si inserisce e 'fa' con loro. Anche la psicologa e gli operatori hanno tutti un ruolo importante, più di supporto e di aiuto, che contribuisce a creare una struttura al teatro.

Esempi: "il regista chiede", "una paziente sembra particolarmente aggressiva e non segue le direttive del regista, anzi risponde scontrosamente", un paziente dice al termine di uno spettacolo "un'esperienza così importante con C. (il regista) non l'avevo mai fatta!". Con i ragazzi per esempio "il regista si posiziona al centro e li invita a imitare dei vocalizzi che lui emette".

- **La dimensione dell'imbarazzo:** ho raggruppato qui una differenza che ho notato come ricorrente. Nei pazienti la creatività fluisce quasi inarrestabile, si buttano, producono, spontaneamente e velocemente, cose anche molto belle. Mentre i ragazzi sono più inibiti, hanno più paura di sbagliare, ricorre spesso il termine "imbarazzo".

Esempi: una paziente dice "non c'è nessuno che ci giudica, non c'è niente di sbagliato, quello che viene fuori è creatività della persona", oppure una mia riflessione "di nuovo noto come nell'improvvisazione riescano a scatenare la loro creatività in modo affascinante". I ragazzi invece dicono "a me imbarazza il fatto di essere osservato", "il fatto che quello che fai può essere sbagliato".

- **Copione, strutturato o inventato:** un'ultima differenza è il fatto che il copione che i ragazzi hanno messo in scena, per esempio in "Risveglio di primavera", sia appunto un'opera teatrale scritta da altri, da Wedekind in particolare, mentre nel caso dei pazienti il loro copione è materiale scritto da loro, sono tutti pezzi di loro produzione assemblati dal regista per dar loro una struttura. Ho notato questo anche nelle proposte dei ragazzi su quello che avrebbero desiderato inscenare, per esempio si rifanno al "Decamerone", a "Uno nessuno e centomila", quindi prendono spesso spunto da opere già costruite. Mentre dall'altro lato nell'ambito della psicosi ricorrono frequentemente episodi in cui pezzi scritti da loro vengono presentati al resto del gruppo per poi essere inseriti nel copione.

3.3.3.2 Codifica con ATLAS.TI

Di seguito sono riportate le famiglie o *super codici* individuate nella ricerca con Atlas.TI e le rispettive rappresentazioni grafiche, sinteticamente delineate.

3.3.3.2.1 Teatro



In questa dimensione ho raggruppato tutti quei codici che riguardavano strettamente il teatro, il suo fare, l'impegno che necessita, le sue tecniche.

Quindi ho inserito:

- **Fare:** la dimensione del fare contiene tutte le volte in cui il fare, il mettersi in gioco è comparso nei report.

Esempio: “Settimanalmente ci troviamo per fare teatro e creare queste storie che abbiamo imbastito.”

- **Uso del corpo consapevole:** lo sviluppo della capacità motorie e di coordinazione grazie al teatro.

Esempio: “Uno di loro assume durante la sua interpretazione “io cammino” una maschera facciale che lo rende molto espressivo, e lo aiuta ad usare un tono di voce molto efficace”.

- **Teatro:** con teatro ho codificato tutte le frasi in cui emergeva in generale il teatro in quanto tale, quindi i suoi esercizi, il suo fare, ecc.

Esempio: “Mi raccontano che durante i primi incontri, durante i quali hanno raccolto il materiale che ora è andato a costituire il copione (cfr. allegato), mi dicono che hanno fatto dei giochi in cui hanno potuto conoscersi meglio, con le stoffe, con le corde e il gioco dello specchio.”

- **Impegno:** con questo termine ho codificato ogniqualvolta si evinceva l’impegno da parte dei partecipanti.

Esempio: “Noto fin da subito hanno fatto grossi miglioramenti, anche a livello di memoria, si sono molto staccati dal copione e mi sembrano tutti concentrati sulla rappresentazione”

- **Riscoprirsi capaci:** la soddisfazione legata al riuscire a portare a termine determinati obiettivi legati al teatro.

Esempio: “secondo me questo lavoro è uno stimolo mentale forte e emozionante perché spesso mi sorprendo a ripassare nel quotidiano le mie parti. Pensavo di non riuscire a farcela e invece si”

- **Scena:** ogni volta in cui iniziava una nuova messa in scena.

Esempio: “I pazienti subito dopo una breve esortazione della psicologa che dice “scatenatevi!” iniziano a ballare, saltare a ritmo di musica, a fingere di mettersi la crema, a guardare all’orizzonte chiedendosi “dov’è il mare?”, “manca il sale, il sole, la salsedine, la sabbia, l’acqua, muoviamoci” e contemporaneamente allestiscono la scena teatrale”

- **Interpretazione:** tutte le volte in cui veniva chiesto di interpretare una parte.

Esempio: “Oggi i ragazzi vengono invitati dal regista a impersonare (con viso e corpo) la maschera di alcune emozioni.”

- **Palco:** tutte le volte in cui i laboratori hanno preso luogo sul palco di un teatro.

Esempio: “I pazienti dicono di essere un po’ agitati ed un po’ emozionati per questa prova sul palco.”

- **Improvvisazione:** codificando con questa categoria tutte le volte in cui i partecipanti usavano la tecnica dell’improvvisazione come esercizio teatrale.

Esempio: “Oggi le prove iniziano con l’improvvisazione; un paziente sulle note di una canzone, messa come sottofondo dal regista, decide di salire sul palco e iniziare a ballare. Poco dopo un’altra, stimolata dalla sua iniziativa, decide di raggiungerlo e iniziano a ballare insieme, sembra che facciano gli stessi movimenti in modo speculare.”

3.3.3.2.2 Soggettivazione



In questo “super codice” ho raggruppato tutti quei momenti in cui durante il laboratorio teatrale, sia con i pazienti psicotici sia con gli adolescenti, venivano avviate delle riflessioni su temi vicini al vissuto dei partecipanti oppure riguardanti il teatro stesso. Oppure ancora tutte le volte in cui veniva chiesto a loro di prendere una posizione personale, di portare avanti il loro punto di vista. È una delle dimensioni che ricorre più spesso, come si può notare dalla tabella delle frequenze riportata al termine del capitolo.

In particolare il super codice “momenti di soggettivazione” è costituito da due grandi famiglie a loro volta costituite da ulteriori codici:

1) **Prendere posizione:** in generale in questa famiglia ho inserito tutti i codici che riguardano il far emergere il punto di vista del soggetto, attraverso esplicite domande oppure semplicemente per sua iniziativa.

- **Prendere posizione:** ogni volta che i partecipanti hanno preso parte e hanno esposto un punto di vista personale.

Esempio: “Il regista inizialmente invita proprio i pazienti a iniziare raccontando come il tema li implichi personalmente, e questi iniziano subito a partecipare molto attivamente: “io sono una ex tossico

dipendente e la noia è sempre stata un problema per me. Stando a casa, e non sapendo cosa fare risultava più semplice ‘farsi’”.

- **Scegliere:** qualora si manifestasse il punto di vista attraverso una scelta tra diverse opzioni.

Esempio: “Inizialmente tutti insieme selezionano le musiche per il pezzo, un Adagio e un brano dei Black Sabbath”.

- **Decidere:** nel momento in cui i soggetti prendevano delle decisioni.

Esempio: “Dopo una breve pausa il regista chiede loro di suggerire un nome per il laboratorio e ne escono alcuni: standup, pepes, T-team, wow, pepamaros”

2) **Soggettivazione:** in questa famiglia ho inserito due codici che riguardavano a mio avviso un mettere pensiero su quanto compiuto o su quanto vissuto in teatro.

- **Riflessione:** qui ho codificato tutti quei momenti dediti alla riflessione, spontanea o sollecitata da altri.

Esempio: “Nasce spontaneamente una riflessione sulla noia e mi dicono i pazienti che a loro avviso grazie a questo laboratorio è stata dissacrata. Sembra essere un obbiettivo raggiunto proprio questa esorcizzazione, “mi annoio meno”, “ci siamo presi gioco della noia come la noia si prende gioco di noi””.

- **Consapevolezza:** strettamente legata alla riflessione, in questo codice ho codificato tutte le volte in cui si arrivava ad un aumento di consapevolezza attraverso l’espressione del proprio pensiero su temi significativi.

Esempio: “Dunque... sono stato male qualche tempo fa e a causa della mia depressione sono stato costretto a rinunciare alla mia macchina, nel frattempo ho iniziato a camminare tanto, ed è diventato un punto di forza, ed è una cosa che mi fa bene, quindi ho deciso di condividere questo vissuto”.

Mi sono occupata valutare la cooccorrenza tra “momenti di soggettivazione” e “teatro”, e come si nota dalla tabella delle frequenze risulta significativa, il che significa che in particolare in momenti in cui si faceva qualcosa riguardante il teatro si suscitavano anche dei momenti di riflessione e di emergenza di una soggettività.

Esempio: “Dopo un’altra partecipante sale sul palco per leggere una sua riflessione sul mare scritta da lei nel corso della settimana, “i nostri sentimenti sono come le onde del mare”, “un granello in una spiaggia immensa”, “caro mare...” e molte altre frasi che rivelano una concezione del mare come infinitamente grande, ma questa grandezza non genera angoscia, al contrario, il mare viene percepito come un confidente, come un amico”.

Ho inoltre analizzato se “momenti di soggettivazione” cooccorre rispettivamente con “laboratorio con pazienti psicotici” e “laboratorio con adolescenti” e dalla tabella delle frequenze si può evincere che risulta parimenti correlata con entrambi.

3.3.1.2.3 Legame sociale



La famiglia di codici “legame sociale” contiene codici che hanno un comune riferimento all’importanza data alle relazioni all’interno dei laboratori teatrali, allo stare insieme e al fare insieme.

I codici di cui è composta sono:

- **Clima:** in questo codice ho catalogato tutte le frasi riferite alla cordialità e alla calorosità che si respiravano come clima all’interno dei gruppi.

Esempio: “Quando arrivo vengo accolta in un clima molto cordiale e amico, tutti mi sorridono e cercano di mettermi a mio agio”.

- **Collaborazione:** tutte le volte che nei report ho incontrato il sostegno reciproco e l’aiuto vicendevole.

Esempio: “Quando i compagni iniziano a metterlo in posizione dice “Paura”. Noto però che alcuni compagni dopo aver dato il loro contributo al posizionamento gli danno delle pacche sulla spalla a modi sostegno”

- **Importanza del gruppo:** ho in questo modo codificato frasi sia scritte da me sia dette dai partecipanti che mostravano come il gruppo fosse un elemento cardine del laboratorio, carico di investimento emotivo.

Esempi: “Questo lavoro è cominciato con un incontro. Solitamente quando si soffre di una malattia come la depressione o già di lì la solitudine e l’indifferenza dominano, ci si isola, ci si chiude, ti senti schiacciato, compresso. Qui (nel gruppo) ci si forma delle amicizie, collaborando ci si può rialzare”, “è bello perché siamo in gruppo, ci si ascolta ci si aiuta, ci si viene in contro si creano situazioni nuove. È anche uno sfogo, qualcosa che ti aiuta a distrarti da tutto il resto della vita. puoi fare quello che vuoi, dire quello che vuoi”

- **Legami di amicizia:** in questo codice ho inserito ogni volta in cui l'amicizia e i legami che intercorrono tra i soggetto sono emersi in modo inequivocabile.

Esempio: “Infine noto anche come un paziente tenda sempre a correggerne un'altra per delle imperfezioni nella battuta. Sembra che lo faccia anche ironicamente, come se li leghi un'amicizia”.

- **Parlare:** ho così definito quel codice dove ho collegato episodi in cui il relazionarsi tra loro dei soggetti, parlando e raccontandosi, sono stati elementi importati.

Esempio: “e noto come siano tutti riuniti in piccoli gruppetti a parlare tra loro. Parlano di tutto, delle loro vite, di quello che hanno fatto, lo condividono e si rendono partecipi a vicenda.”

- **Stare insieme:** tutte le volte che lo stare con altri, in compagnia, ha avuto rilevanza.

Esempio: “Quando i pazienti si ritrovano qui la pausa la si fa prima, si inizia con qualche minuto di ritardo per darsi il tempo di salutarsi, di prendere un caffè e scambiare due chiacchiere.”

- **Fare insieme:** ogni volta che il fare era un fare condiviso, in cui il supporto degli altri era assolutamente centrale.

Esempio: “Dopo di che, su sollecitazione della psicologa il lavoro è stato reso più complesso, è stato loro richiesto di intervenire coralmemente per dare vita ad un ritmo, cercando di inserirsi in quello proposto dagli altri e di rappresentare in qualche modo il mare. Su questo ritmo dovevano poi recitare le loro parti”

- **Condivisione:** tutti i momenti in cui c'era apertura di se stessi agli altri e condivisione di vissuti e sentimenti.

Esempio: “La condivisione, il fare qualcosa insieme, tutti accomunati dalle stesse difficoltà ma anche dalle stesse emozioni, dalla stessa voglia di fare, permette loro di non sentirsi soli”.

Ho effettuato la co-occorrenza tra “teatro” e “legame sociale” ed è risultato dalle tabelle della frequenza che è assolutamente significativa, anzi è una delle più significative. Il che significa che il legame sociale è un elemento centrale del teatro.

Esempio: “la gente ‘normale’ tende ad isolare chi ha un problema psichico, le istituzioni fanno quello che possono, per cui per noi la noia è anche causata dal fattore di emarginazione. Mentre in questo gruppo mi è tornata la voglia di sorridere e di stare tra amici”, “Di nuovo noto come nell'improvvisazione riescano a “scatenare” la loro creatività in modo affascinante. L'impressione è quella di un gran trambusto ma strutturato, collaborano e si controllano a vicenda per far si che tutto sia a posto. Ancora una volta il gruppo è fondamentale.”

Inoltre ho paragonato i due gruppi teatrali valutando le co-occorenze tra “teatro” e “laboratorio pazienti psicotici” e “laboratorio adolescenti” e non è risultato particolarmente interessante il risultato, nel senso che il legame sociale è parimenti importante in entrambi i gruppi.

3.3.1.2.4 Ritualità



All'interno della grande famiglia "ritualità" ho deciso di inserire quei codici aventi un comune riferimento alla tradizione, all'intento di voler mantenere un'abitudine consolidata, avente valore. Ha anche a che fare con la procedura come per esempio di la costante di mantenere tutti i pezzi prodotti nel copione, che sancisce una sorta di soglia, quello che nel teatro viene prodotto non viene mai perso.

- **Pausa:** sono state individuate tutte le pause prestabilite che andavano a ritmare il laboratorio.

Esempio: "Si fa la solita pausa caffè leggermente prolungata dal festeggiamento del compleanno di una dei partecipanti al gruppo, la quale ha portato la torta"

- **Apertura:** in questa categoria sono stati inseriti tutti i momenti di apertura.

Esempio: "Prendiamo qualcosa al bar, ci salutiamo e poi iniziano le prove".

- **Orario:** ho inserito gli orari prestabiliti e stabili in avevano luogo i laboratori.

Esempio: "Il laboratorio si tiene tutti i lunedì dalle 1130 alle 1330, con pausa caffè in mezzo per recuperare la concentrazione".

- **Saluto:** tutte le volte in cui ci si salutava con un saluto di rito.

Esempi: "Ci salutiamo con il loro solito cerchio, in cui tenendo le mani dei vicini, diciamo tre volte "Grazie, grazie, grazie". "Ci salutiamo con il solito saluto "grazie, grazie, grazie! Il nostro motto è e sempre sarà tittitti tattattà!".

- **Setting:** i posti che sono sempre gli stessi o subiscono variazioni minime, che subito vengono inserite anch'esse in una ritualità (per esempio un gruppo di pazienti si divide tra Associazione Asvap e Teatro Manzoni per condurre le prove).

- **Mantenimento di tutti i pezzi prodotti:** le possibili uscite di membri dal gruppo teatrale non comportano la perdita dei loro pezzi prodotti, i quali vengono sempre mantenuti nel copione e interpretati da altri.

Esempio: “Il laboratorio di oggi inizia con la notizia che due pazienti hanno intenzione di ritirarsi, per alcune motivazioni personali, l’intento però è quello di riuscire a convincerli a rimanere. Le loro parti non vengono eliminate, ma solo momentaneamente affidate ad altri due”.

- **Cornice:** quelle abitudini sistematiche che avevano luogo.

Esempio: “come sempre trovo qualcuno che sta fumando una sigaretta fuori dalla sede che saluto e lascio alle loro conversazioni, poi salite le scale incontro il resto del gruppo”

Ho valutato le co-occorrenze tra “ritualità” e “teatro” ed è risultata presente, a dire che il teatro ha di per se una caratteristica di ritualità, scandita per esempio dalle prove, dagli esercizi.

Esempi: “Settimanalmente ci troviamo per fare teatro e creare queste storie che abbiamo imbastito”. “Mi viene da pensare che forse si annoiano meno proprio grazie al laboratorio teatrale offre. In effetti grazie a questo hanno un impegno che in qualche modo “ritma” la loro settimana”.

Infine molto significativa si è rivelata essere la co-occorrenza tra “ritualità” e rispettivamente “laboratorio pazienti psicotici” e “laboratorio adolescenti”, nel primo appaiono 48 cooccorrenze a fronte delle 9 del secondo, e anche applicando il principio della proporzionalità la differenza rimane comunque importante. Questo per dire che c’è bisogno di più rito, di più stabilità con i pazienti, che non con i ragazzi, esemplare è il fatto che il saluto di rito sia esclusivo del laboratorio con i pazienti psicotici.

3.3.1.2.5 Ruoli



Nella famiglia “ruoli” ho voluto sottolineare come ognuno avesse il suo ruolo, anche se flessibile e mai eccessivamente direttivo, comunque c’è una sorta di struttura nel laboratorio data dal ruolo che ciascuno riveste. Non è un ruolo “istituzionale” mi viene da dire, ma più “operativo”, nessuno sottolinea o cerca di rimarcare la distanza tra i membri, in particolare gli operatori e la psicologa si mischiano ai pazienti nella rappresentazione teatrale, ma mantengono comunque un ruolo un po’ diverso, per esempio

la psicologa ogni tanto è fonte di sostegno e talvolta si occupa di porre delle domande o di fare delle richieste. Il regista è forse quello che si occupa di avere un ruolo più “preconfezionato” nel senso che gestendo anche praticamente il laboratorio si trova nella posizione di dirigerlo e quindi in una posizione un po’ più autoritaria.

Siccome ogni ruolo non è così ben definito, per farne cogliere le sfaccettature ho deciso di suddividerli in:

- **Richieste del regista:** uno dei compiti del regista è di fare delle richieste esplicite ai partecipanti in merito a cosa fare in scena.

Esempio: “Il regista chiede di far corrispondere intenzione ad azione (es: fretteolosità). Credo sia un obiettivo difficile da realizzare, implica una conoscenza del corpo e una capacità di coordinazione che non è per nulla semplice.”

- **Ruolo operatori:** questi sono presenti solo nei laboratori con pazienti psicotici, e il loro ruolo è di assistenza, per esempio si occupano di accompagnare anche proprio fisicamente i partecipanti al laboratorio, ma partecipano anche molto attivamente al laboratorio.

Esempio: “La scena del tango degli operatori viene riprovata molte volte, sembra che questi non capiscano o non riescano a mettere in scena quello che gli viene chiesto sia nel momento dell’ingresso sia nel momento del ballo, danza che sembrerebbe poter essere sensuale mentre loro risultano rigidi. Alla fine delle prove però è migliorato”

- **Richieste psicologa:** anche la psicologa si occupa tal volta di fare delle richieste, che sono per lo più però delle domande, che mirano a suscitare delle riflessioni.

Esempio: “La psicologa rivolgendosi ai ragazzi chiede “Cosa vi è piaciuto di più?””, “Alla fine si torna in teatro e la psicologa chiede: “Com’è andata oggi? Cosa avete trovato difficile?””

- **Sostegno della psicologa:** la psicologa ha anche il ruolo di offrire supporto e vicinanza a chi ne avesse bisogno.

Esempio: “In pausa però scoppia a piangere dicendo “non voglio più fare teatro!”, subito la psicologa interviene calmandola.”

- **Direttive del regista:** il regista si occupa anche di dirigere il laboratorio, e quindi decide cosa fare e come farlo.

Esempio: “Il laboratorio di oggi si tiene presso il Teatro Manzoni e il numero dei partecipanti è ridotto a causa delle molte assenze. Il regista ne approfitta per mettere a punto la scena finale in cui c’è il gioco della palla.”

Ho quindi valutato le co-occorrenze tra “ruoli” e “teatro” ed è risultata presente, con molta frequenza, questo a dire che nel teatro che ci siano dei ruoli, che qualcuno dica cosa fare e qualcuno faccia, è una dimensione assolutamente centrale.

Esempi: “Un passaggio di due viene anche questo provato più volte, con la psicologa che fa le veci di una ragazza assente. L’altra protagonista della scena invece sembra riuscire ad entrare meglio nella parte

usando insulti, poi mantiene questa concentrazione usando poche parole. Infine il regista le chiede di tenere la stessa intensità emotiva ma di aggiungere un po' più di frasi, ma a questo punto pare che perda un po' l'emozione di prima", "Iniziano le prove a teatro con l'obiettivo di vedere strutturarsi lo spettacolo, quindi il regista declina una scaletta che dovranno poi mettere in atto".

Le co-occorrenze tra "ruolo" e rispettivamente "laboratorio adolescenti" e "laboratorio pazienti psicotici" sono molto significative in entrambi i casi, questo a significare che è una presenza costante. Si può osservare una frequenza proporzionalmente leggermente maggiore nel "laboratorio con adolescenti", si può ipotizzare che questo sia interpretabile dicendo che gli adolescenti hanno un maggiore bisogno e una migliore capacità di relazionarsi con un Altro che sia ben strutturato.

3.3.1.2.6 Legge



Ho qui raggruppato nella famiglia "legge" dei codici che avevano un comune riferimento a delle regole da rispettare, a delle richieste da adempiere, così come a delle cose da fare necessariamente.

- **Regole:** ho qui catalogato ogniqualvolta si presentavano degli esercizi strutturati con regole chiare che i partecipanti dovevano rispettare.

Esempio: "Nella prima parte il regista invita i ragazzi a disporsi a cerchio, uno di loro si posiziona nel cerchio e al ritmo di musica inventa dei movimenti che gli altri devono cercare di imitare. Intanto quello al centro gira su se stesso controllando gli altri, solo quando tutti fanno il movimento giusto può cambiare movimento".

- **Richieste psicologa:** tutte le volte che la psicologa faceva richieste che i soggetti dovevano eseguire.

Esempio: "Dopo di che, su sollecitazione della psicologa il lavoro è stato reso più complesso, è stato loro richiesto di intervenire coralmemente per dare vita ad un ritmo, cercando di inserirsi in quello proposto dagli altri e di rappresentare in qualche modo il mare. Su questo ritmo dovevano poi recitare le loro parti".

- **Richieste regista:** tutte le volte che il regista faceva richieste che i soggetti dovevano eseguire.

Esempio: “Inizia la giornata di oggi con la richiesta del regista rivolta a tutti i partecipanti di salire sul palco, disporsi a cerchio, uno di loro va in mezzo e gli altri devono imitare i movimenti che fa a ritmo di musica”.

- **Copione da imparare:** ogni volta che il copione da imparare, inteso come punto di riferimento incontrovertibile, poteva essere assimilato a una regola da ottemperare.

Esempio: “Il regista chiede di staccarsi il più possibile il copione, ma sembra tutto risulti molto faticoso, per la maggior parte di loro è come se non si ricordassero le prove precedenti e partissero da ‘zero’”.

- **Obbiettivi:** qui ho codificato tutte le volte che vi era il tentativo di portare a termine un obiettivo prestabilito.

Esempio: “Il gruppo porta a termine la rappresentazione e mi sembrano molto soddisfatti. Li ho visti molto coinvolti oggi, forse si sentono ancora più uniti dall’obiettivo comune”.

Valutando la co-occorrenza della famiglia “legge” con quella del “teatro” si ottiene una frequenza molto significativa, il che significa che il teatro è intrinsecamente legato con la legge, in fondo il teatro è fatto di regole che devono venir rispettate in funzione della rappresentazione finale.

Esempi: “Inizia la giornata di oggi con la richiesta del regista rivolta a tutti i partecipanti di salire sul palco, disporsi a cerchio, uno di loro va in mezzo e gli altri devono imitare i movimenti che fa a ritmo di musica”.

Dalla co-occorrenza tra “legge” e rispettivamente “laboratorio pazienti psicotici” e “laboratorio adolescenti” risulta che in quest’ultimo laboratorio, quello con gli adolescenti, si ha una frequenza maggiore. Forse perché nel laboratorio gli adolescenti hanno maggiormente bisogno di regole che strutturino la situazione.

3.3.1.2.7 Contenimento



“Contenimento” è una famiglia di codici in cui ricorre la funzione degli operatori di contenimento attraverso il teatro, sia riferito alla patologia ma anche riguardo all’adolescenza come tale.

- **Approvazione del regista:** tutte le volte in cui è stato utile che il regista dimostrasse la sua approvazione per l’operato dei partecipanti.

Esempio: “Iniziano con il monologo “io cammino” in cui il paziente riesce a mettere in scena e a ricordare tutti i consigli del regista, il quale si complimenta con lui”.

- **Punto di riferimento:** ogni volta in cui il teatro stesso è stato assunto come punto di riferimento.

Esempio: “Che cos’è il teatro per voi?” “è un punto di riferimento”

- **Legame con il regista:** in questo codice ho inserito quelle frasi in cui emergeva un forte investimento da parte dei partecipanti sul regista.

Esempio: “Mi sembra esplicativo il fatto che uno di questi chieda al regista “come recito?” come se avesse bisogno di un feedback. Credo che il legame che si sia instaurato tra i pazienti e il regista sia molto forte, un legame basato sulla fiducia e sul rispetto, e la sua presenza è assolutamente centrale”.

- **Regista punto di riferimento:** tutte le volte in cui il regista veniva preso a punto di riferimento.

Esempio: “Si sente nell’aria che tutti sono molto elettrizzati, alcuni confessano di essere un po’ preoccupati per la memoria dei pezzi, e vogliono sapere dove sarà collocato il regista durante lo spettacolo.”

- **Sostegno della psicologa:** in questo codice si ritrovano tutti gli interventi della psicologa esplicitamente contenitivi e di sostegno.

Esempi: “La psicologa lo aiuta inizialmente mostrandogli i movimenti come fosse un *body builder*, ma quando questa si ferma si sente perso e non sa bene cosa fare. Allo stesso tempo fa fatica a guardare il pubblico e preferisce guardare la psicologa dietro le quinte, come se cercasse un punto di riferimento.”, “Noto che uno di questi ragazzi è sempre abbastanza svogliato e poco partecipativo (si guarda intorno, si deconcentra, chiede di andare via prima per motivazioni varie, “la nonna mi aspetta”, “devo studiare” o cosa succede se salta un incontro) e noto anche che la psicologa risponde a questi suoi atteggiamenti in modo mai irruento o direttivo, semplicemente facendogli notare che può concedersi di rimanere lì.”

La co-occorrenza tra “contenimento” e “teatro” è risultata significativa, questo fa supporre che il teatro stesso abbia appunto una funzione di contenimento.

Esempi: “Un’esperienza così importante con C.M. (il regista) non l’avevo mai fatta! Ai primi incontri usavamo degli oggetti per stimolare la nostra creatività, così io ho buttato lì la mia passione per camminare e C.M. mi ha detto ‘butta lì un pezzo per la prossima volta’ e così è nato il pezzo che dico a teatro”, “Noto come una paziente durante le spiegazioni è un po’ estraniata, ma quando sale sul palco riesce in qualche modo a fare quello che le è richiesto, non ha paura a prendere parola in scena, anzi le piace, fa quasi fatica a smettere. In pausa però scoppia a piangere dicendo “non voglio più fare teatro!”, subito la psicologa interviene calmandola”.

Infine riguardo la co-occorrenza tra “contenimento” e rispettivamente “laboratorio con pazienti psicotici” e “laboratorio con adolescenti”, si evince dalla tabella delle frequenze come sia nel primo ad avere una rilevanza maggiormente significativa.

3.3.1.2.8 Componenti emotive



Nella famiglia “Componente emotiva positiva” ho inserito tutte le emozioni che hanno un connotato di positività che ho ritrovato nei report, in particolare:

- **Soddisfazione.**

Esempio: “Per iniziare viene introdotto un breve momento di riflessione sull’esperienza della scorsa volta presso il Teatro. I partecipanti si dicono soddisfatti e felici per aver ‘respirato l’aria del teatro’”

- **Divertimento.**

Esempio: “Ho iniziato teatro perché l’avevo già fatto, e mi sono divertito moltissimo. Mi piace sperimentare le mie capacità, divertendomi e cercando di capire qual è il mio limite.”

- **Felicità.**

Esempio: “Il gruppo è riuscito a portare a termine bene tutte le scene, quindi mi complimento con loro. Loro stessi si nota come siano felici di quanto compiuto”.

- **Coinvolgimento.**

Esempio: “Alcuni a mio avviso si mostrano particolarmente nella parte, probabilmente a causa dell’imminente spettacolo, dove si confronteranno attraverso il loro pezzo con il pubblico, si sentono più coinvolti personalmente.”



Riguardo alla famiglia “Componente emotiva negativa” essa è costituita da questi codici:

- **Agitazione.**

Esempio: : “Siete agitati? un pò di emozione è naturale che ci sia, voglia di vedere come gli altri (il pubblico) reagiscono”

- **Paura del giudizio degli altri.**

Esempio: “pian piano quando ci conosciamo diventa più semplice, perché mi libero dal giudizio degli altri e sono più disponibile”

- **Imbarazzo.**

Esempio: “A me imbarazza il fatto di essere osservato”

- **Difficoltà.**

Esempio: “In questo periodo noto che non ci sono grandi progressi, si incontrano delle difficoltà nella rappresentazione, spesso è come se ci fosse un vuoto che non permette ai pazienti di evocare il ricordo, come se il corpo non riuscisse ad essere usato da guida nello spazio, così che il corpo non li aiuta nella memoria e i pazienti non riescono a ricordare quello che devono fare.”

- **Paura di non ricordare.**

Esempio: “Alcuni dei pazienti chiedono alla psicologa di ripassare con loro alcuni pezzi, per avere la rassicurazione di ricordarseli a memoria”

- **Paura di sbagliare.**

Esempio: “Sbagli e tutti ti vedono”.

3.3.1.2.9 Lo sguardo dell'Altro



In questa famiglia, “rapporto con lo sguardo dell'Altro” ho inserito codici che riguardano l'impatto che ha sui partecipanti al laboratorio il fatto di essere visti, e il ruolo giocato dalla presenza dell'Altro, del suo sguardo, sui soggetti in questione.

- **Essere visti:** come viene percepito il fatto stesso di essere visti da altri.

Esempio: “La mia sensazione è che il sapere di essere visti li abbia spronati molto a fare meglio in scena, è come se si sentissero più “attori” avendo un obiettivo imminente che li attende”.

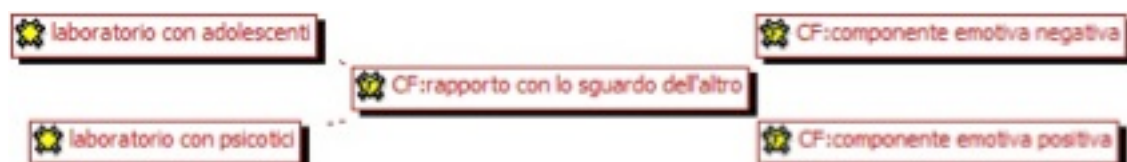
- **Incontro con il pubblico:** come viene vissuto e che ruolo ha l'incontro con il pubblico durante gli spettacoli.

Esempio: “Oggi infatti ci sarà la prova aperta al pubblico presso il Teatro Manzoni e tutto questo ha qualcosa di suggestivo”.

- **Ascolto empatico:** l'incontro effettivo con un pubblico che dal canto suo offra un ascolto partecipe e empatico.

Esempio: “So che chi è lì è arrivato tramite un invito e quindi mi sento sicura del fatto che sarà il loro un ascolto molto attento e empatico, perché credo siano già in qualche modo implicati in questo gruppo.”

3.3.1.2.10 Lo sguardo dell'Altro, in adolescenza e nella psicosi



Ho deciso di correlare questi codici tra loro, con una correlazione a tre, per visualizzare le differenze nella valutazione dello sguardo dell'Altro e nella consapevolezza.

Ho quindi fatto una cooccorrenza tra “laboratorio con adolescenti”, “rapporto con lo sguardo dell'Altro” e “componente emotiva negativa”. La correlazione si è rivelata positiva. Quindi gli adolescenti in

qualche modo avvertono l'essere visti come qualcosa che inquieta e genera un certo imbarazzo. C'è quindi la componente del giudizio degli altri a giocare un ruolo chiave.

Mentre effettuando la cooccorrenza “laboratorio con adolescenti”, “rapporto con lo sguardo dell'Altro” e “componente emotiva positiva” la cooccorrenza ha rivelato una frequenza molto più bassa, questo per dire che viene comunque considerato qualcosa di importante riuscire ad elicitare una reazione nel pubblico, però predomina la dimensione della paura e dell'imbarazzo.

Riguardo ai pazienti ho effettuato una co-occorrenza tra “laboratorio con psicotici”, “rapporto con lo sguardo dell'Altro” e “componente emotiva negativa” e anche qui si sono riscontrate delle frequenze più legate al fattore ansia però, i soggetti infatti specificano meno la dimensione dell'imbarazzo e della paura di sbagliare.

Infine ho valutato la co-occorrenza tra “laboratorio con psicotici”, “rapporto con lo sguardo dell'Altro” e “componente emotiva positiva” qui ho riscontrato invece un numero di frequenze più elevato, l'incontro con il pubblico è nelle loro parole considerato come qualcosa di positivo, di stimolante, c'è molta soddisfazione nel riuscire ad elicitare negli altri un'emozione.

3.3.1.2.11 L'imbarazzo, in adolescenza e nella psicosi



Sulla scia del risultato precedente ho deciso di indagare meglio la dimensione dell'imbarazzo, che risulta nelle parole dei partecipanti legato in particolar modo alla paura di sbagliare.

- **Imbarazzo:** in questo codice ho inserito tutte le volte in cui i soggetti parlavano in modo esplicito di imbarazzo.

Esempio: “A me imbarazza essere osservato”

- **Paura di sbagliare:** mentre ho usato questo codice per indicare tutte le volte in cui la dominava la paura di sbagliare.

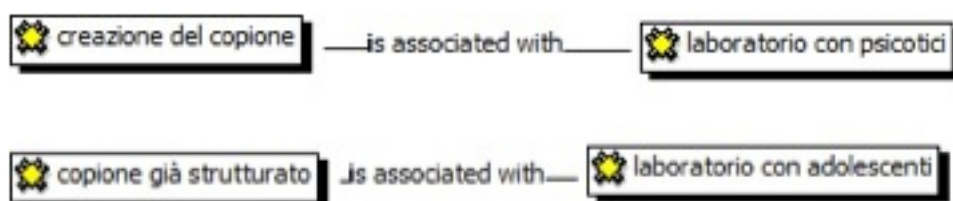
Esempio: “Per me è più semplice se inizia prima il regista, se no non so cosa devo fare, temo di sbagliare”.

Ho valutato la co-occorrenza tra la famiglia “imbarazzo” e rispettivamente “laboratorio con pazienti psicotici” e “laboratorio con adolescenti”. Nel primo caso sono risultate molte frequenze, mentre nel

secondo caso sono assenti. A conferma del fatto che la dimensione dell'imbarazzo non è centrale in soggetti psicotici, mentre lo è in ragazzi adolescenti.

Esempio: “Mi sembra di poter dire che tutto questo imbarasso si gioca attorno ad un bisogno di individuazione (dall'adulto e dai pari) per cui non voler fare uguale agli altri, ma anche attorno ad un bisogno di appartenenza, da cui la paura di sbagliare o di fare male”, “Cos'è per voi l'imbarazzo? Il fatto che quello che fai può essere sbagliato, non pertinente”

3.3.1.2.12 Il copione, in adolescenza e nella psicosi



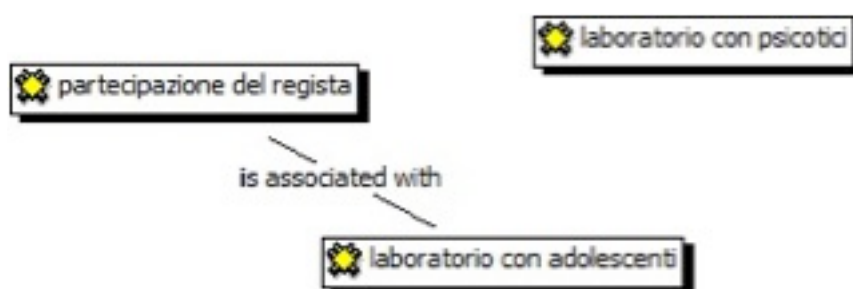
Ho creato due codici:

- **creazione del copione:** in questo codice ho inserito ogni volta che vi fosse un rimando ad una creazione del copione a partire dalla libera creazione dei partecipanti.
- **copione già strutturato:** qui ho codificato ogni volta che invece il copione viene considerato come già strutturato, facendo riferimento ad altre opere teatrali.

Effettuando le co-occorrenze tra “creazione del copione” e rispettivamente “laboratorio con pazienti psicotici” e “laboratorio con adolescenti” ho individuato delle frequenze solo nel primo caso, quindi con i pazienti. È quindi una modalità più tipica del laboratorio con pazienti psicotici quella di permettere a loro di creare il copione.

Mentre effettuando le co-occorrenze tra “copione già strutturato” e rispettivamente “laboratorio con pazienti psicotici” e “laboratorio con adolescenti” in questo caso sono risultate correlazioni solo nel secondo caso, motivo per cui parrebbe che con gli adolescenti si tenda ad usare maggiormente un copione tratto dalle opere teatrali.

3.3.1.2.13 Funzione del regista



Infine l'ultimo elemento che ho messo a confronto è stato il codice "partecipazione del regista", in cui ho fatto rientrare tutte le volte che il regista saliva in scena e iniziava a fare insieme con i soggetti, quindi partecipava.

Dalla co-occorrenza è risultato che le frequenze erano presenti solo nel laboratorio con gli adolescenti, quindi il regista con i ragazzi si dimostrava molto più partecipativo che non con i pazienti, con i quali tendeva a rimanere giù dalla scena.

3.3.1.3 Conclusioni: punti di convergenza e di divergenza nella direzione della cura dei due laboratori

Partirei dalla ricerca della Funzione Paterna del teatro con l'intento di valutare se questo strumento serva per rendere l'Altro vivibile e promuovere un'operazione di separazione. In questo senso, il teatro tanto quanto il Padre opera una funzione di supplenza con tutto il suo dispositivo, e con dispositivo intendo una molteplicità di cose che possono essere raggruppate nei termini "cornice" e "legge".

Con "Cornice" penso, a livello istituzionale, a tutti quegli elementi che contribuiscono a creare stabilità per i partecipanti, permettendo così di organizzare il caos nella mente degli psicotici e di avere dei punti di riferimento per gli adolescenti.

È assimilabile alla Funzione Paterna perché il ruolo del Padre è anche quello di dare un ordine che sia fruibile per il soggetto. Tutto il teatro, compresi i suoi orari, le abitudini, la pausa caffè, il saluto contribuiscono a far sì che non ci sia mai l'incontro con l'Un Padre ma una pluralizzazione dei Nomi del Padre che in questo senso svolge un'opera di supplenza.

Rifacendomi alla mia codifica con Atlas.TI, in questo grande concetto di "cornice" si può far rientrare la famiglia "ritualità", che opera in questo senso dando una struttura, una scansione regolare al teatro, con i suoi orari, le sue pause, le sue abitudini. Anche la famiglia "ruoli" in cui si evince che la loro suddivisione opera nell'intento di dare dei punti fissi che siano di riferimento per i partecipanti del laboratorio.

Con "Legge" mi riferisco a quanto nel teatro sia riconducibile a delle regole da eseguire e a degli obiettivi da portare a termine, contribuendo in questo senso alla Funzione paterna che il teatro può svolgere. Il Padre è il portatore della legge, dei divieti e delle proibizioni, da cui nascono di conseguenza però anche le possibilità del soggetto nel senso che, interdiciendo la Madre, il Padre permette un godimento che benché castrato è l'unico possibile per il soggetto. Solo se il Padre opera la sua Funzione il soggetto può riuscire a separarsi dall'Altro parentale e entrare nel contesto sociale, cercando un nuovo Altro con cui soddisfare il proprio godimento. Perché questo sia possibile è necessario che il Nome del Padre renda l'Altro accessibile, cosa che non è avvenuta nella psicosi ed è in fase di elaborazione nell'adolescenza.

Riguardo alla codifica con il software farei rientrare in questo concetto la famiglia "legge", in cui erano contenuti codici come "regole", "richieste del regista", "richieste della psicologa", "copione da imparare obiettivo", tutti elementi che contribuiscono a far sentire l'elemento legislatore insito nel teatro.

Il teatro offre ai soggetti psicotici e adolescenti l'opportunità di riuscire ad inserirsi in un contesto regolato da Altri e quindi di riuscire ad accogliere l'Altro in qualche modo come vivibile. Come dimostrato dalle cooccorrenze l'adolescente riesce meglio rispetto allo psicotico a gestire il rapporto con l'Altro della legge, infatti questa famiglia nel loro laboratorio è più frequente. A testimonianza del fatto che per l'adolescenza è quel momento che va verso la separazione, mentre la psicosi è la testimonianza che qualcosa non ha funzionato e la separazione non è avvenuta.

Si parla quindi di supplenza intendendo con questo che il teatro, la sua cornice, le sue regole, i suoi operatori agiscono nell'opera di un contenimento della patologia, nel caso della psicosi, o di aiuto a momenti di difficoltà, nel caso dell'adolescenza. Il dispositivo teatrale sostituisce in qualche modo la Figura Paterna, nel senso che riesce ad offrire al soggetto l'incontro con una pluralizzazione dei Nomi del Padre. Tutto il teatro quindi costruisce una scena dove l'Altro diventa vivibile. In "supplenza" credo rientri tutto quanto detto fin ora e aggiungerei anche la famiglia "contenimento" composta dai codici come "teatro punto di riferimento", "regista punto di riferimento", "approvazione del regista", "sostegno della psicologa".

Passando invece all'aspetto di creazione della domanda ho riscontrato la presenza importante nei laboratori teatrali dei momenti di riflessione su temi importanti legati al teatro o meno, momenti che quindi erano forieri di aumento della consapevolezza. Inoltre spesso era anche sollecitata la capacità del soggetto di prendere una posizione, scegliendo e decidendo per se.

Tutto questo si può riscontrare nel super codice "momenti di soggettivazione", a sua volta contenente le famiglie "soggettivazione" e "presa di decisione" che come dimostrato dalle co-occorrenze ricorrono frequentemente nei laboratori.

Credo sia importante la funzione del laboratorio di mettere pensiero sull'azione e di promuovere movimenti di separazione perché permette al soggetto di emergere e di avvicinarsi sempre di più ad una consapevolezza in merito alla propria domanda.

In questo senso credo che il teatro possa essere inteso come tecnica del preliminare, anche se farei una distinzione tra adolescenza e psicosi. Nel primo caso, con gli adolescenti, è più comprensibile e attuabile questo intento di costruzione di una domanda che sia propria del soggetto, mentre nell'ambito della psicosi, siccome l'attaccamento all'Altro è indissolubile si può solo ottenere una minima oscillazione della posizione in cui il soggetto si trova.

Il legame sociale è un elemento importante per entrambi i gruppi, come si evince dalle co-occorrenze, anche se concettualmente si possono rilevare delle differenze: si tratta con lo psicotico di riuscire a far rientrare il godimento nei limiti del discorso e del legame sociale, mentre per i ragazzi il compito è di svolgere la soddisfazione del godimento fuori dal legame familiare. Soprattutto il primo obiettivo è difficile da realizzare per la mancanza strutturale dell'Altro nello psicotico, ma si può arrivare ad una stabilizzazione della follia. Nel teatro riescono comunque a stare nel legame.

Ovviamente se si può parlare di cura con dei pazienti, la stessa cosa non si può fare con i ragazzi, i quali si trovano a vivere un momento complesso e difficile di separazione ma che non è di per se patologico e non è destinato a concludersi in una patologia.

L'importanza del legame sociale ha due accezioni, la prima può essere letta dal punto di vista dei soggetti, ovvero considerando l'investimento emotivo che i singoli fanno sull'importanza del gruppo, quindi il loro prendersi cura dei legami. Faccio riferimento a episodi come il festeggiamento di un compleanno durante il laboratorio, piuttosto che frasi di risposta a domande esplicite quali: "Che cos'è il teatro per voi?" "E' bello perché siamo in gruppo, ci si ascolta ci si aiuta" oppure "Cosa vi piace? Perché continuate questo corso?" "il gruppo!" "il teatro per me è conoscere persone nuove". Da specificare che la prima citazione è presa dal gruppo dei pazienti mentre la seconda dal gruppo degli adolescenti, che in questo trovano un punto di comunanza totale. Entrambi mostrano lo stesso interesse per i legami di amicizia e lo stare insieme.

La seconda sfaccettatura sta nella dimensione curante dello stare insieme, riuscire per esempio a far uscire i pazienti psicotici dal loro ritiro e inserirli in un legame sociale com'è testimoniato in alcune delle loro citazioni: "la gente 'normale' tende ad isolare chi ha un problema psichico, le istituzioni fanno quello che possono, per cui per noi la noia è anche causata dal fattore di emarginazione. Mentre in questo gruppo mi è tornata la voglia di sorridere e di stare tra amici", "Questo lavoro è cominciato con un incontro. Solitamente quando si soffre di una malattia come la depressione o giù di lì la solitudine e l'indifferenza dominano, ci si isola, ci si chiude, ti senti schiacciato, compresso. Qui (nel gruppo) ci si forma delle amicizie, collaborando ci si può rialzare".

Ci sono alcune dimensioni che hanno fatto emergere chiaramente delle differenze tra il laboratorio con gli adolescenti e quello con gli psicotici, che però hanno a che fare maggiormente con la tecnica teatrale.

Per esempio il "copione": se con i pazienti si aveva a che fare con copioni costruiti interamente da loro, dove si lasciava molto alla creatività, nel laboratorio con gli adolescenti il copione che si presupponeva di mettere in scena era un copione strutturato, preso da un'opera teatrale già esistente.

Una possibile interpretazione ha a che fare con la disponibilità dell'Altro che è diversa nel caso dei pazienti da quello dei ragazzi. Forse dando agli psicotici la possibilità di crearsi un copione da loro gli si dà implicitamente l'occasione di "crearsi" anche un Altro che sia in qualche modo vivibile, cosa che fino a quel momento non era avvenuta. Creando il loro Altro riescono a relazionarsi con esso e "a starci dentro", in qualche modo. Ed ecco che si avevano momenti in cui questi soggetti, quasi disinteressati al giudizio degli altri, arrivavano in laboratorio con dei nuovi pezzi prodotti da loro a casa, che presentavano agli altri nella speranza che venissero inseriti nel copione. Per fare un esempio: "un'altra partecipante sale sul palco per leggere una riflessione sul mare, scritta da lei nel corso della settimana". Questo punto è strettamente legato all'accoglienza dello sguardo dell'Altro di cui parlerò più avanti.

Mentre riguardo agli adolescenti, sembra che questi abbiano maggiormente bisogno di un Altro che sia accessibile, un Altro più strutturato, proprio perché in questi canoni riescono ad inserirsi con la loro razionalità. Mentre se vengono lasciati senza una guida, anziché favorire la loro separazione si provocherebbe una maggiore angoscia. Hanno ancora bisogno di punti di riferimento, anche se si stanno staccando dall'Altro parentale, e proprio nel teatro provano un inserimento in un legame sociale, attraverso una pluralizzazione dei Nomi del Padre.

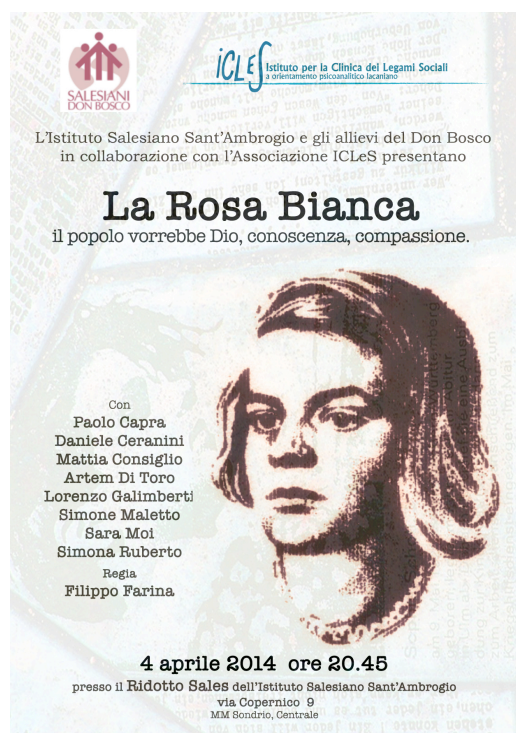
Credo che in questo senso si inserisca anche l'elemento della "partecipazione del regista" il quale si rende più partecipe con i ragazzi che non con i pazienti. Infatti con gli adolescenti sale con loro sul palco e si mette a fare in mezzo a loro, cosa che non avviene con gli psicotici. Forse anche questo è interpretabile dicendo che se il regista decide di partecipare al laboratorio è proprio per favorire l'accessibilità dell'Altro e evitare che venga istituito come un sostituto della figura paterna, scendendo un po' dal piedistallo per favorire appunto la pluralizzazione dei Nomi del Padre, dando maggior rilievo a tutto il dispositivo teatrale. La stessa cosa non viene fatta con il paziente psicotico, il regista tiene maggiormente le distanze per fare in modo che siano i pazienti in qualche modo a "costruirlo", ad attribuirgli un ruolo e una funzione. Lascia che sia la loro creatività a far in modo che trovino quello che vogliono nel teatro, per permettere che questo abbia un'effettiva funzione di supplenza. Ovviamente il regista non assume la funzione paterna, anzi sarebbe pericoloso. A svolgere tale funzione è il dispositivo, tutto il teatro va costruisce una scena dove l'altro diventa vivibile, come ho più volte sottolineato.

Ad ultimo mi vorrei soffermare su come viene accolto diversamente lo sguardo dell'Altro dai pazienti e dai ragazzi. I ragazzi con la loro razionalità vivono molto di più la dimensione dell'imbarazzo, della paura del giudizio degli altri e di sbagliare. Questo perché per loro l'Altro è comunque accessibile, mentre per lo psicotico così non è di conseguenza si libera maggiormente la loro creatività, senza una preoccupazione eccessiva del giudizio. Essere visti ha però per tutti un'importanza centrale, l'incontro con il pubblico e la possibilità di elicitare in esso delle emozioni è sempre una grande soddisfazione.

Cito la Prof.ssa Maria Teresa Maiocchi a favore di questo quando dice "mettersi in scena è sicuramente sfruttare la grande potenza catartica della dimensione teatrale, ma implica anche un rischio forte della persona, perché è coinvolto tutto l'aspetto mentale immaginario ma è anche coinvolto tantissimo il corpo, è coinvolto comunque al livello dell'essere visto e ascoltato dal pubblico. Giustamente la dott.ssa Urbinati sottolineava com'è sorprendente per i ragazzi che ci sia qualcuno che ride o piange di quello che fanno accadere in scena. Perché il teatro implica effettivamente che ci sia una finzione, è ovvio, ma in questa finzione c'è qualcosa di così reale che da sempre è stato uno strumento non diciamo così di piacere o estetico, ma è stato uno strumento etico e quindi politico"³⁵⁴.

³⁵⁴ MAIOCCHI M.T., *Teatro...*, cit.

3.3.4 Il laboratorio 2013-14. La Rosa Bianca: il popolo vorrebbe Dio, conoscenza, compassione



La vicenda teatrale è ambientata in un'epoca temporaneamente distante dai ragazzi che l'hanno portata in scena, durante la seconda guerra mondiale nella Germania Nazista, ma affine al loro sentire per quanto riguarda i contenuti simbolici presenti. La Rosa Bianca è infatti un'associazione di studenti universitari che si oppone all'ideologia nazista, boicottandola attivamente attraverso la stesura e la diffusione di sette opuscoli che possano smuovere il sentire nazionale e far breccia nelle coscienze dei singoli.

Hans e Sophie Scholl, Christoph Probst, Alexander Schmorell, Willi Graf con l'aiuto del professore Kurt Huber decisero così di far sentire la propria voce che si discostava di molto dal coro unanime e silenzioso del popolo tedesco del tempo. La loro scelta sovversiva, mossa da una causa ideale comune, costò loro la libertà e, alla maggior parte di essi, la stessa vita. La resistenza non violenta sostenuta dalla Rosa Bianca è un fatto storico in grado di interrogare ancora oggi circa il valore della scelta individuale e di porre spettatori ed attori davanti alla questione dell'impossibilità di vivere una vita che non corrisponde al nostro sentire: essa rappresenta, usando le parole di un attore, "un ottimo esempio" pur costituendo, per un altro ragazzo, "un fatto vecchio".

Il testo è stato costruito e adattato a partire da un lavoro di reperimento di materiale storico, come ad esempio i volantini stessi e le lettere, e di attenta analisi della pellicola del 2005 di Marc Rothemund.

La vicenda si è dunque prestata perfettamente alla riflessione circa alcune tematiche quali: il carattere intrinsecamente mortifero e totalizzante dell'ideologia alla base del nazismo, l'omologazione, il potere suggestivo e seduttivo che l'adesione a tali ideali reca con sé, il condizionamento conformista che

porta alla reificazione dell'altro, il valore della scelta individuale, la complessità delle dinamiche relazionali in tale contesto.

La tecnica di recitazione utilizzata prevede che un personaggio venga interpretato da più di un attore, in modo che ognuno di essi possa mostrarne la propria lettura. Alcune volte il passaggio di testimone era caratterizzato dal passaggio materiale sulla scena di alcuni elementi rappresentativi del personaggio in questione, altre volte veniva evidenziato dall'uscita di scena di un attore e dalla successiva comparizione del suo successore. Questa modalità è stata pensata per due ragioni: mette in evidenza la complessità dell'intreccio tra i personaggi della vicenda storica e il sentire personale degli attori che, proprio come gli studenti della Rosa Bianca, sono alle prese con le sfide quotidiane che la vita riserva nell'impatto col processo di crescita. La scelta, inoltre, è stata mossa dall'esigenza pratica di rispondere in modo funzionale al ritiro dal progetto da parte di alcuni membri che, inizialmente, avevano aderito con entusiasmo. La riflessione sul venir meno della partecipazione dei compagni è una "presenza" che sarà approfondita più avanti, in quanto è emersa spesso nelle interviste agli attori come un eco silenzioso, ma sempre presente durante la costruzione dello spettacolo.

3.3.4.1 Il testo come pretesto

Credo sia opportuno esplicitare i punti del testo sui quali ho concentrato maggiormente l'attenzione nell'osservare i ragazzi oppure ho esplicitamente posto degli spunti di riflessione. Ho estrapolato utilizzando come ancoraggio il copione una serie di tematiche che a mio avviso valeva la pena approfondire o indagare maggiormente:

- **In "Lettere di Sophie a Fritz Harnagel al fronte":** "spero tu stia bene e che la sofferenza della guerra non ti porti fuori strada" e poco più avanti "l'insicurezza nella quale viviamo, ci nega piani felici per il futuro e stende la propria ombra sul presente". L'espressione "andare fuori strada" mi ha permesso di interrogare i ragazzi circa il significato che attribuiscono a questo modo di dire e di sondare se, quella di andare fuori strada, potesse essere una scelta oppure un movimento sotto al quale piegarsi. Nel contesto drammaturgico era la guerra la minaccia che avrebbe potuto condurre verso una strada deviante, mentre nel concreto dei giovani attori cosa poteva costituire tale pericolo? Andare fuori strada significa perdersi, perdere la retta via oppure trasgredire un limite? E cosa può comportare lo stare all'interno dei limiti? All'epoca dell'opera il contesto sociale travagliato e aggravato dalla presenza mortifera della guerra spegneva la speranza nei confronti del futuro rendendo difficile vivere il presente, ed oggi? Come si delinea il futuro di questi giovani attori? Ricco di aspettative od offuscato da altrettante preoccupazioni dettate dall'odierno contesto sociale?

- **Nella seconda scena (La Stamperia):** "i controlli alle donne sono molto meno severi" e poco oltre "i nazisti non perdono tempo". Il riferimento alla diversa condizione tra uomini e donne mi ha permesso di approfondire questo diverso sentire identitario. Il gruppo di attori è composto da una maggioranza di ragazzi e soltanto due ragazze; dato che, a mio parere, ha segnato il percorso comune.

Con l'espressione "i nazisti non perdono tempo" Hans esortava i compagni a lavorare più celermente e a calibrare le proprie mosse sulla base delle tempistiche del nemico. Vi è quindi un implicito riferimento al fatto che per poter ottenere un obiettivo bisogna necessariamente studiare il contesto e adattare il proprio operato sulla base di chi ci si prospetta davanti. Questa capacità di modulazione e adattamento è una delle acquisizioni più importanti in adolescenza e per tale ragione ho ritenuto opportuno interrogare i ragazzi. Ho inoltre utilizzato la suddetta battuta per domandare loro quando si perde tempo? Cosa significa perdere tempo? La valenza anche scolastica del procrastinare un impegno o saper organizzare, programmando a dovere, le proprie attività è emersa spesso durante le chiacchiere nelle pause dalle prove teatrali.

- **Nella terza scena: (Università):** "... e questo sarebbe il gruppo di resistenza antinazista che ha in pugno l'Europa?". Con questa frase Mohr sottolinea come l'apparenza dei giovani sovversivi sia innocua ed inoffensiva, mentre le loro azioni siano talmente pericolose da scomodare il suo intervento. Ho cercato più volte di introdurre una riflessione sull'apparenza e sul ruolo che essa gioca nei rapporti umani, soprattutto in un'età come l'adolescenza in cui l'apparire e l'essere sono due poli che si contendono il terreno sfidandosi di continuo. Il gruppo di pari ricopre un ruolo essenziale in questa fase della vita e spesso le dinamiche al suo interno vengono alimentate dall'immagine di sé che ogni membro propone ed espone al pubblico osservante. L'apparire è anche uno dei cardini della stessa azione teatrale. Gli attori sono incaricati di indossare panni nuovi, di vestire nuove apparenze.

- **Nel sesto volantino:** "Siamo cresciuti in uno stato caratterizzato dalla spietata sopraffazione di ogni libera espressione di opinione. La gioventù Hitleriana, le SA, le SS hanno cercato, negli anni più formativi della nostra vita, di renderci uniformi, di rivoluzionarci, di narcotizzarci" e "Libertà e onore! Per dieci lunghi anni Hitler ed i suoi seguaci hanno spremuto fino alla nausea queste due magnifiche parole tedesche, le hanno svuotate, alterate come possono fare solo i dilettanti, che gettano ai porci i valori più alti di una nazione". Queste parole, tratte dal volantino originale della Rosa Bianca, hanno permesso di riflettere sulla valenza dell'uniformità. Essere uniformi è dunque un valore o una perdita? Cosa può rendere diverse soggettività, ognuna frutto di personali peculiarità, apparentemente uniformi? Come è stato possibile "narcotizzare", pervertire e piegare le menti di un intero popolo? Fino a che punto è possibile considerarsi liberi?

- **Nella quarta scena (interrogatorio, parte seconda):** " Lui non ha mai influenzato le nostre scelte" è una battuta pronunciata da Sophie riferita alla libertà che suo padre ha sempre concesso al fratello e a lei stessa. A tale proposito ho proposto una riflessione circa la dimensione di scelta e circa l'interferenza che persone o contesti possono agire su di essa. Cosa influenza le scelte? Esse vengono calpestate o rispettate? Come possiamo difenderle? Anche partecipare ad un laboratorio teatrale con costanza e dedizione è una scelta degna di nota. Lo scambio di battute tra Mohr e Sophie continua:

" -i nostri mezzi sono pacifici, allora perché ci punite?

- Perché così dice la legge. Senza legge non c'è ordine.

- La legge tutelava la libertà di parola prima dei nazisti nel '33. Oggi Hitler punisce quella libertà col carcere o la morte. Questo lo chiamate ordine?

-E a cosa dovrei attenermi se non alla legge, signorina?

-Alla coscienza

- Sciocchezze ... dove finiremmo se ciascuno decidesse da sé cosa è giusto e cosa è sbagliato?.

Questo scambio tra i due personaggi ha fornito un importante spunto per poter soffermare l'attenzione sulla natura artificiale dei valori umani. I valori sono dunque qualcosa di stabile, immutabile nel tempo, oppure una costruzione frutto del contesto sociale e dell'epoca? Chi decide cosa è giusto e cosa è sbagliato? La legge possiede questo potere? Seguire la propria coscienza, come ribatte Sophie, può essere una via?

Poco dopo Sophie sostiene: "la chiesa dà libertà di scelta, mentre Hitler e i nazionalsocialisti non ci lasciano decidere". La libertà di aderire o meno ad un valore valutando soggettivamente quanto esso sia vicino al nostro sentire è una qualità imprescindibile secondo la giovane sovversiva. Hitler impone una serie di ideali privando così il popolo della libertà di scelta.

Mi sono interrogata su quanto questa problematica fosse vicina agli attori.

Qualche scambio di battute dopo:

"È meglio che vi abituiate all'idea che una nuova era è cominciata; ciò che sostenete è avulso da qualsiasi realtà.

- quello che sto dicendo ha a che fare con la realtà invece, con la decenza, la morale e Dio!"

Mohr esplicita a Sophie che gli ideali, che la ragazza tanto difende e che le permettono di proseguire impavida in questo cruento scontro verbale, sono in realtà pure elucubrazioni, per nulla ancorate alla realtà. Ella invece tenacemente ribatte che la realtà presentata dai nazisti è un'illusione da loro creata per controllare il popolo. Proprio questa illusione strumentale è lontana dalla reale natura umana, dalla realtà, mentre l'apologia del vissuto di Sophie è ancorata alla decenza, alla morale e a Dio.

- **Nella quinta scena (il processo, parte prima):** "e come può pensare un criminale come voi di educare un figlio secondo i retti principi tedeschi!" e pochi scambi dopo:

- "Signor presidente ... ai miei figli serve un padre"

- "ai nostri bambini non serve un esempio così miserevole. Voi siete un uomo indegno Probst!"

Questo dialogo ha permesso di approfondire come i ragazzi intendano il ruolo del padre. Chi è dunque un buon padre? Nella scena Freisler si permette di dire a Probst che egli non è affatto un buon padre, in quanto si discosta dai "retti principi tedeschi" chiamandolo "uomo indegno" del ruolo che la sua posizione familiare lo chiama a ricoprire. Da dove nasce il rispetto per il padre? Quali caratteristiche egli deve possedere per poter educare i figli? Chi può giudicare se un uomo è o meno un buon padre?

- **Nella seconda parte del processo:** "credete che spetti a gente come voi prendere certe decisioni?". A chi dunque spetta prendere decisioni? Chi può agire? L'azione può quindi esser preclusa

a certi individui? A chi spetta agire, seguire la propria coscienza e lottare per i propri ideali? Questo estratto è stato uno spunto di riflessione circa il ricoprire un ruolo attivo o passivo nella propria vita.

“Se Hitler non temesse queste idee oggi noi non saremmo qui”. In seguito Sophie esclama “noi lottiamo con le parole”. I mezzi della Rosa Bianca, come abbiamo visto in precedenza, sono dunque pacifici, lottano per mezzo delle parole senza mai arrivare alla violenza, come mai allora Hitler, un temibile dittatore, li teme? Le idee, e la loro conseguente espressione, sono armi così potenti?

“Mio fratello ed io abbiamo solo cercato di far aprire gli occhi alla gente, per porre fine a questo bagno di sangue che coinvolge gli altri popoli e gli ebrei senza aspettare che intervengano gli alleati!”. In questo estratto Sophie sottolinea la posizione attiva che lei e il fratello Hans hanno deciso di occupare nella vicenda: hanno scelto di agire prima dell'arrivo degli alleati, senza aspettare passivamente un intervento esterno. Si può quindi scegliere di affrontare una situazione avversa in maniera attiva oppure attendere passivamente che un terzo esterno la risolva per noi. Questo è stato un ulteriore spunto per discorrere in gruppo circa questo dilemma.

3.3.4.2 L'intervista

Una volta concluso il percorso teatrale, dopo la rappresentazione finale, ho voluto incontrare i ragazzi, singolarmente o in gruppetti di due per volta, per poter ragionare insieme sul senso e sui vissuti legati a tale esperienza. Mi sembra opportuno sottolineare che non è stato facile richiamare i giovani attori all'incontro; non tutti i membri sono stati disponibili in egual misura. Su un totale di otto componenti del gruppo, sono riuscita ad incontrarne sei. È come se i ragazzi si fossero prestati di buon grado a svolgere le attività pratiche del laboratorio, attività in cui l'azione aveva un ruolo preponderante rispetto alla riflessione, mentre, in seguito, hanno approcciato con minor entusiasmo la restituzione. Nonostante la difficoltà pragmatico-organizzativa nel trovare un giorno ed un orario che potesse rispettare le esigenze di tutti, una volta invitati a partecipare, hanno fornito risposte esaurienti e si sono impegnati con grande coinvolgimento.

Ho progettato una breve intervista attraverso nove domande che mi sono servite per introdurre alcune macrotematiche, già toccate durante il percorso di laboratorio nei mesi precedenti. In realtà, la maggior parte delle volte, si è instaurato un clima colloquiale che ha tramutato l'intervista in uno scambio dialogico di gruppo, informale. Ritengo che questa modalità si stia maggiormente conformando in quanto ha permesso ai ragazzi di dimenticare, in parte, la presenza del registratore, di sentirsi maggiormente a proprio agio e poter così riflettere in tranquillità. Le domande guida della conversazione sono le seguenti:

- 1. Come avete trovato la scelta del testo da mettere in scena? (vicino o lontano dal vostro sentire?)**
- 2. Vi sono tematiche appartenenti al copione della Rosa Bianca che avete sentito particolarmente vicine a voi?**

3. Come potreste definire questa esperienza di gruppo?
4. Cosa vi ha portato ad aderire a questo progetto?
5. Avete riscontrato cambiamenti in voi durante questo percorso? E cambiamenti riguardo al gruppo?
6. Vi siete mai sentiti “in disparte”, “ritirati”, “lontani” dal sentire del gruppo?
7. Seguendo questo laboratorio ho constatato che vi sono stati momenti in cui vi è stato richiesto un grande impegno, sia per quanto riguarda la presenza, sia per quanto riguarda i compiti “tecnici” (apprendimento del copione, dei movimenti teatrali, la dizione...), cosa vi ha permesso di “andare avanti”, portando a termine l’impegno preso?
8. Come vi siete sentita davanti allo “sguardo del pubblico”?
9. Ripetereste questa esperienza?

Nella prima domanda ho voluto indagare se un testo così lontano a livello di epoca storica e così impegnativo, “serio” mi hanno detto i ragazzi, abbia potuto comunque far risuonare le corde del proprio sentire. Inoltre l’anno precedente alcuni degli attori avevano portato in scena, sempre all’interno del medesimo progetto teatrale di AltraScena, uno spettacolo tratto da Risveglio di Primavera di Wedekind. Attraverso questa domanda mi è stato spesso proposto un confronto tra i due testi e tra i diversi vissuti che hanno elicitato.

La seconda questione mira, come accennato all’inizio di questo capitolo, a verificare se le tematiche del plot, che riguardano ragazzi molto vicini per età agli attori, hanno avuto presa su di essi. Le sfide dei sovversivi della Rosa Bianca non sono poi così lontane dalle prove che quotidianamente questi studenti affrontano. Il terzo quesito prevede una risposta di “pancia”, potremmo azzardare, in quanto viene richiesta una definizione sintetica che possa racchiudere un percorso lungo e complesso.

Il quarto è atto ad indagare le motivazioni, contingenti ed esteriori, ma anche profonde e personali che hanno condotto i giovani a cimentarsi in questa attività. Cosa li ha spinti a mettersi in gioco? L’attrazione che il gruppo esercita? Il volersi esibire? Una sfida con se stessi?

Nel quinto quesito l’attenzione è focalizzata sul cambiamento e, in particolar modo, sulla percezione di esso prima a livello individuale e poi circa le dinamiche di gruppo.

La sesta questione invece ruota attorno alla tematica dell’isolamento e del ritiro, cui ho accennato nella parte teorica del presente elaborato. Senza arrivare a situazioni estreme, credo sia possibile riscontrare alcuni tratti di esso in una pluralità di dinamiche relazionali. Da osservatrice ho colto dei momenti in cui alcuni attori si sono allontanati dal sentire di gruppo, sia per questioni tecniche, che per quanto riguarda un coinvolgimento emotivo. Più di un ragazzo ha deciso di abbandonare il laboratorio e molti hanno attraversato fasi di incertezza circa il portar a termine o meno l’impegno preso. Con questa domanda ho pensato di poter esplorare con maggior accortezza quanto questi periodi, transitori oserei dire, di distanza sono stati percepiti dai ragazzi.

La settima domanda evidenzia il grande impegno degli attori lungo tutto il periodo delle prove, sino allo spettacolo, e si focalizza sulla loro perseveranza. Ho voluto chiedere ai diretti interessati, qual è stata la motivazione che ha permesso loro di arrivare al traguardo, nonostante le numerose difficoltà.

Il penultimo quesito indaga invece la sensazione provata davanti allo sguardo dell'Altro, in questo caso chiamato pubblico. Come ha inciso inoltre la dimensione dello sguardo in questo rapporto? Gli attori hanno scelto di ignorarne l'esistenza, oppure ne hanno sostenuto lo sguardo a loro volta? La massiccia presenza del pubblico li ha turbati, messi in difficoltà oppure lasciati indifferenti. Ne hanno avvertito la presenza?

Per concludere ho chiesto se avrebbero scelto nuovamente di partecipare al laboratorio; in alcuni casi mi sono state fornite delle motivazioni e delle spiegazioni che hanno aperto il discorso verso nuovi quesiti, altre volte la risposta laconica, fino ad essere monosillabica, mi ha dato il segnale di dover salutare gli attori ringraziandoli per il tempo supplementare concessomi.

3.3.5 Risultati

3.3.5.1. Codifica "Carta-e-matita"

Ho individuato, all'interno del testo dell'intervista, alcune aree ricorrenti e particolarmente rappresentative:

- **Riflessione:** spesso gli intervistati hanno esplicitamente alluso alla dimensione di riflessione nella quale sono stati introdotti a partire dal laboratorio teatrale.

Esempio: "è stata una cosa nuova perché mi ha dato da pensare che anche le altre cose, che di solito le faccio un po' così, le posso far meglio, sempre meglio, per migliorare", "sai cosa mi è piaciuto tantissimo? I momenti in cui parlavamo con la Carmen dei personaggi che riflettevamo anche con le tue domande; tutti i discorsi sul testo sono fighi" e ancora: "ho dovuto confrontarmi con me stessa".

- **Legame sociale:** "il gruppo". La tematica del significato soggettivo attribuito al lavorare in collettività e le dinamiche ad esso correlate sono state oggetto di numerose riflessioni. Il gruppo è stato argomento di discussione sia per quanto riguarda i suoi aspetti positivi, come la coesione e la maggior forza che l'elemento collettivo infonde al singolo, sia circa la complessità e la problematicità che tale dimensione comporta.

Ne sono un esempio i seguenti estratti: "da soli è difficile crearsi un personaggio e in questo è importante il gruppo", "io la sensazione di stare in un gruppo, ma essere isolata, la conosco bene" e "però alla fine mi è piaciuto, stai in gruppo, ti diverti, io lo rifarei".

- **lo sguardo dell'Altro:** il padre e il pubblico. Sovente i ragazzi hanno verbalizzato il loro vissuto e i loro pensieri circa il doversi esporre allo sguardo di un generico Altro, in veste di attori sul palco, ma anche vestendo i loro panni nella vita. Questo Altro, andando ad analizzare più nel dettaglio i testi, viene incarnato fondamentalmente dagli spettatori dello spettacolo, figure avvolte da un velo di anonimato, senza volto, in quanto celati dal buio della scena, resi invisibili dai riflettori. Tra le figure di

spicco tra il pubblico vengono sovente nominati mamma e papà, fratelli ed amici, coetanei, ma ancor più spesso i Padri. Padri non in quanto mere figure paterne, ma detentori del sapere normativo, figure di riferimento divise tra stima incondizionata e timore reverenziale, tra affetto e timore di deludere le aspettative.

Alcuni esempi: “ nelle prime scene non vedevo il pubblico, poi dopo avevo il cappello che mi parava dalla luce, vedevo tutte le facce e dovevo sostenere lo sguardo. Lì è stato un po' un problema. Mi veniva da cagarmi sotto, da ridere e mi tremavano le gambe”, “ poi sul palchetto in basso è stato peggio perché vedi tutte le facce che ti fissano, mia sorella che mi salutava, mi veniva da ridere, è difficile” mi è scattato un meccanismo di perfezionamento di quello che facevo per dimostrare agli altri qualcosa” è una brutta roba, nel senso, io sapevo che c' erano i miei genitori e io con loro non parlo di cosa mangio e figurati se devo star lì a recitare”, e “ poi mi incoraggiavo da sola anche per portare a termine una cosa e farla vedere agli altri, che poi, è una grande soddisfazione personale”.

- **La funzione normativa:** come già accennato, allude sia ai riferimenti espliciti che i ragazzi hanno fatto alle figure paterne, ai detentori delle norme, sia agli elementi come le regole, il *setting*, o l'impegno richiesto dal laboratorio teatrale. Ritengo che si possa affermare che ai ragazzi siano state trasmesse, durante tale attività laboratoriale, una pluralità di regole e norme che hanno interiorizzato. Spesso vi sono stati episodi in cui si è riflettuto insieme sul valore simbolico che la norma andava ad incarnare, ancorando così il precetto ad una riflessione dotata di senso, unico mezzo per riuscire a rendere accettabile l'imposizione, o la proposta, di una nuova regola.

Tale tematica è emersa dalle dichiarazioni dei ragazzi: “ inizialmente c'era da stare i pomeriggi a scuola e non è che mi andasse più di tanto”, “ non ho mai pensato abbandono nemmeno quando mi facevano ripetere le scene cento volte perché se lo fanno è perché pensano che io possa far meglio e, se posso farlo, perché non lo devo fare?” “ cambiava sempre le scene, però poi capivi come entrare nel personaggio, come rappresentare uno stato d'animo, in che accezione, in che condizione. Poi capisci che lo fa per la buona riuscita dello spettacolo anche se sul momento dici ma ancora da capo?” e “ ero lì per i fatti miei e mi dicono dai vieni a teatro. Ci sono andato, non potevo non andare”.

- **La maschera:** occupare un ruolo: sovente gli intervistati hanno evidenziato lo scarto che intercorre tra il ruolo che si apprestavano ad interpretare e il loro personale sentire. Per i ragazzi indossare i panni di qualcun' altro ha costituito un compito complesso che li ha indotti a riflettere su se stessi. Spesso essi hanno sottolineato, però, che la capacità di “restare nel personaggio” ha decisamente contribuito a superare dei momenti di empassa durante il percorso.

Ecco alcuni esempi: “la difficoltà è stata immedesimarsi perché l'epoca è lontana e la nostra vita è proprio diversa”, “per me è stato difficile entrare nel personaggio e lasciare da parte la mia vita , soprattutto quando ero incazzata o avevo i miei pensieri”, “siamo entrati molto nella parte, per fortuna, e questo mi ha permesso di stare seria”, “già io pensavo che quei contenuti non fossero molto vicini a me, non li sentivo, in più dovevo pure recitarli in modo consono. Mi ha dato fastidio, hai presente quando vuoi fare una cosa,

ma ci sono trecento cose che te la impediscono? Era quella cosa lì, perché a me piace fare teatro, ma non mi piace stare in prima linea a dire cose che non penso e che non credo”, “stavo davanti allo specchio a provare e provare le facce, i toni, gli sguardi per entrare nel personaggio” e “appena salivo sul palco mi veniva da ridere. Non lo so perché, forse, quando sei dentro, devi saper stare dentro al personaggio per tutta la durata dello spettacolo. Se esci fuori e guardi dall'esterno e capisci cosa stanno dicendo ti viene da ridere; capisci che sei imbarazzante sul palco, ma se stai dentro al personaggio non lo sei”.

- **Tendenza al ritiro:** sotto questa etichetta ho pensato di annettere tutte quelle verbalizzazioni che riguardassero le percezioni circa la distanza tra sé e gruppo, la tendenza ad abbandonare il progetto, a distanziarsi, anche attraverso un'azione, dal sentire comune. La distanza è stata spesso espressa in relazione al testo e ad i contenuti ad esso relativi.

I seguenti estratti ne sono un esempio: “essendo una cosa relativa alla scuola non c'è un senso di gruppo molto stringente perché è subordinato sempre alla scuola. Sono coscienti che incidentalmente fanno teatro con te. Poi magari sono io l'unico sfigato e caso a parte eh”, “io mi impegno e non voglio star qui a perdere tempo con gente che non porta a termine l'impegno preso”, “dopo che sono stata tutto il giorno a scuola mi tieni a far 'sti esercizi, ovvio che me ne vado”, “ho pensato mille volte di mollare tutto”, “a me da fastidio che mi tratti come un burattino e mi dici vieni qua devi fare questo e quello. Mi veniva da dire vabbé lascio tutto e ciao”.

- **Presenza dell'assenza:** molto spesso i ragazzi hanno esternato la mancanza, fortemente percepita, di alcuni compagni. Il fatto che molti componenti del nucleo originario del laboratorio teatrale abbiano abbandonato l'attività senza salutare i restanti membri ha segnato, a mio parere, ma anche a detta degli stessi intervistati, il percorso stesso. È come se i ragazzi avvertissero l'esigenza di sancire con delle parole o con un'azione ben delineata, la chiusura di un percorso comune. La sparizione di un membro non accompagnata da un “rito” è stata fonte di risentimento e, al contempo, di rimpianto e ricordo dei momenti trascorsi insieme quando “il gruppo c'era veramente”.

Ecco, di seguito, alcune esemplificazioni: “avevamo detto di fare una pizzata per salutarci, ma poi sono spariti tutti e l'unico che ha risposto sono stato io”, “non ci siamo mai uniti quest'anno, o meglio, ci siamo uniti cinque minuti prima dello spettacolo. L'anno scorso era tutto diverso, ma proprio a livello di gruppo. Le cose sono cambiate anche perché M. si è ritirato. Con lui dopo teatro andavamo sempre a fare passeggiate e parlare per ore”, “molti a livello di gruppo hanno lasciato; chiudi queste amicizie, questi rapporti, così senza dire niente. È brutto chiudere queste amicizie, oddio amicizie, rapporti, così, senza dire nulla”.

- **L'adulto:** un ulteriore spunto di riflessione che ritengo importante proporre è l'immagine dell'adulto che è emersa dai *verbatim*. Tale figura è presente in tutte le interviste ed è sia bersaglio di commenti critici, che di lodi e sguardi di ammirazione. Da una parte è stato possibile cogliere una figura adulta di riferimento, in grado di ascoltare e, al contempo, insegnare qualcosa di prezioso; dall'altra però emergono immagini di adulti incoerenti, poco chiari, contraddittori e inspiegabilmente crudeli. È come

se i giovani non riuscissero a concepire un'immagine integrata di adulto con pregi e difetti, ma ne scindessero i differenti aspetti estremizzando le parti buone e quelle cattive.

Eccone alcuni esempi: "... però per quanto stia parlando di lui lo stimo, è uno studioso, sa un sacco di cose", "... gli ho anche scritto una lettera per capire le sue ragioni, ma lui non mi ha mai risposto e allora mi chiedo: che adulto sei?", "sto scoprendo che ci sono degli adulti intorno a me che fanno schifo, incoerenti", " capisci quando ti dico che allora mi viene proprio da pensare che sei un'ipocrita? Fai la bella faccia, le lezioni di vita e poi? Non sei quello che mostri", " sai chi secondo me è il miglior padre? Il mio, è il massimo", " ho detto che non mi piaceva per nulla come stavano montando la scena e mi ha ascoltata, l'abbiamo cambiata, mi ha capita".

3.3.5.2. Codifica con ATLAS.TI

Ho concepito l'indagine sul testo, frutto dei *verbatim* delle interviste somministrate ai ragazzi, come un naturale proseguimento dell'operazione carta e matita. Mi sono dunque avvalsa delle categorie che avevo individuato durante tale suddetta analisi per orientarmi nell'indagine sul testo in Atlas.Ti. Ho inoltre ritenuto opportuno creare ulteriori sotto etichette per localizzare visivamente nel testo e focalizzarmi a livello concettuale su alcune dinamiche specifiche. Una delle opzioni che Atlas-TI offre al ricercatore è appunto quella di poter ricodificare una porzione di testo che era già stata codificata con un'etichetta in precedenza. Procedendo in questo modo mi sono trovata di fronte ad un testo in grado di mostrare con chiarezza i legami concettuali che sussistevano tra i lemmi e tra le aree tematiche toccate.

Mi sono concentrata sull'indagine relativa alle occorrenze in modo da individuare quali fossero le tematiche che sono emerse più spesso nei discorsi dei giovani intervistati. Il risultato di tale indagine mi ha in un primo momento sorpresa in quanto l'occorrenza più alta (ricorre 15 volte) corrispondeva all'etichetta "senso di fastidio". Il mio stupore derivava dal fatto che, avendo seguito per mesi i ragazzi, non avevo mai percepito in maniera manifesta tale vissuto. Ho voluto approfondire questo dato che mi rimandava una criticità che probabilmente avevo sottovalutato. Sono andata così ad indagare a quali etichette fosse associato, attraverso il comando che permette di rivelare le co-occorrenze tra codici. Questo successivo passo mi ha illuminata circa la natura del fastidio avvertito dagli attori: la sensazione di fastidio era fortemente associata a quattro differenti elementi, etichettati come: "lo sguardo dell'Altro", "l'impegno", "la tendenza al ritiro", e "la ripetizione". Il fastidio, lo scarto tra desiderio e realtà, tra volere e dovere, non derivava dunque da un'insoddisfazione circa l'attività teatrale, ma aveva origine di diversa natura. È come se alla sua base vi fossero criticità ben più complesse e strutturate, ridotte poi, in maniera verbalmente semplicistica, e forse ben più semplice da accettare, al generico "fastidio". Tale stato d'animo, condiviso dalla maggioranza degli intervistati e accusato al punto da esser riportato in più occasioni, sembra esser connesso in maniera più forte con "lo sguardo dell'Altro", presenza in grado di perturbarne la serenità e mettere in crisi il giudizio complessivo circa l'iter teatrale. Subito dopo lo "sguardo dell'Altro" troviamo, con la stessa forza di associazione le co-occorrenze: "impegno", "senso di ripetizione" e "tendenza al ritiro".

Per quanto riguarda “l’impegno”, come ho accennato in precedenza descrivendo l’atteggiamento degli adolescenti circa gli incontri di restituzione del lavoro svolto, sembra quasi che per essi l’agire, il recitare, il costruire in maniera pratica la struttura drammaturgica costituisca un’attività divertente in grado di coinvolgerli profondamente, ma il dover fermarsi e riflettere su quanto prodotto costituisca un “fastidio”. L’etichetta “impegno” racchiude moltissime espressioni riguardo il dover rivolgere l’attenzione e riflettere circa un agito o un comportamento in relazione al gruppo. Molto simile all’argomentazione circa “l’impegno” è quella riguardante il “senso di ripetizione”: spesso gli intervistati mi hanno riportato un’ambivalenza tra la volontà di impegnarsi per una motivazione interna, oppure per compiacere la figura di un adulto significativo, e la tendenza a fuggire dalla prescrizione di ripetere nuovamente la scena al fine di perfezionare la propria parte. La ripetizione sembra stimolare nei ragazzi alcune interessanti riflessioni critiche circa l’utilità di tornare a pensare, ad agire, a mettere in scena qualcosa che “si è già fatto mille volte e più”. Non vi è dunque un rapporto diretto e univoco tra il fastidio avvertito e la ripetizione, ma, tale relazione, è mediata, ancora una volta, dalla presenza della riflessione e dall’ introspezione. Infine, come accennato sopra, è emersa una consistente co-occorrenza tra le etichette “senso di fastidio” e “tendenza al ritiro”. Vi è quindi un’ effettiva spinta interna ai soggetti intervistati che permette la percezione della distanza tra il sé e il sentire di gruppo. Ad essa è associata una generica forma di malessere che, attraverso le parole dei ragazzi, prende il nome di “fastidio”.

Per quanto riguarda l’analisi delle occorrenze è opportuno sottolineare che, dopo il “senso di fastidio”, viene spesso trattato l’argomento dello “sguardo dell’Altro”. Ancora una volta la presenza ingombrante dell’Altro torna sulla scena: non è possibile prescindere da esso ed ogni discorso, in fondo, rimanda all’Altro, a voler dire qualcosa in merito al rapporto con esso. Il medesimo numero di occorrenze caratterizza tutte le esternazioni che ho sintetizzato nell’etichetta “distanza dal testo”. Come ho accennato in precedenza, spesso mi è stato riportato che il testo fosse molto distante dal sentire degli attori, sia per ragioni di divario temporale tra le epoche storiche, sia per quanto riguarda gli ideali e gli atti compiuti. I ragazzi hanno percepito la scelta testuale come un’interessante spunto di riflessione, pur avvertendo ed esternando in numerose occasioni la difficoltà immediata di immedesimazione con i personaggi.

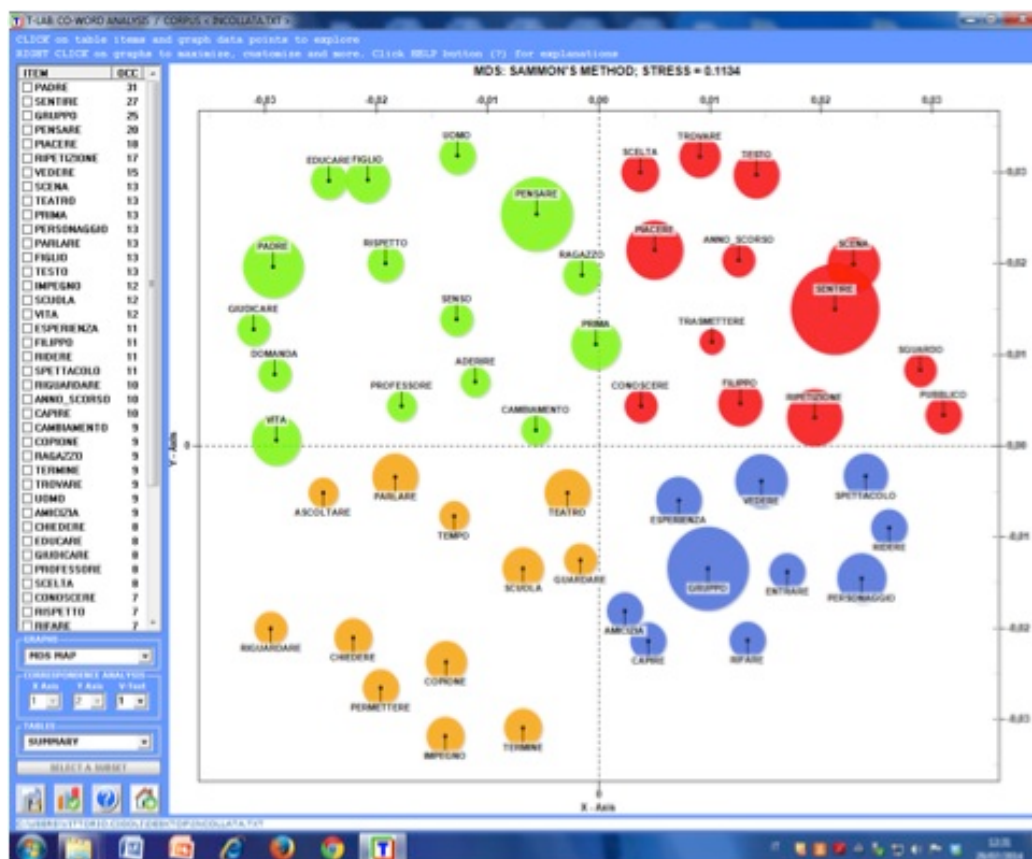
Per un confronto si vedano le tabelle delle frequenze in allegato.

3.3.5.3 Codifica con T-LAB

Ho proceduto inserendo in T-LAB il corpus, costituito da un unico documento, composto, a sua volta, dai *verbatim* delle interviste somministrate ai ragazzi al termine del percorso teatrale. Dopo aver importato il corpus ho ritenuto opportuno andare a personalizzare il dizionario e a disambiguarlo. La lemmatizzazione del testo è stata condotta mantenendo fondamentalmente le impostazioni automatiche del software, soprattutto nei casi in cui le parole da classificare non necessitavano di essere inserite in categorie di ordine diverso.

3.3.5.3.1 Co-word analysis

La Co-word analysis è un'analisi del contenuto tematico basata sulla logica della co-occorrenza che si avvale della strategia del pescatore. Essa produce un grafico cartesiano ad assi fattoriali sui quali vengono organizzati i lemmi più ricorrenti. Essi vengono inoltre presentati con differenti cromature in modo da rendere la lettura del grafico più agevole ed intuitiva.



L'analisi del grafico emerso dalla Co-word analysis permette di visualizzare secondo cluster i temi più spesso citati:

- Primo quadrante: la percezione soggettiva: connessa alle percezioni dei singoli, vede come aree predominanti il sentire, il senso di piacere esperito, l'attribuzione di significato all'atto di ripetizione richiesto ai ragazzi al fine di migliorare la prestazione drammaturgica e il rapporto col testo teatrale. Il tema preponderante è la sensazione, appunto. Tale dato potrebbe suggerire che, al di là dei risultati o dei progressi che sono stati individuati dall'esterno, ciò che realmente assume un peso consistente è la soggettiva percezione del singolo ragazzo.

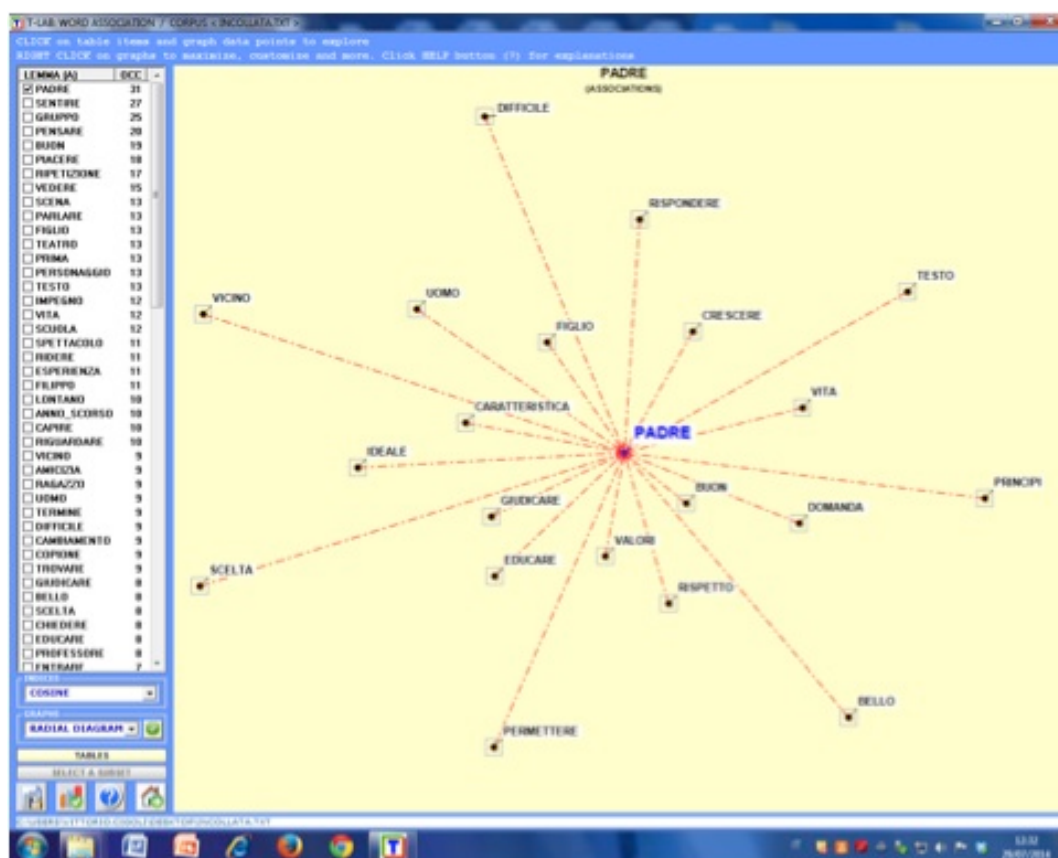
-Secondo quadrante : un percorso che porta a riflettere: si rifà alla riflessione dei ragazzi che ha toccato macrotematiche quali il dover necessariamente pensare e riflettere su di sé durante il percorso di laboratorio, le figure del padre, del professore e degli adulti di riferimento, il senso personale della "prima volta davanti ad un pubblico ignoto". I temi maggiormente ricorrenti risultano: il padre, la vita e il suo senso e la macroarea del pensare in generale.

- Terzo quadrante: i tasselli del percorso essa riguarda le azioni pratiche compiute dagli attori durante questo percorso. Non emerge una preponderanza schiacciante di un' azione sull'altra; parlare, ascoltare, guardare, impegnarsi etc vengono citati alla pari. Tali azioni sono state percepite dal gruppo come singoli tasselli, necessari nella loro dimensione singolare alla costruzione del prodotto finale e, ancor più utili per l' arricchimento della propria dimensione identitaria.

- Quarto quadrante: un percorso di gruppo: in tale quadrante è possibile osservare una grande concentrazione sui temi che ruotano attorno al concetto di gruppo. Eccone alcune esemplificazioni: l'accesso ad esso, l'appartenenza che ne scaturisce, i rapporti di amicizia che possono derivarne. Il gruppo è stato uno dei temi maggiormente sentiti e approfonditi dai ragazzi, sia durante le interviste, che durante il restante percorso.

3.3.5.3.2 Associazione di parole: il lemma "Padre"

L'associazione di parole è un'analisi del contenuto linguistico basata sulla logica della co-occorrenza che si fonda sulla strategia del fotografo; essa produce un grafico, privo di assi cartesiani, ma strutturato a raggiera, al cui centro è posta una unità lessicale, intorno alla quale sono collocate le altre unità lessicali ad essa associate. Tale analisi, attraverso il coefficiente del coseno permette di misurare l'associazione tra coppie di unità lessicali co-occorrenti all'interno del contesto elementare e del *corpus*.



Ho ritenuto opportuno approfondire la tematica paterna attraverso una domanda mirata nell'intervista. Tale quesito ha stimolato ricche riflessioni nei ragazzi (dato supportato anche dalla co-word analysis nel secondo quadrante, corrispondente a "un percorso che porta a riflettere"). L'associazione di parole mi ha permesso di comprendere meglio e di visualizzare in maniera immediata quali fossero i termini, e quindi i temi, maggiormente associati a tale lemma chiave.

Il diagramma a raggiera mostra al centro il lemma "padre". Se dovessimo leggere lo schema sulla base di tre gradi di distanza immaginari, al primo grado, il più prossimo, troveremmo dunque: "buon", "valori", "figlio", "giudicare", "caratteristica", "vita", e "crescere". Poco più distanti, al secondo livello, vi sono "educare", "ideale", "domanda", "rispondere" e "uomo".

Infine, nell'ultimo livello immaginario, ricadrebbero: "difficile", "vicino", "scelta", "permettere", "bello", "principi", "testo", e "rispondere".

Ho ritenuto opportuno approfondire nel dettaglio i termini più strettamente associati al lemma "padre", ovvero quelli che nella lettura del suddetto schema secondo livelli, apparirebbero al primo livello.

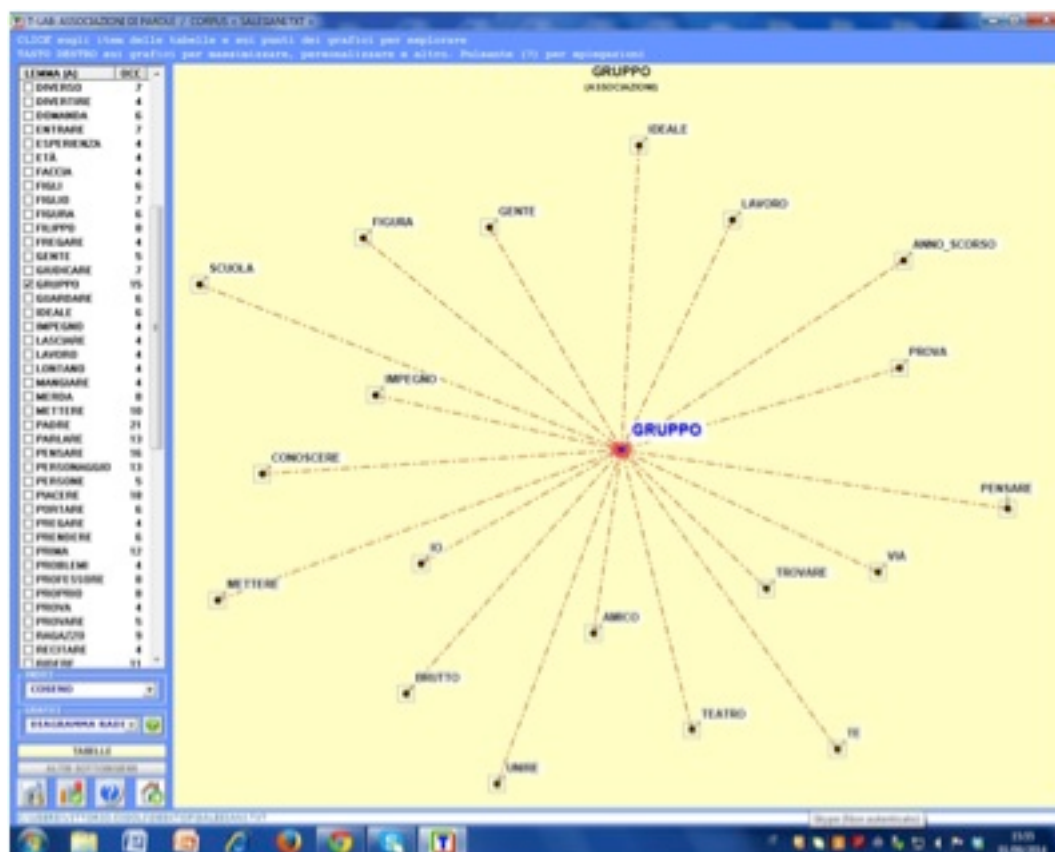
La figura paterna è dunque strettamente associata, nei discorsi dei ragazzi, con la parola "buon". La mia domanda prevedeva appunto di stabilire chi fosse un "buon padre". Tale espressione è stata spesso ripresa dagli intervistati quasi a significare che vi fosse un modello condiviso socialmente e idealmente di padre, un paradigma di genitore per così dire buono. Il padre emerge, quindi, in prima battuta come un modello positivo. Il software mi ha inoltre permesso di rilevare, all'interno del corpus, quali fossero le frasi in cui il lemma "padre" fosse associato a "buon". Ritengo che alcune espressioni significative utilizzate dai ragazzi siano "un buon padre è un padre al quale tendere, una cosa simile ad un ideale che sta lì, lo vedi, ma nella tua testa", e "che poi il termine buon padre non so nemmeno quanto sia corretto perché essendo una persona mica puoi essere un buon padre, sei sempre una persona".

Egli è immediatamente associato al lemma "valori". Spesso mi è stato detto "il padre è colui che è in grado di trasmettere i valori". Egli viene concepito quindi come un adulto in grado di tramandare, di passare un sapere al figlio, di arricchirlo con un bagaglio ideale che gli possa permettere di affrontare la vita. Nello specifico i ragazzi mi hanno riportato che "il padre deve infondere i valori della vita al figlio, ma tenendo conto dell'influenza che il passato ha su di lui", oppure "questo è un uomo che sta giudicando un altro uomo dicendogli che non è un buon padre perché non hanno gli stessi valori, non coincidono".

"Figlio" è un lemma che è strettamente connesso con padre, come a ribadire che un padre non è tale senza un figlio; un'inversione di rapporti degna di nota, una distorsione caratteristica della generazione dei ragazzi intervistati. Dagli estratti dei ragazzi: "sarà un buon padre chi insegna la disciplina, prepara alla vita, ascolta i propri figli (...) è un ideale stereotipato che vuole che il proprio figlio cresca sano, perfetto e senza problemi di tipo psicologico. È un compito sempre, diciamo, in relazione al figlio" e "un padre è tale quando sta con suo figlio".

Il termine “giudicare” viene spesso associato alla tematica paterna. Il padre è colui che, oltre a proteggere il figlio col proprio bagaglio valoriale, giudica la sua creatura. Tuttavia anche il figlio, proprio come nella sopra citata intervista, è chiamato, a sua volta, a dare un giudizio sull’operato del genitore. Tale operazione, per una minoranza consistente di ragazzi è stata definita “impossibile”, ineffabile appunto. Dai verbatim dei ragazzi: “partendo dal presupposto che secondo me non bisognerebbe giudicare nessuno, io non so cosa rispondere, mi sembra impossibile”, “è come se ci fossero due prospettive diverse: per un padre che giudica un padre, o se stesso un buon padre è chi fornisce tutte le possibilità, varie ed eventuali, al figlio; per un figlio invece credo sia una domanda stupida da chiedersi perché come figlio non credo tu sia in grado di giudicare tuo padre per come si comporta. Perché un padre mira a cose a cui non miri tu”.

3.3.5.3.3 Il lemma “Gruppo”



Ho ritenuto opportuno svolgere l’analisi del contenuto linguistico “associazione di parole” anche sul lemma “gruppo”. Tale scelta è motivata dalla rilevanza che tale lemma ha assunto durante l’intero percorso teatrale con i ragazzi. La tematica del gruppo appare fortemente rilevante anche attraverso la lettura dell’analisi co-word. L’associazione di parole mi ha permesso di comprendere meglio e di visualizzare in maniera immediata quali fossero i termini, e quindi i temi, maggiormente associati a tale lemma chiave.

Il diagramma a raggiera che ne è derivato prevede due immaginari livelli di distanza lemma chiave-lemma associato. Al primo livello, quello più prossimo a “gruppo” troviamo: “amico”, “io”, “conoscere”, “impegno”, “prova”, “via”, “trovare”. Al secondo livello immaginario, progressivamente più distante dal lemma-target, ritroviamo i lemmi: “brutto”, “teatro”, “unire”, “mettere”, “scuola”, “figura”, “gente”, “ideale”, “lavoro”, “anno scorso” e “pensare”.

Ho ritenuto opportuno, per questa seconda associazione di parole, andare ad approfondire i legami con alcuni lemmi sulla base di due differenti criteri: la vicinanza al lemma target e la rilevanza che tali tematiche avevano assunto durante l'intero iter teatrale. Durante i mesi di permanenza in teatro, assistendo i ragazzi, avevo osservato che alcune tematiche emerse dalla rappresentazione grafica della suddetta associazione di parole erano state ampiamente evidenziate dagli stessi.

Il primo legame che ho proceduto ad approfondire è quello tra “gruppo” e “amico”. Andando ad analizzare *verbatim* delle interviste è emerso che i giovani attori spesso citavano la tematica dell'amicizia, ma che per alcuni di essi questo andasse a costituire un punto critico sul quale interrogarsi, mentre per altri l'amicizia fosse parte integrante del percorso di gruppo. “Essendo una cosa relativa alla scuola non c'è un senso di gruppo molto stringente perché resta sempre subordinato alla scuola. Sono conoscenti che incidentalmente fanno teatro con te”. Al contrario mi è stato riportato “pian piano dal conoscersi di vista, dallo scambiarsi un cenno alla mattina, ci siamo fermati a parlare, poi ci siamo dati appuntamento all'intervallo ... insomma siamo diventati amici”.

Il gruppo, in alcuni casi, ha dunque contribuito a far nascere dei rapporti di amicizia, ad avvicinare i ragazzi. In altre occasioni invece ha favorito una riflessione sulla natura dei rapporti tra partecipanti; riflessione che ha portato gli intervistati ad esternare che “i rapporti di amicizia non sono certo questi, sono fuori da scuola”. In entrambi i casi però la macrotematica del valore dei rapporti umani e della loro natura, amicale o meno, si è rivelata molto sentita dagli adolescenti.

L'associazione tra il lemma “brutto” e il gruppo mi ha molto incuriosita. Andando a riprendere quanto detto dai ragazzi ho rilevato che tale termine era, in varie occasioni, connesso al dispiacere circa l'abbandono del progetto da parte di alcuni compagni; sembra dunque percepito come “brutto” il distacco traumatico: “molti a livello di gruppo hanno lasciato; chiudi queste amicizie, questi rapporti, così senza dire niente. È stato davvero brutto”, e ancora “è brutto che sia andata via senza nemmeno dirmi nulla prima. L'ha fatto e basta”. Al di là della natura, amicale o meno, dei rapporti creatisi durante l'intero iter collettivo, il momento del commiato, soprattutto se repentino ed improvviso, è stato complesso da elaborare per i partecipanti.

Il gruppo ha anche costituito un forte incentivo all'impegno, la dimensione collettiva ha spronato i ragazzi a dare il massimo, poiché, come afferma chiaramente un intervistato, “dal mio massimo dipendeva la buona riuscita del lavoro di tutti”. L'associazione tra “gruppo” e “impegno” trova ragion d'essere anche sulla base dell'importanza che il gruppo ha progressivamente assunto per i ragazzi: “per me è stata una prova perché sono sempre distratta e non mi impegno mai nelle cose, ma qui per forza. Voglio dire come

avrei fatto a guardare in faccia gli altri se gli avessi rovinato tutto il lavoro? Ci siamo impegnati tutti, ma proprio tutti”.

Infine, ho voluto approfondire la relazione tra “gruppo” ed “io”. Dalle verbalizzazioni dei ragazzi si evince che vi sono stati momenti, durante il percorso, in cui hanno sentito una contrapposizione tra il sé e il gruppo. “Io ho pensato mille volte di mollare tutto, di mollare anche il gruppo”, “per quanto fosse importante per me il gruppo di teatro ho pensato anche che a volte io non lo sentivo dentro”; e ancora: “sentivo che io stavo andando da una parte e tutti gli altri, o meglio, non so se proprio tutti, ma diciamo, il gruppo da un’altra”.

A volte il sentire del singolo si è distaccato dal volere di gruppo favorendo la sperimentazione di quello che, nella codifica in Atlas.TI avevo etichettato come “tendenza al ritiro”.

3.3.5.4 Conclusioni: convergenze e divergenze nelle differenti analisi

Ripercorrendo in maniera sintetica le domande guida del presente lavoro è possibile riassumere l’intento dello studio nei seguenti termini: l’analisi mira ad indagare se il teatro può costituire un luogo di incontro con l’Altro e svolgere una fondamentale funzione normativa all’interno del percorso di vita dell’adolescente.

L’analisi carta e matita ha permesso di organizzare il testo creando delle etichette che hanno orientato le elaborazioni successive; attraverso Atlas.TI ho potuto individuare quali fossero le tematiche maggiormente riportate dagli intervistati, tramite gli indici delle occorrenze. In seguito ho preceduto approfondendo l’etichetta che, inaspettatamente, riportava l’ occorrenza più alta ovvero “senso di fastidio”. Per fare ciò ho calcolato quali etichette presentassero un maggior indice di co-occorrenza con essa. Ho quindi appreso che la sensazione di fastidio non era connessa al dover partecipare al progetto teatrale, ma che quella sensazione, riportata come aspecifica e generalizzata, era invece in relazione allo “sguardo dell’Altro”, all’ “impegno”, al “senso della ripetizione” e al “ritiro”. Atlas.TI mi ha permesso di indagare un’area critica che, altrimenti, non avrei preso in considerazione e di riuscire a leggere in maniera differente il testo, ad esempio, valorizzando, attraverso il comando di rilevamento delle occorrenze, quali fossero le tematiche maggiormente sentite. Dopo il “senso di fastidio” l’analisi ha indicato lo “sguardo dell’Altro” e la “distanza dal testo”.

T-LAB mi ha invece permesso di visualizzare attraverso la *co-word analysis* i temi toccati dai giovani intervistati, organizzati graficamente in cluster, posizionati in un grafico cartesiano : la percezione soggettiva, la dimensione di riflessione nel percorso, i tasselli dello stesso e la dimensione di gruppo nel suddetto percorso. In seguito, ho approfondito due lemmi, emergenti dalla sopra citata co-word analysis e, a mio avviso rilevanti, alla luce della mia osservazione durante l’iter con i ragazzi, attraverso l’associazione di parole. Ho quindi, in tal modo, focalizzato la mia attenzione sui lemmi: “padre” e “gruppo”.

Ritengo che vi siano, tra tutti i dati citati precedentemente nel corso delle varie analisi, numerosi spunti che sarebbe interessante approfondire, ma non credo sia questa la sede opportuna. Procederò

dunque delineando quanto tratto in relazione al percorso di analisi circa le domande di ricerca dalle quali il presente elaborato ha preso avvio.

Credo che si possa attribuire all'attività teatrale un ruolo assimilabile alla funzione paterna e alla supplenza; ruolo emerso attraverso l'importanza che la tematica dell' "impegno" ha assunto. È inoltre necessario sottolineare che l'etichetta "impegno" riassume una serie di obblighi, regole, norme, richieste che i giovani attori hanno percepito come, inizialmente "fastidiose", ma in seguito hanno interiorizzato, fino a riportarne l'importanza e la valenza positiva. La natura stessa dell'impegno teatrale prevede il doversi confrontare con orari, ripetizioni continue delle scene, pause e tempistiche legate alle prove che favoriscono una pluralizzazione dei Nomi del Padre.

Il teatro ha favorito anche la "riflessione", permettendo ai ragazzi di confrontarsi con i propri interrogativi, di rivolgere lo sguardo verso se stessi attraverso il confronto con l'Altro. Tali momenti di riflessione, che non sono stati semplici da affrontare, hanno però consentito ai giovani di aprire una porta, di cominciare a percorrere la strada del "preliminare", nel senso di favorire l'incremento della consapevolezza riguardo alla propria questione soggettiva, sviluppando, progressivamente, un movimento separativo. Il gruppo e il doversi confrontare con esso sono serviti da supporto per gli adolescenti verso l'individuazione della propria personale posizione, sulla scena e nella vita, in relazione al sé e in relazione all'Altro e alla collettività sociale.

Un importante dato è costituito dal fatto che l'elevato "senso di fastidio", emerso dall'analisi in Atlas.TI fosse legato alla difficoltà concreta degli adolescenti a fermarsi a riflettere, a concentrarsi dunque sulla dimensione di apertura al preliminare.

L'incontro con l'Altro è una tematica dominante che investe tutte le analisi svolte nella presente analisi. L'Altro presente sulla scena si manifesta in differenti vesti: l'adulto che guida, fornisce delle regole ed infine osserva il risultato del lavoro, oppure l'Altro come compagno di percorso, come depositario di un sentire differente col quale confrontarsi, o ancora, l'Altro che manifesta un volere contrario da quello dell'Io, l'Altro che induce al ritiro.

3.4 *I Care*: rappresentare, esperire, rielaborare

Come elaborare il disagio trasformandolo in un 'desiderio di sapere'? L'esperienza laboratoriale qui presentata si è svolta all'interno del progetto Scuola Popolare "*I Care*" realizzato in un quartiere della periferia sud di Milano, nato nel 2001 in risposta al fenomeno della dispersione scolastica, allarmante per la sua progressiva crescita. Il progetto si rivolge a ragazzi e a ragazze in età preadolescenziale e adolescenziale che, in difficoltà nel percorso scolastico, non hanno punti di riferimento che li aiutino a sostenerlo. In un contesto di legami sociali e familiari spesso connotato dalla marginalità e dal disagio - quando non dall'abuso e dalla delinquenza- cedere all'immaginario della vita di strada e alla promessa di soldi facili risulta una scelta quasi scontata.

Inoltre, in aggiunta alla dispersione intesa come abbandono, vi è la diffusione di una “permanenza” a scuola in termini di trasparenza: vi sono ragazzi e ragazze che “soggiornano” nella classe, che non danno “fastidio”: sono i nuovi dispersi, persone rispetto a cui l’istituzione scolastica rischia di smarrire la propria occasione di formare ed educare.

In questo contesto appare sempre più riconosciuta la necessità di fornire nuove opportunità e percorsi di seconda occasione. Il progetto di Scuola Popolare, come scuola della seconda occasione, ha come scopo esplicito quello di aiutare a conseguire il diploma di terza media quei ragazzi che non riescono ad assumersi l’offerta scolastica come esperienza di crescita. La finalità più ampia è invece quella di accompagnare questi alunni in un processo che consenta una loro progressiva riscolarizzazione. Il progetto si muove, infatti, a partire dalla certezza che solo nella misura in cui questi ragazzi saranno formati ad usare correttamente parole e numeri e saranno stati educati ad articolare pensiero ed azione, potranno intravedere una valida via alternativa a quella della vita di strada.

Ogni anno, quindi, dopo un’attenta valutazione delle segnalazioni effettuate dalle scuole partners del progetto, viene accolto un piccolo gruppo di ragazzi (circa 11). Il numero così ristretto di posti, se da un lato può essere visto come un limite, dall’altro è una prerogativa indispensabile per il tipo di offerta che viene loro fatta.

La storia di questi ragazzi ed il loro rapporto con l’apprendimento rendono necessario riaccendere un interesse circa il proprio percorso formativo, offrendo opportunità di legame che facciano spazio al sapere.

Il perché imparare è intimamente connesso al per chi imparare: la centratura sull’aspetto relazionale del processo di apprendimento ha determinato l’offerta di una precisa competenza educativa professionale, a garanzia e presidio di questo aspetto, come chiave di accesso al sapere e all’amore per la conoscenza. A tal fine il progetto è guidato da un’équipe professionale formata da due educatori, un coordinatore e la consulenza di una psicologa, che nella costante interazione coi “professionisti del sapere” ovvero gli insegnanti, traduca operativamente i presupposti pedagogici e le finalità del progetto stesso.

All’interno del piano di studi dell’a.a. 2010-11 si è collocato per la prima volta lo spazio qui descritto, denominato genericamente –anche sul registro di classe– laboratorio di psicologia. Uno spazio che si è scelto di lasciare sgombro: un contenitore cavo, nell’idea che i ragazzi si potessero appropriare di questo “vuoto”, inventando nuove forme di relazione con il/i saperi. Ci sembra importante sottolineare che gli effetti discorsivi che qui illustreremo sono risultati tali solo in *après-coup*, quando, trovandoci per preparare la presentazione del lavoro svolto in occasione di un incontro presso l’Istituto ICLeS, abbiamo dovuto ricostruire l’esperienza, scoprendo nessi inediti e, nell’interlocuzione con i colleghi, anche grosse conquiste, laddove sul momento ci erano sembrati piccoli fallimenti. Diversi, infatti, sono stati i momenti di difficoltà, principalmente legati al non esserci volute avvalere troppo degli strumenti tipici della didattica, valutativi o disciplinari: questa rinuncia spesso ci ha fatte sentire particolarmente “disarmate”.

Ci siamo così situate in una posizione di ascolto, cercando di cogliere le possibili questioni emergenti implicitamente dal discorso dei ragazzi, interpellati a titolo di soggetti, responsabili (o responsabilizzabili) circa il loro desiderio. Per marcare questa posizione – di eccezione e in controtendenza rispetto al contesto abituale – e per sottolineare la dimensione di novità che ogni incontro implica, abbiamo scelto di dare loro del Lei. Scelta che in prima battuta ha prodotto nei ragazzi un'effettiva sorpresa, non senza un po' di sconcerto: "Perché ci date del lei? In fondo noi siamo ancora bambini!", frase che detta da un ragazzo che a 12 anni vanta già esperienze al limite del criminale, fa un certo effetto...

Abbiamo cercato quindi di prendere sul serio questo accenno di divisione soggettiva, di produrre in altre parole un'oscillazione tra l'immagine esibita di ragazzi "difficili" - rinforzata dall'appartenenza ad un quartiere che si contraddistingue per la sua potenzialità deviante – e il loro poter essere soggetti in crescita, con un desiderio di sapere ancora da porre. Questa schisi si è potuta rappresentare attraverso la proposta di creare dei tegolini a due facce: il nome proprio su un lato e la loro tag, ovvero il nome che si sono dati, sull'altro lato. Tale lavoro sul nome è proseguito durante i primi incontri: i significanti prodotti in una sorta di associazione libera, hanno rivelato alcuni nodi problematici connessi al posto occupato da ciascuno nei suoi legami: l'impossibilità iniziale per Antonio di pronunciare e scrivere il proprio cognome – inequivocabilmente 'straniero', a differenza del nome italiano – si è esplicitata nell'emergenza del significante "bastardo" a nominare una separazione traumatica dal padre e l'impossibilità di iscrizione in una genealogia; difetto di riconoscimento – inelaborabile nell'ambito familiare – che viene ritrovato da Antonio nell'appartenenza a una famosa banda (Latin King) che fa della propria etnia e dell'esibizione di pericolosità sociale una rassicurante bandiera identificatoria.

Antonio inoltre, durante il percorso di orientamento fatto con gli educatori della scuola per esplorare gli indirizzi formativi futuri, Antonio ha espresso il desiderio di fare lo psicologo, mentre nella piccola rappresentazione teatrale di cui racconteremo, sceglierà di rappresentare "il matto".

Arrivare alla drammatizzazione non è stato automatico. Abbiamo prima cercato di allestire un dispositivo di ascolto che a partire da esercitazioni e giochi come pretesti, offrisse loro uno spazio espressivo libero rispetto ai contenuti, ma regolato rispetto alle modalità. Il loro corpo, così come la loro voce, era un susseguirsi scomposto e caotico di gesti stereotipati, in un crescendo che si alimentava reciprocamente tra lanci di oggetti e calci sferrati a mezz'aria. Gli insulti ci colpivano sia per la loro perfidia, sia per la loro ripetitività: in un modo o nell'altro comunque, finivano tutti con il toccare la mamma: "figlio di...", "tua mamma...". Era evidente che la parola - accompagnata dal corpo in costante movimento - veniva usata dai ragazzi per riempire il vuoto, veniva urlata, producendo un caos angosciato di cui solo a tratti hanno avuto consapevolezza. La nostra proposta di fare il "gioco del silenzio" – che in tale contesto aveva del paradossale – ha inaspettatamente permesso ai ragazzi di abitare un po' di più quel vuoto e di cominciare a confrontarsi con il loro limite. Tanto che successivamente, in un momento in cui sembravano aver percepito loro stessi il peso di quell'angoscia, hanno potuto chiederci di ripetere quel gioco e di prolungarne la durata fino al quarto d'ora: abbiamo preso sul serio questa richiesta, che altrettanto

seriamente hanno portato a termine. Ciò ha avuto delle ricadute positive anche sul loro modo di stare in classe durante le ore di lezione: è diventato possibile per esempio ascoltare in silenzio un intero brano di narrativa.

Un passaggio cruciale del percorso ha riguardato gli interrogativi da parte loro circa la nostra presenza: qualcosa nell'ordine di un sondare il nostro desiderio ("Vi pagano?"), passando dal senso del significativo "psicologhe": "Voi siete psicologhe? Allora perché non facciamo qualcosa di serio, da psicologhe?!" ha esordito un giorno Fabrizio. E' stata quella l'occasione che ci ha dato modo di introdurre gli strumenti psicodrammatici: siamo allora usciti dall'aula, ricavandoci uno spazio altro, meno connotato scolasticamente, che ha portato i ragazzi a poter chiedere e chiedersi: "cos'è uno psicologo?" e "cos'è un matto?", accompagnando le loro risposte con la relativa rappresentazione scenica. La drammatizzazione è passata allora da un gioco di ruolo sulla consultazione psicologica – con tanto di lettino e di diagnosi - ad una sceneggiatura più articolata, centrata intorno all'immagine con cui ciascuno di loro si proponeva. Il risultato è stato uno spettacolo che metteva in scena un Edipo moderno, declinato al femminile per la regia di Maddalena, leader riconosciuta del gruppo-classe: con lei che interpretava la Principessa c'era un Padre ricco e possessivo, un fidanzato ladro, romantico e tossico, uno sbirro corrotto, un giudice indeciso e un matto stupido e derubato. Pensiamo sia stato importante a partire dal gioco di quei ruoli, permettere loro di cogliere qualcosa dello scarto e dunque qualcosa nell'ordine del soggettivo.

Abbiamo scelto di marcare questo passaggio dal collettivo al singolare attraverso la proposta di un lavoro scritto di drammaturgia, che prendesse le mosse dai personaggi che loro stessi avevano introdotto nel corso del laboratorio e che li potesse accompagnare in un'elaborazione creativa di temi anche più personali.

Leggendo gli scritti prodotti dai ragazzi è stato sorprendente vedere come per alcuni di loro si fosse aperta la possibilità di un dire al di là del già detto.

"Se è dall'impossibilità del soggetto a dire tutto della sua posizione singolare, che quindi ci sono conseguenze reali del suo parlare, occorre da parte nostra una manovra che ne sappia rendere inderogabile, interrogabile, l'emergenza, perchè arrivi al suo mi-dire, a mezzo dire la sua verità, e dunque a dire..."³⁵⁵

Vignette cliniche

La bambola

Se fosse un film, Viviana sarebbe l'amica della protagonista, una parte secondaria, sullo sfondo. Viviana si è presentata fin da subito come "la fidanzata di", passivo oggetto del desiderio dell'altro. Il suo modo di stare in classe, il suo prendere parola era sempre all'ombra di Matteo, il ragazzo con cui era fidanzata o di Maddalena, la leader. I significanti associati alle lettere del suo nome richiamano bene tale posizione: "vanitosa, ragazzina, innamorata, amante, menosa, rosa...".

³⁵⁵ MAIOCCHI M.T., *Il taglio...*, cit., p.

Decidere di inserirla in un gruppo differente rispetto a quello di Matteo e Maddalena, durante un lavoro di improvvisazione (la creazione di una canzone rap), le ha permesso per la prima volta di uscire da questo cono d'ombra per sperimentare competenze proprie, con risultati che forse nemmeno lei sospettava di poter ottenere. A partire da questo primo abbozzo di separazione, Viviana, durante un momento di parola con l'intero gruppo classe, ha proposto come tema di discussione: "Come i ragazzi considerano le ragazze?!", interrogando i suoi compagni e noi sulla reciprocità di questo legame. "I ragazzi le usano e basta, come oggetti, o c'è qualcos'altro?". Ci sembra che questa graduale elaborazione abbia raggiunto il suo apice nel lavoro di drammaturgia, dove Viviana ha dato vita al personaggio della bambola. La descrive sola e abbandonata sul letto di una bambina ormai cresciuta e, nel monologo che le affida, si chiede cosa sia cambiato da un recente passato in cui era oggetto privilegiato delle cure dell'altro: "A volte quella bambina mi curava come se fossi sua figlia, mi diceva sempre "figlia mia", mi dava un nome... il nome era... ora non me lo ricordo". Come a suggerire che si tratterà per lei di cercare un posto nuovo a partire dalle coordinate dell'Altro familiare-materno: "Devi accettare il fatto che la bambina è cresciuta e non ti calcola più, ma l'importante è che ti ha tenuta e non ti ha buttata, che ti ha tenuta bene tra i suoi giochi e che io rimarrò sempre un gioco. Mamma, voglio almeno rivivere per l'ultima volta quei bei momenti e stare più con te, voglio sapere cosa fai ora, senza di me".

Il tossico

Sandro si presenta come l'adolescente tipico: vestiti larghi, vita bassa, una cresta di capelli e lo sguardo perennemente scocciato. Colpisce il suo modo di guardare l'adulto negli occhi, di reggerne lo sguardo tra sfida e curiosità. Ha già avuto un precedente con lo psicologo: ne parla annoiato, come dell'ennesima esperienza deludente.

Ci risulta subito chiaro che Sandro non parteciperà "a buon mercato": mentre il resto del gruppo sta lavorando ai tegolini lui strappa il suo foglio ancora bianco. Dopo i primi istanti in cui ride divertito della sua prodezza e vedendo il suo gesto cadere nel disinteresse generale, comincia a chiedere – un po' imprecando e un po' piagnucolando – un altro foglio. Alla fine Sandro presenta il suo personaggio: Lo Spakkiuso. Intraducibile se non per approssimazione all'immagine: una fotografia in posa da James Dean, scattata in aula, che lui stesso commenta: "Sta foto spacca di brutto però si vede che sono in paranoia". Sandro introduce subito il tema delle sostanze, che sarà portante nel suo discorso: Nicotina, Erba, Canne, Spaccio... sono significanti che ricorrono, accompagnati talvolta dalla gestualità e dalle posture che mimano "il tossico".

La sua capacità di coinvolgersi nelle attività proposte è sempre altalenante, come se i suoi entusiasmi non potessero che durare pochi istanti, poi torna ad accasciarsi sul tavolo, a fantasticare sul week end a base di canne e a lamentarsi del fatto che si annoia. Abbiamo cercato di responsabilizzarlo su questo, chiedendogli di proporre un'attività interessante ma inizialmente non è stato possibile per lui pensare ad altro che "uscire a fumare".

Lo dice chiaramente nel suo componimento RAP: “...in certi momenti in cui non vuoi pensare il joint ci può stare. Alcune volte voglio che il joint sia infinito...”

L'uso di sostanze stupefacenti in adolescenza è diffuso, educatori e insegnanti lo sanno bene ma la soluzione solitamente fantasticata come efficace è l'informazione: spiegare ai ragazzi per filo e per segno cosa sono le droghe, quali effetti sortiscono e quali pericoli per la salute comportano. Naturalmente tutto questo i ragazzi lo sanno già e talvolta sono anche più aggiornati degli esperti.

Abbiamo quindi cercato di far rettificare su questo l'educatrice di riferimento, che insieme al professore di italiano si era fatta carico di questa problematica; inizialmente ci è parso avesse compreso l'inutilità del sistema informativo e che appoggiasse la nostra intenzione di parlarne gradualmente coi ragazzi, a partire da quello che loro di volta in volta erano disposti a dire. Un brutto episodio accaduto nelle vacanze natalizie (un ragazzo, amico di Sandro, ha avuto un collasso dovuto all'abuso di hashish) ha fatto però virare la questione in termini di urgenza e gravità, con il ricorso -a nostra insaputa- a un'apposita lezione sugli effetti devastanti delle droghe, come da copione... e Sandro ci chiede contrariato: “Perché continuano a farci parlare dell'uso della droga?”

Per lui l'andare in teatro ha costituito la prima tappa di una piccola ma importante svolta: tanto per cambiare propone una scena di spaccio ma questa volta è la sua compagna Maddalena a ostacolarlo; si rifiuta di giocare la scena rimproverandolo di essere monotono e ripetitivo: “Che palle, parli sempre delle stesse cose!”. Sandro resta colpito, stranamente non ribatte e ci chiediamo se l'esclamazione di Maddalena possa aver funzionato come un'interpretazione. Di fatto poi, nella sceneggiatura proposta da Maddalena e giocata, lui interpreterà comunque il tossico, fidanzato della principessa. Quello che ci sembra di poter scorgere è un ridimensionamento, evidente nel cambiamento del suo soprannome da Spakkiuso a Nazzottino (diminutivo del suo cognome). Anche il personaggio che tratteggia nell'esercizio di drammaturgia è mesto, meno strafottente, tutto ruota intorno al fumo di una canna, ma giocato sull'interrogativo: perché lo faccio?/perché non farlo?

Riteniamo che elaborare qualcosa del proprio posto – cosa che difficilmente può essere affrontata con la pura e semplice circolazione di parola – sia stato possibile grazie alla messa in forma di certi contenuti su un'altra scena. Quello che risulta evidente in alcuni di questi scritti è il sorgere della dimensione singolare dello stile: con Lacan possiamo pensare allo stile come un modo di reinvenzione capace di ristrutturare il campo del soggetto, un darsi il nome che si ottiene puntando – più che alla circolazione di significanti – alla creazione poetica.

La lingua poetica si misura con l'indicibile, l'inesplicabile - esperienze tutt'altro che rare nella nostra esistenza - mantenendone il carattere di enigma. Pensiamo che non ci sia migliore esempio di annodamento singolare. Per Viviana, per Sandro, come per gli altri ragazzi, speriamo che dopo questa esperienza l'enigma sul loro posto resti un interrogativo aperto, che possa ancora interpellare l'adulto.

3.5 Le parole per dirlo: Piano Didattico Personalizzato e Piano Educativo Individualizzato

In materia di misure compensative e dispensative applicabili agli alunni che vengono diagnosticati per disabilità di varia natura, la legge italiana prevede che gli insegnanti compilino documenti appositamente studiati dal Ministero dell'Istruzione. Questi documenti vengono utilizzati a seconda che l'alunno in questione abbia già ricevuto una certificazione dalla ASL oppure da una struttura privata (Piano Educativo Individualizzato) oppure se è in via di riconoscimento a seguito di segnalazione fatta dall'insegnante per quanto riguarda i disturbi di apprendimento (Piano Didattico Personalizzato). A redigere tale documentazione sono chiamati gli insegnanti titolari di classe oltre all'insegnante di sostegno; i docenti specialisti di materie come inglese, musica, educazione motoria e informatica possono suggerire percorsi diversi, se necessario. Scopo principale è quello di proporre una programmazione parallela a quella proposta alla classe, che preveda l'utilizzo di materiali didattici speciali o variazioni nel programma (facilitazioni, semplificazioni) a partire dall'ipotesi che questi soggetti non siano in grado di svolgere le attività proposte integralmente ma abbiano necessità di tempi più lunghi, letture più brevi, problemi facilitati e così via.

Questo materiale funge anche da "patto di lavoro" tra la scuola e la famiglia, che si impegna a sostenere e accettare il percorso educativo personalizzato. La verifica del lavoro svolto e le considerazioni sull'efficacia delle misure adottate avviene in forma di incontro tra il personale didattico e l'equipe di medici che ha formulato la diagnosi.

Sono stati esaminati alcuni certificati redatti da diversi insegnanti di classe congiuntamente alle insegnanti di sostegno e specialiste (lingua straniera) che riguardano quegli alunni a cui è stato diagnosticato, oppure è in via di certificazione, un disturbo specifico di apprendimento o un ritardo dello sviluppo. In particolare sono stati presi in considerazione i seguenti documenti:

n. 5 Piano Didattico Personalizzato o PDP (Legge 170/10)

n. 12 Piano Educativo Individualizzato o PEI (Legge 104/92)

provenienti da una scuola primaria paritaria di Milano e riferiti ad alunni di terza, quarta e quinta elementare. Per motivi di privacy si omette il nome della scuola primaria, quelli degli alunni e ogni nota aggiuntiva che possa rivelare informazioni sull'identità di suddetti alunni. Inoltre non si fa alcun riferimento al grado di disabilità o patologia, se indicata, e comunque non sono stati inclusi casi di patologie gravi perché assenti. La lettura integrale della documentazione ha messo in risalto la ricorrenza di verbi e aggettivi utilizzati per comporre un profilo dinamico degli alunni (cognitivo, relazionale, affettivo). Il tentativo di commentare e dare significato alle occorrenze riscontrate, si avvale anche dell'osservazione di chi è implicato direttamente nell'impegno quotidiano dell'insegnare. Nell'esecuzione di questo lavoro non si è fatto ricorso a programmi di computer per le analisi testuali qualitative (come ad es. T-Lab), ma si è voluto procedere secondo il metodo "carta e matita" avendo cura di leggere e riportare

fedelmente verbi, aggettivi e frasi ricorrenti. Solo in un secondo tempo il materiale raccolto è stato riorganizzato in tabelle e insiemi per motivi di chiarezza esplicativa.

4.1.1 Verbi

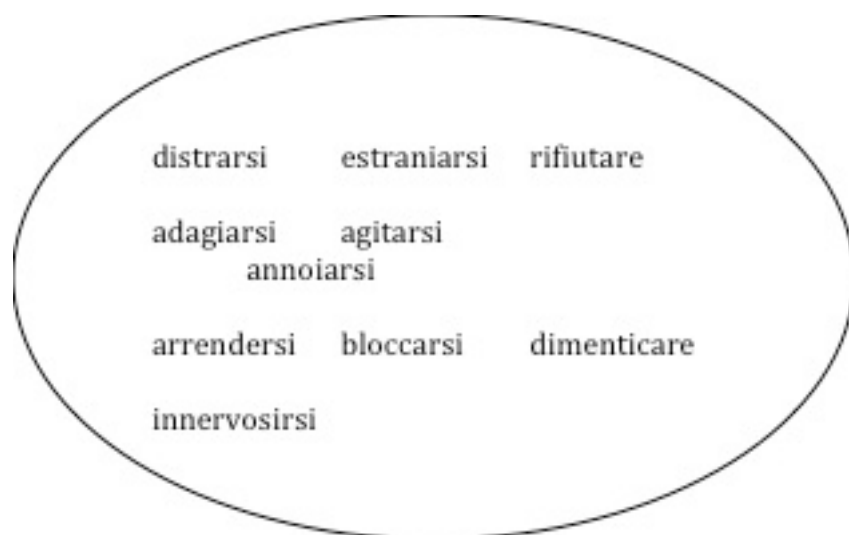
Di seguito si riporta una tabella in cui compaiono i verbi usati più frequentemente per descrivere l'atteggiamento dell'alunno e gli obiettivi formativi che l'insegnante intende perseguire nella proposta personalizzata.

Piano Didattico Personalizzato	Piano Educativo Individualizzato
Agevolare	Adagiarsi
Distrarsi	Agitarsi
Estraniarsi	Annoiarsi
Facilitare	Arrendersi
Perseverare	Auto correggersi
Rifiutare	Bloccarsi
Semplificare	Confermare
Trattenere	Consolidare
	Dimenticare
	Distrarsi
	Gratificare
	Incrementare
	Innervosirsi
	Memorizzare
	Rassicurare
	Ridurre
	Riuscire

Da questa prima tabella, in cui i verbi vengono riportati senza un criterio particolare tranne averne notato la ripetizione nei documenti, è possibile riscrivere una nuova mappa suddividendo gli atti a seconda del soggetto che li compie.

Nel primo insieme sono raggruppate le azioni dell'alunno che presenta una difficoltà.

Insieme 1



L'osservazione che si può cautamente avanzare rispetto a questo primo insieme è che gli atteggiamenti qui raccolti ed elencati vanno nella direzione dell'espressione di un disagio. Il confine tra normalità e disagio sembra essere molto sottile e non si riscontrano azioni violente intese a recare danni a persone o cose. Il soggetto di tali azioni opererebbe più un ritiro dalla situazione in cui si trova sollecitato a essere presente o dare risposte, piuttosto che porsi come elemento di disturbo che impedisce e ostacola il lavoro dell'insegnante. Si tratta spesso di bambini particolarmente acquiescenti, vergognosi, obbedienti, pronti a nascondersi per evitare di esprimere un proprio parere. Se messi davanti alla possibilità di scegliere tra due alternative o di rivelare una propria preferenza, cadono in uno stato di mutismo e incapacità di esplicitare e sostenere coraggiosamente la propria decisione. Nei confronti dell'insegnante hanno una posizione di marcata inferiorità, sempre alla ricerca di approvazione e conferma. In classe, quando sono davanti a tutti i compagni, mantengono un tono di voce basso e prediligono un rapporto a due, privato, che abbia la caratteristica di qualcosa di privilegiato, sia espressione di una preferenza.

Una caratteristica osservata in questi bambini è che, nel caso di agitazione o rifiuto manifestati in forma fastidiosa e insistente, attendono e accolgono il rimprovero che gli viene rivolto senza poi saper adottare misure difensive appropriate. Non riconoscono l'errore (spesso sconfessano l'atto appena compiuto anche in presenza di prove incontestabili) oppure, al contrario, si addossano responsabilità che non li competono.

Nell'Insieme 1 si deve tener conto anche di un verbo che sembra avere un significato che rientra più facilmente in quelle che si potrebbero definire come azioni sintomatiche, ovvero il dimenticare. La dimenticanza, in alcuni bambini, si manifesta come qualcosa di particolare: infatti accade che non siano in grado di ricordare qualcosa che è appena stato detto loro. Questo tipo di dimenticanza assomiglia molto alla censura del non voler/poter ricordare perché la mente è impegnata a tener lontani altri pensieri. Il dimenticare diventa un problema in una fase in cui l'insegnamento si basa su semplici frasi consequenziali o su elementari sillogismi; la dimenticanza crea un vuoto intorno a cui è difficile ricostruire l'intero discorso che diventa lacunoso e privo di nessi logici. Occorre quindi notare che questa temporanea amnesia assomiglia più a una difesa messa in atto dal soggetto che non una mancanza di logica.

Nel prossimo insieme sono riportati i verbi che caratterizzano l'azione dell'insegnante nei confronti dei bambini che necessitano di accorgimenti didattici particolari. Tali misure si possono attuare nel ridurre un testo di lettura considerato troppo lungo e stancante per il soggetto, oppure nella semplificazione di problemi che, a causa di un numero elevato di operazioni, potrebbero tenere impegnato il bambino in percorsi logici troppo lunghi e difficoltosi scoraggiandolo e facendogli perdere la capacità di giungere a un risultato più immediato e alla sua portata.

Insieme 2



Oltre ai verbi che si riferiscono ai provvedimenti volti a favorire gli alunni in difficoltà, sono presenti anche quei termini (consolidare, gratificare, rassicurare) che fanno dell'insegnante un soggetto a sostegno dell'inevitabile frustrazione dell'alunno. Del resto è la stessa Legge 170/10, su cui si basano i modelli di intervento e i piani di studio, a suggerire che accanto alla disabilità si dovrà intervenire per "ridurre i disagi relazionali ed emozionali". La legge mira a eliminare il sintomo che è considerato fonte di frustrazione perché impedisce al soggetto di rispondere agli standard che l'istituzione gli richiede e il sentirsi diverso e svantaggiato rispetto ai compagni avrebbe effetti negativi sulla sua autostima. Nel testo di legge la sofferenza per il disagio relazionale ed emozionale è data per certa ma potrebbe essere più la proiezione di un pensiero già alterato, per non dire patologico, dell'adulto che non la vera preoccupazione di un bambino. Nessuna delle figure interne (insegnanti) ed esterne (famiglie, specialisti) alla scuola si curano, infatti, di interpellarlo e di chiedere a lui direttamente quale funzione abbia quel disagio e a quale logica pulsionale risponda. La legge norma un comportamento, cioè la riduzione del disagio, senza dare la parola al soggetto ma presumendo che la sua integrazione all'interno della classe sia ciò che gli restituirà benessere e autostima.

Un terzo e ultimo insieme raccoglie quei verbi che esplicitano l'obiettivo da raggiungere grazie all'intervento specialistico.

Insieme 3



Il verbo “trattenere” fa riferimento a una concezione di apprendimento che è distante dall’afferrare con la mente. L’esperienza quotidiana dimostra che, generalmente, ci si impadronisce di una notizia o informazione che suscita interesse. Eventualmente la si può fissare su un foglio di carta per ritornare a elaborarla, ma ciò è differente dallo sforzo implicito di dover trattenere qualcosa, salvo che non si debba memorizzare temporaneamente, come ad esempio un numero di telefono, in assenza di mezzi per scrivere. La mente di certi bambini non può certamente avere dei buchi che lasciano passare le informazioni, mentre potrebbe essere plausibile un’operazione di censura che rende inutilizzabili, al momento, certe parole che potranno riaffacciarsi alla memoria in altri momenti, non necessariamente durante il percorso scolastico.

Ci sono molteplici riferimenti nella Legge 170/10 in merito al “riuscire” che viene esplicitato come “favorire il successo scolastico[...]garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità”, oltre che “assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale”. Poiché i modelli preformati dei piani didattici personalizzati devono rispettare le finalità espresse dalla legge, diventa comprensibile quale sia la preoccupazione di riuscita in questi soggetti, altrimenti svantaggiati non solo al presente ma anche nella vita futura. Anche questa sembra più una “profezia” dell’adulto cinico che, inconsapevolmente, fornisce all’alunno un alibi (la presenza della disabilità) con cui si potranno facilmente giustificare gli obiettivi non raggiunti.

“Riuscire” è ciò che il soggetto si augura nel senso di concludere, arrivare a trovare una soluzione anche se imperfetta ma almeno personale, frutto di un proprio modo di agire.

Questa semplice classificazione suggerisce alcune osservazioni. L’Insieme 2 riferito all’educatore che si occupa di trovare strategie di aiuto, elenca una serie di azioni tese a ridurre e adeguare il carico di lavoro richiesto nella scuola primaria. L’atto del facilitare o semplificare è applicato al contenuto che viene, per così dire, “diluito” secondo il presupposto che l’alunno con disabilità non sia in grado di “afferrare” i contenuti proposti a partire dalle proprie possibilità di elaborazione personale della materia. L’educatore agisce guidato dalla convinzione che certi alunni siano difettosi e mancanti, quindi procede secondo un criterio di riduzione della proposta che non potrà che confermare, in un circolo vizioso, la carenza, la scarsità e la penuria delle capacità di apprendimento del soggetto.

Come si presenta, dunque, questo soggetto lacunoso?

L'Insieme 1 riporta, per la maggior parte, atti di pensiero. Nella documentazione la formulazione completa utilizzata per descrivere l'atteggiamento di questi bambini è la seguente: "Si perde nei suoi pensieri" (distarsi/estraniarsi), o anche: "Si è incantato". Tali atti psichici potrebbero essere riconducibili a un tentativo di difesa di chi ha già conosciuto l'ostilità nei confronti del pensiero stesso.

4.1.2 Aggettivi

Anche per gli aggettivi utilizzati per descrivere i soggetti con disabilità, si è proceduto creando una tabella contenente i vocaboli più frequenti.

Piano Didattico Personalizzato	Piano Educativo Individualizzato
Adagiato	Altalenante
<i>Curioso</i>	Approssimativo
Impreciso	<i>Autonomo</i>
Incerto	Caparbio
Indolente	<i>Creativo</i>
Insicuro	<i>Curioso</i>
Lento	Discontinuo
Meccanico	Disorientato
Schematico	<i>Espansivo</i>
Scoraggiato	Frettoloso
Sfiduciato	Goffo
Stanco	Impacciato
Stentato	Inadeguato
Spazientito	Incostante
Timido	Infantile
	Insicuro
	Insofferente
	<i>Intuitivo</i>
	Lento
	<i>Motivato</i>
	Obbediente
	<i>Ordinato</i>
	Pigro
	<i>Preciso</i>
	Resistente
	<i>Riservato</i>
	Silenzioso
	Stanco
	Superficiale
	<i>Vivace</i>

A questo livello descrittivo la situazione appare più ambigua. Vi sono infatti numerosi termini a supporto e in conseguenza di una diagnosi che è già stata formulata o che è in via di definizione. A ben guardare, la descrizione di questi alunni non presenta caratteristiche così distanti dagli altri bambini. Inoltre si è voluto evidenziare aggettivi ricorrenti che esprimono qualità positive (vivace, motivato, autonomo, creativo). Intatta sembra essere la “curiosità”, che altrove è già stata considerata come un’attitudine che genera la spinta, fin da piccoli, per una ricerca incessante di sapere su se stessi. Merita attenzione, inoltre, il fatto di ritrovare l’aggettivo “infantile”, che nei documenti è qualificativo di “giochi/linguaggio/comportamento”. Ritorna la sottolineatura di una demarcazione netta con un ideale di maturità adulta che si è lasciata alle spalle un certo modo di agire. Volendo entrare nel dettaglio delle descrizioni si scopre che per comportamento o giochi infantili si intende la predilezione a trascorrere del tempo da soli, senza prendere parte in gruppi numerosi, oppure il preferire, ai giochi di squadra, attività più solitarie come “scavare buche nel terreno”. Caratterizzare queste scelte come “infantili” non rende giustizia di una situazione che, osservando senza pregiudizio, potrebbe suggerire un residuo di capacità a difendere un proprio principio individuale, soprattutto nella misura in cui ciò non costituisce un pericolo nei confronti degli altri.

Un altro esempio porta alla riflessione di come è possibile trattare un evento in modo che possa rivelarsi utile per il soggetto. Coniare una nuova parola (agricolavano) come soluzione per uscire da una situazione scomoda, può essere visto come “limite” o “insuccesso”, segnale di incapacità nel recupero delle parole e povertà lessicale, oppure può essere colto come il risultato di un compromesso psichico che viene in aiuto per creare una propria via d’uscita. La produzione di una parola scorretta, anche se non permette l’analisi di essa come lapsus a causa delle scarse informazioni a disposizione, è il segnale di una volontà di riabilitarsi, autorizzarsi così che venga riconosciuta una competenza dimenticata.

4.1.3 Informatizzare

Si è anche voluto tener conto delle espressioni lessicali che si rifanno al linguaggio computeristico.

Piano Didattico Personalizzato	Piano Educativo Individualizzato
Recupero informazioni	Scarsa memoria a breve termine
Memorizzare procedure	Procedure operative
Elaborazione dei pensieri	Dati
	Messaggi in uscita
	Strategie
	Deficit delle funzioni esecutive
	Deficit nel problem solving
	Memoria difficoltosa
	Memoria informazioni
	Memoria procedurale

La terminologia derivante dalla scienza informatica suggerisce che il modello d'intelligenza umana sia paragonabile al computer e che in questo paragone la capacità intellettuale, soprattutto in termini di memoria, strategie, informazioni, ne esca perdente e deficitaria. Muovendosi in questo ambito di "intelligenza artificiale" si concepisce l'elaborazione delle informazioni come un processo automatico che comporta passaggi prestabiliti interamente a carico dell'attività cerebrale. Potrebbe benissimo mancare un contributo personale e originale da parte del soggetto: se l'informazione in uscita è corretta ciò significa che c'è stata elaborazione di informazioni esatta. L'elaborazione delle informazioni sembra essere distante dal concetto di "elaborazione di un'esperienza" o "elaborazione di un lutto", per le quali è essenziale un lavoro personale fatto di tentativi ed errori, simile al lavoro del bambino che prova tutte le strade possibili per trovare delle soluzioni ai quesiti che si impongono alla sua curiosità.

Le frasi esaminate che testimoniano la propensione a comparare il cervello come hard disk interrogano, come estrema conseguenza, su quale possa essere la legge, il principio giuridico in base al quale tale individuo regoli il proprio agire. Esso avrebbe lo stesso valore di un algoritmo, con la possibilità di mille combinazioni diverse ma tutte scarsamente imputabili a un principio individuale esercitato dall'individuo stesso. Il funzionamento di tale principio potrebbe persino essere sconosciuto al soggetto che ne osserverebbe le conseguenze in termini di strategie vincenti o perdenti, ovvero coazione a ripetere senza ricordare.

La necessità di compilare piani di studio pensati per alunni con difficoltà di apprendimento restituisce l'immagine, profondamente radicata nella pedagogia, di un soggetto di cui resta oscuro e misterioso il motivo di tale disturbo. Non si comprende bene da dove provenga la limitazione, salvo risolvere che essa sia legata a una chimica cerebrale difettosa. Su questo punto, però, non si è ancora giunti a una soluzione certa del problema, pertanto si chiamano in causa anche prospettive sociali per supportare un modello che sembra creare accordo tra Istituzioni (Scuola e Sanità), insegnanti e famiglie. I piani

personalizzati, infatti, sono una sorta di patto stipulato tra la scuola e la famiglia che non tiene in alcun conto la voce del soggetto esaminato, né verifica se gli strumenti proposti (per esempio l'uso del computer) siano di reale gradimento e aiuto per chi li dovrà utilizzare. Le annotazioni puramente descrittive e basate sull'attenta osservazione degli insegnanti, confermano l'idea di una malattia misteriosa responsabile del disagio scolastico e che non sembra permettere nessuna riflessione che esuli dal modello psico-pedagogico adottato. In altre parole, pur essendo coscienti del fatto che occorre dare risposta a un disagio diffuso, si nota la difficoltà di offrire ai bambini la possibilità di portare avanti le loro "produzioni inconse" per il semplice motivo che esse non vengono riconosciute. Dato un modello di bambino da educare perché non ancora capace di pensiero strutturato o sviluppato, è facile giungere alla conclusione che egli non possa produrre pensiero inconscio, cioè elaborabile, ma errori o pensieri superficiali e inattendibili.

Conclusioni

*Tu che m'ascolti insegnami
un alfabeto che sia
differente da quello
della mia vigliaccheria.*
Fabrizio De Andrè, 1968

Politiche del sintomo: l'ascolto a scuola, tra richiesta esplicita e domanda implicita

Il futuro è nelle mani delle giovani generazioni, la cui principale ricchezza è data dal livello di educazione e istruzione: l'abbassarsi o l'alzarsi di tale livello è connesso strettamente con lo sviluppo del Paese e con la possibilità di diventare protagonista sulla scena europea. Questo lavoro di ricerca ha inteso indagare i territori propri della psicologia clinica e della formazione, nel loro articolarsi al discorso educativo, alle sue prassi formali e informali. In particolare si è cercato di dare ragione della funzione giocata dal dispositivo teatrale, che costituisce l'elemento che più di altri evidenzia l'intreccio tra discipline che, a diverso titolo e con differenti metodologie, indagano la funzione, il senso e i tempi dell'agire riflessivo. La psicoanalisi scommette esattamente sulla possibilità di elaborazione dell'esperienza scolastica e lo fa nei suoi legami con la pedagogia, la medicina, la filosofia, l'economia e altre scienze che provano a leggere la complessità umana in movimento nella storia.

Nel tessuto sociale attualmente problematico su diversi fronti, nella trama di legami -familiari e istituzionali- che la scuola intreccia, in che termini la psicoanalisi si dimostra *conveniente*?

Le scuole affidano allo psicologo i problemi e le interruzioni del processo formativo che ritengono dipendere da fattori *esterni* al contesto formativo stesso; fattori, in altri termini, non di pertinenza della scuola e di chi in essa lavora. Il prototipo di questo tipo di situazioni è la richiesta di intervento sul caso individuale: il bambino 'problematico'. La scuola chiede allo psicologo di occuparsene sulla base del presupposto che tale 'problematicità' vada ascritta a variabili 'psicologiche': personalità, relazioni affettive, psicopatologia..., in quanto tali separate o separabili dal *setting* didattico. Questa offerta di lavoro "nella scuola" in realtà non anima solo l'intervento sui casi individuali: la stessa logica vale -ad esempio- per i conflitti tra docenti o con le famiglie, per i fenomeni gruppali quali il bullismo, che si vorrebbero affrontare annullandoli. Il professionista che risponde a questo livello della richiesta mantiene con il mondo scolastico una posizione di *residualità*³⁵⁶ poiché la scuola invoca la sua competenza solo quando ritiene -una volta falliti i propri modelli e metodi- che il problema non le compete.

Diversamente, un intervento "per la scuola" è orientato a una messa al lavoro dei suoi protagonisti e a una rielaborazione delle loro reciproche posizioni: si tratta di una sfida che riguarda sia la sfera sociale, dove si determinano gli incontri e gli scontri, le progettazioni e le valutazioni, sia la sfera più soggettiva e individuale, legata alla dimensione relazionale, progettuale ed emotiva di ciascun membro dell'organizzazione nel suo sentirsi incoraggiato, stimato, sostenuto -ma anche responsabilizzato- nei

³⁵⁶ VASQUEZ A., OURY F., *L'educazione...*, cit. p. 194., p. 175

propri percorsi e nelle proprie scelte. Ciò a cui punta, in altri termini, è un'incidenza effettiva per le persone che nella scuola lavorano, con le persone che hanno i requisiti funzionali di rappresentarla, anche se questo rimane uno scoglio arduo da superare.

Solo attraverso una nuova responsabilità relazionale si realizza la capacità della scuola di divenire una risorsa per se stessa, per ciascuno dei suoi membri e per la società tutta.

Le innovazioni istituzionali da un lato e le trasformazioni socio-culturali dall'altro, hanno ampliato e modificato in modo significativo l'agenda dei temi e dei problemi con i quali la scuola italiana è chiamata a confrontarsi: si va sempre più diffondendo la consapevolezza che i nuovi problemi richiedano nuove competenze e strategie innovative. Competenze e strategie che sono sempre più ricercate all'esterno delle culture professionali del mondo scolastico. Quella che si profila come un'opportunità storica, un'occasione di promozione scientifico-professionale e di partecipazione alla crescita civile e sociale del nostro Paese, non è tuttavia affatto semplice da cogliere.

Il meccanismo collusivo si è rivelato una vantaggiosa chiave di lettura per saper articolare cosa domandi effettivamente il committente Scuola. La richiesta di intervento correttivo infatti, potrebbe rivelarsi un'occasione produttiva se il soggetto che chiede per qualcun'altro arrivasse a domandare a se stesso cosa chiede. Affrontare la richiesta di aiuto rispondendovi in modo automatico, senza aver presente questa complessità, può istituire purtroppo dei meccanismi che tendono a soffocare il destinatario dell'intervento sotto l'insistenza di una committenza preoccupata di eliminare il sintomo anziché permettere che si istituisca un pensiero sul problema in sé.

La collusione è perversa nell'istituzione pedagogica e medica quando essa si alimenta del bambino sintomatico: anziché lasciare lo spazio affinché l'alunno esprima il suo disagio, si cerca prontamente l'unica risposta possibile, quella del trattamento che risolva il sintomo e riporti l'individuo sulla via *standard*.

La figura del pediatra si confonde con quella del pedagogo: non mancano su giornali e riviste i consigli e gli insegnamenti dell'esperto, quasi a suggerire che fin dall'infanzia è bene che ci si rimetta nelle mani di specialisti più qualificati, dotati di un sapere supposto.

Tradurre il sintomo in disturbo è un *escamotage* che solleva ciascun attore della vicenda dalla propria responsabilità. Il bambino non è responsabile in quanto malato, in quanto "nato" con questo disturbo, i genitori si sentono in dovere di difenderlo giustificandolo e gli insegnanti, situando il problema nel bambino, attribuiscono allo specialista la competenza tecnica capace di contrastarlo.

Il bambino non ha alcuna voce in capitolo: la sua persona coincide con la sua "prestazione" scolastica ed è il risultato della somministrazione di un test a parlare per lui. Se non è in grado di mantenersi statisticamente entro una certa media, magari perché già messo in crisi nelle sue facoltà, ecco che viene fornita la possibilità di imputare la colpa al suo "cervello", incapace di decodificare adeguatamente.

"I test vengono considerati come una misura della capacità residua e non come indicatori di uno sviluppo potenziale, influenzando in tal modo la prognosi nel senso di una incurabilità di fondo. Il

trattamento di conseguenza si orienta nel senso di un'utilizzazione pratica della capacità residua e la sua riuscita verrà definita in termini di riadattamento"³⁵⁷: così si esprime a questo proposito Mannoni, in un celebre testo del 1973, purtroppo molto attuale. E prosegue: "ricorrendo troppo in fretta a formule rieducative, togliamo al soggetto ogni possibilità di porsi il suo problema e di uscire, attraverso il linguaggio, da una menzogna, da un rifiuto della verità oggettivato, fino allora, in sintomi ben definiti"³⁵⁸.

In un rapporto collusivo con l'istituzione medica, quale spazio di riflessione resta a insegnanti e famiglie implicati in questa prassi fin troppo lineare, dove a regnare è la pre-occupazione affinché qualcosa di indesiderato venga negato e non costituisca un'occasione di rimessa in moto del desiderio degli adulti nei confronti del bambino e viceversa?

La soggettività umana è una realtà relazionale per sua essenza, e sarebbe equivoco e confusivo cogliere questa struttura come puramente psicologica: nella relazione del soggetto con l'altro, non è in gioco qualcosa di nebuloso e intimo, una specie di impalcatura sentimentale, in fondo superflua: da una parte le fondamenta reali, solide e pesanti, economico giuridiche, che reggono il corpo profondo del sistema, dall'altra sovrastrutture leggere, quelle dell'anima, in fondo accessorie, senza le quali non cambierebbe sostanzialmente niente dei rapporti di forza e di potere. La relazione non è una dimensione interiore, immateriale, puramente psico-logica e come tale logicamente opponibile a una realtà materiale e oggettiva. Questo errore di prospettiva falserebbe la riflessione.

Come interrogare la mutazione profonda della scuola e della rappresentazione che se ne ha nella nostra temperie culturale? Davvero è possibile, come profila Maiocchi, che l'istituzione scolastica vada a essere proprio uno dei "nonluoghi, nella cui ripetitività ignara -dall'aeroporto all'outlet fuori porta al Mac Donald planetario- siamo tutti utenti? Tutti -come nell'anonimato del market- fruitori uguali di un sapere ridotto a prodotto da scaffale"³⁵⁹. Contemporaneamente, a fronte di questa povertà sempre più diffusa "si nutre l'illusione di una democrazia dei saperi anonimi, una sorta di Wikipedia generalizzata, in cui l'insegnante come termine essenziale dell'esperienza in atto non può che sparire, riducibile a gestore del sito della sua svuotata disciplina, virtualizzato, poco più che semaforo di un piccolo traffico nel web sconfinato: quello è il vero 'luogo', la vera rete, universale, luogo paradossale, in quanto operatore di una radicale virtualizzazione dell'esperienza"³⁶⁰.

Dove non c'è luogo non c'è soglia, quindi non transito, non incontro...

Non è di un'altra illusione che la scuola ha bisogno, quella dei bei tempi andati. Occorre invece chiedersi seriamente quali siano le condizioni nelle quali e per le quali questa mutazione 'antropologica' si sia prodotta. Per quanto riguarda precisamente la scuola, il mutamento è così forte e percepito perché mette in gioco un registro essenziale, vitale: tocca il posto del soggetto e le sue relazioni fondamentali. Da

³⁵⁷ MANNONI M., *Il bambino ritardato...*, cit., p. 61

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 173

³⁵⁹ MAIOCCHI M.T., *Scuola e famiglia...*, cit., p. 12

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 13

casa di un sapere sofisticato, da cui attendersi formazione, “la scuola diviene casella di posta, luogo per una circolazione indifferente di saperi tecnici, da cui attendersi piuttosto della in-formazione. Più nessuno cui dire ‘Sei il mio maestro’, dunque più nessuno che faccia da orientamento, da sostegno al mio essere discepolo, al mio essere come desiderio di sapere”³⁶¹. A chi infatti poterlo rivolgere? In questo, i soggetti che dal processo didattico sono profondamente coinvolti (adulti e ragazzi, scuola e famiglia) non possono che vedere radicalmente ristrutturato il campo di relazioni che la scuola definisce, ponendosi -come oggi accade- come nuovo sistema di ap-prendimenti, ap-propriamenti. Tra *di-dasko* - sto presso - e *prehendo* - mi impadronisco - si sente aprire proprio lo iato che si è inteso qui misurare.

Del resto, l’animale umano è animale politico, questo il senso di relazionale: vive infatti e si muove ‘secondo legame’, come dire ‘secondo legge’, vive immerso in discorsi che lo circondano e che in parte lo plasmano, mentre lui stesso li plasma, si trova implicato in dispositivi in cui la sua esperienza si pone e si dispone, secondo quella caratteristica complessità che fa intersecare tra loro posizioni anche eterogenee e contraddittorie. Si pensi ad esempio ai posti in una classe, alla posizione dei banchi. Ce ne possono essere disposizioni assai diverse. In file regolari, a gruppetti, alternati, a cerchio, ordinati o disordinati, vicini alla cattedra oppure distanti... sono tante le categorie e tutte significative, capaci cioè di rimandare al senso e alle preoccupazioni del ‘padrone di casa’. Cosa dice questa differenzialità nella disposizione dei posti? In ogni caso *dice*: in un’immagine si coglie immediatamente il modo, il vertice con cui l’esperienza di classe si sta conducendo e si significa ai partecipanti. Anche senza parole, si intuisce qualcosa del discorso, dello stile di legame che vuole mettere in atto, che attende di rimando, con gli atti dei partecipanti, conferme o smentite circa la validità della sua proposta. Un legame attende sempre risposta, e per questo è esposto al rischio, rischio del rifiuto.

Il compito che oggi si profila irrinunciabile per le agenzie formative è allora quello di ‘umanizzare le professioni’ e proporre itinerari ad ‘orizzonte aperto’, che mirino sia alla promozione del saper fare che a quella del saper essere e del sapersi costruire come uomini e come professionisti”³⁶².

In questo senso il laboratorio teatrale proposto è stato un modo per aprire in una particolare scuola, un Altro scenario, un *luogo* vero e proprio, dove maestro e discepolo possano occupare altre posizioni di reciprocità, sperimentarsi nella soddisfazione costruttiva di un sapere. La centratura sull’aspetto relazionale del processo di apprendimento ha determinato l’offerta di una precisa competenza professionale, a garanzia e presidio di questo aspetto, come chiave di accesso al sapere e all’amore per la conoscenza.

Il gruppo che si è costituito intorno al lavoro di drammaturgia ha costituito un forte incentivo all’impegno singolare: la dimensione collettiva ha portato i ragazzi a dare il massimo possibile, poiché, come afferma chiaramente uno di loro “dal mio massimo dipendeva la buona riuscita del lavoro di tutti”.

³⁶¹ *Ibid.*

³⁶² MACCHIETTI S.S., *Per affermare l’umanesimo del lavoro*, in *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma*, Atti del seminario tenutosi a Roma il 31 maggio 2002, «Quaderni della Segreteria Generale CEL», n. 8, 2003, p. 112

La tecnica di recitazione utilizzata prevedeva che un personaggio venisse interpretato da più di un attore, in modo tale da permettere a ciascuno di darne la propria personale lettura, in dialogo con l'interpretazione di altri. Il passaggio del testimone -caratterizzato dal transito materiale sulla scena di alcuni elementi rappresentativi del personaggio in questione- ha messo in evidenza la complessità dell'intreccio tra i personaggi della vicenda e lo scarto con il vissuto personale degli attori che, proprio come gli studenti della Rosa Bianca, sono alle prese con le sfide quotidiane che la vita riserva nell'impatto col processo di crescita.

La messa in scena si è dunque prestata perfettamente alla riflessione circa tematiche cruciali quali: il carattere intrinsecamente mortifero e totalizzante di un'ideologia, l'omologazione, il potere suggestivo e seduttivo che l'adesione acritica ad alcuni ideali reca con sé, il condizionamento conformista che porta alla reificazione dell'altro, il valore della parola individuale, che può dire al di là del già detto.

Pur nell'ambito dei limiti che accompagnano una ricerca di tipo qualitativo, l'analisi dei testi variamente prodotti e analizzati attraverso specifici *software*, ha mostrato significative ricorrenze intorno a significanti cruciali: l'incontro è una tematica dominante che investe tutte le analisi svolte. L'Altro presente sulla scena si manifesta in differenti posizioni: l'adulto che guida, fornisce delle regole ed infine osserva il risultato del lavoro, oppure il come compagno di percorso, come depositario di un sentire differente col quale confrontarsi, o ancora, l'altro che manifesta un volere contrario al proprio, l'altro che induce al ritiro.

Significativa a questo proposito una cooccorrenza tra "sguardo dell'Altro" e "componente emotiva negativa": i ragazzi avvertono l'essere visti come qualcosa che inquieta e genera un certo disagio. C'è quindi la componente del giudizio a pesare in modo decisivo sull'esperienza. Sovente i ragazzi hanno verbalizzato il loro vissuto e i loro pensieri circa il doversi esporre allo sguardo di un generico Altro, in veste di attori sul palco, ma anche vestendo i loro panni nella vita. Questo Altro, andando ad analizzare più nel dettaglio i testi, viene incarnato fondamentalmente dagli spettatori, figure avvolte da un velo di anonimato, senza volto, celati dal buio della scena, resi invisibili dai riflettori. Tra le figure di spicco tra il pubblico vengono spesso nominati i Padri. Padri nel senso di detentori del sapere normativo, figure di riferimento divise tra stima incondizionata e timore reverenziale, tra affetto e timore di deludere le aspettative. Un discorso a parte andrebbe fatto a partire dall'immagine dell'adulto che è emersa dai *verbatim*. Presente in tutte le interviste, come bersaglio di commenti critici o oggetto di lodi e sguardi di ammirazione, si profila in un caleidoscopio di immagini con adulti incoerenti, poco chiari, contraddittori e inspiegabilmente crudeli. Il termine "giudicare" risulta spesso associato alla tematica paterna. Il padre è colui che, oltre a proteggere il figlio col proprio bagaglio valoriale, giudica la sua creatura. Tuttavia anche il figlio è chiamato, a sua volta, a dare un giudizio sull'operato del genitore.

È interessante qui riportare che nelle interviste i ragazzi hanno ripetutamente evidenziato lo scarto che intercorre tra il ruolo che si apprestavano ad interpretare e il loro personale sentire. Per i ragazzi indossare una maschera ha costituito un compito complesso che nello scarto tra ruolo e persona li ha indotti a riflettere su loro stessi. Come loro stessi hanno sottolineato, la capacità di "restare nel

personaggio” ha decisamente contribuito a superare dei momenti di *impasse* durante il percorso. L’elevato “senso di fastidio”, emerso inaspettatamente dall’analisi di Atlas.TI risulta correlato alla difficoltà concreta degli adolescenti a sospendere l’azione per riflettere su di essa, a concentrarsi dunque sulla dimensione di ascolto e di parola.

Mettersi in scena comporta certamente una soddisfazione legata alla grande potenza catartica della dimensione teatrale, ma implica anche un rischio forte che la persona si assume: ad essere coinvolto è tutto l’aspetto cognitivo immaginario e anche -se non soprattutto- il corpo, l’essere visti e ascoltati dal pubblico. Per i ragazzi è sorprendente che ci sia qualcuno che ride o piange di quello che fanno accadere in scena. Perché il teatro implica -com’è ovvio- che ci sia della finzione, ma in questa finzione c’è qualcosa di così vero e reale che lungi dall’essere puramente ludico o estetico, è sempre stato uno strumento etico e quindi politico.

Afferma J.Lacan, in *Funzione e campo della parola e del linguaggio*: “(...) non si tratta di realtà, ma di verità, giacché è effetto di una parola piena il riordinare le contingenze passate dando loro il senso delle necessità future, quali le costituisce quella poca libertà con cui il soggetto le rende presenti.”

Entrare nella *scena* sociale, il compito principale dell’adolescenza, prevede la capacità di direzionare altrove, rispetto ai primi legami con l’Altro parentale, il proprio desiderio e quindi riuscire a tradurre in parole una domanda che sia comprensibile all’altro.

È auspicabile, in tal senso, che le istituzioni scolastiche -così come le imprese- si configurino “come ‘contesti di azione riflessiva’, luoghi di relazioni educative di cui molte sono intenzionali e ‘funzionali’ ed altre possono essere informali ma altrettanto significative per la crescita della persona”³⁶³. Questo perché, come si è visto, “l’uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole della sua formazione, se è responsabile della propria crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi”³⁶⁴.

E così un docente è competente non solo perché conosce la disciplina che insegna e i metodi per insegnarla, ma perché le teorie e le procedure fanno parte del suo essere persona, di quello che è e non hanno un valore solo strumentale, infatti non si può insegnare un sapere, un saper fare se non è diventato una conoscenza personale³⁶⁵. In questo senso, la formazione che passa anche attraverso il rappresentare, per poi rielaborare, valorizza il contributo personale in quanto sempre inedito, creativo, innovativo di ogni soggetto, che fa sorgere un’idea di lavoro più vicina all’*opera*, nel senso esplicitato da Hanna Arendt, ossia “il divenire padroni delle richieste esterne e di farne un oggetto intenzionale e significativa verso cui indirizzare consapevolmente le proprie azioni: riguarda tutto quanto è prodotto dalla *téchne* umana, ma in connessione con la teoresi e con la saggezza”³⁶⁶.

³⁶³ *Ibid.*, p. 113

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 112

³⁶⁵ Cfr. BERTAGNA G., *Valutare tutti...*, cit., pp. 44-45

³⁶⁶ ARENDT H., *Vita activa. La condizione umana* (1958), Bompiani, Milano 1991, p. 75

Le difficoltà in cui si dibatte la scuola italiana oggi, suggeriscono di rivedere e ridisegnare il percorso di formazione degli insegnanti. Si avverte l'esigenza di un cambiamento significativo del sistema, che implica a monte una riflessione sulla formazione dei docenti, i quali oltre ad una solida base di conoscenze specificatamente disciplinari, devono avere competenze didattiche, relazionali e organizzative. Infatti, il docente, oltre alle conoscenze della sua disciplina, deve avviare una riflessione di tipo pedagogico, avere l'opportunità di riflettere sulle modalità di trasmissione delle conoscenze e di acquisizione delle competenze, deve essere in grado di affrontare la complessità delle dinamiche emergenti nelle classi, in cui incontra e vive la pluralità degli allievi. I docenti devono essere consapevoli che "la relazione educativa è sempre incontro, è cercare e prendere forma del pensiero, è parola scambiata, è posizione via via assunta nel mondo"³⁶⁷. È necessario che i docenti nello svolgere la loro funzione educativa e formativa siano consapevoli che "va prestata attenzione alle condizioni sociali del pensare, nell'educazione, certo, ma nella stessa vita comune: pensare è esperienza ed azione tessuta di risorse, di vincoli e di relazioni sociali"³⁶⁸.

Una revisione del percorso di formazione degli insegnanti è doverosa, così come un cambio di mentalità sia a livello istituzionale, sia dei docenti stessi. Sempre più pressanti sono "le attuali esigenze di personalizzazione dei processi di apprendimento"³⁶⁹ e non più la filosofia del "tutto uguale a tutti" di Comenio.

Quanto esposto sopra rispetto alla formazione dei futuri formatori soprattutto in termini di dialogo costante con i luoghi della formazione -le scuole *in primis*- può utilmente connettersi con alcune valutazioni espresse da Derrida in *L'Université sans condition*³⁷⁰. L'università senza condizione è l'università che si impegna nei confronti della verità e come tale è esposta, nella sua incondizionatezza, alla sua vulnerabilità³⁷¹; 'esposta', ovvero messa in mostra e quindi aperta allo scambio e come tale 'vulnerabile', che può essere lesa, ferita, criticata. Un'università che educa, ma che *si* educa proprio perché come sostiene Zambrano "educare chiede di stare esposti, vulnerabili, al raccontarsi dell'altro"; serve una "scintilla di vulnerabilità" affinché l'altro possa essere, affinché sia "lasciato essere"³⁷².

L'università "si espone alla realtà e alle forze del fuori" e lo fa "nel limite dell'impossibile, del forse e del se"³⁷³. Nel 'se' si gioca l'evento, nell'apertura dell'università che prepara i futuri formatori ad esplorare in connessione col mondo fuori, stando sulla soglia di una "cittadella senza difesa", lasciando che le prassi

³⁶⁷ LIZZOLA I., *Infanzia e famiglie: vulnerabilità e conoscenza*, Dispensa del Corso "I problemi educativi e professionali del lavoro nei servizi sociali", Scuola di Dottorato di Ricerca in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*, Università degli Studi di Bergamo.

³⁶⁸ *Ibidem*

³⁶⁹ SANDRONE G., *Personalizzare... cit.*, p. 168

³⁷⁰ DERRIDA J., *L'Université sans condition*, Galilée, Paris, 2002; testo della conferenza tenuta da J. Derrida a Stanford, nel 1998

³⁷¹ DERRIDA J., ROVATTI P.A., *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p. 15

³⁷² ZAMBRANO M., *I beati*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 39

³⁷³ *Ibidem*, p. 63

dei luoghi di educazione e istruzione entrino e si lascino interrogare dalle teorie ma al tempo stesso che le teorie elaborate dai ricercatori di professione si lascino attraversare e provare dalle prassi. Un circolo virtuoso generatore di competenze professionali che professano, in termini di “impegno testimoniale” libero e responsabile. Occorrono allora forme e dispositivi adatti per stare su questa soglia e per fare in modo che resti sempre aperta e libera.

La lunga esperienza testimoniata dalla presente ricerca ha inteso mostrare come sia non solo necessario ma anche possibile inventare per la Scuola interventi che siano rispettosi della dimensione creativa del sintomo; sintomo inteso qui come lavoro dell'inconscio, costruzione del soggetto che si interroga sul suo essere vivente; un vero e proprio sapere, della stessa sostanza di cui è fatta l'arte. Nel merito non solo dei contenuti emersi, ma anche della metodologia proposta, il laboratorio teatrale si è dimostrato essere un dispositivo capace di cogliere e ospitare un disagio che necessita di nuove parole per dirlo, alleggerendolo ma anche rilanciando la questione del soggetto, la sua responsabilità e la sua libertà.

Bibliografia

- AA.VV., *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, UTET, Roma, 2002
- AA.VV. Il Minotauro, *Padri, madri e figli adolescenti*, Atti del 3° Convegno sull'adolescenza, La Fabbrica dei Libri, 2005
- A.A.V.V., *Leggere Lacan oggi*, "Aut Aut", n. 343, Il Saggiatore, Milano, 2009
- AA.VV., *L'attualità di J.J. Rousseau a 250 anni dall'Emilio*, CQIA Rivista. Formazione-lavoro-persona, Anno II, Numero VI, Nov. 2012
- Abrams D. *Processes of social identification*, in G. M. Breakwell (Ed.), *Social psychology of identity and self concept*, Surrey University Press, London, 1992.
- Acone G., Bertagna G., Chiosso G., *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia, 1992
- Agazzi A., *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia, 1968
- Albanese O., Doudin P., Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Alsup J., *Teacher Identity Discourses. Negotiating Personal and Professional Spaces*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J., 2005.
- Altet M., *Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires*, in P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (sous la direction de), *Conflicts de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, De Boeck, Bruxelles, 2008.
- Altet M., Chartier É., Paquay L., Perrenoud Ph., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? - Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006.
- Alvarez A., Copley B. et al., *Un buon incontro. La valutazione secondo il modello Tavistock*, Astrolabio, Roma, 1994
- Andolfi M., Forghieri Manicardi P. (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Cortina, 2002.
- Antonek J.L., McCormick D. E., Donato R., *The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional identity*, The Modern Language Journal, 1997.
- Aparicio S., *Interrogare il desiderio del Padre*, Milano, Seminario ICLeS, a.a. 2006-2007, inedito
- Aparicio S., *Presentazione delle Journées dell'EPFCL*, Parigi, novembre 2006
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana (1958)*, Bompiani, Milano, 1991
- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna (1960)*, Laterza, Bari, 1968. Arcuri L., Maass A., *Le dimensioni sociali del sé*, in L. Arcuri (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Arendt H., *The Human Condition*, The University of Chicago, Chicago, 1958, tr. it. di S.Finzi, Bompiani 1964
- Arendt H., *Tra Passato e Futuro*, Garzanti, Milano, 1991
- Ashman A. F., Conwey R. N. F., *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento, 1991
- Auge M., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 2009
- Balduzzi L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogico-didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 2003
- Balestriere L., *Freud e il problema delle origini*, FrancoAngeli, Milano, 2003
- Bardulla E., *Dalla persona alla persona adulta: per una pedagogia interessata alle dinamiche e non solo ai presupposti dell'agire educativo*, Armando, Roma, 2010
- Barrett A. M., *Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania*, International Journal of Educational Development, 28, 2008
- Basaglia F., Ongaro F., *La maggioranza deviante*, Einaudi, Torino, 1971
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- Beatson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976
- Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano, 1979
- Benasayang M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, 2004

- Benasayang M., *Contro il niente. Abc dell'impegno*. Feltrinelli, Milano 2005
- Berlin I., *Libertà*, Feltrinelli, Milano, 2010
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., Boston, 2000
- Bertagna G., *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia, 1992
- Bertagna G., *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia, 1993
- Bertagna G., *Il nuovo quadro di riferimento*, Annali dell'Istruzione, 1/2, 2003
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2005
- Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008
- Bertagna G., *Da «uomini» a «persone». Itinerari di epistemologia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2010.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione.*, La Scuola, Brescia, 2010
- Bertagna G., *Il problema dell'antropologia pedagogica di riferimento*, Master Professione Docente e Disabilità, 22 gennaio 2011 - Anno Accademico 2010/2011
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011
- Bertagna G., *Fare laboratorio: scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1968
- Binswanger L., *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche*, Feltrinelli, Milano, 1975
- Bianchi G., *La ragione credibile. Soggetto e azione in Maurice Blondel*, Jaca Book, Milano, 2009
- Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma, 1972
- Biondi G., *Linee di lavoro dell'Indire*, Annali dell'Istruzione, n. 1-2, 2003
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, 1995
- Bocca G., *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1995.
- Bocca G., "La formazione. Riflessione a voce alta", «Bollettino della As. Pe.I», n. 110-111, 2000
- Bondioli A., *La formazione degli insegnanti come problema*, in Bevilacqua F., Contardini P. (a cura di), *Storia, didattica, scienze*, Atti del Convegno, Università di Pavia, 7 Maggio 2010, Pavia, Pavia University Press, 2012.
- Bondioli A., Savio D., *Formare i formatori: un approccio maieutico*, in Domenici G. e Semeraro M. L., (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture – Atti del VI congresso scientifico SIRD*, Monolite Editrice, Roma, 2010.
- Bonetton D., *Naviguer à vue: les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience*, in P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (sous la direction de), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, De Boeck, Bruxelles, 2008.
- Bonicalzi F., *A tempo e luogo. L'infanzia e l'inconscio in Descartes*. Jaca Book, Milano, 1998
- Bonicalzi F., *Passioni della scienza*, Jaca Book, Milano, 1990
- Bottani N., *Assalto alla caserma. I fattori che stanno scardinando la vecchia organizzazione scolastica*, Seminario Adi 27, 28 e 29 agosto, Roma, 2010
- Bowlby J., *Una base sicura*, Cortina, Milano, 1988
- Bruner J., *The culture of education*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996.
- Bruner, J. S., Haste, H. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. Tr. it. Making Sense. *La costruzione del mondo nel bambino*, Anicia, Roma, 2005
- Calamari E., Giusti S., *La psicologia di Bruner*, Athenet online n.22, 2007. Università degli studi di Pisa, www.unipi.it/athenet/22/Athenet22.pdf
- Calvani A., (a cura di) *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma, 2007
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994
- Cambria F., *La materia della storia. Prassi e conoscenza in Jean Paul Sartre*, ETS, Pisa, 2009

- Cancrini L., *Bambini "diversi" a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino, 1974-1989
- Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, Puf, Paris, 2005
- Cannarozzo G., *Il principio di sussidiarietà, la scuola e la famiglia*, Rubettino Università, Soveria Mannelli, 2006
- Cantoni L., Di Blas N., *Teoria e pratiche della comunicazione*, Apogeo, Milano, 2002
- Cardarello R., *La conduzione della classe*, in F. Zimbelli, G. Cherubini (eds.), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Carli R. (a cura di), *Psicologia clinica*, UTET, Torino, 1976
- Carli R. et al., *L'analisi della domanda in psicologia clinica*, Giuffrè, Milano, 1995.
- Carli R., *Culture giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Carli R., Panizza R.M., *Casi clinici. Il resoconto in psicologia clinica*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Carli R., *Le lezioni emozionate: premesse teoriche e resoconto dell'esperienza*, in "Atti del II Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia", Facoltà di Psicologia, Padova 2-3 febbraio 2007
- Cenerini A., *Una nuova condizione professionale per gli insegnanti*, in A. Cenerini, R. Drago, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2000.
- Cerini G., Calidoni P., Cristo D., Diambri F., Gianferrari L., Grossi G., Rondanini L., Ughetti L. (2005/2006), *I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti a.s. 2005/2006*, M.P.I. Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna.
- Cerri R. (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carrocci, Roma, 2007
- Cesari Lusso V., *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Erickson, Trento, 2005
- Chiarolanza C., De Gregorio E., *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Carocci, Roma, 2007
- Cigoli V., *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario relazionale*, Cortina, Milano, 1997
- Cisotto L., Clerici R., Greggio A., *Le competenze dell'insegnante di qualità: i futuri maestri e i loro mentori a confronto*, in L. Galliani, E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università, Curricolo, tirocinio e professione*, 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova, Pensa Multimedia, Lecce, 2005a
- Cisotto L., Clerici R., Greggio A., *Le competenze dell'insegnante di qualità: i futuri maestri e i loro mentori a confronto*, *Generazioni*, 3, 2005b
- Claparede E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952
- Clavreul J., *Il rovescio della psicanalisi. Discorso psicanalitico e discorso medico*, Dedalo, Bari, 1981
- Codato F., *Follia, potere e Istituzione. Genesi del pensiero di F. Basaglia*, Uni Service, Trento 2010
- Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma, 2008
- Colucci M., Di Vittorio P., *Franco Basaglia*, Mondadori, Milano, 2001
- Conrotto F., *Tra il sapere e la cura*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Cordié A., *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Edition Seuil, Paris, 2000
- Cordié A., *Pourquoi, docteur, notre enfant a-t-il des problèmes?*, Seuil, Paris, 2004
- Costa V., *Distanti da sé. Verso una fenomenologia della volontà*, Jaka Book, Milano, 2011
- Crema F., *Scuola e famiglia: soggetti in evoluzione nella storia del 'Welfare state' in Italia*, in *Quaderni di DIESSE Lombardia*, n. 4 Dicembre 2007
- Croce E., *La realtà in gioco. Reale e realtà in psicodramma analitico*, Borla, Roma 2001
- cura di), *Professionalità docente per l'innovazione*, Napoli, Tecnodid.
- Dalmasso G., *Chi dice io. Razionalità e nichilismo*, Jaka Book, Milano, 2005 (Pubblicato in «Bollettino Filosofico. Dipartimento di Filosofia dell'Università della Calabria», n. 21, 2005
- D'Alonzo, L. *La gestione della classe*, Brescia, La Scuola, 2004
- Damiano E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia, 2006
- De Benedetti M., (a cura di), *Il Laboratorio*, in «Oppidocronache», n°1-2, Milano, 1979
- De Caro M., *Il libero arbitrio. Una introduzione*, Laterza, Roma-Bari, 2004

- De La Salle J. B., *Guida delle scuole cristiane. Regole di buona creanza e di cortesia cristiana*, Città Nuova Editrice, Roma, 2000
- De Mennato P., *Pedagogia e cultura in Comenio*, Editrice Ferraro, Napoli, 1981
- Deleuze G., *Istinti e istituzioni*, Mimesis Eterotopia, Milano, 2002
- De Pieri S., Tonolo G., *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando 1990
- Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 2005
- Derrida J. (a cura di Dalmasso G.), *Il segreto del nome*, Jaca Book, Milano, 1995.
- Derrida J., *L'Université sans condition*, Galilée, Paris, 2002
- Derrida J., *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina, Milano, 2002
- Derrida J., *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina, Milano, 2005
- Devereux G., *Essais d'ethno-psychiatrie générale*, Gallimard, Paris, 1997
- Devoto G., *Avviamento all'etimologia italiana, Dizionario etimologico*, Le Monnier, Firenze, 1968
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1982
- Diener Y., *Un bambino viene agitato. Lo Stato, gli psicoterapeuti e gli psicofarmaci*, ETS, Pisa, 2013
- Di Nicola P., Scanagatta S., Lizzola I., *Solitudine e incomunicabilità*, Ist. Rezzara, 2003
- Dolto F., *I dialoghi di Quebec*, Sovera, Roma, 1987
- Dolto F., *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni* (1985), Mondadori, Milano, 1990
- Dolto F., *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1991
- Dolto F., *Il bambino e la città*, Arnoldo Mondadori, Milano, 2000
- Dolto F., *Une psychanalyste dans la cité, L'Aventure de la Maison verte*, éditions Gallimard, Paris, 2009
- Donati P., Scabini E., *Padri pallidi o...?*, in Aa.Vv., *L'immagine paterna nelle nuove dinamiche familiari*, in "Studi interdisciplinari sulla famiglia", N°4, 1985
- Drago R., *Ritratti senza cornice: la fine dell'insegnante "maestro"*, in A Cenerini., R. Drago (a cura di), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2000
- Durkheim É., *La sociologia e l'educazione*, 1922
- Durkheim É., *L'evoluzione pedagogica in Francia*, 1938
- Durkheim É., *Rappresentazioni individuali e rappresentazioni collettive*, 1898
- Durkheim E., *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- Durkheim E., *Pédagogie et sociologie (1903)*, in "Revue de Metaphysique et de Morale", XI
- Dalmasso G. Bonicalzi F., *Il corpo insegnante e la filosofia*, Jaca Book, Milano, 1980
- Fabbri D., *Un'identità genetico-costruttivista*, in D. Fabbri, L. Formenti, *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Milano, Angeli, 1991.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma, 2007
- Fabbrini A., Melucci A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 2000
- Facchinelli E., *Il bambino dalle uova d'oro*, Feltrinelli, Milano, 1974
- Facioni S., *Soggetto al legame. L'interpretazione e la tradizione ebraica*, Seminario FPL-ICLeS, 11 giugno 2013. (Il discepolo e il maestro nella torah)
- Fanon F., *Les damnés de la terre*, Gallimard, Paris, 2000
- Feliciotti P., *Vite di confine. La psicoanalisi e le nuove patologie dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Ferrari, M., *Riflettere sulla gestione della classe*, in Ferrari M. (ed.), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Flores M. A., Day C., *Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi- perspective study*, Teaching and Teacher Education, 22, 2006.
- Fornasa W., Medeghini R., *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Foucault M., *L'Archeologia del sapere (1969)*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, Milano, 1999
- Foucault M., *Le parole e le cose (1966)*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, Milano, 1998
- Foucault M., *Nascita della clinica (1963)*, Einaudi, Torino, 1998
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione (1975)*, Einaudi, Torino 1993

Foucault M., *Storia della follia nell'età classica* (1961), Rizzoli, Milano, 2005

Freud S., in *Freud Opere*, Bollati Boringhieri, Torino, 1967-1993

Progetto di una psicologia (1895, 1950)

L'interpretazione dei sogni (1899)

Psicopatologia della vita quotidiana (1901)

Frammento di un'analisi d'isteria (Caso clinico di Dora) (1901)

Caso clinico del piccolo Hans (1908)

Teorie sessuali dei bambini (1908)

Il romanzo familiare dei nevrotici (1908)

Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci (1910)

Totem e tabù (1913)

Il Mosè di Michelangelo (1913)

L'interesse per la psicoanalisi (1913)

Inizio del trattamento (1913) e *Osservazioni sull'amore di traslazione* (1914), in *Nuovi consigli sulla tecnica della psicoanalisi* (1913-14)

Psicologia del Ginnasiale (1914)

Ricordare, ripetere, rielaborare (1914)

Pulsioni e loro destini (1915), in *Metapsicologia* (1915)

L'inconscio (1915), in *Metapsicologia* (1915)

Dalla storia di una nevrosi infantile (1918)

Il perturbante (1919)

Al di là del principio del piacere (1920)

Due voci di enciclopedia: "Psicoanalisi" e "Teoria della libido" (1922)

Inibizione, sintomo e angoscia (1925)

Il disagio della civiltà (1929)

Un disturbo della memoria sull'Acropoli: lettera aperta a Romain Rolland (1936)

Analisi terminabile interminabile (1937)

Costruzioni nell'analisi (1937)

La scissione dell'Io nel processo di difesa (1938)

Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2010

Gardner H., *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Gandhi e Martha Graham*, Feltrinelli, Milano, 1994

Genovese L., Kanizsa S., *Manuale di Gestione della classe*, Franco Angeli, Milano, 1998

Giori F. (a cura di), *Adolescenza e rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, F. Angeli, Milano, 1998

Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia, 1973

Glaser B. G., *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*, Sociology Press, Mill Valley Ca., 1998

Goslin D.A. (a cura di), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand Mc Nally, Chicago, 1969

Goussot A., *Franco Basaglia e l'ansia dell'incontro con l'Altro: l'approccio della deistituzionalizzazione*, in *Educazione Democratica*, n. 2/2011

Grando G. (a cura di), *Nuove schiavitù, Forme attuali nella dipendenza*, Franco Angeli, Milano, 1999

Grosrichard A., *Infante e domestico*, in Maiocchi M.T. (a cura di), *Edipo in società*, Feltrinelli, Milano, 1983

Harré R., Gillet G. (1994), *The Discursive Mind*, Sage, (trad. it. *La mente discorsiva*, Milano, Raffaello Cortina, 1996).

Hermans H. J. M., Kempen H. J.G., van Loon R. J.P., *The dialogical self: Beyond individualism and rationalism*, *American Psychologist*, 47(1), 1992.

Hille R. T., *Modern Schools. A century of design for education*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken New Jersey 2011

Husserl E., *L'origine de la géométrie*, PUF, Paris 1962

- Husserl E., *Fenomenologia: storia di un dissidio (1927)*, scritti di Edmund Husserl e Martin Heidegger, a cura di Cristin R., presentazione di Rovatti P.A., UNICOPLI, Milano, 1986
- Husserl E., *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo (1893-1917)*, a cura di Rudolf Boehm, ed. it. a cura di Alfredo Marini, Franco Angeli, Milano, 1981
- Husserl E., *Semiotica*, a cura di Di Martino C., presentazione di Sini C., Spirali, Milano, 1984
- Izcovich L., *Il Padre del Nome*. Milano, Seminario ICLeS 2006-7, *La struttura e il nome*, inedito.
- Jeamment P., *Cento domande sull'adolescenza*, Pendragon 2005
- Kaneklin C., Gilardi S., Bruno A., *Processi di innovazione della didattica universitaria: una ricerca-azione*, In: *Risorsa uomo: rivista di psicologia del lavoro e dell'organizzazione*, XII 2-3, 2006
- Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Khan S., *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011
- Khün C., *Giù i muri! Le scuole senza aule*, Seminario Adi 27, 28 e 29 agosto 2010, Roma
- Klein M., *Invidia e gratitudine*, G. Martinelli, Firenze, 1985
- Kojève A., *Introduzione alla lettura di Hegel*. Lezioni sulla «Fenomenologia dello Spirito» tenute dal 1933 al 1939 all'École Pratique des Hautes Études raccolte e pubblicate da Raymond Queneau (1974), Adelphi, Milano, 1990
- Kostlin-Gloger G., *Sozialisation und kognitive stile*, Belz, Weinheim-Basel, 1974
- Lacan J., in *Scritti*, Einaudi, Torino, 1974
- Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'Io (Je)*, (1936, 1949)
- Il tempo logico e l'asserzione di certezza anticipata. Un nuovo sofisma* (1945)
- Discorso sulla causalità psichica* (1946)
- Intervento sul transfert* (1951)
- Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi* (1953)
- La direzione della cura e i principi del suo potere* (1958)
- Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano* (1960)
- Lacan J., *I Seminari*
- *Libro I. Gli scritti tecnici di Freud (1953-54)*, Einaudi, Torino, 1978
 - *Libro III. Le psicosi (1955-56)*, Einaudi, Torino, 1985
 - *Libro IV. La relazione d'oggetto (1956-57)*, Einaudi, Torino, 1996
 - *Libro V. Le formazioni dell'inconscio (1957-1958)*, Einaudi, Torino, 2004
 - *Livre VI. Le désir et son interprétation (1958-59)*, inedito (trad. it. parziale *Amleto*, dal Seminario. *Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione*, in "La Psicoanalisi", n. 5, Astrolabio, Roma, 1989)
 - *Libro VII. L'etica della psicoanalisi (1959-60)*, Einaudi, Torino, 1994
 - *Libro VIII. Il transfert (1960-61)*, Einaudi, Torino, 2008
 - *Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*, Einaudi, Torino, 1979
 - *Libro X. L'angoscia (1962-1963)*, Einaudi, Torino, 2007
 - *Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1969-70)*, Einaudi, Torino, 2001
 - *Libro XX. Ancora (1972-73)*, Einaudi, Torino, 1983.
 - *Libro XXIII. Il Sinthomo (1975-76)*, Astrolabio, Roma, 2008.
- Lacan J., *I complessi familiari nella formazione dell'individuo (1938)*, Einaudi, Torino, 2005
- Lacan J., *Il mito individuale del nevrotico (1953)*, in J. Lacan et al., Astrolabio, Roma, 1986
- Lacan J., *Due note sul bambino (1967)*, in *La Psicoanalisi*, n. 1, Astrolabio, Roma, 1987
- Lacan J., *Sul bambino psicotico (1967)*, in *La Psicoanalisi*, n. 1, Astrolabio, Roma, 1987
- Lacan J., *Dei Nomi-del-Padre (1953 -1974)*, Einaudi, Torino, 2006
- Lacan J., *Radiofonia. Televisione (1974)*, Einaudi, Torino, 1982
- Lacan J., *Altri scritti*, Einaudi, Torino, 2013
- Lancia F., *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Lancini M., *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Franco Angeli, Milano, 2003

- Laurent E., *Il tempo di farsi all'essere*, in "Quaderni Milanesi di Psicoanalisi", n. 2, 1994
- Laurillard, D., *Teaching as a design science*, Routledge, London, 2012
- Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2006
- Lisimberti C., *Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*, ISU Università Cattolica, Milano, 2007
- Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Cortina, Milano, 1999
- Liverta Sempio O., Vygotskij, Piaget, Bruner. *Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 1998
- Lizzola I., *Educazione e laicità*, Cittadella, Assisi, 2009
- Lizzola I., *L'educazione nell'ombra. Aver cura della fragilità*, Carocci, 2009
- Lizzola I., *Infanzia e famiglie: vulnerabilità e conoscenza*, Dispensa del Corso "I problemi educativi e professionali del lavoro nei servizi sociali", tenuto dal prof. Lizzola I. nella Scuola di Dottorato di Ricerca Formazione della Persona e Mercato del Lavoro
- Lizzola I., *Infanzia e famiglie: vulnerabilità e conoscenza*; Dispensa del Corso "I problemi educativi e professionali del lavoro nei servizi sociali", Scuola di Dottorato di Ricerca in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro, Università degli Studi di Bergamo
- Lolli F. (a cura di), *Sulla soglia. Preliminari nella clinica dei nuovi sintomi*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Lumbelli, L., *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano, 1987
- Luzzatto G., *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 1999
- Luzzatto G., *Insegnanti: formazione iniziale e professionalità*, in L. Lelli, L. Summa (a cura di), *Professionalità docente per l'innovazione*, Tecnodid, Napoli, 2001
- Luzzatto G., *Nuovi insegnanti: quale reclutamento, quale formazione?*, relazione presentata al Convegno La formazione universitaria degli insegnanti. Proseguire e migliorare, organizzata da C.I.R.E., Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative, Bologna, 27-28 novembre 2008.
- Macchietti S.S., *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma, 1998
- Macchietti S.S., *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma*, Atti del seminario tenutosi a Roma il 31 maggio 2002, «Quaderni della Segreteria Generale CEI», n. 8, 2003
- Macchietti S.S., "Educazione e formazione", «Prospettiva EP», n. 4, 2004
- Maggiolini A., *Counseling a scuola*, Franco Angeli 1997
- Maggiolini A., *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli 1994
- Maggiolini A., *Preadolescenti e antisocialità. Prevenzione e intervento nella scuola media inferiore*, Franco Angeli 2005
- Maiocchi M.T., *L'infanzia ideale. Educazione, psicoanalisi, immagini dell'infanzia*. In AA.VV., *Studi e ricerche di Psicologia*, Giappichelli, Torino 1979
- Maiocchi M.T., *Infantile oggetto della scienza*, in "Freudiana", n. 2, 1982
- Maiocchi M.T., *Edipo in società, Nascita del sentimento familiare e ideale dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano, 1983
- Maiocchi M.T., *In-fans? La costruzione scientifica dell'infanzia e la psicoanalisi*, Franco Angeli, Milano, 1985
- Maiocchi M.T., *Esistenza dell'oggetto, infanzia, teoria*, «Aut aut», n. 219, il Saggiatore, Milano, 1987
- Maiocchi M.T., *Determinismo, Psicoanalisi, Conoscenza. Ciò che alla scienza non torna*, ETS, Pisa, 1988
- Maiocchi M.T., *Scansioni del transfert e supposizione del soggetto*, in Fiumanò M. (a cura di), *Il tempo del transfert*, Guerini e Associati, Milano, 1989
- Maiocchi M.T., *Non tutto materno... La questione infantile e quella femminile nella cura di bambini*. In "Quaderni milanesi di Psicoanalisi. Il bambino e le cure", 1995
- Maiocchi M.T., *S'inventa un bambino... Per un'etica di Parenthood, on* (a cura di) Binda W., *Diventare famiglia. La nascita del primo figlio*, Franco Angeli, Milano, 1996

- Maiocchi M.T. (a cura di), *Il lavoro di apertura*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Maiocchi M.T., *Univer-cité thérapeutique et diversité de la jouissance*, in A.A.V.V., *L'effet didactique de la psychanalyse*, Actes du Rendez-vous international Décembre 2001, Trad. it. Univers-city. Uni-versità del sapere e di-versità del soggetto, Editions du Champ lacanien, Paris, 2003
- Bollettino Filosofico dell'Università della Calabria,, "La Filosofia e l'Università", 19/2003
- Maiocchi M.T., *Dal Padre al Nome. Generare, Separare, De-cidere*, in Scabini, E., Rossi, G.(a cura di), «*Promuovere famiglia nella comunità. Studi interdisciplinari sulla famiglia*», n. 22, 2007.
- Maiocchi M.T., Programma dell'Istituto ICLeS, anno accademico 2007-08, *La struttura e il nome (II)*
- Maiocchi M.T., *Tertium datur?* In «*Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie. Studi interdisciplinari sulla famiglia*», n. 20, Vita e Pensiero, Milano, 2003
- Maiocchi M.T., *Scuola e famiglia: tra collusione e separazione, il rischio dell'adulto*, in *Quaderni di DIESSE Lombardia*, n. 4, Dicembre 2007
- Maiocchi M.T., *Difese epistemofobiche dall'apprendere: uno studio tra gli studenti di psicologia sulle rappresentazioni circa la consultazione clinica*, in "Atti del III Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia: Progettare i Corsi, Progettare la Formazione Facoltà di Psicologia", Padova 6-7 febbraio 2009
- Maiocchi M.T., *Il taglio del sintomo. Clinica ed etica dell'opzione lacaniana*, Franco Angeli, Milano, 2010
- Mannoni M., *Il bambino ritardato e la madre (1964)*, Bollati Boringhieri, 1976
- Mannoni M., *Il bambino la sua "malattia" e gli altri. Il sintomo e la parola (1967)*, Franco Angeli, 1980
- Mannoni M., *Educazione impossibile (1973)*. Trad. it. Feltrinelli, 1974
- Mannoni M., *La teoria come fantasia*, Bompiani, Milano, 1980
- Mantovani G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna, 2008
- Margiotta U., (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999
- Marsicano S. (a cura di), *I nuovi pazienti della psicoanalisi*, FrancoAngeli, Milano, 1995. Mannoni M., *Amore odio separazione (1993)*. Trad. it. Armando, 1996
- Masoni V.M., *La mediazione creativa a scuola. L'arte di risolvere i problemi tra insegnante e alunno*, Erikson 2002
- Massa R., "Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna", «*Studi di letteratura francese*», XVI, MCMXC
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987
- Massa R., Cerioli L., *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Massa R., Muzi M., Piromallo Gambardella A., *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano, 1991
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2003
- Medeghini R., *Dalla qualità dell' integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia, 2006
- Mencarelli M., *La struttura del discorso pedagogico*, Pro-Manuscripto, Arezzo, 1970
- Mencarelli M., *Scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978
- Menès M., *L'enfant et le savoir "D'où vient le désir d'apprendre ?"*, Edition Seuil, Paris, 2000 (in corso di traduzione)
- Menès M., *Un Trauma Benefico: «La nevrosi infantile»*, *Quaderno di Praxis* n ° 7, Edizioni Praxis del Campo lacaniano, Roma, 2011
- Minkowski E., *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino, 1990
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, 1999
- Morin E., *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana?*, Bompiani, Milano, 1974 (poi Feltrinelli, Milano, 1994)
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000

- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carrocci editore, Roma, 2003
- Muhr, T. (1997), *ATLAS.ti the Knowledge Workbench: Visual Qualitative Data Analysis Management Model Building. Short User's Manual (Version 4.1 for Windows 95 and Windows NT)*, Berlin, Scientific Software Development.
- Nancy J.-L., *Essere singolare plurale*, tr. it. di Tarizzo D., Torino, Einaudi, 2001
- Nanni C., *Antropologia pedagogica*, LAS, Roma, 2000
- Nanni C., *Ripensare la persona nell'era della globalizzazione*, Armando, Roma, 2010
- Nothomb A., *Metafisica dei tubi*, Volland, Roma 2002
- Novelletto A. (a cura di), *Adolescenza e trauma*, Borla 1995
- OCSE/CERI (a cura di), *Analisi delle politiche dell'istruzione*, Armando, Roma, 1998.
- Orsenigo J., *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milano, 2010
- Palmonari A., Ricci Bitti P.E. (a cura di), *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*, Il Mulino, Bologna, 1978
- Padoan I, Cherubini G., Cisotto L., Toffano E., *I saperi dell'insegnante*, in Galliani I., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce, 2001
- Pavone M., *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, La Scuola, Brescia, 2004
- Pelanda E., Montani S., *Vale la pena di... Pensare e fare con arte*, Franco Angeli, Milano, 1998
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2002
- Pellerey, M., *Pedagogia come sapere pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1991
- Pergola R.F., "Amore, odio e riparazione nel setting scolastico", 2008, *International Journal of Psychoanalysis and Education*, n.1, 2008
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti-Barbera universitaria, Firenze, 1968
- Pietropolli Charmet G., *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Laterza, Bari, 2012
- Pietropolli Charmet G., *Formazione e adultità*, Formez-Censis, Roma, 1995
- Pietropolli Charmet G., *L'adolescente nella società senza padri*, Unicopli, Milano, 1990
- Pietropolli Charmet G., Piotti A., *Uccidersi. Il tentativo di suicidio in adolescenza*, Cortina Raffaello, Milano, 2009
- Piotti A., *Il banco vuoto. Diario di un adolescente in estrema reclusione*, F. Angeli, Milano, 2012
- Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione*, (trad. it.), Armando 1995
- Riva E., *Figli a scuola*, Franco Angeli, Milano, 1997
- Rivoltella, P. C., Ferrari, S. (eds.), *Scuola del futuro*, Educatt, Milano, 2010
- Roncalli P., *Alternanza e unità del sapere nei documenti di riforma della scuola (L. 53/2003). L' "alternanza formativa" tra politiche dell'istruzione e politiche del lavoro*, in «Professionalità», numero bimestrale di luglio/agosto 2004, La Scuola, Brescia, 2004
- Rossi, P.G., *Didattica enattiva*, Franco Angeli, Milano, 2011
- Rousseau J.J., *Emilio*, Armando, Roma, 1989
- Salvatore S., Scotto di Carlo M., *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*, Edizioni Istituto Carlo Amore, Roma, 2005
- Salzberg-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osaborne E., *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, 1987
- Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino 2008
- Sandrone Boscarino G., *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*, La Scuola, Brescia, 2012
- Sartre J. P., *La critica della ragione dialettica*, Il Saggiatore, Milano, 1975
- Scabini E., Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina, Milano, 2002

- Scabini E., Rossi G., *La famiglia lunga del giovane adulto*, in "La famiglia", n. 193, Brescia, 1999
- Scabini E., Rossi G., *La famiglia prosociale*, "Studi interdisciplinari sulla famiglia", n. 19, Vita e Pensiero, Milano, 2002
- Scanagatta S., (a cura di), *Formazione insegnante: i fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del sistema scolastico italiano*, Cleup, Padova, 2004
- Schmid Kitsikis E., *Legami creatori e legami distruttori dell'attività mentale*, Borla 1993
- Schön D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, San Francisco, 1987
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*. Tr.it., Bari: Dedalo, 1993
- Scurati C., *Profili nell'educazione*, Vita & Pensiero, Milano, 1977
- Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Cecchin G., Prata G., *Paradosso e controparadosso*, Cortina, Milano, 2003
- Senzolo G., *Ritrovare il futuro. Per una lettura psicoanalitica dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Serafini G., "In merito al concetto di formazione", «Prospettiva EP», 4, 1998
- Sighele S., *La folla delinquente. Studio di psicologia collettiva*, a cura di Gallini C., Marsilio, Venezia, 1985
- Soler C., *Standard non standard*, in Lacan J. et al., *Il mito individuale del nevrotico e altri saggi*, Astrolabio, Roma, 1986.
- Soler C., *La mania, peccato mortale*, in "La psicoanalisi", n. 9, Astrolabio, Roma, 1991.
- Soler C., *Concludere i preliminari*, in *Come iniziano le analisi*, in "Atti del Convegno SISEP", 1993.
- Soler C., *Campo lacaniano (2002)*, trad. in "Per lettera, Materiali di lavoro FPL-Forum Psicoanalitico Lacaniano", n. 1.
- Soler C., *L'epoca dei traumi*, Biblink, Roma, 2004
- Soler C., *Quel che Lacan diceva delle donne*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Soler C., "L'objet qui n'est pas ça", 24 novembre 2005. Riportato in *Eclats 2*, materiali a circolazione interna in preparazione delle Giornate EPFCL di Parigi, novembre 2006
- Soler C., *Lacan, l'inconscio reinventato (2009)*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Stoppa F., *L'offerta al dio oscuro: il secolo dell'olocausto e la psicoanalisi*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Stoppa F., *La restituzione*, Feltrinelli, Milano, 2011
- Strachey J., *La natura dell'azione terapeutica nella psicoanalisi (1934)*, trad. in "Quaderni Milanesi di Psicoanalisi", n. 6 e segg., 1995-96
- Strauch B., *Capire un adolescente. Come cambia il cervello dei ragazzi fra i 13 e i 18 anni*, Mondadori, Milano, 2004
- Strauss A.L., Corbin J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park (CA), 1990
- Strauss, M., *Il padre e i nomi, effetti di pluralizzazione*, Milano, Seminario ICLeS, febbraio 2007, inedito
- Strauss, M., Seminario *L'analista traumatico*, terza delle conferenze del Ciclo *Cliniche del trauma. Scenari attuali della clinica psicoanalitica*, svolte con il Laboratorio di Psicologia Clinica della Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano, in collaborazione con l'Istituto ICLeS, gennaio 2005.
- Tuffanelli, L., Janes, D., *La gestione della classe*, Erickson, Trento, 2011
- Turkle S., *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano, 1996
- Van Lieshout C.F.M., Ingram D.J., *Stimulation of social development in school*, Swets Zeitlinger, Amsterdam, 1977
- Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002
- Vasquez A., Oury F., *L'educazione nel gruppo classe*, Dehoniane, Bologna, 1975
- Vegetti Finzi S., *Storia della psicoanalisi*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1986
- Vegetti Finzi S., Lagorio S., *Se noi siamo la terra, Identità femminile e negazione della maternità*, Il Saggiatore, Milano, 1996

- Vegetti Finzi S., *Il romanzo della famiglia. Passioni e ragioni del vivere insieme*, Mondadori, Milano, 1997
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori 2000
- Vegetti Finzi S., *La stanza del dialogo: riflessioni sul ciclo della vita*, Casagrande, Bellinzona, 2009
- Vezzani B., Tartarotti L., *Benessere/malessere nella scuola*, Giuffrè 1988
- Viganò R., *Scuola e disagio: oltre l'emergenza*, Vita e Pensiero, Milano, 2005
- Viteritti A., *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in L. Benadusi, F. Consoli (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2004
- Viteritti A., *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita contemporanea*, Guerini, Milano, 2005
- Viteritti A., *Chi sono, cosa faccio: identità soggettiva e professionalità nella vita sociale contemporanea*, in A. Talamo, F. Roma (a cura di), *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano, 2007
- Von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi*, ILI, Milano 1971
- Von Hentig H., *Pensare la scuola in modo nuovo. Per una teoria della scuola*, in Borrelli M. (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza, 1996
- Von Neumann J., Morgenstern O., *The Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University Press, Princeton, 1944.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it. Ferretti M., Astrolabio-Ubaldini, Roma, 1971.
- Winnicott D.D., *Colloqui terapeutici con i bambini. Interpretazione di 300 "scarabocchi"*, Armando, Roma, 1994
- Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma, 1982
- Winnicott D.W., *Dalla perdita alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze, 1991
- Xodo C. (a cura di), *La formazione continua. Teorie e modelli*, Pensa Multimedia, Lecce, 2004
- Zambrano M., *I beati*, Feltrinelli, Milano, 1992
- Zanardi M., *La «Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu»: tappe e vicende della sua progressiva formazione (1541-1616)*, www.bibliotecaleonexiii.it/materiali/ratio/ratio_studiorum.pdf
- Žižek S., *Il godimento come fattore politico*, Cortina, Milano, 2001
- Žižek, S., *Il soggetto scabroso. Trattato di ontologia politica*, trad. it. di D. Cantone e L. Chiesa, Raffaello Cortina, Milano, 2003

Code-Filter: All

HU: codifica
File: [C:\Users\Elena\Desktop\TESI\atlas\codifica.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 16/01/14 12:13:30

*cont COOC A
*cont COOC P
*cont COOC teat
*cop creat COC psic
*cop creat COOC adole
*cop strut COOC adol
*cop strut COOCCUR psicotici
*imbarazzo COOC adolescenti
*imbarazzo COOC psicotici
*leg soc COOC A
*leg soc COOC P
*legge COOC A
*legge COOCC P
*legge COOCCUR teatro
*mom di sogg COOC adole
*mom di soggCOOCpsicotici
*momt di sogg COOC teat
*part. reg. COOC. adoles
*part. reg. COOC.psicoi
*psicosi COOC creatività
*ritualità COOC adol
*ritualità COOC psic
*ritualità COOC teatro
*ruoli COOC A
*ruoli COOC P
*ruoli COOC teatro
*sguar adol neg C..
*sguar adol negat COOCCUR..
*sguar psic neg C..
*sguar psic pos COOCCUR c..
*teatro COOC leg soc
*terat psico creat
adesione alle indicazioni del regista
adolescenza
agitazione
apertura
apertura al pubblico
approvazione dell regista
ascolto empatico
assenti
assenza di giudizio
assenza di ruoli
attaccamento al copione
atteggiamento del regista
cambiamento
chiedere conferma ad altri
chiedere conferma al regista
clima
coinvolgimento
collaborazione
comico
concentrazione
condivisione
conoscere altri
consapevolezza
continuità
coordinazione

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE (CELL=Q-FREQ)

Report created by Super - 29/08/14 10:30:26

"HU: [C:\Users\utente\Desktop\TESI\Don Bosco\analisi.hpr6]"

Code-Filter: All [57]

PD-Filter: All [4]

Quotation-Filter: All [174]

CODES	PRIMARY DOCS				Totals
	1	2	3	4	
* ritiro COOCCUR sen	0	0	2	1	3
*a-rispetto COOCCUR	1	1	0	0	2
*Altro testo dist CO	0	0	0	0	0
*confrontoprecedente	0	0	0	0	0
*fastidio COOCCUR ri	0	0	2	1	3
*l'adult nn capisceC	0	0	0	1	1
*normativoCOOCCUR fa	0	0	0	1	1
*percezione del test	0	0	1	0	1
*ripetiz COOCCUR fas	0	3	0	0	3
*scarto tra primo e	1	1	0	0	2
*senso di fastidio C	0	3	0	0	3
*senso di fastidio C	1	1	1	1	4
*sguardo dell'Altro	0	0	0	0	0
*sguardo dell'Altro	0	0	0	1	1
*stare nel personagg	0	0	0	0	0
adesione	1	1	2	1	5
assenza di rispetto	4	1	2	1	8
attrazione del grup	0	1	6	0	7
cambiamento	1	1	1	3	6
cambio di routine	0	2	0	0	2
confronto con spetta	0	1	0	1	2
difesa	0	0	1	1	2
dimostrare qualcosa	0	0	3	1	4
distanza dal gruppo	3	1	1	2	7
distanza dal testo	4	2	2	1	9
divertimento	2	2	0	1	5
ex post	0	1	0	0	1
figlio segue il padr	1	2	0	2	5
impegno	1	1	5	1	8
imposizione testo	1	1	1	1	4
incertezza/non rispo	0	2	0	0	2
incremento della coe	0	1	2	0	3
indossare maschera	1	2	2	0	5
interesse teatrale p	2	1	2	0	5
l'adulto che non cap	0	0	2	2	4
l'adulto che ascolta	0	0	1	0	1
la prima	2	1	0	1	4
lottare per un'idea	0	0	1	1	2
negazione distanza d	1	0	0	0	1
opposizione	1	0	0	1	2
percezione del testo	2	1	1	1	5
positività dell'espe	1	3	4	0	8
punto di vista	1	2	3	0	6
ruolo del padre	1	1	1	1	4
ruolo della donna	0	0	1	0	1
scarto tra visione p	1	1	0	0	2
scarto tra primo e s	1	1	2	1	5
senso della ripetizi	1	1	0	1	3
senso di fastidio	1	4	4	6	15
separazione dolorosa	1	2	0	0	3
sfida con se stesso	0	0	3	0	3
sguardo dell'Altro	1	1	6	1	9
stare nel personaggi	1	2	2	0	5
tendenza al ritiro	0	1	4	3	8