

Università degli Studi di Bergamo

SCUOLA INTERNAZIONALE DI DOTTORATO  
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO

XXVIII CICLO  
A.A. 2014/2015



*Clinica delle relazioni formative e scolarità.  
Elementi di una ricerca-intervento*

Supervisore  
Chiar.ma Prof.ssa Maria Teresa Maiocchi

Tesi di Dottorato di:  
Carmine Marrazzo  
Matricola 0126660

## INDICE

### *Introduzione*

#### Capitolo I FORMAZIONE, CAMPO DELL'UMANO

1. Costruzione di un campo di lavoro
  - 1.1 Un'ipotesi di lavoro
2. «Attualità» e «custodia» di una poliedrica *Problemstellung*
  - 2.1 Pensare la formazione
  - 2.2 Pluralità e stallo dell'offerta: lo specialismo formativo della «knowledge society»
  - 2.3 Una custodia non esclusiva
3. Questioni epistemologiche: tra «necessità» e «cautela»
  - 3.1 Determinismo ontologico e filosofie della complessità: quale posto per il soggetto?
  - 3.2 La via dell'integralità come orizzonte metafisico dell'umano
4. La dimensione «tragica» della formazione umana
  - 4.1 Krisis del soggetto: una «ferita che sanguina»

#### Capitolo II «L'IRRIDUCIBILE DI UNA TRASMISSIONE»: PSICOANALISI E FORMAZIONE DEL SOGGETTO

1. Formazione come «costituzione soggettiva»
  - 1.1 Sul soggetto lacaniano
  - 1.2 Dopo Freud, una divaricazione
    - 1.2.1 Problemi in psicologia dello sviluppo
    - 1.2.2 Un esempio di PCC: J. Bowlby e la «base sicura»
  - 1.3 Ritorno a Freud: l'infantile come bambino nell'adulto
2. Il posto del formando, tra soggetto e oggetto
  - 2.1 Bambino-oggetto, bambino-sintomo
  - 2.2 Commento della «Nota sul bambino» di J. Lacan (1969)
    - 2.2.1 Il bambino come sintomo della verità familiare
    - 2.2.2 Il bambino come rappresentante della verità
3. Una solitudine «più degna»: nota sulla formazione dello psicoanalista

Capitolo III  
**CLINICA DELLE RELAZIONI FORMATIVE  
E TEORIA DEI DISCORSI**

1. L'interesse della psicoanalisi per la pedagogia
  - 1.1 L'ardore di Freud o l'educazione tra Scilla e Cariddi
  - 1.2 Reinventare l'atto educativo
2. Vicissitudini transferali
  - 2.1 Insorgenze e spostamenti: il transfert come «*falso nesso*»
  - 2.2 Schema L e transfert (I): versante immaginario e simbolico
  - 2.3 Schema L e transfert (II): il nodo tra amore e sapere
  - 2.4 Transfert e cliniche fuori setting
3. «Clinica dei discorsi» e scolarità
  - 3.1 Cliniche fuori setting
  - 3.2 Per una introduzione alla «teoria dei quattro discorsi»
  - 3.3 «Discorso» e/è «legame sociale»
  - 3.4 Utilità della «teoria dei discorsi»
4. Formazione e discorsi
  - 4.1 Formazione e Discorso del *maître*
  - 4.2 Formazione e Discorso del capitalista
  - 4.3 Formazione e Discorso dell'università

Capitolo IV  
**BREVE ANTOLOGIA DI BRANI INEDITI TRATTI DALLA  
*ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK*  
(RIVISTA DI PEDAGOGIA PSICOANALITICA)**

1. «Il concetto di *inibizione intellettuale* nella teoria psicoanalitica» di P. Federn, (1930)
2. «L'insegnante di fronte all'angoscia degli esami» di F. Redl (1933)
3. «Una pratica pedagogica nella scuola secondaria: prospettive psicoanalitiche» di W. Kuendig (1927)
4. «Per un'altra formazione degli educatori» di G. Behn-Eschenburg, (1934)

Capitolo V  
**ELEMENTI PER UNA RICERCA-INTERVENTO:  
ANALISI DI UNA CULTURA LOCALE**

1. Metodologia della ricerca (I): il metodo etnografico
  - 1.1 Ragioni di una scelta: «metodo etnografico» e «descrizione densa»
  - 1.2 La ricerca etnografica come metodo di ricerca qualitativo
  - 1.3 Il percorso della ricerca
  - 1.4 Le fasi generali della ricerca etnografica
  - 1.5 Generalizzabilità della ricerca
2. Metodologia della ricerca (II): Analisi Emozionale del Testo (AET) in psicologia clinica
3. Il contesto della ricerca
  - 3.1 Ipotesi e oggetto della ricerca
  - 3.2 Gli strumenti della ricerca
    - 3.2.1 Osservazione partecipante
    - 3.2.2 Colloqui clinici semi-strutturati
    - 3.2.3 T-Lab
4. Analisi dei dati
  - 4.1 Primi output emersi con T-LAB
  - 4.2 Analisi Emozionale del Testo
    - 4.2.1 Analisi del primo asse fattoriale: RC2 e RC3
    - 4.2.2 Analisi del secondo asse fattoriale: RC1 e RC4

*Conclusioni*

Verso una formazione atti-giana?

*Bibliografia*

## INTRODUZIONE<sup>1</sup>

Quando parliamo di «formazione della persona», diverse immagini, concetti, nozioni ed affetti possono essere evocati. Chiunque può farne esperienza e possiamo agevolmente riconoscere il carattere «denso» o «pieno» di questa locuzione, la sua capacità di assumere un valore metaforico e metonimico particolare, difficilmente neutro, caratterizzato da una complessità e poliedricità di rappresentazione sul piano della cognizione e, al tempo stesso, sul piano dell'affetto e dell'emozione che vi possono corrispondere.

In ragione di questa complessità, la categoria della «formazione della persona» non sembra potersi sospendere nel vuoto, piuttosto si inserisce in una trama di descrizioni e nozioni sul come la si pensa, quando lo si fa, o su che cosa debba essere una «buona formazione», buona in quanto adeguata ad uno specifico contesto storico-culturale, alle coordinate che lo caratterizzano ed alle problematiche che lo investono. Non esiste in letteratura un'unica definizione di «formazione»: tale definizione e la sua descrizione derivano, com'è evidente, dall'articolazione tra il discorso sociale corrente, riferibile ad un immaginario della formazione che si ritiene necessaria ad un dato contesto e il discorso teorico-epistemologico, che la situa nell'ambito delle indagini scientifiche con il problema, in sovrappiù, della sua applicazione anche tecnica, relativa alle cosiddette pratiche di intervento formativo. Ci troviamo di fronte a diversi livelli del discorso, dunque, la cui articolazione costituisce, quando c'è, un quadro di riferimento generale per una definizione del tipo di formazione che si pensa e che si desidera proporre e praticare.

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro di ricerca si iscrive nel percorso di Dottorato di ricerca in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (XXVIII ciclo), nell'ambito dell'omonima *Scuola Internazionale di Dottorato* dell'*Università degli Studi di Bergamo*. I riferimenti bibliografici relativi ai concetti qui introdotti saranno esplicitati nell'apparato delle note nel corso del lavoro.

Ma c'è qualcosa di più. Se è vero che questa complessità può valere per la «formazione» come per qualsiasi altro oggetto di indagine scientifica e di intervento metodologico applicativo, e particolarmente nel campo delle «Scienze della persona», un lavoro di ricerca intorno a questa categoria classica sembra raddoppiare tale complessità per situarla su un altro piano, fino a misurarsi con un punto di paradosso rispetto al lavoro di ricerca scientifica come tale. Intendiamo il fatto che il ricercatore impegnato in un lavoro *sulla* formazione può imprevedibilmente trovarsi toccato, che ne abbia immediata cognizione o meno, da un lavoro *di* formazione: esperienza di ricerca *sulla* formazione ed esperienza *di* formazione possono arrivare, allora, ad annodarsi. L'essere del ricercatore può ritrovarsi implicato ed anche il lavoro di scrittura può patirne: v'è una dimensione *clinica nella/della relazione formativa* come tale, in quanto esperienza legata alla singolarità del caso per caso ed è ciò che tiene viva la dimensione formativa di un lavoro di ricerca, lavoro solitario, per certi versi, ma non senza l'Altro a cui ci si rivolge.

Perlomeno, questo è quel di cui abbiamo fatto qui esperienza. Il presente lavoro, in altre parole, sembra poter confermare la considerazione secondo la quale ogni ricerca è una storia che lega il ricercatore all'oggetto della sua ricerca. In questo caso, il legame con l'oggetto di ricerca nasce e si sviluppa come un tentativo di articolazione e connessione di un percorso di formazione personale che si è snodato lungo due itinerari di ricerca<sup>2</sup>. Una prima scommessa, dunque, si situa all'interno di questa storia formativa personale ed è il tentativo di dimostrare *come* e *se* sia possibile articolare adeguatamente campi di studio e d'intervento prossimi (pedagogie, psicoanalisi, psicoterapie, psicologie cliniche), variamente attraversati dalla categoria della «formazione della persona», seppur da prospettive (teorico-epistemologiche, pratiche, etiche) differenti, non sovrapponibili ma non per questo irriducibili a priori.

Qual è, se c'è, il filo rosso che attraversa queste differenze e ne marca un punto di non-irriducibilità? E' quel che abbiamo provato a situare fin dal primo capitolo di questo lavoro, *Formazione, campo dell'umano*. In esso abbiamo cercato di costruire un campo e di fondare un'ipotesi di ricerca: nella constatazione classica dell'inconvenienza dell'esser nati e del dovere etico di *con-venire* alla vita come esperienza dell'essere umano, in questo conflitto mai del tutto sanabile tra la vita e la morte, ci è sembrato di poter situare un primo perimetro e, con esso, la posta in gioco della «formazione umana». L'ipotesi di lavoro che situiamo in questo perimetro è quella

---

<sup>2</sup> Il primo nell'ambito della *Scuola di Dottorato di Ricerca in Formazione della persona e del Mercato del Lavoro* (Università degli Studi di Bergamo) e il secondo nell'ambito dell'*Ecole de Psychanalyse des Forums du Champ Lacanien*, nel cui orizzonte si iscrive anche la formazione in psicoterapia dell'*Istituto per la Clinica dei Legami Sociali (ICLeS)*, sede di Milano).

secondo la quale la «formazione della persona», come categoria classica della riflessione e della tradizione pedagogica, possa essere articolata, messa in tensione e rinnovata dalle elaborazioni scientifiche, etiche e tecniche che provengono dall'esperienza e dal campo della psicoanalisi. Un'opzione ci è parsa però essenziale: non abbiamo inteso il campo della psicoanalisi *tout court*, in quanto sapere scientifico già costituito, ma il campo della psicoanalisi in quanto *può* costituirsi e reinventarsi in quanto preso nella sua portata *discorsiva*: in questo senso, il lavoro si iscrive decisamente nell'ambito dell'insegnamento inaugurato da S. Freud e rilanciato da J. Lacan, pur tenendo criticamente conto di altre prospettive proprie al campo della psicoanalisi.

A partire da questa prima articolazione, abbiamo dunque cercato di problematizzare la categoria della formazione: l' «attualità» di tale *Problemstellung*, come pure la necessità di una sua «custodia» che non sia «esclusiva» di un unico campo disciplinare. L'analisi della letteratura esistente, come vedremo, sembra infatti indicare una specifica difficoltà delle condizioni di «pensabilità» della formazione e del pensare come tale, difficoltà che abbiamo interpretato come un marchio epocale che rende difficile questa operazione di pensiero, se non l'operazione di pensiero come tale. Le ricadute, più o meno sintomatiche, di questo fenomeno appaiono evidenti nel momento in cui esaminiamo il destino che è toccato alla formazione nel mercato del lavoro neo-capitalista: esso ci appare caratterizzato da un'apparente contraddizione tra «pluralità» e «stallo» dell'offerta formativa, e dalla riduzione della stessa ad un suo «specialismo» come elemento tipico della «knowledge society», società della conoscenza.

A fronte della problematicità in cui versa la formazione d'oggi, la sua riduzione ad intervento tecnico-specialistico sul mercato, pensiamo che le condizioni per un suo rilancio non possano non passare, allora, dal creare le condizioni per una sua pensabilità. Attraverso l'analisi di Autori della pedagogia contemporanea, dunque, abbiamo svolto un *détour* intorno alla «questione epistemologica» attraverso cui orientare lo studio della formazione come categoria pedagogica e potendo dunque distinguere tra quelle pedagogie che s'inscrivono nell'ambito del «determinismo ontologico e delle filosofie della complessità» (le quali, se da un lato aspirano ad un'iscrizione scientifica forte, dall'altro corrono il rischio di precludere e ridurre il soggetto della formazione ad oggetto di intervento tecnico) e quelle pedagogie che, invece, optano per la via di un'«integralità», dischiudendosi all'orizzonte metafisico dell'essere umano. Osserviamo che anche *le* psicologie e *le* psicoanalisi sembrano ugualmente toccate dalla stessa questione, quando non possono assumere fino in fondo

la «rottura epistemologica» operata dall'invenzione freudiana del dispositivo analitico e del soggetto dell'inconscio come altra ragione al lavoro nello/dello psichismo umano.

Che cosa distingue e qualifica, allora, la formazione dell'umano?

L'ipotesi che intendiamo avanzare consiste, di fatto, nel riconsegnare la categoria della formazione alla sua dimensione essenzialmente «tragica», ovvero animata da un *ethos*, che è precisamente ciò che qualifica e distingue la natura umana da quella animale: l'umano in quanto si ritrova s-naturato *ab origine*, laddove la sutura di questa dimensione comporterebbe il riduzionismo ad una qualche concezione etologica o naturalistico-biologica della formazione dell'essere umano. Una riflessione di questo tipo può aprire, crediamo, ad un possibile punto di intersezione tra pedagogia e psicoanalisi come opzioni che qualificano il loro operato scientifico e tecnico attraverso una riflessione etica, come «giudizio sul proprio agire». Opzioni che intravedono quantomeno il rischio di un riduzionismo a *scientismo* e *tecnicità* e che provano a riconsegnare l'uomo, come afferma G. Bertagna, alla sua «responsabilità, libertà, intenzionalità e *lógos*».

Dopo questa prima e indispensabile articolazione, il secondo capitolo, «*L'irriducibile di una trasmissione*». *La formazione come costituzione soggettiva*, intende proporre una concezione specifica della formazione del soggetto umano e, con essa, alcuni elementi basici di clinica relazionale orientata dalla psicoanalisi che riteniamo utili per un orientamento anche tecnico della questione formativa. Se infatti sembra esserci un consenso condiviso intorno alla concezione persona umana come unica e irripetibile, nondimeno non sempre le articolazioni proposte nella letteratura, che pure sostengono tale posizione, arrivano a definire operativamente e strutturalmente la consistenza di tale singolarità. La teoria di riferimento proposta è la concezione del «soggetto» proposta da Lacan: inserita criticamente nei destini della psicoanalisi post-freudiana, tale concezione marca l'irriducibilità del «soggetto» alla «persona», del soggetto in quanto soggetto dell'inconscio e lo coglie nella responsabilità etica di agire in conformità al desiderio (inconscio) che lo abita. La lettura critica della *Nota sul bambino* (1969) intende proprio indicare la presa originaria del soggetto nel desiderio dell'Altro (parentale in primis, ma non esclusivo) e proporre una concezione della «formazione» come movimento di «separazione» rispetto a questa prima «alienazione» originaria e come conquista a titolo di libertà e desiderio. Se alienazione e separazione possono essere allora concepiti come momenti logico-strutturali più che cronologico-evolutivi, questo permetterebbe di rimettere in gioco la partita formativa in ogni incontro autenticamente formativo, che è per struttura incontro transferale: riedizione, dunque, ma anche possibile chance di superamento, che apre al nuovo, con interessanti prospettive anche nell'ambito della



scolarità. Il capitolo si chiude con una nota critica su una formazione professionale e personale particolare: quella di chi intenda occupare, per altri, il posto di psicoanalista.

Con il terzo capitolo, *Clinica delle relazioni formative e teoria dei discorsi*, intendiamo proporre un avanzamento ed un ingresso specifico nel campo della formazione applicata al contesto della scolarità e della problematica relazionale che intercorre tra insegnante-alunno-istituzione. Questo avanzamento arriva a configurarsi lungo tre traiettorie principali: 1) un'analisi critica dei rapporti intercorsi *ab origine* tra psicoanalisi e pedagogia: incontro non mancato, dunque, piuttosto marcato da una certa «ambiguità», già nella stessa formulazione freudiana di un reciproco interesse tra *psicoanalisi e pedagogia* (1913), testimoniato anche da un movimento di studiosi dell'epoca, alle origini della scienza dell'inconscio. Se i due mestieri del «curare-psicoanalizzare» e dell'«educare» costituiscono, insieme a quello del «governare», la serie freudiana dei «mestieri impossibili» (1925), abbiamo allora cercato di dare le ragioni di tale impossibilità. Queste considerazioni ci hanno quindi portato ad esplorare 2) il capitolo della problematica e delle vicissitudini legate alla nozione centrale di «transfert», la cui originaria formulazione freudiana, fondata sui concetti di «ripetizione», «spostamento» e «falso-nesso», trova una sua riformulazione strutturale attraverso lo *Schema L* di Lacan (1953-1954): la distinzione che questo strumento permette di isolare tra il «versante immaginario» e quello «simbolico» di ogni relazione inter-umana consente, crediamo, di estendere ed allargare la nozione di transfert ai contesti professionali più diversi. La divaricazione tra l'amore narcisistico-immaginario del transfert (i cui miraggi possono essere sovente punto sorgivo di pericolosi agiti contro-transferali) e l'amore transferale in quanto indirizzato al sapere, in altre parole, rende anche percorribile una sua maneggiabilità operativa nell'ambito delle cosiddette «cliniche fuori setting». Il mestiere dell'insegnante, alle prese con la trasmissione del sapere, la problematica dell'apprendimento e della formazione degli allievi, può essere sostenuto se liberato, almeno in parte, dalle strette maglie di un'identità insegnante come «ruolo» (immaginario e sociale) in favore, invece, di un suo «ri-posizionamento» su un piano simbolico. La nostra proposta, ancora poco esplorata nella letteratura è che tale ri-posizionamento possa essere leggibile 3) nei termini di una «clinica dei discorsi», ovvero provando a coglierlo attraverso lo strumento della «teoria dei quattro discorsi» di Lacan (1969-1970), che cercheremo di porre qui in articolazione con il tipo di razionalità che è in gioco nelle diverse modalità di legame sociali in atto.

Quali ricadute ha dunque la formazione come «categoria discorsiva», nei passaggi dal *discorso del Maître* a quello dell'*Università*, in un periodo storico-critico caratterizzato dall'ascesa dis-umanizzante del *discorso del Capitalista*? Questi sviluppi,

che lasciamo in sospeso fino alle conclusioni del lavoro, puntano ad un possibile cambio di rotta e ci sembrano poter ri-situare la problematica formativa entro il campo dell'umano che avevamo inizialmente definito.

Lasciando in sospeso l'interrogativo, il lavoro di ricerca ci ha portato ad interessarci ad alcuni testi che sembrano non aver incontrato troppa fortuna nella letteratura sul tema. Ci riferiamo ad una serie di articoli, scritti tra il 1927 e il 1934 e pubblicati nella *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Rivista di pedagogia psicoanalitica*, che testimoniano dell'interesse reciproco tra le discipline in questione che abbiamo precedentemente esaminato. Questi testi, di cui proponiamo la traduzione e cura in italiano a partire dalla traduzione francese, vengono riproposti in una *Breve antologia* che costituisce il quarto capitolo del lavoro. Pur riconoscendo i limiti di una traduzione da traduzione, il lavoro di ricerca ci ha portato ad appassionarci a queste pagine dimenticate di Autori che, circa un secolo fa, s'interessavano teoricamente e praticamente di questo possibile campo di intersezione. Si tratta di testi di Autori in un certo senso minori, ad eccezione forse di P. Federn, che non sono entrati di diritto nel *mainstream* della letteratura psicoanalitica e pedagogica, ma che hanno un sicuro interesse per il nostro campo di lavoro. Non tanto per fondare una «pedagogia psicoanalitica», categoria che andrebbe ben situata dal punto di vista teorico-epistemologico e tecnico-operativo, quanto per testimoniare il desiderio di professionisti del campo pedagogico-educativo (per lo più insegnanti professionali, con formazione psicoanalitica) e ridar voce a dei pionieri che, dalle aule di scuola, tentavano una via nuova che tenesse in conto nella problematica pedagogica, loro pane quotidiano, la possibilità di includere la scoperta freudiana di un sapere del soggetto dell'inconscio. Sapere che, agli occhi di questi pionieri, sembrerebbe costituire la stoffa della clinica della scolarità: per l'alunno, per il docente e per tutti gli attori che sono implicati in questa appassionante sfida che è la trasmissione del sapere. Con P. Federn, F. Redl, W. Kuendig, G. Behn-Eschenburg ci misuriamo dunque nell'affrontare alcune problematiche salienti di questo campo designato come «clinica della scolarità», tra cui il concetto di inibizione intellettuale, l'insegnante di fronte all'angoscia degli esami, le prospettive transferali in gioco nella pratica pedagogica, la problematica formativa degli educatori e, più in generale, i difficili rapporti che possono intercorrere tra i saperi psico-pedagogici, particolarmente quando sono volgarizzati in illusorie soluzioni *prêt-à-porter*. Niente scorciatoie, dunque. Ben consapevoli delle differenze storico-culturali che fanno sì che il «disagio della civiltà» del 1929 non sia lo stesso della «civiltà del disagio» del 2016, crediamo che il lettore possa restare sorpreso nel cogliere l'attualità e la pertinenza delle riflessioni poste dagli Autori alle prese con il lavoro insegnante; crediamo anche che l'insegnante potrà trovarsi confortato nel constatare la vicinanza di

certe testimonianze, come pure i punti di *impasses* con cui da sempre l'insegnante ha da misurarsi: come l'impasse può farsi strada, aprirsi allora al desiderio, in opposizione alle difese epistemo-fobiche che gettano spesso, il docente, in una condizione che fin troppo facilmente liquidiamo nell'immaginario corrente del *burn-out* insegnante?

Ed è proprio a partire da una sorta di difesa epistemo-fobica che si apre l'esperienza qualitativa sul campo. Essa è stata realizzata tenendo conto dei diversi livelli di operatività nella scuola, particolarmente nella dimensione pratica dell'intervento formativo-scolare, sottoponendo ad una lettura critico-clinica una particolare ed inedita congiuntura formativa: 1) la formazione di un'équipe di insegnanti in dottorato di ricerca; 2) l'analisi di un modello formativo, fondato sull'alternanza scuola-lavoro, in atto presso la *Scuola Oliver Twist di Formazione Cometa* di Como.

La ricerca sul campo ha permesso, attraverso una metodologia etnografica integrata con recenti metodologie dell'intervento psicologico-clinico (*Analisi Emozionale del Testo*, AET), l'analisi di una specifica Cultura locale, alcuni lineamenti di Repertori Culturali e, crediamo, elementi possibili per dare alla ricerca un seguito di intervento.

Se qualcosa resta da concludere, rimandiamo al termine del lavoro. L'auspicio è che il lavoro di ricerca possa iscriversi nel campo della ricerca scientifica proprio perché qualcosa dell'uno dell'autore, per dirla con Foucault<sup>3</sup>, cioè il suo «dire», possa incominciare a farsi strada, tra l'insieme dei «detti» che sono patrimonio collettivo della comunità scientifica.

Casarsa della Delizia (PN), agosto 2015  
in ricordo di *Pier Paolo Pasolini*,  
quarant'anni dopo.

---

<sup>3</sup> M. FOUCAULT, *Che cos'è un autore?* (1969) in *Scritti letterari*, Milano, Feltrinelli, 1971, pp. 1-21

## Capitolo I

### LA FORMAZIONE, CAMPO DELL'UMANO

«Cos'hai, ma cos'hai dunque? -  
Non ho niente, non ho niente.  
Ho solo fatto un salto fuori dal  
mio destino, e ora non so più  
verso cosa voltarmi, verso che  
cosa correre...»

(E.M. Cioran)<sup>1</sup>

«Io so questo: che chi *pretende*  
la libertà, poi non sa cosa  
farsene»

(P.P. Pasolini)<sup>2</sup>

#### 1. Costruzione di un campo di lavoro

I problemi relativi alla «formazione della persona»<sup>3</sup> toccano la dimensione più intima dell'essere umano. Che si tratti della propria biografia, di vita e culturale, di quella familiare, sociale o professionale, nessuno può dirsi esentato una volta per tutte dal confronto con tale problematica. I versi di E.M.Cioran, che volutamente abbiamo posto ad esergo, indicano come tale confronto possa farsi inesauribile e all'occorrenza inesorabile: l'esser nati può rivelarsi inconveniente e costituirsi come interrogativo sul proprio destino. Versione moderna del *mē phynai* dei classici e dei lirici greci, destino del «parlessere», colui che, per il fatto stesso di parlare, come indica lo psicoanalista Jacques Lacan<sup>4</sup>, si ritrova in una posizione di incessante domanda: domanda-di-senso

---

<sup>1</sup> E.M. CIORAN, *L'inconveniente di essere nati*, Milano, Adelphi, 2003, p. 187

<sup>2</sup> P.P. PASOLINI, «Gli studenti di *Ombre Rosse*», *Da 'Il caos' sul 'Tempo'*, n. 51, 14 dicembre 1968, in P.P. PASOLINI *Saggi sulla politica e sulla società*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1999, p. 1156

<sup>3</sup> Il presente lavoro di ricerca si iscrive nel percorso di Dottorato di ricerca in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (XXVIII ciclo), nell'ambito dell'omonima *Scuola Internazionale di Dottorato dell'Università degli Studi di Bergamo*.

<sup>4</sup> Neologismo coniato dallo psicoanalista J. Lacan, in un certo tornante del suo insegnamento, nel corso degli anni '70, per designare l'essere umano che parla come tale e che arriva progressivamente a

della/sulla condizione umana, ovvero domanda «*del* soggetto *sul* soggetto»<sup>5</sup>, sul proprio posto, sulla direzione da prendere per arrivare al proprio compimento.

L'articolarsi di tale domanda porta con sé, almeno in potenza, la possibilità di compiere «un salto fuori dal proprio destino». Ed è proprio in virtù di questa possibilità del salto, che è una possibilità di dis-alienazione, che c'è *del* soggetto umano, soggetto che può arrivare a non sapere cosa farsene di questa libertà acquisita, laddove si ritrovi d'improvviso, e in virtù del suo stesso atto, fuori dal selciato, finalmente libero, ma anche dis-orientato: volgere verso, dunque; correre, certamente... ma dove?, verso chi o verso cosa?, chi anima questa spinta e che cosa ne determina la traiettoria?

In questo «non sapere» il verso - verso cosa voltarsi, verso cosa correre - si situa la questione del soggetto, questione che il soggetto innanzitutto è: la sua ricerca di una forma, non senza introdurre, in questa ricerca, un guadagno epistemico: forma e sapere che si articolano in verità. Salto che può arrivare a rompere un destino già scritto, fino a renderlo destino ancora da scrivere, da riscrivere, da reinventare. E con esso, tutta la gamma dei sentimenti e delle umane passioni che vi possono corrispondere: taedium vitae, solitudine, incertezza per la via da percorrere, con i suoi bivi da prendere e con l'incudine del tempo che incombe, tempo dell'attesa e tempo di concludere. E ancora: angoscia della fatticità dell'esistenza: «il davanti a cui dell'angoscia», con Heidegger, definisce lo stato che «isola e apre l'Esserci come *solus ipse*»<sup>6</sup>; *Hilflosigkeit* sarà il nome freudiano impiegato per tentare di isolare la causa di quest'angoscia: una situazione originaria e strutturale «d'impotenza, senza risorse», con cui il piccolo d'uomo ha, fin da subito, da misurarsi<sup>7</sup>.

Che questo salto arrivi a compiersi, tuttavia, non può essere cosa scontata, concepibile unicamente come puro dato di natura, come programma biologicamente inscritto nella natura umana. L'asino di Buridano insegna agli uomini che è possibile addirittura morire d'inedia, che è possibile finanche lasciarsi morire di fame e d'indecisione, punto di paradosso dunque, dov'è forse proprio la «fame d'indecisione» a lasciar l'uomo al suo destino di derelitto, quando niente arrivi a determinarlo<sup>8</sup>.

---

sostituire la nozione di «soggetto» (cfr. Cap. II) puntando alla non separabilità dell'essere del corpo, anche biologico (il vivente), dal parlante.

<sup>5</sup> M.T.MAIOCCHI, *Il taglio del sintomo*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 176

<sup>6</sup> M. HEIDEGGER, *Essere e tempo* (1927), Milano, Longanesi, 2006, pp. 230-231

<sup>7</sup> S. FREUD, *Inibizione, sintomo e angoscia* (1925), in *Freud Opere*, v. 10, Torino, Boringhieri, 1976, pp. 233-317

<sup>8</sup> Cfr. K. POPPER, *Il pensiero essenziale*, Roma, Armando Editore, 1998, p. 265: «Un asino affamato e assetato è accovacciato esattamente tra due mucchi di fieno con, vicino a ognuno, un secchio d'acqua, ma non c'è niente che lo determini ad andare da una parte piuttosto che dall'altra. Perciò, resta fermo e muore».

Mille e una metafora<sup>9</sup> non basterebbero a designare i modi di queste decisioni dell'essere, sempre «insondabili»<sup>10</sup>, a dar retta ad uno scritto originario di Lacan che interrogava, «nel dramma sociale che domina il nostro tempo»<sup>11</sup>, i rapporti tra libertà e follia umana, fino a misurare «il rischio della follia sull'attrazione delle identificazioni in cui l'uomo impegna ad un tempo la sua verità ed il suo essere»<sup>12</sup>. Il fatto di non poter contare su una garanzia ultima dell'Altro, ma piuttosto arrivare a scorgerne l'inconsistenza, la sua faglia, espone l'essere umano ad una condizione di solitudine radicale: «Lungi dall'essere il fatto 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»<sup>13</sup>.

Ma se può dunque esservi «l'inconveniente di esser nati», questa stessa inconvenienza può tradursi per l'essere umano, e a certe condizioni, in un dovere etico a cui il soggetto è chiamato per *con-venire*, per *ad-venire* al luogo d'essere dove, in fondo, era sempre stato. *Wo Es war soll Ich werden* è il celeberrimo motto freudiano, intorno a cui la critica psicoanalitica (e non solo) s'è tanto dibattuta, apre fin nella sua problematica traduzione itinerari ed istanze etiche diverse che sembrano in gioco nella sfida formativa. Ritorneremo su tale problematica a proposito del carattere tragico della formazione, non senza anticipare la traduzione alla quale ci riferiamo: «dove così era, debbo accadere come soggetto», secondo l'opzione lacaniana<sup>14</sup> in psicoanalisi, nel cui solco il presente lavoro di ricerca si iscrive.

Imperativo etico che potremmo tradurre ricorrendo alle belle parole di M.Pace Ottieri, tratte dal romanzo *Quando sei nato, non puoi più nasconderti*: «Non riesco a pensarli vecchi, né tantomeno morti, come se quel loro modi di vivere, incerto e disperso, eternamente in transito, li preservasse dal consumarsi, e quell'impasto di tenacia che li spinge ad avanzare incauti sull'orlo della pianura, fosse un nocciolo

---

<sup>9</sup> Sull'utilizzo della metafora in educazione si veda il bel saggio di R. MANTEGAZZA, *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2000

<sup>10</sup> J. LACAN, *Discorso sulla causalità psichica (1946)*, in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974, p. 171

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 170

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.* Il passo verrà poi ripreso, a distanza di vent'anni, il 22 ottobre 1967. Cfr. J. LACAN, *Allocuzione sulle psicosi infantili (1967)*, in *Altri scritti*, Torino, Einaudi, 2013, p. 357

<sup>14</sup> Cfr. S. FREUD, *Introduzione alla psicoanalisi (nuova serie di lezioni) (1932)*, *Lezione 31*, in *Freud Opere*, v. 11, Torino, Boringhieri, 1989, p. 190 ed anche la lettura datane da J. LACAN, *L'istanza della lettera nell'inconscio o la ragione dopo Freud (1957)*, in *Scritti*, cit., p. 519 ed in *La scienza e la verità (1966)*, in *Scritti*, cit., p. 868

indistruttibile di vitalità, una sorgente di energia perenne, un inesauribile desiderio di sciogliere i lacci dell'abitudine appena legati, insomma l'aspirazione di noi tutti a un'esistenza che sempre ricomincia, saltando da un inizio all'altro, in attesa che debutti la vita, quella vera»<sup>15</sup>.

Prendiamo questa rappresentazione letteraria e cinematografica, che affronta la drammatica ed attualissima esperienza dell'immigrazione clandestina, come una metafora della seconda nascita, nascita simbolica, a cui il soggetto umano è chiamato in virtù di un trovarsi letteralmente «sbalzato fuori»: come il protagonista, salvato da una «carretta sul mare» di clandestini, simbolo del genocidio ma anche chance di una nuova vita possibile.

E allora, tra la disperata constatazione d'*in*-convenienza e il dovere etico di *con*-venire<sup>16</sup>, in questo conflitto mai del tutto sanabile tra la vita e la morte, ci sembra di poter situare un primo perimetro del nostro destino di migranti e, con esso, la posta in gioco della formazione umana.

### 1.1 Un'ipotesi di lavoro

Una ricerca che ha per oggetto il tema della formazione umana non può non iscriversi all'interno della riflessione contemporanea post-moderna sullo statuto antropologico dell'essere umano e della sua s-natura. L'ipotesi di lavoro di cui cercheremo di render conto è che questa *categoria classica della riflessione e della tecnica pedagogica possa essere articolata, messa in tensione e rinnovata dalle elaborazioni scientifiche, etiche e tecniche che provengono dall'esperienza e dal campo della psicoanalisi*. Una precisazione ci pare qui tuttavia essenziale: non intendiamo qui il campo della psicoanalisi *tout court*, in quanto sapere costituito, ma *il campo della psicoanalisi in quanto può costituirsi ed essere definito a partire dalla sua portata discorsiva*: cioè a partire da quella particolare forma di legame sociale che è, nell'insegnamento lacaniano, il «discorso dell'analista»<sup>17</sup>.

Cercheremo di argomentare come, al di là delle divergenze teoriche e della segregazione disciplinare dei saperi scientifici, l'esperienza formativa umana mostri anche un «resto (l'inconscio, la corporeità, il desiderio) che precisa l'irriducibilità dei

---

<sup>15</sup> M.P. OTTIERI, *Quando sei nato non puoi più nasconderti*, Milano, Nottetempo, 2003, p. 171. Dal romanzo è tratta la sceneggiatura dell'omonimo film con la regia di M.T. GIORDANA del 2005

<sup>16</sup> «Con-venienza» dal lat. *convenire*, (comp. di *con* e *venire*), e cioè 'incontrarsi, essere d'accordo, confarsi'. Cfr. M. CORTELLAZZO e P.ZOLLI, *DELI, Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999

<sup>17</sup> L'articolazione e lo sviluppo della teoria lacaniana «dei quattro discorsi» (1969-1970) verrà affrontata nel corso del III capitolo del presente lavoro.

singoli soggetti all'integrazione»<sup>18</sup>. L'ipotesi di fondo è che prendere in conto o meno questo «resto», preoccuparsi di pensare e definire e riattivare questo scarto irriducibile e singolare di ogni essere parlante, ultima obiezione al conformismo omologante del discorso capitalista, può *costituire una differenza etica tra letture e operatività pedagogiche e, più estensivamente, formative. La scommessa è che una «clinica dei discorsi»<sup>19</sup>, la cui applicazione esplicita alla categoria della formazione appare inedita, possa essere pertinente e adeguata per trattare con realismo le problematiche appena introdotte.*

## 2. «Attualità» e «custodia» di una poliedrica *Problemstellung*

A queste considerazioni preliminari e per certi versi classiche, relative cioè agli interrogativi che attraversano la storia del pensiero occidentale, secondo un topos culturalmente assai condiviso e dibattuto, non sembra corrispondere oggi una maturata articolazione tra la consapevolezza teoretico-scientifica e culturale e il complesso di soluzioni e operatività messe in atto per affrontare le sfide formative della post-modernità. Una riprova attraverso la condizione di emergenza educativa della contemporaneità. La frequenza, l'acutezza ed il proliferare degli appelli provenienti da luoghi ed istituzioni in cui si segnala un'urgenza (sociale, educativa, morale, economico-politica, clinica)<sup>20</sup>, sembrerebbero in effetti indicare una inadeguatezza degli strumenti a nostra disposizione, ovvero l'insufficienza delle elaborazioni di dottrina e dei progetti operativi nel far fronte al *reale* del problema formativo: il fatto che la formazione dell'umano deve misurarsi con un vuoto di senso, dato impossibile di struttura e dimensione inaggrabile e di cui cercheremo, nel corso del lavoro, di coglierne e giustificarne variamente la portata.

---

<sup>18</sup> Prospettiva ben colta recentemente anche dal coté pedagogico da U. Margiotta. Cfr. U. MARGIOTTA, *Teoria della formazione*, Roma, Carocci, 2015, p. 195.

<sup>19</sup> «Clinica dei discorsi» è un'espressione che approfondiremo nel corso del III Capitolo, utilizzata da C. Soler, psicoanalista lacaniana di Parigi e punto di riferimento nell'ambito dell'insegnamento lacaniano in Europa e nel mondo. In particolare, l'Autrice è all'origine dell'esperienza dell'*Ecole de psychanalyse des Forums du Champ Lacanien* (EPFCL).

<sup>20</sup> Diversi Autori sembrano mettere in relazione questi preoccupanti segni di crisi, che contraddistinguono la situazione socio-economico-politica attuale, come legati ad una più diffusa crisi dell'autorità, sociologicamente e culturalmente ravvisabile fin dagli inizi degli anni Sessanta del secolo scorso, situando di conseguenza le difficoltà del discorso educativo essenzialmente come «crisi dell'esemplarità adulta». Per una lettura pedagogica della questione si rimanda al saggio di L. PATI e L. PRENNA (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini Studio, 2008



## 2.1 *Pensare la formazione*

Ci troviamo dunque di fronte ad una prima difficoltà: difficoltà nel *pensare la formazione*, pensare la formazione scientificamente e metafisicamente.

A ben vedere, e più estensivamente, sembrerebbe che siamo di fronte ad una difficoltà radicale ed epocale nel *pensare come tale*, difficoltà che può essere presa come paradigmatico segno dei tempi che vengono chiamati post-moderni. Si domanda, a tal proposito, F. Rella, introducendo la sua riflessione sulla «responsabilità del pensare» in un tempo che gli appare come marcato da un profondo nichilismo: «quale pensiero è in grado di pensare il nostro tempo, come Platone o Hegel hanno saputo pensare il loro tempo? [...] Cosa è oggi esperienza? Di cosa facciamo esperienza, e come parlarne?»<sup>21</sup>.

Il termine «esperienza» sembra in effetti aver smarrito la sua portata, portata che troviamo ben indicata dal suo etimo: «ex-periri», e cioè «dar prova», nel senso di un «perire da cui si esce (*ex*) rinnovati»<sup>22</sup>, come ha ben indicato G. Bertagna, in un lavoro dedicato non a caso alla categoria pedagogica dell'orientamento.

Ma come intendere il senso di un simile *rinnovamento*? La teoria e soprattutto la clinica, in quanto esperienza singolare, psicoanalitica può qui venirci in aiuto, quando invoca il lavoro psichico in quanto concepibile come esperienza del lutto: secondo l'ipotesi freudiana<sup>23</sup> se ne esce rinnovati in quanto toccati da una perdita. La portata di questo è assai estesa e ci permetterebbe di identificare questa difficoltà del pensare come effetto di una sorta di «preclusione» della dimensione della perdita come uno dei tratti caratterizzanti l'attuale disagio della civiltà post-moderna. Sul versante della clinica psicoanalitica contemporanea, M.T. Maiocchi ha precisamente declinato questo fenomeno nei termini di una «clinica della dipendenza», sottolineando come quel che appare come evidenza clinica ci costringe ad interrogare, nel movimento psicoanalitico ma non solo, il modo con cui pensiamo il soggetto umano (e quindi la sua *formazione*), ovvero secondo un criterio di inclusione-esclusione della dimensione della perdita: «se non c'è trauma nella separazione, l'Altro come 'madre etologica' non arriva a interrogare il soggetto, ne costituisce semplicemente il supporto, il prolungamento biologico. [...] Avremmo così una sorta di dipendenza senza perdita, che risponde di una neutralizzazione della traumaticità

---

<sup>21</sup> F. RELLA, *La responsabilità del pensiero. Il nichilismo e i soggetti*, Milano, Garzanti, 2009, pp. 20-21

<sup>22</sup> G. BERTAGNA, «L'orientamento tra individuazione e personalizzazione», in *Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma*, Roma, Le Monnier, 2002, p. 7

<sup>23</sup> S. FREUD, *Lutto e melanconia (1915)*, in *Freud Opere*, v. 8, Torino, Boringhieri, 1989, pp. 102-118

inscritta nella struttura»<sup>24</sup>. Se la nostra epoca può rivelarsi, in ragione di questo regime di «onnipotenza materna»<sup>25</sup>, come un'epoca della dipendenza, un'epoca che fatica ad istituire i luoghi del pensiero, che sono innanzitutto luoghi di *separazione*, la questione della «formazione della persona» sembra allora risentire particolarmente e strutturalmente di questo marchio epocale.

Come ha osservato L. Passuello, l'attuale dibattito scientifico sulla categoria della formazione sembra articolarsi lungo due dimensioni principali. La prima, che potremmo definire *storico-critica*, riguarda essenzialmente tutto il *corpus* della tradizione pedagogica, ripensata nella sua attualità e pertinenza contemporanea, e concepisce la formazione come «promozione dell'auto-realizzazione del soggetto in tutte le sue potenzialità, attraverso interventi specifici di varie istituzioni, in un percorso che coinvolge in forme diverse tutte le età della vita»<sup>26</sup>. È possibile reperire qui una concezione della formazione come strettamente legata, se non coincidente, al campo dell'educazione. La seconda dimensione, invece, che appare più legata al contesto socio-economico del mercato del lavoro, intende la formazione come «attività finalizzata ad offrire all'individuo opportunità che gli consentano di acquisire le competenze necessarie per una presenza costruttiva nella società e nel mondo del lavoro»<sup>27</sup>.

Pensare la categoria della formazione significa allora innanzitutto pensare l'articolazione tra queste due dimensioni. Ma in che modo? Secondo U. Margiotta questa operazione implica necessariamente il prendere in conto la formazione in quanto «problematica costitutiva», secondo l'accezione luhmanniana di problematica costitutiva, *problemstellung*: «il punto di riferimento semantico più generale di cui la disciplina dispone non è dato tanto dalla denominazione della disciplina stessa, né dall'orizzonte tematico di essa, ma dalla problematica costitutiva della disciplina»<sup>28</sup>. Egli prosegue affermando che «le problematiche costitutive concernono per definizione problemi già risolti [...], si costruiscono in maniera autoreferenziale, non fondativa. La loro unità e i loro confini non sono dati prescrittivamente da un oggetto di partenza, ma si presentano storicamente come artefatti della differenziazione interna all'ambito scientifico, e del lavoro euristico delle diverse teorie in competizione tra

---

<sup>24</sup> M.T.MAIOCCHI, «Rifiuto del legame e oggetto. La mancanza materna nella clinica delle dipendenze», in M.T. MAIOCCHI, *Il taglio del sintomo*, cit., p. 166

<sup>25</sup> Tematica affrontata con leggerezza nel film scritto, diretto ed interpretato da G. GALLIENNE, *Les garçons et Guillaume, à table!*, edito anche in italiano con il titolo *Tutto sua madre* nel 2013.

<sup>26</sup> L. PASSUELLO, «Formazione e progettualità», in A. AGOSTI (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, FrancoAngeli, p. 62

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> U. MARGIOTTA, *Teoria della formazione*, op. cit., p. 187

loro. [...]. La nozione di *Problemstellung* vale da criterio di differenziazione e di demarcazione, ovvero come operazione discriminante di un sottosistema del sistema 'scienza' (la pedagogia), a sua volta inteso come sistema parziale del sistema sociale»<sup>29</sup>. Possiamo così allora osservare, sempre con l'Autore, che tale nozione di problematica costitutiva sposta i modi dell'interrogazione, cioè del pensare, la categoria della formazione: «perché la formazione, perché formare»? Se la domanda è stata tradizionalmente posta dalla parte di colui che forma, il cosiddetto formatore, «essa è stata replicata più recentemente dal lato del formando (*perché* formarsi?). Può essere ri-specificata tale domanda? E' un'altra domanda o suppone già certe risposte?»<sup>30</sup>. A nostro parere una ri-specificazione della domanda può essere colta precisamente dal lato del formando: «*per chi* formarsi?».

Prima di prendere in conto questa dimensione, che come vedremo situa la portata di senso («perché?») su di una questione relazionale-transferale («per chi?»), occorre partire da un primo paradosso tutto contemporaneo, il cosiddetto specialismo formativo.

## 2.2 *Pluralità e stallo dell'offerta: lo specialismo formativo della «knowledge society»*

Di contro a questo «impensato» o «impensabile» della formazione, sembra invece sociologicamente reperibile, in quanto socialmente praticato e se non inflazionato, un immaginario condiviso e condivisibile intorno al concetto di «formazione» ed all'azione del «formare» e del «formar-si»: studi scientifico-specialistici e interdisciplinari, lavori divulgativi e loro traduzione in pratiche e setting variegati, eclettici, quando non francamente improbabili, sorgono copiosi «celando la tempesta e la bufera, tra le ampie... pieghe, del mantello nebuloso dei tempi»<sup>31</sup>, dietro la spessa cortina della cosiddetta formazione permanente ed i suoi prodotti di consumo, i «corsi di formazione» per ogni genere e grado. Come interrogare questo iato tra la difficoltà nel pensare -scientificamente, metafisicamente e operativamente- la formazione e la sua larga diffusione di massa, come prodotto di consumo?

Lo specialismo della formazione d'oggi è certamente un altro dei tratti caratteristici della società post-industriale<sup>32</sup> e post-capitalista<sup>33</sup>, un effetto della tecno-

---

<sup>29</sup> Ivi, p. 188

<sup>30</sup> Ivi, p. 190

<sup>31</sup> A. BLOK, *La nemesi*, Torino, Einaudi, 1997, p. 12

<sup>32</sup> A. TOURAINE, *La société post-industrielle*, Paris, De Noël, 1969

<sup>33</sup> P.F. DRUCKER, *Post-capitalist Society*, Harper, New York, 1993

scienza e pare dilagante e francamente inarrestabile. Una delle conseguenze di tale effetto è facilmente riscontrabile in quel semplice dato d'esperienza che G.P. Quaglino, dal vertice della psicologia della formazione, ha ben designato nei termini di una «turbolenza di un sistema sociale composto [...] dai professionisti della formazione»<sup>34</sup> che porta con sé l'emergenza di un «valore di esperto nuovo»<sup>35</sup>: si tratta della crescita di un gruppo professionale variegato, il problema del suo riconoscimento e accreditamento sociale-istituzionale, la progressiva e crescente necessità di un sapere teorico e pratico connesso al 'mestiere' del formatore. Sembrerebbe, insomma, che dalle scienze pedagogiche a quelle psicologiche, passando per le filosofiche e le discipline del diritto, dell'economia e del lavoro, tutti sembrano rivendicare il loro posto, naturalmente sempre legittimo, nell'occuparsi di formazione.

Questa pluralità dell'offerta formativa sembra testimoniare una cattura particolare della «formazione» sull'immaginario collettivo. Ad essa pare corrispondere un'insistente «espansione della domanda-di-formazione»<sup>36</sup> da intendere in prima istanza come «richiesta di attività di interventi formativi, crescente ricorso alla formazione da un lato e dall'altro aumento delle occasioni, dei motivi e dei 'luoghi' di formazione: dunque crescente bisogno e progressiva istituzionalizzazione»<sup>37</sup>.

Lo statuto e la natura di tale espansione sono certamente da interrogare a più livelli. Non possiamo non osservare, per considerare un primo elemento della problematica, che questa espansione va di pari passo ad un altro tipo di domanda, quella che la ricerca in psicologia sociale nell'ultimo decennio ha indicato come una crescente domanda-di-psicologia<sup>38</sup> e non tanto nella forma, da un certo punto di vista più esplicitata e assunta dal soggetto, della *domanda-di-cura* (ad esempio, domanda di psicoterapia o di analisi), ma di una più informe e generica domanda di «crescita personale» e «ben-essere», ovvero di quelle domande che sembrano appellarsi in modo speciale all'uso di certi «saperi psi» (psicologici, pedagogici, ma anche filosofici, di counselling-coaching, etc.), di tutti quei saperi che, almeno nell'immaginario collettivo, prendono più da vicino ad oggetto il soggetto stesso nel nesso più intimo

---

<sup>34</sup> G.P. QUAGLINO, cit., p. 4

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Si veda, su questo tema, dal vertice della psicologia della formazione: G.P. QUAGLINO, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005, p. 3, ed anche G.P. QUAGLINO, *La valutazione dei risultati della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 1979; G.P. QUAGLINO, G.P. CARROZZI, *Il processo di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 1981

<sup>37</sup> G.P. QUAGLINO, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, cit., p. 3

<sup>38</sup> C.A. BOSIO, *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*, Milano, FrancoAngeli, 2004; R. CARLI, R.M. PANICCIA, *Psicologia della formazione*, Bologna, il Mulino, 1999

con se stesso e nella sua dimensione relazionale. Quel che qui è in gioco, allora, sembra essere la presenza di una dimensione transferale ancora forte, che sostiene questo primo tentativo di appello da parte dei soggetti verso un certo campo di saperi e di pratiche, magari in dimensioni gruppali, che può apparire specialmente carico di promesse, aspettative, speranze.

Giustamente è stata ben colta la duplice natura, idealizzata e sintomatica, di questo campo di saperi. Idealizzata (sia positivamente che negativamente) in ragione dell'aura particolare di cui si ammantano tali immaginari; *sintomatica* in quanto, considerata nei moventi soggettivi, la psicologia (ma crediamo anche gli altri saperi che abbiamo citato) è «un sintomo della civiltà: [...] un modo di considerare e trattare il soggetto che la scienza e lo scientismo avevano reso più clandestino nella civiltà moderna, un modo di renderne vivibile la condizione»<sup>39</sup>; *idealizzata* poiché questi campi del sapere, in quanto pratiche che si inscrivono, in maniera più o meno decisa, nel campo della scienza vengono collocati sul versante dell'ideale, appunto, di un sapere oggettivo sul soggetto, ridotto ad oggetto, e come tale dispensato-dispensabile di una sua competenza originaria. Ci ritorneremo.

Tale domanda proviene dunque dalla società civile e da ampi segmenti della comunità professionale-istituzionale. Basti pensare, a mo' di esempio, anche se le domande sociali sopra enunciate non vi si riducono interamente, al mare magnum della «formazione permanente», di cui è difficile non coglierne una dimensione fortemente mercantile e della quale, alla fine, può risultare persino difficile cogliere che cosa ne resti al soggetto e del soggetto, preso e perso in questo gran supermercato, e si potrebbe persino concludere, un po' laconicamente e certamente con eccesso di pessimismo, che... perma-*niente!*

Occorre precisare che secondo alcuni Autori, come ad esempio lo stesso G.P. Quaglino, quella che abbiamo poco sopra definito come una pluralità dell'offerta formativa direbbe piuttosto di un suo stato di «stallo»<sup>40</sup>. Il paradosso è solo apparente, una volta che avremo constatato la natura qualitativa di tale stallo, che va correttamente interpretato come presenza di «alcuni segnali [...] di ripetitività e routinizzazione di certi programmi e attività di formazione: ad alcune tendenze al mantenimento, alla copia, alla riproduzione fedele, o per meglio dire, al lifting di superficie, all'innovazione come intervento sulla 'confezione'»<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> M. BINASCO, *La differenza umana. L'interesse teologico della psicoanalisi*, Siena, Cantagalli, 2013, pp. 81-82

<sup>40</sup> G.P. QUAGLINO, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, cit., p. 4

<sup>41</sup> Ibid.

Più radicalmente, e come abbiamo posto inizialmente, ci sembra che esso vada inteso come «stallo» proprio nel pensare la formazione: «significa anche, più appropriatamente, sfasatura rispetto alla domanda, difficoltà a star dietro alla domanda se non configurandola rispetto ad uno schema *a priori*, a tipologia predefinita: limitatezza nella capacità di risposta, blocco della creatività, insofferenza all'approfondimento, ricerca di automatismi nella risposta»<sup>42</sup>. E ancora, se occorresse proseguire: «stallo dell'offerta significa, in una parola, perdita di investimento creativo, progettuale»<sup>43</sup> sulla formazione.

Come leggere questa «perdita di investimento creativo», e cioè, freudianamente, caduta dell'investimento libidico e di desiderio? Che cos'è successo, dunque, alla formazione e a chi pretende occuparsi di formazione, come leggere questo punto di impasse?

### 2.3 Una «custodia» non esclusiva

Nel proseguire il nostro lavoro, cercheremo ora di ridurre il contesto che abbiamo appena esplorato ad un interrogativo che ha animato questo lavoro di ricerca: chi può dunque occuparsi di formazione, quale formazione è necessaria all'aspirante formatore?

Senza voler denegare, cancellare o ridurre quella secolare tradizione culturale che, dalla cultura greco-ellenica ai nostri giorni<sup>44</sup>, considera a giusto titolo il campo della formazione come campo elettivo della pedagogia e della filosofia, si tratta ora di prendere atto di questa pluralità come di un reale inaggirabile segno dei tempi. Ci pare difficilmente condivisibile la posizione di chi rivendica la pertinenza della categoria della formazione, come dottrina e come pratica, unicamente al campo della pedagogia. Sembrerebbe questa, tra le altre, la posizione di F. Cambi, il quale, nella sua proposta pedagogica, sembra non avere alcun dubbio quando afferma che la categoria della formazione «decanta il carattere problematico, complesso, intenzionale, proiettivo del pedagogico e lo vincola proprio al 'pensamento' costante di questo suo *focus*. Tale

---

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Per un excursus storico-critico si vedano: F. CAMBI, «I grandi modelli della formazione», in F. CAMBI, E. FRAUENFELDER (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994, pp. 37-76; G. SPADAFORA, «Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica» in F. CAMBI, E. FRAUENFELDER (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, op. cit., pp. 77-105; G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 376-384; M. GENNARI, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995.

pensamento non è divagazione o esercizio retorico, bensì autenticazione e rilancio di quei saperi/quel sapere in vista di una propria tutela, che implicano riconoscimento, 'fissaggio', ripensamento, continuo. [...] La categoria della formazione [...] oggi più di ieri è sottoposta ad una serie di letture che ne determinano espropriazioni (rispetto al pedagogico), ri-descrizioni (rispetto al suo stemma complesso), derive [...]»<sup>45</sup>. Egli arriva a rivendicare, esplicitamente e senza indugi, «la formazione come categoria propria della pedagogia»<sup>46</sup>, categoria «il cui *focus* è pedagogico»<sup>47</sup> in quanto «solo la pedagogia la vede come processo intenzionale che sta tra (e in) società, soggetto, crescita, sviluppo [...]. Tale statuto plurale, dinamico, intenzionale, progettuale e personale [...] del processo-di-formazione è leggibile solo e proprio dalla pedagogia»<sup>48</sup>.

Tale presa di posizione, che ci pare credibile nelle intenzioni dell'Autore, credibile proprio perché assunta e sostenuta esplicitamente, non elude tuttavia l'interrogativo sull'esclusività, sul «solo e proprio dalla pedagogia». Nel riconoscere l'insieme dei presupposti teorici, dei significati e delle pratiche della formazione, anche A. Agosti, afferma del reso che «il tema in oggetto» sia ben «lungi dal poter essere considerato di pertinenza di un unico campo disciplinare»<sup>49</sup>.

Condividiamo questa posizione e cercheremo di giustificarne le ragioni, isolando almeno due punti. In primo luogo pensiamo che occorra trovare altri criteri di distinzione, criteri che vadano al di là del riduzionismo dei domini scientifici che porterebbe con sé l'errore di far ricadere l'attività intellettuale e la sua *praxis*<sup>50</sup> in una rigida logica di divisione del lavoro, come già avvertiva con precisione Adorno: «la divisione del lavoro tra discipline quali la filosofia, la sociologia, la psicologia e la storia, non risiede nel loro oggetto, ma è imposta loro dall'esterno. Una scienza che sia veramente tale - che non sia ingenuamente orientata in linea retta, ma piuttosto, riflessa in se stessa - può non rispettare nei confronti dell'oggetto una fortuita divisione del lavoro»<sup>51</sup>. Dunque: possiamo non rispettare una divisione del lavoro tra ambiti

---

<sup>45</sup> F.CAMBI, «Comprendere la formazione. Un compito, un problema, un vademecum per la pedagogia», in A.AGOSTI (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 21-22

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Ibid.

<sup>49</sup> A. AGOSTI, (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, cit., p. 13

<sup>50</sup> Il termine *praxis* designa «l'azione specificamente umana, l'agire che qualifica soltanto l'uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell'agire bene nell'intenzionalità e che ne cerca una soluzione ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata 'bene', e con ragioni». G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia...*, op. cit., pp. 219-220

<sup>51</sup> T.W. ADORNO, *Parva Aesthetica (1967)*, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 100

disciplinari, divisione che sarebbe perlopiù «fortuita» e «imposta dall'esterno». In secondo luogo, pensiamo che la via del riduzionismo dei domini scientifici non sia percorribile non unicamente per un *a priori* epistemologico, ma anche e soprattutto per la natura sghemba dell'oggetto in questione, il campo della formazione e, più estensivamente, il campo della formazione *in quanto* campo dell'umano: è questa sua qualifica che non consente, a nostro parere, un riduzionismo esclusivo della pertinenza scientifica.

Si tratta piuttosto di provare a situare bene le coordinate di questo campo di studio, di situarlo cioè entro specifiche cornici epistemologiche, di teoria della conoscenza, e di interrogarsi, sulla scia posta da Adorno, su che cosa sia «una scienza che sia veramente tale» e di interrogarci su che cosa sia una scienza che possa includere come suo oggetto d'indagine non un oggetto *tout-court*, ma un s-oggetto, e per di più un «s-oggetto-in-formazione», un tra-soggetti, cosa che mostra la natura squisitamente *relazionale* della formazione e con sé la problematica di quali strumenti (teorico-concettuali e metodologici) debba servirsi il ricercatore per approcciare questo campo di studio, ricercatore che, ricordiamolo, fa esperienza *di* formazione mentre *fa* ricerca sulla formazione.

D'altra parte, se prendiamo in considerazione il *focus* pedagogico sulla formazione possiamo osservare l'esistenza di divergenze tra i numerosi e diversi approcci teoretici che caratterizzano la pedagogia contemporanea, ed è possibile però reperire, come ha osservato F. Chello, «una certa comunanza nell'intendere la 'formazione' quale oggetto specifico di un campo disciplinare - la pedagogia, appunto - la cui identità resta complessa, plurale e [...] problematica»<sup>52</sup>.

Nonostante questa pluralità di approcci abbiamo assistito, nel corso degli ultimi trent'anni, ad un passaggio cruciale, quello che va «da una centratura esclusiva sul fenomeno educativo ad una apertura di ampio respiro all'analisi del processo di formazione, inteso come categoria-chiave per intenzionare pedagogicamente i risultati»<sup>53</sup>. Tale passaggio e tale attuale comunanza, al di là delle divergenze, ha permesso al dibattito pedagogico contemporaneo di «superare la concrezione di significato a cui, nei decenni precedenti, era andato incontro il termine educazione - spesso inteso, in senso riduttivo e tecnicista, come riproduzione di un modello dato attraverso pratiche standardizzate - e [...] assumere come specifico oggetto di ricerca

---

<sup>52</sup> F. CHELLO, «La transazione: una categoria pedagogica» in F. CHELLO (a cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Napoli, Liguori Editore, 2013, p. 3

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 4



della rinnovata pedagogia generale il processo - plurale ma unitario, dinamico, ricorsivo e in perenne divenire - di *umanizzazione e antropologizzazione dell'uomo*»<sup>54</sup>.

Il fatto è che, come spesso accade, il termine «formazione» è stato sottoposto ad una serie di scivolamenti semantici tale per cui la parola non arriva quasi più a designare quello stesso «oggetto» e il suo concetto riferibile a quella tradizione pedagogica e filosofica entro cui la categoria della formazione primariamente s'inscrive.

Se il recupero ci appare fondamentale per una riflessione sulla categoria pedagogica che sia pertinente con il disagio della civiltà post-moderna è necessario però osservare come questo fenomeno sembri riguardare in modo particolare il campo delle cosiddette *scienze della persona* e i suoi costrutti.

Su questa questione la pedagogia contemporanea si è a lungo espressa. Se il termine «formazione» designa referenti piuttosto diversi e lontani dalla sua tradizione pedagogica e filosofica, si tratta di arrivare a dire se vi sia, tra questi, una franca irriducibilità o, piuttosto, un punto di convergenza possibile, ovvero se il nuovo referente semantico della formazione possa realmente iscriversi, e come, in quella tradizione millenaria che, nella storia dell'umanità, è passata dal concetto di *paideia* classica a quella cristiana fino alla *Bildung*, passando per l'*humanitas*, alla riflessione contemporanea sulla formazione<sup>55</sup>, la cui complessità e varietà di orientamenti «non è stata chiarita sufficientemente» nemmeno «nei suoi aspetti pedagogici specifici»<sup>56</sup>, come ha affermato G. Spadafora.

È in tal senso che, secondo F. Cambi, occorre reinterrogare lo statuto che ha oggi la formazione nella pedagogia, nei saperi dell'educazione, come pure la funzione che è chiamata a svolgere. In effetti, egli afferma che tale statuto e tale funzione si sono negli ultimi decenni «decantati e problematizzati» ed è per questo che la formazione va «custodita riflessivamente [...] attraverso l'interpretazione teorica, la ricostruzione storica, la ricollocazione critica tra i saperi»<sup>57</sup>.

Secondo U. Margiotta il termine 'formazione' viene spesso utilizzato «lasciando impregiudicata la questione centrale: se si tratti semplicemente di una 'pratica culturale e sociale', diffusa anche in ambito educativo (dove la sovrapposizione frequente tra educazione e formazione), ovvero di una 'disciplina' con un proprio statuto scientifico e quindi con una struttura logica, linguistica e semantica che risponde a precise opzioni metodologiche, in grado di fondarne e guidarne le

---

<sup>54</sup> O. DE SANCTIS, F. CHELLO, D. MANNO, «Giovani, pratiche di consumo e costruzione del tempo a venire», in *Education Sciences & Society*, vol. 3, n°1, 2012, p. 92, corsivo nostro.

<sup>55</sup> Cfr. nota 44

<sup>56</sup> G. SPADAFORA, «Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica», op. cit., p. 77

<sup>57</sup> F. CAMBI, «Comprendere la formazione...», op. cit., p. 21

attività nei diversi contesti dell'esperienza e della pratica, tra cui, propriamente, quello della trasformazione e della qualificazione dell'umano»<sup>58</sup>.

Anche R. Massa ha osservato come il termine formazione venga (ab)usato nel senso d'uno specialismo della formazione. Secondo il teorico della «clinica della formazione» esso sembra infatti designare «un ambito specialistico di interventi, di saperi e di prestazioni professionali. [...] qualcosa di ben individuabile e di per sé distinto dall'ambito pedagogico e didattico. In questo senso 'formazione' sta oggi soprattutto per formazione aziendale, o comunque tutte quelle pratiche formative che hanno a che fare con adulti in organizzazioni determinate. Parallelamente a questo un altro ambito di emergenza di pratiche e di discorsi attuali sulla formazione concerne i servizi sociali e sanitari, vale a dire la formazione di chi opera professionalmente in essi»<sup>59</sup>. E prosegue: «in tutti questi casi risulta fortemente sottolineata la valenza intenzionale, progettuale e procedurale della formazione; la sua finalizzazione specifica rispetto a obiettivi ritenuti importanti per aziende, organizzazioni e servizi; la sua caratteristica di essere dispositivo di regolazione e di controllo, oggettivamente verificabile e valutabile»<sup>60</sup>.

Analogamente, e in un certo senso più serrata, si fa su questo punto la riflessione di A. Granese, quando coglie esplicitamente il *nesso* tra formazione ed educazione: «il concetto di formazione (evidentemente connesso a quello di forma, in tutta la varietà e la complessità che l'etimologia classica rivela) viene spesso utilizzato, con disinvoltura banalizzante, ed anche con tratti di ambiguità, in contesti nei quali una 'messa in parentesi' del concetto di educazione appare per alcuni aspetti vantaggiosa. 'Formazione professionale', 'formazione dei medici e dei magistrati', 'formazione dei formatori' sono tutte locuzioni correnti [...] in ambiti di realtà, di discorso e di pratica educativa in cui una considerazione 'radicale' o 'radicalizzante' del concetto di formazione sarebbe considerata (e non a torto) completamente fuori luogo, e tale da produrre un effetto di spaesamento e di disorientamento assai poco desiderabile. Là dove (e peraltro legittimamente) il pensare *all'*educazione prevale [...] sul pensare *l'*educazione»<sup>61</sup>.

Si tratterebbe dunque di uno schiacciamento e di un riduzionismo della questione formativa, che sembra oggi svuotata dei riferimenti su cui il concetto stesso di formazione arriva a costituirsi, come del resto suggerisce l'etimologia, fin troppo

---

<sup>58</sup> U. MARGIOTTA, *Teoria della formazione*, op. cit., p. 198

<sup>59</sup> R. MASSA, «La 'formazione' oggi come campo di interventi e di saperi: il rapporto con la pedagogia», in *ibid.*, p. 285

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> A. GRANESE, «Il concetto di formazione» in *La formazione studi di pedagogia critica*, cit., p. 110

nota, e val comunque la pena di richiamare: «*morfé* in lingua greca, *forma* in lingua latina. Il greco *morfé* riguarda un modo di essere (del corpo, della figura) che lascia sostanzialmente impregiudicati i tempi (e le modalità) della sua determinazione, mentre il latino *forma* ha un'estensione di significato che legittima il richiamo alle attività di formazione. Ma vi è un ampio spazio di riflessione teoretica (dove la pedagogia viene *naturaliter* a situarsi) in cui tra il 'formarsi' autonomo (il 'prender forma') e l'esser formati (attraverso la coltivazione e la cura) si dà un rapporto di problematicità specifica [...] interrogarsi sulla cosiddetta 'auto-formazione' e sul ruolo (e anche sulla legittimità, l'utilità, gli inconvenienti, e comunque i limiti e i rischi) di un processo formativo - 'educativo' - etero-diretto»<sup>62</sup>.

Se dunque nella lingua greca *morfé* concerne essenzialmente il corpo, il suo modo di essere, che non chiama in causa i modi e i tempi del suo formarsi, la lingua latina pone in luce anche l'agire implicato nel formarsi e rinvia alle attività che generano formazione.

Si tratta allora di arrivare a ri-situare la formazione nel campo che le spetta, nonostante la nuova emergenza, senza precedenti, della formazione nella cosiddetta *knowledge society*, la «società della conoscenza»<sup>63</sup>, la cui peculiarità consisterebbe essenzialmente nel fatto di essere al servizio del mercato e nella necessità, per l'individuo-formando, di rispondere alla sempre più ampia gamma di conoscenze, abilità, attitudini, competenze, che gli vengono richieste, sia in senso quantitativo che in senso qualitativo: variegata e complesse forme di conoscenza paiono sempre più necessarie nei diversi ambiti della vita sociale-professionale, ma addirittura in quella intima e personale e familiare, nella forma di competenze d'ogni tipo (affettivo, relazionale, genitoriale, sessuale, etc.).

Il progetto formativo dell'uomo nella società della conoscenza è stato messo in questione anche da Margiotta il quale afferma che «la nostra epoca sembra destinata a subire il valore applicativo ed utilitaristico dei processi scientifici proprio in virtù di una trasmissione educativa sempre più parcellizzata e, nello stesso tempo, sempre più efficace e razionale nell'influenzare lo sviluppo sociale secondo criteri assolutamente predeterminati e influenzati da gruppi di potere economico e politico [...] Il concetto di società della conoscenza investe tutte le sfere della vita pubblica e privata, ed è la stessa assenza di ogni sia pur minima definizione sul contenuto di questa nuova società

---

<sup>62</sup> Ibid., p. 111

<sup>63</sup> Cfr. C. CAPUCCI, «La formazione nella società della conoscenza», in B. BERTAGNI, M. LA ROSA, F. SALVETTI (a cura di), *Società della conoscenza e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006; A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento nel corso della vita*, Torino, Paravia, 1999

a favorirne un uso [...] quasi esclusivamente centrato sui suoi significati tecnici e sulla sua promessa di potere grazie all'informazione»<sup>64</sup>.

Dunque se all'*individuo* - in quanto *in-dividuu(m)* appunto, 'indivisibile in sé', 'non separabile' - sembrerebbe non restare che l'adeguarsi, che cosa resta invece al *soggetto - subiectum*, 'sottoposto, gettato' - in virtù di questa sua sottomissione?<sup>65</sup>

Alcune considerazioni ed interrogativi qui non possono mancare di imporsi.

È lecito porre una equivalenza tra la dimensione della conoscenza e quella del pensare? Già H. Arendt, reinterpretando la distinzione kantiana tra ragione ed intelletto, aveva posto la distinzione tra l'attività del «conoscere» e quella del «pensare»<sup>66</sup>. La prima facoltà, quella del *conoscere*, riguarderebbe l'attività cognitiva, quell'attività della mente finalizzata essenzialmente alla costruzione di conoscenze rigorosamente fondate sulla realtà, conoscenze che, una volta sistematicamente ordinate, fondano la conoscenza cosiddetta scientifica; il *pensare*, invece, sarebbe quell'attività orientata alla ricerca di orizzonti di senso utili per l'agire, per l'agire in quanto «azione umana», intesa qui nell'accezione che ne ha dato G. Bertagna, attraverso il pensiero di San Tommaso (e su cui torneremo poco oltre)<sup>67</sup>. Mentre la prima facoltà sarebbe animata da un bisogno di tipo esplicativo, cercare cioè di spiegare quello che accade nella realtà circostante, la facoltà del pensare toccherebbe un altro livello dell'essere, il fatto che il soggetto, pensando, pone e si pone, l'interrogativo su come stare nel mondo, interroga dunque la propria esperienza e il problema di dar senso al proprio esistere.

Eccoci dunque approdati all'osso della questione: è lecito supporre la «formazione della persona» come riducibile, più o meno esplicitamente, alle conoscenze da acquisire, una formazione dunque come risorsa principale dell'economia, al servizio dei sistemi produttivi, la sua riduzione cioè ad esigenza di formare lavoratori con elevate qualifiche, come processo unicamente finalizzato a fornire all'individuo le competenze necessarie a rapportarsi ad una società dai confini ormai planetari? Oppure è ancora possibile, in altre parole, tornare a ripensare la formazione della persona per reinventarla, in un modo per cui la persona non sia esclusa dal processo formativo, in un modo in cui essa stessa sia realmente l'agente del processo formativo, non più solo «ridotta ad automa disumanizzato dalla società

---

<sup>64</sup> U. MARGIOTTA, *Teoria della formazione*, op. cit., p. 230

<sup>65</sup> Per una precisazione della problematica rimandiamo agli sviluppi del capitolo II del presente lavoro.

<sup>66</sup> H. ARENDT, *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 1987, pp. 95-96

<sup>67</sup> Cfr. par. 4 del presente Capitolo.

neocapitalistica»<sup>68</sup>? Prendiamo in conto la portata apocalittica di questa affermazione pasoliniana, certamente criticabile e tacciata di eccessivo pessimismo, perché non la crediamo assolutamente infondata: non crediamo che, in altre parole, la formazione della persona umana possa essere ridotta alla sua dimensione conoscitiva, non crediamo che sia possibile eludere, dalla questione formativa, la sua portata umana, metafisica ed etica, riducendo cioè il pensare ed il sapere a conoscenza, l'essere umano a *human information processing*, secondo l'affermazione del paradigma cognitivista nel campo delle scienze umane<sup>69</sup> ed al servizio del discorso del capitalista.

Interrogativi che dovremo cercare di ben articolare e cercheremo di farlo attraverso un *détour* sull'iscrizione della categoria della formazione *via* epistemologia per arrivare ad interrogare la «natura» della formazione come campo dell'umano, per provare a situare realmente l'interrogativo: *chi è il soggetto in formazione e come è della natura tragica dell'umana esistenza?*

### 3. Questioni epistemologiche: tra «necessità» e «cautela»

Può essere allora innanzitutto conveniente svolgere una prima notazione su quelle che possono apparire come aporie, problemi aperti che immediatamente sorgono ad una lettura della questione formativa attraverso le lenti dell'epistemologia, o meglio, delle epistemologie. Tali problemi che possono essere ridotti, almeno in prima battuta, ad un primo, fondamentale, nodo critico, da cui i successivi deriveranno per via consequenziale. Ci riferiamo al problema del rapporto tra una dottrina e una prassi della formazione, più precisamente del rapporto tra la dimensione dell'*astrazione logico-culturale* («pensare» la formazione) della formazione e la sua dimensione d'*esperienza* («praticare» la formazione)<sup>70</sup>. A ben guardare si tratta di evidentemente un problema che pertiene ad ogni esperienza umana e culturale; la categoria della formazione, tuttavia, ci sembra patire particolarmente di questa problematica, per una sorta di trasversalità, di bastardaggine epistemologica (intra-disciplinare ed interdisciplinare) e la pluralità delle definizioni e delle pratiche riscontrabili nella letteratura

---

<sup>68</sup> P.P. PASOLINI, «La necessità di combattere la disumanizzazione operata dal neocapitalismo» (1964), in P.P. PASOLINI *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 1576

<sup>69</sup> Cfr., in particolare, la teoria della mente umana come elaboratore delle informazioni che irrompe sulla scena della psicologia scientifica negli anni Sessanta del secolo scorso a partire dal lavoro di U. NEISSER, *Psicologia cognitivista* (1967), Milano, Martello Giunti, 1976.

<sup>70</sup> G. BERTAGNA, «L'orientamento tra individuazione e personalizzazione», in *Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma*, Roma, Le Monnier, 2002, p. 7

non arriva a dirimere del tutto la questione di che cosa sia questa categoria «stellare e dialettica»<sup>71</sup>, «controversa e proteiforme»<sup>72</sup> che sembra essere la formazione.

Perché l'epistemologia, dunque? F. Cambi considera l'epistemologia pedagogica come «un bisogno ed un 'memento'»<sup>73</sup> per lo studio della pedagogia.

Il Novecento, d'altra, ha fortemente contribuito, per effetto dello sviluppo e della crescita della scienza e della tecno-scienza, alla necessità e all'importanza di un lavoro critico e di un lavoro *della* critica e questo fenomeno comporta alcune conseguenze.

Egli considera l'epistemologia sotto un triplice aspetto: «1) un effetto-chiave della scienza, in particolare moderna; 2) un suo fattore centrale, ieri ma soprattutto oggi, in un tempo in cui i saperi tutti tendono a trasciversi (in parte o *in toto*) come scienza e, nel contempo, vede una crescita esponenziale della scienza; 3) una riflessività endo-scientifica, bensì a ripensarla criticamente, in ogni sapere (scientifico) e in generale, affrontandola secondo un iter di problematizzazione sia interna (ad esempio, logica) sia esterna (ad esempio, storica e sociale)»<sup>74</sup>.

Sarebbe dunque la contemporaneità, la sua complessità<sup>75</sup>, intesa qui complessità dell'universo, a costringere oggi il ricercatore alla necessità ed al bisogno dell'epistemologia, poiché è «la contemporaneità [ad averla] proiettata (nel sapere, in ogni sapere) come un compito, poiché nel sapere e/o nei saperi svolge il ruolo di *memento* critico e di elaborazione non ingenua della loro immagine cognitiva, logica e metodologica»<sup>76</sup>.

Epistemologia *necessaria*, dunque. In primo luogo perché si tratta di dirimere qualcosa e di acconsentire ad una riflessione rigorosa (cioè scientifica) che permetta di definire il campo della formazione, su un piano di dottrina e di metodologia dell'intervento. Sembra valere qui quel che G. Bertagna aveva ben indicato a proposito della categoria dell'orientamento formativo: l'articolazione teoria-prassi è necessaria se si vuole, appunto, sapere quel che si fa e come lo si fa. Egli metteva innanzitutto in guardia dalle risposte *prêt-à-porter*, le risposte delle istruzioni per l'uso, quelle che

---

<sup>71</sup> F. CAMBI, «Comprendere la formazione. un compito, un problema, un vademecum per la pedagogia», in A. Agosti (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 23

<sup>72</sup> A. GRANESE, «Il concetto di formazione», op. cit., p. 109

<sup>73</sup> F. CAMBI, «Un modello integrato di epistemologia pedagogica», in G. SOLA (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002, p. 101

<sup>74</sup> Ibid., p. 102

<sup>75</sup> Cfr. su questo punto il lavoro di M. CERUTI, *La fine dell'onniscienza*, Roma, Studium, 2014. Lavoro su cui ci soffermeremo anche oltre.

<sup>76</sup> Ibid., pp. 102-103

sembrano «immediatamente, ma ingannevolmente operative»<sup>77</sup>, sottolineando l'impossibilità di un «pensiero slegato dall'esperienza»<sup>78</sup>, alla maniera di K. Lewin, pioniere della ricerca-azione in psicologia sociale e in psicologia dinamica che affermava: «niente è più pratico quanto una buona teoria»<sup>79</sup>. In secondo luogo, sarebbe questo il modo essenziale per ritornare a pensare la formazione mettendola alla prova della «società del disagio»<sup>80</sup> e sottraendola, per quanto possibile, all'inconsistenza di certe pratiche del primo venuto che si dica «formatore», senza peraltro poter dire in che cosa si autorizzi nella sua pratica, nell'assumersi la responsabilità, quando se l'assume, della formazione d'altri.

Vedremo, in tal senso, che ci sarà una distinzione opportuna da fare, dal lato del presunto formatore, rispetto all'*atto formativo* che sarebbe di sua competenza, da distinguersi dall'*acting out* formativo, i cui effetti sono sempre più o meno nefasti, benché non sempre misurabili e/o direttamente valutabili.<sup>81</sup>

Se dunque l'epistemologia come «memento critico» sembrerebbe una condizione necessaria, occorre anche, avverte G. Bertagna, una certa «cautela epistemologica»<sup>82</sup>. Tale cautela può essere letta almeno in un duplice senso. Il primo, concerne il fatto, scrive Bertagna, di dover «riconoscere l'inesauribilità della verità ed essere consapevoli che, probabilmente, si ha sempre ragione (o qualche ragione), quando la si ha, per ciò che si dice di noi e del mondo, ma *si ha sempre torto per ciò che, per forza di cose, non avendolo detto, si tace, sempre di noi e del mondo*»<sup>83</sup>. Si tratta di un'affermazione che implica il superamento di un modello epistemologico destinato al «cimitero degli errori»<sup>84</sup>, ovvero al fatto che «le pratiche dell'educazione e le pedagogie che si sono succedute sarebbero state per lo più false o sbagliate [...] con l'atteggiamento smagato di chi sa che nemmeno [le ultime] varrebbero qualcosa in termini di verità, poiché anch'esse non sarebbero che in attesa di essere tra subito un po' confutate e smentite»<sup>85</sup>.

In un simile modello epistemologico il divenire della conoscenza scientifica, non solo pedagogica, sarebbe fundamentalmente legato ad una temporalità diacronica, di tipo lineare, progressiva e cumulativa o storico-evolutiva. Da questo punto di vista,

---

<sup>77</sup> G. BERTAGNA, «L'orientamento tra individuazione e personalizzazione», op. cit., p. 8

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> K. LEWIN, *Teoria dinamica della personalità*, Giunti Editore, Milano, 2011, p. 94

<sup>80</sup> Cfr. A. EHRENBERG, *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Torino, Einaudi, 2010

<sup>81</sup> Cfr. Il capitolo III del presente lavoro: *Clinica delle relazioni formative, clinica dei discorsi*

<sup>82</sup> G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, op. cit., p. 12

<sup>83</sup> Ibid., p. 11, corsivo nostro

<sup>84</sup> Ibid., p. 12

<sup>85</sup> Ibid., p. 13

dunque, la conoscenza delle Scienze della persona<sup>86</sup> non sarebbe poi tanto diversa da altre storie del pensiero scientifico-naturalistico: una storia cioè inesorabilmente marcata da un progressivo superamento e oltre-passamento di conoscenze, rivelatesi infine false, e comunque destinate ad essere sostituite da nuove conoscenze, naturalmente votate ad identico destino: in tal senso, dunque, lo studio del campo dell'umano non sarebbe diverso dallo studio di un oggetto qualunque, dallo studio delle scienze cosiddette dure, scienze naturali-fisiche.

Considerando poi la dimensione storicistica di questo modello epistemologico, che senso avrebbe, allora, riflettere ancora oggi sulla formazione della persona a partire e/o riferendosi ai grandi modelli della formazione prodotti nella storia della cultura, come *paidéia*, secondo la tradizione classico-ellenica? Non avrebbe alcun senso, se non quello di ridurre questa riflessione alla sua dimensione archeologica, ma la cui attualità e pertinenza sarebbe praticamente ed esclusivamente di tipo storiografico.

Un aiuto in tal senso può provenire dalla riflessione di M. De Certeau, che nel suo singolare metodo di ricerca, capace di attraversare i confini che separano i diversi campi del sapere, compiendo dei veri e propri «viaggi fuori dalle rotte»<sup>87</sup>, aveva effettivamente posto ed affrontato con forza il binomio «finzione e scienza». Scrive infatti l'Autore gesuita che «*la finzione si ritrova anche nel campo della scienza. Al posto del discorso - metafisico e teologico - che individua la natura degli esseri e la volontà del loro creatore, una graduale rivoluzione innovatrice ha prodotto linguaggi formali capaci di costituire delle coerenze, a partire dalle quali è possibile determinare un ordine, un progresso e una storia. Privati della loro funzione epifanica di rappresentazione delle cose, questi linguaggi formali danno adito, nelle loro applicazioni, a scenari di significato la cui pertinenza non riguarda più ciò che essi sono in grado di esprimere, ma ciò che rendono possibile*»<sup>88</sup>. Ci troveremmo così di fronte, secondo De Certeau, ad una «nuova forma di finzione», da intendersi come un vero e proprio «artefatto scientifico: essa non viene più giudicata in base al reale che si

---

<sup>86</sup> Per una disanima critica della denominazione di 'Scienze della persona' si veda G. BERTAGNA (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Editore, 2006. In particolare, G. Bertagna precisa nell'introduzione che il termine 'persona' «contiene in modo intrinseco il riferimento: a) alla formazione e all'educazione dell'uomo [...]; b) alla/e filosofia/e e alla/alle scienza/e dell'uomo [...]; c) ai problemi metodologici ed epistemologici che hanno accompagnato il dibattito [...] sulle strategie euristiche delle scienze umane in relazione a quelle adottate dalle scienze naturali», p. 13

<sup>87</sup> Cfr. L. GIARD, «Un viaggio fuori dalle rotte», in M. DE CERTEAU, *Storia e psicoanalisi. Tra scienza e finzione*, trad. it. di G. Brivio, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, p. 15

<sup>88</sup> Ibid., p. 53, corsivo nostro



presuppone le manchi, bensì a partire da ciò che essa permette di fare e di trasformare»<sup>89</sup>.

La riflessione di De Certeau circa il rapporto scienza-finzione e il loro «amalgama»<sup>90</sup>, che egli applica elettivamente alla storiografia, crediamo possa essere applicato ad ogni disciplina, scientifica certamente, che voglia iscriversi nel campo dell'umano e il cui *ob-jectum* d'indagine, che si presume, per così dire, esterno al laboratorio ne determina di fatto le operazioni dall'interno. Ora, poiché questo amalgama viene generalmente passato per essere l'effetto di una arretratezza che sarebbe bene, un giorno, eliminare progressivamente dalla scienza, quella vera, oppure un male necessario da sopportare, può anche costituire, dice De Certeau, «l'indice di uno statuto epistemologico proprio e dunque di una funzione e di una scientificità che devono essere riconosciute in quanto tali»<sup>91</sup>.

Esiste un'alternativa epistemologica percorribile? Un sostegno a tale ipotesi, pur se colta da un altro versante, sembra provenire dalla riflessione pedagogica compiuta a più riprese da Bertagna sulla questione formativa e, più in estensivamente, sul passaggio dalle scienze dell'educazione alla pedagogia<sup>92</sup>.

Nel corso dei suoi lavori, l'Autore ha infatti posto la necessità di una decisa divaricazione da compiere sul piano epistemologico e metodologico relativamente alle Scienze della persona, divaricazione tra le strategie euristiche delle scienze umane e quelle delle scienze naturali. Seguire alcuni punti salienti di questo sviluppo ci consentirà di compiere un'articolazione ulteriore. Osserviamo, per svilupparlo oltre<sup>93</sup>, che un'analogia divaricazione epistemologica sembra attraversare particolarmente il campo della psicoanalisi contemporanea, in particolare in quel particolare snodo che si è prodotto nel dopo-Freud, in quelle correnti della psicoanalisi che hanno preso la via dell'evoluzionismo, al prezzo di perdere, però, la portata di «rottura epistemologica» che il discorso di Freud aveva inaugurato, riducendo la psicoanalisi ad una psicologia pre-freudiana. Questa convergenza ci sembra il segno che ci troviamo di fronte ad un criterio distintivo trasversale e pertinente allo scopo che ci siamo proposti.

Cercheremo di situare lo sviluppo di Bertagna su due punti, che ci paiono poter essere così riassunti: 1) una presa di distanza critica, che non vuole essere un'opposizione o una contrapposizione, dalle pedagogie contemporanee

---

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> Ibid., p. 69

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> Testo di riferimento della problematica è G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, op. cit.

<sup>93</sup> Cfr. il Capitolo II del presente lavoro.

(sottolineiamo il plurale che, di fatto, indica l'impossibilità di parlare di dominio della pedagogia, al singolare) che si fondano su di un «esplicito determinismo ontologico (i vari scientismi) [...] o su un implicito determinismo ontologico che tuttavia si presenta come indeterminismo gnoseologico per la nostra attuale ignoranza nello spiegarlo (le varie filosofie della complessità)<sup>94</sup>; e 2) il sostegno a favore di quelle pedagogie (ancora plurale) che fondino il loro pensare e il loro operare aprendosi ad un'altra dimensione, su un'*altra scena* potremmo dire, con Freud, ovvero quelle pedagogie che, precisiamolo, «si aprono anche alle questioni della trascendenza e che non temono, nell'interpretazione e nella promozione dei processi educativi, il confronto 'senza ringhiere' con le problematiche del discorso metafisico»<sup>95</sup>.

Di questo avviso sembra essere anche la riflessione di M. Gennari, quando ricostruisce la *Tabe* vissuta dalla *Bildung* della modernità, con una presa di posizione che potremmo definire civile, etico-politica, della pedagogia della formazione e ci consente di risolvere, almeno in parte, gli interrogativi che abbiamo posto circa il destino della formazione nell'attuale società post-moderna: «Con la parola *Bildung* - nota Horkheimer - si desidera confermare 'uno sviluppo più ricco delle attitudini umane', per portare a compimento la 'propria vocazione'. [...] Non è solo il termine tedesco *Bildung* a evocare il dar forma (*bilden, formen*) a un materiale naturale [...] Ma quando un modello sociale non protegge la natura distruggendola, il senso stesso della *Bildung* è privato della sostanza [...]. Non vi è più nulla da formare! [...] La cultura forma l'uomo se questi sa abbandonare sé stesso e formarsi, oltre il proprio individualismo, nella 'vita che vuole qualcosa nel mondo e dal mondo'»<sup>96</sup>.

### 3.1 *Determinismo ontologico e filosofie della complessità: quale posto per il soggetto?*

Questa articolazione ci permette allora di sostenere che la via del determinismo ontologico, almeno nella sua forma più esplicita, consisterebbe nell'applicare il paradigma delle scienze naturali alle scienze della persona e nel definire la connessione necessaria di tutti i fenomeni secondo il principio della causalità. Applicato al campo dell'umano, tale determinismo si sostiene su una dimensione di «naturalizzazione antropologica» dell'essere umano, secondo la prospettiva inaugurata

---

<sup>94</sup> G. BERTAGNA, «Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione», in A. POTESTIO, F. TOGNI, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 17

<sup>95</sup> Ibid., p. 23

<sup>96</sup> M. GENNARI, *Storia della Bildung...*, op. cit., pp. 91-93, citato in U. MARGIOTTA, *Teoria della formazione*, op. cit., pp. 198-200

dall'evoluzionismo e portata avanti dalle teorie cerebraliste e di cui le attuali neuroscienze costituirebbero oggi la punta più avanzata.

È importante osservare come l'applicazione di questa prospettiva al campo dell'umano eserciti un influsso assai pesante, in termini di conseguenze pratiche ed operative, tanto più se tacitamente assunta dai vari domini scientifici (pedagogie, psicologie, psicoanalisi), come se fosse definitivamente acquisita, una volta per tutte. Entro questa prospettiva, tutti i comportamenti e le pratiche dell'umano, ivi compreso dunque il campo dell'educazione e della formazione della persona, andrebbero unicamente intesi come «forme complesse e superiori di comportamenti che riguardano anche tutti gli animali superiori. Forme studiate dalla zoologia, dalla biologia, dall'etologia, dall'antropologia e da tutte le altre *-logie* di cui è ricca l'enciclopedia delle scienze contemporanee»<sup>97</sup>. In tal senso, l'essere umano non sarebbe «qualitativamente diverso dagli altri esseri viventi»<sup>98</sup>, poiché «in natura, infatti, tutti fanno ciò che fanno per natura»<sup>99</sup>.

Il postulato di base di questa prospettiva, che attraversa anche il campo della psicoanalisi, si fonda sull'ipotesi darwiniana e si sostiene su un «a priori evoluzionista», come ha mostrato A. Zenoni, con il paradosso, tuttavia, che questo stesso *a priori* non trova più conferma nemmeno negli studi della paleontologia contemporanea. Scrive, Leroi-Ghuran, un paleontologo contemporaneo, che «i fatti mostrano che l'uomo non è, come si è portati generalmente a credere, una specie di scimmia che migliora se stessa, coronamento maestoso dell'edificio paleontologico; fin dal primo ritrovamento, egli è qualcosa di diverso dalla scimmia»<sup>100</sup>. D'altra parte, e a differenza degli altri primati adulti, è oramai assodato che il corpo umano presenti una certa indipendenza rispetto alla logica evoluzionista: se l'animale si adatta all'ambiente, nel senso che *evolutivamente* modifica i suoi organi e le sue anatomie in funzione dell'ambiente, pena il rischio di morte e di estinzione della specie, non è così per l'essere umano, il quale adatta piuttosto l'ambiente a sé, fabbrica ed inventa utensili a tale scopo<sup>101</sup>: «la grande caratteristica negativa del comportamento umano, in confronto al comportamento animale è la perdita totale dei complessi istintivi» laddove «a dispetto di qualunque progresso sulla strada dello psichismo, tutti i primati adulti, eccezion fatta per l'uomo, conservano modalità di comportamento innate»<sup>102</sup>.

---

<sup>97</sup> G. BERTAGNA, «Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione», op. cit., p. 13

<sup>98</sup> Ibid.

<sup>99</sup> Ibid., p. 14

<sup>100</sup> A. LEROI-GOURHAN, *Il gesto e la parola* (1964), Torino, Einaudi, 1977, p. 139

<sup>101</sup> Cfr. A. ZENONI, *Le corps de l'être parlant*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991

<sup>102</sup> P.P. GRASSÉ, *Précis de zoologie: Verebrés*, Paris, Masson, 1976, p. 367. Trad. nostra.

Si tratta, com'è evidente, di uno schema postula una sorta di continuità fra strutture zoologiche differenti, su di una scala evolutiva di tipo immaginario. Le conseguenze di un simile presupposto sono chiare. Che si tratti di studiare lo sviluppo dell'intelligenza, del linguaggio, della coscienza, ma anche delle capacità artigianali, della religione, dell'arte, dell'attività sessuale e di qualsiasi altro comportamento o attività umana, questo verrà inevitabilmente riferito a questo presupposto evolucionistico che, in fin dei conti, mostra «il mantenimento del punto di vista 'cerebralista' o 'psicologista' che riduce la specificità dell'uomo al risultato finale di una complessificazione, al medesimo tempo filogenetica e ontogenetica, di una base biologica comune a tutti i primati»<sup>103</sup>.

Le varie forme delle «filosofie della complessità» si fondano anch'esse su di un determinismo ontologico implicito, ma, come ha osservato G. Bertagna, nella forma di un indeterminismo gnoseologico. Il paradigma della complessità è l'attuale punto di riferimento di molte pedagogie contemporanee, di psicologie e di psicoanalisi, esso ha preso piede nel campo delle scienze umane.

Ma che cosa intendiamo per «complessità»? Il concetto può essere ben illustrato dal seguente passo: «il sapere attuale (incerto, multiforme, tutt'altro che onnisciente, senza fondamenti) impone anche alla pedagogia la questione del proprio senso e statuto. In un contesto che vede il passaggio dalla fiducia nel Metodo all'atteggiamento interpretativo, volto a rispondere ad istanze diverse e mutevoli, la pedagogia si scopre disciplina in travaglio, posta fra esigenze pressanti di formazione concreta e riflessione epistemologica sui propri presupposti. L'intimità complessa del sapere pedagogico incontra le esigenze di dinamicità e flessibilità formativa, e accoglie l'istanza auto-riflessiva e autocritica come compito essenziale»<sup>104</sup>.

Ora, se il determinismo ontologico esplicito spinge le Scienze della persona entro il quadro di un «paradigma naturalistico», in una sorta di *continuum* dunque tra mondo animale e mondo umano (e di cui il secondo costituirebbe un mondo solo più evoluto e complesso, e cioè superiore), il determinismo implicito dei paradigmi della complessità sembrerebbe piuttosto porre una «disposizione soggettiva a godere immaginariamente della realtà come oggetto complesso. E questo perché l'operazione osservativa sul concetto e sull'oggetto di complessità avviene senza tenere conto di colui che lo costruisce»<sup>105</sup> e cioè «il soggetto»<sup>106</sup>, come osservava De Certeau, che in quanto

---

<sup>103</sup> A. ZENONI, *Il corpo e il linguaggio...*, op. cit., p. 15

<sup>104</sup> M. CALLARI GALLI, F. CAMBI, M. CERUTI, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003, p. 140

<sup>105</sup> A. GUIDI, P. SASSETTI, *L'atto pedagogico. Una lettura psicoanalitica del sapere*, Pisa, ETS, 2008, p. 61

<sup>106</sup> Ibid.

«elemento della complessità in quanto sprofonda in questa logica ed in esso si perde»<sup>107</sup>.

Quel che è tagliato fuori dalla scienza, precluso, è ancora una volta, come aveva notato Heidegger e ripreso Lacan<sup>108</sup>, il soggetto e, con esso, la sua definizione, la dimensione tragica che lo attraversa e che pure lo immette sulla via possibile del desiderio.

È quel che dobbiamo provare a riprendere in conto, se non vogliamo ridurre il campo della formazione e dell'educazione ad un «riduzionismo naturalizzante ed empiristico»<sup>109</sup>.

### 3.2 *La via dell'integralità come orizzonte metafisico dell'umano*

Quale alternativa, dunque, a questo modello?

Per affrontare questo punto cercheremo di riprendere gli sviluppi che ha fatto a più riprese G. Bertagna, nella sua proposta pedagogica fondata sulla rinnovamento del valore della razionalità pratica e del pensiero pre-moderno, in una sorta di «ritorno ad Aristotele», come lo ha recentemente definito anche G. Chiosso<sup>110</sup>.

Seguendo il pensiero di Bertagna, possiamo allora isolare i seguenti punti. Si tratta innanzitutto di «entrare nell'ottica di una pedagogia convinta che non esista un recipiente discorsivo definitivo sull'educazione e che, perciò, essa si debba per forza improntare al modello di una ricerca inconcludibile delle verità dell'unica verità totale»<sup>111</sup>. Questo tipo di operazione non implica di per sé il fatto «di contrapporsi alle 'scienze' che studiano l'educazione e la formazione con l'epistemologia delle scienze moderne e contemporanee. Dicono (possono dire, se ben fatte) il vero per quanto affermano, queste scienze. Si tratta soltanto di rendersi conto che hanno torto *per ciò che tacciono o peggio negano*»<sup>112</sup>.

Ma che cosa, dunque, verrebbe qui taciuto o peggio negato? Essenzialmente la dimensione *etica* dell'agire umano e, con essa, il giudizio di bene e male secondo

---

<sup>107</sup> Ibid.

<sup>108</sup> Cfr. M. HEIDEGGER, *La questione della tecnica. Saggi e discorsi*, Venezia, Mursia, 1976, in particolare pp. 5-26; J. LACAN, *La scienza e la verità (1966)*, in *Scritti*, v. 2, Torino, Einaudi, 2002, pp. 859-882. Si veda anche la problematica, colta dal versante della psicoanalisi come «rottura epistemologica», il saggio di M.T. MAIOCCHI, G.F. NOVELLO, A. TUROLLA, *Determinismo, psicoanalisi, conoscenza. Ciò che alla scienza non torna*, Pisa, ETS, 1989

<sup>109</sup> G. BERTAGNA, «Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione», cit., p. 20

<sup>110</sup> G. CHIOSSO, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, p. 186

<sup>111</sup> Ibid.

<sup>112</sup> G. BERTAGNA, «Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione», op. cit., p. 21, corsivo nostro

un'etica non scientifica-scientista: «per pensare filosoficamente, e non scientificamente, in etica o in pedagogia questa fondamentale coppia della storia umana, infatti, servono quattro specifiche condizioni: intenzionalità, logos, libertà e responsabilità»<sup>113</sup>.

Ora, osserviamo che questo implica necessariamente un taglio - o un salto, alla maniera di Cioran, che può riflettere sul proprio salto e qualificarlo appunto come un salto fuori dal proprio destino - e che fonda l'irriducibilità tra l'umano e il puro dato di natura, taglio che in qualche modo si fa atto, con «intenzionalità» e «logos»: «l'immanenza» continua Bertagna «non basta a trovare, a spiegare e, soprattutto a giustificare il bene ed il male. Non c'è libertà possibile se non si va oltre il naturalismo [...]»<sup>114</sup>. E ancora: «e se manca la libertà non c'è ovvio, responsabilità»<sup>115</sup>. Si tratta, dunque, di cogliere il fatto che è «impossibile in etica e in pedagogia [e in psicoanalisi, aggiungiamo noi] discriminare il bene e il male [...] restando soltanto dentro la natura, non fuoriuscendo dall'esperienza, e non assumendo un punto di vista che vada oltre essa o ne sia la condizione di pensabilità»<sup>116</sup>.

In tale prospettiva, dunque, approdiamo ad una concezione della formazione non solo come «dare forma», ma come «formar-si», cioè «darsi liberamente la propria forma», ovvero «più che comportamenti fisicalizzabili, intenzioni e significazioni metafisiche; più che condizionamenti storico-naturalistici a cui non ci si può sottrarre (*dispositivi*), scelte libere e responsabili protagonisticamente (*ben-poste*); più che una serie di referenze empiricamente documentabili a ciò che c'è, una continua ed inesauribile tensione anche ad altro che ci dovrebbe essere e che avrebbe un essere molto diverso da quello empirico; più che il rimanere nell'orizzontale (*l'immanente*), il sentire l'inadeguatezza di questa condizione ed il cercare di superarla, andando oltre essa, mirando a ciò che trascende ciò che si è di fatto, volendo essere diversi da come si è proprio perché sarebbe qui, in quest'essere diversi da chi si è, che si sarebbe se stessi»<sup>117</sup>.

Questo sviluppo ci ha permesso allora di arrivare a cogliere come, a differenza delle problematiche che si trovano all'origine dell'indagine e della ricerca scientifica, per le quali è forse possibile trovare, col tempo, risposte relativamente certe, oggettivamente ed empiricamente verificabili, relativamente alle «questioni di senso» non possiamo avere a che fare con risposte di irrefutabile certezza, ma unicamente con ipotesi parziali e provvisorie, che richiedono un continuo ritorno in cui il soggetto è

---

<sup>113</sup> Ibid., p. 16

<sup>114</sup> Ibid. p. 19

<sup>115</sup> Ibid.

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> Ibid. pp. 20-21

rimesso, ogni volta, alla sua responsabilità, ovvero alla sua competenza originaria di render ragione del proprio agire: è questo ciò che qualificherebbe l'agire come umano<sup>118</sup>.

In questo senso pensiamo che un discorso sulla formazione umana implichi di per sé la necessità di autorizzarci a considerare l'*in-certezza* come risorsa, la singolarità umana come *in-certezza*. In questo senso, le domande di senso, che non possono disporre di una risposta ultima, definitiva, sono quelle che toccano le dimensioni metafisiche ed etiche della vita umana. Le questioni metafisiche si occupano vanno al di là della realtà direttamente esperibile e, nondimeno, fanno esperienza per il soggetto del proprio essere nel mondo: che cos'è l'essere, quale la sua natura? che cos'è il tempo? quale destino m'è dato in sorte e come ne sono umanamente toccato? Le questioni etiche nascono dal bisogno di trovare una misura del vivere bene ed implicano un giudizio rispetto al proprio agire: in che cosa consiste il bene? che cos'è la giustizia? Si tratta di domande vitali che danno voce al bisogno propriamente umano di individuare un principio di ordine che consentirebbe di orientare il proprio esistere.

L'*in-certezza*, dunque, può arrivare a farsi cardine e bussola di orientamento per la formazione. Parente stretta del soggetto, essa permette di dar forma al registro del «reale», secondo la definizione lacaniana di un'etica della psicoanalisi: un giudizio sul proprio agire, una presa di posizione nei confronti del «reale», che è ciò che «non cessa di non scriversi»<sup>119</sup>, appunto, e che i vari determinismi ontologici, espliciti o della complessità, non arrivano a poter prendere in conto, tagliando fuori la questione del soggetto.

#### **4. La dimensione «tragica» della formazione**

Degli enigmi posti al cuore dell'esistenza umana e della sua formazione, quello relativo alla libertà e, di conseguenza, al suo senso ed alle sue possibilità e potenzialità di realizzazione è certamente il più affascinante e il più drammatico al tempo stesso. Ricca

---

<sup>118</sup> Gli atti umani sarebbero allora «quegli atti che scaturiscono dall'intenzionalità e dal lògos di ogni soggetto umano e che, in fondo, nel loro momento aurorale, sono assunti soltanto nella coscienza e nell'autocoscienza di ciascuno e che, pur estrinsecandosi poi nel mondo come comportamenti osservabili, sono, tuttavia, sempre mantenuti nell'ambito dell'intenzionalità e del lògos del soggetto che li compie, in particolare nel controllo della sua coscienza e autocoscienza: appunto le azioni umane 'libere e responsabili'». G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, op. cit., p. 261.

<sup>119</sup> Per una sintesi della logica modale elaborata sul modello aristotelico e applicata all'inconscio si veda J. LACAN, *Le Séminaire, Les non dupes errent*, lezione del 19 febbraio 1974. Ad oggi il Seminario è inedito. Un'accurata trascrizione della stenografia del Seminario è reperibile sul sito <http://gaogoa.free.fr/SeminaireS.htm>

è la mitologia ellenica in tal senso: ma da Prometeo a Sisifo, la libertà non si appaga mai a buon mercato, l'uomo che ne arde l'assolutezza finisce per sfidare gli dèi per poi patirne, com'è noto, la tirannide, occupando la posizione dello schiavo, arrivando a svelare al mortale la propria assurda condizione, il non-senso dell'esistenza. Eppure, nei miti greci, il riferimento al divino non ha mai risolto, una volta per tutte, l'enigma della libertà, anzi piuttosto la radicalizza. Ma se il pensiero degli ultimi secoli ha in questo modo esplorato e motivato la ribellione della libertà umana di fronte all'impossibilità della disposizione assoluta di sé, che di necessità impone all'uomo l'impotente capitolazione al limite ed alla morte, l'avvento della scienza cambia radicalmente lo scenario, arrivando addirittura a modificare lo statuto di un «affetto d'eccezione»<sup>120</sup> come quello dell'angoscia.

Ci chiediamo, a questo punto del percorso, se non sia pertinente considerare l'apertura alla dimensione tragica dell'umano come il *proprium* dell'esperienza formativa umana. In altre parole, ci chiediamo se sia legittimo evocare la triade *esistenza-tragico-libertà* come fondamento per ritornare a pensare il soggetto e la sua formazione, e cioè il soggetto-in-formazione e la sua singolare modalità di annodare i termini i termini della questione.

L'importanza di questa ipotesi, che cercheremo ora di situare, consiste essenzialmente nel fatto che è proprio su tale possibilità di trattamento-annodamento che pedagogia e psicoanalisi, in quanto pratiche impossibili, possono trovare un terreno di incontro e di riconoscimento reciproco. Su questo punto, infatti, esse incontrano una difficoltà maggiore e specifica rispetto ad altri saperi (come ad esempio quello filosofico): in quanto pratiche dell'uno per uno esse si scontrano con la difficoltà di non potersi mai delineare come saperi universali sull'uomo, in quanto tali pratiche sono votate alla particolarità, alla singolarità del soggetto e non ad un ideale astratto di uomo: pensiamo allora di poter situare qui, in questo punto di impossibile, l'intersezione tra l'esperienza inaugurata da Freud (il campo freudiano in quanto campo dell'inconscio), l'avanzamento posto da Lacan (il campo lacaniano in quanto campo del godimento) e l'esperienza di quegli orizzonti della pedagogia contemporanea che, come abbiamo visto, radicano la loro riflessione sul premoderno e con esso su un'apertura alla dimensione metafisica dell'umano. Il terreno comune di questa esperienza getta letteralmente queste pratiche in una dimensione paradossale poiché, nel momento in cui esse aspirano ad un'iscrizione certamente scientifica non possono evitare di porre, a sé stessa ed alla scienza, una posta in gioco originariamente

---

<sup>120</sup> C. SOLER, *Les affects lacaniens*, Paris, PUF, 2011, p. 34. La traduzione italiana, a cura di M.T.Maiocchi e C.Marrazzo e oggetto di lavoro di ricerca è in corso di pubblicazione



etica, relativa cioè alla determinazione della condotta umana ed alla ricerca dei mezzi atti a concretizzarla. *Scientificità* ed *etica* devono dunque coesistere come le due facce della stessa medaglia, in un'articolazione senza soluzione di continuità, come indicherebbe la figura topologica del nastro di Möbius<sup>121</sup>. La scientificità senza etica le ridurrebbe infatti a mere pratiche ortopediche, poste al servizio del padrone di turno, e particolarmente il capitalista, nella società post-moderna; l'etica senza scientificità le ridurrebbe, invece, alla stregua della pedagogia, al capriccio dell'operatore, se non, peggio, alla canaglieria<sup>122</sup>.

#### 4.1 «Krisis» del soggetto: una «ferita che sanguina»

L'evocazione dell'orizzonte del tragico e la sua riflessione moderna e post-moderna ci pone di fronte ad una questione preliminare e cioè la presa di distanza da quello che sembrerebbe essere, a prima vista, il suo oggetto specifico di studio e cioè: la tragedia. Una riflessione sul tragico, in realtà, non è una riflessione sulla tragedia in quanto forma letteraria e di narrazione<sup>123</sup>. Piuttosto, essa implica una riflessione sul *tragico come idea filosofica*, come afferma F. Szondi: «fin da Aristotele vi è una poetica della tragedia; solo a partire da Schelling vi è una filosofia del tragico»<sup>124</sup>.

La riflessione sul tragico, la sua pertinenza con la formazione come campo dell'umano, si porrebbe dunque come una riflessione sull'esperienza umana in quanto «destinata a interrogarsi su di sé come destino, sul senso - e non senso - del suo appartenervi»<sup>125</sup>. Secondo M. Gargano, gli elementi che caratterizzano ogni intuizione

---

<sup>121</sup> «Conoscete il nastro di Möbius? Il nastro che Möbius, matematico, astronomo e teorico dell'iperspazio inventò nell'anno del Signore 1833? Se di una striscia di carta - di alluminio, di cuoio... - congiungente le due estremità, avrete una sezione di cilindro Sulla quale potrete passeggiare in definitivamente: se siete fuori, di fuori - se siete dentro, di dentro. Per il resto dei vostri giorni, in geometrica serenità cartesiana. Ma Möbius sconvolse le regole. Agganciò i due estremi del nastro, ma capovolgendone uno prima della saldatura: non era più una sezione di cilindro, ma uno strano nastro epifanico, sul quale, se vorrete avventurarvi, potrete camminare all'infinito, ma prima dentro e poi fuori, prima fuori e poi dentro, senza soluzione di continuità, su una superficie in cui le due facce sono divenuti sulla faccia, retto e verso di se stessa, per uranio a figura geometrica ad una sola superficie, In fortunoso bilico fra Euclide ed Escer», L. ERBA, *Magia e invenzione. Studi su Cyrano de Bergerac e il primo Seicento francese*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, p. VII. Cfr. l'uso che fa anche Lacan di questa figura topologica per superare l'immaginario, per certi versi anche freudiano, che separerebbe un intrapsichico dalla realtà esterna in J. LACAN, *Le Séminaire, L'identification*, lezione del 21 marzo 1962. Ad oggi il Seminario è inedito. Un'accurata trascrizione della stenografia del Seminario è reperibile sul sito <http://gaogoa.free.fr/SeminaireS.htm>

<sup>122</sup> Cfr., su questo punto, la questione dell'impossibile e l'articolazione tra formazione e teoria dei discorsi negli sviluppi capitolo III di questo lavoro.

<sup>123</sup> Si veda, su questo punto, l'importante sviluppo di G. BERTAGNA sulle forme di narrazione nel suo *Dall'educazione alla pedagogia...*, op. cit., pp. 336-346.

<sup>124</sup> P. SZONDI, *Saggio sul tragico*, trad. it. di G. GARELLI, Torino, Einaudi, 1996, p. 3

<sup>125</sup> M.T.MAIOCCHI, *Inconciliata Antigone*, inedito.

tragica dell'esistenza sarebbero i seguenti: «la necessità dell'ordine cosmico che, per la coscienza umana si concretizza nella situazione-limite della morte; la fatalità di un destino enigmatico; il conflitto irriducibile tra l'uomo e la divinità; la ricerca del significato e del valore della condizione umana travagliata dal dolore»<sup>126</sup>: è questo orizzonte del tragico che ci motiva a considerare la *krisis* dell'uomo come una risorsa, forse l'ultima chance di cui dispone il soggetto della post-modernità che arrivi a coglierla e si ritrovi costretto a ripensare la propria esistenza, tesa a raggiungere la propria *libertà*, e pertanto caratterizzata essenzialmente dall'essere un'esistenza tragica.

Scrivono E. Mounier, a proposito del concetto di persona: «persona è quell'entità per la quale la nozione di crisi è il segno di riferimento essenziale della sua situazione»<sup>127</sup>: non c'è persona se non in crisi, la crisi essendo il riferimento essenziale della sua situazione.

Cogliamo proprio qui: 1) l'assoluta coerenza con la nozione - logica ed etica, non ontica né psicologica - della nozione lacaniana di soggetto, in quanto «soggetto dell'inconscio», freudiano e la sua nozione di *Spaltung* (dal tedesco *Spalte*: spaccatura), intesa come la divisione del soggetto manifestata tra l'io (o il conscio) e lo psichismo più intimo che lo abita (il soggetto dell'inconscio, per l'appunto)<sup>128</sup>; 2) la possibilità che la domanda-di-formazione di un soggetto, quando non sia coatta o, per dirla con gli psicologi, estrinsecamente motivata, precipita proprio nel momento in cui il soggetto fa i conti con questa crisi, quando qualcosa della sua soluzione (egoica, narcistica, immaginaria ed in fondo auto-riparatoria), non tiene più, non arriva più a fare sutura, a fare *in-dividuum*, appunto.

Ecco quello che potrebbe essere dunque un primo reperimento tecnico e metodologico della clinica delle relazioni formative, che può rivelarsi utile se - e solo se - sostenuto da un'istanza etica che metta in valore, e cioè tenga aperta, interrogabile e lavorabile, una prima dimensione della domanda, momento in cui deve potersi produrre «la contingenza di un interrogativo nuovo, di una parola diversa, che dice una soglia da varcare, una porta da aprire, oltre la quale possa aprirsi una contingenza nuova»<sup>129</sup>.

Che cos'è, allora, la domanda? Essa è certamente 'domanda-di-qualcosa' (*domanda transitiva*, il puro piano della richiesta), ma essa è prima ancora puro 'domandare', *domanda in-transitiva*, domanda d'amore, del soggetto, domanda che alcun oggetto potrà mai arrivare a colmare una volta per tutte e definitivamente.

---

<sup>126</sup> M. GARGANO, *Il gioco e il tragico*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1991, p. 27

<sup>127</sup> E. MOUNIER, *Il personalismo*, A.V.E., Roma, 1980, p. 112

<sup>128</sup> Questo punto verrà sviluppato nel corso del II Capitolo del presente lavoro.

<sup>129</sup> M.T.MAIOCCHI, «A mezzo dire...» in M.T.MAIOCCHI, *Il taglio del sintomo*, op. cit., p. 176

Osserviamo, in seconda istanza, che questo orizzonte del tragico che abbiamo provato qui a ritagliare è precisamente ciò che è precluso dal discorso del capitalista. Uno degli effetti del neocapitalismo, nella sua vigorosa alleanza con il discorso della tecno-scienza, è stato infatti precisamente quello di perdere l'orizzonte della tragedia, laddove la storia dell'umanità è stata da sempre la storia di una domanda-di-senso dell'uomo, domanda di sapere chi/cosa siamo, da dove veniamo e verso dove andiamo, se siamo appunto registi della nostra esistenza o unicamente marionette, nel tentativo ineffabile di arrivare a giustificare «la nostra stupida esistenza», come ha sviluppato a più riprese M. Strauss, autore di orientamento lacaniano: «la tragedia è ciò che vive un soggetto quando scopre che, in fin dei conti, è unicamente una marionetta nelle mani degli dei. La tragedia si fa moderna quando questo Altro può essere un altro qualunque»<sup>130</sup>.

Ora, non consiste forse in questo, l'etica del discorso del capitalista?, cioè produrre una massa indistinta, anonima, di consumatori? E' quel che aveva colto, in maniera profetica, P.P. Pasolini, rivolgendosi ad un ipotetico ma non anonimo *Gennariello*, giovane ideal-tipo napoletano, interlocutore ideale del suo «trattatello pedagogico» che non a caso aveva come ouverture una riflessione sui giovani infelici e, con essa, «uno dei temi più misteriosi del teatro greco [...] la predestinazione dei figli a pagare le colpe dei padri»<sup>131</sup>. Il poeta corsaro-luterano di Casarsa invitava l'innocente Gennariello al «fondo del suo insegnamento [che] consisterà nel convincerlo a non temere la sacralità e i sentimenti, di cui il laicismo consumistico ha privato gli uomini trasformandoli in brutti e stupidi adoratori di feticci»<sup>132</sup>. Nelle più recenti elaborazioni C. Soler arriva a definire l'età post-moderna come l'epoca del «proletario generalizzato, colui che, marxianamente, è ridotto al proprio corpo e che non dispone di nulla per fare legame sociale ed il Discorso del Capitalista per lui disporrà unicamente i rapporti che il soggetto intratterrà con gli *oggetti-gadget*, gli *oggetti più-di-godere*»<sup>133</sup>.

La sfida è dunque quella di riconsegnare la formazione alla sua vocazione originaria, per non destinarla, appunto, ad un mero prodotto mercantile, del supermercato della formazione, da consumare rapidamente, senza ostacolo. Se è su questa etica che si regge l'*automaton* del Discorso del Capitalista, nulla, tuttavia, può

---

<sup>130</sup> M. STRAUSS, «Un discours sans semblant», in *Mensuel de l'EPFCL*, n°93/2015, reperibile on line su [www.champlacanian.net](http://www.champlacanian.net).

<sup>131</sup> P.P. PASOLINI, «Lettere luterane» (1975), in *P.P. Pasolini, Saggi sulla politica e sulla società*, op. cit., p. 541.

<sup>132</sup> Ibid., p. 556.

<sup>133</sup> C. SOLER, *Les affects lacaniens*, op. cit., pp. 34 e seg.

arrivare a cancellare la dimensione contingente del reale, l'incontro con la *tyché*, cattivo incontro, a dar retta a Lacan, e che permette un risveglio possibile e, con esso, la possibilità di una nuova, bella forma, come diceva Von Balthasar: «in riferimento ai due aspetti di confine corpo-anima insorge la questione circa una possibile *totalità* dell'esistenza umana e in tal modo circa un suo ultimo possibile senso, e insorge come una ferita che sanguina. Problematica diventa la possibilità [...] di una *bella forma* dell'esistenza *riposante in se stessa*»<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> H.U. VON BALTHASAR, *Teodrammatica* II, Milano, Jaca Book, 1985, p. 342

## Capitolo II

### «L'IRRIDUCIBILE DI UNA TRASMISSIONE»: PSICOANALISI E FORMAZIONE DEL SOGGETTO

«Il nostro principale tormento riguarda una formazione che possa qualificarsi come umana. Ogni formazione umana ha per essenza, e non per accidente di porre un freno al godimento»

(J. Lacan)<sup>1</sup>

#### 1. Formazione come «costituzione soggettiva»

Ci proponiamo ora di svolgere alcune considerazioni sulla questione della formazione del soggetto umano secondo la prospettiva psicoanalitica.

Nel cercare di reperire le coordinate attraverso le quali poter articolare tale problematica del lavoro, immediatamente ci siamo trovati dinnanzi ad un primo problema, problema relativo alla definizione stessa del campo: la cosiddetta «questione della costituzione soggettiva», come possiamo situarla, quali termini la definiscono, quale legame con i problemi formativi che abbiamo fin qui definito?

Un possibile punto d'ingresso è un quesito teorico e di dottrina della psicoanalisi: interrogare lo statuto dell'infantile, nella sua articolazione con il bambino, come via privilegiata per interrogare i modi attraverso i quali è possibile arrivare a pensare la formazione in quanto «costituzione soggettiva dell'essere umano». Si tratta già di una prima riformulazione della «questione infantile»: non già, non solo, infantile come questione del bambino, quanto il problema della costituzione

---

<sup>1</sup> J. LACAN, *Allocuzione sulle psicosi infantili (1967)*, in *Altri scritti*, Torino, Einaudi, 2013, pp. 359-360

dell'essere umano come tale, il problema cioè di che cos'è che fa sì che un organismo vivente entri in una dimensione tipicamente umana, si formi all'umano.

Come abbiamo già introdotto nel corso del primo capitolo, la domanda è legittima nella misura in cui non ci risulta una dimensione «infantile nell'animale», che pure ha dalla sua il fatto d'esser stato cucciolo.

In questa articolazione non prenderemo direttamente in esame una problematica di tipo diagnostico-clinica, ma è comunque una questione che resta sotto traccia e che riguarda quella che Lacan ha potuto definire, a proposito della struttura dell'essere umano, come una «decisione insondabile dell'essere»<sup>2</sup>. E sempre a proposito di diagnosi, pensiamo ai grandi dibattiti, che in molti casi segnano un al di là della clinica, intorno alla nosografia da DSM. Da Freud in poi la dottrina è sempre un tentativo di lavorare la clinica, di ricomprendere, senza del resto mai riuscirci, i lembi di reale, che fanno l'irriducibile della clinica, che fanno della clinica analitica una clinica dell'uno per uno, fuori protocollo.

Parafrasando il Lacan del *Seminario XI*, dedicato a *I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* (1964), potremmo porre la questione in questi termini: in che cosa, come psicoanalisti, ma anche come pedagogisti, siamo autorizzati a lavorare come formatori?<sup>3</sup> Siamo autorizzati nella misura in cui, secondo la prospettiva della psicoanalisi non abbiamo a che fare con un bambino o con un adulto, ma essenzialmente con un soggetto.

### *1.1 Sul soggetto lacaniano*

Il soggetto, qui concepito secondo l'opzione lacaniana, non è sinonimo di «persona» o di «individuo»: non si tratta di sinonimi di uno stesso campo semantico, termini riferibili ad uno stesso referente. La nozione di soggetto, infatti, rappresenta una delle novità introdotte dalla teoria lacaniana in psicoanalisi e va inteso precisamente quale effetto supposto alla struttura del simbolico, il soggetto è ciò che risulta dall'entrata del vivente nella struttura del linguaggio. Che cosa intendiamo per 'struttura'? Una definizione minimale potrebbe essere quella di un insieme costituito da elementi organizzati in maniera singolare, originale, in un modo di relazioni tale per cui l'instabilità di un elemento provoca necessariamente modificazioni del tutto; o ancora «il complesso degli elementi costitutivi di una costruzione, con particolare

---

<sup>2</sup> J. LACAN, *Discorso sulla causalità psichica*, op. cit., p. 171

<sup>3</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XI, I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* (1964), Torino, Einaudi, 2003. Riferimento alla seduta del 15 gennaio 1964, nota come 'La scomunica': si domanda Lacan, all'inizio del Seminario: «in che cosa sono autorizzato?», p. 3.

riferimento a funzioni di sostegno e di collegamento e alla capacità di resistenza»; «la configurazione di un insieme in rapporto ai concetti di ‘distribuzione’ od ‘organizzazione’»<sup>4</sup>. Nel suo momento cosiddetto ‘strutturalista’, che impegna almeno il decennio degli anni ’50, Lacan ha cercato di definire la struttura del soggetto come manifestazione della presa del significante sul reale e di mostrare la posizione del soggetto in rapporto alla struttura del linguaggio nel rapporto tra Soggetto e Altro (S-A). Nel suo significato etimologico *subjectum* è «colui che giace sotto», sottomesso, subordinato. In questo senso, il termine ‘soggetto’ implica un riferimento assai preciso alla nozione di ‘struttura’, cioè come soggezione dell’individuo umano all’Altro (Altro del codice, del linguaggio, del campo del simbolico), che sarebbe dunque costitutivo, condizione di esistenza del legame tra esseri umani. Il soggetto si reperisce innanzitutto in quanto sottomesso alla catena di linguaggio che lo rappresenta, reperimento che Lacan sintetizza con il noto aforisma: «il soggetto è rappresentato da un significante per un altro significante»<sup>5</sup>.

#### S<sub>1</sub>-S<sub>2</sub>

*Subjectum* è innanzitutto una supposizione, il fondo che possiamo supporre al di sotto di quei significanti (‘bambino’, ‘maschio’, ‘femmina’, ‘proletario’, ‘insegnante’, etc.) che lo rappresentano: «ciò di cui si può dire ogni cosa ma che a sua volta non può essere detto di nulla», è l’*hypokéimenon*<sup>6</sup> di Aristotele. In questa accezione, dunque, il soggetto non ha alcun essere, *ek-siste* al linguaggio: più precisamente, è rappresentato unicamente grazie all’intervento di un significante, cioè «di un significato marcato dall’unità, contabile. Il tratto unario che ritaglia questo significante dall’insieme connesso degli altri significanti è il tratto, la marca fallica. Quanto al taglio è il soggetto stesso»<sup>7</sup>.

Se poniamo questo problema è perché la problematica dell’infantile in quanto costituzione soggettiva sembra davvero il campo dove, forse più che altrove, si realizza la massima freudiana: «si comincia con concessioni sulle parole per finire a poco a

---

<sup>4</sup> G. DEVOTO, G. OLI, *Il Devoto-Oli, vocabolario della lingua italiana*, op. cit.

<sup>5</sup> J. LACAN, *Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell’inconscio freudiano (1960)*, in *Scritti*, op. cit., p. 822

<sup>6</sup> «Ciò di cui si può dire ogni cosa ma che a sua volta non può essere detto di nulla». ARISTOTELE, *Metafisica*, VII, 3, 1028 b 36.

<sup>7</sup> R. CHEMAMA, B. VANDERMERSCH (a cura di), *Dizionario di psicanalisi*, Roma, Gramese, 2004, p. 317

poco con concessioni sulle cose»<sup>8</sup>. E nel nostro caso, le ‘cose’ di cui si tratta e su cui si corre il rischio di concedere riguardano la *concezione* stessa dell’analisi, le sue *finalità*, l’*etica* che fonda l’atto dell’operatore. Troppo implicitamente, infatti, il campo dell’infantile è stato ridotto e/o fatto coincidere al «campo del bambino» e, per *estensione*, al campo delle pratiche di cura «che si fanno con i bambini», con le relative elaborazioni sul piano della dottrina e della tecnica analitica e non solo. La questione infantile, ridotta a discorso sul bambino, a pratiche di cura sul bambino, occupa del resto un certo posto a livello del discorso sociale. Con l’istituirsi del discorso del capitalista, assistiamo -al sorgere ed al proliferare dei vari special-ismi, con una parcellizzazione dei saperi e delle pratiche che mettono in scarto il soggetto e la sua divisione, come abbiamo mostrato nel corso del primo capitolo.

Crederemo dunque all’esistenza di una psicoanalisi infantile, come specialità della psicoanalisi? Là dove questo è avvenuto, si sono insinuate le più grandi resistenze alla psicoanalisi, a partire dalla psicoanalisi stessa. E’ un’ipotesi del resto esplicita in Freud, come ebbe a scrivere al discepolo Ferenczi, il 27 aprile del 1929: «il professionismo era l’ultima maschera assunta dalla resistenza alla psicoanalisi, e la più pericolosa di tutte»<sup>9</sup>. Lacan, nell’atto stesso di fondare la sua Scuola, poteva designare tutto questo sotto il segno di un imperialismo e di una degradazione della teoria e della tecnica come cedimenti di discorso, che sono sempre cedimenti etici.

Riprendiamo dunque il passo di Lacan: «[...] si presta man forte a una praticata mitigata dal dilagare di una psicoterapia associata ai bisogni dell’igiene mentale [...] la pratica qui denunciata assume una forma imperialistica: conformismo dello scopo, barbarismo della dottrina, completa regressione al puro e semplice psicologismo. [...] Questa discordanza risulta evidente non appena constatiamo che in quest’epoca la psicoanalisi è ovunque, gli psicoanalisti altrove»<sup>10</sup>.

## 1.2 Dopo Freud, una divaricazione

Il dopo Freud è segnato grosso modo da una divaricazione che possiamo provare a leggere proprio a partire dal modo con cui la questione infantile come questione sulle origini e sulla costituzione soggettiva, è stata posta ed affrontata: da un lato una

---

<sup>8</sup> S. FREUD, *Psicologia delle masse e analisi dell’io* (1921), in *Freud Opere*, v. 9, Torino, Bollati Boringhieri, 2000, p. 281

<sup>9</sup> S. FREUD, *Epistolari. Lettere alla fidanzata e ad altri corrispondenti (1873-1939)*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990

<sup>10</sup> J. LACAN, *Atto di fondazione (1964), Preambolo*, in *Altri scritti*, Torino, Einaudi, 2013, p. 237, trad. mod.



prospettiva «evoluzionista» e dall'altro una prospettiva «strutturalista». Non si tratta evidentemente solo di questioni di dottrina o di dispute tra scuole, ma di qualcosa che arriva a toccare i fondamenti stessi della pratica clinica e che possiamo situare su di un triplice livello:

- 1) La teoria della causalità dei fenomeni psichici (e della psicopatologia)
- 2) La concezione del transfert
- 3) La definizione dell'atto che vi risponde, ovvero l'etica che lo fonda

Nel primo caso, quello della prospettiva evoluzionista, assistiamo ad una mancata articolazione tra «questione infantile» e «questione del bambino»: in altre parole, l'infantile arriva a coincidere con il bambino nei termini di una teoria dello sviluppo (*cronologico-diacronico*); nel secondo caso, invece, l'articolazione tra l'infantile e il bambino è qualcosa che risponde alla *logica della struttura* (è essenzialmente la prospettiva che vedremo con Lacan). Nel primo caso si privilegia la relazione madre-bambino come costitutiva, nel secondo ad essere posto in primo piano è il rapporto tra il soggetto e l'Altro, prendendo in conto cioè il linguaggio come sistema che pre-esiste e struttura l'umano, nel processo di *alienazione e separazione*.

In questo senso, vediamo come l'individuazione diagnostico-clinica possa essere fatta a livelli differenti:

1) A livello del fenomeno, considerato come lesione (orientamento organicistico);

2) A livello degli attributi, delle caratteristiche, di una causalità psichica lineare (evento o deficit – disturbo): l'etica terapeutica è in questo caso l'etica dell'adattamento con conseguente de-responsabilizzazione del soggetto ad una posizione di anima bella (passività, vittimismo);

3) A livello del discorso è invece il rapporto tra il piano dell'enunciato (i detti coscienti) e il piano dell'enunciazione (il dire inconscio) che rivela la struttura clinica in quanto posizione del soggetto nei confronti dell'Altro, attraverso l'identificazione delle tre strutture cliniche freudiane e relative risposte alla questione della castrazione, e cioè: *nevrosi* (rimozione e imbarazzo); *perversione* (denegazione e aplomb); *psicosi* (preclusione e certezza).

### *1.2.1 Problemi della psicologia dello sviluppo*

Prenderemo ora in esame la prospettiva evoluzionista, ponendola già in dialettica con la prospettiva strutturalista, per esaminare alcuni problemi della psicoanalisi ridotta a psicologia dello sviluppo.

Questa sorta di isomorfismo-equivalenza tra il campo dell'infantile e il campo del

bambino, dove l'infantile coincide con il bambino, ha prodotto nella psicoanalisi post-freudiana qualcosa di ambiguo che sembra andare nella direzione di concepire il *soggetto supposto bambino* come un campo di specializzazione della psicoanalisi, nella sua opposizione al *soggetto supposto adulto*. E' una posizione che si fonda, come abbiamo visto anche nel primo capitolo, su di un immaginario evolucionista e su un modello che possiamo variamente considerare come innatista. Esaminiamo alcune delle principali caratteristiche di questa prospettiva evolucionista:

1) Concepisce il soggetto come unitario (cioè come *in-dividuo, in-divisibile*): si tratta, secondo una definizione di D. Lagache<sup>11</sup>, dell'unità della psicologia che implica una regressione ad una psicologia pre-freudiana, una psicologia che non assume fino in fondo la conseguenza della rottura epistemologica operata dalla sovversione freudiana tra Io e soggetto, quale la possiamo reperire dalla prima topica. Si tratta della difficoltà di esprimere una teoria del soggetto dell'inconscio che mantenga viva la sovversione freudiana. In ragione di tale difficoltà, c'è un ritorno ad una psicologia con i suoi riferimenti a dei concetti sostanziali di individuo e di personalità globale, nelle varie accezioni (quali io autonomo, psicologia del Sé, relazioni oggettuali);

2) Propone un *concetto finalistico-maturativo dell'individuo*, che implica una concezione stadiale della formazione e del divenire soggettivo: tale concezione si fonda su di un *a-priori evolucionista* che spiega il comportamento umano facendo ricorso a scoperte della biologia dell'etologia animale, secondo gli stadi di una scala immaginaria che stabilisce un continuum fra strutture zoologiche differenti. Un simile schema mantiene un punto di vista *psicologista* che riduce la specificità dell'uomo al risultato finale di una composizione, ad un tempo filogenetica ed ontogenetica, di una base biologica comune a tutti i primati. Si approda qui ad una sorta di umanesimo naturalistico, che legge l'opera di Freud in una chiave biologistica: l'inconscio e la pulsione come luogo dell'istintuale, la pulsione di morte come qualcosa da evacuare.

3) Questa prospettiva concepisce la psicopatologia secondo una *causalità psichica* sull'adeguatezza-inadeguatezza delle cure materne rispetto alle supposte linee evolutive (come nel caso della prospettiva di A. Freud e della psicologia psicoanalitica dell'Io), al fatto che per via di questa inadeguatezza il percorso naturale non è stato rispettato. E' posto qui in primo piano un certo ideale terapeutico, che sarà dunque ortopedico. Si tratta in fondo di una clinica che non tende a valorizzare né la dimensione diagnostica né tantomeno il valore del sintomo: una clinica della regressione su di una scala evolutiva che mette in continuità le diverse forme cliniche in quanto manifestazioni,

---

<sup>11</sup> D. LAGACHE, *L'unité de la psychologie* (1949), Paris, Puf, 2004

più o meno gravi, di una struttura globale della personalità<sup>12</sup>.

Per gli autori che fanno riferimento a questa prospettiva teorica, un dato è centrale: si tratta sempre dello sviluppo di un organismo vivente, che si differenzia grazie ad un'organizzazione interna e innata. Qui la pulsione è ridotta ad istinto, in perfetta continuità con l'organismo animale, e non il risultato della causazione del linguaggio sul vivente, ma il luogo del primordiale. La scommessa è, in fondo, su di una concezione della formazione umana come ontogenesi orientata all'adattamento ed alla realtà etologica. E' quel che possiamo ricavare da autori classici come A. Freud e le sue linee evolutive o J. Bowlby ed i teorici dell'attaccamento, con la supposizione implicita di un Altro materno come base sicura, nicchia biologica degli affetti per il piccolo d'uomo che viene al mondo. Gli effetti di questa onnipotenza materna li abbiamo già affrontati nel primo capitolo.

### 1.2.2 Un esempio di PCC: John Bowlby e la base sicura

Se prendiamo ad esempio il lavoro forse più noto di J. Bowlby, *Una base sicura* (1988), questa prospettiva appare davvero esplicita. Scrive Bowlby, a proposito dell'*aver cura dei bambini*: «il mio approccio allo studio dell'attività di genitore come attività umana è di tipo etologico. Riesaminando la natura del legame del bambino verso la madre, cui tradizionalmente ci si riferisce con il termine di dipendenza, si è trovato che fosse utile considerare tale legame come la risultante di un preciso e in parte pre-programmato sistema di schemi comportamentali che nell'ambiente normale si sviluppa durante i primi mesi di vita ed ha l'effetto di mantenere il bambino in una più o meno stretta prossimità con la figura materna»<sup>13</sup>.

E ancora: «il comportamento genitoriale negli esseri umani non è certamente il prodotto di un istinto genitoriale non soggetto a variazioni, ma non è nemmeno ragionevole considerarlo come il semplice prodotto dell'apprendimento. Il comportamento genitoriale, per come lo vedo io, ha forti radici biologiche, il che spiega le emozioni molto intense che mi sono associate, ma le caratteristiche peculiari con cui tale comportamento si manifesta in ciascuno di noi dipendono dalle nostre esperienze. Esperienze nel corso dell'infanzia specialmente, durante l'adolescenza, etc.»<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> E' questa la posizione di O. Kernberg, quando identifica un'organizzazione borderline della personalità, come organizzazione intermedia di un continuum tra nevrosi e psicosi. Si veda O. KERNBERG, *Disturbi gravi della personalità*, Torino, Boringhieri, 2000

<sup>13</sup> J. BOWLBY, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento* (1988), Milano, Cortina, 1996, p. 2

<sup>14</sup> Ibid., p. 5

Vediamo immediatamente come da una simile premessa, abbiamo precise ricadute:

1) Sulla concezione della psicoanalisi come *dottrina scientifica*: la psicoanalisi viene posta al rango delle scienze naturali e la convinzione che «tutti i concetti psicoanalitici sullo sviluppo debbano essere rivisti [...] attraverso lo studio dello sviluppo dei legami affettivi nei lattanti e nella seconda infanzia attraverso il metodo dell'osservazione diretta»<sup>15</sup>;

2) Sulla concezione della psicoanalisi come *pratica clinica*, ed in particolare su una concezione del transfert e la posizione che vi occupa lo psicoanalista: a proposito della posizione del terapeuta non c'è l'uso del concetto di transfert, anche se implicitamente permane il transfert come ripetizione, emerge qualcosa che chiama in causa il sapere, ma non nel senso di un Soggetto Supposto Sapere<sup>16</sup> quanto di una concezione ancora simmetrica e immaginaria, io-tu: «l'alleanza terapeutica viene definita come base sicura un oggetto interno come modello operante di una figura di attaccamento. Mentre alcuni terapeuti tradizionali potrebbero essere descritti come persone cadute all'atteggiamento 'io lo so, te lo dico', la posizione che io sostengo del tipo 'tu lo sai, dimmelo'»<sup>17</sup>.

Se abbiamo preso la prospettiva di J. Bowlby come esemplificativa di questo *a priori evoluzionista*, è perché ci sembra che questa prospettiva, peraltro largamente condivisa e accreditata nei contesti psicoanalitici e non, rientri in quell'ambito che C. Soler, interrogando lo statuto e il disagio nella psicoanalisi contemporanea, ha brillantemente definito in maniera icastica attraverso la locuzione di «psicoanalisi cognitivista-comportamentale» o PCC: «se dite, per esempio, come fu il caso in una certa corrente: certo che c'è questo diavolo d'inconscio fomentatore di disturbi e di anomalie diverse - sintomi, dunque -. Ma questa peste non è tutto, c'è anche una parte sana dell'io, razionale, con la quale si può ragionare, e che dispone di apparati di conoscenza indipendenti dalle pulsioni e in grado di contribuire al rafforzamento della sua autonomia, che fate? Teoricamente, prima del tempo, fate entrare il cognitivismo nella psicoanalisi. Ed è alla pietà filiale di Anna Freud che si deve questo cavallo di Troia, capace di garantire la sconfitta dell'inconscio freudiano! Si dirà, politicamente, che fate il *maître*? Sarebbe troppo semplice. Fate solamente entrare il *maître* nell'apparato psichico, è una questione epistemica che coinvolge la concezione del soggetto. Dopodiché voi potreste argomentare che, lungi dal fare il *maître*, vi fate

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 64

<sup>16</sup> Cfr. il Capitolo III

<sup>17</sup> J. BOWLBY, *Una base sicura...*, op. cit., pp. 146 e seg

solamente l'alleato di chi era già sul posto sotto forma di un Io impedito. Ma perché, se l'inconscio è indistruttibile, come lo professava l'inventore della psicoanalisi, perché questa PCC riuscirebbe meglio delle pressioni dell'educazione primaria, congiunte a quelle del Super-io sociale che si accumulano sulle spalle dei poveri soggetti? Non stupisce, in fondo, che, là dove questa *Ego-psychology* è passata, sia anche riuscita a venire a capo più del freudismo che dei sintomi, i quali se la passano assai bene, per non dire meglio»<sup>18</sup>.

### 1.3 Ritorno a Freud: l'infantile come bambino nell'adulto

Se è opinione diffusa quella secondo cui Freud si sia occupato poco o marginalmente di bambini nella sua pratica clinica, chi potrebbe affermare che il padre della psicoanalisi si sia poco o marginalmente occupato dell'infantile? Evidentemente nessuno e la cosa merita dunque d'essere interrogata. Osserviamo innanzitutto che, a partire da i *Tre saggi sulla teoria della sessualità* (1905), l'uso freudiano del termine *infantile* è senza ambiguità, poiché Freud insiste sul fatto che all'infantile si accede unicamente tramite il dispositivo analitico: «La mia descrizione delle origini della vita sessuale umana può essere confermata soltanto da quei ricercatori che abbiano la pazienza e l'abilità tecnica sufficienti per portare l'analisi fino negli anni dell'infanzia vera e propria del paziente. [...] Se gli uomini sapessero imparare dall'osservazione diretta dei bambini, questi tre saggi avrebbero potuto benissimo non essere scritti»<sup>19</sup>.

Egli qui non designa più l'infanzia come quel periodo della vita dove sarebbe avvenuto il trauma sessuale determinante la nevrosi attuale nell'adulto<sup>20</sup>, ma arriva piuttosto a caratterizzare la sessualità umana come tale, in quanto infantile: la sessualità è infantile perché è qualcosa che accade al soggetto non per la via dell'anatomia e del bisogno, ma per la via della pulsione. E' in ragione di questa *s-naturazione originaria* - primo momento logico dell'umanizzazione, causata dal linguaggio- paradosso biologico dell'umano. Da questo punto di vista che è possibile sostenere la tesi secondo la quale l'*infantile* in Freud corrisponde alla *struttura* di Lacan: Freud del resto ha scoperto gli stadi dello sviluppo della libido dei bambini dalle analisi degli adulti. Nel suo saggio *Infans?* (1985), dedicato alla invenzione dell'infanzia e alla psicoanalisi, M.T.Maiocchi ha interrogato e lavorato questo paradosso ed osserva come l'infantile assuma in Freud una rilevanza inaggirabile come *funzionamento della vita psichica inconscia* (sessualità

<sup>18</sup> C. SOLER, *Lacan, l'inconscio reinventato*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 208-9

<sup>19</sup> S. FREUD, *Tre saggi sulla sessualità infantile* (1905), in *Freud Opere*, v. 4, Torino, Boringhieri, 1989. La citazione è tratta dalla *Prefazione alla quarta edizione* (1920), *ibid.*, p. 449

<sup>20</sup> Cfr. S. FREUD, *Studi sull'isteria* (1892-1895), in *Freud Opere*, v. 1, Torino, Boringhieri, 2003

*infantile*, amnesia *infantile*, desiderio *infantile*, oggetto *infantile*) e non solo come questione *evolutivo-cronologica*: la scoperta precoce freudiana consiste precisamente nel fatto che è il desiderio *infantile-immortale* a mantenersi nel sogno del (nevrotico) adulto<sup>21</sup>.

E' dunque per la via dell'infantile, cioè come *resto* che costituisce il nucleo dell'inconscio, che Freud s'intenderà di bambini: «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*», dirà nel 1913<sup>22</sup>, per esplicitare il «paradosso psicologico che solo per la concezione psicoanalitica non è tale»: e cioè che 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 tuttavia... insistono: niente va perduto, distrutto o cancellato da quanto viene dopo. Questo *funzionamento dell'infantile* servirebbe a Freud per indicare anche uno zoppicamento di una causalità psichica, cioè di una causalità pura e semplice, così come reperibile nelle scienze naturali, che sia applicabile allo psichico: non lineare, ma secondo il principio della *Nachträglichkeit*, *après-coup*:<sup>23</sup> c'è un'azione differita del trauma. Siamo agli albori della psicoanalisi, precisamente nel *Progetto* (1895)<sup>24</sup>, anche se compiutamente il principio si darà con il caso clinico dell'*Uomo dei lupi* (1914)<sup>25</sup>.

E i bambini? C'è la piccola fobica del *Progetto* (1895)<sup>26</sup>, il *piccolo Hans* (1908)<sup>27</sup> e il piccolo Ernst del *gioco del rocchetto* (1920)<sup>28</sup>, ed in mezzo il bambino nell'adulto: da *Le bugie di due bambine* (1913)<sup>29</sup> a *Un bambino viene picchiato* (1919)<sup>30</sup>. E

---

<sup>21</sup> M.T.MAIOCCHI, *In-fans? La costruzione scientifica dell'infanzia e la psicoanalisi*, Milano, FrancoAngeli, 1983, pp. 11 e seg

<sup>22</sup> S. FREUD, *L'interesse per la psicoanalisi* (1913), in *Freud Opere*, v. 7, Torino, Boringhieri, 2000, p. 265

<sup>23</sup> Il primo riferimento di Freud al concetto di *Nachträglichkeit* è pre-analitico: lo si trova nel *Progetto per una psicologia scientifica* (1895), a proposito del caso della giovane isterica, Emma. In questo scritto, esso è strettamente legato alla teoria della seduzione e all'assimilazione logica del sintomo isterico alla figura retorica del *proton pseudos*, cioè la «falsa supposizione». Tale concetto, reso in italiano con «azione differita», fa riferimento ad una temporalità non lineare, diversa da quella del tempo fisico, in contrasto con il principio della razionalità modera, galileiana. Cfr. anche J. LAPLANCHE, J-B.PONTALIS, *Enciclopedia della psicoanalisi* (1967), Bari, Laterza, 2005: «ciò che, al momento in cui è stato vissuto, non ha potuto integrarsi pienamente in un contesto significativo». Cfr. nota seguente.

<sup>24</sup> S. FREUD, *Progetto per una psicologia scientifica* (1895), in *Freud Opere* v. 2, Torino, Boringhieri, 1989. Cfr. in particolare Cap. 2, par. A, «Psicopatologia dell'isteria», pp. 247-250

<sup>25</sup> S. FREUD, *Dalla storia clinica di una nevrosi infantile (Caso clinico dell'Uomo dei lupi)* (1914), in *Freud Opere*, v. 7, op. cit., pp. 481-593

<sup>26</sup> S. FREUD, *Progetto per una psicologia scientifica* (1895), op. cit., pp. 255 e seg.

<sup>27</sup> S. FREUD, *Analisi di una fobia infantile (Caso clinico del piccolo Hans)* (1908), in *Freud Opere*, v. 5, Torino, Boringhieri, 1989, pp. 475-589

<sup>28</sup> S. FREUD, *Al di là del principio di piacere* (1920), in *Freud Opere*, v. 9, op. cit., pp. 189-249

<sup>29</sup> S. FREUD, *Le bugie di due bambine* (1913), in *Freud Opere*, v. 7, op. cit., pp. 223-227

curiosamente c'è l'interesse clinico per i bambini dalle affezioni nevrotiche del bambino, che interessano il giovane Freud proprio lì, proprio sulla soglia della psicoanalisi, nel punto sorgivo delle sue scoperte ed esperienze con gli enigmi dell'isteria. Mi riferisco alle esperienze di un pressoché inedito Freud *pediatra* che, di ritorno dal soggiorno parigino dal professor Charcot, sosterà prima a Berlino per un training con il pediatra Adolf Baginsky, e lavorerà poi per un decennio a Vienna. Era il 1886. Questa vicenda, tutto sommato inedita e solo accennata anche dallo stesso Freud (solo un breve cenno nell'*Autobiografia* del 1924)<sup>31</sup>, sembra essere caduta come sotto i colpi di una rimozione: toccherà alla figlia Anna, da lui definita come la psicoanalista di bambini? Il singolare nesso, se non *il bambino stesso come nesso*, tra la questione infantile e quella femminile, tra l'infantile e la 'follia' era comunque posto: dopo tutto, se c'è «un'alba della psicoanalisi infantile» non potremo non osservare che essa parla al femminile: Hermine von Hug-Helmuth, Eugénie Sokolnicka e Sophie Morgenstern pionieriste solitarie nel mestiere impossibile di psicoanaliste... con i bambini<sup>32</sup>.

## 2. Il posto del formando, tra soggetto e oggetto

Nel presentare ora la questione della costituzione del soggetto secondo la prospettiva strutturalista in psicoanalisi introdurremo la lettura di un testo fondamentale della letteratura lacaniana: la famosa *Nota sul bambino* (1969)<sup>33</sup>: si tratta di un breve testo, una nota per l'appunto, che riduce all'osso tante pagine di letteratura di psicoanalisi infantile, è davvero un distillato ed una miniera inesauribile.

Prima di proporre una lettura del testo, partiremo da una notazione clinica relativa alla pratica con i bambini introducendo un classico nelle elaborazioni lacaniane sul bambino: la distinzione tra «bambino-sintomo» e «sintomo-del-bambino».

In un lavoro di qualche anno fa C. Soler ha elaborato il rapporto tra il bambino e il desiderio dell'analista ponendo come *conditio sine qua non* per una psicoanalisi del bambino il fatto che occorra un bambino *già soggetto*. Se oggi non dubitiamo più della possibilità che un bambino possa essere analizzante, cioè che un bambino possa entrare,

---

<sup>30</sup> S. FREUD, *Un bambino viene picchiato (Contributo alla conoscenza dell'origine delle perversioni sessuali)* (1919), in *Freud Opere*, v. 9, op. cit., pp. 41-70

<sup>31</sup> C. BONOMI, *Sulla soglia della psicoanalisi. Freud e la follia infantile*, Torino, Boringhieri 2007; S. FREUD, *Autobiografia* (1924), in *Freud Opere*, v. 8, op. cit., p. 82: «Prima di tornare a Vienna mi trattenni qualche settimana a Berlino, al fine di acquisire alcune nozioni generali sulle malattie dell'infanzia. Kassowitz [professore di clinica pediatrica all'Università di Vienna, ndr.], che a Vienna dirigeva un pubblico ospedale per le malattie infantili, mi aveva promesso che mi avrebbe allestito un reparto per le malattie nervose dei bambini e me lo avrebbe affidato».

<sup>32</sup> A.M. PATI, M. ALIPRANDI, *L'alba della psicoanalisi infantile*, Milano, FrancoAngeli, 1999

<sup>33</sup> J. LACAN, *Nota sul bambino* (1969), in *Altri scritti*, op. cit., pp. 367-369

al pari dell'adulto, nel lavoro del transfert (cfr. diatriba tra Anna Freud e Melanie Klein), nondimeno sappiamo che questo fatto non è clinicamente scontato: in altre parole, quando decidiamo di ricevere un bambino, non è un fatto già acquisito per il semplice motivo che riceviamo un bambino.

E' fatto clinicamente rilevante e di una tale evidenza che, se non lo prendiamo in conto, non possiamo che ridurre la pratica clinica a psicoterapia, cioè ad una qualche intervento ortopedico. In un scritto oramai quasi classico, che è *Varianti della cura-tipo* (1955), Lacan marca un criterio d'inclusione/esclusione delle psicoterapie nel campo della psicoanalisi, prendendo così al rovescio la *vexata quaestio* psicoanalisi-psicoterapia: «la psicoanalisi non è una terapia come le altre. [...] Si tratta di un rigore in qualche modo etico, fuori dal quale qualsiasi cura, anche se imbottita di conoscenze psicoanalitiche, non può essere che psicoterapia. Questo rigore esigerebbe una formalizzazione, che intendiamo teorica»<sup>34</sup>. E' il 'rigore etico' a regolare i rapporti tra prassi e dottrina e la teoria dei discorsi (1969)<sup>35</sup> risponderà precisamente a questa esigenza di formalizzazione e permetterà di illuminare i modi di legame sottesi ad una 'adesione' teorica<sup>36</sup>.

Questo è dunque il primo punto: «rigore etico» significa che occorre innanzitutto assicurarci che ci sia un soggetto e che questi dia in qualche modo il suo assenso al lavoro clinico. Il bambino non è immediatamente soggetto: in quanto *vivente*, egli si ritrova come oggetto dell'Altro, ma non ancora *soggetto*. Occorre un tempo, che proponiamo di definire come «preliminare del preliminare», perché il soggetto possa ad-venire. Con C. Soler ordiniamo allora il campo della psicoanalisi con i bambini distinguendo due casi:

- 1) quando il bambino che si presenta è colui che chiamiamo il 'bambino oggetto';
- 2) quando il bambino è già soggetto, e allora si pone il problema di cogliere la differenza nel lavoro clinico tra questo soggetto (il bambino) e il soggetto adulto.

### 2.1 *Bambino-oggetto, bambino-sintomo*

Partiamo allora con l'esaminare questo punto appena introdotto: la distinzione tra il bambino-*oggetto* e il bambino-*sintomo*. Il bambino e, più in generale, il soggetto-in-formazione (formando) dipende dagli adulti della realtà, in genere i suoi genitori o comunque di chi si occupa di lui (il suo Altro, che può essere incarnato da diversi 'altri',

---

<sup>34</sup> J. LACAN, *Varianti della cura-tipo* (1955), in *Scritti*, vol. 1, op. cit., p. 318

<sup>35</sup> J. LACAN, *Il seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi* (1969-1970), Torino, Einaudi 2001

<sup>36</sup> Cfr. Il III Capitolo sulle ricadute nella clinica delle relazioni formative



non solo i genitori, ma anche chi si occupa a vario titolo di lui) e non viene da solo a consultare uno *psi*. La maggior parte delle volte è portato e non tanto per *ciò che fa sintomo per lui*, ma per *ciò, che di lui, fa sintomo per altri*. E' la situazione più frequente e che indica il fatto che non riceviamo mai un bambino, ma almeno almeno una diade: per struttura, il bambino si trova in una posizione di prossimità e dipendenza dall'Altro, Altro che può presentificarsi sotto varie spoglie, come abbiamo detto. Questa dipendenza è tale per cui non riceviamo mai, in prima battuta, un bambino ma una diade complessa, che possiamo provare a scrivere attraverso questo matema:

### Un formando $\diamond$ l'Altro

L'operatore logico della losanga ( $\diamond$ ) viene qui utilizzato per indicare che questo tipo di relazione può assumere diverse modalità (maggiore, minore, vel, et) ed è un indicatore della complessità relazionale che è qui in gioco. Osserviamo a margine che in questa formula non si tratta allora *del* formando, ma di *un* formando: occorrerà allora prenderli allora *uno per uno*, ovvero nel loro singolare rapporto ai significanti, come marchi del desiderio dell'Altro di cui sono figli, e nella responsabilità di soggetto che, non diversamente dall'adulto, ha una precisa scelta dell'essere da compiere: se e come assoggettarsi al desiderio dell'Altro, se e come separarsene, etc. In alcuni casi, che sono le situazioni che in questo lavoro ci interessano, la situazione si complessifica ulteriormente, quando vi è in gioco una dimensione ed una domanda istituzionale (come la scuola), che possiamo scrivere in questo modo:

### [Un formando $\diamond$ l'Altro] $\diamond$ l'Istituzione

Si tratta di un punto molto delicato, che la clinica con i soggetti in formazione mostra in modo più evidente, nel lavoro di apertura<sup>37</sup> della consultazione ed implica un passaggio che è in realtà almeno duplice, come ha ben evidenziato anche M.Binasco<sup>38</sup>:

1) Il passaggio da un livello di *auto-terapia del sintomo* (di cui il formando, bambino o adolescente, è un caso particolare) *ad una richiesta di cure indirizzata all'Altro sociale*. Si tratta di un passaggio non scontato evidentemente e che mette in valore tutta la portata del sintomo in psicoanalisi: perché il sintomo risulta essere è *già*

---

<sup>37</sup> M.T.MAIOCCHI (a cura di), *Il lavoro di apertura. Per una strategia dei preliminari*, Milano, FrancoAngeli, 1999

<sup>38</sup> M. BINASCO, «Come cura domanda», in M.T.MAIOCCHI (a cura di), *Il lavoro di apertura...*, op. cit., pp. 171-204

un tentativo di cura, tentativo di un qualche arrangiamento terapeutico che il soggetto si fabbrica: esso si oppone di per sé alla richiesta di cura. C'è, fino ad un certo punto, una dimensione di arrangiamento del sintomo, ed anche del sintomo-bambino all'occasione, che non fa *domanda-di-cura*. Perché questa ci sia è necessario che il sintomo si sia già manifestato in quanto in-sopportabile, che il sintomo abbia dato voce a qualcosa d'insopportabile: siamo già ad un primitivo livello di quella che Lacan chiamava «rettifica dei rapporti del soggetto con il reale»<sup>39</sup>: da qualche parte, qualcosa non tiene più, primo vacillamento identificatorio;

2) Il passaggio dalla *richiesta di cura ad una domanda di cura, ovvero una sua soggettivizzazione che faccia alleanza con l'inconscio ed una sua messa al lavoro*: questo aspetto implica un tipo di viraggio verso il sapere (volerne sapere e aver preso in qualche modo la misura dell'esistenza di un sapere inconscio, al di là dell'Io) e rileva una portata epistemica che è propria alla psicoanalisi. La domanda di cura, in quanto preliminare alla cura medesima, porta sempre con sé la dimensione dell'atto e una qualche decisione a titolo di desiderio: smettere di sopportare il mal-essere legato al sintomo e cioè uno scollamento tra il soggetto e il suo sintomo ed includere, in questa divisione, via transfert, l'Altro delle cure: volerne sapere, appunto.

Tutto questo non può essere scontato con un soggetto in formazione, perché implica: 1) dal lato del suo Altro: che sia disposto a cedere qualcosa del godimento soggettivo che è implicato nel formando-oggetto preso in quanto sintomo e 2) che il formando stesso sia, lui stesso, disposto a fare questo tipo di lavoro: che non sia soltanto un disturbo, un impiccio per l'Altro ma che questo punto rilevato come sintomatico (o, eventualmente, un altro) diventi un problema anche per lui e che voglia indirizzarlo ad un Altro transferale e perciò significativo.

Osserviamo che non sempre, quando è in causa il bambino come sintomo, si arrivi a lavorare con il bambino. E' il caso di A.<sup>40</sup>:

*Alessia è una donna di 34 anni. Madre di due figli, viene a parlare nell'Ambulatorio di psicologia dell'età evolutiva nel momento in cui le maestre dell'asilo le segnalano che la figlia più grande Ilaria, che ha 5 anni, è immatura e non ascolta e non si è inserita perfettamente nel contesto: come se non si fosse staccata completamente dalla famiglia, si distrae e preferisce fare altro, non si concentra. Lei, di contro a queste osservazioni delle maestre, reputa la figlioletta tutt'altro che immatura: è stupita, piuttosto, dai ragionamenti da grande e dall'intelligenza di Irene. Sente il peso di una sua*

---

<sup>39</sup> J. LACAN, *La direzione della cura e i principi del suo potere (1958)*, in *Scritti*, v. 2, op. cit., p. 593

<sup>40</sup> Questa vignetta clinica e la successiva sono tratte da un'esperienza di tirocinio pratico come psicoterapeuta in formazione che ho tenuto nel biennio 2009/2011 nel quadro delle attività di formazione clinica in psicoterapia presso l'Istituto per la Clinica dei Legami Sociali (ICLeS) di Milano.

*responsabilità nella cosa e lo riferisce al suo atteggiamento iper-protettivo e si è riconosciuta in una descrizione su internet. Le chiedo da chi vorrebbe proteggerli e dice da qualsiasi cosa, più che altro dice di temere che i figli si possano perdere. Più precisamente, teme quando i figli escono dal suo campo visivo. Pensa di aver ereditato questa paura, da suo padre, che era identico: aveva paura che lei si perdesse, ma specifica nel senso figurato, che facesse qualcosa che potesse danneggiare la sua reputazione di... donna.*

La vignetta di A., ci sembra molto interessante perché è una di quelle situazioni che mostrano realmente il posto del figlio come sintomo. Nel caso, accanto alla richiesta di una consultazione-valutazione psicodiagnostica della bambina, è stato fondamentale poter tener aperto il versante della domanda di Alessia, decisamente spostata sul suo infantile, in quanto figlia, e fin dalle primissime parole legate all'enigma della femminilità che non esaurisce né è la questione materna. Diversa è l'articolazione della domanda, nel caso dei genitori di F.

*E' la madre che contatta l'Ambulatorio per parlare di problemi del figlio. E' impegnata in un lavoro di psicoterapia personale da diversi anni ed ha deciso di domandare qualcosa per il figlio, unico figlio di 6 anni: urla, sbraitava, la aggredisce fisicamente e in qualche occasione la insulta con un epiteto: stupida! Acconsento di vedere i genitori, insieme, ed anche Francesco, in un'altra occasione, dopo che mi ha chiamato per farmi sapere che ha voglia di incontrarmi. In quell'occasione, quando chiedo al bambino se ha voglia di stare da solo in un primo tempo acconsente, poi scappa via. Rientrerà nello studio, solo quando rinuncio al fatto di inseguirlo, ed a quel punto entrerà in stanza, dopo qualche andirivieni, mano nella mano con il padre. Inizia da lì un lavoro con Francesco non senza il padre. E' il padre che mi parla di Francesco e il suo discorso inevitabilmente porta al suo infantile, Francesco nel frattempo disegna un vulcano in eruzione ed un funghetto che scappa via o che spara. Il mio lapsus, «vulcano in erezione», rivela forse un desiderio di un bambino freudiano, ma non ho elementi per porre una questione diagnostica. Solo da poco Francesco acconsente a stare da solo, per la parte finale della seduta. Non è ancora pronto a dirmi quel che non va, ma vorrebbe essere aiutato nell'esser con lui a casa sua, a fare i pop-corn. Si tratta pur sempre di esplosione e forse di una trasformazione in atto, per questo «figlio della speranza»?*

## 2.2 Commento della «Nota sul bambino» di J. Lacan (1969)

Scritte di suo pugno nell'ottobre 1969, la nota ha un destinatario non anonimo: è infatti indirizzata a J. Aubry, madre di Elisabeth Roudinesco ed una delle prime psichiatre di bambini a lavorare con Lacan. Il Servizio che dirigeva in un ospedale parigino era orientato dalla psicoanalisi, si trattava di una persona molto vicina

all'insegnamento di Lacan. La nota è inoltre contemporanea al *Seminario XVII*, dedicato a *Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, dove Lacan introduce, come abbiamo detto, la «teoria dei quattro discorsi» ed arriva a concettualizzare un nuovo statuto dell'*oggetto a*: già formalizzato come *oggetto causa del desiderio*, arriva a prendere qui una significazione supplementare e cioè come *oggetto plus-godere*<sup>41</sup>. Se consideriamo questo doppio statuto dell'*oggetto a*, abbiamo una prima chiave di lettura per cogliere la posizione del bambino rispetto al suo Altro. Posizione che, in un certo qual modo, possiamo ritrovare su questi due livelli, che corrispondono alle due dimensioni dell'*oggetto a*: 1) bambino come *oggetto causa di desiderio* (della madre e/o del padre); 2) bambino come *oggetto plus-godere*, cioè come punto in cui si condensa un plus di godimento. In queste note, che sono manoscritte, non siamo sicuri dell'ordine.

Esaminiamo ora lo *statuto del sintomo del bambino* nella concezione elaborata da Lacan. Innanzitutto, abbiamo due prime notazioni rispetto al sintomo del bambino:

«è nella posizione di poter rispondere a quanto c'è di sintomatico nella struttura familiare [...] sta qui il fatto fondamentale dell'esperienza analitica [...] si definisce come rappresentante della verità»<sup>42</sup>.

Abbiamo dunque in questa definizione: 1) un certo rapporto del sintomo del bambino con la struttura della famiglia e con la verità e 2) con la questione di quel che annoda la verità e la struttura familiare.

### 2.2.1 *Il bambino sintomo della verità familiare*

Partiamo dalla prima questione: il rapporto del sintomo del bambino con quel che vi è di sintomatico nella struttura familiare. Nel suo discorso di chiusura alle

---

<sup>41</sup> Riferiamo qui una definizione parziale e non esaustiva del concetto di *oggetto a* di Lacan, la cui costruzione ed elaborazione ricopre, attraverso tappe successive e capovolgimento, il trentennale insegnamento dello psicoanalista parigino. L'*oggetto a* [objet a] è «secondo Lacan, l'oggetto causa del desiderio [...] non è un oggetto di questo mondo. Non rappresentabile in quanto tale, esso può essere identificato solo sotto forma di 'frammenti' parziali del corpo, riconducibili a quattro: l'oggetto della suzione (seno), l'oggetto della secrezione (feci), la voce, lo sguardo [...]. Parte distaccata dell'immagine del corpo, la sua funzione è di supportare la 'mancanza a essere' che definisce il soggetto del desiderio», cfr. R. CHEMAMA, B. VANDERMERSCH (a cura di), *Dizionario di psicanalisi*, Roma, Gramese Editore, 2004, pp. 234 e seg. Si tratta di un concetto che proviene dalla teoria psicoanalitica lacaniana, non è un prodotto del discorso della civiltà, il suo statuto non è empirico, piuttosto ha una consistenza logica (quella di una mancanza, appunto) ed è deducibile unicamente dalla logica della cura analitica: «Ciò non dice niente della a minuscola, che è deducibile solo con il metro della psicoanalisi di ciascuno [...] Io vi ho aperto la strada al praticante che saprà attaccarsi al ludione logico che ho forgiato a suo uso, l'oggetto a, senza con questo poter sopperire alla cosiddetta analisi personale», J. LACAN, *Radiofonia (1970)*, in *Altri scritti*, op. cit., p. 411, 425. Cfr anche C. SOLER, «Pertes e profits», in *Mensuel de l'EPFCL*, n° 14, 2004, [www.champlacanienfrance.net](http://www.champlacanienfrance.net)

<sup>42</sup> J. LACAN, *Nota sul bambino...*, op. cit., p. 367

giornate sull'infanzia alienata, la già citata *Allocuzione sulle psicosi infantili* (1967), Lacan riprende la teoria anglosassone, esposta in quell'occasione dal dottor Cooper, «secondo cui, per ottenere un bambino psicotico, occorre l'operato di almeno due generazioni, di cui egli è il frutto alla terza generazione»<sup>43</sup>. C'è qui l'idea che il bambino sia figlio di un discorso, ma a differenza delle prospettive sistemiche e strutturaliste, il bambino -in quanto soggetto- è *sempre responsabile della sua scelta, per quanto insondabile*, per cui non abbiamo qui una costrizione, una forzatura o una totale passività del bambino.

Di fronte a quello che sembra «uno scacco delle utopie comunitarie»<sup>44</sup>, Lacan ritiene che la sua posizione possa richiamare una dimensione importante: il fatto che la famiglia coniugale sostenga e mantenga una funzione di residuo nell'evoluzione delle società è indice di qualcosa che definisce come un *irriducibile*<sup>45</sup>. Vediamo dunque come in questo breve testo del 1969, Lacan apporti una questione diagnostica, per così dire, di diagnosi del disagio della civiltà, nel constatare lo scacco delle utopie comunitarie. E. Laurent (1992)<sup>46</sup> aveva commentato questo passo come una sorta di rilettura di Lacan dei suoi *Complessi familiari*, testo del 1938<sup>47</sup>. La tesi dei *Complessi familiari*, secondo la lettura di Laurent, è che le relazioni di parentela all'interno della famiglia, in tutta la loro complessità, hanno un senso nell'evoluzione e che la forma compiuta della famiglia è il matrimonio. Qui Lacan specifica che il senso della parentalità, cioè dell'essere genitori, si compie nel matrimonio in quanto il matrimonio è un puro effetto di significante: non c'è un patto di sangue o una filiazione: vi si compie un atto significativo, un atto che dipende cioè solo da uno scambio di parola.

A distanza di 30 anni, Lacan ritorna su questo punto con una modifica:

«l'irriducibile di una trasmissione – che è di un ordine altro da quella della vita secondo la soddisfazione dei bisogni – ma che è quella di una costituzione soggettiva, che implica la relazione con un desiderio non anonimo»<sup>48</sup>.

Qui non parla più dell'irriducibile del matrimonio, cioè del matrimonio come istituzione, bensì l'irriducibile di una trasmissione. Qualcosa, nella costituzione soggettiva, non è riducibile: essa si trasmette, e non nella trasmissione della vita e nella soddisfazione dei bisogni, ma in relazione ad un desiderio che non sia anonimo.

---

<sup>43</sup> J. LACAN, *Allocuzione sulle psicosi infantili* (1967), op. cit., p. 358

<sup>44</sup> J. LACAN, *Nota sul bambino...*, op. cit., p. 367

<sup>45</sup> M. BINASCO, «Come cura domanda», op. cit., p. 186

<sup>46</sup> E. LAURENT, «Institution du fantasme, fantasmes de l'institution», in *Les feuillets psychanalytiques du Courtil*, L'institution et le particulier, paradoxe, n°4, avril 1992, Paris, Le Courtil

<sup>47</sup> J. LACAN, *I complessi familiari nella formazione dell'individuo* (1938), in *Altri scritti*, op. cit., pp. 23-84

<sup>48</sup> J. LACAN, *Nota sul bambino...*, op. cit., p. 367, trad. mod.

Cosa vuol dire «non anonimo»? Vuol dire che uno non vale l'altro, che non c'è equivalenza. E' precisamente questo il punto per cui l'educazione del senso comune non arriva a cogliere: come vi possano essere differenze tra i figli che hanno ricevuto la stessa educazione, ad. es., valoriale? Le mettono in conto a differenze di personalità.

Mentre proprio qui cogliamo il versante impossibile dell'educare, un impossibile che è in relazione al fatto che nell'Altro vi sia un desiderio col quale porsi in relazione e un desiderio che non interessi il soggetto in modo anonimo, in un modo cioè senza nome. Il fenomeno dell'ospitalismo dei bambini di Spitz (1958)<sup>49</sup> indica con grande chiarezza che non basta assicurare la sopravvivenza biologica di un bambino, ma ci vuole anche un modo di presenza nel quale la significazione d'amore sia presente. In ogni caso, che ci sia qualcosa che viene significato al soggetto del fatto che lui ha un posto nel desiderio dell'Altro che si occupa di lui. Ma questo, in sé, non basta. Ci vuole anche che questo fatto, il fatto che l'Altro si occupi di lui, dia a questo soggetto l'idea di rispondere ad un ordine, quindi a una Legge. È questa per Lacan la condizione che permette di valutare, in generale e caso per caso, due funzioni che evidentemente entrano necessariamente nella trasmissione della costituzione soggettiva: quella della madre quella del padre. Entrambe queste funzioni si riferiscono, in modi diversi, a quell'umanizzazione dell'Altro (condizioni di quella del soggetto) che è implicita nel riferimento ad un desiderio non anonimo:

«Della madre, in quanto le sue cure portano l'impronta di un interesse particolarizzato, fosse anche solo tramite le proprie mancanze. Del padre, in quanto il suo nome è il vettore di un'incarnazione della Legge del desiderio»<sup>50</sup>.

Qui Lacan pone dunque nettamente una disimmertia. Da un lato una madre (quella lì e non un'altra), la cui funzione esiste nelle cure e per il fatto che esse portino il marchio di un interesse che è *particolarizzato*. Particolarizzazione è dunque il modo di non anonimato della funzione materna, che fa in qualche modo eco al *Nome-del-Padre*, in cui cioè il bambino non è trattato su quel piano, come uno qualunque, cioè come nessuno. L'aspetto importante risiede nel fatto che questa particolarizzazione, per esserci, non ha bisogno di essere ideale, della buona madre: le proprie mancanze possono altrettanto bene imprimere un'impronta particolare alle cure. Non occorre dunque che la madre sia «sufficientemente buona»<sup>51</sup>, secondo la formulazione di D. Winnicott, piuttosto che sia sufficientemente mancante: si tratta di un piccolo passo in più che Lacan ci permette di compiere. Perché sufficientemente cattiva? Secondo

---

<sup>49</sup> R.A. SPITZ, *Il primo anno di vita del bambino (1958)*, Milano, Giunti, 2009

<sup>50</sup> J. LACAN, *Nota sul bambino...*, op. cit., p. 367, trad. mod.

<sup>51</sup> D. WINNICOTT, *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Roma, Armando, 1974

Laurent, sufficientemente cattiva significa non essere ideale: una madre è essenziale nella misura in cui essa fa ostacolo a «La madre ideale», come la madre di A.Gide, «abnegazione del godimento»<sup>52</sup>. Tutto ciò che potrebbe ridurre la madre ad un ideale, ad una funzione ideale, può produrre degli effetti catastrofici per il bambino. Si tratta in altre parole di cogliere la particolarità del bambino, non tanto nel suo rapporto con l'ideale materno, quanto nel modo con cui è stato, per la madre, oggetto.

Dall'altro lato, il padre, l'interesse del padre in quanto ridotto alla sua funzione, che non sta tanto dalla parte delle cure, quanto dalla parte del nome, in quanto si riduce ad un nome. Essa appare del tutto appoggiata allora a condizioni simboliche: un nome, in fin dei conti, non ha bisogno di un uomo per esistere. Questa notazione appare ancora più preziosa se ci soffermiamo ad esaminare come troppo spesso l'insegnamento di Lacan sia stato interpretato, erroneamente e malamente, in senso *psicologista-ideologico*, e cioè come un appello affinché ci fossero dei padri che si prendessero davvero per padri. L'essenziale da trattenere che il posto del padre ha senso nella misura in cui mantiene un posto vuoto: quando viene occupato, troppo occupato, abbiamo un'impostura paterna, come mostra il padre di Schreiber<sup>53</sup>. La funzione del padre opera in quanto dà un nome che funga da vettore (cioè da riferimento simbolico che dia un senso), indichi una direzione secondo cui avvenga qualcosa dell'ordine di una generazione, perché si tratta di una incarnazione: un'operazione che introduca nel desiderio (dunque nella carne) quello che Lacan chiama la Legge. Cosa vuol dire? Diciamo ancora, con Laurent, che l'incarnazione della Legge nel desiderio significa anche di non incarnarla in una ideale, il desiderio essendo precisamente il rovescio, l'al di là dell'ideale. E' precisamente qui il punto che fa da discriminare tra la nevrosi e la psicosi: là dove era il padre nella sua particolarità, e cioè nella sua colpa e nel suo peccato, lì appare l'ideale.

Si tratta dunque di una funzione di mediazione, come Lacan dirà più avanti nelle *Nota*: per impedire che il bambino sia preso dentro il fantasma della madre.

Per Lacan è il contesto, dunque, che arriva a definire il modo di *sintomare* di un bambino: se il sintomo è quel che c'è di più reale, se esso è cioè il modo con cui un soggetto si arrangia con il godimento, questo è uno dei modi con i quali possiamo definire un bambino: essere *l'oggetto* a completamente preso nel fantasma della madre oppure essere l'oggetto protetto dalle fauci del coccodrillo attraverso la funzione paterna.

---

<sup>52</sup> J. LACAN, *Giovinanza di Gide o la lettera e il desiderio (1957)*, in *Scritti*, op. cit., p. 745

<sup>53</sup> S. FREUD, *Osservazioni psicoanalitiche su un caso di paranoia (dementia paranoides) descritto autobiograficamente (caso clinico del Presidente Schreber) (1910)*, in *Freud Opere*, v. 6, Torino, Boringhieri, 1989, pp. 333-406

### 2.2.2 *Il bambino come rappresentante della verità*

Qui Lacan riprenda precisamente un elemento che fonda lo statuto classico del sintomo, quale si può evincere dalla clinica freudiana e dalla clinica analitica. Come sottolinea M. Binasco «si tratta di una clinica della verità, non fosse altro che perché è una clinica del rapporto con l'Altro»<sup>54</sup>, una clinica introdotta da questo rapporto: il sintomo come verità. Di quale verità si tratta? Si tratta di una verità rimossa che appare come verità proprio in relazione a qualche tipo di occultamento (non dicibile o di non detto, di esclusione dal discorso) ed è in ragione di questa esclusione che, freudianamente, fa ritorno attraverso manifestazioni sintomatiche. C'è dunque un legame da prendere in conto tra sintomo e verità. Prendiamo la definizione classica di sintomo, del sintomo freudiano come metafora, così come Lacan ce la offre in *Funzione e campo*: «significante di un significato rimosso»<sup>55</sup>. Se la verità è essa stessa presa, effetto del linguaggio, nondimeno essa «è sorella di godimento»<sup>56</sup>.

«Il sintomo può rappresentare la verità della coppia familiare. Questo è il caso più complesso, ma anche il più aperto ai nostri interventi»<sup>57</sup>.

Nel manoscritto originale, che rappresenta una prima bozza, si nota una correzione di Lacan: aveva inizialmente scritto «equivalente al sintomo dei suoi genitori», anche se poi ha rettificato. Il bambino ha allora a che fare non tanto con il sintomo singolare dei genitori, perché due persone non possono avere lo stesso sintomo (foss'anche il loro bambino), piuttosto due persone possono stare insieme -grazie ad un terzo- il bambino, che fa da anello. La complessità è legata a che cos'è questa verità della coppia che il bambino può rappresentare. Che cos'è la verità? Cos'è la verità della coppia parentale? E' qui in causa il legame di discorso, il patto che lega il padre e la madre, nei quali entrambi sono evidentemente presenti: è nella misura in cui questo non detto della coppia funziona come una rimozione nei confronti del bambino, il cui sintomo si trova allora nella posizione di rispondere, rispondere di questa verità rimossa e di cui appare perciò come rimosso. La verità della coppia parentale: è il modo con cui, nella coppia parentale, ciascuno dei due si adopera per trattare l'impossibile del rapporto sessuale, si adopera per trattare il non c'è rapporto sessuale. Non c'è rapporto sessuale capace di fare Uno, ed è per questo che Lacan ha cancellato il 'sintomo dei genitori', perché non può -di fatto- esserci sintomo della coppia. Quando si parla del

---

<sup>54</sup> M. BINASCO, «Come cura domanda», op. cit., p. 188

<sup>55</sup> J. LACAN, *Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi (1953)*, in *Scritti*, vol. 1, op. cit., p. 274

<sup>56</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, op. cit. «Verità sorella di godimento» è anche il titolo della seduta del Seminario del 1970, pp. 61-79

<sup>57</sup> J. LACAN, *Nota sul bambino (1969)*, op. cit., p. 367, trad. mod.



rapporto di ciascuno con l'impossibile è il modo con cui ciascuno fa i conti con la castrazione. L'impossibile del rapporto sessuale è l'equivalente della castrazione in Freud. Che cos'è nella clinica, questo caso più *complesso*?

Curiosamente le parole *complesso*, *complicato* e *semplice* sono termini che provengono tutti da una stessa radice indoeuropea<sup>58</sup>: *plek-* (parte, piega, intreccio). Da questa radice deriva in latino il verbo *plectere* (intrecciare). *Complesso* significa dunque 'con intrecci' ed anche qualcosa che non può essere spiegato, dispiegato (a differenza del *complicato*, con pieghe, che può essere di-spiegato). Vediamo allora come la complessità, che dice di un intreccio familiare, è qualcosa che può essere più maneggiabile con la struttura della topologia, più che di un immaginario della spiegazione-comprensione.

La complessità, nella clinica con il bambino, possiamo situarla su più livelli:

1) Nell'ottenere il consenso dei genitori, affinché lascino il posto e consentano al lavoro clinico del bambino, con il problema del posto che diamo ai genitori nel corso del trattamento, quale posto riserviamo loro nel corso del trattamento del figlio (cfr. punto 3);

2) La complessità sta poi nella sensibilità del bambino, come ci dice Lacan: il bambino è sensibile fino alla devastazione alla menzogna della condotta dei genitori, è cioè sensibile al modo in cui ciascuno dei due genitori vive il proprio rapporto con la castrazione. Su questo punto M. Menès<sup>59</sup> ha sottolineato un punto di paradosso nell'espressione: *fai quello che ti dico, non fare quello che faccio!* dove il 'non fare quello che faccio' indica precisamente *il rapporto con la castrazione dalla parte del genitore, cioè quel che si trasmette al bambino*. Il lavoro con il bambino deve allora poter puntare -o almeno a lasciare intravedere- una possibile divaricazione e distinzione tra la *menzogna dei genitori* (come piano dell'*enunciato*) e la *verità del loro comportamento* (come piano dell'*enunciazione*).

3) Quale può essere dunque la mira del rapporto con i genitori? La scommessa per l'analista è il trattamento del bambino, mettere il bambino nelle condizioni di... e tutta l'arte del lavoro con i genitori è quello di ottenere da loro un sufficiente transfert per lasciarci lavorare. Non troppo, non troppo poco: se non è abbastanza possono provocare una rottura del trattamento; se è troppo, potrebbero invadere la scena e domandare per sé.

---

<sup>58</sup> Cfr. G. DEVOTO, G. OLI, *Il Devoto-Oli, vocabolario della lingua italiana*, op. cit.

<sup>59</sup> M. Menès, «L'adulto esiste? L'infantile e la struttura». Seminario teorico-clinico inedito tenuto presso l'Istituto ICLeS di Milano il 5/6 maggio 2013, nel quadro degli insegnamenti dell'anno accademico 2012/2013 «I legami e il transfert». Della stessa Autrice si veda anche: M. MENÈS, *Il bambino e il sapere. Da dove viene il desiderio di apprendere?* Brescia, La Scuola, 2013

### 3. Una solitudine «più degna»: nota sulla formazione dello psicoanalista

Può tornare utile, a conclusione di questo capitolo, introdurre la questione di una formazione dove personale e professionale sembrano fare tutt'uno: la formazione dello psicoanalista. Proveremo a svolgere una possibile consequenzialità delle questioni in gioco, che qui proverò ad isolare: la formazione dello psicoanalista; la sua supposta irriducibilità ed eccentricità rispetto «alle altre»; le sue ricadute nella direzione della cura, i punti di orientamento, cioè: di struttura, che sostengono la prassi dello psicoanalista.

Da quale versante cogliere un classico come la «formazione dello psicoanalista»? Si fa presto, come abbiamo visto, a dire «formazione», se ne parla troppo, spesso la si male-dice e ancor di più la si mal-tratta, nella psicoanalisi non meno che altrove. Storicamente è noto come la questione della «formazione dello psicoanalista» sia scivolata nell'artificio di una distinzione tra una psicoanalisi detta «didattica» e una psicoanalisi «terapeutica»<sup>60</sup>.

*«Credere nell'esistenza dell'inconscio»*

Il problema s'impose a Freud molto presto, prima della fondazione della Società internazionale, da lui voluta nel 1910: in quel cha ha di più funesto, dirà Lacan.

Se seguiamo l'interessante e critico lavoro di Balint (1953), è possibile individuare diversi momenti o fasi del problema della formazione in psicoanalisi. Ci fu un primo momento in cui questa avveniva per «istruzione»: era lasciata alla libera iniziativa dell'allievo e si fondava sulla lettura testi freudiani e, più in generale, su una certa vicinanza a Freud. Egli, del resto, fu il primo analista didatta: incominciò a condurre analisi con alcuni analisti fin dal 1905, lasciando completamente libere le analisi che dirigeva dall'ingerenza di regolamentazioni di tipo burocratico-amministrativo. Troviamo traccia di questo, che Balint definisce come il periodo della «dimostrazione», in alcune lettere tra Freud e i suoi allievi. Si veda questo passaggio di una lettera di Freud a Ferenczi, del 22 ottobre 1909: «c'è qui Eitingon. Due volte alla settimana, dopo mangiato, viene a fare una passeggiata con me: l'analisi la facciamo durante la passeggiata»<sup>61</sup>. Da allora, molta acqua è passata sotto i ponti, come si suol dire... E oggi non possiamo certo dire che l'analisi sia... una passeggiata.

---

<sup>60</sup> Due riferimenti importanti, dai quali prendo in prestito qualcosa per affrontare questo problema, sono il lavoro di M.Balint (1953) e il testo di M.Saphouan (1980), quasi un classico dell'area lacaniana. Cfr. M.BALINT, *L'analisi didattica. Chi psicoanalizzerà gli psicoanalisti?* Guaraldi Editore, Rimini, 1974 e M.SAPHOUAN, *Jacques Lacan e il problema della formazione degli analisti*, Astrolabio, Roma, 1980.

<sup>61</sup> S. FREUD, *Epistolari. Lettere alla fidanzata...*, op. cit.

Seguirà un periodo, quello «dell'analisi vera e propria», segnato da un doppio movimento: da un lato, con l'Istituto di Berlino, nel 1923, si compie la burocratizzazione che porterà al formalismo degli standard dell'Internazionale, tuttora in uso, secondo il «modello Eitingon»: assistiamo dunque ad un passaggio dal discorso del Maître (l'esser vicino a Freud: S<sub>1</sub> al posto di agente) al discorso dell'Università (gli standard della formazione: S<sub>2</sub> al posto di agente)<sup>62</sup>; dall'altro, la questione dell'analisi dell'analista diventerà oggetto di discussione scientifica. In questo secondo movimento, un posto particolare occupò il desiderio di S. Ferenczi. *L'enfant terrible* ungherese, in aperta polemica con lo stesso Freud, affermava: «per principio, non posso ammettere differenze tra analisi didattica e analisi terapeutica; ora voglio aggiungere che, mentre un caso seguito a scopi terapeutici non occorre giunga alla profondità che noi intendiamo quando parliamo di un'analisi completa, l'analista [...] deve conoscere ed essere controllato anche relativamente alle più recondite debolezze del proprio carattere: ciò sarebbe impossibile senza un'analisi completamente conclusa»<sup>63</sup>.

Conosciamo ancora oggi gli effetti di questa posizione di Ferenczi, dell'analisi didattica intesa come «super-terapia», dove sembra dominare un certo ideale, pur irraggiungibile, per l'analisi dell'analista e la psicoterapia per i pazienti. A questi farà seguito, sempre seguendo Balint, il cosiddetto periodo «della ricerca», su cui del resto si fonda anche attualmente la didattica dell'IPA, con effetti dal sapore talvolta grottesco<sup>64</sup>.

Quel che colpisce, a posteriori, è l'essenzialità della concezione freudiana della formazione degli analisti, nell'enigmaticità della sua formulazione, che giunge alla fine della sua opera, nel 1937: «una sincera convinzione [un sicuro convincimento] dell'esistenza dell'inconscio»<sup>65</sup>, per chi desideri praticare la psicoanalisi. Ed è utile

---

<sup>62</sup> Questi passaggi discorsivi, qui appena enunciati, verranno elucidati nel corso del Capitolo III, in particolare nel paragrafo 3

<sup>63</sup> S. FERENCZI «Il problema del termine dell'analisi» (1927), in *Fondamenti di psicoanalisi*, v. 3, *Ulteriori contributi (1908-1933)*, Rimini, Guaraldi, 1974, 293-303

<sup>64</sup> Si vedano, ai giorni nostri, i lavori di Otto Kernberg, che pure hanno una aspirazione critica, se non rivoluzionaria, nei confronti della formazione dello psicoanalista in seno all'IPA. Segnalo, tra gli altri, un recente lavoro apparso e pubblicato in italiano. In questo lavoro, l'Autore descrive la grave crisi che attraversa il sistema del training psicoanalitico, minacciando la sopravvivenza stessa della psicoanalisi. Curiosi i suggerimenti per migliorarlo: abolizione dell'analisi didattica, introduzione della ricerca empirica negli Istituti per valutare l'iter formativo del candidato e le competenze acquisite, insegnamento della psicoterapia e non solo della psicoanalisi e la necessità di un confronto continuo e serrato tra la psicoanalisi e la neurobiologia, particolarmente per quel che concerne la teoria degli affetti. Cfr. O.F. KERNBERG, «La formazione in psicoanalisi e psicoterapia dinamica oggi: conflitti e sfide», in *Psicoterapia e Scienze Umane*, 2011, XLV, 4: 460-471.

<sup>65</sup> S. FREUD, *Analisi terminabile e interminabile (1937)*, in *Freud Opere*, v. 11, Torino, Boringhieri, 1989, p. 131

sottolineare, proseguendo nel passo, come Freud sottolinei il passaggio all'analista come qualcosa dell'ordine di un accadimento, di un reale, quindi? «Ciò si verifica effettivamente, e, nella misura in cui si verifica, è quel che rende l'analizzato idoneo a diventare analista»<sup>66</sup>. Questione enigmatica dicevo, poiché constatiamo fin da subito la difficoltà nel situare il livello di questa convinzione, dell'ordine di una credenza: che cosa vuol dire «credere»? Un «credere» che non sia un atto di fede (dogma) o una pura dichiarazione d'intenti (egoica), ma qualcosa che tocchi piuttosto «l'essere, dell'analista». Con Lacan: nella sua *mancanza-a-essere*, ovvero nel suo rapporto con la castrazione. Su questo punto osserviamo la differenza sostanziale tra Freud e Lacan rispetto alla fine dell'analisi.

### *Tra epistemologia e metapsicologia*

I destini di questo essenziale tocco freudiano sono dunque tutti da reinventare. Il modello Eitingon, almeno nel definire il triplice asse della formazione degli psicoanalisti, è forse il solo punto di accordo delle diverse società e istituzioni preposte alla formazione degli psicoanalisti, compresa la Scuola a cui la nostra comunità si riferisce: l'analisi personale, il controllo, i seminari teorici. Ma cosa ne è della formulazione freudiana, che tocca nel cuore il problema della formazione dello psicoanalista, ovvero nel rapporto del soggetto con il proprio inconscio? E' interessante osservare come Lacan faccia ritorno, alla fine del suo insegnamento, sulla formulazione freudiana che riferivo poco sopra: «per costituirsi come analista, occorre essere terribilmente morsi; morsi da Freud principalmente e cioè credere a questa cosa assolutamente folle che si chiama inconscio e che ho cercato di tradurre attraverso il soggetto supposto sapere»<sup>67</sup>.

In effetti, questo supposto accordo sul tripode della formazione (analisi personale, controllo, seminari teorici) è solo di semblante, se non affrontiamo la questione cruciale dell'inconscio: «che cos'è?»<sup>68</sup>. I lavori più recenti di C. Soler, in particolare quelli sull'inconscio reale e sugli affetti lacaniani, tentano di rispondere di questo cruciale interrogativo. Non si tratta di una questione puramente epistemologica, che pure avrebbe la sua ragion d'essere. Essa tocca sì l'invenzione freudiana dal lato dell'episteme, ma nel suo legame con «la strega», la metapsicologia, in quanto tentativo -strutturalmente impossibile a compiersi del tutto- di un «annodamento tra

---

<sup>66</sup> ibid.

<sup>67</sup> J. LACAN, «Cloture des Assises sur la passe», Janvier 1978, in *Lettres de l'Ecole freudienne*, n°23, avril 1978.

<sup>68</sup> C. SOLER, *Lacan, l'inconscio reinventato*, op. cit., p. 208-9 ed anche C. SOLER, *L'inconscient, qu'est-ce que c'est?* Cours au Collège Clinique de Paris, 2008/2009.

clinica, teoria e tecnica che caratterizza uno stile di elaborazione»<sup>69</sup>. Mi riferisco qui ad un interrogativo che M. T. Maiocchi formula nei termini di: «metapsicologia è/o epistemologia», quasi a porre una losanga tra le due, e cogliendo l'interesse freudiano per la metapsicologia come inevitabile «segnale della presenza del buco e anche della sua riparazione: come *litura*»<sup>70</sup>. Il potere di questo ricorso alla metapsicologia è allora sì di «natura intellettuale, ma nella misura in cui è in grado di operare effetti nella struttura del discorso e dunque nella clinica»<sup>71</sup>.

Anticipo qui dunque un certo interrogativo, che riprenderò anche oltre, tra prassi e dottrina. Il destino della formazione, i suoi effetti didattici, dipendono intimamente dal modo con cui questo annodamento viene praticato. In effetti, dal momento in cui la psicoanalisi si è affermata come dominio epistemologico e dispositivo terapeutico, pur con le fortune alterne del suo «legame instabile»<sup>72</sup> con la scienza, il rapporto prassi-dottrina porta sempre con sé il rischio di degradazioni e derive paradossali. Il problema della formazione, tanto più quando si colloca in un campo di confine tra la psicoanalisi e le psicoterapie, deve tener conto e poter sostenere questo interrogativo, che potremmo anche, parafrasando l'interrogativo di cui sopra, riformulare nei termini di: «psicoanalisi è/o psicoterapia»? In altri termini: quali sarebbero «le altre» formazioni, da cui la nostra si distinguerebbe? Il riferimento tocca qui la differenza tra psicoanalisi e psicoterapia e -in particolare- il caso delle cosiddette psicoterapie ad orientamento psicoanalitico.

#### *Con Lacan: la Scuola, tra privato e collettivo*

Quel che è da chiarire, ad ogni modo, è se il modo in cui pensiamo la psicoanalisi e l'istituzione possa determinarne la pratica, le azioni e le finalità: dall'inizio del trattamento alla logica del preliminare, dall'ingresso nel dispositivo, passando per l'interpretazione delle formazioni dell'inconscio ed il maneggiamento del transfert, fino a... la fine dell'analisi. Non è sufficiente, infatti, postulare il nesso dottrina-prassi per stabilire una causalità lineare, il dominio o l'insubordinazione dell'una sull'altra.

Con l'insegnamento di Jacques Lacan questa articolazione complessa tra «formazione», «didattica» e «prassi analitica» delimita un vero e proprio campo di lavoro -diciamolo fin da subito: lavoro di Scuola- il cui cardo assume un nome preciso: «desiderio dell'analista», quel desiderio inedito e mai reperito prima dell'atto

---

<sup>69</sup> M.T. MAIOCCHI, «L'incanto della strega. Tra le due topiche...» in *Il taglio del sintomo*, op.cit., p. 47.

<sup>70</sup> *ibid.*, p. 49

<sup>71</sup> *ibid.*, p. 57

<sup>72</sup> Cfr. F. PALOMBI, *Il legame instabile*, Milano, FrancoAngeli, 2002

costitutivo di Freud, che Lacan pone già nel 1958 come unico «perno della cura» e la necessità di «formulare un'etica che integri le conquiste freudiane sul desiderio per mettere in capo ad essa la questione del desiderio dell'analista»<sup>73</sup>. Quella di Lacan fu, per dirla con De Certeau, «un'etica della parola», facendo di questa etica anche una «tecnica di sottrazione: atto che fonda la sua teoria, il gesto che la edifica; ma è anche il paradosso di tutta una vita: attrae perché si ritrae»<sup>74</sup>.

La critica di Lacan all'IPA ha avuto inizio prima del 1960, nel decennio che precede la scomunica della Direttiva di Stoccolma (ottobre 1963) e la conseguente interruzione del Seminario su *I nomi del padre*<sup>75</sup>. Con il suo testo *Situazione della psicoanalisi nel 1956*, denunciava una situazione della psicoanalisi in cui l'esperienza diventa incomunicabile e dove «si fa dei termini di Freud l'uso di precetti, invece di farne un uso di concetti»<sup>76</sup>. In questa circostanza dice espressamente che bisogna «cercare la spiegazione nella situazione della psicoanalisi, più che in quella degli psicoanalisti»<sup>77</sup>.

Arriverà ad isolare questo desiderio, come «desiderio della differenza assoluta»<sup>78</sup> con precisione, tra il fondativo 1964 ed il 1967:

a) Il 1964 è l'anno di inizio del *suo* insegnamento e un decisivo punto di snodo del suo solitario rapporto con la causa analitica, con l'atto performativo di *Fondazione* (21 giugno 1964). Il testo *dell'Atto di fondazione* sovverte le pratiche in uso nell'IPA, «non

---

<sup>73</sup> J.LACAN, *La direzione della cura e i principi del suo potere (1958)*, op. cit., p. 610

<sup>74</sup> M.DE CERTEAU, *Storia e psicoanalisi. Tra scienza e finzione*, op. cit., p. 209.

<sup>75</sup> «*I Nomi del Padre* è il titolo del seminario che Lacan avrebbe dovuto tenere nell'anno 1963-64. Nel '64 il Seminario venne poi tenuto, ma non con questo titolo, in seguito, appunto, alla Direttiva di Stoccolma attraversò la quale venne espulso dalla società psicoanalitica internazionale (IPA). De *I Nomi del Padre* non abbiamo che un'unica lezione, del 20 novembre 1963 (pubblicata come *Dei Nomi del Padre*, Torino, Einaudi, 2006): le vicende della cosiddetta "scomunica", portarono Lacan a modificare lo sviluppo del Seminario in quello de *I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* (il seminario XI, cfr. prima lezione), commentando in seguito che mai avrebbe ripresentato quel titolo (che pluralizza l'unicità del Nome-del-Padre) in quanto attentato all'irrinunciabile fondamento paterno del gruppo psicoanalitico. Dieci anni più tardi, ne riprenderà tuttavia la formulazione cruciale nel seminario XXI (1973-74), *Les non-dupes errent*, operando sullo stesso concetto un gioco linguistico decisivo» in C. SOLER, *L'inconscio a cielo aperto della psicosi*, Milano, FrancoAngeli, 2015, nota del traduttore, p. 19

<sup>76</sup> «Psicoanalisti noi stessi, e a lungo confinati nella nostra esperienza, abbiám visto che essa era illuminata quando dei termini con cui Freud l'ha definita si faceva l'uso che loro conviene, non come precetti ma come concetti» J. LACAN, *Situazione della psicoanalisi e formazione dello psicoanalista nel 1956*, in *Scritti*, op. cit., p. 453

<sup>77</sup> «Giacché» continua Lacan «se abbiamo potuto ironicamente definire la psicoanalisi come il trattamento che ci si aspetta da uno psicoanalista, è tuttavia la prima a decidere della qualità del secondo», *ibidem*, p. 454

<sup>78</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XI, I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*, op. cit., p. 280

riconoscendo affatto delle semplici abitudini» e rilancia fortemente l'insegnamento e la didattica non per apprendimento cumulativo, ma negli sforzi di rilancio che questo produce altrove: è l'idea di «transfert di lavoro» che attraversa l'intero testo ed ha il suo cuore nell'invenzione del cartel; nella *Nota aggiunta*, inoltre, rimanda alla responsabilità del soggetto in formazione e della Scuola, che «non può declinare le conseguenze» perché è «una costante che la psicoanalisi abbia effetti su ogni pratica del soggetto che vi si ingaggia. Quando la pratica procede, per quanto poca sia, da effetti psicoanalitici, si trova che li generi nel luogo in cui egli deve riconoscerli. Come non vedere che si impone il controllo [...] e soprattutto per proteggere da questi chi vi viene in posizione di paziente» (cfr. psicoanalisi/psicoterapia).

b) Il 1967 è l'anno della sua *Proposta del 9 ottobre 1967*<sup>79</sup>, un testo essenziale, di cui sottolineo un punto: ponendo, per la prima volta, il problema della fine dell'analisi didattica e l'invenzione di un dispositivo istituzionale (la *passé*) che testimoni, in un campo dominato dall'oscurantismo, del passaggio dall'analizzante all'analista in quanto vi nasce un desiderio inedito (riprendere con l'inconscio di altri l'esperienza fatta con il proprio, che implica un certo passaggio all'atto), Lacan salda in maniera inedita il rapporto tra la psicoanalisi in *intensione* e la psicoanalisi in *estensione*: la Scuola istituzionalizza l'autonomia dell'iniziativa dello «psicoanalista che non si autorizza che da/di lui».

Questo «desiderio dell'analista» dunque, nuova formazione dell'inconscio», come indica Saphouan, porta con sé, in sovrappiù, un altro interrogativo cruciale per la nostra formazione di psicoanalisti: in che modo gli psicoanalisti possono sostenere il loro desiderio, in quel che porta con sé di più paradossale, se non addirittura di *unheimlich*, perturbante? Interrogativo etico: non arretrare davanti al reale, punto sorgivo dell'esperienza analitica che impegna la «chance che l'analisi continui a far premio sul mercato»<sup>80</sup> e le condizioni per la sua stessa sopravvivenza.

Tre osservazioni-interrogativi per concludere questa prima parte sulla formazione: 1) essa è sempre sottoposta alla contingenza del tempo e degli scenari, tra liceità e laicità; 2) ha caratteri di paradossalità, tra «paradossi del desiderio dell'analista» e

---

<sup>79</sup> Il testo si apre con la distinzione tra *gerarchia* e *gradus*. Erik Porge osserva come *gradus*, che certo può essere tradotto come *grado gerarchico*, è innanzitutto il *passo di marcia* (*gradum facere*) come pure la posizione del combattente. Il *gradus*, con l'equivoco del *pas* francese, è ciò che dà luogo ad una progressione per gradi, dove essenziale è la marcia, e che occorre differenziare dalla gradazione della gerarchia dove gli intervalli sono fissi. Esso dunque nella *Proposta* distingue i due titoli di *Analyste Membre de l'Ecole* (AME) e di *Analyste de l'Ecole* (AE). Cfr. E. PORGE, *Jacques Lacan. Un psychanalyste. Parcours d'un enseignement*. Eres, 2000, pp. 306-307

<sup>80</sup> J. LACAN, *Nota italiana*, trad. it. da *PerLettera*, foglio del Forum Psicoanalitico Lacaniano, n° 2, 2007

«paradossi dell'atto analitico»; 3) tocca «l'irriducibilità di una trasmissione» che non è tanto dell'ordine di un «apprendimento», secondo il modello universitario, ma di uno «svelamento» di sapere per colui che s'ingaggia nell'esperienza dell'analisi: lo psicoanalizzante.

### *Solitudini*

Per avanzare quella che è stata per me il punto d'entrata nel campo della psicoanalisi, che fa soglia, prenderò appoggio da un passo tratto da *Ancora* di cui sostengo, in *après-coup*, la pertinenza e la centralità rispetto all'articolazione che sto provando a sostenere. Cito: «L'*io* non è un essere, è un supposto a ciò che parla. Ciò che parla ha a che fare solo con la solitudine, sul punto di quel rapporto che posso definire solo dicendo, come ho fatto, che non può scriversi. Quanto a questa solitudine, di rottura del sapere, non soltanto può scriversi, ma è anzi quel che si scrive per eccellenza, poiché essa è ciò che di una rottura dell'essere lascia traccia»<sup>81</sup>. La solitudine può davvero scriversi? Per eccellenza, per di più? Scrivere di solitudine, scrivere in solitudine. Questo scivolamento semantico e lessicale, reso possibile dal semplice cambio di preposizione, dice forse qualcosa, se non troppo, del crinale lungo cui si articola la questione. Scrivere *di* solitudine, come tentativo di ricomprenderne coordinate e aporie di dottrina -analitica, in questo caso- e farne per ciò stesso esperienza, esperienza reale dello scrivere *in* solitudine: punto-limite del dicibile solidale al dispositivo e al lavoro dell'analisi, fino a scontrarsi con «uno spazio che mai parola ha varcato», per dirla con Rilke, che così rispondeva alla domanda d'amore del giovane poeta, nella finzione epistolare delle sue fortunate *Lettere*: «i vostri versi non hanno ancora un loro proprio stile, ma sommessi e coperti avvii a un accento personale. Voi domandate se siano buoni. Lo domandate a me. L'avete prima domandato ad altri. Li spedite a riviste. Li paragonate con altre poesie e v'inquietate se talune redazioni rifiutano i vostri tentativi. Ora (poiché m'avete permesso di consigliarvi) vi prego di abbandonare tutto questo. Nessuno vi può consigliare e aiutare, nessuno»<sup>82</sup>.

Qualcosa d'isomorfo alla formazione di psicoanalisti sembra qui insinuarsi e di questo isomorfismo ne toccherò due punti: la ricerca-invenzione di uno stile e la dimensione inaggrabile dell'atto più, sotto traccia, il tema della scrittura.

1) La formazione come ricerca e invenzione di uno stile: un «accento personale» a partire dalla questione che il soggetto è, dal suo tentativo di farsene qualcosa e un fare che sia singolare e creativo. Si tratta evidentemente di un tentativo mai del tutto

---

<sup>81</sup> J. LACAN, *Il Seminario. Libro XX, Ancora (1972-1973)*, op. cit., p. 115, seduta del 15 maggio 1973.

<sup>82</sup> R. M. RILKE, *Lettere a un giovane poeta*, Adelphi Milano, 1980, p. 13



riuscito, perché si confronta con il reale, quel che 'non cessa di non scriversi', ma di fronte al quale -tuttavia- l'artista, lo scrittore e lo psicoanalista non arretrano. A questo proposito diceva bene Roland Barthes, nella lezione inaugurale del suo Corso di *Semiologia letteraria* al Collège de France, il 7 gennaio 1977: «il reale non è rappresentabile, e se c'è una storia della letteratura è proprio perché gli uomini vogliono incessantemente rappresentarlo mediante le parole. Che il reale non sia rappresentabile, ma solo dimostrabile, può essere detto in più modi: sia che con Lacan lo si definisca *l'impossibile*, ciò che non si può raggiungere e che sfugge al discorso, sia che in termini topologici si constati che non si può far coincidere un ordine pluridimensionale, il reale, con un ordine unidimensionale, il linguaggio. Orbene, è precisamente a questa impossibilità topologica che la letteratura non vuole, non vuole mai, arrendersi»<sup>83</sup>.

2) La necessità di un autorizzarsi senza «l'assicurarsi dell'Altro»<sup>84</sup>, dietro lo schermo del fantasma, senza esistere nel campo dell'Altro. Siamo qui non già nel campo garantito dal sapere dell'Altro, ma nel campo dell'atto, dell'autorizzarsi all'atto: *atto-rizzarsi*, se posso dire, cosa che implica un al di là del fantasma, vivere la pulsione. «Le psychanalyste [...] il ne fait qu'être à la place de l'acteur, en tant qu'un acteur suffit à lui seul à tenir cette scène»<sup>85</sup>.

### *Quel che si trasmette è... uno stile*

Se è vero che Freud non ricorreva tanto alla metapsicologia come «elaborazione dottrina *post factum*»<sup>86</sup>, ma piuttosto come scrittura che mette in gioco del reale, è perché la scrittura è «un fare che dà sostegno al pensiero», essa «cambia il senso, il modo di quanto è in gioco, ossia la *φιλία* della sapienza. Non è facile dare alla sapienza un supporto diverso dalla scrittura»<sup>87</sup>.

Questi riferimenti dell'ultimo Lacan, che si riferiscono alla struttura del nodo borromeico, dicono qualcosa dell'impossibile della trasmissione. Quale nesso esiste, allora, tra i tre termini della questione - solitudine, scrittura ed effetti didattici - così riformulata? Quali ricadute nella prassi dello psicoanalista, nella direzione della cura in quanto orientata da un desiderio inedito, desiderio dell'analista? Proverò a mettere al lavoro l'ipotesi lacaniana secondo che isola, con precisione chirurgica, quale sia questo

---

<sup>83</sup> Citato in L. SANTONI, F. LOLLI (a cura di), *L'infinito nella voce. Su poesia e psicoanalisi*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 14

<sup>84</sup> J. LACAN, *Soversione del soggetto e dialettica del desiderio (1960)*, in *Scritti*, op. cit., p. 828

<sup>85</sup> J. LACAN, *Le Séminaire Livre XVI, D'un Autre à l'autre*, Seuil, Paris, 2006, p. 350

<sup>86</sup> M.T. MAIOCCHI, «L'incanto della strega. Tra le due topiche...», op. cit., p. 49

<sup>87</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XXIII, Il Sinthomo (1975-1976)*, Roma, Astrolabio, 2006, p. 167

nesso: «ogni ritorno a Freud che dia materia ad un insegnamento degno di questo nome, si produrrà unicamente per la via attraverso cui la verità più nascosta si manifesta nelle rivoluzioni della cultura. Questa via è la sola formazione che potessimo pretendere di trasmettere a coloro che ci seguono. Si chiama: uno *stile*»<sup>88</sup>.

Lo stile essendo ciò che lega, nella pratica clinica, il funzionamento dell'inconscio con l'atto analitico. Il problema dello stile interessa Lacan fin dai suoi esordi, quelli del giovane psichiatra alle prese con l'esperienza della psicosi: un titolo come *Il problema dello stile e la concezione psichiatrica delle forme paranoiche dell'esperienza*, del 1933, lo attesta. Il lavoro fu originariamente pubblicato sul numero inaugurale della rivista *Le Minotaure* ed evidentemente risuona delle frequentazioni surrealiste di Lacan, del suo incontro con le figure dell'accademismo d'avanguardia e, in generale, di un posto particolare che assegnerà alla creazione artistica. In questo esordio intorno al problema dello stile, egli si domanda quale sia il nesso tra lo «stile» e la sua «soluzione teorica», il nesso tra «arte», «stile» e «teoria», quasi come fosse una variante -se non proprio un altro nome- del problema del «rapporto tra prassi e dottrina»: «tra tutti i problemi della creazione artistica quello dello stile richiede con maggiore insistenza, e per l'artista stesso, una soluzione teorica». Qui il Lacan psichiatra sottolinea uno stretto legame dello stile con l'esperienza paranoica e la sua conseguente concezione del mondo intesa come «sintassi originale» la cui «conoscenza costituisce un'indispensabile introduzione alla comprensione dei valori simbolici dell'arte e in particolare ai problemi dello stile» come «virtù di convenzione e comunione umana ad esso caratteristico come ai paradossi della sua genesi». Conclude affermando che questi problemi «resteranno insolubili per qualsiasi antropologia che non si sarà liberata dal realismo ingenuo dell'oggetto».

Che il problema dello stile venga così direttamente messo in connessione con l'esperienza della paranoia ci lascia pensare. La prossimità della psicoanalisi con il delirio, del resto, è freudiana. In *Costruzioni nell'analisi*, nel 1937, Freud non nasconde di essere irrimediabilmente sedotto dal richiamo di un'analogia tra la teoria ed il delirio: «le formazioni deliranti del malato mi sembrano l'equivalente delle costruzioni che noi erigiamo durante i trattamenti analitici, tentativi di chiarificazione e di guarigione». Lacan gli farà in qualche modo eco definendo la psicoanalisi, la cura, come una «paranoia controllata». Lasciamo un momento da parte questo punto e tratteniamo dunque, come un certo punto dal passo precedente: un legame tra lo stile e l'oggetto e la gabbia di un certo realismo dell'oggetto con una straordinaria anticipazione, mi sembra, di quelle che saranno le critiche alla teoria delle relazioni

---

<sup>88</sup> J. LACAN, *La psicoanalisi ed il suo insegnamento* (1957) in *Scritti*, op.cit., pp. 427-428

oggettuali. Il tema dello stile appare in diverse occorrenze negli *Scritti*, in alcune delle quali come stile di vita. Il nesso stile-oggetto, invece, sarà ripreso nell'*Ouverture* degli *Scritti* (1966) dove Lacan pone in essere -a partire dalla finzione di E.A.Poe- lo stile come oggetto: «quella divisione in cui il soggetto si verifica per il fatto di essere attraversato da un oggetto [...] che si leva sotto il nome di oggetto *a*. E' l'oggetto che risponde alla questione sullo stile che poniamo fin dall'inizio. Al posto che per Buffon era segnato dall'uomo, noi chiamiamo la caduta di questo oggetto, rivelatrice, in quanto lo isola ad un tempo come causa del desiderio in cui il soggetto si eclissa, e come ciò che sostiene il soggetto fra verità e sapere»<sup>89</sup>. E ancora, in *Ancora*: «io ti domando – che cosa? – di rifiutare – che cosa? – quel che ti offro – perché? – perché non è questo. Questo voi sapete che cos'è: è l'oggetto *a*. L'oggetto *a* non è in alcun modo un essere. L'oggetto *a* è il vuoto presupposto da una domanda, ed è soltanto situando questa mediante la metonimia [...] che noi possiamo immaginare che cos'è un desiderio cui nessun essere fa da supporto. Un desiderio senza altra sostanza che quella assicurata dai nodi. [...] Per ogni essere parlante, la causa del desiderio è, quanto alla struttura, rigorosamente equivalente alla sua piegatura, cioè a quella che ho chiamato la sua divisione di soggetto»<sup>90</sup>.

#### *Vocazione poematologico-politica dello psicoanalista*

In virtù di questa doppia omologia (ricerca-invenzione di uno *stile* e dis-posizione all'*atto*) mi sono affrancato di alcuni riferimenti letterari e poetici per scrivere *di* solitudine. Su questo tema la letteratura -anche psicoanalitica post-freudiana, in particolar modo nella sua deriva genetico-evolutiva- corre sempre il rischio di una certa degradazione a psicologia, riducendo la solitudine ad un «sentimento» con le sue forme o ancora a competenza e capacità, segno di uno sviluppo affettivo giunto a maturazione. Due riferimenti s'impongono qui, tra gli altri: «il senso di solitudine» di Melanie Klein e la posizione di Winnicott con la sua «capacità di essere solo»<sup>91</sup>. Non si tratta qui tanto di una presa di posizione anti-psicologica come tale, ma di ripensare appunto la metapsicologia freudiana come un al di là della psicologia. Se il soggetto freudiano ha una sua specificità etica e non ontica, è in ragione della sua struttura di effetto del linguaggio. Il riferimento poetico-letterario, in tal senso, pare decisamente

<sup>89</sup> J. LACAN, *Ouverture della raccolta (1966)*, in *Scritti*, op. cit., pp. 5-6.

<sup>90</sup> J. LACAN, *Il Seminario. Libro XX, Ancora (1972-1973)*, op. cit., p. 120-121

<sup>91</sup> Per un confronto e approfondimento sul tema si veda l'interessante raccolta di «saggi psicologici e psicoanalitici» in E. MORPURGO, V.E. MORPURGO (a cura di), *La solitudine. Forme di un sentimento*, Franco Angeli, Milano, 1995 ed anche D.W. WINNICOTT, «La capacità di essere solo» in *Sviluppo affettivo ed ambiente*, Roma, Armando, 1974, p. 31

più consono alla «struttura dell'esperienza» in quanto nell'atto della scrittura si realizza una certa «esperienza della struttura». Lacan, che all'inizio del suo insegnamento si rammaricava «di non essere abbastanza poeta» (1953), arriverà a portare all'estremo questa posizione, fino a «ripudiare il certificato di analista: perché io non sono un poeta, ma un poema», come insinuava nella sua *Prefazione all'edizione inglese del Seminario XI*<sup>92</sup> del 1976. Se l'artista precede lo psicoanalista, se entrambi intrattengono un certo rapporto con la parola e con *lalingua*, rapporto che mira alla produzione e alla creazione di un sapere reale, è perché entrambi, l'artista e lo psicoanalista, condividono un certo modo di abitare una solitudine, che è solitudine radicale del *parlessere*, assunta e... firmata. Possiamo spingerci fino a parlare di una vocazione poematico-politica dello psicoanalista della Scuola? E' quel che deduco da un passo del lavoro di Colette Soler, dedicato agli affetti lacaniani. Cito: «Questo poema che io sono, che non ho scritto ma che si scrive attraverso il mio dire, mi costituisce e posso, grazie ad una analisi, firmarlo. Questa sarebbe una definizione possibile della passe»<sup>93</sup>. Una formazione non come le altre, allora, sarà tale nella misura in cui avrà prodotto... *aeffetti* di stile. Proverò ora ad articolare questa ipotesi di lavoro.

#### *Un solitario, incontestabile teorico dell'inconscio*

E' conveniente allora partire proprio dalla *Prefazione* del 1976. Troviamo qui, sotto la penna di Lacan, un ritratto di Freud, discreto e al tempo stesso molto deciso, forse lontano dal lirismo del ritratto freudiano, come uomo di desiderio, che chiudeva *La direzione della cura* (1958), e forse per questo ancora più essenziale: la psicoanalisi - scrive ora - è stata «inventata da un solitario, incontestabile teorico dell'inconscio». Che Freud sia «incontestabile», cioè che non possa essere contestato, è qualcosa che merita di essere discusso e articolato. Come intendere -oggi- questa «incontestabilità»?

C'è innanzitutto una incontestabilità *epistemica*, esplicitata fin dall'origine dell'esperienza dei nostri *Forum*. Cito ancora Colette Soler, questa volta dal discorso di apertura del Collège clinique di Parigi, nel settembre del 1998: «non appena ci si muove sotto il significante psicoanalisi basta il sapere supposto. [...] mantenere la psicoanalisi [...] esige una certa trasmissione di un sapere articolato, quello che si deposita nei testi [...]. Quelli di Freud si distinguono in modo unico. [...] Lacan lo sapeva bene, lui che diceva: «la psicoanalisi prende consistenza dai testi di Freud».

---

<sup>92</sup> J. LACAN, «*Prefazione all'edizione inglese del Seminario XI*» (1976), in *La Psicoanalisi*, n° 36, Roma, Astrolabio, 2004, p. 9-11

<sup>93</sup> C. SOLER, *Les affects lacaniens*, op. cit., p. 168. Trad. nostra

L'opera di Freud è l'almeno-una senza la quale non si saprebbe neanche che cos'è il procedimento cui l'analisi è solidale»<sup>94</sup>.

C'è poi una incontestabilità *etica*, che illumina la prima e merita un *détour* più ampio, avendo a che fare con il desiderio di Freud e la sua solitudine, solitudine dell'atto che ne è conseguito: atto che istituisce, inventa e fonda la psicoanalisi. Egli resta il primo che, trovando quel che non cercava e a cui ha dato il nome di «inconscio», ne ha svelato logica e articolazione, battendosi per «il diritto, contestato da più parti, di ammettere l'esistenza di una psiche inconscia e di lavorare *scientificamente* in base a questa ipotesi»<sup>95</sup>. Così scriveva nel 1915, nello scritto della *Metapsicologia* dedicato all'inconscio come ipotesi «legittima» e «necessaria». Certamente oggi sono cambiate le condizioni: la necessità dell'ipotesi dell'inconscio, oggi legittima da un punto di vista scientifico ed epistemico, è etica. Uomo, clinico e teorico dell'inconscio, «il solitario ha dato l'esempio», ancora Lacan nella già citata *Prefazione*: ma di che cosa? Innanzitutto del coraggio che gli è occorso nel non arretrare di fronte a «questo campo nudo della vergogna umana»<sup>96</sup>. Ma come intendere questo «solitario»? La solitudine di Freud, psicoanalista e scrittore, all'opposizione.

Oltre mezzo secolo prima di questa *Prefazione* lacaniana sulla passe, «il solitario» concludeva il suo scritto dedicato a *Le resistenze alla psicoanalisi*<sup>97</sup> precisamente marcando una op-posizione in solitudine dello psicoanalista. Cito il passo, peraltro piuttosto noto: «per aderire alla teoria psicoanalitica occorre una notevole disponibilità ad accettare un destino al quale nessun altro è avvezzo come l'ebreo: è il destino di chi sta all'opposizione da solo». E come intendere questa «notevole disponibilità», se «non v'è nulla nella struttura dell'uomo che lo predisponga alla psicoanalisi»<sup>98</sup>?

Siamo nel 1924. Un vero e proprio corollario della posizione dello psicoanalista condensato in pochi versi, a conclusione di uno scritto coraggioso, che colpisce per attualità e pertinenza di certe osservazioni: la psicoanalisi «messa al bando» dall'«ipocrisia civile», «nemica della civiltà» in quanto «socialmente pericolosa». Un anno più tardi, nella sua *Autobiografia*<sup>99</sup>, Freud ritornerà nuovamente su questo

---

<sup>94</sup> AA.VV., *La psicoanalisi non il pensiero unico. Storia di una crisi singolare*, 2001, p. 314

<sup>95</sup> S. FREUD, *L'inconscio* (1915), in *Freud Opere*, v. 8, op. cit., p. 50

<sup>96</sup> E' così che Alda Merini nomina l'inconscio freudiano, introducendo l'idea di campo e l'affetto della vergogna.

<sup>97</sup> S. FREUD, *Le resistenze alla psicoanalisi* (1924), in *Freud Opere*, Vol. X, Torino, Boringhieri, 1978, p. 58

<sup>98</sup> *Correspondence S.Freud – L. Binswanger (1908-1938)*, Paris, Calmann-Levy, 1992, p. 134

<sup>99</sup> S. FREUD, *Autobiografia* (1925), in *Freud Opere*, v. 10, Torino, Boringhieri, 1978

«destino» di opposizione, sul suo ostracismo della «maggioranza compatta», con riferimento al dramma di Ibsen *Il nemico del popolo*: «meglio essere nemici del popolo, che nemici della realtà»<sup>100</sup> sarà l'eco pasoliniana del «disagio della civiltà» aggiornato al discorso capitalista ed ai suoi guasti. Ci basterà qui evocare la campagna anti-psicoanalitica di questi mesi intorno alla questione dei disturbi dello 'spettro autistico'. Ebbene, in questa attualità, sia di conforto l'ottimismo freudiano circa il destino di questa sua invenzione: benché non sia «cosa da poco avere come paziente l'intero genere umano», ci dice, «questa resistenza non potrà durare in eterno» perché «alla lunga non c'è istituzione umana che possa sottrarsi all'influenza di una visione critica»<sup>101</sup>. La psicoanalisi, un'impresa che resiste?

Resta da definire lo statuto di tale «adesione» alla teoria psicoanalitica. L'espressione è di per sé ambigua e l'adesione ad una teoria è sempre sospetta di una qualche deriva settaria o ideologica. Forse oggi, in questa epoca senza padri, questo rischio è ancora più evidente, la psicoanalisi diventando una teoria come le altre e degradandosi ad un puro formalismo tecnico. Lacan, che forse non era 'incontestabile' ma certo era 'inalizzabile' -e cioè: analizzante-, conosceva bene questi rischi e sapeva bene che se la psicoanalisi è essenzialmente una pratica, nondimeno «teoria e pratica non sono separabili»<sup>102</sup> e che «le prospettive aperte da Freud avevano la vocazione di abolire le precedenti»<sup>103</sup> e che «tuttavia nel maneggiamento dei termini teorici è successo qualcosa» che ha portato ad un «riassorbimento del sapere analitico ridotto alla psicologia generale, ridotto cioè alla psicologia pre-analitica»<sup>104</sup>. Così nel *Seminario II*, a proposito di psicologia e metapsicologia.

La questione tuttavia non ha a che fare solo con il piano epistemico e di dottrina, ma ancor di più con quella «vocazione» (il termine è di Lacan), che ci introduce immediatamente nel campo dell'etica che sostiene e illumina il versante epistemico. Possiamo arrivare a dire che la de-gradazione della psicoanalisi a psicologia generale, pre-analitica, sia piuttosto il segno di un cedimento sul piano etico? D'altra parte, osservo che quel che in italiano è stato tradotto con «aderire alla teoria» nella lingua originale è più deciso: il verbo tedesco *sich bekennen* significa infatti 'dichiararsi',

---

<sup>100</sup> P.P.PASOLINI, *Lettere Luterane*, Einaudi, Torino, 2001

<sup>101</sup> S. FREUD, *Le resistenze alla psicoanalisi* (1924), op. cit., p. 56

<sup>102</sup> J. LACAN, *Il Seminario Libro II, L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi* (1954-1955), Einaudi, Torino, 2003, p. 6

<sup>103</sup> Ibid.

<sup>104</sup> Ibid.

‘professare’, ma anche ‘confessare’ e ‘ammettere’<sup>105</sup>. Un aderire che implichi un atto e quindi un ‘dire’.

### *Effetti di istorizzazione?*

Non stupisce che Freud venga convocato e nominato proprio nello scritto dedicato alla passe come «messa alla prova dell’istorizzazione dell’analisi». Che «l’analista si istorizzi» solo da sé è in effetti una delle poste in gioco di questa *Prefazione*, ma la questione dell’autorizzarsi, del «che cosa mi autorizza, in che cosa mi autorizzo» è posta sotto il segno di Freud già nel *Seminario XI*. Fin dalla prima seduta, quella della «scomunica», Lacan evoca la questione del «desiderio dello psicoanalista» e ci pone, con Freud e con l’isterica, sulle tracce di «un certo peccato originale dell’analisi», il fatto che «di vero, forse, c’è solo una cosa: il desiderio di Freud. Il fatto cioè che qualcosa, in Freud, non sia mai stato analizzato»<sup>106</sup>.

Se questa convocazione non stupisce, ci domandiamo tuttavia le ragioni. Ci domandiamo se sia possibile cogliere nell’opera di Freud, opera scritta e per certi versi autobiografica, effetti di *istorizzazione*, intesa come «spazio del dar senso del soggetto»<sup>107</sup>, lasciando forse un po’ a lato la questione dell’inconscio-*reale*, fuori-senso. Mi servirò di un riferimento letterario: il romanzo autobiografico di Paul Auster, *L’invenzione della solitudine*<sup>108</sup>, la cui lettura ha ispirato buona parte di questo lavoro. «Un delicato ritratto di famiglia, tutto giocato sul filo della memoria, una commossa riflessione sulla difficoltà di essere padri e figli» recita la quarta di copertina dell’edizione italiana. In verità, la posta in gioco è ben altra: si tratta di un romanzo sull’impossibilità del *parlessere* e sul modo singolare di far fronte al reale che incombe, qui nella forma dell’improvvisa morte del padre. A quel punto scrivere si impone all’autore come urgenza e necessità, dovere etico: «sapevo che avrei *dovuto* scrivere di lui»<sup>109</sup>. Un romanzo autobiografico con effetti di *istorizzazione*, ben evidenti nel passaggio dal primo libro (“Ritratto di un uomo invisibile”) al secondo (“Il libro della memoria”). Se il primo libro appare quasi rassicurante, un narrare lucido, pur nel dramma soggettivo che si consumava, se il primo libro -in altre parole- è scritto sotto il segno del *nome-del-padre*, l’invenzione stilistica del secondo libro, marcata innanzitutto dall’uso della terza persona singolare e da uno stile narrativo

---

<sup>105</sup> Tradotto in inglese con il verbo *to profess belief*, e cioè: ‘professare’, ‘dichiarare apertamente’

<sup>106</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XI, I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*, op. cit., p. 6

<sup>107</sup> C. SOLER, *L’inconscio reinventato*, op. cit., 2010, p.

<sup>108</sup> P. AUSTER, *L’invenzione della solitudine*, Torino, Einaudi, 1997

<sup>109</sup> *ibid.*, p. 3

apparentemente interrotto e discontinuo, ha tutto il sapore di una traiettoria analizzante, la traiettoria includendo la dimensione dell'atto.

L'invenzione *della* solitudine, doppio genitivo, è solitudine analizzante.

E' possibile individuare qualcosa di analogo nell'opera di Freud? Abbiamo provato a rispondere a questa domanda, forse forzando il concetto di *istorizzazione*. Illuminante, a questo proposito, il *Poscritto* alla già citata *Autobiografia* del 1935: «il mio destino personale e la storia della psicoanalisi sono temi strettamente interconnessi. [...] La psicoanalisi è divenuta il contenuto della mia esistenza»<sup>110</sup>.

Come nel romanzo di Paul Auster, è l'incontro con il reale -una recidiva di una affezione maligna- che precede il lavoro di scrittura autobiografica. Quel che Freud può scrivere in *après-coup*, nel 1935, è interessante almeno quanto l'*Autobiografia*: egli trova una significativa differenza tra quest'ultimo periodo della sua vita e quello precedente al ritorno della recidiva: fili che si sfaldano e si separano sotto i colpi del reale, il ritorno di antichi interessi e l'umiltà intellettuale del teorico che può riconoscere che dopo il contributo della seconda topica e la teoria dualistica delle pulsioni (1923) non ha più dato alla psicoanalisi alcun contributo decisivo. Parla a questo proposito di uno «sviluppo regressivo» che lo porta ad un ritorno a vecchi interessi, che lo avevano animato da giovane (problemi culturali), dopo una diversione durata tutta una vita intorno alle scienze naturali, alla medicina, alla psicoterapia: Freud sembra qui alludere ad un desiderio «altro» dalla terapeutica, entro cui inscrivere la terapeutica.

---

<sup>110</sup> S.FREUD, *Autobiografia* (1925), op. cit., pp. 138-141



## Capitolo III

### CLINICA DELLE RELAZIONI FORMATIVE E TEORIA DEI DISCORSI

«Le tre professioni, se di professioni si tratta, sono dunque *Regieren, Erziehen, Analysieren*, cioè governare, educare, analizzare. Non si può mancare di osservare come in questi tre termini si sovrapponga ciò che distingue quest'anno come costituente la radice dei quattro discorsi»

(J. Lacan)<sup>1</sup>

«Così l'opera dell'educatore moderno è piuttosto un non operare, un osservare, star a vedere, vivere, che non un continuo esortare, punire, insegnare, esigere, vietare, pungolare e premiare»

(S. Bernfeld)<sup>2</sup>

#### 1. L'interesse della psicoanalisi per la pedagogia

Linguistica, filosofia, biologia, ontogenesi, storia della civiltà, estetica, sociologia e, *last but non least...* pedagogia: che cos'hanno in comune queste «scienze non psicologiche»? L'interesse de/per la psicoanalisi, a dar retta ad un accattivante scritto del 1913 di Freud<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, op. cit., p. 208

<sup>2</sup> S. BERNFELD, *Anti-autoritarismo e psicoanalisi nella scuola (1969)*, Milano, Feltrinelli, 1971, p. 21

<sup>3</sup> S. FREUD, *L'interesse per la psicoanalisi (1913)*, in *Freud Opere*, v. 7, op. cit.

Collocata alla fine della serie, la pedagogia avrebbe potuto forse occupare la parte del convitato di pietra. Occorre tuttavia precisare che l'incontro, nient'affatto mancato, tra psicoanalisi e pedagogia, è stato oggetto di discussione fin dalle origini della scienza freudiana: lungi dall'esser a rimorchio delle altre scienze dell'umano rispetto al dialogo e alla connessione con la psicoanalisi, la pedagogia fu proprio la prima disciplina, fin dall'inizio del XX secolo, ad esser stata seriamente investita da questo dialogo, come indica questo prezioso incipit freudiano, che esplicitamente rimanda l'educatore al proprio *infantile*: «il rilevante interesse della scienza dell'educazione per la psicoanalisi è fondato su una tesi che ha ormai raggiunto l'evidenza: educatore può essere soltanto chi sa immedesimarsi nella vita psichica infantile e noi adulti non comprendiamo i bambini perché non comprendiamo più la nostra stessa infanzia»<sup>4</sup>.

L'interesse psicoanalitico per la pedagogia e l'interesse pedagogico per la psicoanalisi non è dunque affatto un fenomeno recente, come sembrerebbe suggerire l'attuale dibattito relativo alle problematiche pedagogiche, educativo-formative e dell'apprendimento scolastico e intellettuale. Si tratta, piuttosto, di un *remake*! Tale rapporto fu immediatamente preso in conto fin dai primi anni del secolo scorso, a Vienna e nel circolo di Freud, come pure in Germania, paese in preda ad una sorta di febbre pedagogica e via via in diversi altri paesi occidentali limitrofi, tra cui la Svizzera, dove Zurigo e Berna si posero come significativi poli di irradiazione e di interconnessione tra le discipline.

Esiste dunque una storia di tale articolazione tra la pedagogia, la sua importante tradizione secolare e la scienza dell'inconscio, di cui ripercorreremo criticamente il punto sorgivo.

### *1.1 L'ardore di Freud o l'educazione tra Scilla e Cariddi*

E' condivisa l'opinione di un atteggiamento controverso di Freud nei confronti dell'educazione e, al tempo stesso, i principali nodi critici di tale rapporto sono già squadrati nella sua opera, che per certi versi costituisce una «elaborazione sintomatica di tutta la tribolazione che la questione avrebbe poi subito trovando sia sulla sponda psicoanalitica che su quella pedagogica detrattori e sostenitori, atteggiamenti aristocratici o difensivi e atteggiamenti predatori e strumentali»<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Ibid, pp. 271-272

<sup>5</sup> P. Mottana parla, a tal proposito, di una «matrice delle ambiguità». Cfr. P.MOTTANA, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando Editore, 1993, p. 38

Ma quali sono le ragioni freudiane di tale controversia? Diremo innanzitutto che, almeno in un primo tempo, l'interesse freudiano per la questione è strettamente fondato su un duplice livello: 1) la convinzione che la psicoanalisi possa intervenire sul fallimento della pedagogia fallisce, e 2) l'interrogativo sulle modalità e sugli effetti della possibile introduzione di una prospettiva clinica in pedagogia.

A tal proposito scrive nel 1913, nella *Prefazione a «Il metodo psicoanalitico» di Oskar Pfister*: «[...] fra educazione e terapia si instaura un rapporto che può essere chiaramente indicato. L'educazione si propone di vigilare affinché certe disposizioni del bambino non rechino alcun danno al singolo e alla società. La terapia entra in azione quando queste disposizioni hanno prodotto l'esito indesiderato dei sintomi patologici. L'altro possibile sbocco, che si verifica quando le disposizioni inservibili del bambino non portano le formazioni sostitutive dei sintomi, ma a dirette perversioni del carattere, è quasi inaccessibile alla terapia e di regola si sottrae all'influenza dell'educatore. L'educazione è una profilassi il cui fine è prevenire entrambi i risultati, sia la nevrosi che la perversione; la psicoterapia si propone di rendere reversibile il più labile dei due risultati e compiere una specie di rieducazione. [...] S'impone irresistibilmente la domanda se non sia il caso di utilizzare la psicoanalisi ai fini dell'educazione, così come era stato suo tempo utilizzata la suggestione ipnotica»<sup>6</sup>.

Almeno in un primo tempo, egli ritiene che la psicoanalisi possa costituire uno strumento prezioso per l'educatore, il quale può agire in maniera *profilattica*, preventiva, in modo da consentire uno sviluppo sano e può, inoltre, accorgersi precocemente di comportamenti tipici di nevrosi o di perversione per intervenire dunque correttamente e tempestivamente. In questo senso, secondo Freud, l'educatore deve avere come formazione di base anche una cultura psicoanalitica, in quanto strumento privilegiato che permette di comprendere il bambino, che altrimenti resterebbe, come dirà qualche anno più tardi, un «enigma inatingibile»<sup>7</sup>: «i vantaggi che ne deriverebbero sono evidenti. La conoscenza che ha l'educatore delle disposizioni generali dell'infanzia gli consente di rendersi conto quali siano le tendenze infantili che minacciano di sortire un effetto indesiderabile; e, se la psicoanalisi influisce su questi orientamenti evolutivi, egli può servirsene *prima* che appaiono i segni di uno sviluppo sfavorevole. Con l'aiuto dell'analisi l'educatore può dunque agire profilatticamente sul bambino ancora sano. D'altro lato, egli può notare i *primi* segni dello sviluppo delle nevrosi o della perversione, e impedire il loro ulteriore evolversi in un'età in cui, per

---

<sup>6</sup> S. FREUD, «Prefazione a *Il metodo psicoanalitico* di Oskar Pfister», in *Freud Opere*, vol. 7, cit., p. 184

<sup>7</sup> S. FREUD, «Prefazione a *Gioventù travolta di August Aichorn*» (1925), in *Freud Opere*, v. 10, op. cit., p. 182

una serie di ragioni, il bambino non sarebbe mai portato dal medico. A nostro giudizio, tale attività psicoanalitica dell'educatore – e del padre spirituale, che nei paesi protestanti si trova in una situazione analoga – dovrebbe essere di un'utilità inestimabile e tale da rendere spesso superfluo l'intervento del medico»<sup>8</sup>.

Com'è noto secondo Freud la riprova di tale estraniamento dell'adulto rispetto al proprio infantile è costituito da un fenomeno (clinico) di cui chiunque può fare esperienza: «l'amnesia dell'infanzia». La psicoanalisi ha in effetti svelato i desideri, le forme di pensiero, i processi evolutivi dell'infanzia superando tutti i tentativi precedenti, che Freud giudicava come «assolutamente incompiuti e fuorvianti» nella misura in cui non avevano mai preso seriamente in considerazione l'importanza costituita dalla «sessualità infantile» nelle sue svariate manifestazioni di ordine somatico e psichico. Il concetto stesso di pulsione, d'altra parte, rappresenta proprio un concetto-limite tra il somatico e lo psichico<sup>9</sup>. L'accoglienza stupita che viene in genere riservata a quelli che per la psicoanalisi sono «sicuri reperti della psicoanalisi relativi all'infanzia»<sup>10</sup> mostrano precisamente la distanza che separa la vita psichica dell'adulto, le valutazioni, i processi mentali, etc., da quelli del più comune dei bambini. Ed è proprio per questo motivo che Freud, psicoanalista, sembra avere una precisa preoccupazione sulla formazione degli educatori: confrontandosi con i risultati, le scoperte e le esperienze della psicoanalisi, troveranno più facile, a suo dire, riconciliarsi con determinate fasi dello sviluppo infantile e avranno meno orrore dell'insorgere nel bambino di moti pulsionali, altro «reperto» di facile riscontro clinico, benché socialmente appaia non utilizzabile o considerato moralmente perverso.

Al contrario, l'educatore orientato dalla psicoanalisi potrà astenersi dalla tentazione di una repressione violenta di questi impulsi poiché sarebbe ben cognito del fatto che simili interventi possono dar luogo a «risultati altrettanto indesiderabili di quelli che gli educatori temono se si lascia che la cattiveria infantile si sfoghi liberamente»<sup>11</sup>.

Una repressione violenta e imposta dall'esterno di intense pulsioni infantili non riesce mai a spegnerle o a dominarle, essa provoca piuttosto una rimozione che instaura

---

<sup>8</sup> S. FREUD, «Prefazione a *Il metodo psicoanalitico* di Oskar Pfister», op. cit., p. 184

<sup>9</sup> «Se ora ci volgiamo a considerare la vita psichica dal punto di vista biologico, la pulsione ci appare come un concetto limite tra lo psichico e il somatico, come il rappresentante psichico degli stimoli che traggono origine dall'interno del corpo e pervengono alla psiche, come una misura delle operazioni che vengono richieste alla sfera psichica in forza della sua connessione con quella corporea». S. FREUD, *Pulsioni e loro destini* (1915), in *Freud Opere*, v. 8, Torino, Boringhieri, 1989, p. 17

<sup>10</sup> S. FREUD, *L'interesse per la psicoanalisi* (1913), op. cit., p. 272. In questo passo Freud enumera i seguenti «reperti»: il complesso edipico, l'amore di sé (narcisismo), le inclinazioni perverse, l'eroticismo anale, la brama di sapere sessuale.

<sup>11</sup> Ibid.

la tendenza a una successiva malattia nevrotica. La psicoanalisi ha spesso occasione di sperimentare quale parte abbia nella produzione di una malattia nervosa una inopportuna e non meditata severità educativa, oppure a prezzo di quali perdite di efficienza e di capacità di godimento sia acquistata la normalità richiesta. Essa può peraltro insegnare altresì quali preziosi contributi diano alla formazione del carattere queste pulsioni asociali e perverse del bambino, qualora non soggiacciano alla rimozione, ma attraverso il processo della cosiddetta sublimazione vengano distolte dalle loro mete originarie e dirette verso mete più apprezzabili. Le nostre migliori virtù sono fondate su formazioni reattive e sublimazioni delle nostre inclinazioni peggiori. L'educazione dovrebbe guardarsi scrupolosamente dal seppellire queste preziose fonti di energia e dovrebbe limitarsi a incoraggiare i processi attraverso i quali queste energie possono venire indirizzate su una buona strada. Quel che possiamo attenderci da una profilassi individuale delle nevrosi dipende da un'educazione psicoanaliticamente illuminata. In questo saggio non ho potuto assumermi l'impegno di presentare l'ambito e il contenuto della psicoanalisi, né di chiarire premesse, problemi e risultati di essa di fronte a un pubblico interessato ai problemi scientifici. Avrò ottenuto il mio scopo se sarà risultato chiaro quanti siano i domini del sapere per i quali la psicoanalisi ha un interesse e quanto estese siano le connessioni che essa incomincia a stabilire fra di essi».

Appare evidente, in ogni caso, il posto cruciale che Freud assegna al campo dell'educazione ed alla sua natura: esattamente come l'artista, l'educatore arriva addirittura a precedere lo psicoanalista<sup>12</sup> e Freud afferma addirittura che tale possibilità non implichi necessariamente una formazione medico-specialistica per l'educatore, ma piuttosto una «preparazione psicologica» e soprattutto, sottolineiamo, un «libero discernimento umano»<sup>13</sup>. Consegna dunque l'educatore alla sua «responsabilità» che, almeno in un punto, si rivela anche «superiore» a quella dello stesso medico proprio perché «di regola il medico ha a che fare con formazioni psichiche già cristallizzate [...], l'educatore invece lavora su un materiale plastico, accessibile ad ogni impressione, e dovrà imporsi di non sollecitare la formazione della giovane vita secondo i suoi ideali personali, ma secondo le disposizioni e le possibilità proprie del soggetto»<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> In ragione della sua pratica, in presa diretta, potrebbe secondo noi valere per l'educatore quello che Lacan dice a proposito dell'artista: «l'unico vantaggio che uno psicoanalista abbia il diritto di prendere dalla propria posizione, quand'anche gli fosse riconosciuta come tale, sia di ricordarsi con Freud che nella sua materia l'artista lo precede sempre, e che non deve quindi fare lo psicologo laddove l'artista gli apre la strada», J. LACAN, *Omaggio a Marguerite Duras. Dal rapimento di Lol V. Stein (1965)*, in *La psicoanalisi*, n° 8, Roma, Astrolabio, p. 11

<sup>13</sup> S. FREUD, *L'interesse per la psicoanalisi (1913)*, op. cit., p. 185

<sup>14</sup> Ibid.

Da un lato, dunque, riconosce la funzione essenziale dell'educazione: 1) come *metodo terapeutico preventivo*, in quanto permette all'educatore di ampliare le sue conoscenze terapeutiche per orientare i bambini; 2) come *strumento efficace per la costruzione di una società e di una cultura*, in quanto un lavoro orientato alle disposizioni ed alle possibilità del soggetto può promuovere la sublimazione delle pulsioni verso produzioni culturali, artistiche, scientifiche o filosofiche, diverse dalla produzione del sintomo nevrotico; dall'altro lato, tuttavia, Freud critica molto duramente l'idea stessa di educazione, in quanto sarebbe proprio l'educazione (familiare e, successivamente, sociale) a portare il soggetto alla rimozione inconscia del proprio desiderio, causa di infelicità e di disagio nella stessa vita sociale e comunitaria.

Sarà la tesi resa esplicita nel 1929, ne *Il disagio della civiltà*<sup>15</sup>. Freud ci arriverà attraverso il suo percorso di clinico che lo ha portato, fin dagli inizi, a preoccuparsi degli effetti nocivi e patogeni, quando non devastanti, che la morale e l'educazione sessuale hanno sullo sviluppo psichico dell'uomo. E' interessante, a tal proposito, rilevare - sotto la penna di un Freud, in fondo ancora pre-analitico, ma già alle prese con la malattia nevrotica e la sua eziologia sessuale - alcuni cenni entusiastici, quasi liberalizzanti, rivolti all'opinione pubblica, e non solo scientifica, del suo tempo: «sopra ogni cosa è però necessario far posto, nell'opinione pubblica, alla libera discussione sui problemi della vita sessuale; se ne deve poter parlare senza essere dichiarati mestatori o persone che speculano su istinti deteriori. E tutto ciò costituisce un lavoro sufficiente per tutto il secolo venturo, durante il quale la società dovrà imparare a tollerare le esigenze della nostra sessualità!»<sup>16</sup>.

Se dunque l'ardore di Freud lo porta ad un coraggioso *j'accuse!* contro l'educazione, in quanto responsabile di provocare nella persona un insieme di angosce, di inibizioni, di sensi di colpa che non possono che sfociare nella nevrosi, col tempo questa posizione arriverà a stemperarsi e questo in ragione delle svolte e delle scoperte che la clinica, ed anche le sue esperienze di vita e personali, gli misero davanti. Secondo P. Mottana, furono essenzialmente le scoperte legate alla difficile integrazione tra *processo primario* e *processo secondario* e, soprattutto, quella di una originaria *pulsione di morte* che lo portarono a stemperare notevolmente i toni di accusa contro l'educazione moralistica<sup>17</sup>. A quel punto, si pose perlopiù il problema di un atteggiamento repressivo che rischiava di abolire la nascita e la facoltà del pensiero nella misura in cui, abolendo la curiosità sessuale del bambino, si poteva rischiare di compromettere qualsiasi

---

<sup>15</sup> S. FREUD, *Il disagio della civiltà* (1929), in *Freud Opere*, v. 10, op. cit., pp. 557-630

<sup>16</sup> S. FREUD, *La sessualità nell'etiologia delle nevrosi* (1898), in *Freud Opere*, Torino, Boringhieri, 1989, v. 2, p. 411

<sup>17</sup> P. MOTTANA, *Formazione e affetti*, op. cit., p. 38

curiosità e mozione epistemofilica<sup>18</sup>: si tratta di una lettura molto precisa, sostenuta clinicamente, del fenomeno della cosiddetta inibizione intellettuale<sup>19</sup>.

Arriverà dunque a teorizzare una posizione intermedia tra la *necessità dei divieti*, propri della pedagogia, ed il *rispetto della libertà e di desiderio* di cui lo psicoanalista, per modo, si fa custode. Ecco in che modo, nella trentaquattresima lezione di *Introduzione alla psicoanalisi*, dall'eloquente titolo «Schiarimenti, applicazioni, orientamenti» reintroduce la questione dei rapporti tra psicoanalisi e pedagogia, a partire dalla questione di chiarire quale sia il «compito dell'educazione» e introducendo la necessità di un'educazione a misura di soggetto: «il bambino deve imparare a padroneggiare le pulsioni. Dargli la libertà di seguire illimitatamente i suoi impulsi è impossibile [...]. L'educazione deve quindi inibire, proibire, reprimere [...]. Ma dall'analisi abbiamo appreso che proprio questa repressione delle pulsioni comporta il pericolo della malattia nevrotica [...]. L'educazione deve quindi cercare una via fra Scilla del lasciar fare e Cariddi del divieto frustrante. Ammesso che il compito non sia comunque insolubile, dev'essere trovato un *optimum* per l'educazione, in modo che essa possa ottenere il massimo e nuocere il minimo. Si tratterà però di decidere quanto si può proibire, in quali periodi e con quali mezzi. E poi si deve tener conto di un'altra cosa: coloro che sono sottoposti alla nostra influenza educativa recano con sé disposizioni costituzionali molto diverse, per cui è impossibile che lo stesso preciso procedimento educativo sia ugualmente valido per tutti i bambini»<sup>20</sup>.

## 1.2 Reinventare l'atto educativo

Sotto la spinta delle idee del padre della psicoanalisi pur marcate, come abbiamo visto, da una certa ambiguità, l'idea di una prevenzione possibile delle nevrosi e delle perversioni attraverso un' appropriata educazione e, di conseguenza, l'idea di una possibile articolazione tra la cura psicoanalitica e l'educazione, si diffonde rapidamente nel circolo viennese che si radunava, appunto attorno a Freud, nel primo decennio del '900.

---

<sup>18</sup> S. FREUD, *Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905), in *Freud Opere*, v. 4, Torino, Boringhieri, 1996. A proposito della sessualità infantile Freud parla di una «pulsione di sapere», la cui «relazioni con la vita sessuale sono particolarmente significative, perché dalla psicoanalisi abbiamo appreso che la pulsione di sapere dei bambini è, inaspettatamente presto e con inattesa intensità, attratta dai problemi sessuali, anzi ne è forse risvegliata per la prima volta», p. 503

<sup>19</sup> Rimandiamo, su questo punto, alla nostra traduzione dell'inedito lavoro di P. Federn che apre l'antologia del Capitolo IV. Cfr. anche M. MENÈS, *Il bambino e il sapere. Da dove viene il desiderio di apprendere?*, op. cit.

<sup>20</sup> S. FREUD, «Introduzione alla psicoanalisi» (1932), *Lezione 34 - Schiarimenti, applicazioni, orientamenti*, in *Freud Opere*, Vol. 11, p. 254

Scritti e testimonianze lo attestano chiaramente. In quegli anni, diversi psicoanalisti diedero il loro contributo all'idea che l'educazione giochi un ruolo enorme nella genesi delle psiconevrosi e iniziò così una significativa collaborazione con educatori ed insegnanti, che venivano invitati a raccogliere le loro osservazioni a partire dai luoghi privilegiati dei contesti scolastici dove lavoravano. In questo originario movimento di interesse per la pedagogia, un contributo significativo provenne dalle elaborazioni del discepolo ungherese Sandor Ferenczi il quale, nel corso del I° *Congresso di psicoanalisi*, che si tenne a Salisburgo, nel mese di aprile del 1908, tenne un intervento precisamente sui rapporti tra *Psicoanalisi e pedagogia*. Ecco l'incipit della relazione dell'*enfant terrible* della prima generazione di psicoanalisti: «lo studio approfondito delle opere di Freud e l'esperienza acquisita ad analizzare i pazienti possono convincere chiunque di noi del fatto che un'educazione sbagliata è la fonte non soltanto di difetti caratteriali ma anche di malattie, e che *la pedagogia attuale costituisce addirittura una cultura intensiva delle più svariate nevrosi*. Analizzando i nostri pazienti e - che lo vogliamo o no - sottoponendo così a revisione lo sviluppo della nostra stessa personalità, ci siamo convinti che anche un'educazione guidata dalle più nobili intenzioni e portata a termine nelle condizioni più favorevoli, per il fatto stesso di fondarsi sugli erronei principi generalmente in vigore esercita, per un verso per l'altro, un'influenza nociva sullo sviluppo dell'individuo»<sup>21</sup>.

L'appello era così lanciato e con esso, al tempo stesso, un invito a ri-definire i compiti relativi al campo dell'educazione dal punto di vista psicoanalitico. Così, in qualità di testimoni degli effetti nocivi d'una educazione coercitiva che ignorava la sessualità infantile reprimendone le pulsioni, i primi psicoanalisti si posero nella posizione di difensori del bambino che volevano proteggere da tutti i mali fino ad allora considerati come inoffensivi o inevitabili. La Svizzera, dove le scoperte psicoanalitiche suscitavano vivaci discussioni, fu certamente un significativo epicentro di questo interesse. Non solo i medici, come C.G.Jung e Maeder, ma anche dei pastori e pedagoghi, riservarono alla nuova scienza dell'inconscio un'accoglienza calorosa. Nel 1912 la *Società psicoanalitica di Zurigo* consacrò i suoi lavori estivi, sotto l'egida del pastore Oskar Pfister, proprio ai rapporti tra la psicoanalisi e la pedagogia. Quest'ultima, considerata come malata di un intellettualismo nevrotico e incapace di riconoscere i compiti profondi della formazione degli uomini era oggetto di critiche

---

<sup>21</sup> S. FERENCZI, *Psicoanalisi e pedagogia (1908)*, in *Ferenczi Opere*, Milano, Cortina, 1989, v. 1, p. 34. Sull'opera di Sandor Ferenczi come educatore si veda il saggio di S.ULIVIERI STIOZZI, *Sandor Ferenczi educatore. Eredità pedagogica e sensibilità clinica*, Milano, FrancoAngeli, 2013



molto forti in Svizzera, ma anche in Austria, in Germania e in molti altri paesi europei in cui prendeva piede il movimento della *Educazione Nuova*.

Non stupisce allora il fatto che gli psicoanalisti, desiderosi di prevenire le psiconevrosi, e i pedagogisti alla psicoanalisi, interrogati dai diversi sintomi e dai fallimenti scolastici e dell'apprendimento dei loro allievi, si fossero riuniti in nome di una comune volontà di trasformare il campo educativo, proponendosi di ritrovare il cammino per la realtà quotidiana: quella di maestri e di alunni, che sperimentavano insieme una relazione complessa, quella transferale, dove l'inconscio vi gioca un ruolo predominante. Rinnovare l'educazione, trasformarla anche, non significava più solamente apportare un rimedio o guarire, in altre parole agire su un male che aveva le sue origini nel passato; non si trattava più, in altre parole, di operare unicamente nel senso di un lavoro profilattico-preventivo che sarebbe consistito nell'evitare l'errore educativo che portava alle inibizioni ed alle nevrosi. Si trattava, piuttosto, di acconsentire all'accadimento di una forma differente, nuova, dell'*atto dell'educare come tale*: si trattava di re-inventare, grazie al nuovo strumento rappresentato dalla psicoanalisi, un'attitudine *altra* del maestro nei confronti dell'alunno e del contesto classe. La necessità di instaurare un codice morale differente nella relazione insegnante-alunno, la necessità di immaginare un nuovo «saper insegnare», era così sul punto di profilarsi. Specularmente, forse, a quel che era parso a Freud come il dovere etico di un trattamento differente dei suoi pazienti, nel momento in cui abbandonò l'ipnosi e il metodo catartico ed inventare il metodo psicoanalitico: l'atto di fondazione era dunque destinato a ripetersi.

## 2. Vicissitudini transferali

Per addentrarci ora nel merito di una clinica delle relazioni formative introdurremo ora la questione clinica del transfert. Che cos'è il transfert? Freud lo ha reperito ed indicato con chiarezza: si tratterebbe di un amore che arriva laddove non dovrebbe esserci: in una relazione professionale. Ha dovuto prendere seriamente in conto questo fenomeno imbarazzante che invadeva la relazione terapeutica e a cui ha dato il nome di transfert o, più esplicitamente, «amore di transfert». Come avvertiva O. Mannoni, il transfert «non è facile da definire [...] si tratta della mobilitazione dell'inconscio in relazione all'analista». E aggiungeva: «È opportuno non cercare troppe precisioni. Poiché il transfert è precisamente il non-teorizzabile dell'analisi»<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> O. MANNONI, *L'amore da transfert*, Edizioni Spirali, 1987, p. 94

## 2.1 *Insorgenza e spostamenti: il transfert come «falso nesso»*

Se vale l'osservazione di O. Mannoni, sarà allora più facile abordarne tratti i distintivi e la fisionomia attraverso un *détour* storico-critico. Occorre cioè ritornare, una volta di più, su di un capitolo cruciale della storia del pensiero scientifico, ovvero al momento in cui Freud cessa di utilizzare il metodo catartico nelle relazioni con le sue pazienti in stato ipnotico per inventare il metodo psicoanalitico. Freud stesso ritornerà su questo passaggio, nella sua *Autobiografia*, che data 1924, sul momento in cui decise di abbandonare l'ipnosi, quando una paziente donna, alla fine di una seduta, gli gettò le braccia al collo. L'episodio lo portò a pensare che un simile *acting out* fosse da mettere in conto all'ipnosi ed al suo potere, più che alla sua persona.

Ecco cosa scrive, in maniera icastica: «un bel giorno ebbi la prova lampante che quel che sospettavo da molto tempo corrispondeva a verità: una delle mie pazienti più docili, con la quale avevo ottenuto in ipnosi risultati davvero splendidi, un giorno in cui la liberai dalla sua sofferenza riportando l'attacco doloroso ai motivi che l'avevano provocato, svegliandosi dal sonno ipnotico mi gettò le braccia al collo. L'entrata inaspettata di una domestica ci risparmiò una chiarificazione che sarebbe stata penosa, ma da quel momento in avanti rinunciammo, per un tacito accordo, alla prosecuzione del trattamento ipnotico. Avevo buon senso a sufficienza per non attribuire questo evento alla mia personale irresistibilità e reputai dunque di aver finalmente capito quale fosse la natura dell'elemento mistico che agiva al di là dell'ipnosi; per eliminarlo, o quanto meno isolarlo, bisognava che rinunciassi all'ipnosi»<sup>23</sup>.

Abbandona dunque l'ipnosi non per sfuggire alla potenza del transfert, che arriva a cogliere come puro fenomeno della struttura della relazione, ma per poter padroneggiare e maneggiare questo fenomeno che, come confida al pastore Pfister, nel 1910, resta «una vera croce»<sup>24</sup>.

Nella relazione terapeutica arriva ad apparire qualcosa che, secondo la morale comune, non dovrebbe esserci: l'amore, portato sulla persona dello psicoanalista, e senza che egli debba «adoperarsi per». Questa emergenza transferale, quando non riconosciuta, finiva con il provocare la rottura della relazione terapeutica, talmente le sue manifestazioni sono difficili da sopportare. Si vedano i casi, emblematici e in un certo modo didattici, di J. Breuer con Anna O. o di C.G.Jung con Sabina Spielrein<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> S. FREUD, *Autobiografia*, op. cit., p. 95

<sup>24</sup> S. FREUD, O. PFISTER, *Psicoanalisi e fede. Lettere tra Freud e il pastore Pfister (1909-1939)*, Torino, Boringhieri, 1990, p. 24

<sup>25</sup> Cfr. anche il saggio di M. BALSAMO, F. NAPOLITANO, *Freud, lei, l'altro. Sulla genesi della teoria psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli, 1998. Le vicende tra J. Breuer e Anna O., che portò il medico ad

Con dizione essenziale per la conduzione della cura, il transfert va trattato in maniera adeguata. Nella ventisettesima lezione di *Introduzione alla psicoanalisi*, dedicata proprio a «La traslazione»<sup>26</sup>, Freud osserva come l'insorgenza di questo fenomeno sia pressoché immediata («sin dall'inizio del trattamento») e come costituisca, almeno per un certo tempo, il fattore più «intensamente propulsivo» per l'avvio del trattamento. Fintantoché essa opera in tal senso, non la si avverte e non c'è nemmeno il bisogno di curarsene. E' invece necessario prestare attenzione al fenomeno nel momento in cui «si trasforma in resistenza». Ma com'è possibile cogliere questo mutamento nel rapporto? Freud osserva che tale mutamento, nel rapporto con la cura, è indicato dalla presenza di due condizioni, diverse ed opposte ad un tempo: 1) la sua coloritura affettiva è diventata talmente intensa da svelarne l'origine sessuale: questo svelamento è di un'intensità tale da «dover suscitare dentro di sé un'opposizione interna»; 2) la sua coloritura affettiva assume la consistenza di «impulsi ostili».

Freud raccomanda anche alcune condizioni tecniche basilari. Se da un lato l'operatore che è investito dalla traslazione non deve in nessun caso cedere alle richieste del paziente che sono effetto della traslazione, dall'altro non deve respingerle in modo «scortese o addirittura indignato». Che farsene, dunque? Si tratta di superare l'aspetto di resistenza della traslazione dimostrando al paziente che i suoi sentimenti non sono legati alla situazione attuale, né sono destinati alla persona dello psicoanalista. In altre parole, Freud coglie qui il versante del transfert in quanto *ripetizione*: i sentimenti del paziente «ripetono qualcosa che in lui è già accaduto precedentemente», come preciseremo poco oltre.

Il maneggiamento della dinamica della traslazione implica allora un'operazione di trasformazione: dalla *ripetizione* al *ricordo*. Questa operazione permetterebbe dunque un rovesciamento essenziale: dal costituire una «minaccia alla cura» (qualunque sia la coloritura affettiva, positiva o ostile) al diventare il suo «migliore strumento», il suo potente alleato, che permette il proseguimento del lavoro analitico attraverso cui è possibile accedere ai «più impenetrabili scomparti della vita psichica».

Osserviamo che, a questo livello, la risposta freudiana alla questione del transfert viene enunciata assai precocemente, sin dagli *Studi sull'isteria* (1892-1895, condotti proprio con J. Breuer, colui che, come abbiamo visto, soccombette

---

interrompere il trattamento, e tra C.G.Jung e S.Spielrein, esitata in una relazione passionale tra il medico e la sua paziente, come acting out contro-transferali non riconosciuti, hanno trovato fortuna nelle rappresentazioni cinematografiche relative alla storia della psicoanalisi. Segnaliamo, tra gli altri: *Freud, passioni segrete* (1962, regia di J. Huston) e i più recenti *Prendimi l'anima* (2003, regia di R. Faenza) e *A dangerous method* (2011, regia di D. Cronenberg).

<sup>26</sup> S. FREUD, «Introduzione alla psicoanalisi», *Prima serie di Lezioni (1915-1917), Lezione 27, La traslazione*, in *Freud Opere*, Vol. 8, PP. 592-593

all'esperienza) attraverso la nozione di «falso nesso», che implica uno spostamento del desiderio da un oggetto all'altro capace di spiegare, almeno in parte, quel particolare legame di dipendenza che legava il paziente al suo analista: «il desiderio così presente [...] era stato collegato con la mia persona, a cui era consentito che la paziente rivolgesse la sua attenzione, e in seguito a questa *mésaillance* - che io chiamo 'falso nesso' - s'era destato lo stesso affetto che, a suo tempo, l'aveva costretta a rifiutare questo desiderio illecito»<sup>27</sup>.

Tale «falso nesso» è il motivo che ci spinge a considerare gli affetti transferali come riedizioni di impulsi e fantasie che devono essere risvegliati e resi coscienti durante il progresso dell'analisi. La peculiarità, e al tempo stesso la novità dell'esperienza di spostamento e ripetizione, consiste nel fatto che ad una persona della storia precedente viene sostituita la persona dello psicoanalista. In altre parole, riprendono corpo un gran numero di esperienze psichiche provenienti nel passato ora riattualizzate nella relazione transferale.

Il falso nesso rivela dunque la prima e principale caratteristica dell'*Übertragung*: ovvero una ri-attualizzazione, per mezzo di uno spostamento su un nuovo oggetto, dell'investimento libidico originariamente rivolto altrove. La questione tuttavia rimane: perché la relazione terapeutica provocherebbe l'insorgenza di un fenomeno simile, quando nella vita quotidiana il cosiddetto 'colpo di fulmine' non è poi così frequente? Come spiegare, in altre parole, la regolarità e la sistematicità di tale passione, fittizia ed ambivalente ad un tempo? Lacan ha indicato una risposta a tale interrogativo, a più riprese nel corso del suo insegnamento e secondo livelli differenti della questione. Il suo lavoro di messa in chiaro della struttura della dinamica transferale è rivolto a chiarire la distinzione tra un versante immaginario e un versante simbolico dell'esperienza. Misconoscere questa divaricazione, come pure la sua articolazione, comporterebbe il rischio di non prendere seriamente in conto l'essenza dell'esperienza transferale e, con essa, le condizioni per un suo adeguato maneggiamento: si tratta di quel *particolare annodamento tra amore e sapere*. Dopo aver distinto questi due livelli dell'esperienza, ci occuperemo della risonanza e della pertinenza che la problematica transferale può assumere in contesti relazionali specifici quali quello educativo, scolastico e formativo.

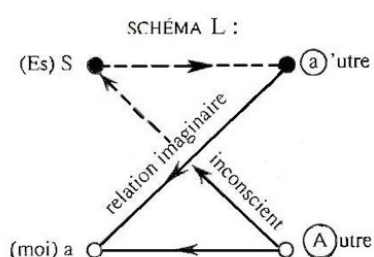
---

<sup>27</sup> S. FREUD, *Studi sull'isteria (1892-1895)*, in *Freud Opere*, Vol. I, Torino, Boringhieri, 1989, pp. 437-438

## 2.2 Schema L e transfert (I): versante immaginario e simbolico

Nella relazione terapeutica, così come nel registro dell'amore-passione, l'immagine ideale del paziente viene portata sullo psicoanalista: ciascuno sarebbe sedotto dal proprio Ideale che gli ritorna. A questo livello, traslazione sarebbe il nome di un miraggio in cui si sarebbe inevitabilmente presi, se non persi.

Mostriamo lo *Schema L*, questo piccolo strumento che consente a Lacan di isolare e distinguere, per la prima volta nel secondo seminario, dedicato all'*Io e la sua funzione nella tecnica psicoanalitica*<sup>28</sup>, il versante *immaginario* del transfert, distinguendolo dal suo versante *simbolico*:



Fin dall'inizio, come già indicava Freud, il lavoro analitico si manifesta in quanto «clinica sotto transfert»<sup>29</sup>, in cui la dimensione immaginaria, che possiamo intendere come l'incontro con l'ideale rappresentato dall'altro, incontra due punti di impasse: arrivare a dividere il soggetto nell'emergere della sua domanda e nella parte che vi gioca nella sofferenza che denuncia. Osserviamo come è costruito lo schema, e i suoi quattro poli su cui andremo a porre:

- in *S* (il Je), o il soggetto dell'inconscio;
- in *A* la posizione simbolica dell'analista/operatore, nel luogo dell'Altro (*simbolico*);
- in *a'* gli oggetti con i quali l'Io entra in una relazione immaginaria, di reciprocità narcisistico-speculare;
- in *a* situiamo l'Io (*moi*), come aggregato di identificazioni, riflesso della forma degli oggetti con i quali si è identificato.

Nell'asse *a-a'*, che è quello della «relazione immaginaria» e rappresenta le relazioni umane, l'altro è preso necessariamente in quanto simile, simmetrico, alter-ego,

<sup>28</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro II, L'io nella teoria di Freud e nella tecnica psicoanalitica (1954-1955)*, Torino, Einaudi, 2006, pp. 309 e seg.

<sup>29</sup> J.A. MILLER, «C.S.T., Clinica Sotto Transfert», in M.T.Maiocchi (a cura di), *Il lavoro di apertura*, op. cit., p. 95

piccolo altro. Tale *relazione a-a'* è precisamente racchiusa «nel velo del miraggio narcisistico, eminentemente atto a sostenere con i suoi effetti di seduzione e di cattura tutto ciò che viene a riflettervisi»<sup>30</sup>.

Ora, il fatto essenziale è che tale asse, come l'esperienza clinica freudiana ha mostrato, è sostenuto inconsciamente dall'*asse simbolico A-S* (Altro-Soggetto). L'opposizione tra la relazione immaginaria e quella simbolica è al cuore dello schema in quanto mostra precisamente come «la relazione simbolica tra l'Altro e il soggetto» - ovvero la possibilità di un rapporto diretto del soggetto (S) con la propria verità che rinvia al grande Altro (A) rappresentante il campo del linguaggio e di cui l'analista è, per certi versi, il testimone - sia continuamente intralciata dalla relazione immaginaria.

In altre parole, l'asse simbolico, invisibile all'Io, resta comunque operante come determinazione del soggetto in funzione di quello che accade nell'Altro, «tesoro dei significanti». Questa operazione comporta tuttavia un resto: dato che il simbolico non satura l'immaginario, rimane fuori un lembo di reale (l'oggetto *pulsionale*, oggetto *piccolo a* nell'algebra lacaniana) inassimilabile tanto all'immagine quanto al simbolico<sup>31</sup>.

Si tratta dunque di prendere in conto questo versante simbolico.

### 2. 3 Schema L e transfert (II): il nodo tra amore e sapere

Ritornando alla questione sulla regolarità e sistematicità dell'esperienza transferale, osserviamo innanzitutto che la sua insorgenza si produce nel momento in cui un altro si trova, nel senso che è posto da qualcuno, nella posizione di «supposto

---

<sup>30</sup> J. LACAN, *Una questione preliminare ad ogni possibile trattamento della psicosi (1958)*, in *Scritti*, cit., p. 547

<sup>31</sup> Riferiamo qui una definizione parziale e non esaustiva del concetto di *oggetto a* di Lacan, la cui costruzione ed elaborazione ricopre, attraverso tappe successive e capovolgimento, il trentennale insegnamento dello psicoanalista parigino. L'*oggetto a* [objet a] è «secondo Lacan, l'oggetto causa del desiderio [...] non è un oggetto di questo mondo. Non rappresentabile in quanto tale, esso può essere identificato solo sotto forma di 'frammenti' parziali del corpo, riconducibili a quattro: l'oggetto della suzione (seno), l'oggetto della secrezione (feci), la voce, lo sguardo [...]. Parte distaccata dell'immagine del corpo, la sua funzione è di supportare la 'mancanza a essere' che definisce il soggetto del desiderio», cfr. R. CHEMAMA, B. VANDERMERSCH (a cura di), *Dizionario di psicanalisi*, Roma, Gramese Editore, 2004, pp. 234 e seg. Si tratta di un concetto che proviene dalla teoria psicoanalitica lacaniana, non è un prodotto del discorso della civiltà, il suo statuto non è empirico, piuttosto ha una consistenza logica (quella di una mancanza, appunto) ed è deducibile unicamente dalla logica della cura analitica: «Ciò non dice niente della a minuscola, che è deducibile solo con il metro della psicoanalisi di ciascuno [...] Io vi ho aperto la strada al praticante che saprà attaccarsi al ludione logico che ho forgiato a suo uso, l'oggetto a, senza con questo poter sopperire alla cosiddetta analisi personale», J. LACAN, *Radiofonia (1970)*, in *Altri scritti*, op. cit., p. 411, 425. Cfr anche C. SOLER, «Pertes e profits», in *Mensuel de l'EPFCL*, n° 14, 2004, [www.champlacanienfrance.net](http://www.champlacanienfrance.net)

sapere»: questo fatto produce di per sé una asimmetria nella situazione relazionale, in cui non c'è atto possibile tra i due partner, se non atto di parola.

Ora, nel momento in cui esiste una disparità nelle rispettive posizioni dei partner implicati nella relazione, l'insorgenza del transfert vi si ritrova assicurata: in questo senso, ogni situazione professionale farebbe sorgere, per un dato di struttura della relazione inter-umana, questa tensione. Il fenomeno sarebbe pressoché automatico: chiunque noi siamo e senza nemmeno la nostra complicità o consenso. Si tratta di una forza che è all'opera: se ogni professionista, particolarmente delle relazioni di cura, tenesse fede alla precauzione (freudiana) di mantenerla senza realizzazione, ovvero senza passaggio all'atto, non andremmo incontro a fenomeni di confusione di scena. Come abbiamo visto, si tratta di un amore antico ma spostato immaginariamente su una persona idealizzata: se l'operatore che ne è investito (la persona idealizzata) al presente lo agisse, trasgredirebbe un antico interdetto e abuserebbe, in tal modo, di un potere che gli è concesso unicamente... «per grazia», come afferma Lacan, introducendo il «matema del transfert»<sup>32</sup>.

$$\frac{S}{s(S^1, S^2, \dots S^n)} \longrightarrow S^q$$

Questo matema indica infatti come un lavoro del transfert è possibile a certe condizioni: innanzitutto occorre che il Soggetto, in quanto soggetto del significante, (S) si rivolga, in mancanza di un sapere circa la propria questione, ed incontri un Significante qualunque (Sq), prelevato sull'analista (o comunque su chi è investito), cioè una supposizione di sapere che produce delle significazioni in sequenza s(S1, S2,...Sn) e dia senso al malessere denunciato, al dis-orientamento, etc. che lo ha portato a domandare a qualcuno.

È importante ora osservare come questi fenomeni non sono prodotti unicamente dalla situazione analitica. Lo hanno osservato in molti: la cornice terapeutica e/o analitica ne drammatizza certamente la comparsa, in qualche modo la radicalizza, ma di fatto non è questa cornice specifica che lo crea. A tal proposito Lacan afferma, il 17 marzo 1954, nel corso del suo I seminario dedicato agli *Scritti tecnici* di

---

<sup>32</sup> J. LACAN, *Proposta del 9 ottobre 1967 intorno allo psicoanalista della Scuola (1967)*, in *Altri scritti*, op. cit., p. 246

Freud (1953-1954), che «in fin dei conti, che cos'è il transfert? Nella sua essenza, quel transfert efficace di cui si parla, è molto semplicemente l'atto della parola. Ogni volta che un uomo parla a un altro uomo in modo autentico e pieno vi è, nel senso proprio, transfert, transfert simbolico; succede qualcosa che cambia la natura dei due esseri in presenza»<sup>33</sup>: non è un artefatto della psicoanalisi, dunque, il transfert interviene nel quotidiano delle relazioni, anche professionali, ed in particolare quando si pratici un mestiere del campo dell'umano, compreso dunque il campo della formazione, qualunque sia il suo setting istituito, come vedremo anche oltre.

Ma come intendere questo «modo autentico»?

Per rispondere a questo interrogativo, affronteremo ora più da vicino il secondo livello dello Schema L, così come possiamo reperirlo dall'insegnamento di Lacan, che abbiamo definito come versante o *dimensione simbolica* del transfert: il transfert dunque non è unicamente falso nesso, pura ripetizione; o meglio lo è nella misura in cui in esso si gioca una «supposizione di sapere».

È nel seminario VIII, dedicato proprio a *Il transfert* (1959-1960), che Lacan affronta direttamente e in maniera più compiuta la problematica e lo fa a partire da un commento del *Simposio* di Platone dove, com'è noto, è in questione l'amore. La lettura lacaniana del testo platonico offre l'occasione di stabilire e di chiarire, contro le prospettive psicoanalitiche allora dominanti dell'epoca, il fatto che l'azione transferale è certamente un'azione d'amore, ma in quanto la si ritrova è annodata al sapere: *amore* e *sapere* costituiscono dunque il nodo del transfert. Cosa vuole Alcibiade da Socrate? Che cosa desidera l'allievo dal suo maestro, l'amante dal suo amato, l'analizzante dal suo analista? In gioco c'è l'*agalma*, quel che nella mitologia è rappresentato come il «gioiello degli dei», qualcosa di sacro e prezioso ad un tempo; ma anche cifra enigmatica che riserva un mistero, un'incognita: Alcibiade non ama Socrate se non per ciò che, attraverso di lui, coglie di *agalmatico*: Socrate è, infatti, il velo dell'oggetto del desiderio ed è in ragione di questo che viene posto nella posizione di «colui che sa». E che cosa sa? Per Alcibiade, il senso del suo desiderio. Analogamente, il soggetto impegnato in un'analisi si trova nella posizione di Alcibiade, che ripone in Socrate, nel sapere di Socrate, l'oggetto del suo desiderio. Ebbene, in un'analisi si tratta precisamente di attraversare questa supposizione di sapere per arrivare a cogliere, via *esperienza*, che nemmeno l'analista (come Socrate verso Alcibiade) detiene quel sapere che inizialmente il paziente suppone possedesse. E' necessario chiarire che non si tratta di un convincimento cognitivo, persuasivo o suggestivo: l'analizzante fa esperienza di

---

<sup>33</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro I, Gli scritti tecnici di Freud (1953-1954)*, Torino, Einaudi, 1978, pp. 137-138



tale inconsistenza dell'Altro, del fatto che «non c'è Altro dell'Altro», S(A/), garante del senso e del destino: è per questo che la fine dell'analisi, secondo la prospettiva di Lacan, implica due nozioni: disessere e distituzione soggettiva<sup>34</sup>.

Cosa significa, dunque, porre il problema del sapere al centro del movimento del transfert nella problematica formativa? Vedremo come la cosa si giochi nel quadro di una lettura discorsiva della categoria formativa, non prima di aver sviluppato la questione del transfert educativo nella clinica fuori setting.

### 3. «Clinica dei discorsi» e scolarità

Le ricadute di questa articolazione nel contesto scolastico sono fin da subito evidenti. Un insegnante è certamente, per struttura, un bersaglio privilegiato del transfert: ripetizione, spostamento degli affetti su di lui, confusione tra presente e passato, supposizione di sapere, via di accesso al desiderio. Freud ne indica le caratteristiche costitutive piuttosto precocemente, particolarmente in un breve e toccante testo del 1914, dedicato alla *Psicologia del ginnasiale*, dove si intrattiene specificamente sui sentimenti (ambivalenti) degli adolescenti verso i loro insegnanti e mette in relazione questi sentimenti con quelli precedentemente rivolti al padre in funzione del complesso edipico. Così facendo fornisce anche una interessante prospettiva dei fallimenti scolastici-formativi, che toccano inevitabilmente il rapporto del soggetto dell'inconscio con il sapere e il suo apprendimento, rapporto che non può mai essere asettico, neutro, computazionale: «L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio mi 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; molti si sono arrestati a metà di questa via, e per alcuni (perché non ammetterlo?), essa è risultata in tal modo sbarrata per sempre»<sup>35</sup>.

Appare evidente dunque come questo amore di traslazione sia amore che, di per sé, s'indirizza al sapere, a colui che è 'supposto sapere': «Abbiamo trasferito su di loro il rispetto e le attese che nei nostri anni infantili avevamo nutrito per il padre onnisciente, e poi abbiamo cominciato a trattarli come trattavamo, a casa, i nostri

---

<sup>34</sup> Per approfondimenti: J. LACAN, *Proposta del 9 ottobre 1967 sullo psicoanalista della Scuola* (1967), op. cit.

<sup>35</sup> S. FREUD, *Psicologia del ginnasiale* (1914), in *Freud Opere*, v. 7, p. 478

padri. Abbiamo assunto nei loro confronti lo stesso rapporto ambivalente che avevamo acquisito in famiglia, e in virtù di questo atteggiamento abbiamo lottato con loro, come ci eravamo abituati a lottare con i nostri padri carnali. Se non si tenesse conto delle esperienze infantili e della vita familiare il nostro comportamento verso i nostri insegnanti non solo risulterebbe incomprensibile, ma non avrebbe alcuna scusante».

Questi effetti mescolati al quotidiano di una relazione sono difficilmente reperibili in presa diretta. Si capisce bene, dunque, come il compito dell'insegnante sia particolarmente difficile: il presente essendo l'unico referente per la sua comprensione nel qui ed ora dell'interazione (versante immaginario), va piuttosto spostato nel là e allora della relazione. Confondendo questi due piani, gli insegnanti fanno fatica a comprendere, decodificano male l'attaccamento o il movimento di opposizione ed i marchi d'amore di cui è intriso.

### 3.1 *Cliniche fuori setting*<sup>36</sup>

Dopo aver messo a fuoco gli elementi salienti dell'incontro tra la psicoanalisi e la pedagogia e dopo aver affrontato il nodo del transfert come dimensione strutturale sottesa alla dimensione di parola, intendiamo porre ora un interrogativo più preciso e specifico sulla dimensione clinico-relazionale dell'esperienza formativo-educativa dell'insegnante del/nel contesto scolastico. Intendiamo in tal modo indicare l'originalità e la pertinenza di una prospettiva formativa propria alla psicoanalisi, non nel senso di un'ulteriore specificazione come setting psicoterapeutico allargato/esteso, ma piuttosto nella direzione di una «clinica delle relazioni formative», che definiamo «clinica fuori setting» come prospettiva teorico-pratica che ci permette di sottrarsi ad una logica alternativa ed oppositiva tra psicoanalisi e pedagogia della formazione.

Un aiuto in tal senso proviene dall'insegnamento lacaniano, nel cui ambito esistono varie esperienze istituzionali, di sensibilità ed orientamento clinico, nelle quali non è praticata la psicoanalisi come psicoterapia, ma dove il lavoro degli educatori - o meglio: di coloro che assumono la «responsabilità educativo-formativa» - è orientato a far emergere la posizione del formando in quanto soggetto, soggetto dell'inconscio. In tal senso, il lavoro formativo è orientato alla possibilità di rendere operativa per il formando la *chance* del desiderio, ovvero l'idea di una formazione dell'umano in quanto orientata all'assunzione di una separazione simbolica in rapporto al suo essere

---

<sup>36</sup> L'espressione «Clinica fuori setting» proviene dal contesto e dalle attività teorico-cliniche dell'Istituto ICLeS e designa una prospettiva teorico-pratica di estensione dell'intervento clinico al di fuori dei setting psicoterapeutici classici.

strutturalmente preso nelle dinamiche del desiderio dell'Altro, e parentale in primis. Qualcosa della posizione infantile insiste e determina, come abbiamo visto nei precedenti capitoli, le scelte soggettive: il fatto che il desiderio umano per essere realizzato necessita di un lavoro di assunzione di una separazione simbolica, di una separazione dai propri legami simbolici.

In questa sezione del capitolo, dunque, proseguiamo con l'analisi critica, più che storica, dei rapporti tra psicoanalisi e pedagogia e cercheremo di focalizzare l'interrogativo e il punto di articolazione che questi due ambiti, clinico e formativo-educativo, possono arrivare a costituire nell'ambito della scolarità.

### 3.2 Per una introduzione alla «teoria dei quattro discorsi»

Riprendiamo l'ormai celebre, ed alle volte abusata, espressione di Freud che, nella sua *Prefazione a 'Gioventù travolta' di August Aichorn (1925)*, fa risuonare «il vecchio adagio delle tre professioni impossibili: l'educare, il curare e il governare»<sup>37</sup>.

Quel che forse è meno noto è che nella *Prefazione* Freud, parlando di August Aichorn, gli riconosce un «dono dell'intuizione»<sup>38</sup>, dono che gli permise di lavorare senza che «la psicoanalisi avesse alcunché di insegnargli dal punto di vista pratico»<sup>39</sup> ma che tuttavia «gli consentì di acquisire alcune chiare nozioni teoriche sulle quali poter fondare le proprie azioni, mettendolo inoltre in grado di sostenere di fronte agli altri la legittimità del proprio operato»<sup>40</sup>. Ora, lo stesso Freud afferma che questo «dono dell'intuizione», che senza riserve riconosce ad Aichorn, «non può essere presupposto di tutti gli educatori»<sup>41</sup>. Ne consegue, questa è la sua proposta, un duplice avvertimento<sup>42</sup>: 1) che l'educatore acquisisca una cultura psicoanalitica: senza di essa l'oggetto del suo intervento, il bambino e il soggetto in formazione, rimarrebbe un «enigma inattuabile». Ma che cosa vuol dire acquisire una cultura psicoanalitica? Freud parla a questo proposito di un lavoro di «formazione» e ben conoscendo la natura del sapere in gioco, che è sapere dell'inconscio, questo lavoro non può che passare per l'esperienza analitica, da «viver sulla propria pelle». Il sapere teorico, foss'anche approfondito, non va abbastanza in profondità, non tocca le corde dell'essere. Questo è anche il motivo per cui, tra l'altro, lo studio teorico della

---

<sup>37</sup> S. FREUD, «*Prefazione a Gioventù travolta di August Aichorn*» (1925), op. cit., p. 181

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid., p. 182

psicoanalisi implica anche il misurarsi con significative resistenze. Ad ogni modo, «l'insegnamento teorico non va abbastanza in profondità e non suscita il necessario convincimento»; 2) «La psicoanalisi può essere molto utile all'educazione, ma non è idonea a prenderne il posto. [...] La possibilità dell'influenzamento psicoanalitico poggia su alcune premesse ben precise, compendiabili nel termine situazione analitica».

Quel che sembra essere qui in gioco, per Freud, riguarda allora la «posizione dell'educatore» di fronte all'impossibile del suo mestiere. Comunque la si pensi sull'indicazione freudiana di un'analisi dell'educatore, egli ne fa - com'è evidente - una questione essenzialmente e squisitamente *formativa*. Ora è interessante osservare che la questione dell'impossibile, e dei tre mestieri impossibili, su cui Freud ritornerà anche alla fine della sua vita - precisamente in *Analisi terminabile ed interminabile* (1937)<sup>43</sup>, dove sostituirà «psicoanalizzare» a «curare» - concludere sull'impossibile non significa concludere sull'impotenza. L'importanza dell'indicazione freudiana è che si tratta di un'impossibile di struttura, quello che nel gergo lacaniano sarebbe il «reale», tale per cui chi si vota a qualcuna di queste tre «professioni impossibili» inevitabilmente, cioè strutturalmente, dovrà fare i conti con questo resto della struttura non assimilabile, non prevedibile, non simbolizzabile.

Questo è il motivo per cui, alla fine, non è possibile un'educazione preventiva: qualcosa, per definizione, sfugge alla pre-venzione. E' un'indicazione molto importante per tutti coloro i quali si occupano di educare, nel senso lato del termine. Ora, attraverso questa indicazione Freud sembra avvertire l'impavido educatore che nel suo lavoro avrà comunque a che fare con un impossibile di struttura: significa far posto al reale, anziché affannarsi a denegarlo, e da un certo punto di vista significa anche lasciar cadere l'educazione e la formazione ad ogni pretesa di qualsivoglia Ideale, punto su cui ritorneremo.

Se una sana educazione preventiva non può in alcun modo funzionare è perché le resistenze si frappongono come ostacolo, resistenze messe in atto inconsciamente dai *formandi*. Introdurre la cura psicoanalitica all'interno dell'educazione permetterebbe di superare questo ostacolo? C.Millot, psicoanalista di formazione lacaniana, ha affrontato criticamente il dibattito storico che abbiamo presentato sostenendo l'impossibilità di un collegamento a questo livello tra la psicoanalisi e la pedagogia.

L'autrice avanza la sua ipotesi a partire da una critica della pretesa di riuscita della pedagogia e della scienza dell'educazione le quali, a suo dire, misconoscerebbero

---

<sup>43</sup> S. FREUD, *Analisi terminabile e interminabile* (1937), in *Freud Opere*, v. 11, Torino, Boringhieri, 1989, pp. 499-535

gli effetti transferali nelle relazioni adulto-formando: «L'idea che la pedagogia sia una questione di teoria, di dottrina, che sia possibile una scienza dell'educazione, poggia sull'illusione che sia possibile padroneggiare gli effetti della relazione tra adulto e bambino. Quando il pedagogo crede di rivolgersi all'io del bambino, a sua insaputa è l'inconscio del bambino che viene toccato, e questo non per quello che egli crede di comunicargli, ma per quello che passa del suo proprio inconscio attraverso le sue parole. Non c'è padronanza che dell'io, ma è una padronanza illusoria. Ciò che è propriamente efficace nell'influenza di una persona sull'altra appartiene al registro del loro rispettivo inconscio. Nella relazione pedagogica l'inconscio dell'educatore risulta avere un peso molto maggiore di tutte le sue intenzioni coscienti»<sup>44</sup>.

L'Autrice ritiene impossibile un'applicazione tout court della psicoanalisi alla pedagogia in quanto ciò presupporrebbe che, alla base di questa, ci fosse un malinteso e precisamente sulla pretesa che sia possibile un controllo scientifico dell'inconscio: «Sulla credenza che non sapere sull'inconscio permetta di rendersene padroni che in questo campo sapere è potere. Il contributo dell'analisi all'educazione così starebbe così essenzialmente nella scoperta della nocività di quest'ultima ed allo stesso tempo della sua necessità. Tutto quello che il pedagogo può prendere da e per l'analisi è saper limitare la sua azione, sapere che non deriva da alcuna scienza, ma dall'arte»<sup>45</sup>.

A partire da ciò, C. Millot sostiene che una possibile applicazione della psicoanalisi alla pedagogia consentirebbe una migliore comprensione della problematica educativa, ma non per questo permetterebbe di affermare la sua supremazia su di essa. L'autrice dunque non teorizza un rapporto diretto tra psicoanalisi e pedagogia, ma intravede la possibilità di una loro articolazione attraverso una comune assunzione etica dell'altro, cioè del formando: «La psicoanalisi non può interessare l'educazione se non nell'ambito della psicoanalisi stessa: con la psicoanalisi dell'educatore di quella del bambino. Etica fondata sulla demistificazione della funzione dell'Ideale in quanto essenzialmente menzognero ed in opposizione alla lucida comprensione della realtà. 'Amore della verità' che implica il coraggio di apprendere, capire la realtà sia psichica che esterna in ciò che può avere di mortificante per il narcisismo, in particolare in ciò che riguarda la rinuncia ad ogni fantasma di padronanza, rinuncia che impone il riconoscimento dell'esistenza dell'inconscio»<sup>46</sup>.

Tuttavia, una riflessione qui s'impone. Perché Freud arriva a fare una serie di queste tre professioni impossibili? Una serie, per essere tale, deve avere un

---

<sup>44</sup> C. MILLOT, *Freud antipedagogo*, Milano, Emme Edizioni, 1982, p. 164

<sup>45</sup> Ibid., p. 165

<sup>46</sup> Ibid., p. 168

denominatore comune. Il denominatore comune di questa serie è costituito dal fatto che queste tre professioni istituiscono un certo tipo di legame sociale (nozione che approfondiremo poco oltre) che può instaurare un certo tipo di potere dell'uno sull'altro. Lo strumento di questo potere ha un nome preciso ed è: il sapere.

Prima di svolgere alcune considerazioni sul sapere, vale la pena soffermarsi su una considerazione sul potere posta da M. Foucault: «Il potere è soltanto un certo tipo di relazioni tra individui [...] Il tratto caratteristico del potere è che certi uomini possono determinare la condotta di altri uomini, in modo più o meno completo ma mai in modo esaustivo coercitivo. [...] il governo degli uomini da parte degli uomini implica una certa forma di razionalità E non una violenza strumentale. Di conseguenza, coloro che resistono si ribellano ad una forma di potere non dovrebbero accontentarsi di denunciare la violenza o criticare un'istituzione. Ciò che bisogna rimettere in discussione È la forma di razionalità che sia di fronte. [...] la questione è in che modo sono razionalizzate le relazioni di potere?»<sup>47</sup>.

### 3. 3 «Discorso» e/è «legame sociale»

Dopo questo primo sviluppo, ci proponiamo ora di avanzare nel nostro lavoro proponendo una lettura critica della categoria pedagogica della formazione attraverso la nozione di «discorso»: non dunque un discorso sulla formazione, quanto l'idea della formazione come «categoria e pratica discorsiva».

Può essere conveniente, a tal fine, svolgere un ulteriore svolgimento intorno a questa nozione di «discorso», nozione che a partire dalla metà del Novecento ha preso posto nella storia della cultura e delle scienze umanistiche. In particolare, faremo qui riferimento a quella prospettiva particolare inaugurata da J. Lacan, in un altro significativo tornante del suo insegnamento, quello del *Seminario XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, in un particolare momento storico e culturale che, per andar via rapidamente, è stato caratterizzato in particolare dai movimenti delle contestazioni studentesche.

Che cos'è un «discorso», o meglio che cosa Lacan intende per «discorso»? Osserviamo innanzitutto che la teorizzazione di Lacan attinge, come sempre del resto, ai riferimenti culturali del suo tempo e non solo. Rispetto alla categoria di discorso sentiamo forti le influenze del suo «momento strutturalista» come pure il fatto, come

---

<sup>47</sup> M. FOUCAULT, «Omnes et singulatum», in *Biopolitica e liberalismo, Detti e scritti su potere ed etica (1975-1984)*, Medusa, 2001, pp. 144-145

hanno ben sottolineato, tra gli altri, C. Soler<sup>48</sup> e prima ancora S. Faladé<sup>49</sup>, qualcosa nello strutturalismo di Lacan fa sì che Lacan... non sia stato del tutto uno strutturalista. Vedremo di capire il perché.

La nozione di «discorso» in Lacan risente sicuramente delle influenze di M. Foucault e delle sue riflessioni sull'*episteme*, che permettono di cogliere la dimensione e il carattere pervasivo ed alienante del discorso rispetto a cui il soggetto umano patisce un potere costitutivo. Nel testo del 1969, *L'archeologia del sapere*<sup>50</sup>, contemporaneo al *Seminario XVII* di Lacan, il filosofo francese propone dapprima una «descrizione pura degli avvenimenti discorsivi come orizzonte per la ricerca delle unità che vi si formano» ed arriva ad ipotizzare che le «formazioni discorsive», che sono essenzialmente prodotti storicamente costituiti, rappresentino una porzione limitata delle potenzialità di una lingua e che esse costituiscano un «bene finito» potenzialmente capaci di produrre conflitti di tipo politico.

Se la riflessione foucaultiana ci consente di cogliere il marchio che il discorso imprime sul soggetto, in qualche modo alienandolo al punto da orientarne pensieri e rappresentazioni, condotte, comportamenti, posture sociali, con l'elaborazione lacaniana (che di questo aspetto si era comunque già occupato anni prima, in termini di alienazione-separazione tra il soggetto e l'Altro nel Seminario XI, ma un'idea di «discorso» è reperibile fin dal Seminario III, dove emerge l'idea di un «discorso paranoico»), è possibile arrivare a cogliere le possibilità che restano al soggetto nel suo rapporto con la posizione discorsiva nella quale si trova preso e/o perso. La posta in gioco, lo approfondiremo, ha una portata originariamente etica e concerne i gradi di libertà, per così dire, che il soggetto può ritagliarsi entro la trama discorsiva nella quale pure vi si ritrova come imbrigliato. Se dunque «on n'échappe pas de la machine», per dirla nei termini con cui Deleuze e Guattari affrontavano in quegli stessi anni la questione del soggetto (*L'Anti-Edipo* venne pubblicato infatti nel 1969), nondimeno il soggetto può decidere i modi con cui non può sfuggire dalla struttura e dunque sfuggire per mezzo di una piegatura più soggettivata, cioè singolare e assunta, che può prendere rispetto all'influenza irriducibile che i discorsi sociali esercitano su di lui.

In altre parole: per quanto preso inevitabilmente, cioè per un dato reale e di struttura, nelle maglie di un certo discorso o di più discorsi contemporaneamente (cfr. la posizione del debile), il soggetto può arrivare a decidere, ovvero a scegliere, la posizione a partire dalla quale farsi prendere, la posizione dalla quale sperimentarne gli

---

<sup>48</sup> C. SOLER, *Lacan, l'inconscio reinventato*, op. cit., p. 20

<sup>49</sup> S. FALADÉ, *Clinique des nevroses*, Paris, Anthropos, 2003

<sup>50</sup> M. FOUCAULT, *L'archeologia del sapere (1969)*, Milano, Rizzoli, 1971, p. 37, 162

effetti. In un lavoro recente, C. Soler ha ben illustrato questo tipo di operazione<sup>51</sup>, affermando che, per misurare gli effetti di un discorso sull'individuo, occorre innanzitutto avere l'idea della «modalità con la quale gli individui si rapportano al discorso nel quale si collocano». In particolare, l'Autrice afferma, riprendendo un neologismo lacaniano, *apparolé*, apparolato, che i soggetti sono «*apparolés*, apparolati al linguaggio proprio al discorso in quanto legame sociale» e cioè che «la loro parola è strutturata dal discorso che li precede». Fin qui, sembrerebbe niente di più classico, rispetto all'insegnamento di Lacan, in realtà, precisa Soler, «nella struttura di linguaggio il soggetto riceve il suo messaggio dall'Altro (ed è il Lacan dell'inconscio strutturato come un linguaggio), nella struttura del discorso il soggetto riceve da quest'ultimo il suo lessico, certamente, ma più ancora tutte le relazioni significanti che strutturano la realtà». Di conseguenza «i soggetti si apparolano al discorso [...] ma la struttura dei discorsi costruita da Lacan permette di scrivere la divisione interna di ciascun parlante». Divisione tra che cosa? Divisione evidentemente tra «quel che del soggetto è *apparolato* al discorso» e «quel che del soggetto se ne ritrae [...], e cioè il fatto che c'è per ciascun soggetto una divisione rispetto al suo proprio godimento». La scrittura dei discorsi, come vedremo, permetterà di vedere, allo stadio inferiore, una barriera tra il godimento prodotto e la verità del godimento stesso. La divisione che si compie è dunque tra il soggetto in quanto ha interiorizzato, per così dire, le relazioni significanti di un certo discorso e il soggetto dell'inconscio che, lui, non è mai collettivo.

### 3.4 Utilità della teoria dei discorsi

Il pregio di questa lettura discorsiva di Lacan è certamente quello di consentire di arrivare ad utilizzare la categoria di discorso entro il campo della clinica: della clinica psicoanalitica, evidentemente, ma più generalmente della clinica come tale, clinica dei discorsi, clinica dei legami sociali. In tal senso, la proposta di Lacan si differenzia profondamente dagli altri Autori che, a lui contemporanei, hanno affrontato ed elaborato la categoria di discorso entro un'estrazione sociologica, storica, politica o semiologico-linguistica. Quello di Lacan è stato piuttosto un tentativo di fondare una teoria, la «teoria dei discorsi» per l'appunto, che consente anche di situare i passaggi - passaggi discorsivi - che un soggetto può arrivare a compiere, in particolare nel corso di un trattamento analitico, ma in maniera più estensiva anche nella sua realtà quotidiana,

---

<sup>51</sup> C. SOLER, *Sujets apparolés au capitalisme*, in *Mensuel de l'EPFCL*, n°94/2015, [www.champlacanianfrance.net](http://www.champlacanianfrance.net)



arrivando così a poter discernere, cogliendo i punti di viraggio, movimenti soggettivi che dicono qualcosa della posizione del soggetto, della sua competenza, competenza etica, a non lasciarsi del tutto catturare dalla presa discorsiva.

E' proprio in virtù di questa formalizzazione, dunque, che la teoria dei discorsi può essere uno strumento estremamente utile, duttile e versatile per lo studioso che voglia occuparsi del campo pedagogico e formativo, poiché si tratta di uno strumento che ci permette di leggere entro quale tipo di legame sociale una certa pratica s'inscrive e attraverso quali movimenti, o atti, è possibile operare un cambiamento di discorso e, con esso, un certo movimento evolutivo di un soggetto che per essere tale è sempre un movimento di separazione e/o di individuazione. Al tempo stesso questa teoria ci appare come uno strumento che ci permette di leggere la categoria della formazione e i suoi usi e/o abusi professionali.

Nella misura in cui invociamo la posizione del soggetto, siamo già presi dentro nella questione della formazione e della deformazione: in prima battuta, possiamo dire, non senza paradosso, che c'è tanto più orientamento quanto più il soggetto è preso dentro un'alienazione discorsiva. In tal senso, il soggetto è orientato al desiderio dell'Altro e la crisi può implicare, di per sé, un cambio di discorso.

#### 4. Formazione e discorsi

Per vedere in che modo questa teoria possa applicarsi (o non applicarsi) ad una teoria ed una pratica dell'intervento formativo, occorre dunque sviluppare i modi con cui questa teoria è stata costruita. Nella sua «introduzione parziale» all'insegnamento di Lacan, F. Palombi<sup>52</sup> osserva come questo tornante dell'insegnamento si situa come l'ultima fase della ricerca dell'insegnamento dello psicoanalista francese, tornante nel quale la nozione di discorso costituirebbe un «architave», come pure, sottolineiamo noi, una rilettura, ancor più precisa ed affilata, di quel che, qualche anno prima, nel Seminario dedicato a *I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*, egli stesso aveva elaborato in termini di dinamica di alienazione e di separazione tra il soggetto e l'Altro<sup>53</sup>. Già negli anni '50 la nozione di «discorso» trova posto nell'insegnamento di Lacan: lì essa esprime tuttavia la «parola» dell'inconscio, parola che «si manifesta attraverso, o anche malgrado il soggetto»<sup>54</sup>. Successivamente, nel

---

<sup>52</sup> F. PALOMBI, *Jacques Lacan*, op. cit., p. 156

<sup>53</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XI, I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*, op. cit., cfr. in particolare la lezione del 27 maggio 1964 («Il soggetto e l'Altro I: l'alienazione», pp. 199-211) e la lezione del 3 giugno 1964 («Il soggetto e l'Altro II: la separazione», pp. 212-225).

<sup>54</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro I, Gli scritti tecnici di Freud (1953-1954)*, op. cit., pp. 302, 328

decennio che segue, il termine arriva ad assumere un valore più generale e indica una «produzione» che «suppone il linguaggio e [...] condiziona ogni parola»<sup>55</sup>.

Nel suddetto Seminario, Lacan introduce la nozione di «discorso» nei termini di una struttura necessaria che eccede la parola: «Quel che preferisco, dicevo, e un giorno l'ho anche esposto, è un discorso senza parole. Senza parole, infatti, può benissimo sussistere. Sussiste in certe relazioni fondamentali. Queste, letteralmente, non potrebbero manifestarsi senza il linguaggio. Attraverso lo strumento del linguaggio s'instaura un certo numero di relazioni stabili, all'interno delle quali è di certo possibile inscrivere qualcosa che è molto più ampio e che va ben oltre le enunciazioni effettive. [...] Vi sono strutture - non le sapremmo designare diversamente - adatte a caratterizzare ciò che è ricavabile da quell' in forma di [...] ovvero ciò che avviene in conseguenza della relazione fondamentale, quella che definisco da un significante ad un altro significante. Da cui risulta l'emergere di ciò che chiamiamo soggetto»<sup>56</sup>.

Ora, è evidente che non potremmo cogliere nulla della teoria dei discorsi senza il riferimento, essenziale come dicevamo, senza il riferimento alla concezione lacaniana del soggetto in quanto soggetto del significante. Ma che cosa vuol dire che si tratta di un «discorso senza parole»? Come sottolinea F. Palombi<sup>57</sup>, questo riferimento non può essere colto se non in riferimento alla pratica analitica in particolare (si pensi al silenzio nella seduta, solo per fare un esempio), dove appunto la dimensione di discorso insiste al di là delle parole e come questo non sia riducibile alla dimensione della parola. Di fatto, in questo passo introduttivo, Lacan riconduce la struttura del discorso alla relazione fondamentale tra due significanti,  $S_1$  ed  $S_2$ .

Che cos'è dunque un discorso? Con la teoria dei quattro discorsi, Lacan ci mostra quattro modi attraverso i quali il soggetto può costruire un legame sociale, inscrivendosi in essi, ed una dimostrazione di come l'inconscio, sotto forma di legame sociale (l'inconscio è trans-individuale), appartenga a tutti i quattro discorsi e non solo a quello interpretato da Freud, cioè quello del padrone-padre che interrogava le isteriche per ricavarne elementi utili per soddisfare il proprio desiderio di scienziato contemporaneamente a quello di clinico. In realtà, è stato proprio Freud, in un certo senso suo malgrado, a rivoluzionare la logica di funzionamento della relazione clinico-terapeutica. Questo è stato possibile attraverso l'incontro di Freud con l'isterica e, al tempo stesso, con un certo fallimento segnato dal fatto che vi era una efficacia solo provvisoria ed immaginaria di una relazione di trattamento fondata sulla padronanza

---

<sup>55</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, op. cit., p. 220, 221, 236

<sup>56</sup> Ibid., p. 5

<sup>57</sup> F. PALOMBI, *Jacques Lacan*, op. cit., p. 157

autorevole del medico sul paziente. La storia è ben nota, del resto: dal trattamento ipnotico, appreso da Charcot, e da metodi di intervento clinico-terapeutico fondati sulla suggestione, Freud apprenderà la conferma della centralità della dimensione inconscia nella produzione della sintomatologia isterica e, con essa, una nuova dimensione del sapere.

Il merito di questa elaborazione sta nel fatto di aver isolato gli elementi strutturali che sono sempre in gioco nella relazione analitica e, in generale, nelle relazioni umane. I quattro discorsi costituiscono, di fatto, quattro forme, quattro modi di legami transferali. Ma, in maniera più estesa, le forme dei discorsi rappresentano e costituiscono le modalità di legame sociale tra il soggetto e il campo dell'Altro (sulla cui elaborazione Lacan ha dedicato almeno il decennio precedente) ed il loro impiego può certamente servirci per isolare e illuminare l'esperienza clinica fuori setting, ivi compresa la dimensione clinica dell'educare e della formazione, come dicevamo poco sopra.

Vediamone ora la struttura. Ogni discorso si articola attorno al rapporto tra quattro elementi costitutivi:

**S1:** chiamato anche il *significante maître* o *significante dominante*, designa un significante che rappresenterebbe il soggetto presso l'insieme dei significanti, è un agente che «interviene [...] su una batteria significante e viene paragonato alla funzione che l'io trascendentale esercita nella filosofia, garanzia di un principio d'identità e a quello dell'Io ideale della psicoanalisi<sup>58</sup>;

**S2,** significante che rinvia all'insieme dei significanti, alla dimensione del *sapere impersonale*; da un lato è indicato come «batteria dei significanti» e quindi come «godimento dell'Altro»<sup>59</sup>. Tale nozione mostra la coesistenza di due facce del sapere: l'una inconsapevole, l'altra articolata;

**a,** lettera che designa il resto dell'operazione significante, simbolo della perdita di godimento, resto pulsionale, o più-di-godimento. Qui è collegata alla ripetizione e al godimento<sup>60</sup>, ed è anche la lettura lacaniana della teoria marxiana del plus-valore, (plus-di-godimento<sup>61</sup>);

**\$,** ossia il significante del soggetto diviso, barrato dalla *Spaltung*, viene ripresa e contestualizzata in rapporto al Reale<sup>62</sup>.

---

<sup>58</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, op. cit., p. 16, 72

<sup>59</sup> Ibid., p. 6

<sup>60</sup> Ibid., p. 8

<sup>61</sup> Ibid., pp. 13-14, 48, 96-98, 111 e 223

<sup>62</sup> Ibid., p. 8, 124-126

La struttura del discorso è costituita da una griglia, cioè da quattro posizioni fisse, ognuna delle quali costituisce un «livello di equivalenza nel funzionamento»<sup>63</sup> su cui i quattro elementi possono ruotare:

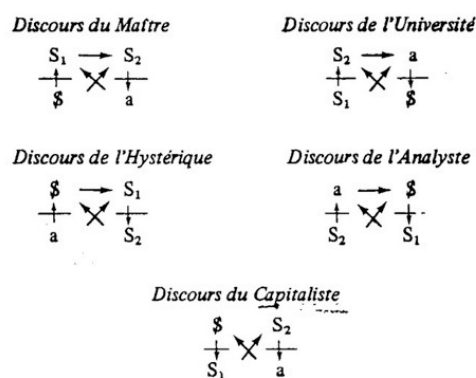
l'*agente*, posizione da cui si orienta il funzionamento della struttura discorsiva, nel posto in alto a sinistra;

l'*altro*, nel posto in alto a destra;

la *produzione*, in basso a sinistra;

la *verità*, in basso a destra.

La particolarità di questa articolazione è, come vedremo, che i quattro elementi testé designati assumo valori diversi a seconda del posto in cui si trovano.



#### 4.1 Formazione e Discorso del maître

«Governare» è il *proprium* del Discorso del *maître* (DM), che Lacan mutua facendo esplicito riferimento alla dialettica del servo-padrone di Hegel e al concetto di plus-valore di Marx: il padrone mette lo schiavo al lavoro per impadronirsi del più-godere che proviene da questo lavoro. Vediamone l'articolazione attraverso le quattro posizioni fisse che abbiamo indicato:

L'*agente del discorso* è il *significante maître*, S<sub>1</sub>;

L'*altro* è il *sapere sul godimento*, S<sub>2</sub>, incarnato dallo schiavo;

La *verità* del *maître* risiede nel soggetto diviso, \$;

La *produzione* corrisponde ad un guadagno di godimento, ossia *a*, il più-godere.

<sup>63</sup> Ibid., p. 123

Questo discorso punta al fatto che, in un modo o nell'altro e a qualsiasi livello, la società funzioni. Si tratta dunque di un discorso sempre necessario per regolare la convivenza sociale e la politica, intesa qui nel senso più ampio del termine. Una simile formulazione è molto preziosa nella misura in cui ci permette di uscire dalle strettoie di una psicologia dell'io affermando che l'inconscio di ciascuno è innanzitutto funzione dei legami sociali, è cioè determinato dalle modalità attraverso le quali un soggetto è stato formato dal *Discorso del maître*, così come gli è stato trasmesso e lo ha ricevuto dall'Altro: parentale, familiare, agenzie educative, etc., attraverso le figure che incarnano questo luogo primordiale, «tesoro dei significanti», come abbiamo visto. Almeno ad un certo livello, è possibile affermare che il significante maître costituisca l'Ideale dell'io, e cioè quell'istanza che consente di operare il passaggio dal singolare al collettivo, l'articolazione agli ideali morali veicolati nel/dal discorso sociale in cui si è immersi (religioni, ideologie, culture).

E' importante osservare come questo Discorso sia dunque strettamente ed originariamente veicolato dall'educazione, o meglio come sia esso stesso *già* educazione: è trasmesso innanzitutto come lingua, lingua materna, la madre essendo la prima rappresentante delle esigenze di civilizzazione dell'*infans*. Si pensino, in tal senso, quelle pratiche (strettamente culturali) che producono fin da subito una civilizzazione del corpo: esse dimostrano, come ha ben articolato C. Soler, che l'educazione è innanzitutto un «tentativo, che d'altronde riesce, per domare il corpo, per farlo rientrare in pratiche di corpo collettivizzanti. E insegniamo al bambino come mangiare, come regolare gli escrementi, a che ora, in quale forma, come ben presentarsi, etc., gli trasmettiamo posture socializzate ammissibili»<sup>64</sup>. Questo discorso così basilico, allora, consente di piegare l'*infans* a degli *habitus*, intesi alla P. Bourdieu<sup>65</sup>, e questo è possibile attraverso l'operazione dei significanti maîtres, imperativi, ma anche attraverso l'induzione di modelli e di immaginari e tali per cui il «corpo umano assimila le relazioni simboliche e immaginarie»: il discorso del maître trasforma l'organismo vivente in corpo civilizzato.

Ora, apparentemente tutto sembrerebbe andar bene: la perdita di godimento che ne consegue per lo schiavo, in ragione di questa civilizzazione, è un modo di apprendere la castrazione, la necessità della rinuncia ad un godimento-soddisfacimento immediato e l'introduzione della mancanza legata all'entrata nel discorso: il prezzo da pagare per l'umanizzazione è dunque la perdita di godimento che diventa così la causa del desiderio.

---

<sup>64</sup> C. SOLER, *Lacan, l'inconscio reinventato*, op. cit., pp. 177-8

<sup>65</sup> P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, 1972, pp. 249-251

Tuttavia, tale esigenza civilizzatrice promossa e operata dal DM è eccessivamente normativizzante, come teorizza Freud nel suo saggio su *Il disagio della civiltà* (1929): questo discorso, infatti, comporta una rimozione del desiderio e questa si paga in termini di sofferenza psichica, o meglio di «inibizione, sintomo e angoscia». In altre parole, il soggetto civilizzato è un nevrotico, malato di conformismo e inibito, capace di funzionare secondo il pensiero operatorio, interamente sottomesso al Super-io culturale, che si rivela essere nient'altro che imperativo di godimento al servizio della pulsione di morte.

Possiamo cogliere chiaramente in che modo il DU tocchi la questione scolastico-formativa, come pure gli effetti che esso produce. Riprendiamo ancora la formula del DM: Il posto dominante, agente, è quello del significante maître, pura sembianza: il significante maître che ordina, che legifera, che impone e si indirizza all'Altro, ossia il *Sapere* come modo di godimento, S2. Egli ha sacrificato del godimento (\$), sacrificato per il suo desiderio. Quello che si produce è un *più-di-godere*, il posto più naturale che questo oggetto *a* può occupare: prodotto inattuabile e inavvertito di questo discorso. E' ciò che hanno voluto mostrare i sofisti, per esempio, mostrando come il discorso del senso potesse fabbricare del non-senso. E' anche quello che mostra *Witz* freudiano, il motto di spirito, pura psicopatologia della vita quotidiana: capita che ci si occupi di qualcosa di estremamente serio e, d'improvviso, arriva una *boutade* a scombinare i piani!

Il carattere fallace di tale discorso consiste nel fatto di dare l'illusione all'altro che, se fosse effettivamente il padrone, se riesce a diventarlo, non si troverebbe più nella sua divisione soggettiva. Ma questo è impossibile, poiché ogni essere umano è diviso nella sua struttura, tra ciò che dice e ciò che pensa. In altre parole, questo discorso è ciò che produce un soggetto, non un uomo in genere, ma un essere che dipende dal linguaggio, assoggettato al campo del linguaggio; è il fatto che un significante arrivi a rappresentarlo presso tutti gli altri significanti e che da qui lo determini. Questa operazione implica tuttavia un resto poiché, nella misura in cui l'*infans* entra nel linguaggio, diviene soggetto e in tal modo non ha più accesso diretto all'oggetto. Entra in questo modo nella dipendenza della domanda e il suo desiderio può essere detto solo fra le righe. Da qui il concetto di *oggetto a*, che rappresenta il resto di questa operazione significante, che designa non già l'oggetto del bisogno, ma l'oggetto in quanto radicalmente e da sempre perduto. Lacan presenta questa elaborazione formalizzandola attraverso l'algoritmo del DM. Sofferriamo ora la nostra attenzione sul quarto termine: \$ al posto della *Verità* vuol dire che il maître non sa nulla del suo desiderio inconscio, non sa quel che desidera, non sa nemmeno che desidera. Quello che sostiene il padrone, a sua insaputa, ossia quello che sta dietro il muro, è la relazione tra il

soggetto con l'oggetto che causa il suo desiderio: come si può vedere dalla formula non c'è legame diretto tra \$ ed a, c'è un impossibile accesso diretto. Questo significa che il maître non sa niente del suo fantasma. Anzi, quando questo fantasma appare si trova destituito dal suo posto di maître è questo che fa sì che ci sia anche una netta separazione tra vita pubblica e vita privata. Ora, se pensiamo al DM applicato al contesto scolastico, possiamo ben cogliere gli effetti di tutta questa articolazione. Dal posto dell'agente, S1, l'insegnante manovra il Sapere a partire dal proprio fantasma e dal proprio capriccio, a sua insaputa, trattandosi di una verità inconscia. In questo modo si ritrova nell'impossibilità di stabilire una relazione con S2 (significante del servo, mezzo di godimento) che non sia alienante per l'alunno-scolaro. Per quest'ultimo il Sapere risulta essere unicamente funzionale al maître, alla sua soddisfazione narcisistica: a questo livello, non può esserci un autentico interesse per il sapere, l'alunno-scolaro, nel posto dello schiavo, concentrato nel soddisfare, attraverso meccanismi identificatori, il maître e il semblante che vuole diffondere con il suo sapere, illudendosi che interessi a tutti per la bontà dei suoi contenuti.

Questo DM si caratterizza dunque per una relazione solipsistica, dove il maître è solo con il proprio fantasma. In termini pedagogici, il *maître* lavora con il proprio sapere per i propri fini narcisistici, senza tener conto cioè della soggettività dell'allievo, ovvero della sua competenza, di soggetto detentore di un sapere che lo riguarda (sapere edipico) che riguarda la possibilità *effettiva* di apprendere qualcosa.

In questo discorso, abbiamo a che fare con una pedagogia della formazione classica, che verte unicamente attorno al potere del *maître*. Il quale, decidendo per l'insegnamento come *mezzo* e non come *fine educativo*<sup>66</sup> avrà sempre a che fare, nel suo esercizio, con la soddisfazione di un proprio desiderio narcisistico, pur celato dietro una qualche *thérapeutin come forma di razionalità tecnica*: una *téchne didattica* al servizio però del fantasma del maître, in quella che molto acutamente G. Bertagna qualificava come una «tentazione sofista»: «l'educazione, in questo caso, svelerebbe, infatti, senza più dissimulazioni, la sua parentela con il potere e con la forza. I richiami pedagogici al sapere, alla verità e alla persona sarebbero solo mistificazioni, appunto,

---

<sup>66</sup> G. BERTAGNA, «L'orientamento tra individuazione e personalizzazione», in *Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma*, op. cit., p. 10: «l'orientamento, sul piano pedagogico, è un mezzo a disposizione dei docenti e della società per far scegliere agli allievi la scuola giusta per loro (*orientamento scolastico*) o le professioni per loro più adatte (*orientamento professionale*) o i valori sociali più affidabili e condivisi (*orientamento etico-civile*) o è esso stesso un fine educativo?»

per imporre meglio una dinamica di potenza»<sup>67</sup>. Con Lacan: «è proprio questo S2 del padrone, che mostra il nerbo della nuova tirannia del sapere»<sup>68</sup>.

In tale realtà si iscrive perfettamente il ruolo del maestro, del professore, del docente universitario, tutte figure scolastiche che fanno riferimento ancora ad una vecchia pedagogia paleo-capitalistica, appartenenti ad uno stato di democrazia non avanzata - ovvero non ancora irretita dal sistema burocratico - in cui S2, lo ripetiamo, rappresenta quel sapere prodotto dallo scolaro, ma detenuto dal padrone maestro, come cardine su cui far ruotare l'apparato burocratico affinché funzioni.

Questo discorso, dunque, governa, dirige, normalizza. Poiché l'educare va, secondo Freud, nello stesso senso di governare, come abbiamo visto, ma aggiungendovi la dimensione dell'apprendimento e dell'istruzione Lacan ne deduce un secondo discorso, attraverso una regressione del primo: incontriamo così il Discorso dell'Università.

Ma per cogliere questo passaggio, pensiamo sia utile svolgere un'elaborazione su ciò che ha determinato questo passaggio, ovvero l'avvento del DC.

#### *4.2 Formazione e Discorso del capitalista*

Se il DM moderno produce ad un tempo il conformismo e l'individualismo è perché esso è stato trasformato da una congiuntura storico-culturale inedita: l'emergenza congiunta della tecnologia (come applicazione della scienza) e del neo-capitalismo della società dei consumi. Diversi Autori si accorsero di questo fenomeno, non ultimo Lacan, al quale dobbiamo riconoscere il merito di una formulazione in termini discorsivi. Se ritorniamo alla formula da lui proposta, vediamo bene che si tratta di una variante del DM: nella scrittura che propone osserviamo infatti un'inversione tra \$ (*soggetto barrato*) e S1 (*significante maître*). In questa variante, dunque, il soggetto si trova in posizione di agente e la dimensione di impossibile, che come abbiamo visto caratterizza tutti discorsi, non è più presente in modo che, afferma Lacan in una conferenza a Milano nel 1972, quando presentò per la prima volta questa articolazione, «proceda come su delle rotelle, non potrebbe correre meglio, ma appunto va così veloce da consumarsi, si consuma fino a consumazione»<sup>69</sup>.

Tale formalizzazione del discorso costituisce dunque un tentativo di prendere in conto lo stato dei legami sociali nel post-moderno, tempo indicato anche, forse

---

<sup>67</sup> Ibid., p. 10

<sup>68</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, op. cit. p. 32

<sup>69</sup> J. LACAN, *Del discorso psicoanalitico (1972)*, in *Lacan in Italia (1953-1978)*, Milano, La Salamandra, 1978



troppo ottimisticamente, a dar retta a P.P. Pasolini, come «civiltà dei consumi», trionfo del neoliberalismo. Se il DM tradizionale si appoggiava su una serie di significanti *maîtres* (Dio, Patria, Famiglia, Lavoro, Onestà, Fede, etc.), sembianti, che funzionavano come ideali ai quali i soggetti possono identificarsi, al prezzo di un'alienazione beninteso, il DC sembra aver operato una sorta di *tabula rasa*, come già osservato Cartesio, che ha lasciato il posto alla corsa al guadagno, alla carriera, al consumo, come unico... scopo nella vita. Preso nelle rotaie del DC il soggetto umano non è più soggetto del collettivo, delle grandi cause collettive che hanno animato il secolo scorso: non potendosi più sostenere sull'ideale comune come modello, eventualmente e auspicabilmente anche da contestare, ma al quale comunque riferirsi, che cosa resta al soggetto? Non gli resta come unico punto di orientamento che il mercato, ma non come luogo di scambio e di legame, ma ridotto al prodotto offerto, «oggetto-più- di-godere, oggetto-gadget»<sup>70</sup>, come lo chiama Lacan. E' la tesi anche del Pasolini luterano, degli stessi anni, quando parlava di una «mutazione antropologica» e, più radicalmente, di un vero e proprio «genocidio culturale». Prendo dunque a prestito la sua tesi, che attraversa le sue *Lettere luterane* (1975): il «laicismo dei consumi» produrrebbe uno «sviluppo senza progresso», che distrugge ogni particolarità e produce un'omologazione disumanizzante: «privati della sacralità della vita», fino a farne «brutti e stupidi automi adoratori di feticci»<sup>71</sup>. Dal momento che si tratta di una produzione industriale sempre più uniformata, globalizzata, la nostra (in)civiltà dei consumi induce effetti di conformismo che probabilmente vanno ben aldilà di quanto accaduto in altre epoche. Tanto più che questo conformismo tende ad essere planetario, multinazionale per l'appunto, e tale per cui nulla sembrerebbe poter distinguere, ad esempio, un giapponese da un americano, un australiano da un italiano e così via: tutti in attesa, ugualmente in coda, davanti alle porte dello store per il nuovo, ultimo modello, già... superato! Il neocapitalismo liberale sembra poggiare, piuttosto, sul concetto di concorrenza e promuovere di conseguenza la piccola differenza, che farebbe il tutto: «narcisismo delle piccole differenze»<sup>72</sup>, diceva già Freud, «*nar-cinismo*» secondo il neologismo di

<sup>70</sup> J. LACAN, *La terza* (1974), in *La psicoanalisi*, n°12, Roma, Astrolabio, 1992, pp. 37-38

<sup>71</sup> P.P. PASOLINI, *Lettere Luterane* (1975), op. cit.,

<sup>72</sup> La locuzione «narcisismo delle piccole differenze» è usato da Freud nel lavoro del 1929, *Il disagio della civiltà*, op. cit., p. 602: «Mi sono interessato una volta del fenomeno per cui comunità limitrofe e affini tra loro anche per altri versi si osteggiano e si scherniscono a vicenda [...]. Denominai questo fenomeno 'narcisismo delle piccole differenze'. [...] Sappiamo ora che si tratta di un comodo, relativamente innocuo soddisfacimento dell'inclinazione aggressiva, in virtù del quale è facilitato l'accordo tra i membri della comunità». Il riferimento è ad un suo precedente lavoro del 1921, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, in *Freud Opere*, v. 9, Torino, Boringhieri, 1977, pp. 290-293

Soler, aggiornato ai guasti del DC, che condensa «narcinismo» e «cinismo» come tratto distintivo dei legami sociali post-moderni.

Lo si vede bene presso gli adolescenti, e il discorso non può che riguardare chi si occupa di loro, a scuola: l'identificazione attraverso la scelta di una marca di prodotti o di vestiti tende a prendere il posto dell'identificazione attraverso l'ideale, rappresentato da un partito, da un'associazione, da un credo religioso, etc. Questa identificazione ottenuta a partire dalla marca dell'oggetto consumato fa della marca in quanto simbolo di un modo di godimento: non ha la portata di un ideale federativo, non fa fraternità, piuttosto produce effetti di segregazione e di razzismo: ecco il famoso «nostro avvenire di mercati comuni»<sup>73</sup>, di cui parlava Lacan, evocando i campi di concentramento e proprio a proposito della formazione dello psicoanalista, di cui abbiamo parlato anche nel presente lavoro, formazione evidentemente mossa dal desiderio dello psicoanalista di fronte a questi nuovi «casi d'urgenza»<sup>74</sup>. Ma in che senso possiamo qualificare tutto questo come *nuovo*? Questo DC porta con sé due novità, giunte in un paradosso. Se da un lato si è felici di questo soggetto libero, nel senso di liberato dalle costrizioni e dagli obblighi del DM moderno, libero dunque di godere di questo mondo, ridotto ai beni del mercato, e di soddisfare le pulsioni senza vergogna né senso di colpa, dall'altro lato il prezzo da pagare è quello della solitudine, solitudine coatta, segregativa. In tal senso, la figura degli *hikikomori*<sup>75</sup> dimostra precisamente, e in maniera drammatica, lo stato di cose: la segregazione nella stanza del figlio sta prendendo il posto dell'alunno che andava a scuola, foss'anche a «riscaldare il banco», come si diceva. Che cos'è, allora, questa solitudine? Solitudine del soggetto senz'ideale, senza vergogna dunque, non resta che una sola vergogna, e la più radicale di tutte: quella «di vivere», la sola, a dar retta a Lacan, per la quale «valga ancora la pena»<sup>76</sup>.

Il «Dai senso alla tua vita!», monito dell'antico maestro, sembra ritornare oggi come un eco, trasfigurato: «Godi!». E non è un caso che tale discorso abbia prodotto clinicamente di *nuovi* sintomi, *nuovi* nel senso di più frequenti di una volta, sintomi di massa, appunto, questa è la novità con cui anche la pedagogia della formazione ha da misurarsi: in ciò che tende a trasformare il DM, che produceva dei buoni nevrotici, il DC è potenzialmente in grado di produrre dei perversi. Per restare al contesto scolastico-formativo, quel che di buono operava nel DM, il fatto ad esempio che si

---

<sup>73</sup> J. LACAN, *Proposta del 9 ottobre 1967 sullo psicoanalista della Scuola* (1967), op. cit.

<sup>74</sup> J. LACAN, *Prefazione all'edizione inglese del Seminario XI* (1976), in *La psicoanalisi*, n°36, Roma, Astrolabio, 2004, pp. 9-11

<sup>75</sup> Sul fenomeno degli Hikikomori si veda C. RICCI, *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2008

<sup>76</sup> «Morire di vergogna è il solo affetto della morte che merita - che merita cosa? - che la meriti», J. LACAN, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi* (1969-1970), op. cit., p. 240

poteva stabilire tra maestro e allievo una relazione di tipo unario che a sua volta poteva aprire, seppur occasionalmente, la strada anche solo ad uno specifico allievo un interesse casualmente condiviso con il maestro, ovvero tutto quanto ci può essere di imprevedibile nella logica dell'incontro e nella possibilità che l'allievo, per qualche ragione misteriosa e puramente soggettiva riesca a riflettersi nel narcisismo del maestro e beneficiarne, viene distrutto dal DC.

#### 4.3 *Formazione e Discorso dell'Università*

Parigi, 13 maggio 1970. Sull'eco della rivolta studentesca ed essendo chiusa la Facoltà di legge di rue Saint-Jacques, Lacan intrattiene uno scambio con un numero ridotto di partecipanti sulla gradinata del Pantheon. A che cosa è servita l'Università?, chiede e si chiede lo psicoanalista. Ecco la sua lettura: «E' proprio in ragione del denudamento sempre più estremo del discorso del maître che il discorso dell'Università manifesta incontrare attualmente serie difficoltà - ma non credetelo però né scosso né finito. Queste difficoltà sono avvicinabili a livello del rapporto stretto con la posizione dello studente come essendo, nel discorso dell'Università, sempre, più o meno mascheratamente, identificato con questo oggetto a, che è incaricato di produrre che cosa? L' S barrato che viene poi in basso a destra. É qui la difficoltà. Da questo prodotto giunge un soggetto. Soggetto di che? Soggetto diviso in ogni caso»<sup>77</sup>. Nel *Discorso dell'Università* (DU), ottenuto per regressione del DM, non si tratta più del saper fare dello schiavo, bensì del sapere teorico al servizio del *maître*. In questo discorso troviamo:

L'*agente del discorso* è il sapere, S2, sapere impersonale e anonimo, foss'anche della citazione;

L'*altro* è l'oggetto di cui godere, a, incarnato dall'allievo-scolaro;

La *verità* del risiede nel significante *maître*, S1;

La *produzione-scarto*, corrisponde a \$, il soggetto istruito.

Nel DU, dunque, è il sapere (S2), nella posizione di agente dominante, la cui verità è il S1 del *maître*. Che cosa implica tutto questo? Che il sapere impersonale non lascia spazio all'enigma del soggetto, che viene infatti messo in scarto, ai margini, come prodotto. Questo sapere, inculcato all'allievo, nella posizione di altro, non si incontra mai con la particolarità del soggetto, pur avendo la pretesa di «formare a...», istruire, promuovere competenza. Questo discorso, in effetti, conduce in una illusoria dimensione formativa: il docente che si identifica direttamente con S2, esercitato

---

<sup>77</sup> Ibid., p. 183

sull'*oggetto a*: l'operazione conduce ad un atto pedagogico-formativo nel quale il docente che sa (S2) tratta l'allievo, l'altro, come un oggetto di cui godere. Ora, vediamo come nel suo svolgimento, anche G. Bertagna aveva mosso un'obiezione ipotetica che a nostro avviso permette di leggere, dal punto di vista pedagogico, precisamente questo passaggio discorsivo (dal DM al DU): «la rappresentazione degli *scopi* da realizzare [come primo requisito della razionalità tecnica], potrebbe non essere semplicemente l'espressione di un capriccio del tecnico», come avveniva nel DM, aggiungiamo noi. «Gli *scopi* del *tecnico* [possono essere piuttosto] manifestazione della sua onesta volontà educativa di *fare il bene* (dell'allievo o di sé), registrandone e rispettandone le aspirazioni e le attitudini più autentiche»<sup>78</sup>. Il maître, in altre parole, farebbe qui ricorso ad un sapere (S2) che in qualche modo lo supera, nel senso di una oggettivazione-neutralizzazione del sapere medesimo: non un sapere legato al capriccio-fantasma del *maître* di turno, ma un sapere anonimo (dell'università, ma anche della burocrazia, del discorso tecnico e scientifico). Se dunque il DM risolve il dispositivo sul piano di una suggestione identificatoria (S1, ad esempio: *fai come ti dico io*), il DU lo risolve sul piano di un sapere impersonale costituito o socialmente acquisito (S2, la teoria).

In entrambi i casi, osserviamo che la didattica punterebbe ad una *restitutio ad integrum*, ovvero ad un ritorno ad uno stato precedente la domanda di sapere, la quale, per essere autentica deve poter fare crisi, almeno in potenza, portare con sé uno scollamento dalle identificazioni: una divisione soggettiva, appunto, e con essa una dimensione di ricerca per un soggetto in perdita d'identità, come dovrebbe essere un'esperienza autentica di sapere e apprendimento: un sapere che abbia sapore ed abbia a che fare con la saggezza. Prevarrebbe qui l'idea dell'apprendimento come sutura: ingoiare conoscenze enciclopediche. Ma attenzione: la preoccupazione sta nel fatto che dall'uno all'altro discorso vi è una regressione, ché «il padrone moderno non è certo quello di Platone o di Hegel, secondo la forza seducente, unificante, in qualche modo facilitante di un autentico significante principale, padrone, che esplicitamente comanda e a cui quindi si può anche tentare di fare obiezione... Il padrone moderno è, piuttosto, la burocratizzazione del padrone, il suo agire dall'anonimato del sapere: a cui non c'è obiezione»<sup>79</sup>. Che fare, dunque? *Isterizzare, forse, come modo di praticare phronesis formativa*. E' quel che ci resta da concludere...<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> G. BERTAGNA, «L'orientamento tra individuazione e personalizzazione», in *Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma*, op. cit., p. 11

<sup>79</sup> M.T. MAIOCCI, *Univers-city. Uni-versità del sapere e di-versità del soggetto*, in Bollettino filosofico del Dipartimento di Filosofia dell'Università della Calabria, n°19 del Giugno 2014, p. 127

<sup>80</sup> Rimando alle «Conclusioni» del lavoro di ricerca.

## Capitolo IV

### BREVE ANTOLOGIA DI BRANI INEDITI TRATTI DALLA *ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK* (RIVISTA DI PEDAGOGIA PSICOANALITICA)

#### 1. P.Federn<sup>1</sup>: «Il concetto di *inibizione intellettuale* nella teoria psicoanalitica»<sup>2</sup>

##### *Malattia organica e disordine psichico*

L'espressione «inibizione intellettuale» è utilizzata in differenti contesti e designa molti tipi di disordini psichici. Le inibizioni intellettuali non toccano semplicemente il vissuto o gli sforzi intellettivi del soggetto, ma si estendono ad altre funzioni psichiche e possono anche arrivare a invadere gran parte della personalità. È tuttavia evidente che esse implicano in modo predominante le difficoltà dell'apprendere, del comprendere e del pensare, come pure la difficoltà di utilizzare in maniera corretta ciò che si è appreso o pensato. Non si tratta, d'altra parte, né di un disordine dovuto ad una malattia organica: né una malattia che riguarderebbe gli organi che garantiscono il buon funzionamento dei processi intellettivi, né una qualunque altra malattia organica, che colpirebbe secondariamente anche tali organi. Bisogna comunque tener conto del fatto che tra malattia organica e disordine psichico possono esistere fenomeni di dis-funzionamento dovuti alla fatica, in particolare

---

<sup>1</sup> Paul Federn (1871-1950), specialista in medicina interna a Vienna, è stato uno dei primi discepoli di Freud e praticò la psicoanalisi a partire dal 1903. Quando Freud si ammalò, designò Federn come suo sostituto presso la *Società psicoanalitica*. Nel 1924 divenne vice-presidente della *Società psicoanalitica di Vienna*, funzione che esercitò fino alla dissoluzione della Società operata dai nazisti nel 1938. Emigrò, come molti altri psicoanalisti, negli Stati Uniti, a New York, dove a partire dal 1943 fu riconosciuto come rinomato psichiatra americano dopo aver pubblicato una serie di articoli sulla psicoanalisi delle psicosi. Negli ultimi anni della sua vita si occupò della relazione madre-bambino, che ritenne come primordiale. Oltre ai suoi originali lavori su argomenti strettamente psicoanalitici, Federn scrisse numerosi articoli in cui applicò la psicoanalisi alla medicina, alla psichiatria, alle scienze sociali ed alla pedagogia. Il suo biografo, Edoardo Weiss (fondatore nel 1936 della *Società Psicoanalitica Italiana*), ha sottolineato il ruolo che Federn aveva giocato nella *Scuola di Francoforte*; egli afferma che Federn aveva dato prova di fedeltà assoluta a Freud e che le sue concezioni sulla psicologia dell'io hanno un'importanza per tutta la psichiatria. Il suo unico testo tradotto in italiano, con presentazione e introduzione di E. WEISS, è *Psicosi e psicologia dell'io*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976.

<sup>2</sup> Titolo originale: P. FEDERN, *Psychoanalytische Auffassung der «intellektuellen Hemmung»* (1930), numero 11/12, pp. 393-408. La presente traduzione è tradotta dalla versione francese, di P. CADIOT e J. MOLL, *Le concept d'«inhibition intellectuelle» dans la théorie psychanalytique*, e pubblicata in M. CIFALI, J. MOLL, *Pédagogie et psychanalyse*, cit., pp. 111-129.

durante il periodo di convalescenza, che hanno come effetto una diminuzione delle funzioni e delle prestazioni intellettive. Spesso la fatica nuoce alla qualità degli sforzi e in effetti una persona affaticata tende istintivamente a facilitarli il compito da svolgere e si soddisfa di risultati inferiori.

Nella pratica non sempre si arriva a distinguere un'affezione organica da un'affezione la cui origine sarebbe puramente funzionale. Ma è preferibile, almeno in un primo tempo, cercare la causa del disturbo dal lato dell'inibizione funzionale, poiché questa si presta meglio ad un trattamento. D'altra parte, anche la diagnosi di affezione organica può avere una certa importanza, dal momento che permette di mettere in atto un trattamento adeguato, basato sul riposo e sul ritorno ad uno stato di calma. In un primo tempo è comunque evitare qualsiasi ricorso ad un trattamento psichico dei disturbi, questo potrebbe infatti comportare degli sforzi troppo intensi o uno stato di eccessiva eccitazione.

Spesso è unicamente il successo di un simile trattamento che può determinare se un disordine, che si manifesta sotto la forma di una «inibizione intellettuale», sia dovuto al fatto che la capacità di sviluppo intellettuale della persona abbia incontrato un limite, foss'anche provvisorio, magari a seguito di una malattia; in questo caso si tratta realmente di un' inibizione propriamente detta. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, la si riconosce già a partire dalla sintomatologia. Si terrà conto evidentemente delle condizioni esterne, come ad esempio il contesto delle lezioni (esercizi, indicazioni fornite, interessi suscitati, etc.); il fatto che una persona sia più o meno dotata di talento interviene come elemento importante nelle esigenze che si possono avere nei confronti degli sforzi intellettivi. E non sarebbe nemmeno necessario esplicitarlo, se la «psicologia individuale»<sup>3</sup> non avesse diffuso la 'buona novella', così confortante per tutti «i poveri di spirito», secondo la quale non esistono persone più o meno dotate: questa affermazione, infatti, non corrisponde a verità.

---

<sup>3</sup> Il riferimento qui è alla «Psicologia individuale» di Alfred Adler (1870-1937). Si tratta essenzialmente di una psicologia dell'Io nella quale i processi inconsci non hanno una grande importanza e dove i fattori sessuali infantili giocano un ruolo minimo. Adler adottò una teoria dei difetti d'organo, privilegiando l'importanza di un sentimento di inferiorità con una ricerca della compensazione e di un'aggressività la cui origine andrebbe cercata dalla parte di una «protezione maschile». Allievo di Freud a partire dal 1902, ruppe con il maestro nel 1911. Per approfondimenti cfr. S. FREUD, *Per la storia del movimento psicoanalitico (1914)*, in *Freud Opere*, vol. 7, op. cit., pp. 375-438; ed anche S.VEGETTI FINZI, *Storia della psicoanalisi*, Milano, Mondadori, 1986, in particolare il capitolo IX, *La «via del largo» e l'organizzazione del movimento* (pp. 121-130) e il capitolo XI, *Psicologia e società: Alfred Adler* (pp. 149-156); per un profilo storico-critico si veda anche H. ELLENBERGER, *La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica*, Torino, Boringhieri, 1976, in particolare il cap. 8 «Alfred Adler e la psicologia individuale», pp. 653-758.

### *Una questione terminologica*

Benché non si occupi delle vie e dei centri nervosi, il campo dello psichico essendo il suo unico oggetto d'indagine, la psicoanalisi non ricusa l'utilizzo di nozioni come «facilitazione» o «inibizione», nozioni di cui, del resto, ci si serve correntemente in fisiologia. Spesso lo psicoanalista ha l'impressione di spianare la strada, con il suo metodo, nella psiche del paziente verso un pensiero o un'azione, di aprire nuove vie fino a quel momento inesplorate ed inesplorabili e di sopprimere le inibizioni che paralizzavano una funzione. Occorre certamente distinguere tra «inibizione» e «sintomo»<sup>4</sup>, ma occorre anche tener conto del fatto che i sintomi hanno spesso un'azione inibitoria (problema che sarà affrontato nel dettaglio qualche paragrafo più avanti).

Il termine «inibizione» designa il fatto che un processo psichico rende più difficile, ritarda o sopprime la funzione. Non cercheremo qui di delimitare il termine di inibizione in rapporto ad altri termini, come quelli di «perturbazione», «paralisi» o «interruzione»; tutti questi termini sottolineano il fatto che la funzione resta intatta e che l'attività potrebbe riprendere qualora l'inibizione cessasse: è questo l'elemento importante. Il termine opposto, dal punto di vista del contenuto, sarebbe quello di «lesione». Si suppone frequentemente che una inibizione durevole finisca con il provocare una lesione. È difficile escludere del tutto un simile risultato; ma, come regola generale, siamo piuttosto sorpresi dal constatare che una volta levata l'inibizione, con o senza l'aiuto di un terapeuta o di un pedagogo, la funzione è rimasta intatta. Spesso la forma e l'estensione originaria della funzione ritornano in modo spontaneo. Talvolta può permanere una leggera offesa, dovuta all'arresto momentaneo, ma in generale la si può eliminare rapidamente. In altri casi, e a dispetto dell'inattività, la funzione si è sviluppata e persino migliorata con la maturazione della personalità; come se, secondo la metafora che Freud utilizzava per spiegare il lavoro dell'inconscio, dei folletti fossero stati all'opera.

### *L'educatore e lo psicoanalista di fronte alle inibizioni*

Gran parte del lavoro educativo consiste nell'eliminare le inibizioni che ingombrano e nel promuovere quelle che sono invece desiderabili; per la maggior parte

---

<sup>4</sup> Ricordiamo qui la definizione di «inibizione» e di «sintomo» date da Freud in *Inibizione, sintomo e angoscia* (1926), op. cit., p. 237: «L'inibizione ha un particolare rapporto con la funzione, e non significa necessariamente un che di patologico: una normale limitazione di una funzione può anche essere chiamata inibizione della stessa. Per sintomo, invece, s'intende in sostanza il segno di un processo morboso. Anche un'inibizione, quindi, può essere un sintomo. L'uso linguistico parla di inibizione laddove appare una semplice riduzione di una funzione, e di sintomo quando si tratta di un'inconscia modificazione della funzione, o addirittura di una manifestazione nuova».

delle inibizioni è indispensabile che l'effetto possa cessare e riprendere a comando. L'«educatore-nato» possiede certamente l'arte di eliminare, quasi come fosse un gioco, le inibizioni più ingombranti e d'imporre facilmente quelle necessarie. Tuttavia, anche gli avversari della psicoanalisi hanno a più riprese sottolineato che costui è suscettibile di trasformare qualcosa che, in altri tempi, era considerata un'arte, un saper fare che può essere appreso e insegnato. Allo stesso modo, la psicoanalisi si sforza di insegnare e di far comprendere al pedagogo la natura e le modalità di funzionamento dei differenti tipi di inibizione. Un abile precettore riesce a smuovere il suo alunno, nonostante i suoi blocchi; un eccellente professore, grazie al suo slancio, arriva ad entusiasmare anche gli alunni più inibiti; un insegnante comprensivo è capace, con grande pazienza ed evitando ogni manovra d'intimidazione, di dare la possibilità ai suoi alunni di seguire l'insegnamento o di mettersi alla pari, seguendo i buoni consigli della «psicologia individuale»: ecco una serie di risultati molto diversi da quelli che un trattamento analitico potrebbe ottenere in un adolescente, sopprimendo certe inibizioni.

È certo che attraverso questi percorsi si arrivi ad eliminare, a vincere ed a compensare alcune inibizioni. Ci vuole per questo molta comprensione e intuito, ma in generale quel che manca è la conoscenza della genesi, della natura, della profondità, dell'origine e delle condizioni che hanno provocato tali disturbi. Si ha ragione solo in apparenza, quando si designano come causa della perturbazione i «difetti» e il «carattere» degli alunni, come la disattenzione, la pigrizia, l'indolenza, la mancanza d'interesse, la fantasticheria, la distrazione, la stanchezza, la negligenza, la lentezza di spirito, la disobbedienza, la cattiva volontà, la testardaggine o ancora l'eccitazione e il nervosismo, la timidezza e la paura, etc. La grande credibilità di cui gode la «psicologia individuale» ha contribuito al fatto che questa eziologia del tutto superficiale venisse abbandonata, cosa che è certamente un suo grande merito. Ma la «psicologia individuale» ha fornito essa stessa delle spiegazioni che sono in gran parte superficiali.

La pedagogia psicoanalitica, le cui teorie sono difese e sostenute nella nostra *Rivista*, mette in pratica le conclusioni che trae dall'analisi metodica di ogni singolo caso, attraverso la terapia causale delle inibizioni intellettive. In effetti, anziché parlare di pedagogia psicoanalitica, sarebbe più esatto utilizzare l'espressione: la *psicoanalisi al servizio della pedagogia*. Come sottolinea Anna Freud, dal momento che l'educazione interviene in maniera attiva, pronuncia degli interdetti e favorisce le rimozioni, essa è in contraddizione con la pratica psicoanalitica. Mentre ogni educatore - ed anche ogni insegnante, che esercita comunque un'attività educativa - tenta di far progredire l'alunno malgrado la sua inibizione intellettuale ed economizzando il più possibile i suoi sforzi e il suo tempo, l'educatore con una formazione analitica non si oppone alla



*lentezza* e allo *sforzo* che il trattamento dell'inibizione intellettuale necessariamente *implica*. Il suo scopo è quello di applicare un trattamento *causale*<sup>5</sup> che possa scoprire e sopprimere non solo le cause manifeste, ma anche e soprattutto le cause inconscie della perturbazione. Se gli capita di esigere la padronanza immediata dell'inibizione attraverso un atto di volontà, non lo fa certamente con la speranza di sopprimerla, ma utilizza questo appello alla volontà semplicemente come mezzo accessorio, il cui impiego si giustifica da un punto di vista metodologico, in quanto permette di immettere la persona inibita nella situazione conflittuale.

In effetti, i comportamenti enumerati poco sopra, che in genere vengono considerati come la causa di una perturbazione nevrotica, sono in realtà i segni di una perturbazione già ben radicata. Questi comportamenti mostrano il modo con cui l'inibizione si manifesta alla luce del sole: essi costituiscono dunque il mezzo attraverso cui si manifesta la resistenza contro ciò che scambiusola a livello inconscio oppure contro il sintomo stesso. Il fatto di poterle distinguere può, a rigore, apportare un aiuto a quel metodo deplorabile e inutile che consiste nel fare le rimozioni e nel porre le esigenze, metodo che fa sempre appello alla punizione come mezzo coercitivo. Al tempo stesso, un educatore che utilizzi metodi così primitivi può forse accontentarsi di esortare il pigro all'assiduità, il distratto alla concentrazione, quello con la testa tra le nuvole a una migliore attenzione, etc. Ad ogni modo, l'efficacia di un simile metodo non risiede nelle parole, ma nella minaccia di una punizione ed anche nel fatto che il professore si occupa personalmente del suo alunno, favorendo così l'insorgere di un transfert positivo. Tuttavia, quanto al risultato finale, gli effetti ottenuti attraverso questo metodo sono assai dubbi.

Anche dal punto di vista teorico non è praticamente possibile giustificare l'utilizzo di simili esortazioni per lottare contro una perturbazione. Fare attenzione, trattenere, comprendere, memorizzare, riprodurre, sono tutte attività che si svolgono in maniera automatica, sia nel caso di un funzionamento normale sia nel caso di un funzionamento perturbato. E' certo che il fatto di concentrare tutta la propria volontà su uno sforzo aiuti a migliorare il risultato e a renderlo più duraturo; ma un'attività sminuita da una qualunque perturbazione lo sarà certamente ancora di più se vi si concentra uno sforzo di volontà supplementare. Mi pare persino superfluo menzionare il fatto che per l'apprendimento di una lingua straniera, per esempio, non serve a niente - anzi, al contrario! - far ricopiare più e più volte le correzioni affinché l'alunno le trattenga, o il ritornare sempre sugli stessi esempi o su esempi analoghi in modo che l'alunno possa correggere gli errori.

---

<sup>5</sup> *Die kausale Behandlung* in tedesco, espressione che designa qui la psicoanalisi in quanto terapeutica.

Se crediamo realmente ad un'idea dell'apprendimento per la vita e non solo per la scuola, è più opportuno prendere le giuste precauzioni e cioè impedire all'allievo di trattenere una cosa falsa dandogli subito la risposta corretta. Successivamente e per tutto un certo tempo, non avrà più l'occasione di ripetere né la risposta giusta e né quella sbagliata, poiché le due sono troppo intimamente legate nella sua mente.

Tutto sommato possiamo dire che il fatto di affrontare direttamente un'inibizione intellettuale costituisca una misura provvisoria, esattamente come si può far ricorso, in casi d'urgenza, durante il trattamento psicoanalitico, a mezzi coercitivi quali l'ipnosi per sopprimere un sintomo divenuto troppo ingombrante. Se la società non imponesse delle normative in materia di apprendimento e lavoro per gli adolescenti, la pedagogia avrebbe sempre il tempo di applicare un trattamento causale. Ma, considerate le circostanze attuali, mancano sia il tempo sia il personale formato ad una simile impresa. Molto spesso si prova ripugnanza nel riconoscere che un trattamento adattato ad ogni singolo caso potrebbe completare un'educazione normativa e colui che consideri la psicoanalisi una «scienza borghese» misconosce il fatto che solo la tecnica psicoanalitica offre la possibilità di compiere questo lavoro individuale. In compenso, la psicoanalisi non è fondata sul alcun presupposto di ordine politico e/o filosofico e la profilassi attraverso l'igiene psichico che la psicoanalisi esige ha un carattere sia sociale sia individuale.

Chiunque pensasse che l'intervento della psicoanalisi nel campo della pedagogia esiga uno sforzo troppo importante per perturbazioni che tutto sommato sono abbastanza insignificanti, potrà, con questo numero della nostra Rivista, quale sia il vero significato di queste perturbazioni. Se non si vedessero unicamente i compiti da portare a termine nell'immediato, se, al contrario, si prendesse in considerazione l'evoluzione futura e la capacità di compiere degli sforzi per l'avvenire, tutti gli sforzi della terapia causale appariranno infimi, se paragonati a tutta quest'energia che l'individuo mette in economia, liberandosi per sempre dallo sforzo di combattere o di compensare direttamente l'inibizione. Dicendo questo, lascio semplicemente intendere il valore della terapia causale, dal momento che non abbiamo ancora osservazioni a sufficienza per poter fornire indicazioni esatte. Voglio parlare qui del «valore», nel senso che la terapia causale dà alla persona un più grande agio e una più grande libertà di movimento che gli permette di attendere con più grazia e bellezza. Esattamente come un certo arciduca, caduto in disgrazia a causa della sua presa di posizione, che rifiutò radicalmente qualsiasi addestramento militare e parlò in favore dell'educazione, noi disapproviamo quei metodi che mirano a sopprimere l'inibizione intellettuale per via diretta. La nostra teoria ci permette di rifiutare questi metodi perché sappiamo che una rimozione, che è in parte fallita, mobilita una certa quantità di energia che serve

per l'appunto a mantenere il rimosso nell'inconscio. Il fatto stesso di sopprimere la perturbazione attraverso un atto di volontà esige dell'energia in permanenza, un'energia che in questo modo si troverebbe sottratta allo spostamento libero o ad un altro utilizzo.

### *Transfert e inibizione*

Altri tipi di inibizione intellettuale possono essere molto più ingombranti dell'inibizione della capacità di apprendere: un difettoso senso dell'orientamento, in particolare nei luoghi; diversi tipi di goffaggine; una cattiva conoscenza degli uomini e, in rapporto ad essa, un cattivo apprendimento della realtà sociale; uno spirito di osservazione poco sviluppato; un brutto stile, l'incapacità di scrivere, in particolare le lettere; un'inibizione del senso critico; una credulità esagerata; un'eccessiva dipendenza nel modo di pensare; l'incapacità di apprendere dall'esperienza; complesse inibizioni professionali; inibizione della capacità di memorizzazione e dell'attenzione e, per finire, l'incapacità di giocare o di abbandonarsi a certi giochi.

La psicoanalisi dell'adulto c'insegna che tutte queste inibizioni hanno la loro origine nell'infanzia e che esse persistono malgrado il lavoro educativo, malgrado le ripetizioni e i numerosi esercizi, e questo a dispetto delle rimostanze e delle punizioni. L'inibizione ha potuto cambiare oggetto, l'oggetto primitivo essendo diventato talmente insopportabile da esser messo totalmente in scarto. L'esempio più eclatante e più tipico di «inibizione intellettuale spostata» è quello delle inibizioni alla cui origine si trova il padre. Esattamente come nella relazione con il padre, l'*imago* del padre è stata traslata su un'altra persona e l'inibizione che deriva da questa relazione si sposta su quelle attività che sono in rapporto con l'altra persona. Sta qui la spiegazione della maggior parte delle inibizioni sul lavoro. All'inizio di questo spostamento i risultati possono anche migliorare, anche per lungo tempo, fino a quando l'altra persona favorisce, intenzionalmente e/o per delle ragioni inconsce, una relazione dal carattere transferale. Abbiamo parlato poco sopra dei successi degli «educatori nati» preoccupandoci di precisare in che modo questi stessi successi poggino sulla possibilità di instaurare un *transfert*. Ma mentre questi educatori agiscono per istinto, la psicoanalisi offre la possibilità di utilizzare questo strumento in una maniera più appropriata, poiché essa insegna a conoscerne la natura e gli effetti. Parimenti permette di utilizzare questo mezzo così potente, il *transfert*, per scoprire le fonti inconsce delle inibizioni e per sopprimere così le loro cause. Alla fine, essa permette che, attraverso un lavoro cosciente, gli sforzi divengano più autonomi e siano meno dipendenti dal *transfert*. Possiamo dire che partire dalla scoperta del *transfert* da parte di Freud, la psicoanalisi sia entrata a far parte delle tecniche della pedagogia. Si è smesso di

utilizzare in maniera cieca i legami che esistono tra l'educatore e l'alunno. In psicoanalisi come in pedagogia è assolutamente necessario padroneggiare le resistenze al transfert. Spesso l'inibizione intellettuale è proprio il segno di una *resistenza* nei confronti del transfert o può essere anche provocata da questo; questo si produce perché la stessa inibizione, che nell'infanzia era legata alla relazione con il padre, si trova ora traslata sullo psicoanalista. In molti casi scompare con la messa a nudo del transfert; in altri può continuare a persistere comunque, in quanto si trova mescolata ad altre cause inconse. Nel primo caso l'inibizione è la conseguenza diretta e l'espressione evidente della resistenza, del rifiuto a fare tutto quel che il padre non ha mai potuto desiderare o ordinare, rifiuto dell'esempio che ha potuto essere. Simili perturbazioni sono segni diffusi di resistenza. Queste inibizioni intellettuali assomigliano allora alle nevrosi in cui dominano sintomi di resistenza diffusi che hanno una determinata causa inconscia. Così come il mal di mare e i numerosi casi di indisposizione durante i viaggi tradiscono spesso una generale resistenza di disturbi nei quali il corpo non cessa di essere messo in gioco in queste situazioni particolari. Tuttavia, è spesso anche presente una componente individuale inconscia. È importante allora distinguere tra le inibizioni intellettive che esprimono una resistenza di ordine generale da quelle che hanno un'origine inconscia particolare. In quest'ultimo caso, esse corrispondono ad un sintomo nevrotico o meglio ad un accumulo di sintomi. Uno degli errori fondamentali della «psicologia individuale» consiste nel reperire semplicemente i segni di resistenza, senza occuparsi né della struttura complessa né dell'origine dei differenti tipi di nevrosi. In tal modo essa arriva a constatare l'esistenza dell'inconscio, i differenti meccanismi psichici e l'importanza della libido. Ma nella pratica, questo modo di combattere le resistenze mostra che la «psicologia individuale» ottiene risultati migliori rispetto alla vecchia pedagogia precisamente nel campo delle inibizioni intellettuali, proprio perché la vecchia pedagogia ignorava totalmente il fenomeno dinamico della resistenza.

### *L'inibizione secondo Freud*

Relativamente alla natura delle inibizioni e delle resistenze Freud ha cercato di formulare le sue scoperte a più riprese e le ha riassunte in maniera precisa nel suo testo *Inibizione, sintomo e angoscia*. Freud parla innanzitutto dell'*inibizione* della funzione sessuale e sottolinea il legame tra l'inibizione da un lato e l'angoscia e il disgusto dall'altro. Il disgusto si presenta come una reazione conseguente all'atto sessuale. Molte inibizioni mostrano dei tratti ossessivi, servono in effetti come difesa contro la sessualità, hanno dunque una natura *fobica*. Lo psichismo procede in maniera molto differente nelle disturbare la funzione:

«Osserviamo solo che al fine di disturbare la funzione vengono impiegati procedimenti svariatissimi: 1) il semplice distogliere della libido, che più facilmente sembra produrre ciò che noi chiamiamo una pura inibizione; 2) la cattiva esecuzione della funzione; 3) le maggiori difficoltà di questa a causa di particolari condizioni, e il suo modificarsi a causa della sua deviazione verso altri scopi; 4) la sua prevenzione mediante misure di sicurezza; 5) la sua interruzione mediante sviluppo di angoscia, se non è più possibile impedirne l'avvio; e, infine, 6) una reazione posticipata che protesta e tenta di cancellare l'accaduto qualora la funzione sia stata comunque portata a compimento»<sup>6</sup>.

A proposito dell'inibizione sul lavoro, Freud constata che nel caso in cui si costringa la persona a continuare il suo lavoro si assiste spesso a dei fenomeni simili alla diminuzione della voglia di lavorare, alla cattiva esecuzione del compito o ancora a delle reazioni come stanchezza, vomiti e capogiri.

Le inibizioni intellettuali non sono trattate nel dettaglio nell'opera di Freud. Nonostante questo non è difficile concludere, considerando anche i casi clinici che ha pubblicato, che una nevrosi sia suscettibile di perturbare in maniera considerevole lo sviluppo intellettuale del bambino. Nell'opera sopra menzionata, Freud riassume le sue idee sui differenti tipi di inibizione intellettuale in un modo che

«toglie al concetto di inibizione quasi tutto il suo carattere enigmatico. L'inibizione esprime una *restrizione di una funzione dell'Io*, e tale restrizione può avere essa stessa cause molto diverse [...] Nelle inibizioni specifiche la tendenza è riconoscibile più facilmente. L'analisi dimostra che quando il suonare il piano, lo scrivere, o lo stesso camminare soggiacciono a inibizioni nevrotiche, ciò è dovuto a una sovraintensa erotizzazione delle dita e dei piedi, e cioè degli organi impegnati in tali funzioni. Siamo giunti in generale a ritenere che la funzione dell'Io di un organo venga lesa quando aumenta la sua erogenezza, il suo significato sessuale. [...] Altre inibizioni si palesano manifestamente al servizio dell'autopunizione, come avviene non di rado nel caso delle inibizioni dell'attività professionale. L'Io non deve fare determinate cose, perché esse gli porterebbero utilità e successo, ciò che il severo Super-io non permette. L'Io rinuncia quindi a queste attività *per non venire in conflitto col Super-io*»<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> S. FREUD, *Inibizione, sintomo e angoscia...*, op. cit., p. 238

<sup>7</sup> Ibid., pp. 239-240

Continua poi parlando di inibizioni di ordine generale, che si spiegano così: «Se l'Io è stato impegnato in un compito psichico particolarmente difficile, come per esempio un lutto, o in una immane repressione di affetto, o è stato costretto a trattenere fantasie sessuali continuamente insorgenti, allora s'impoverisce talmente in fatto di energia disponibile, che deve ridurre il dispendio contemporaneamente in molti punti, come uno speculatore che abbia immobilizzato il suo denaro nelle sue stesse imprese. [...] Per concludere, delle inibizioni si può dire che sono limitazioni di funzioni dell'Io che avvengono o per motivi prudenziali o in seguito a impoverimenti di energia. È ora facile riconoscere in che cosa l'inibizione si differenzi dal sintomo. Il sintomo non può più essere descritto come un processo che si compie nell'Io o che agisce sull'Io»<sup>8</sup>.

Ho citato questo testo, che si riferisce all'inibizione *sessuale* e all'inibizione di ordine generale, più che alle inibizioni intellettuali, perché esso ha uno stretto legame con l'argomento qui trattato. Negli articoli di questo numero si stabilisce infatti spesso un rapporto tra l'inibizione *intellettuale* e le difficoltà di natura *sessuale*.

#### *L'origine sessuale*

In certi periodi dell'infanzia l'intelligenza del bambino si focalizza in maniera particolare sul proprio sviluppo sessuale e sulla vita sessuale degli adulti. Durante questi periodi lo sforzo stesso intellettuale si trova erotizzato e proprio a causa di questa erotizzazione possono sorgere delle perturbazioni. Del resto, il bambino vive lo sforzo intellettuale, soprattutto quello che gli viene richiesto a scuola, come un equivalente del mestiere degli adulti. Per questo troviamo nei giovanissimi numerose inibizioni che corrispondono precisamente alle inibizioni e alle nevrosi professionali. Lo psicoanalista naturalmente sa che è possibile presentare questo dato adottando l'ordine inverso: molte inibizioni professionali sono il riflesso di una perturbazione sopraggiunta durante gli anni della scolarità.

Comprendiamo dunque fino a che punto sia importante che *il bambino si trovi liberato da preoccupazioni di natura sessuale* e dalla situazione conflittuale che ne consegue, come pure da altri conflitti che possono insorgere. Si tratta qui di una maniera del tutto razionale di sopprimere un'inibizione intellettuale che era apparsa in seguito ad un accaparramento troppo importante da parte dell'Io, cioè in seguito a

---

<sup>8</sup> Ibid., p. 240

«limitazioni di funzioni dell'Io che avvengono o per motivi prudenziali o in seguito a impoverimenti di energia». Al contrario, l'idea di combattere l'inibizione attraverso la via diretta ci appare del tutto irrazionale; questa scelta implica infatti da un lato la mobilitazione di una quantità di energia troppo importante e dall'altro lato impegna un aumento delle misure di precauzione a causa della minaccia di punizione che la scelta di questa via implica, anche quando non sia pronunciata in maniera esplicita.

Appare del tutto evidente, e tutti i pedagoghi *intelligenti* lo riconoscono, che un accaparramento troppo importante da parte dell'Io, attraverso un compito dal carattere emotivo o attraverso un conflitto, provochi necessariamente un'inibizione passeggera degli sforzi intellettivi del bambino e provoca talvolta anche un'inibizione duratura. Ma nella pratica, numerose scuole e gran parte di genitori sono ancora troppo poco informati, fosse solo dei conflitti *coscienti* che vive il bambino. E, nel caso in cui ne conoscano teoricamente l'esistenza, non li prendono ancora davvero sul serio. A nostro parere, anche nel bambino si tratta già di conflitti *inconsci*, ovvero del fatto che il rapporto tra il conflitto e l'inibizione intellettuale è già divenuto inconscio. Ed è proprio qui che la psicoanalisi interviene per apportare il suo aiuto. Adotteremo ora un punto di vista teorico differente per esaminare ancora una volta in che modo una perturbazione s'installa e in che modo la si possa guarire.

#### *Su sorpresa e spavento*

Quando si vuole ristabilire l'equilibrio psichico minacciato da un impegno troppo importante da parte dell'Io si cerca sempre di impedire che ne sia invasa la personalità intera. Esiste per esempio una differenza essenziale tra il sentimento designato con il termine «angoscia» e quello che generalmente indichiamo con «paura»: l'*angoscia* invade l'*Io interamente*, la *paura* coglie invece solo una sua *parte*. Nella paura la maggior parte della personalità rimane intatta: la persona è ancora capace di pensare e di riflettere, può prendere la decisione di fuggire o di attaccare, di resistere o di utilizzare l'astuzia, mentre l'angoscia paralizza l'Io intero a tal punto che non può più riflettere. In tutti i conflitti emotivi è possibile reperire questa differenza tra la paralisi totale dell'Io e il suo funzionamento parziale. L'una o l'altra lingua utilizzano concetti differenti per designare gli affetti a seconda del fatto che paralizzino o meno l'Io. L'investimento totale dell'Io ha luogo unicamente a certe condizioni: normalmente, più una situazione affettiva analoga si è prodotta e meno l'Io ne è colpito. Al contrario, la componente della sorpresa favorisce l'influenza sull'Io; Freud lo ha già precisato a proposito della nevrosi accidentale. Un affetto già presente gioca un ruolo protettore in rapporto ad altri, ma può anche preparare il terreno per affetti simili. La sorpresa provocata da un affetto favorisce l'influenza dell'Io nella misura in

cui spesso, nell'infanzia, la sorpresa è mescolata con lo spavento e nello spavento le frontiere dell'Io sono fragili. Tuttavia l'attesa, esattamente come l'angoscia, protegge dall'influenza sull'Io poiché può provocare un contro-investimento. Problemi sessuali ed altri tipi di conflitti possono insorgere nella vita del bambino per mezzo della sorpresa, così come facilmente possono insorgere perturbazioni dell'Io di cui le inibizioni intellettuali possono essere la conseguenza.

Dall'altro lato, la sola modalità di contro-investimento di cui dispone il bambino è quella dell'attesa angosciata ed essa ha un effetto inibitorio sugli sforzi intellettuali a causa del pesante carico affettivo. Abbiamo qui un'altra conferma teorica del fatto che in rapporto alle inibizioni intellettuali un'educazione sessuale ben concepita può avere un grande valore profilattico, dal momento che risparmia al bambino molte angosce. E' d'altra parte cosa nota che la paura e lo spavento provochino delle inibizioni intellettuali. Ed è per questo che, almeno in certi ragionevoli limiti, bisogna evitare di proteggere troppo il bambino, poiché questo lo renderebbe particolarmente vulnerabile ai tentativi da parte delle persone stupide o un po' sadiche che godono nello spaventarlo. E se il bambino manifesta delle reazioni d'angoscia occorre farle sparire il più presto possibile.

Che un conflitto carico d'affetto, le cui origini risalgono ad un trauma psichico o ad una situazione difficile, provochi un'inibizione passeggera, abbia delle conseguenze più importanti o lasci delle tracce durature, sono eventualità che dipendono da una moltitudine di circostanze che è impossibile trattare qui nel dettaglio. Bisognerebbe parlare prima di tutto dell'influenza considerevole che può avere un'attitudine ambivalente di fronte al conflitto. In seguito, bisognerebbe evocare i numerosi elementi che costituiscono la forza di resistenza di una persona, così come della struttura del suo Io e delle sue diverse capacità.

#### *Investimento parziale o totale*

Ci interessa qui uno solo di questi elementi, e cioè il fatto che l'affetto abbia invaso la totalità dell'Io o solo una sua parte; da un lato perché il problema è stato poco dibattuto nei contesti psicoanalitici e dall'altro perché questo ci permette di evocare un altro tipo di *contro-investimento*. Ci sembra importante attirare l'attenzione su questo processo che Freud aveva già concettualizzato non troppi anni fa e che non ha tuttavia trovato molti echi nella letteratura psicoanalitica. [...]?

---

<sup>9</sup> Federn rileva a questo punto la differenza tra il fatto di essere momentaneamente «disturbato» (*gestört*) dal fatto di essere stabilmente «perturbato» (*verstört*: il prefisso 'ver' intervenendo, in lingua tedesca, in quei verbi che indicano che tutta la persona, o la cosa, è in gioco. Spiega che l'inibizione dovuta alla carica affettiva che investe l'Io parzialmente o anche globalmente il più delle volte sparisce,



Abbiamo parlato poco sopra del fatto che l'inibizione intellettuale si manifesti spesso sotto la forma di una resistenza di transfert, perché, come regola generale, la relazione con il padre era molto ambivalente ed esisteva dunque nell'inconscio una forte opposizione verso tutto ciò che si era creduto di fare per amore verso di lui. Comprendiamo ora che questa resistenza si appropri talvolta dell'Io nella sua totalità, mentre in altri casi essa paralizza solo alcune attività intellettuali. Sarebbero necessarie troppe spiegazioni teoriche per dimostrare, con l'aiuto del saggio di Freud, fino a che punto le resistenze che intervengono nella formazione delle inibizioni intellettuali siano diverse. Per ragioni di ordine pratico non parleremo qui del vantaggio importante che l'inibizione intellettuale porta con sé. Esso corrisponde al «vantaggio secondario» della nevrosi. Così, esiste spesso una fissazione all'inibizione intellettuale, dal momento che l'incapacità di pensare e l'attitudine che ne risulta permettono di evitare dei conflitti con l'ambiente circostante. Già da molto tempo Freud aveva posto l'attenzione sul fatto che un'informazione sessuale (*die Sexualbelehrung*) mal concepita possa comportare simili conseguenze. Molti bambini oppongono una resistenza molto forte al fatto di divenire adulti ragionevoli perché non vogliono rinunciare ai vantaggi della loro situazione. La resistenza nei confronti di informazioni giuste implica sempre un rinforzo dei contro-investimenti, che nel caso delle inibizioni intellettuali si esprimono attraverso il falso-sapere. Questo tipo di resistenza può impadronirsi di tutti i processi di apprendimento ed impedire ogni vera esperienza, cosa che può provocare altre inibizioni intellettuali. Succede così che solo alcuni campi del sapere e certi tipi di esperienza siano ricusati.

#### *Vergogna e senso di colpa*

Reazioni emotive molto forti, come la vergogna e il senso di colpa, che sono fenomeni culturali, possono fare parte degli elementi che costituiscono la resistenza. Questo perché, in fondo, la perturbazione è sempre scatenata da un conflitto di ordine sessuale, legato a sentimenti aggressivi, fantasmi, desideri o ad atti difesi. Sono proprio queste resistenze, motivate da fattori affettivi, che possono generare un'inibizione intellettuale, in quanto la vergogna e il senso di colpa implicano un certo imbarazzo, disturbi della coscienza, il desiderio di essere puniti. Questi elementi fanno sì che la vicinanza dei professori e degli altri alunni divenga un fattore di inibizione, a causa della paura di tradirsi e di essere scoperti. D'altra parte, il desiderio di essere punito può

---

a meno che l'affetto non interferisca con un conflitto inconscio. La distinzione tra investimento parziale e investimento globale spiega d'altra parte perché i bambini e i nevrotici abbiano bisogno di un'altra persona con la quale possono identificarsi, grazie alla relazione transferale, in modo che il loro Io non sia totalmente investito dall'affetto.

essere all'origine del fatto che i cattivi risultati persistano. Tutte queste esigenze inconscie producono un sentimento di dispiacere che invade certe parti della vita e dunque anche interi campi del sapere. La resistenza si esercita allora contro di essi e diversi argomenti di studio si ritrovano così rimossi. Il mantenimento di queste rimozioni è possibile unicamente al prezzo dell'inibizione di numerose capacità intellettive. Per quel che riguarda la pratica, arriviamo dunque sempre alla stessa conclusione: solo il fatto di vincere le resistenze che mantengono la rimozione può portare alla guarigione di una inibizione intellettuale. E per arrivare ad un simile risultato occorre fare appello alla psicoanalisi.

### *Fobia e angoscia*

Alcuni tipi di resistenza, come ad esempio il senso di colpa e il desiderio di essere puniti, possono combinarsi con sentimenti di angoscia; per altri tipi di resistenza, invece, l'angoscia rimane latente. Ma è il fenomeno dell'inibizione intellettuale, provocata da un sentimento di angoscia manifesta, che noi conosciamo meglio, e che possiamo dunque comprendere anche come segno diffuso del fatto che l'Io sia invaso e paralizzato dall'angoscia. La pressione dell'angoscia favorisce talvolta un accresciuto spirito di iniziativa, ma essa non aumenta mai la capacità reale di compiere degli sforzi intellettivi. Un individuo malato d'angoscia, che sia un bambino, un adolescente o un adulto, non solo si sente inibito da affetti manifesti che provocano un sentimento di angoscia reale, ma vive anche costantemente in uno stato di angoscia latente, angoscia che può fare irruzione in ogni istante; egli è costantemente preoccupato e non approfitta mai pienamente delle proprie capacità intellettuali, dal momento che l'Io si ritrova privato di questa quantità di energia, che è spostata dallo scopo primario per mantenere un'attitudine di prudenza, evitando così i conflitti.

Arriviamo qui alla descrizione del meccanismo che si ritrova nell'inibizione intellettuale, come del resto nella maggior parte delle nevrosi: si tratta del meccanismo *fobico*. Da qui comprendiamo il comportamento che una persona adotta per evitare qualsiasi oggetto in qualsiasi situazione che ricorderebbe la situazione ansiogena e che provocherebbe così l'angoscia. Sta qui il processo scatenante le inibizioni intellettuali; il risultato è quello di una paralisi totale dell'Io ed anche, più specificamente, di un comportamento che tende a evitare certi oggetti, certe rappresentazioni e certe situazioni, in breve: tutti i ricordi e tutti gli indizi che si rapportano alla situazione traumatica. Le fobie corrompono lo sforzo intellettuale; è come se esse trovassero un materiale: l'immagine che possiamo evocare è quella di un tessuto da cui si levano alcuni fili. La *difesa* appare qui, nella maniera più eclatante, come il meccanismo di base delle nevrosi. È per questo che molte inibizioni sono di fatto delle *fobie del pensiero* e

della memorizzazione; si tratta dunque di sintomi di una isteria d'angoscia vera e propria, seppur su piccola scala. Spesso il carattere fobico dei sintomi si manifesta anche attraverso il fatto che l'angoscia, legata alla rappresentazione rimossa, si nasconde dietro ad altre angosce, per esempio quella di certe persone o di certi luoghi (come le aule) o ancora l'angoscia di essere solo nell'apprendere o, al contrario, di apprendere in classe. In generale, simili inibizioni intellettuali si accompagnano ad altri sintomi isterici. Per sopprimere queste perturbazioni non basta che la persona che apporti il suo aiuto comprenda le teorie psicoanalitiche, occorre che abbia fatto ricorso ad una psicoanalisi sistematica. E' la stessa cosa nei casi in cui l'inibizione dell'apprendimento è il sintomo di una nascente nevrosi ossessiva. Nel corso dei pensieri compulsivi, il dispendio esagerato di energia è particolarmente netto. Lievi sintomi compulsivi sono così frequenti nelle inibizioni intellettuali che questa forma di nevrosi ossessiva è molto diffusa nei bambini.

### *Conclusioni*

Per riassumere possiamo dunque distinguere quattro differenti meccanismi che stanno all'origine di un'inibizione intellettuale; ma nella maggior parte dei casi essi agiscono insieme, non è possibile dunque identificarli in maniera netta. Questi meccanismi sono i seguenti: la *perturbazione*, dovuta ad un *impegno totale dell'Io*; l'inibizione come segno diffuso della *resistenza di transfert*; l'inibizione come espressione diffusa di un *altro meccanismo di difesa* o di *resistenza*; l'inibizione come *sintomo massivo di una nevrosi*, e cioè di una fobia o di una nevrosi ossessiva.

È importante, per la teoria come per la pratica, rendersi conto del fatto che le *resistenze* provocano sempre una *difesa* e che queste sono due cose diverse. La resistenza appare generalmente quando una difesa rischia di fallire. Alcuni meccanismi di difesa sono talmente riusciti che la resistenza non ha alcun bisogno di manifestarsi. Spesso è solo quando si cerca di guarire che la resistenza appare.

Alcune resistenze possono nascere indipendentemente dalla reazione di difesa. Ogni volta che uno sforzo di pensiero (nel senso più ampio del termine) prende un significato o risveglia ricordi suscettibili di scatenare una sensazione di dispiacere a causa del legame inconscio che esiste tra di essi, questo dispiacere rende lo sforzo intellettuale più arduo. E più i significati e i legami che si attaccano ad un dispiacere sono numerosi, più la perturbazione sarà intensa. E' così che nasce un complesso che infastidisce il buon funzionamento. Il dispiacere, provocato dalle associazioni, ha l'effetto di una resistenza da attrito. Questa resistenza può in parte essere vinta; è il caso delle associazioni consce, ma è impossibile per quel che riguarda le associazioni inconscie. Idealmente l'attività di pensare dovrebbe essere un'attività oggettiva, cioè

un'attività su cui le sensazioni di piacere o dispiacere non dovrebbero avere su di essa alcuna influenza; ma nei fatti bisogna ben rendersi conto che non esiste una frontiera rigida tra le inibizioni intellettuali da una parte e i difetti inerenti l'attività intellettuale normale dall'altra. Arriviamo dunque alla conclusione che non tutte le inibizioni hanno un'origine nevrotica, perché ogni sforzo intellettuale veramente importante domanda un investimento libidico degli oggetti. Ed è anche auspicabile che non tutti gli oggetti abbiano lo stesso investimento libidico. Anche qui, la frontiera tra il comportamento nevrotico e il comportamento normale è solamente di ordine pratico; essa non ha un valore scientifico esatto. L'inibizione intellettuale a carattere patologico scatena tuttavia una sensazione di dispiacere più intensa rispetto all'inibizione normale.

L'inibizione può raggiungere una simile intensità solo nel caso di una persona poco dotata in un dato campo dell'attività intellettuale, quella che si trova intralciata nel suo insieme. Ma anche nel caso di una persona più dotata l'inibizione intellettuale arriva ad affettare intensamente questo campo. E' lì che la soppressione di una simile inibizione può far sorgere una dote, dote che prima, apparentemente, non esisteva. Ma sarebbe del tutto illecito trarne la conclusione che non esistano individui più o meno dotati. Può essere che la mancanza totale di doni importanti sia molto più rara di quello che si pensava in passato; è vero per il senso dei colori e certamente per il dono della musica, come Jacoby<sup>10</sup> ha dimostrato. Ma se tutti gli esseri umani crescessero senza essere infastiditi da inibizioni intellettuali le differenze di doti tra gli individui sarebbero molto più evidenti. Quando ciascuno potrà sbocciare sviluppando le proprie doti, senza essere intralciato da inibizioni nevrotiche, potremmo già parlare di un grande successo.

---

<sup>10</sup> Riferimento a Heirich Jacoby (188-1964), musicista e ricercatore in educazione musicale nel quadro delle attività dell'Educazione Nuova in Germania. Nell'articolo dedicato allo sviluppo dell'espressività, e che è stato pubblicato nella Rivista di Pedagogia psicoanalitica (1926, numeri 2 e 4), fa riferimento ai suoi studi sui fondamenti di educazione musicale creativa.

## 2. F. Redl<sup>11</sup>: «L'insegnante di fronte all'angoscia degli esami»<sup>12</sup>

*Osservazione preliminare:* Questo lavoro non è stato redatto dal punto di vista di psicoanalista. Intendo difendere qui le mie opinioni di insegnante. Esso non apporta nulla di nuovo nel campo della psicoanalisi; al contrario, contiene un certo numero di osservazioni che verosimilmente non interessano lo psicoanalista. Tratta della pratica quotidiana a scuola e del resto s'indirizza in modo particolare agli insegnanti. Questo lavoro può pretendere di comparire in questa rivista unicamente nella misura in cui tale pratica può avere un certo interesse anche per l'analista.

Se abordassimo in una qualsiasi riunione di gente di una certa cultura il tema della paura<sup>13</sup> da esame ci ritroveremmo immediatamente assaliti da una folla di opinioni capace di scatenare una viva controversia. Queste opinioni sono talmente contraddittorie ed eterogenee che difficilmente possono essere riassunte in una sola formula. In effetti, esse si situano tra due estremi, che potremmo rendere nella maniera seguente:

*Opinione A:* l'angoscia degli esami è un fenomeno molto serio. L'insegnante deve prestarci un'attenzione del tutto particolare, poiché s'innesta come un fattore d'intralcio tra le capacità del bambino e i risultati conseguiti. E'

---

<sup>11</sup> Fritz Redl nacque in Austria nel 1902, morì nel 1908; professore, counsellor pedagogico e psicoanalista a Vienna e, in seguito alla sua emigrazione negli Stati Uniti, fu psicoterapeuta dedito al lavoro clinico con giovani adolescenti devianti, seguendo in questo l'insegnamento di August Aichorn. Nel 1942 diede vita, patrocinato dalla Scuola di lavoro sociale dell'Università di Wayne State di Detroit, ad un Progetto di Gruppo di Detroit, che inaugurava la terapia di gruppo. Fu amico di Bruno Bettelheim il quale, nel suo libro *L'amore non basta: trattamento psicoterapeutico dei bambini che presentano disturbi affettivi* (Ferro Editore, 1967), riconosce di essere debitore delle idee di Redl e riconoscente per il suo aiuto. In italiano sono stati editi e tradotti i seguenti lavori: F. REDL, *Chi è il delinquente?; La sfida dei bambini che odiano* (con D. Wineman); *Le virtù dei bambini delinquenti; Svantaggiati. E che altro?.* Questi saggi si trovano raccolti nel volume M. KLEIN, F. REDL, D. WINEMAN, *Il crimine del bambino*, Torino, Boringhieri, 1996

<sup>12</sup> Titolo originale: F. REDL, *Wir Lehrer die Prüfungsangst* (1933), numero 10/12, pp. 378-400. La presente traduzione è tradotta dalla versione francese, di P. CADIOT e J. SUITE, *L'enseignant face à l'angoisse des examens* e pubblicata in M. CIFALI, J. MOLL. *Pédagogie et psychanalyse*, op. cit., pp. 130-144.

<sup>13</sup> *Prüfungsangst* in tedesco. *Angst* ricopre, in italiano, sia il termine di «paura» sia quello di «angoscia». Nella sua teoria dell'angoscia (Cfr. S. FREUD, *Inibizione, sintomo e angoscia*, op. cit.), Freud utilizza i concetti di *Realangst* (l'angoscia di fronte ad un pericolo reale), *Angstentwicklung* (sviluppo d'angoscia), *Angstneurose* (nevrosi d'angoscia), *Angsthysterie* (isteria d'angoscia). Convenendo con M. Cifali e J. Moll abbiamo mantenuto il termine «paura» quando si tratta di una locuzione corrente (come appunto «paura degli esami»), riservando il termine di «angoscia» al suo riferimento tecnico-freudiano.

pertanto suscettibile di deformare in maniera considerevole il giudizio che abbiamo su di lui.

*Opinione B:* Ma come! L'angoscia degli esami! Un'altra imbarazzante invenzione della psicologia moderna! Anche se alcuni dei suoi risultati appaiono del tutto fondati, in che modo l'angoscia riguarderebbe l'insegnante? Il suo dovere è innanzitutto quello di giudicare, nella maniera più imparziale possibile, i risultati dei bambini e di stimolarli il più possibile. Non ha nemmeno il tempo di occuparsi di dettagli così insignificanti.

Gli argomenti a sostegno di questi due punti di vista appaiono del tutto incoerenti e ambigui. Ma è innegabile che tutti i pareri che si sentono a riguardo si avvicinano, in una certa misura, alle due opinioni sopra indicate.

La situazione si rivela ancora più bizzarra quando si cerchi di determinare quale tipo di persona difende, il più delle volte, l'uno o l'altro punto di vista. La prima supposizione che ci viene in mente è che le due opinioni si ripartiscano in egual misura tra genitori e insegnanti. In tal senso, i primi difenderebbero sistematicamente il «punto di vista A» e i secondi il «punto di vista B». Molte persone sposano questa supposizione che tuttavia si rivela essere falsa.

Se è vero che i *genitori* che incontriamo nel corso delle consultazioni pedagogiche difendono quasi tutti «punto di vista A», occorre tuttavia apportare immediatamente una restrizione: questo vale unicamente quando si tratta dei loro figli. Quando avvicinano i problemi di *altri* studenti, si trasformano in difensori zelanti del «punto di vista B» che adottano sistematicamente nelle discussioni quotidiane, ma anche nei giornali e nei dibattiti, quando si sentono investiti del ruolo dei rappresentanti della «giustizia».

In compenso, l'opinione pubblica fa fatica a fare il repertorio delle opinioni di *noi insegnanti*. Spesso considera la nostra posizione a riguardo dell'angoscia degli esami come del tutto decisiva e generalmente ci divide in *due* gruppi, i buoni e cattivi, a seconda del fatto che ci conformiamo o meno ai loro desiderata. In seguito, essa conferisce un carattere *diacronico* a questo giudizio, adducendo il pretesto di un'evoluzione da una concezione all'altra. In chi aderisca al «punto di vista A» essa vede «l'educatore moderno, aperto, gentile, che comprende i giovani»; mentre il rappresentante del «punto di vista B» sarebbe «scortese e spietato», la fonte di tutti i disagi dei bambini. L'osservazione dei *fatti* non sembra andare in questa direzione. Sulla base delle mie esperienze, passate e presenti, posso affermare con certezza che la

situazione reale è del tutto differente: lungi dal poterci dividere in due gruppi ben distinti, occorre al contrario riconoscere che gli insegnanti attingono degli elementi dall'una e dall'altra concezione e che questo si ritraduce anche nel loro comportamento. È facile trovare la *ragione* di una così erronea caratterizzazione. Si tratta della confusione tanto frequente tra l'*opinione* e il *comportamento* di una persona.

Concordo sul fatto che, se ci limitassimo al campo delle *opinioni* che noi, gli insegnanti, difendiamo sull'argomento dell'angoscia degli esami, si potrebbe arrivare a dei risultati così distinti. Ma nel momento in cui prendiamo in considerazione il nostro *comportamento*, una simile uniformità sparisce, poiché il comportamento può trovarsi del tutto in disaccordo con le opinioni espresse altrove. Conosco colleghi che reagirebbero con indignato rifiuto, se si parlasse loro delle considerazioni psicologiche, che qualificherebbero come «capricci moderni». Eppure sono conosciuti e amati per la loro pratica quotidiana, dove si rivelano essere «fini psicologi»: illuminati, prudenti e molto vicini ai bambini. Al contrario, insegnanti che volentieri si lasciano andare in *considerazioni* psicologiche, spesso *agiscono* con brutalità e senza il minimo senso critico. D'altra parte, le due concezioni non prendono in conto tutti i casi di paura dell'esame che incontriamo. Nella pratica siamo portati a fare appello all'una e all'altra di queste concezioni, a seconda dei *casi* che trattiamo.

È proprio questo fatto che deve farci riflettere. Ci rendiamo subito conto che la maniera abituale di abordare il fenomeno della paura dell'esame si allontana, come spesso accade, dai veri problemi quando le riflessioni schematiche prendono il posto delle considerazioni pratiche dell'esperienza concreta. In effetti, volendo riassumere la problematica sotto la forma di due opposte concezioni si pongono dei falsi problemi, di cui si ha ragione di diffidare e questo tanto più se l'opposizione tra i due punti di vista è *netta*. Come regola generale questo è l'esito di un'esacerbazione dei problemi teorici. Un sguardo sui fatti reali può aprirci allora gli occhi. Nel caso in questione non è difficile scoprire la fonte dell'errore: i termini del problema erano *mal posti*. Cosa vuol dire: «una concezione dell'angoscia degli esami»? Si tratta evidentemente di *due problemi* ben distinti, che occorre delimitare molto chiaramente, poiché è dalla loro confusione che nasce il diverbio:

- 1) Qual è la nostra *posizione teorica* a riguardo dell'angoscia degli esami, dal momento che esiste, in quale misura ne teniamo conto per la valutazione dei risultati scolastici?
- 2) *Che cosa facciamo* affinché l'angoscia degli esami non insorga nemmeno, o in che modo possiamo sopprimerla e/o ridurla quando ne cogliamo i primi segni?

Separando con cura le due questioni, tutta questa accozzaglia di opinioni contraddittorie sparisce, il terreno è finalmente sgombro e possiamo passare ai *veri problemi*.

Occorre dunque considerare l'angoscia degli esami come una circostanza che fa da attenuante e tenerne conto nella valutazione dei risultati scolastici? I genitori, spesso, ce lo chiedono con insistenza, i bambini lo fanno meno esplicitamente. Noi stessi siamo talvolta tentati di identificarci generosamente con i genitori o con i bambini e propendiamo così per una risposta affermativa. Ma non possiamo negare che il punto di vista tipico dell'insegnante, il punto di vista ufficiale della scuola, per così dire, va nel senso contrario. Chi ha ragione? È difficile da decidere. In questo contesto, le «concezioni A e B» sembrano valere entrambe. Tuttavia, dal punto di vista teorico, tutto sembra propendere per la «concezione A» e si fa perfino fatica a comprendere che non abbiamo mai potuto dubitarne! Una valutazione che non ne tenga conto sarebbe dunque forzatamente falsa. Solo il sadismo dell'insegnante potrebbe portarlo ad ignorare questi fatti. Mi sembra che gli psicologi adottino questo punto di vista troppo facilmente. Esiste tuttavia un elemento, ed è la pratica quotidiana a scuola, che lo contraddice in maniera radicale. Questa pratica quotidiana ci porta a formulare tutta una serie di obiezioni che è impossibile trascurare, tanto più quando ne abbiamo conosciuti gli *effetti pratici*.

Permettetemi di enunciare qualche cosa. Possediamo forse dei criteri certi che ci permettano di riconoscere in tutti i casi l'autenticità dell'angoscia degli esami? E dal momento che non abbiamo questi criteri, come possiamo allora tenerne conto nelle nostre valutazioni? Questo non vorrebbe dire lasciar le porte aperte agli imbrogli ed alle simulazioni, a discapito dei bambini onesti? O ancora: abbiamo forse dei criteri per misurare, in ogni caso, fino a che punto l'angoscia degli esami abbia perturbato *realmente* le capacità del bambino o se non si tratterebbe, piuttosto, anche di una mancanza di conoscenze? Non perdiamo forse così ogni controllo sulle capacità reali? E infine: perché accordare una così grande e particolare importanza all'angoscia degli esami? Non esistono forse molti *altri disturbi psichici* che hanno un'influenza non minore sulle capacità del bambino? Vessazioni, preoccupazioni, conflitti familiari, etc. Dove andremmo, se in questa preoccupazione di giustizia dovessimo tener conto di *tutti* questi elementi? Ammettiamo comunque che dobbiamo tenerne conto. Ma è *possibile*?

Tutte queste argomentazioni portano un gran numero di insegnanti ad *opporci* alla «concezione A», le cui esigenze vengono considerate ingiustificate e irrealistiche... E' un fatto che ha giocato un ruolo importante nelle relazioni molto distanziate tra insegnanti e psicologi.



Confesso che il mio cammino personale mi ha portato a passare dalla «concezione A» alla «concezione B». Mi è successo di occuparmi nella mia classe di studenti i cui problemi scolastici erano dovuti a disturbi psichici e di impiegare tutti i mezzi possibili, spesso a dispetto di qualsiasi esigenza di «giustizia». Essi hanno comunque fallito più tardi a causa dei loro disturbi e la situazione era a quel punto ancora più disperata, poiché davanti alla ripetizione dei fallimenti essi stessi e i genitori avevano perso ogni fiducia. Se non fossi intervenuto, se li avessi lasciati fallire *allora*, i genitori avrebbero forse preso coscienza del carattere irrimediabile di questi disturbi e sarebbe stato possibile imporre un trattamento. Se prende in conto la realtà, l'insegnante si sente dunque spinto verso la «soluzione B»: può dire a se stesso che non rende veramente servizio al bambino ignorandone i disturbi, e che il risultato finale sarà ancor più catastrofico poiché il fallimento sarà stato ritardato artificialmente. Devo tuttavia anche notare che, grazie a questa stessa indulgenza, applicata per un certo lasso di tempo, sono riuscito a *occuparmi* di bambini nella mia classe che, in seguito, si sono dimostrati buoni allievi. Se non avessi attenuato i miei criteri di valutazione nei loro confronti, probabilmente sarebbero stati ritirati dalla scuola.

Queste osservazioni sembrano spostare il problema in tutt'altra direzione: è la possibilità di agire sull'angoscia degli esami che determinerebbe, in fin dei conti, la scelta del «punto di vista A» o del «punto di vista B». Solo uno studio preciso su questa possibilità ci consente di rispondere alla questione 1). È così che il nocciolo della problematica che essa pone si trova in effetti nella questione 2). Possiamo dire ancora due cose riguardo di questo primo gruppo di questioni:

In primo luogo, la problematica non ruota unicamente attorno all'angoscia degli esami. Questa è solo uno degli elementi. Esiste d'altra parte tutto un insieme di altre questioni, al centro delle quali apparentemente si pone la problematica della *valutazione*; si tratta dunque di un problema di ordine etico-pedagogico, che non si può risolvere per mezzo della sola psicologia.

In secondo luogo, la maniera *attuale* di abordare il problema dell'angoscia degli esami e di tenere conto nella valutazione degli allievi manca di chiarezza di rigore, ed è per questo, d'altra parte, che ha potuto nascere un *diverbio* a questo riguardo. Questa stessa mancanza è all'origine degli scontri violenti in cui si oppongono opinioni contemporaneamente nette e stereotipate. E' vero che queste opinioni non sono nate da un'osservazione meticolosa dei fatti, ma da una presa di posizione ideologica: esse si basano sull' «etica», sulla filosofia di ciascuno di noi. E' anche la ragione per la quale la questione *oggettiva* della natura dell'angoscia degli esami è stata così poco studiata e del fatto che i genitori e gli insegnanti litighino, invece di imparare tranquillamente ad

aprire gli occhi. Per noi, si tratta di un argomento supplementare per volgere verso la questione 2), che ci porta al cuore della realtà.

Che *facciamo*, dunque, per prevenire l'angoscia degli esami, per eliminarla o almeno per diminuirla, quando si manifesta? Questa questione non chiede più che si *prenda posizione*, ma che si osservino i fatti e che ci si rifletta sopra. Molto nettamente essa ha un carattere scientifico. Conferisce un senso *psicologico* al problema dell'angoscia degli esami. Occorre allora indirizzarsi alla psicologia per ottenere una risposta? Con «psicologia» intendo qui *tutti* i metodi che servono per esplorare l'apparato psichico, compresa la psicoanalisi. Sarebbe forse la soluzione più evidente. E tuttavia sono del parere di attendere ancora e di lasciare la parola agli insegnanti per il momento. Faremo solo un piccolo giro, è vero, ma ne vale la pena.[...] <sup>14</sup>

Nei confronti degli allievi «iper-eccitati» non siamo in genere ispirati da alcuna pietà e non sappiamo come prenderli. Che cosa ci dice la psicoanalisi nei loro riguardi? Quando questi bambini seguono un trattamento, capita spesso che la genesi del loro caso sia simile a quella di bambini che hanno sviluppato delle reazioni d'angoscia. Troviamo quasi le stesse cause per il loro stato e possiamo porvi rimedio utilizzando gli stessi metodi. È per questo che la psicoanalisi parla, in questi casi, di «angoscia inconscia». Ma questo termine scatena le resistenze più vive presso gli insegnanti. Già si vuol far credere loro che esistano dei bambini angosciati e di cui non sanno che cosa li angosci ed ecco che gli si parla di bambini che avrebbero delle angosce, quando *loro stessi* affermano di non provare alcuna angoscia! Allora, il sentimento è che si vogliono approfittare della loro credulità! Che cosa vuol dire un termine come «angoscia inconscia»? In che modo si può ancora parlare di angoscia, quando tutto quel che caratterizzerebbe l'angoscia cosciente viene a mancare?

---

<sup>14</sup> In questa parte del testo, Redl risponde alla prima domanda (relativa all'eziologia) distinguendo quattro forme di angoscia: 1) *L'angoscia «normale» e sana* dell'alunno che, non avendo appreso, non è sicuro di se stesso ed alla quale si può facilmente porre rimedio; 2) *L'angoscia dell'alunno che teme le conseguenze* che un fallimento provocherà nei genitori, negli insegnanti o in se stesso in ragione dell'importanza dell'esame; 3) *L'angoscia legata alla situazione specifica dell'esame* e che assume diverse forme a seconda degli alunni e che il maestro può, attraverso la sua disposizione, attenuare o accentuare. Si tratta di un'angoscia che ha radici inconse; 4) *L'angoscia patologica* che rientra nel campo del trattamento analitico e di cui il maestro nega spesso l'esistenza, particolarmente se invocata dai genitori. L'Autore riconosce che tale classificazione soffre di astrazione e che le forme d'angoscia che ha isolato non appaiono mai in maniera isolata e discreta. Quanto alla sintomatologia, che gli pare indispensabile stabilire per fini profilattici, Redl ammette la difficoltà dell'impresa e questo essenzialmente per due ordini di motivi: da un lato, i sintomi nei quali riconosciamo l'angoscia sono piuttosto precari; parlare di «nervosismo» significa poca cosa e di criteri di apprezzamento variano da un maestro all'altro, tanto più che l'angoscia viene spesso percepita solo in *après-coup*, ovvero quando si traduce in una serie ripetuta di fallimenti. Alcuni alunni appariranno calmi, falliscono nelle situazioni di esame pur non mostrando alcun segno di angoscia (e per questo motivo passano per pigri, non intelligenti o arroganti). Riprendiamo il testo di Redl a partire da questo punto.

Questa obiezione non è totalmente priva di senso. Termini come «angoscia inconscia» o «fantasma inconscio» hanno qualche cosa di assolutamente incomprensibile per chi non abbia familiarità alcuna con le teorie psicoanalitiche. A mio parere è un errore ripetere che occorre fare un'analisi per scoprire che l'angoscia inconscia... esiste. Simili affermazioni non ci rendono credibili. Al contrario, mi sembra molto importante chiarire il malinteso che sta all'origine della resistenza che gli insegnanti manifestano a proposito di questo termine. Esso proviene dal fatto che noi, gli insegnanti, pratichiamo una *psicologia del vissuto*. In questo quadro, una simile espressione non ha *effettivamente* senso. E possiamo comprenderlo solo quando ci viene spiegato che la psicoanalisi intende questo termine non in un senso *descrittivo* ma *genetico*. Quando si esaminano questi bambini che non hanno sintomi di angoscia ma falliscono, gli esami si constata molto spesso che i loro disturbi hanno le *stesse radici* di quei bambini per i quali l'angoscia è cosciente. La terapia è la stessa in entrambi i casi perché pensiamo che si tratti dello stesso tipo di disturbo, con la sola differenza che nel primo caso non esiste un *vissuto manifesto* dell'angoscia. E' importante che possa esserci questa differenza dal punto di vista fenomenologico, ma dal punto di vista genetico essa è trascurabile e non è interessante per i nostri fini terapeutici. E' *questa* realtà che la psicoanalisi designa sotto il termine di «angoscia inconscia». Abbiamo tutto il diritto di mettere questo termine tra virgolette. E' evidente che *non* pretenderemo che l'angoscia inconscia sia *vissuta* nella stessa maniera dell'angoscia cosciente; nemmeno sappiamo che cosa sia, concretamente. Ne conosciamo solamente le *origini*, e questo ci deve bastare. Poiché se è così, e l'esperienza psicoanalitica non lascia dubbi in proposito, occorre adottare lo stesso comportamento che abbiamo preconizzato per quei bambini che mostrano forme di angoscia che abbiamo messo a repertorio nei punti 3 e 4<sup>15</sup>. Non possiamo chiamarli non-intelligenti o pigri (se non sbagliamo diagnosi), non possiamo nemmeno guarire la loro mancanza d'idee con delle buone parole. Soffrono di un disturbo psichico che paralizza le loro capacità allo stesso modo dell'angoscia manifesta degli esami! [...]<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Cfr. nota precedente.

<sup>16</sup> Grazie alla sintomatologia rivendicata da Redl, la consultazione pedagogica potrebbe, a suo avviso, aprire il campo della prevenzione dei disturbi; il lavoro degli insegnanti e dei counsellor pedagogici se ne troverebbe così notevolmente alleggerito. Nondimeno, l'Autore non si illude sulla complessità dell'oggetto e sull'insufficienza del nostro sapere; si domanda inoltre chi sarebbe in grado di stabilire questa sintomatologia: se il maestro è infatti l'osservatore più diretto e immediato, egli non ha né il sapere né il tempo necessari per andare in fondo alle cose; quanto al counsellor o all'analista, che conoscono l'eziologia dei disturbi, essi non sono in genere testimoni dei sintomi d'angoscia vissuti dagli alunni.

Fino ad ora, dunque, non disponiamo di una sintomatologia esatta dei disturbi della scolarità. Questa mancanza è in parte dovuta all'inesistenza di un campo di attività che permetta di osservare e di raccogliere gli elementi indispensabili ad una simile impresa. Solo qualcuno che possieda una formazione analitica e una ricca esperienza della vita scolastica potrebbe condurre questo compito al suo fine. L'insegnante che ha ricevuto una formazione analitica ha l'occasione di osservare alcuni fatti, ma i suoi compiti di insegnamento e i suoi carichi professionali limitano di molto le sue possibilità di lavoro in questo ambito: se anche lavorasse con accanimento, arriverebbe solo a produrre un materiale piuttosto limitato. La creazione di uno sportello o di un osservatorio nelle scuole consentirebbe margini di lavoro più ampi e contribuirebbe certamente ad accelerare il processo di ricerca del materiale.

Prima di concludere, gettiamo ora uno sguardo indietro verso il punto di partenza del nostro studio. Siamo partiti da una questione piuttosto vaga relativa alla nostra posizione sull'argomento dell'angoscia degli esami e ad alcune opinioni in merito piuttosto nette. Eravamo dell'opinione che, almeno in una certa misura, non si trattava di un problema psicologico. In effetti, ci sembrava che la questione implicasse una presa di *posizione ideologica* da parte dell'insegnante che non ci interessava. Ricordando quello che abbiamo appreso sui meccanismi psichici, possiamo allora immaginare che *una parte* della questione si risolva da sola e che l'alternativa tra le due posizioni si rivela essere un falso problema. Questo non deve certo *sopprimere* il problema, dovrebbe piuttosto portarci ad una sua diversa *formulazione*. E' effettivamente ciò che accade. Troviamo dunque una formulazione differente per la nostra questione: quale attitudine adottare di fronte all'angoscia degli esami? Le nostre conoscenze psicologiche ci portano a dividere in due la questione.

Ecco quel che ne diremo:

- 1) Il più delle volte possiamo osservare che l'insegnante incontra il fenomeno dell'angoscia degli esami in situazione, cioè durante le sue *lezioni* e direttamente nei *bambini*. La risposta alla questione di sapere quale attitudine adottare arriverà dunque in funzione del tipo di angoscia con la quale l'insegnante si misurerà. Troverà una risposta adeguata in *ogni* caso, tenuto conto del fatto, naturalmente, che può rispondere unicamente a certi tipi di angoscia. È quel che abbiamo cercato di dimostrare nel corso di questo lavoro.
- 2) Molto spesso inoltre il problema dell'angoscia degli esami è affrontato dai *genitori* che vengono a parlarci. In effetti sono loro, attraverso le ripetute domande di tener conto di questo fenomeno nella valutazione dei risultati, a creare il problema pedagogico che poi dobbiamo affrontare.

A partire da tutto ciò che abbiamo appreso, possiamo facilmente definire la nostra attitudine di fronte ai genitori: non si tratta di *risparmiare la fatica*, ma di *guarire*. Anziché acconsentire alla domanda dei genitori, dobbiamo cercare di far comprendere loro dove stia il vero problema, incitandoli a collaborare alla nostra lotta contro l'angoscia o piuttosto convincerli della necessità di un trattamento, quando questo ci paia indispensabile. È vero che, adottando questa attitudine, saremo confrontati con delle resistenze considerevoli. Per i genitori, l'angoscia del bambino è un problema serio al punto che, per questa via, sperano di ottenere la nostra clemenza. Dal momento in cui ci trovano irremovibili, quando cioè domandiamo loro che di fare degli sforzi (ad esempio, indicando un trattamento), essi *denegano* il carattere serio dei sintomi d'angoscia ed arrivano persino ad *opporci* ai nostri tentativi di prenderli seriamente in conto. Possiamo rappresentare questa situazione, così straordinariamente ingarbugliata agli occhi dell'opinione pubblica, con la forma di una metafora. Raccomando i miei colleghi di riprenderla. Immaginiamo una gara di corsa tra bambini: i migliori corridori riceveranno un premio e potranno scegliere un mestiere in cui si dovrà correre molto. Può accadere che uno dei partecipanti, che all'inizio aveva una buona prestazione, abbia un disturbo temporaneo ai piedi che gli impedisca dunque di correre. Cosa fareste in un caso simile? Nessun padre e nessuna madre dubiterebbe del fatto che, in un primo tempo, lo escludiate dalla competizione ingiungendogli di farsi curare. È vero che perderà del tempo, forse sarà necessaria anche un'operazione. Non potrà dunque camminare per un certo tempo. Solo più tardi trarrà i benefici dell'operazione: sono contrattempi che bisogna pur accettare. In casi simili, qual è la domanda dei genitori nei *nostri confronti*? Siamo supposti constatare con entusiasmo che il bambino non può partecipare alla corsa... attribuendogli un premio, perché *potrebbe* parteciparvi se non fosse malato. E guai a noi se non fossimo subito d'accordo!

È davvero interessante constatare che in un simile caso i genitori avrebbero tutta l'opinione pubblica dalla loro parte e la vulgata delle teorie psicologiche vi apporta un sostegno supplementare.

Certo, nel caso in cui si intraprende un trattamento degli stati di angoscia (qualunque cosa intendiamo con «trattamento», secondo la particolarità dei casi), una certa indulgenza sembra temporaneamente indispensabile. Provvisoriamente, e con la sola preoccupazione della guarigione, può essere talvolta necessario poter sospendere ogni *valutazione*. L'attitudine adeguata è allora in funzione delle possibilità di influenza sull'angoscia del bambino e della eventuale collaborazione del suo entourage familiare. Ma non è facile dire in che misura essa sia realizzabile, quando si

voglia prendere in conto le numerose circostanze e in particolare la preoccupazione di «giustizia» in rapporto agli altri studenti della classe.

Osserviamo ora più da vicino i cinque tipi di angoscia che abbiamo isolato. Interrogandoci realmente sul loro *significato*, non possiamo non riconoscere la loro diversa «importanza»: in particolare, il loro peso specifico differisce a seconda che siano presi in considerazione dall'*insegnante* o dall'*analista*. La stadiazione che abbiamo proposto va dunque giustificata: essa va dalla prossimità con la problematica scolastica (molto lontana da quella dell'analisi) alla prossimità con la problematica analitica (che è invece molto lontana dalla scuola). Questo ci deve far riflettere.

Consideriamo la nostra classificazione più da vicino: è chiaro che solo il *primo* tipo di angoscia (l'angoscia cosiddetta «normale») proviene direttamente dall'ambito dell'insegnante. E' il nostro pane quotidiano e possiamo intervenire sugli studenti che hanno questo tipo di angoscia, incitandoli a lavorare di più. Il *secondo* tipo (l'angoscia legata alle conseguenze provocate da un fallimento) è già più difficile da padroneggiare per noi insegnanti, anche se la comprendiamo e possiamo avere un'influenza. L'angoscia legata alla situazione d'esame (*terzo* tipo) ci sfugge in gran parte ed anche per noi, come per lo studente, è una terra sconosciuta. Tuttavia, se prendiamo consapevolezza del fatto che questo tipo di angoscia legata all'esame, in sé difficile da comprendere, dipende in parte dalla nostra propria attitudine durante l'esame possiamo fare qualcosa per attenuarla. Al contrario, l'angoscia patologica (*quarto* tipo) ci sfugge completamente e ci mette nell'imbarazzo; ed anche se possiamo avere una qualche conoscenza di quel che succede, siamo del tutto impotenti di fronte ad essa: tutti i nostri sforzi per influenzare il comportamento dello studente si scontrano con una forza superiore che impedisce tutto. Non osserviamo nulla dell'angoscia inconscia, che abbiamo scoperto solo grazie al lavoro dell'analista, e tale scoperta ci permette tutt'al più di evitare di prendere delle misure che si rivelerebbero del tutto inadeguate. Così, il nostro proprio ambito di intervento si situa, in una certa misura, nel *primo* tipo; un po' anche nel *secondo* e nel *terzo*; mentre nel *quarto* e *quinto* tipo brancoliamo nel buio.

Da tutto ciò derivano delle conseguenze molto importanti, non tanto per la questione dell'angoscia degli esami come tale, ma per il fatto che esse toccano un ambito più *esteso* che inesorabilmente si profila dietro la prima questione e che è riferibile alle relazioni tra gli insegnanti e la *psicoanalisi...*, e persino tra gli insegnanti e la psicologia in generale! Certo, si tratta di un ambito che oltrepassa la cornice del nostro argomento, ma ci tengo ad indicare almeno una traiettoria di riflessione che mi pare importante.

Per dirlo chiaramente, le relazioni che noi insegnanti intratteniamo con lo psicoanalista sono ancora oggi e in una certa misura tese. Per la maggior parte delle questioni, a dire il vero, questo vale per i rapporti tra gli insegnanti e la psicologia in generale, ma non voglio soffermarmi troppo su questo punto, benché le osservazioni fatte sugli uni possono applicarsi anche agli altri. Quale può essere, dunque, la *causa* di questa tensione? L'*analista* ha tendenza a spiegarla attraverso ragioni personali o filosofiche che mettono in causa l'*insegnante* in quanto individuo, ma sbaglia. È sicuramente una caratteristica propria all'*insegnante* quella di difendersi di fronte al sapere psicoanalitico! Qui, ancora una volta, l'analista tende troppo facilmente a spiegarla invocando l'interferenza degli affetti dell'insegnante nella sua relazione con il bambino e nella scelta che lo ha portato alla professione. Questa spiegazione non mi sembra molto soddisfacente. E' vero che noi insegnanti, rispetto ad altri profani, mettiamo in atto una più grande resistenza all'analisi. Non voglio dipingerci migliori di quello che siamo in realtà. Ma penso che dicendo questo non si spiega *tutto*; e penso di aver mostrato *quel che non* si spiega.

Per difenderci dai rimproveri degli analisti, e più in generale degli psicologi, che ci accusano di preoccuparci poco della loro scienza e di non accordare loro un posto adeguato, possiamo rispondere che ben poche cose della psicologia ci sono utili e persino che esse non ci portano a niente. In che misura questa obiezione è valida? È solo espressione di una resistenza dettata dalla pigrizia o da motivi ancor meno desiderabili? Penso che questo rimprovero, che implicitamente ci viene mosso da tutta l'opinione pubblica, psicologi compresi, sia ingiusta.

La nostra attività professionale di insegnanti si dispiega infatti su un *doppio* registro:

1) Dobbiamo innanzitutto *insegnare*, trasmettere un sapere, delle competenze, una formazione. Ogni nostra capacità d'azione è praticamente votata a questo compito che comporta delle esigenze oggettive pesanti e in particolare metodologiche: le esigenze legate alla *trasmissione di contenuti*. Che cosa ci apporta, *a questo livello*, la psicologia? Praticamente niente. Possiamo immaginare che delle conoscenze psicologiche permettano una buona presentazione della materia, ma in confronto al lavoro di acquisizione *fattiva* della capacità di trasmettere la materia è trascurabile. Devo ammetterlo: da questo punto di vista, occuparsi di psicologia è un *lusso*! Se, per esempio, avessi dedicato alle altre discipline lo stesso lavoro e pena che ho dedicato alla psicologia, probabilmente oggi il mio insegnamento sarebbe due volte più performante di quanto non lo sia realmente!

2) È vero che la trasmissione dei saperi non è il solo compito degli insegnanti. Che se ne abbia una concezione larga o stretta, realista o idealista, resta pur sempre il

fatto che molti compiti dell'insegnante partecipano d'un altro registro. La valutazione, per esempio, non ha un rapporto diretto con la trasmissione delle conoscenze. La vita scolastica esige inoltre una serie di altri compiti specifici «attorno al bambino». Non si tratta solamente di dispensare un buon insegnamento, ma anche di trattare bene i bambini, nel senso più ampio del termine. Certo, nella pratica, non è sempre possibile tener conto del caso, ma questo non ci impedisce di vedere che educare è un compito assai particolare.

Che cosa ci apporta la psicologia in questo campo? Quasi niente, se si tratta della finalità; *quasi* tutto, se si tratta del metodo. Ma non la psicologia in quanto *teoria*, che ci è molto meno utile di quanto non pensino gli psicologi. La conoscenza delle «leggi dello sviluppo» e di tutti fatti della «psicologia evolutiva» è certamente interessante e può aiutare a comprendere... ma essa ci abbandona completamente nel momento in cui si tratta di *far fronte* al singolo bambino o alla classe. Al contrario, credo che l'esperienza personale della psicoanalisi possa portare qualcosa di insostituibile per l'insegnante. Ma non è questo il luogo per parlarne.

È un altro punto che vorrei ora toccare. Se mettiamo a confronto i due compiti dell'insegnante dobbiamo riconoscere che il primo registro di attività ci mobilita quasi *interamente*; un tempo era anche esclusivo d'altra cosa; il nostro sistema scolastico è ancora *oggi* organizzato secondo questo principio. Non ci si sbaglia: lo Stato ci ha affidato la missione di insegnare! Tutto il resto è secondario. Comunque la si pensi sul nostro sistema scolastico, come *insegnanti* dobbiamo tenerne conto. Bisogna anche sapere che non disponiamo di spazi adeguati, né del tempo necessario (50 alunni per classe, programmi sovraccarichi, etc.): si rifletta bene a che cosa dobbiamo dedicare la maggior parte del nostro tempo! In questo contesto ciò che corrisponde al secondo registro delle attività, e cioè l'arte di «occuparsi dei bambini», è oggi unicamente un'esigenza raccomandata dalle autorità scolastiche, ma per la cui realizzazione non ci viene dato niente, né formazione né libertà d'azione. In effetti, solo recentemente si è preso *consapevolezza* di questo compito, ma essa non è affatto integrata con la struttura del nostro insegnamento.

In simili condizioni, si tratta di riflettere su che cosa possa essere il punto di vista dell'insegnante sulla psicologia. Come nostro lavoro principale ha con essa solo un legame indiretto, viene percepita come un *obbligo supplementare* dal quale la maggior parte degli insegnanti si difende, semplicemente perché non vengono dati loro né gli strumenti né la libertà necessari. Anche se vediamo la necessità del secondo registro di attività e l'aiuto che una formazione psicologica vi può apportare, resta il fatto che solo una parte del campo della psicologia ci è utile sul piano pratico. La maggioranza delle conoscenze *teoriche* psicologiche e psicoanalitiche non ci sono di alcun aiuto. Esse



trattano un settore della vita psichica con il quale non abbiamo praticamente alcun contatto, anche se siamo costantemente toccati dei suoi *effetti*. Cerchiamo di essere più precisi: è nella nostra formazione, e solo lì, che possiamo sperare un aiuto dalla psicologia. Occorrerebbe dunque, prima di tutto, che gli insegnanti possano beneficiare di una formazione psicoanalitica. Ma quanti ne hanno la possibilità? Quanto agli altri, che cosa possono aspettarsi, nella loro pratica, dalla teoria analitica? La psicologia ci può apportare qualcosa unicamente quando si tratta di applicare *metodi* adeguati sulle modalità di trattare i bambini; ma la *finalità*, ciò che spetta a noi fare, è e rimane un problema pedagogico che può essere fondato ma non risolto con la psicologia.

### 3. W. Kuendig<sup>17</sup>: «Una pratica pedagogica nella scuola secondaria: prospettive psicoanalitiche»<sup>18</sup>

#### *Proposta sulla psicoanalisi e l'insegnamento*

Non si può praticare la psicoanalisi a scuola per la semplice e buona ragione che nessuna delle condizioni specifiche e necessarie alla psicoanalisi vi è soddisfatta.

La psicoanalisi è originariamente una pratica terapeutica dei disturbi nervosi e il medico che incontra un malato è in effetti interessato dalla malattia che gioca in qualche modo il ruolo di terzo mediatore. Dopo la guarigione i rapporti che si sono instaurati non hanno più ragion d'essere. In psicoanalisi questi rapporti sono talmente rigorosi che la malattia deve restare il solo oggetto mediatore, se si tiene all'efficacia del trattamento. Se il medico si vedesse costretto, per una ragione qualsiasi, ad occuparsi diversamente del suo analizzante il trattamento non potrebbe che fallire.

È per questa ragione che ciò che si intende per psicoanalisi nel senso stretto del termine è qualcosa di impossibile da praticare a scuola. Il maestro non può essere al tempo stesso il medico dei suoi studenti e questo perché l'insegnante, l'educatore che è, deve occuparsi di loro in mille modi diversi. Non è lo straniero - il medico - a cui si confida una sofferenza e a cui ci si affida per il tempo necessario. Incarna innanzitutto l'autorità, è il superiore che punisce, che si congratula, che biasima, che proibisce e autorizza, in breve: è colui che, di fronte ai suoi studenti e attraverso vari comportamenti, trasmette dei valori. È proprio per questo che lo studente non lo vede come «imago», secondo i termini dello psicoanalista, come immagine in cui l'analizzante proietta qualcuno dei suoi cari o qualche sua conoscenza; gli studenti vedono nel loro maestro proprio una realtà ed è proprio qui che fallisce il trattamento analitico vero e proprio, quand'anche l'insegnante, in quanto analista, padroneggiasse pienamente la tecnica dell'analisi. Tutt'al più può togliere un peso allo studente, ma non potrà mai procedere ad un'operazione significativa. Potrà forse risolvere un blocco, aiutandolo ad assumere un conflitto e allo stesso modo potrà togliere un leggero ostacolo o smorzare un'ostilità che nuoce all'atmosfera di lavoro in classe; piccoli incidenti, osservazioni, testi liberi, proposte spontanee da parte degli studenti potranno aiutarlo a farsi un'idea del clima della classe in generale e dello psichismo degli studenti

---

<sup>17</sup> Willy Kuendig (1898-1982), pedagogista svizzero, studiò alla Scuola Normale di Hofwil a Berna. Insegnò in seguito scienze naturali ad Erlach, vicino Berna, quindi a Boltingen e infine a Bollingen.

<sup>18</sup> Titolo originale: W.KUENDIG, *Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis* (1927), numero 3, pp. 69-82; 1928, numero 8/9, pp. 275-289, numero 10, pp. 324-334. La presente traduzione è tradotta dalla versione francese, di J. MOLL, *Une pratique pédagogique dans le secondaire: aperçus psychanalytiques*, e pubblicata in M. CIFALI, J. MOLL. *Pédagogie et psychanalyse*, cit., pp. 162-184.

in particolare. Può fare un lavoro preventivo, quando la salute psichica dello studente è minacciata e, al contrario, può suscitare per quest'ultimo una situazione di conflitto, se si rivelasse utile alla sua educazione. Ma tutto questo *non è in nessun caso psicoanalisi, si tratta di pedagogia a orientamento psicoanalitico, cioè una pratica educativa che utilizza per i propri fini le scoperte della psicoanalisi*. Certo, in numerosi casi il maestro potrà influenzare lo studente in maniera duratura e determinante. Ma non potrà mai vedere le profondità dell'anima di uno studente, né suscitarsi, in virtù di un controllo permanente, quelle trasformazioni fondamentali che un analista è in grado di provocare in un paziente. L'insegnante deve attenersi ad una pedagogia a orientamento analitico ed al principio secondo il quale «prevenire è meglio che curare».

Per poter operare con questo spirito a scuola non è possibile accontentarsi di leggere una *Introduzione alla tecnica dell'analisi* o un *Manuale di psicoanalisi*. Anche se si potesse applicare a scuola la tecnica utilizzata in psicoanalisi non si potrà mai apprendere nulla dai libri, così come, d'altra parte, non si può apprendere il tatto e la pazienza necessarie. Un essere equilibrato e dotato di una sensibilità comune sarebbe verosimilmente capace di studiare la materia analitica, ma questo solamente fino ad un certo punto. Perderebbe molte delle sue certezze e ricadrebbe nel campo dell'inverosimile, del possibile, della costruzione e dell'artificio. Se non si è sottoposto lui stesso a un'analisi non si conoscerà sufficientemente da essere in grado di giudicare, come pedagogo, il ben-fondato delle scoperte analitiche. Continuerà a subire l'influenza di certi eventi vissuti che ostacoleranno la sua perspicacia e che disturberanno il suo giudizio, anche se questi non hanno delle ricadute sulla sua salute psichica. Sarà cinico in molte circostanze, dunque mai totalmente sprovvisto dell'essere prevenuto e dei pregiudizi nell'approccio con i suoi studenti. In numerosi casi coglierà in maniera intuitiva quel che è giusto e adotterà l'attitudine adeguata; ma non sarà mai certo della giustezza del suo intervento e non saprà mai in maniera certa quale sarà stata l'efficacia della misura presa, e cioè se il successo sarà durevole oppure momentaneo o solo apparente. Le ragioni più profonde della propria attitudine nei confronti degli studenti resteranno sempre una terra sconosciuta. Ma più un educatore, che si fonda a partire dalla propria analisi, si sostiene con la materia analitica - cosa che è ben altro che leggerla! - e più prenderà coscienza dell'immensa responsabilità che si è assunto scegliendo il suo mestiere. Non scopre solamente *i rischi di un'attività psicoanalitica senza fondamento teorico e appresa sui libri, ma anche i limiti di un'analisi condotta secondo una tecnica corretta*. Cessano allora le interpretazioni e le investigazioni fantasiose, nate molto spesso da una lettura superficiale, per lasciare il posto ad un'estrema prudenza. L'insegnante scopre la grande complessità della psiche dei suoi studenti, la sua immensa profondità che gli resterà sempre sconosciuta e deve anche

abitarla, per le ragioni che ho già evocato. Nei suoi studenti scopre degli esseri umani con tutte le loro debolezze e i loro difetti e non li concepisce più come del «materiale» che si tratta di costringere in una forma ben determinata a partire da uno schema prestabilito.

### *La «tecnica psicoanalitica» a scuola*

Pretendere che la psicoanalisi sia qualcosa di impossibile a scuola vuol dire che la tecnica analitica propriamente detta non può essere applicata in tale contesto. La «tecnica» degli insegnanti a orientamento psicoanalitico, se così possiamo chiamarla, si avvicina a quella dello psicoanalista unicamente per alcuni piccoli dettagli. Il suo modo di essere con lo studente è così intimamente improntato al tatto, così intuitivo, che non lo si può descrivere in maniera regolamentaria: il maestro deve affidarsi totalmente al proprio sentire. Deve avere costantemente a mente che non ha che fare con degli adulti, ma con dei bambini, con un materiale estremamente plastico dunque, i cui caratteri variano da un caso all'altro. Deve avere una disposizione innata alla negoziazione con gli umani, in particolare con i bambini, che si tratta di educare; deve essere provvisto di potere intuitivo e di delicatezza. Queste qualità, che non si apprendono, sono suscettibili di essere affinate con l'esperienza. Un insegnante dalla stoffa grossolana non potrà mai vantarsi di ottenere dei grandi successi, a meno che non usi delle costrizioni o che non pratichi l'addestramento. Accanto a questo, colui che, per aver trangugiato (mi si perdoni l'espressione, ma mi sembra caratterizzare bene un comportamento largamente diffuso!) una qualsiasi opera psicoanalitica, creda di aver accumulato conoscenze a sufficienza per avvicinare i propri simili con l'intento di «analizzarli», per interpretare ciascuno dei loro comportamenti e gesti, costui provocherà unicamente dei disastri. Avvicinerà i suoi studenti con l'intento di smorzare i loro complessi e certamente ne troverà, e cioè proprio i suoi!, da cui si difende dal riconoscerli come tali. Non può comprendere lo psichismo infantile, impedito com'è dalle sue proprie emozioni, dai suoi propri complessi personali che gli ostacolano il cammino.

La psicoanalisi ha mostrato che alcuni disturbi caratteriali e nervosi, alcuni dei quali possono rendere un essere umano inadatto alla vita, così come numerose malattie apparentemente *organiche*, hanno la loro origine in un'educazione mal condotta e nel trattamento erroneo di difetti infantili. Essa ha mostrato che in questi casi sono proprio gli educatori, nella maggior parte dei casi, senza farlo apposta e naturalmente con le migliori intenzioni, all'origine dell'incapacità di certi soggetti a padroneggiare la loro vita. L'educatore che, grazie alla propria conoscenza della materia analitica, è in grado non solo di scoprire un pericolo per lo sviluppo psichico dello studente, ma

anche di salvare una giovane esistenza già fallita, farà il suo dovere nell'utilizzare al meglio il proprio sapere e le proprie forze.

Per quel che concerne la «tecnica» dell'educatore resta ancora da citare alcune regole di comportamento, regole che costituiscono un'evidenza per l'educatore che abbia fatto un'analisi:

L'insegnante non devi mai avvicinare gli studenti con l'intenzione di «vederli» da psicoanalista o di esaminare in che misura non abbiano difetti e di mettere la sua arte alla prova ogni volta che può; non deve voler scoprire e confermare i casi citati in letteratura analitica. Piuttosto *deve lasciare che gli arrivino le occasioni per esercitare la sua attività specifica, coglierle là dove le trova e intervenire unicamente se lo reputi utile*. Se l'occasione si presenta, l'educatore sensibile reagirà secondo il proprio cuore per soccorrere e tranquillizzare, prevenire e strutturare. Il suo inconscio, messo in esercizio, reagirà alla costellazione in questione e determinerà di conseguenza il suo comportamento. Apprezzerà in qualche modo l'occasione, quindi rifletterà per sapere se deve intervenire o se deve prima di tutto attendere e proseguire con le sue osservazioni fino a che non sia sufficientemente certo della specificità del caso in questione.

I successi che si possono ottenere in questo modo sono condizionati o, se si preferisce, resi possibili per mezzo - diciamo grossolanamente - dell'attitudine generale nei confronti della vita che l'analisi ha permesso all'educatore di acquisire. Questo orientamento differente ingaggia una *tutt'altra concezione dell'educazione*. Non solo i successi puramente educativi, ma anche le performances intellettuali che bisogna esigere dagli studenti mostrano chiaramente questa influenza. In altri termini, messo da parte il livello puramente intellettuale degli studenti, i risultati dipendono in larga misura della loro attitudine (psichica) nei confronti dell'insegnante o, come dice lo psicoanalista, del transfert in generale. Occorre tuttavia sottolineare, per evitare malintesi, che il maestro che ha fatto un'analisi non è il solo ad ottenere dei buoni risultati... Si sente spesso affermare, nel contesto degli insegnanti, che chi ha fatto un'analisi pretende di essere il solo ad avere dei successi e un metodo che vale. Quando difende questo punto di vista erroneo l'educatore non fa che mettere a nudo la propria meschineria e la propria mancanza di perspicacia. Se i pedagoghi a orientamento psicoanalitico fossero i soli competenti, allora tutta la nostra educazione verserebbe in uno stato pietoso.

La differenza sta nel fatto che quest'ultimi sono assai più capaci di valutare la portata di un evento o di un intervento pedagogico, di riconoscere e forse di neutralizzare alcune influenze nefaste e possono acquisire - a partire da qualsiasi tipo di fatto, apparentemente insignificante e che si dimentica di vedere o a cui non si dà

alcuna importanza - la certezza che lo studente si trovi in uno stato di sconforto, mentre l'educatore che non ha conoscenze analitiche si trova frequentemente davanti ad un enigma e attraverso il suo comportamento, spesso inadeguato, non fa che aumentare lo sconforto dello studente.

Colui che si recasse in una classe per conoscere il metodo psicoanalitico di un insegnante rimarrebbe deluso dal fatto di non trovare alla fin fine nient'altro che ciò che ha visto in molte altre classi; sarebbe forse colpito dalla relazione particolarmente calorosa degli alunni nei confronti del maestro, così come l'evidenza e la naturalezza con le quali gli errori e le manchevolezze dell'essere umano vengono concepiti e commentati. Questa relazione è più familiare rispetto a molte altre classi in cui il maestro si comporta come despota, o utilizza la bacchetta e conosce solo i concetti di bene e di male per giudicare tutto ciò che lo circonda, presentandosi come un personaggio onnisciente e infallibile. Questi ultimi sviluppi possono certamente apparire come esagerati, ma ci si domandi onestamente se, nell'epoca del bambino, non sussista un residuo dello spirito del maestro d'altri tempi, e tuttavia in modo assai manifesto, in quasi tutte le classi. All'opposto, il maestro che preconizziamo sarà per i suoi alunni innanzitutto un compagno sperimentato che li *aiuta a progredire*, e non quello che *trasmette degli ordini* ai giovani che gli vengono affidati.

Il maestro è così più un amico che un superiore autoritario che comanda, punisce e legifera. Ma occorre sottolineare qui, ancora una volta, che un maestro *non ha bisogno di aver fatto un'analisi o di avere un orientamento psicoanalitico per essere in questa posizione favorevole*.

Resta da chiarire l'altro aspetto. Non dobbiamo credere adesso che l'educatore che abbia fatto un'analisi - che si tratti di uno dei due genitori, del maestro o del confessore - possa considerare il suo metodo come il solo valevole ed infallibile. Genitori che hanno fatto un'analisi possono certamente commettere degli errori educativi; un insegnante di orientamento pedagogico-psicoanalitico può comportarsi di tanto in tanto in modo maldestro, così come qualsiasi altro che non abbia fatto un'analisi potrebbe intervenire nella maniera più felice nella vita del bambino. Nessuna analisi - foss'anche di lunga durata - può metamorfizzare un essere umano in un essere ideale e irreprensibile che servirebbe da modello a tutto il genere umano. Anche dopo l'analisi l'essere umano resta umano, con le sue insufficienze e con le sue debolezze. Anche se numerose sue manie e suoi difetti sono scomparsi, anche se si è spogliato nel corso del trattamento analitico di un fardello psichico che ingombrava la sua vita, *ogni analisi è solo relativa. L'analizzato resta sempre e specificamente umano*.

Le brevi vignette che seguono non hanno dunque la pretesa di servire come modelli; si tratta semplicemente di episodi della vita scolastica quotidiana. Vi si

troveranno assai poche «teorie» psicoanalitiche, come le chiamano, sedgnosamente, le persone che del nostro movimento psicologico hanno solo una conoscenza libresca, riferendosi a un certo numero di spiegazioni e di scoperte. Si tratta di qualcosa di più di semplici meccanismi che quasi tutti conoscono oggi e di cui molti ignorano il fatto che si tratta di processi psichici che la psicoanalisi ha messo in luce. È per questo che nel corso di una discussione a proposito della *Psicopatologia della vita quotidiana* di Freud ho potuto sentire un collega dichiarare che non poteva comprendere il fatto che un professore scrivesse un libro su delle simili evidenze e le facesse pure passare per scienza! Eppure si trattava nella suddetta discussione dei meccanismi di *condensazione* e di *spostamento*...

Ma prima di considerare alcuni esempi tratti dalla prassi della scuola secondaria, occorre gettare uno sguardo su un capitolo particolare e cioè sulle *difficoltà inerenti all'organizzazione delle scuole medie*.

Se abbiamo detto poco sopra che le performances degli alunni dipendono affettivamente dal transfert, dobbiamo allora tener conto del fatto che le condizioni particolari della scuola secondaria hanno, in rapporto a quelle della scuola primaria, una grande influenza sulla nascita del transfert. Esso evolve ed in questo è del tutto simile al transfert dell'analizzante sull'analista; la sua evoluzione dipende, tra le altre cose, dal tempo che il maestro e gli alunni passano insieme a lavorare. Non abbiamo bisogno di parlare degli altri fattori, che sono comuni ai due tipi di scuola. Più il maestro ha l'occasione di occuparsi dei suoi alunni e più la conoscenza reciproca progredisce e con essa anche il transfert. [...]<sup>19</sup>

Abbiamo già sufficientemente sottolineato che il rifiuto affettivo di una materia viene spesso portato sul professore; osserviamo evidentemente anche il caso opposto, e cioè che un maestro detestato, per una ragione o per un'altra, suscita il disinteresse dei suoi alunni per la materia che insegna. Se esaminiamo le diverse materie di insegnamento a partire dal loro contenuto vedremo che non tutti si prestano a delle incursioni psicoanalitiche. Va da sé che in tutte le materie, scientifiche come letterarie, è possibile osservare tutti i tipi di abitudini, di difetti, di goffaggini e di blocchi. Ma le differenti materie di insegnamento in se stesse forniscono frequentemente l'occasione per una incursione nel campo psicologico: gli alunni forniscono spesso, senza dubbio,

---

<sup>19</sup> Kuendig pone quindi l'accento sulle condizioni favorevoli all'insorgenza del transfert che offre la scuola primaria dove la classe spesso poco numerosa e il maestro unico costituiscono, visti dall'esterno, «un gruppo dalla coloritura assai specifica»; le scuole medie, che corrispondono alle scuole superiori in Italia, dove i professori insegnano una sola materia, favoriscono piuttosto l'insorgenza di transfert più diffusi e laterali, favorendo così la creazione di sotto-gruppi che nuocciono all'omogeneità del gruppo classe.

un materiale di prima scelta, istruendo così il maestro sul loro stadio di sviluppo, dandogli dei chiarimenti sulle ragioni di questa o quell'altra attitudine della classe, e facendo loro stessi, per così dire naturalmente, delle scoperte che degli adulti non iniziati all'analisi taceranno di «elucubrazioni di uno psicoanalista» improntate alla letteratura.

Mi sembra che le materie della branca storico-letteraria si prestino in generale meglio, rispetto a quelle del campo scientifico, agli scopi dell'insegnamento a orientamento psicoanalitico. In quanto rappresentante di quest'ultimo campo mi dispiace di non poter insegnare solo eccezionalmente tedesco e religione, poiché queste due materie forniscono come poche altre una quantità insospettabile di occasioni di osservare e di ascoltare gli alunni. Per quel che riguarda le materie scientifiche, il corso di scienze naturali costituisce un'eccezione nella misura in cui la zoologia, la botanica e l'antropologia suscitano spesso dalla parte degli alunni osservazioni interessanti e forniscono al maestro l'occasione di informarsi in maniera discreta sul livello delle loro conoscenze sessuali. Per quel che concerne il corso di disegno, preziosi dettagli possono fuoriuscire dai disegni di memoria, così come dalle illustrazioni di racconti e leggende che gli alunni fanno senza alcuna indicazione da parte del maestro; del resto, il più delle volte, le associazioni che sorgono permettono persino di interpretarli. La preferenza per un colore, l'esclusione di un altro o di un gruppo di colori, si rivelano talvolta essere condizionate psichicamente. [...]

Bisogna dunque astenersi dal prendere le brevi descrizioni che seguono *come modelli*; esse servono solamente ad illustrare le riflessioni sviluppate poco sopra e vogliono mostrare come sia possibile tenere in conto delle conoscenze psicoanalitiche a livello della scuola media.

1) Le semplici osservazioni riportate qui sotto hanno unicamente un valore di esempio; bisogna osservare che *il maestro non interviene mai*. Considerata l'ostilità di molti nei confronti del metodo, delle conclusioni e degli effetti della psicoanalisi mi sembra importante insistere particolarmente su questo punto;

2) Le osservazioni che citeremo testimoniano *unicamente dell'eventualità e non della certezza* dell'esistenza della relazione psichica sopra citata;

3) E' nella natura dell'oggetto di ricerca della psicoanalisi che le osservazioni, che siano di natura pedagogica o che si tratti di frammenti di un trattamento analitico, possano spesso apparire poco convincenti. Il fatto è che le relazioni affettive tra l'educatore o il medico da una parte e l'alunno o il paziente dall'altra sono impossibili da descrivere. È proprio per questo che racconti orali e scritti sfortunatamente non possono che tacere quei momenti che testimonierebbero della bontà delle situazioni e delle relazioni descritte. Di conseguenza, molto di quel che le parti in causa



considerano come una certezza, apparirà ai lettori di pubblicazioni psicoanalitiche come fittizio o come arbitraria costruzione della mente.

### *A lezione di scienze naturali*

[...] Per chi conosce i principi pedagogici in materia di educazione sessuale dei bambini il caso che segue non mancherà di interesse. Mi viene affidato come tirocinante uno studente alla vigilia dell'esame; si tratta per lui di affrontare il tema del «formicaio», che io stesso avevo già affrontato a lezioni. Preparo lo studente alle possibili difficoltà e lo incoraggio a dirmi innanzitutto come intenda rispondere alle questioni di natura sessuale che gli alunni certamente non mancheranno di porre. Lui non crede che tali questioni sorgeranno, ma già alla seconda lezione si trova in imbarazzo. Le osservazioni degli alunni sul formicaio si sprecano, quando all'improvviso un'alunna dichiara: «un giorno ho visto due formiche l'una sopra l'altra!» (accoppiamento). Questa breve osservazione ha chiaramente l'*allure* di domanda. Il tirocinante risponde con un «ah...» prolungato. Poi improvvisamente pone fine al fluire delle osservazioni degli alunni e riprende la guida della lezione, facendo valere il suo sapere. Ma l'alunna in questione alza di nuovo la mano: «che cosa facevano le due formiche?». Lo stagista si sente impacciato, fissa la classe per qualche istante mentre alcuni ragazzi si scambiano degli sguardi che la dicono lunga, e poi dice: «beh, tocca a te risolvere la questione!». Sembra evidente che la questione formulata così chiaramente chiamava una risposta non meno chiara e che quella data dallo stagista non è per nulla soddisfacente, al contrario rinvia la questione e suona sospetta agli occhi degli alunni. Ma è altrettanto evidente che gli alunni non sono in grado di ricevere nello stesso momento la risposta più semplice e più naturale. Non è mai troppo facile - a maggior ragione per i giovani, come lo sono i tirocinanti, per i quali le questioni sessuali, religiose, etc., non sono ancora chiaramente assunte - trovare il cammino della giusta via di mezzo, ovvero di rispondere in una maniera che soddisfi la classe e lasciando la possibilità agli alunni che lo desiderino di rivolgersi più precisamente al maestro. Nel caso descritto, ho sbagliato a non dire al tirocinante come avrebbe dovuto comportarsi, ho sbagliato nel lasciarlo sprovvisto di fronte alla difficoltà.

### *Transfert e performances scolastiche*

Il legame tra i risultati scolastici e l'affettività è forse più comprensibile se si utilizzano i termini più correnti di simpatia ed antipatia anziché parlare di «transfert positivo e negativo». Ci si permetta di ricordare una volta di più che i risultati scolastici non dipendono unicamente dal livello intellettuale dell'alunno, né dalle sue

abilità o dal transfert sul maestro. Un blocco può ugualmente prodursi quando la costellazione dei tre fattori citati è favorevole. Anche qui è possibile che un insegnante trovi la ragione di questo blocco e, una volta scoperta, liberi una forza di lavoro che può allora condurre a delle buone performances.

Non bisogna tuttavia aspettarsi in casi simili che la scoperta provochi subito un'attitudine positiva al lavoro. Perché *scoprire non è la stessa cosa che assumere*.

Spesso bisogna dare all'alunno l'occasione di ri-orientarsi e di ritrovare il proprio equilibrio. L'esempio che segue mostra come si possa arrivare a suscitare un transfert che fino ad allora era solo debole, e persino inesistente all'inizio; come si possa, per così dire, insinuare nell'alunno per poi mettersi, una volta che il transfert può essere «assunto», alla ricerca delle ragioni di un blocco. Questo esempio non ha potuto sfortunatamente essere condotto fino in fondo perché ho dovuto lasciare la classe prima del tempo. Il secondo esempio illustra il caso in cui l'alunno deve ri-orientarsi, prima che la sua forza di lavoro possa essere messa in esercizio normalmente.

#### *Suscitare il transfert*

Seguo un alunno che mi colpisce per il suo comportamento bizzarro. Ho l'impressione che l'attenzione che la lezione richiede sia uno sforzo troppo grande per lui. I suoi compagni si comportano in maniera del tutto differente, non che tutti meritino, attraverso il loro impegno e i loro risultati, di essere i primi della classe. Ma la maggior parte di loro si distingue per qualità dell'attenzione. Non faccio in tempo a scrivere una cifra o un'osservazione alla lavagna senza che gli alunni la scrivano immediatamente sui loro quaderni, e senza che io lo dica loro. Hanno voglia di annotare tutto. Tranne il ragazzo in questione.

Interrogo tutto ciò che potrebbe darmi informazioni sul livello della sua attenzione, ma lui non mi fornisce alcun punto di orientamento sulla cosa. Se dovesse descrivere lui stesso il proprio comportamento, ecco che cosa direbbe: «ciò che lei ci spiega è sicuramente molto interessante. Ma io ho ben altre cose che mi passano per la testa!».

Mi rivolgo innanzitutto ai miei colleghi, nella speranza di apprendere forse qualcosa da parte loro. Ma le informazioni ricevute non mi aiutano molto: uno pensa che l'alunno in questione non sia poi peggio di altri; l'altro lo trovo un po' «bizzarro», cosa che già io stesso ho osservato! Ma che cosa significa «bizzarro»? Mi rimetto ad osservarlo. Andargli incontro significherebbe *insospettirlo e questo sarebbe probabilmente sbagliato*. Non mi resta dunque che aspettare e sperare che il caso mi sia forse favorevole o che mi dia l'occasione di scoprire il segreto di questo ragazzo. I suoi risultati non sono poi così malvagi, ma non si può dire che partecipi attivamente alle

lezioni. Mi sembra che sia sempre sul punto di osservarmi, come se non osasse fidarsi. Che aiuto potrebbe darmi, qui, il fatto che io conosca tutta la letteratura di casi simili? A che pro pensare ai sensi di colpa, sopporre un'identificazione con un professore precedente o con un padre troppo autoritario? Ammettiamo che in una simile situazione il professore voglia subito mettere in pratica le sedicenti conoscenze che ha attinto dalla letteratura e che si rivolga così all'alunno: «Ascolta, ragazzo mio, i tuoi risultati non mi piacciono. Tu chiaramente pensi sempre ad altro. Dimmi un po': che cosa pensi di me? Hai forse avuto prima di me un professore che detestavi? Puoi dirmelo, ad ogni modo io lo so che non potrai dimenticarlo!». In questo caso nessuno potrebbe volerne al ragazzo se si facesse sospettoso, senza peraltro saperne le ragioni, se facesse di tutto per evitare il maestro.

Lezione di matematica. Cammino tra le fila mentre la classe esegue esercizi di calcolo mentale. Osservo allora che il ragazzo «bizzarro» è del tutto «altrove», scarabocchia con la matita sulla carta. Vado tranquillamente verso di lui e lo vedo posare il palmo della mano sulle matite e mettersi chiaramente a riflettere sui calcoli, come mostra, mi sembra, il volto estremamente concentrato. Alza lentamente gli occhi verso di me e incontra in maniera rapida il mio sguardo che scruta. L'alunno è evidentemente stupito di trovare solo un sorriso divertito sul mio viso. Mi metto allora a parlare nel dialetto locale (in situazioni di questo tipo preferisco il nostro dialetto: anche se questo porta via alcuni minuti durante la lezione, la situazione è improvvisamente più familiare per i bambini per i quali la lingua della scuola primaria è ancora in qualche modo straniera):

- «Vuoi mostrarmi ciò che hai disegnato?». Mi lascia prendere il foglio. Appare una «i» ben fatta.
- «Ma questo è un ornamento grazioso! È vero, le nostre lettere possono essere assemblate in decori graziosi. E questo poche persone lo sanno. Ma che cosa potrebbe significare allora il tuo disegno?
- «Oh! Niente di importante!»
- «Ma non fa niente!» Dico io, scherzosamente.
- «Non lo so», risponde.
- «Non puoi dirmi proprio niente?»
- «Ma non ho niente da dire!»
- «Bene, fermiamoci qui e continuiamo con i compiti!»

Ripeto dunque la consegna dei compiti. Non mi aspettavo di ottenere gran cosa dal ragazzo durante la lezione, per di più in presenza dei suoi compagni. Volevo semplicemente cogliere l'occasione di avvicinarmi a lui, in un modo o nell'altro.

Volutamente non lo rimprovero per la sua disattenzione e suppongo che apprezzi la mia indulgenza. Un rimprovero non avrebbe fatto altro che rinforzare la sua sfiducia e avrebbe provocato la sensazione che volevo coglierlo sul fatto. Comportandomi come ho fatto, spero almeno di essermi guadagnato una minima particella della sua fiducia.

Durante la ricreazione mi reco in un'anticamera dove gli alunni lasciano le scarpette che usano in classe per rimettersi le loro. Parlo del più e del meno con alcuni di loro. Un gruppo di ragazzi allegri mi circonda subito e ci dirigiamo insieme verso il campo di gioco. Mi informo sulle regole del gioco, domando chi è il migliore e naturalmente viene citato il nome del più cattivo. Il ragazzo il cui comportamento mi preoccupa tanto si trova nell'ultima fila dell'allegria compagnia. Mi rivolgo a lui: «E tu, B., come giochi?». Alza le spalle, si volta dall'altra parte e sparisce nel gruppo. Perché evita di parlarmi?

Il giorno seguente, durante l'ora di matematica, ho nuovamente occasione di avvicinarlo. Lo osservo mentre prende nota con la matita sul foglio, quando io avevo chiesto di farlo a penna e sul quaderno. Incomincio un dialogo:

- «Non vuoi fare come gli altri?»
- «Non posso in questo momento!»
- «Ah! E perché?»
- «Non posso tenere il portapenne. Mi fa male la mano»
- «Che cosa seria!», dico ridendo. «Ma che cosa ti sei fatto?»
- «Sono caduto ieri alla ricreazione, mi sono fatto male»
- «E non hai fatto niente per calmare un po' il dolore?»
- «No, forse se ne andrà via da solo!»

Era arrivato per me il momento di intervenire:

- «Ascolta, non possiamo lasciare la cosa così com'è. Non possiamo sapere se si tratta di una piccola storta o di qualche cosa di più grave. Se ti va vieni, a trovarmi durante la ricreazione, così vediamo se possiamo fare qualcosa. Naturalmente solo se sei d'accordo!».

Durante la ricreazione, il ragazzo viene effettivamente a trovarmi nell'aula di chimica. Tiro fuori dall'armadio un flacone di soluzione iodata e mentre gli spennello la mano mi guarda furtivamente, come se gli occorresse prima di tutto osservarmi più attentamente. Cerco di farlo parlare, spiegandogli che cosa sia una storta e quanto tempo potrebbe passare per la scomparsa delle conseguenze di una caduta. Poi vorrei saperne di più sulle circostanze della caduta e finisco con l'ottenere che mi parli abbastanza naturalmente. Dopo che l'ho congedato resta un momento sulla porta e mi dice: «Grazie molte!».

La mattina seguente trovo il nostro invalido ai piedi della scalinata della scuola, dove sembra che mi abbia aspettato. Naturalmente gli chiedo notizie sulla sua ferita, non sembra avere dei grandi cambiamenti rispetto al giorno precedente. Accetta subito il mio invito a medicarlo una seconda volta con lo iodio. Proseguiamo il dialogo del giorno prima. Un collega che ci passa accanto mi accoglie in seguito nella sala professori con questi termini:

- «Ma che cosa hai fatto a B.? non l'avevo ancora mai sentito chiacchierare così tanto! Eh sì, facciamo sempre esperienza del fatto che le persone potrebbero parlare, se solo non fossero così pigre!».

Alla fin fine, che cosa gli ho fatto? Ho solo cercato di guadagnarmi la sua simpatia. Ancora non so per quale motivo non mi abbia dato fiducia fin da subito, a differenza dei suoi compagni. Continuano ad ignorare le ragioni della sua resistenza nei miei confronti. Nemmeno mi sogno di possedere la sua fiducia in un modo incrollabile, al contrario: so perfettamente che posso perderla in modo irrimediabile. Ammettiamo che la parzialità di un maestro oppure l'eccessiva severità di suo padre abbiano condotto il ragazzo a vedere in tutti i suoi educatori e superiori degli aguzzini di cui può solo non fidarsi perché essi lo hanno abituato unicamente a rimproveri e punizioni; in questo caso, la fragilità della sua fiducia sarebbe certamente comprensibile. E' solo dopo essersi reso conto del fatto che io non faccio parte degli aguzzini, che dunque non ha motivo di non fidarsi di me, al contrario, che cerco di comprenderlo e che vorrei aiutarlo, è solo in quel momento che si fiderà completamente, cosicché potrò cercare di entrare più profondamente in lui e di mostrargli la ragione del suo comportamento.

Ma non sono ancora a quel punto. Sono ancora oggetto di una buona dose di sfiducia. Tuttavia, un progresso pare disegnarsi già nel corso della successiva lezione di disegno tecnico. Il paziente, nel frattempo guarito a poco a poco, mi porta il suo disegno senza che io glielo chieda, per discutere con me dei termini della descrizione. Mi prega anche di venire al suo banco per controllare le correzioni. Poi dice che «sì» potrebbero indicare le misure, utilizzare un altro colore, etc. In breve, cerca molto chiaramente di darmi il beneficio di un posto d'eccezione, dal momento che la grande sfiducia dell'inizio è scomparsa.

Poiché ho dovuto lasciare la classe, sfortunatamente non ho potuto proseguire lo studio del caso. Se necessario, avrei molti modi di spiegare la sfiducia dell'alunno, senza sapere quale sia quello buono. Ho tutt'al più alcuni punti di orientamento, che mi guidano nell'una o nell'altra direzione. Non immagino nemmeno di aver guarito il ragazzo dalla sua sfiducia, né tantomeno di aver introdotto un processo di guarigione. Provvisoriamente ero il solo a beneficiare della sua fiducia, che era ancora poca. Aveva

appena incominciato a guardarmi con altri occhi, per così dire. Tuttavia non dubito che con il tempo, probabilmente qualche mese, la sfiducia avrebbe finito con lo sparire.

### *Transfert fortement positif*

Si tratta ora di una fanciulla. All'inizio delle prime ore di lezione in classe ero rimasto colpito dal fatto che questa ragazza avesse una cura particolare per la più piccola inizia che riguardava la mia persona. «Ha un po' di gesso sulla manica» diceva, togliendomelo; «Ha una grossa macchia di fango», oppure «l'ho vista stamattina mentre faceva colazione». E così tutti giorni, cosa che testimoniava di un interesse particolare per la mia persona. Nell'aula professori un collega che aveva rimproverato quest'alunna per avere dimenticato di fare i compiti di storia, mi racconta che lei gli aveva replicato di non saper bene perché bisognava studiare la storia e che la matematica era molto più importante nella vita. Naturalmente questa materia aveva, almeno provvisoriamente, più valore nella sua vita per il fatto che era la materia che insegnavo io.

In matematica era nettamente migliore dei suoi compagni. Faceva prima di tutto i suoi esercizi di matematica, gli altri compiti venivano solo dopo. Questo non sarebbe stato in fondo niente di stupefacente, se lei si fosse tanto interessata alla matematica prima che gliela insegnassi io a scuola. Ma non era il suo caso. Al contrario, prima era stata molto più attiva e impegnata nello delle lingue.

Si sarebbe forse potuto cercare anche la ragione della sua ripresa di interesse nella scelta delle materie con il modo di presentarle se, nel frattempo, dei piccoli incidenti non avessero mostrato chiaramente che era il transfert il grande responsabile. Se in classe domandavo se ci fosse qualcuno che poteva aiutarmi a prendere un apparecchio nella sala di fisica, potevo scommettere a colpo sicuro che sarebbe stata lei la prima a presentarsi! Alla fine delle lezioni si proponeva ogni volta per trasportare qualche cosa. Finite le lezioni, era sempre l'ultima a lasciare l'aula. Aveva sempre qualche cosa da fare, da sistemare, doveva sempre e ancora riordinare la cartella, per essere sicura di non dimenticare niente; oppure girava in bicicletta davanti all'edificio e questo fino a quando non lasciavo la scuola io stesso. Prese più chiaramente consapevolezza della sua attitudine nei miei confronti quando ho cercato, per così dire, di mettergliela sotto il naso, perché potesse vedere più chiaramente e avere così la possibilità di dedicarsi di nuovo e normalmente allo studio delle altre materie.

Avevo in effetti osservato che la suddetta alunna, la cui classe si trovava al piano inferiore, stava costantemente nel corridoio, davanti all'aula professori che si trovava sul piano. Le avevo domandato, qualche volta, se stava cercando qualcosa, senza ottenere naturalmente una risposta soddisfacente. Stavo per entrare nell'aula

professori, dopo un'ora di disegno, quando la fanciulla entrò improvvisamente porgendomi una matita.

- «Aveva dimenticato la sua matita in classe. Eccola!». Guardo prima di tutto nella mia borsa, per convincermi che fosse la mia.
- «Dove l'ho lasciata?», le chiedo.
- «Sul banco di A.»
- «E chi l'ha scoperto?»
- «A., naturalmente!»

Non ho potuto fare a meno di sorridere. Ha notato il mio sorridere e sicuramente ne ha indovinato la causa. Abbassa la testa, poi si dirige verso la porta.

- «Bene, ti ringrazio. Ma ascolta un po': perché sei stata tu e non A. a portarmi la matita? Dopotutto, è lei che l'ha trovata!»
- «Ehm... non aveva tempo!»

Un gesto rapido e sparisce. Il giorno dopo entro nella sala in cui si vendono i quaderni. Davanti all'edificio, ho osservato due piccole pesti che si divertivano a suonare i campanelli delle bici dei loro compagni. Lo faccio notare ad uno dei miei colleghi e, al tempo stesso, voglio fargli capire che la cosa non stupisce, da parte di questi mascalzoni.

- «Evidentemente, la prima cosa che vedo oggi...» dico entrando. Ed ecco davanti a me l'alunna che mi ha riportato ieri la matita. Ha creduto che stessi parlando di lei, perché mi ha interrotto bruscamente:
- «Ma oggi non ci sto proprio con la testa! Devo proprio comprarmi un quaderno! Ma lo so che volete prendervi gioco di me!»

Non posso fare a meno di ridere, per via della casualità e della pronta reazione della fanciulla anche il mio collega ride, ma per i miei propositi che trova incoerenti. Non era al corrente della storia della matita del giorno precedente.

Sono obbligato a spiegare all'alunna il senso delle mie parole dell'inizio e il fatto che non avevo la benché minima ragione prendermi gioco di lei. D'altra parte ho potuto dimostrarle che le sue parole provavano che lei mi aveva del tutto compreso il giorno prima e che sapeva molto precisamente quel che la mia ultima domanda voleva dire. Inoltre, le ho dimostrato che avevo indovinato da molto tempo e approfittai dell'occasione per dirle che apprezzavo lo zelo e l'attenzione di tutti gli alunni e non solo di una. Le feci al tempo stesso capire che *ero lì per tutta la classe e non solo per lei*, che ogni alunno aveva diritto alla mia attenzione e alla mia benevolenza, che dovevano certo essere meritate, e che non potevo accordare solo a lei il privilegio di aiutarmi nei lavori. Le ricordai l'episodio in cui aveva spinto un compagno, dicendogli che faceva

cadere tutto. Le spiegai che doveva rinunciare alla speranza di vedermi privilegiare lei e che mi aspettavo solamente da parte sua che facessi in maniera giudiziosa il suo lavoro. Aggiunsi anche che mi avrebbe fatto piacere sentire dai colleghi che si era messa a lavorare in tutte le materie. Ma occorreva che lei rinunciasse, così come tutti gli altri, per restare semplicemente un'alunna.

Mi guardò un po' abbacchiata. Chiaramente doveva assumere tutto questo. La cosa non trasparve esteriormente; fu solamente, per un certo tempo, un po' più silenziosa con i suoi compagni. La osservavo quando potevo, per parlarne con lei all'occorrenza. Quando feci sapere ai miei colleghi che avevo tagliato corto con le avances dell'alunna (il suo comportamento non era più un segreto per nessuno da lungo tempo) e che avremmo dovuto tenerne conto, furono del tutto d'accordo. L'attitudine generale dell'alunna, così come i risultati nelle materie che aveva per qualche tempo trascurato, ritornarono del tutto normali. Dopo qualche settimana di vacanza non ebbe nulla da dire a riguardo del fatto che in mia presenza un professore l'aveva gentilmente presa in giro per la sua precedente attitudine nei miei confronti.

È arrivato il momento di chiedersi se in questo caso sia necessaria una spiegazione o se una relazione normale si sarebbe ristabilita comunque. Non possiamo rispondere con certezza a questa domanda. Il transfert avrebbe potuto intensificarsi fino a mobilitare tutto il pensiero e la sensibilità, la ragazza vi avrebbe di conseguenza investito ogni sua energia. Volevo dunque porre dei limiti, prima che divenisse troppo forte.

Cosa c'entra la psicoanalisi qui? Essa appare tutt'al più nel fatto che gli effetti di un transfert normale e di un transfert eccessivo sono noti. Teniamo conto della dipendenza affettiva. Sappiamo che non è possibile sminuire un eccesso di zelo né con la bacchetta né attraverso punizioni. Ricorrendo a queste ultime si otterrebbe tutt'al più uno spostamento dell'interesse su un oggetto che risulterebbe meno «pericoloso», diciamo più innocente, cosa che farebbe apparire questo stesso interesse come più innocente, a meno che non sia completamente controllato e occasione di disturbi. Non si arriva mai a ripartire le forze in una maniera più «economica» ricorrendo alle misure sopra citate.

Il *transfert* è, in fin dei conti, di natura *sessuale* e può, all'occorrenza, causare una violenta esplosione sentimentale: è ciò che il seguente episodio (una scena di gelosia) vorrebbe illustrare. [...]<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> L'Autore racconta a questo punto un episodio. Nel corso di un'uscita nei boschi con la sua classe, composta unicamente da ragazze di 13/14 anni, l'armonia del gruppo si disfece improvvisamente nel momento in cui un'adolescente e poi un'altra gli domandarono di prenderle per mano perché temevano di cadere lungo il sentiero scivoloso. Di ritorno a scuola, Kuendig approfittò di



Abbiamo visto che attraverso i loro sogni le alunne realizzano un desiderio, si vedono infatti come adulte; essendo le sole che io osservavo mi sceglievano come oggetto del loro amore, facendo di me il loro seduttore e persino quello che le violava. Una di loro ha preso anche direttamente il posto della donna che mi veniva attribuita. In numerosi casi, le alunne possono realmente volere che il loro desiderio si realizzi in questo modo e questo senza che ne siano realmente coscienti. E' tuttavia stupefacente vedere a quali mezzi le alunne rincorrono per forzare il professore ad occuparsi unicamente di loro, a consacrarsi esclusivamente a loro, non fosse che per un solo breve istante. Simili scene sono sempre sinonimi di un ricatto amoroso, anche quando accadono tra maestro ed allievi dello stesso sesso. Il professore che si occupa di un solo allievo gli appartiene interamente, concentra tutta la sua attenzione su di lui e al tempo stesso priva gli altri del suo tempo. L'allievo diviene, per così dire, il personaggio principale.

Una giusta valutazione di queste situazioni, considerate come ricatti d'amore, necessita di prendere i concetti di «amore» e di «sessualità» in un senso più ampio, così come vuole la psicoanalisi. La sessualità non riguarda unicamente lo stretto campo designato correntemente da questa parola, e che la psicoanalisi designa con il termine «genitalità»; riguarda anche gli slanci omosessuali, le componenti sadiche e masochistiche, orali, uretrali e anali della vita pulsionale. Se il ricatto d'amore o la sollecitudine non esita nella via pacifica, prendendo cioè la forma di un impegno notevole, di una partecipazione costantemente attiva, di uno zelo eccessivo, di una disponibilità senza difetto, l'allievo finisce con il ricorrere a mezzi interdetti, come la chiacchiera, le negligenze di ogni tipo, le assenze e i ritardi intenzionali, i gesti rumorosi, le gaffes, in breve: tutti i tipi di atti destinati a intralciare lo sviluppo delle lezioni, fino alle farse più stupide fuori dalle lezioni e tutto questo per raggiungere il

---

un'osservazione piuttosto esplicita di un'alunna, che esprime il suo dispiacere nel vedere che qualcosa si era spezzato nel clima del gruppo-classe, per farle comprendere che stava reagendo in effetti alla gelosia e per spiegare chiaramente i limiti che assegna all'aiuto che lui stesso può apportare ai suoi alunni. Convinto del fatto che gli adolescenti abbiano ancora bisogno di assumere inconsciamente questa storia, attende che un altro accadimento gli fornisca il pretesto per ritornare sull'argomento: il giorno seguente, dopo che una ragazza che dice di soffrire di nevralgie e di essere assalita da sogni «stupidi», acconsente al fatto che possa raccontarne qualcuno per iscritto, le altre compagne chiedono al maestro di poter fare lo stesso. Kuendig riproduce un campione delle sue alunne, sogni in cui lui appare come personaggio principale e che rinnova la peripezia della passeggiata nel bosco. Secondo l'interpretazione prudente che offre, questi sogni lasciano trasparire l'immaginazione dei desideri inconsci in conflitto con la necessaria rinuncia e rendono così almeno un po' più comprensibili le scenate di gelosia del giorno precedente. Ciascuna delle sue alunne avrebbe voluto essere la preferita; per tutto il tempo in cui nessuna di esse si era sentita la preferita non accadde nulla; ma nel momento in cui due di loro avevano creduto di esserlo la rivalità si esprime in maniera eclatante. Il transfert manifestava così, attraverso i sogni, la sua origine marcatamente sessuale.

proprio scopo. L'essenziale sta nel fatto che il maestro sia portato, in un modo o un altro, ad occuparsi dell'allievo. Voler descrivere tutte le varianti di queste situazioni ci porterebbe troppo lontano. La letteratura offre un numero sufficiente di descrizioni di questo tipo. Quel che importa è che il maestro sappia che il comportamento di un allievo o di un'allieva può anche essere al servizio del ricatto amoroso, anche quando il ricattatore non ha la consapevolezza del fine; ed anche quando la sollecitudine, alla fine testimoniata, avviene attraverso il bastone essa soddisfa comunque il desiderio inconscio. Diventa cosciente, per esempio nel caso in cui un bambino dalla tendenza fortemente masochista provi attraverso i colpi che riceve un piacere di natura verosimilmente sessuale e che viene molto spesso descritto in termini di masturbazione. Casi di questo genere mostrano che i tiri mancini forzano il maestro a manifestare il suo amore attraverso un castigo corporale. È chiaro che un bambino così implicato troverà ugualmente i mezzi per costringere i suoi genitori e i suoi superiori a manifestargli il loro amore. Spesso il colpevole si compiace del fatto di essere tormentato senza provare il piacere sessuale di cui si è parlato. Il masochismo, il piacere di essere torturato, può già trovare una certa soddisfazione nella misura in cui l'allievo si sente disprezzato, messo in scarto, misconosciuto e ridicolizzato. In situazioni di questo genere il maestro farà bene ad incominciare a domandarsi se una punizione (un compito supplementare o persino un rimprovero) non vada incontro alla disposizione masochista del bambino.

Tuttavia, questo non significa che prima di rimproverare o di punire un allievo il maestro debba ogni volta domandarsi se non stia andando incontro ad una tendenza auto-distruttiva. Considerando che la componente masochista fa parte dello psichismo, e che di conseguenza ogni allievo ne è provvisto, si potrebbe dire, generalizzando, che ogni punizione dovrebbe essere una fonte di piacere, e questo anche per il più normale degli allievi. Non cerco di sapere in che misura questo sia sempre vero nell'inconscio. Mi ricordo qui di un caso di generalizzazione in un altro senso: nel corso di una delle sue visite, un membro dell'amministrazione scolastica rimproverò una delle mie alunne, notoriamente isterica, perché faceva precedere ogni sua risposta da gesti bizzarri. Il rimprovero disorientò completamente l'alunna che fu a quel punto incapace di dare la benché minima risposta. Io avevo preso l'abitudine di passare oltre il suo comportamento strano e di attendere con pazienza la risposta dell'alunna. Ma, alla fine dell'ispezione, il signore in questione volle biasimarmi, con il pretesto che non ci sapevo fare con questa alunna, perché ero incapace di farla ragionare e di farla rispondere in una maniera convenevole. Ribattei che prima di rimproverarla bisognava vedere che la bambina era malata (a mio parere il suo caso necessitava innanzitutto di un trattamento medico) e che occorreva allontanarla per

qualche tempo dalla scuola (c'erano altri motivi che mi portavano a pensarlo) ed egli mi rispose: «certamente, se lei vuole analizzare qualsiasi cosa possiamo chiudere subito la sua classe e aprire delle consultazioni private!». Il signore in questione non mi aveva mai sentito parlare di psicoanalisi, non avevo del resto pubblicato nulla su questo argomento; quando ho parlato della necessità di trattamento medico aveva esplicitamente concluso che stavo proponendo un'analisi, cosa che mostrava ciò che pensava della psicologia moderna. Risposi che non era affatto questione che io, il maestro, procedessi ad analizzare la mia classe, ma che mi sentivo *moralmente obbligato di tenere conto di questi casi*, casi necessitano di attenzione. Una simile attitudine mi sembra ugualmente indispensabile quando degli alunni manifestano un'attitudine fortemente masochista. Non si può tener conto dei più piccoli dettagli e non si deve nemmeno domandarsi ansiosamente, prima di ogni punizione, se essa vada incontro ad un'attitudine masochista nel bambino, bisogna prima di tutto lasciare che le occasioni vengano da sé, è ciò che spero di dimostrare attraverso i miei sviluppi sulla scuola media.

#### *Psicoanalisi e senso morale*

La psicoanalisi viene molto spesso rimproverata di svelare le pulsioni animali nell'essere umano, di cercare le nefandezze dell'anima e di attribuire all'uomo delle sensazioni e delle disposizioni che vengono d'altronde disprezzate, provocano vergogna e vengono persino punite. Ne consegue che la psicoanalisi stessa sarebbe immorale. Alcuni esempi mostreranno che l'analisi mette anche a nudo quel che vi è di morale nell'essere umano e che l'essere umano è spesso più provvisto di senso morale di quello che siamo portati a credere. Basta vedere i conflitti che si giocano appunto tra la coscienza morale e le aspirazioni interdette, conflitti che costringono l'essere umano a rifugiarsi nella malattia mentale in quanto la coscienza, e cioè l'istanza morale nell'uomo, gli proibisce di cedere ad una disposizione. [...] <sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Kuendig racconta qui la scena in cui un alunno, che aveva rubato delle mele dalla cucina della scuola, si tradì in diversi modi, arrivando in ritardo a lezione e lasciando cadere la sua cartella da cui spuntarono fuori le mele. Anziché riprendere l'alunno, tormentato da un senso di colpa tale da rendergli impossibile mangiare le mele che la responsabile della cucina gli aveva chiesto di tenere d'occhio, Kuendig conduce il ragazzo a prendere coscienza del bisogno che aveva di confessare la sua colpa (come dimostra l'atto mancato) e del desiderio di essere punito per espiarla. Un altro racconto illustra ugualmente il fatto che il senso di colpa e la speranza di una sua espiazione possono provocare la confessione sviata di un misfatto: è la storia di alcuni preadolescenti che si erano divertiti a danneggiare i vetri di un capannone vicino all'edificio della scuola.

### *Spostamento e reazione di coscienza*

Dopo numerose ore di esercizi proposti un test di calcolo. Il migliore alunno, a cui il suo temperamento giocava talvolta degli scherzi, fu il primo a presentarsi per fare la correzione. L'ambizione ed una certa superficialità gli erano già stati alcune volte nefasti. Credeva esplicitamente che le sue doti lo dispensassero dal dover riflettere e che poteva permettersi di recitare e di scrivere quello che sapeva senza riflettere prima.

E quello che è accaduto anche questa volta. Su sei esercizi, uno solo era giusto. Ha fatto ogni volta un errore di distrazione: ha copiato male un esercizio, ha dimenticato uno zero in un altro; nel terzo ha scritto male le cifre, le une sopra le altre, etc. Sperava sicuramente di essere ancora il primo e di brillare con sei esercizi tutti giusti. Guarda ora il suo foglio con aria stupefatta, mi volta improvvisamente le spalle, lancia il suo quaderno sul banco, fa lo stesso con il suo portapenne, per prendersi poi la testa tra le mani e guardare nel vuoto. So per esperienza che vuole anche rendersi interessante. Lo lascio dunque fare, senza dire nulla. Quando ha visto che nessuno gli presta attenzione ritorna in sé.

Alla fine dell'ora lascia l'aula. Lancio ancora uno sguardo in fondo all'aula prima di uscire, vedo il mio furbastro di matematica gettare con un colpo di mano un vaso vuoto, che contavo di utilizzare per un esperimento di biologia vegetale. Faccio uscire i bambini per la ricreazione e osservo il contravventore che mi passa accanto e mi lancia uno sguardo spaurito. Durante la ricreazione passeggiò sul terreno di gioco dove ho l'occasione di osservare il caso più da vicino. Il colpevole non smette di guardare nella mia direzione, lo faccio dunque venire:

- «E' bene che tu mi spieghi qualcosa che non capisco, suppongo che tu sai già di che cosa si tratta!»

Tortura nervosamente il suo grembiule e continuo: «dimmi un po', che cosa ne pensi del compito che mi hai consegnato oggi?». Dopo qualche esitazione mi dice: «non è particolarmente buono!».

- «Toh! Non particolarmente buono! Non pensi che si potrebbe essere più precisi e dire che è francamente cattivo?». Nessuna risposta.

- «Sai che non voglio ripeterlo, perché te l'ho già spiegato una volta. Ma c'è ancora un'altra cosa che non riesco a capire!»

Mi lancia una rapida occhiata e poi mi dice:

- «Mi ha messo del rosso dappertutto!»

- «Che cosa significa rosso dappertutto?»

- «Eh, beh... significa che ha sottolineato tutto quello che era sbagliato!»

- «Ah, beh... È perché ti ho sottolineato tutto quello che era sbagliato che tu mi hai gettato il vaso a terra alla fine della lezione!»
- «Ero fuori di me!»
- «E per quale ragione, si può sapere?»
- «Eh beh, perché mi ha messo rosso dappertutto!»
- «Allora alla fine lo schiaffo che ha colpito il vaso era destinato a me! Avresti preferito prendertela con me, non è vero?»
- «Uhm... forse...»
- «Forse, io ne sono sicuro! Perché non hai colpito te stesso, sei tu che sei responsabile del tuo cattivo risultato in matematica. Speravi di essere il primo, ed è per questa ragione che hai fallito il compito E non è la prima volta. Mi porti il tuo quaderno sperando che io scriva 'giusto' dappertutto. Ma non posso fare altro che mettere 'sbagliato'. Distruggo dunque le tue speranze ed è per questo che tu distruggi il mio vaso: per farmela pagare».

Abbassa lentamente la testa e tira fuori il suo fazzoletto. «Ma vedi, alla fine lo schiaffo non era destinato a me e nemmeno al vaso di fiori; puntava qualcun altro, qualcuno che tu conosci, sicuramente».

Eccolo, col singhiozzo.

- «E poi ancora un'altra cosa. Questo pomeriggio volevo fare un esperimento interessante con le piante e per questo volevo utilizzare il piccolo vaso che hai distrutto. Ora farai in modo che io abbia un altro vaso questo pomeriggio. Ecco 50 centesimi. Andrai a comprarne uno dal giardiniere durante la pausa pranzo. Quando arrivo in classe voglio vedere il vaso nel posto dov'era l'altro, con il resto dei soldi accanto».

Si trovano sufficientemente vasi di fiori nella cantina della scuola ma, pagando io stesso il vaso, quando toccherebbe all'alunno farlo, voglio mettere la sua coscienza alla prova. Gli tolgo provvisoriamente l'occasione di cancellare la sua colpa direttamente.

Il pomeriggio c'è effettivamente un vaso nuovo sul tavolo ed anche 50 centesimi. Alla mia domanda, l'alunno risponde che avendo distrutto lui il vaso doveva essere lui a portarlo. Vorrei sapere in che modo si è procurato il denaro, e lui mi risponde fiero che ha già più di 50 centesimi nel suo portafoglio. Poi aggiunge sorridendo che il vaso è costato solo 25 centesimi e non 50.

Dopo aver preparato l'esperimento e messo il seme in terra offro il vaso in cui si trova il seme al ragazzo e gli dico che spetta a lui solo il compito di annaffiarlo e di vigilare affinché la classe possa proseguire con le osservazioni senza difficoltà. Si è

occupato molto coscienziosamente di innaffiare, più coscienziosamente che dei suoi famosi compiti di matematica. La pianta è stata battezzata come «Hans», dal nome del suo giardiniere che ne fu molto fiero.

Nel caso in questione, lo spostamento sta nel fatto che, nella collera contro di me, il ragazzo fa cadere il piccolo vaso di fiori a terra. In fin dei conti è me che vorrebbe picchiare, cosa che naturalmente è interdetta. Ma il suo affetto vuole esteriorizzarsi ed è così che dirige il suo atto contro il vaso, che è di mia proprietà, dunque in un certo senso una parte di me. Se arrivo a spiegare questo all'allievo finirà con il comprendere che alla fine non ha alcuna ragione di volermene. Si renderà conto del suo errore e, in un modo o nell'altro, reagirà. Se la sua coscienza morale è sufficientemente sviluppata proverà un sentimento di vergogna e si pentirà del suo atto. Si tratta infatti di educare e di formare la coscienza.

Questa non è data all'uomo di partenza, essa è innanzitutto frutto dell'educazione. Se cerco in seguito di collocare l'alunno in un conflitto di coscienza non è per incitarlo a riparare il danno causato, ma per controllare in che misura egli sia capace di una reazione di coscienza. Gli ho dato in seguito il piccolo vaso e gli ho affidato al tempo stesso la cura della pianta, mostrandogli così che, nonostante l'incidente del giorno prima e il rimprovero che gli ho fatto, so apprezzare le sue qualità e non ho l'intenzione di contestarle, ma che al contrario lo impegno nel farmi un favore. [...].

#### 4. G. Behn-Eschenburg<sup>22</sup>: «Per un'altra formazione degli educatori»<sup>23</sup>

Nel formare i futuri educatori al loro mestiere siamo spesso semplicemente portati a constatare che essi, come gli altri adulti, hanno difficoltà nel «comprendere» un bambino. Non intendo dare qui alla parola «comprendere» un qualche significato psicologico ben definito. Ma la maggior parte degli educatori non possiede - certamente in misura variabile - una comprensione del tutto semplice e umana del bambino. E più il bambino è piccolo e più questa carenza si fa evidente. Lo si può d'altra parte constatare con semplicità, chiedendo agli adulti di parlare del bambino e dei piccoli eventi quotidiani che lo riguardano. Quando ci raccontano le scene, le discussioni, le canzoncine o i giochi che di nascosto hanno osservato, si arriva molto presto alla conclusione che non capiscono ciò che accade nel bambino. La cosa diventa particolarmente evidente quando più adulti parlano dello stesso bambino e degli stessi eventi in maniera contraddittoria.

Più ci si dedica a simili osservazioni e più si è portati a constatare che adulto e bambino vivono lontani l'uno dall'altro, in mondi talmente differenti che sembrano a malapena toccarsi. In una certa misura, l'adulto ha contribuito a questo stato di cose, ad esempio riservando al bambino un luogo proprio, fatto per lui, e che ha battezzato come «la stanza del bambino». Questa attribuzione di uno spazio particolare sembra fargli dimenticare che le differenze vanno ben più in là...

Siamo inoltre colpiti dal constatare che l'adulto conosce assai poco anche se stesso ed allo stesso modo ignora le ragioni della sua scelta di diventare educatore e ancor più i desideri e le intenzioni che si nascondono dietro questa scelta. Semplici colloqui sono spesso sufficienti a stabilire questo dato di fatto.

In modo schematico e forse un po' eccessivo possiamo definire il futuro educatore come un adulto che sa poche cose di se stesso, che ha l'intenzione di agire su di un «oggetto» che non conosce; vuole occuparsi di bambini, di giovani soggetti in formazione, ma ignora tutto dei loro bisogni reali e non cerca di scoprirli.

---

<sup>22</sup> Gertrud Behn-Eschenburg (1896-1977), psicoanalista svizzera. Dopo gli studi di filologia a Zurigo e l'abilitazione all'insegnamento seguì una formazione psicoanalitica a Vienna, dove seguì i seminari di Anna Freud, e successivamente a Berlino. Praticò la psicoanalisi con i bambini a Zurigo. Insegnò presso la Scuola per infermieri, per assistenti sociali e per educatori; tenne anche dei corsi all'Università popolare e presso l'Istituto di psicologia applicata di Zurigo. Contribuì alla fondazione della Società psicoanalitica svizzera e pubblicò diversi lavori sui rapporti tra psicoanalisi ed educazione.

<sup>23</sup> Titolo originale: G. BEHN-ESCHENBURG, *Die Erziehung des Kleinkinderziehers* (L'educazione dell'educatore di bambini), (1934), numero 1/2, pp. 26-32. La presente traduzione è tradotta dalla versione francese, di P. CADIOT, *Pour une autre formation des éducateurs*, e pubblicata in M. CIFALI, J. MOLL. *Pédagogie et psychanalyse*, cit., pp. 210-217.

In compenso, sembra che lo scopo di questa azione, lo scopo dell'educazione, sia cosa nota e condivisa. Dietro alcuni dubbi superficiali sorgono opinioni del tutto chiare e precise: «un bambino *deve* crescere in questo o in quell'altro modo, *bisogna* allevarlo secondo questo o quello scopo».

Si è sempre stupiti nel vedere con quanta evidenza si educi, nella pratica, «a vanvera», anche se nella teoria possiamo, all'occorrenza, far esperienza di un certo scetticismo. Sono numerose le persone che considerano la loro visione del mondo come talmente evidente da non poter nemmeno concepire che ci possa essere un cammino e un tipo di riflessione differenti.

In generale, i nostri futuri educatori conoscono molto bene gli scopi che assegnano all'educazione, almeno così come la immaginano; ma non sembrano interessarsi oltremisura ai bambini stessi ed al loro modo di essere; le ragioni per le quali sono stati spinti, proprio loro, a volersi occupare di bambini non fanno apparentemente nemmeno parte delle loro preoccupazioni.

Di questi tre elementi: 1) l'*oggetto* (il bambino); 2) l'*azione* (l'educatore); 3) lo *scopo* dell'educazione, due sono totalmente sconosciuti, mentre il terzo lo è meno.

A prima vista, una simile distinzione può apparire strana. Questo probabilmente perché la situazione individuale sembra contraddire la situazione generale educativa d'oggi. Constatiamo infatti che gli scopi dell'educazione vengono sempre più contestati, mentre facciamo grandi sforzi per conoscere meglio «l'oggetto» dell'educazione, e cioè il bambino; ci si è messi da poco ad esaminare la stessa attività educativa, ponendo l'accento sulla ricerca degli effetti e delle conseguenze che essa produce. Naturalmente ci si ritrova su certe tendenze generali e, pur con una certa variabilità da educatore ad educatore, ci si accorge sempre con stupore dell'influenza che queste tendenze esercitano sul comportamento personale di ciascuno. Colpisce soprattutto il fatto che non si tratta in genere di riflessioni teoriche, ma di considerazioni di ordine pratico.

Nondimeno, la situazione appena descritta può assumere un senso se la si considera dal punto di vista psicoanalitico, facendo cioè appello alla psicologia dell'inconscio e cercando di prendere in conto non solo lo stato cosciente del futuro educatore, ma anche e soprattutto la sua attitudine inconscia.

Se adottiamo il punto di vista psicoanalitico constatiamo, caso per caso, che esiste un legame intimo tra il desiderio di divenire educatore - o quello di esercitare un qualsiasi altro mestiere - e il vissuto personale e che questo desiderio è annodato in maniera stretta con il destino particolare di ognuno. Negli altri mestieri le ripercussioni sono forse meno *dirette* che nel lavoro dell'educatore. Conosciamo, per esempio, la reazione di un «bambino picchiato» che non può difendersi: immagina che picchierà



gli altri, a sua volta, quando sarà grande. Questa primitiva pulsione di vendetta subisce una rimozione sempre più importante, ma sopravvive nell'inconscio in quanto «pulsione rimossa» e continua ad avere certi effetti e può persino influenzare la scelta del mestiere. Il bambino «picchiato» e oppresso, nel frattempo divenuto grande, è diventato qualcuno che detiene il potere e di cui si teme la forza, qualcuno che, a sua volta, può picchiare per delle ragioni che appariranno del tutto fondate ai suoi occhi.

La teoria psicoanalitica getta ugualmente un'altra luce sul fatto che noi, gli adulti, non comprendiamo più nulla del mondo dei bambini. Per chi non ha alcuna conoscenza dell'inconscio e delle sue leggi, le reazioni più elementari di un bambino rimangono del tutto incomprensibili, talmente il bambino vive ancora sotto l'influenza dell'inconscio.

Un simile adulto si trova allora continuamente confrontato con attitudini che gli restano assolutamente oscure e che non può in nessun modo comprendere, cosa che provocherà in lui contrarietà, tristezza o un sentimento di avversione. Sulla base di un simile giudizio, puramente affettivo, un'attitudine educativa diventa sicuramente impossibile.

È solo adottando il punto di vista psicoanalitico che è possibile spiegare la coloritura individuale degli scopi che ognuno assegna all'educazione. Esattamente come tutti gli altri contenuti psichici, anche quelli dell'educazione dipendono dal vissuto personale e sono in stretto rapporto con le misure educative che abbiamo subito durante la nostra infanzia, indipendentemente dal fatto che li giudichiamo positivamente o negativamente. In questo modo, alcuni educatori si fanno difensori di un'educazione piena di affetto e di tolleranza, perché essi stessi hanno ricevuto questo tipo di educazione ed aderiscono di conseguenza a questi principi; oppure, al contrario, se sono stati trattati con durezza, decideranno, una volta divenuti adulti, di adottare il comportamento opposto.

È possibile che le motivazioni derivino in parte dal vissuto. Ma spesso quest'ultimo è stato talmente deformato che non resta praticamente più alcuna traccia del suo contenuto primitivo. Ed è la ragione per la quale sono alcune razionalizzazioni, sempre minacciate nella loro esistenza, ad aver mantenuto queste misure educative nella nostra coscienza. Questi scopi non hanno subito la stessa rimozione degli altri ricordi d'infanzia, in quanto devono appunto aiutare ad uscire dall'infanzia; è a questo titolo che restano coscienti, una parte senza aver subito alcuna trasformazione, mentre un'altra si ritrova modificata. In compenso sono stati rimossi la maggior parte degli eventi che ci spinsero a prendere posizione e queste prese di posizione presero più tardi una forma accettabile per la coscienza attraverso il desiderio di diventare educatori.

Riassumendo, dal punto di vista psicoanalitico possiamo dipingere la situazione individuale del futuro educatore nel modo seguente: si tratta di una persona che, per ragioni in larga parte inconscie, vorrebbe esercitare un'attività nei confronti di un «oggetto» che gli resta in gran parte sconosciuto, che ha in mente uno scopo più o meno preciso e in generale gravemente deformato da false razionalizzazioni. Con una certa variabilità, le intenzioni che guidano gli sforzi educativi sono inconscie; «l'oggetto» di questa attività, il bambino, resta sconosciuto, mentre gli scopi sono spesso incredibilmente chiari; questi fenomeni vanno messi in relazione con le rimozioni che sono state operate nel corso della formazione personale.

A partire dal contesto che abbiamo appena descritto i due compiti principali relativi alla formazione dell'educatore sono i seguenti: 1) insegnare all'adulto che cos'è un bambino, immergendolo nuovamente nell'infanzia; 2) permettere al futuro educatore di prendere consapevolezza del fatto che il suo comportamento educativo dipende da una moltitudine di fattori e innanzitutto dalla sua formazione personale.

Conosciamo una sola soluzione che risponde in maniera ideale a queste esigenze: si tratta di una «psicoanalisi personale» (o psicoanalisi didattica). Una psicoanalisi personale ci apporta una conoscenza della nostra vita psichica inconscia che non sarebbe altrimenti possibile ed inoltre ci permette di accedere ad una certa conoscenza dell'inconscio come tale. Impariamo a conoscere i motivi che ci hanno guidato nelle scelte di un'attività e le intenzioni che perseguiamo esercitando questa professione. Passo dopo passo, arriviamo a comprendere in che modo ci siamo formati a partire dalla nostra infanzia, cosa che ci aiuta a cogliere meglio il «concetto dell'infanzia» come tale. Ed è unicamente sulla base di una «coscienza di sé» di questo tipo che si può prendere realmente la decisione oggettiva di diventare educatore. In un simile contesto, la vera formazione pedagogica avrebbe le migliori possibilità di riuscita.

Considerate le condizioni nelle quali viviamo al giorno d'oggi, sembra tuttavia difficile soddisfare l'esigenza di una psicoanalisi personale come preparazione ideale al lavoro di educatore. Per ragioni di ordine pratico, non possiamo infatti ricorrere molto spesso a questo percorso per risolvere i problemi che ci vengono posti. In mancanza della possibilità di assumersi l'impegno di una psicoanalisi personale dobbiamo in ogni caso ben guardarci dalla tentazione di lanciarcì, come talvolta accade, in attività «pseudo-analitiche» diverse. Una psicoanalisi implica sempre un assalto alla vita personale di qualcuno e solo uno psicoanalista esperto in questo campo può intraprendere un lavoro simile. D'altra parte, pare inconcepibile sostituire alla tecnica freudiana un'altra tecnica, qualunque essa sia. Chi ignorasse del tutto la tecnica psicoanalitica e rifiutasse di sottoporsi ad una vera analisi, preferendole magari dei sostituti, farebbe bene non occuparsi del tutto della psicologia del profondo.

Siamo dunque costretti, anche nel senso di una soluzione provvisoria, a cercare per il momento altri mezzi ed altri cammini per soddisfare le esigenze che abbiamo posto come essenziali per «l'educazione degli educatori», e cioè una conoscenza dell'infanzia e della propria personalità. La mia esperienza personale mi conforta nell'idea che, almeno fino ad un certo punto, sia possibile tener conto di queste esigenze anche nel quadro dell'attuale formazione degli educatori. Possiamo certamente cercare di dare più spazio alla formazione psicologica e pedagogica dei futuri educatori, ma questo non significa che sia sufficiente aggiungere un corso di psicoanalisi ai corsi ordinari di psicologia e di pedagogia. Bisognerebbe piuttosto arrivare a ri-organizzare la formazione psico-pedagogica nella sua interezza. E nel quadro di questa ri-organizzazione occorre fare appello alla psicoanalisi, per definire insieme le condizioni per la riuscita della «formazione degli educatori».

Dobbiamo completare ed estendere i corsi ordinari sulle finalità, gli obiettivi e i metodi dell'educazione, sia attraverso un materiale più generale, sia attraverso il racconto di avvenimenti di ordine personale. Questo strumento aiuterebbe i nostri futuri educatori a prendere consapevolezza del fatto che gli obiettivi pedagogici sono sempre in rapporto con l'ambiente culturale e con le opinioni personali. Per quel che concerne i metodi, occorre anche qui esaminare fino a che punto essi dipendano contemporaneamente dagli obiettivi che si hanno di mira e dalla persona che li applica. I corsi di psicologia dovrebbero ugualmente arrivare a dimostrare che questa scienza dipende sempre dagli orientamenti culturali generali di un'epoca. Ma è impossibile arrivare ad un simile risultato solo sulla base di una formazione teorica: per ottenere questo bisogna soprattutto far appello al vissuto e all'esperienza di ciascuno nella propria pratica quotidiana.

Dobbiamo mantenere, com'è consuetudine, i corsi di psicologia e di pedagogia nelle Scuole di formazione per educatori. Nella misura del possibile ci sforzeremo di integrare questi corsi con i risultati della ricerca psicoanalitica. Quel che ci sta particolarmente a cuore è il fatto di individuare per questi corsi una *forma* che permetta agli educatori di attingervi anche elementi per la loro crescita personale e in accordo con le esigenze della teoria e della pratica analitica.

Per quel che ci riguarda, siamo sempre parte del materiale che costituiscono le esperienze *pratiche* dei futuri educatori. Poco a poco, siamo stati portati a ridurre all'essenziale i molteplici interrogativi suscitati dal racconto di queste esperienze. In questo modo, e cioè a partire dalla totalità delle manifestazioni osservate nel bambino, è possibile arrivare ad interrogativi innanzitutto di ordine psicologico per esaminare successivamente le problematiche pedagogiche a partire dalle corrispondenti reazioni degli adulti.

Una volta isolati, cerchiamo dunque di restituire questi interrogativi in un contesto più ampio, inserendoli nella totalità dei fenomeni che costituiscono lo sviluppo del bambino. In questo modo, le conoscenze psicologiche e pedagogiche non restano un sapere astratto, ma salvaguardano un rapporto vivente con il lavoro pratico quotidiano.

Per noi, l'essenziale sta dunque nella possibilità che i futuri educatori abbiano l'occasione di osservare i bambini, di studiare le loro manifestazioni e di analizzare con occhio critico gli effetti delle reazioni, delle misure e degli interventi dell'entourage che lo circonda. In seguito, avranno a più riprese l'occasione e la possibilità di intervenire loro stessi, di vivere gli effetti e i risultati dei loro interventi, avendoli potuti anche criticare. Discussioni permanenti hanno luogo a partire da queste esperienze e forniscono un materiale molto ricco per i corsi. Ma queste discussioni sono particolarmente utili per attirare l'attenzione di ciascuno sulle difficoltà che potrà incontrare e per metterlo in guardia dagli errori che potrà commettere.

Riassumendo, possiamo dunque dire che l'essenziale consiste nel fare in modo che le inibizioni, dovute alla storia personale, non costituiscano un ostacolo alla comprensione delle manifestazioni del bambino, che ciascuno possa identificare quegli obiettivi che pone come dipendenti dalla propria storia personale e che li riconosca per tempo come propri desideri nascosti dietro motivazioni che hanno subito spostamenti e deformazioni.

Continuando ad attirare l'attenzione dei futuri educatori su questi fatti, li incitiamo, all'occorrenza, a ri-memorare parte della loro infanzia e della loro educazione. Allo stesso modo daremo loro i mezzi per comprendere la loro infanzia in quanto tappa della formazione verso l'età adulta e di ricollocarla in contesto più globale. Inoltre, essi imparano a sormontare certe reazioni legate alla loro infanzia: gli educatori che si formano con i bambini che formano hanno così la possibilità di fare una nuova esperienza di una parte della loro educazione.

## Capitolo V

### ELEMENTI PER UNA RICERCA-INTERVENTO: ANALISI DI UNA CULTURA LOCALE

#### 1. Metodologia della ricerca: il metodo etnografico

##### 1.1 «Metodo etnografico» e «descrizione densa»

Tra le varie metodologie e tecniche di ricerca qualitativa la ricerca etnografica è una metodologia del tutto speciale. Le sue origini vanno reperite nell'ambito dell'antropologia, le cui ricerche hanno notevolmente arricchito e promosso la ricerca qualitativa applicata nei contesti sociali più disparati. L'utilizzo del metodo etnografico nel campo delle scienze umane ha incontrato dunque un notevole riscontro, soprattutto per quel che riguarda le indagini conoscitive di istituzioni e contesti organizzativi e culturali, ovvero in tutte quelle situazioni in cui l'oggetto di studio e di ricerca coincide con un processo sociale, al piano delle interazioni e delle relazioni umane. In effetti, le metodologie di tipo quantitativo, che sono state ampiamente utilizzate e applicate allo studio dei contesti organizzativi, hanno mostrato molto presto il limite di poter essere applicate unicamente a variabili isolate o ritenute isolabili. Per questo motivo «i disegni di ricerca sperimentale [...] patiscono di spiegazioni incomplete, interpretazioni errate dei significati che vengono ai soggetti coinvolti o anche del fatto di definire concetti e termini in maniera non appropriata se non di scarsa rilevanza. Il mancato riconoscimento nei diversi partecipanti di obiettivi diversi e di differenti definizioni di valore, processi, e significati attribuiti al contesto sociale di cui fanno parte, potrebbe notevolmente influenzare la definizione del problema di ricerca o l'efficacia operativa dei termini e dei concetti implicati e pregiudicare così anche la validità dei risultati di ricerca»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J.U. OGBU., N.E. SATO, E-Y. KIM, *Ethnography of Education: Anthropological Approach* (1994), in T. HUSEN, T. N. POSTLETHWAIT, *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, p. 2048, citato in S. PIAZZA, «Scuola, Famiglia, Comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria», Tesi di Dottorato di ricerca in *Scienze pedagogiche e didattiche*, Università degli Studi di Padova, XVIII ciclo. La Tesi è consultabile sul data-base relativo dell'Università degli Studi di Padova

Crediamo che il metodo etnografico costituisca dunque un metodo elettivo per lo studio dei «problemi umani nelle comunità di massa»<sup>2</sup>, cioè di quei problemi di comunità che vanno colti essenzialmente su di un piano relazionale, micro e macro, ovvero relativo ad una processualità di legame (di organizzazioni sociali-culturali, servizi, varie istituzioni) anziché pertinenza dei singoli individui o alle popolazioni stesse: ed è proprio la complessità di questo livello relazionale che comporta la necessità di un metodo adeguato allo studio dei contesti. Difficilmente delle tecniche di indagine quantitativa possono rendere conto di tale complessità processuale-relazionale. Al contrario, la possibilità di prendere il conto «diversità, realtà e complessità» è una caratteristica elettiva del metodo etnografico: «gli etnologi giungono ad un *data base* di descrizioni molto ampio attraverso il quale forniscono mezzi per comprendere la diversità e la ricchezza delle dimensioni di significato che vengono utilizzate dai diversi partecipanti. [...] La duttilità propria al metodo etnografico nel considerare, di volta in volta, durante la raccolta dati, questioni, domande e problemi nuovi relativi al disegno di ricerca ne accresce la validità, attraverso la verifica dei fattori contestuali che possono influire e la sollecitazione dei diversi punti di vista dei partecipanti. Ne derivano alcuni vantaggi, tra cui una contestualizzazione più precisa dei fenomeni oggetto d'indagine, una più completa spiegazione dei concetti e dei fenomeni e la possibilità di apprezzare i processi presenti all'interno dei fenomeni, come pure le interazioni delle varie parti con il tutto»<sup>3</sup>.

Ci è sembrato allora che questo metodo di ricerca, fondato sull'«osservazione partecipante», fosse pertinente, adeguato e coerente con l'impostazione epistemologica del nostro lavoro e, specificamente, ad una indagine sugli aspetti culturali (rappresentazioni, significazioni, stili relazionali, emozioni) degli attori che abitano e costruiscono l'istituzione.

A partire dalla nozione di «descrizione densa» di G. Ryle, l'antropologo C. Geertz arriva a designare lo statuto della cultura umana come qualcosa di fondamentalmente esterna agli individui, essendone, piuttosto il prodotto delle interazioni che si costruiscono e sedimentano: il concetto di cultura da lui adottato, afferma, «è essenzialmente di tipo semiotico. Ritenendo, insieme a Max Weber, che l'uomo è un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, credo che la cultura consista in queste reti e che perciò la loro analisi non sia anzitutto una scienza

---

<sup>2</sup> P. AMERIO, *Problemi umani in comunità di massa. Una psicologia tra clinica e politica*, Torino, Einaudi, 2004

<sup>3</sup> J.U. OGBU., N.E. SATO, E-Y. KIM, *Ethnography of Education: Anthropological Approach (1994)*, op. cit., pp. 2051-2052, citato in S. PIAZZA, «Scuola, Famiglia, Comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria».

sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significato»<sup>4</sup>. Pur con le dovute differenze, ci pare una concezione compatibile con la nozione di soggetto così come abbiamo provato a circoscriverla con Lacan: se Geertz parla infatti di «reti di significati», Lacan parla di «reti di significanti», sottolineando la dominanza di quest'ultimi rispetto ai significati. Ma le due ipotesi non si contraddicono, anzi possono integrarsi: la cultura di Geertz è l'Altro di Lacan, «non un potere, qualcosa a cui può essere attribuita la causa di eventi sociali, dei comportamenti, delle istituzioni o dei processi: è un contesto, qualcosa dentro il quale i simboli possono essere intelligibilmente, o densamente, descritti»<sup>5</sup>. Se dunque la cultura può essere interpretata, il ricercatore che adotti il metodo dell'etnografia si troverà ad osservare e a cogliere questa «rete densa», che costituisce le modalità, differenti e particolari, di interpretazione e di costruzione della realtà e di attribuzione di significati attribuiti.

Le modalità con cui questa «rete densa» di significati si manifesta possono essere differenti: C. Geertz sottolinea che esse possono essere modalità di linguaggio e di parole, ma anche di azioni e comportamenti. Come vedremo poco oltre, il nostro lavoro ha cercato di integrare questo metodo etnografico con un secondo, mutuato dalla ricerca qualitativa in psicologia clinica orientata dalla psicoanalisi nella proposta di R. Carli e M. Paniccia e definito come Analisi Emozionale del Test (AET)<sup>6</sup>.

### *1.2 La ricerca etnografica come metodo di ricerca qualitativo*

In quanto metodo specifico della ricerca qualitativa, l'etnografia ne condivide molte peculiarità. Intendiamo qui metterne in evidenza una in particolare, che riguarda lo strumento primo della ricerca qualitativa e cioè: la soggettività del ricercatore che è implicata nell'operazione che compie. Se prendiamo in considerazione lo strumento dell' «osservazione partecipante», ci accorgiamo immediatamente che tale soggettività è fin da subito coinvolta nel tipo di operazione che compie; il concetto di osservazione partecipata, in altre parole, esclude la possibilità di una neutralità dell'occhio e dello sguardo di chi s'ingaggia in questa esperienza. Scrive a tal proposito M. Cardano: «Quando si pensa all'osservazione scientifica le immagini che per prime si impongono sono quelle dell'astronomo che scruta il cosmo con un telescopio o quella del biologo, assorto dietro le lenti di un potente microscopio [...] immagini che caratterizzano

---

<sup>4</sup> C. GEERTZ, *Interpretazioni di culture* (1973), Bologna, il Mulino, 1987, p. 41

<sup>5</sup> Ibid., p. 14

<sup>6</sup> Cfr. par. 2. L'anticipazione ci è parsa qui interessante per cogliere la congruenza tra la nozione di «descrizione densa» di Geertz e la nozione di «parola densa» di R. Carli che affronteremo poco oltre.

l'osservazione scientifica come un'attività esclusivamente oculare, come un vedere, disciplinato dal metodo e potenziato dalla tecnica»<sup>7</sup>. L'osservazione partecipante si discosta radicalmente da questa modalità di scrutare, non si riduce al solo guardare, ma è anche «ascoltare, toccare, odorare, gustare; è aprirsi a un'esperienza che coinvolge non solo l'occhio del ricercatore, ma tutto il suo corpo, tutta la sua persona»<sup>8</sup>. Ci pare molto importante, alla luce dell'esperienza, questa centratura posta dall'Autore sul corpo e il suo implicito indicare una schisi tra l'organismo (ad es., l'occhio che vede, il ricercatore che osserva l'oggetto) e il corpo (lo sguardo, il ricercatore che è soggetto alla sua stessa ricerca). Il ricercatore è allora implicato in carne ed ossa, il suo corpo fa presenza all'altro e tale presenza non è mai neutrale, si pone piuttosto come elemento che, lo voglia o no, introduce una variabile indipendente e che è a titolo di desiderio, qualcosa che va oltre, come abbiamo detto, il suo volere, per introdurre elementi e dinamiche nuove. L'aspetto dunque importante di un lavoro qualitativo consiste nel fatto che non è possibile utilizzare strumenti standardizzati che si pongono tra lui e l'oggetto della ricerca: per poter svolgere la ricerca, è lui stesso in quello stesso oggetto, fosse solo come «partecipante marginale»<sup>9</sup> nel setting.

Il riconoscimento della centralità della «soggettività del ricercatore» sembra dunque escludere, per definizione, l'ultimo stereotipo della ricerca scientifica come impersonale, neutrale ed oggettiva. Ciò di cui un ricercatore può fare esperienza, qui, dipende strettamente dalle sue caratteristiche e dal desiderio che è in gioco nell'operazione che compie: la forma che avrà instaurato con l'oggetto della sua ricerca assume una piega assolutamente singolare, su misura potremmo dire, e questo fa sì che due ricercatori che si trovino impegnati nell'osservazione di un medesimo oggetto, non potranno avere mai la stessa esperienza, non potranno, in altre parole, vedere esattamente le stesse cose. Questo fa dell'osservazione partecipante il metodo principale per lo studio di quei processi per i quali, secondo Goffman, sono fisicamente «l'uno alla presenza della risposta dell'altro»<sup>10</sup>.

### *1.3 Il percorso della ricerca*

Più che il controllo da parte del ricercatore, quel che è interessante nelle ricerche qualitative è la struttura e l'organizzazione relazionale dei contesti. Questo, d'altra parte, non significa che non siano importanti procedure di inferenza

---

<sup>7</sup> M. CARDANO, *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2006, p. 107

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2005, p. 35

<sup>10</sup> E. GOFFMAN, *L'ordine dell'interazione*, Roma, Armando, 1998, p. 43



logicamente adeguate: anche in quelle situazioni in cui non è possibile o non è desiderabile il controllo di alcune dimensioni fondamentali della pratica educativo-formativa o didattica. La ricerca qualitativa segue un approccio di tipo «induttivo-abduttivo»: come ha osservato Sorzio, richiamandosi a Peirce, la pura induzione non sarebbe sufficiente a generare teorie adeguate a partire dal semplice accumulo dei dati; è necessario un processo di integrazione intellettuale, l'abduzione appunto: «le conoscenze del ricercatore danno un primo orientamento alla raccolta ed interpretazione delle evidenze; i dati raccolti acquisiscono la loro intelligibilità tramite inferenze per ricostruire un modello sottostante della situazione indagata, che guida la formulazione di ulteriori congetture, che a loro volta guidano la ricerca di nuovi dati. L'analisi progressivamente più articolata permette di elaborare o eliminare i modelli; questo continuo passaggio tra la fase di raccolta dei dati (il piano dell'*evidenza*) e la fase di congettura (il piano dell'*inferenza*) orienta progressivamente lo sguardo del ricercatore verso le informazioni considerate pertinenti nella massa di elementi potenzialmente disponibili in pratica»<sup>11</sup>. La ricerca qualitativa non è neppure solo un procedimento astratto, derivato dalle teorie assunte all'inizio perché «la raccolta dei dati è certamente guidata dagli schemi concettuali del ricercatore, ma non è dipendente da essi: rimane, in una buona ricerca, la possibilità di stupirsi, di cogliere qualcosa di imprevisto nella realtà, che mette in moto quegli stessi schemi concettuali che orientano l'indagine. [...] Una buona indagine richiede l'integrazione del piano della astrazione, che fornisce uno schema di orientamento nella complessità delle attività educative indagate, e del piano empirico, frutto di un accurato lavoro sul campo, che fornisce i dati di realtà»<sup>12</sup>.

Il metodo etnografico, infine, si caratterizza per un impegno costante, circolare, del ricercatore a modificare ipotesi e teorie, alla luce di dati ulteriori. Gold lo descrive come l'«interazione ricorsiva tra formulazione e verifica (e riformulazione e riverifica)»<sup>13</sup>. In questo tipo di indagine, sviluppare una teoria non è tanto un evento quanto un processo. Non appena emergono nuovi dati, le ipotesi esistenti possono risultare inadeguate, il senso dell'etnografo di ciò che sia necessario osservare e rendicontare può cambiare e le spiegazioni di ciò che sta succedendo possono essere sostituite da altre che sembrano essere più adeguate.

---

<sup>11</sup> Ibid., p. 43

<sup>12</sup> Ibid., p. 51

<sup>13</sup> R. GOLD, The ethnographic method in sociology, in *Qualitative Enquiry*, 3, 4, 1997, pp. 387-402, citato in S. PIAZZA, «Scuola, Famiglia, Comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria».

S'intende come vi sia, alla base, una visione epistemologica di una razionalità di tipo imperfetto e pertanto più adeguata al campo dell'umano.

#### *1.4 Le fasi generali della ricerca etnografica*

Le ricerche etnografiche, come abbiamo osservato, hanno una struttura che evolve nel corso dell'indagine, integrando in una forma coerente la progressiva chiarificazione dei concetti e degli elementi teorici indagati, la definizione degli obiettivi, etc.; sono, in altre parole, una costruzione intellettuale complessa che richiede lo sviluppo di un disegno di ricerca e di un accurato processo di integrazione tra le varie fasi del lavoro, per garantire la crescita della conoscenza. Tuttavia, il ricercatore fin dall'inizio tenta di elaborare una struttura di pensiero, che progressivamente rivede e modifica, ma senza la quale sarebbe perso nella complessità delle situazioni che analizza.

Le fasi costitutive di una ricerca etnografica, secondo quanto indicato nella letteratura scientifica di riferimento<sup>14</sup>, pur tenendo conto la varietà di forme con cui poi essa si esprime, si possono indicare nel seguente modo:

*Fase preliminare:* e la fase in cui a partire dall'identificazione di un problema, o di una questione che si ritiene interessante esplorare, si arriva ad elaborare una prima versione del disegno di ricerca;

*Stadio 1 - il lavoro sul campo:* in cui il ricercatore lavora a due livelli: o descrive l'attività svolta dagli attori sociali che osserva o riflette sul processo di indagine, per chiarire e rivedere il disegno di ricerca alla luce delle informazioni raccolte;

*Stadio 2 - fase ricostruttiva:* in cui il ricercatore inizia ad esaminare le note raccolte per identificare la micro-cultura del contesto, le strutture dell'interazione ed i modelli culturali: «l'analisi è ricostruttiva perché articola i temi culturali e i fattori di sistema che non sono direttamente osservabili e spesso neppure compiutamente articolati dagli attori stessi»<sup>15</sup>. Questa fase è caratterizzata da un alto grado di congetturalità e il ricercatore cerca di identificare possibili limiti alle sue ricostruzioni;

*Stadio 3 - fase dialogica,* in questo stadio il ricercatore controlla la ricostruzione del contesto sociale osservato attraverso le note di campo da lui stilate per verificare la verosimiglianza e l'adeguatezza di queste ultime. Le nuove informazioni che possono emergere in questo stadio possono mettere in dubbio, revocare o articolare in maniera

---

<sup>14</sup> P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, op. cit; F. DEL CORNO, P. RIZZI, *La ricerca qualitativa in psicologia clinica*, Milano, Cortina, 2010

<sup>15</sup> L. RICHARDS L., J. MORSE, *Fare ricerca qualitativa*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 142

più precisa l'analisi precedente, conducendo a più specifiche domande di ricerca ed a una nuova raccolta dei dati;

*Il resoconto conclusivo:* integra le voci dei partecipanti e le loro diverse prospettive. Compito del ricercatore è comunque fornire un resoconto accurato e giustificato dei dati, per mettere in luce gli elementi critici e condurre un processo di ricerca che colga, per quanto possibile, la complessità dei processi sociali osservati.

Utilizzeremo questo schema, almeno nelle sue prime tre fasi per illustrare nel dettaglio come abbiamo progressivamente disegnato, scelto, adottato, valutato e modificato i passi del percorso del lavoro di ricerca.

### *1.5 Generalizzabilità della ricerca*

Una qualche forma di generalizzazione di tali risultati ad altri contesti simili, è sempre mediata dal lettore-ricercatore, e può essere assicurata da quella conoscenza approfondita e contestualizzata resa possibile da una ricerca etnografica.

Le descrizioni etnografiche, comprensive e dettagliate, permettono al lettore di fare confronti ragionevoli con altre situazioni conosciute e di prendere decisioni ben ponderate rispetto alla generalizzabilità della ricerca. Come affermano L. Richards e J. M. Morse: «è meglio avere una conoscenza accurata e approfondita di un contesto che informazioni superficiali e possibilmente distorte o fuorvianti su singole relazioni isolate all'interno di molti contesti»<sup>16</sup>. Lo studioso intende dire che i disegni di ricerca che mancano dal punto di vista di un'adeguata considerazione del contesto e dei significati, producono risultati che sono molto meno generalizzabili di quelli che provengono da buoni studi etnografici. Per parlare di «ricerca rigorosa», dunque, è importante che i ricercatori riflettano continuamente sul processo di ricerca e sul modo in cui loro stessi influenzano la raccolta di informazioni riconoscendosi essi stessi come strumenti di ricerca. Questa riflessione deve includere la definizione del processo di ricerca, la spiegazione dei momenti cruciali in cui si sono assunte decisioni metodologiche, e la ricerca dei casi e dati discordanti.

## **2. Metodologia della ricerca (II): Analisi della domanda e Analisi Emozionale del Testò (AET) in psicologia clinica**

Introduciamo ora la metodologia dell'*Analisi Emozionale del Testò* (AET) proposta da Carli e Paniccia. Questo strumento consente di rilevare i processi collusivi,

---

<sup>16</sup> Ibid., p. 8

tramite i quali un gruppo sociale simbolizza un contesto o un tema. La teoria sottostante sostiene che i processi collusivi fanno riferimento al modo di funzionare inconscio della mente, che in interazione con il mondo cosciente, organizza le categorie con cui leggiamo la realtà e organizziamo comportamenti.

La teoria esposta da Carli e Paniccia nel volume *L'analisi emozionale del testo*<sup>17</sup>, propone che, di fronte all'estraneo, qualunque esso sia (un estraneo vero e proprio, lo psicologo, la domanda di un'intervista, un committente, un paziente, ma anche il proprio mondo interno), la persona reagisce colludendo attraverso le neo-emozioni.

La parola collusione indica un processo di simbolizzazione affettiva in un contesto relazionale ed è la socializzazione delle emozioni (neo-emozioni). L'inconscio di cui parlano Carli e Paniccia è quello della prima topica freudiana, ma essi prendono in considerazione l'opera di Blanco e il suo principio di simmetria (l'inconscio considera tutte le relazioni simmetriche e non asimmetriche) e il principio di generalizzazione (un oggetto fa parte di una classe e questa classe fa parte di una classe sempre più grande).

Le neo-emozioni sono dimensioni primarie, che rappresentano barriere nella relazione con l'altro. La collusione comunicata implica una trasformazione simbolico-affettiva dell'emozione collusiva, quale è possibile con l'attribuzione di connotati verbali a specifici oggetti di realtà contestuale. Questa attribuzione avviene tramite una componente linguistica, chiamata dagli autori «parole dense», atta alla comunicazione emozionale collusiva, che precede la formazione del linguaggio comunicativo di senso. L'analisi della collusione consente di evidenziare ciò che viene proposto di chiamare "cultura locale". La Cultura Locale è il processo collusivo proprio del contesto nel quale si interviene, è il modo in cui quel gruppo simbolizza se stesso.

Il primo passo nella riduzione della polisemia è dato dalla trasformazione della polisemia fantasmatica infinita, in dinamiche culturali coagulate attorno alle parole dense. Le parole dense consentono di connotare le immagini del contesto ed al contempo di organizzare l'emozione più adatta alla rappresentazione oggettuale del contesto stesso.

Nell'analisi dei Repertori Culturali, Carli e Paniccia sostengono di procedere con lo studio dell'incontro tra «parole dense», tramite la comprensione della funzione limitante che le differenti parole esercitano sulla polisemia di quelle che le precedono, nell'importanza statistica. È un gioco al limite della polisemia, più che alla costruzione di senso nell'accostamento delle parole dense.

---

<sup>17</sup> R. CARLI, R.M. PANICCIA, *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento per leggere testi e discorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002

Lo *Spazio Culturale* può essere interpretato grazie ai cosiddetti modelli d'analisi per la lettura del testo. Questi modelli emozionali possono mediare tra insiemi di parole dense, letti tramite gli incontri di co-occorrenza e le inferenze sulla Cultura Locale, quindi sulle dinamiche collusive che attraversano il testo stesso. Carli e Paniccia propongono tre aree di modelli, a partire dall'area più primitiva e generale, per salire, poi, alle aree più costruite, via via meno polisemiche, per un totale di 17 modelli.

Le tre tipologie di modelli sono fondate:

I) Sulla *simbolizzazione del corpo nello spazio: dentro-fuori* (dentro è appartenere ad un gruppo; fuori è il diverso, altro ma anche minacciante), *davanti-dietro* (davanti è ciò che appare, luogo della reciprocità e degli scambi; dietro è ciò che è al di fuori della visibilità sociale, della conoscenza comune), *alto-basso* (indicano il potere dell'uno sull'altro, un potere senza confronto e senza competenza);

II) Sulle *neo-emozioni*: amico sconosciuto, amico persecutore, provocare, controllare, pretendere, possedere la vittima o il ruolo di vittima, possedere (inseguire il successo), diffidare, lamentarsi, obbligare;

III) Sulla *relazione sociale e sul funzionamento organizzativo*: adempimento/obiettivi, organizzazione data/costruita, funzione sostitutiva/integrativa, mandato sociale/committenza.

Confrontando l'organizzazione di *Spazi Culturali* di molte AET, Carli e Paniccia hanno individuato delle regolarità, che vanno poi contestualizzate nell'ambito delle singole aree sociali studiate. Sono state individuate tre contrapposizioni, regolarmente presenti in tutti gli *Spazi Culturali* considerati:

- a) dentro/fuori
- b) alto/basso (potere alto/potere basso)
- c) alto/basso (sviluppo alto/sviluppo basso)

L'AET è una modalità per individuare le reazioni emotive evocate dal testo raccolto attorno ad un tema specifico; per mettere in relazione tra loro le differenti aree emozionali evidenziate e per dare una visione d'insieme alla dinamica collusiva che il tema stesso evoca nella popolazione che ha prodotto il testo.

### 3. Il contesto della ricerca

Il lavoro di ricerca sul campo è stato finalizzato all'analisi e alla definizione di alcuni elementi costitutivi la *Cultura locale* di un'équipe di lavoro di una specifica organizzazione, la *Scuola Oliver Twist* di *Cometa Formazione* di Como.

Vediamo innanzitutto le caratteristiche salienti di questa organizzazione, così come sono indicate nel *Piano dell'Offerta Formativa (POF)* della Scuola<sup>18</sup>.

Le origini dell'esperienza risalgono almeno al 1987, con la fondazione di un'associazione di famiglie che, nella città di Como, nasce con lo scopo di accogliere ed educare minori in situazioni di difficoltà. Questa dimensione di accoglienza educativa e affidataria è sicuramente uno dei tratti distintivi dell'esperienza e radica la fondazione della Scuola, diversi anni dopo, nel 2003, in un'esperienza comunitaria particolare che, a partire dal desiderio di due famiglie, ha dato vita ad un luogo che aspira a porsi, nel territorio cittadino, come una «città nella città». Proprio all'inizio delle nostre esperienze osservative, siamo rimasti in effetti sorpresi dal riconoscimento che la comunità mostra nei confronti dell'Associazione: Cometa sembra essere realmente il *nome di un'esperienza*. A questo nome vi si possono legare svariati immaginari, ma questi ci è parso subito un tratto piuttosto caratteristico. A mo' di esempio, racconteremo brevemente l'incontro di un giovane adolescente, incontrato lungo la strada e a cui avevamo chiesto informazioni per raggiungere l'Associazione, che si trova nella parte alta della città. Al nome di Cometa egli chiese: «Quella dei bambini in difficoltà?». Nulla avrebbe potuto distinguere, avrei scoperto *ex post*, sul piano dell'immaginario un giovane studente della *Scuola Oliver Twist* dal nostro informatore incontrato per strada, ma tale incontro, di passaggio, ci ha dato l'idea di un ancoraggio forte dell'istituzione nella comunità rispetto a questa dimensione originariamente solidale e del suo riconoscimento.

Ugualmente, chi arriva a *Cometa* non può non restare colpito dal non anonimato del luogo, da una cura estetica particolare, del dettaglio. La sede della formazione professionale, inaugurata nel 2009, è adiacente alle case delle famiglie di Cometa, ma l'architettura del complesso è basata, almeno agli occhi di chi scrive, su una serie di soglie che permettono effettivamente di distinguere i luoghi, che coesistono ma consentono al tempo stesso una separazione degli spazi che ci pare riuscita. Il nuovo centro di formazione professionale è stato realizzato grazie all'incontro tra l'Associazione ed altre realtà istituzionali (una Fondazione ed un'Associazione) in quello che viene definito come un comune «sforzo solidale».

«Solidarietà», «bellezza», «eccellenza (di ognuno)» ci sono sembrate fin da subito come parole-chiave di questa esperienza. Il cammino educativo, entro cui si iscrive la didattica della Scuola, si articola sui seguenti punti<sup>19</sup>:

---

<sup>18</sup> «La Scuola Oliver Twist di Cometa. Piano dell'Offerta Formativa (POF)», edizione n°2, sett. 2012, <http://www.puntocometa.org/home/chi-siamo/organizzazione/cometa-formazione/>

<sup>19</sup> Ibid.

1) Una «mission»: fondata su un concetto pedagogico ritenuto basilare, ancorché enunciato con l'uso dell'impersonale: «si apprende ciò di cui si fa esperienza e lo stesso sperimentare diventa mezzo di conoscenza»;

2) I «valori»: «vivere con passione», «essere autentici», «perseguire l'eccellenza di ognuno», «condividere», «creare prospettive»;

3) Il «principio educativo» fondato sul «lavoro» come ambito in cui «accade la crescita culturale e professionale e che punta al pieno sviluppo della personalità attraverso un fare sapiente, concreto, attuale».

La proposta educativa, sul principio del *learning by doing*, ha dato luogo, negli anni, ad un'innovativa esperienza didattica ispirata ad un ideale «liceo artigianale»: il pensiero manuale è la scommessa per un apprendimento formativo, intelligente, potenzialmente capace di ispirare lo studente nella ricerca della propria eccellenza, attraverso la realizzazione di manufatti e di servizi di artigianato.

Per i percorsi di *Istruzione e Formazione Professionale*, i *Percorsi Sperimentali*, rimandiamo al documento di riferimento (che declina accuratamente l'offerta formativa, rivolta in particolare a giovani tra i 14 e 17 anni, negli specifici ambiti del tessile, della ristorazione e del legno-arredo, distinti su percorsi di qualifica professionale e possibilità di proseguire per il diploma professionale).

La metodologia didattico-formativa si fonda su tre punti fondamentali:

- La centralità dell'esperienza: il cui cardine è il *project work* e, più estensivamente, la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, realizzata attraverso un Programma Azienda Formativa nella Scuola, nelle Botteghe della Scuola e in Aziende Partner;
- La personalizzazione: il cui cardine è il *Piano Formativo Personalizzato*, favorito anche dalla proposta di «indirizzi polivalenti» e favorito dall'attivazione di «Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti (LARSA)», con taglio artistico, di educazione motoria e di sviluppo capacità;
- Lo sviluppo integrale della persona: attraverso attività integrative e complementari (sportello di ascolto psicologico, équipe specialistica, integrazione di stranieri, sostegno e recupero degli apprendimenti, integrazione di bisogni speciali, etc.).

Tale metodologia, che si avvale di un ambiente particolarmente innovativo e dal punto di vista di eco-design e dal punto di vista informatico e polifunzionale, è finalizzata allo «sviluppo di competenze», esplicitamente intese secondo le raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (aprile 2008), e cioè: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali

e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale».

### *3.1 Ipotesi e oggetto della ricerca, tra committenza e organizzazione*

A fronte di un'impostazione così ben pensata e resa operativa, ci è parso di trovarci effettivamente di fronte ad una «eccellenza», per riprendere una parola-chiave, qualcosa dunque che, come suggerisce l'etimo, «spinge fuori, sorpassa», ma cosa?

Il lavoro sul campo è nato su richiesta di una committenza che, negli anni, ha stretto un rapporto di collaborazione tra la Scuola e l'Università. Come effetto di questo incontro abbiamo avuto un risvolto inedito, ovvero la formazione di un'équipe di docenti (della Scuola) in formazione post-accademica, secondo la formula del dottorato di ricerca in apprendistato formativo. La congiuntura, assai particolare, andava dunque a raddoppiare l'esperienza già singolare della Scuola al punto da farne un'esperienza nell'esperienza: esperienza nella/della Scuola (*Oliver Twist*) ed esperienza nella/della Scuola (*Università*). La domanda della committenza era rivolta ad indagare se vi fossero se vi fossero specifiche modalità relazionali in atto in quel specifico contesto, tra insegnanti, alunni, istituzione scolastica da un lato ed esperienza formativa di ricerca dall'altro. La domanda da un lato era sufficientemente ampia da consentire un suo affinamento con il tempo, portava però con sé un rischio: che lo sguardo dell'osservatore, posato su quel che vi è di più intimo nel mestiere dell'insegnante (la dimensione relazionale) rischiava di collocare implicitamente il ricercatore nella posizione di *tecnico* che osserva, scruta, valuta e fa diagnosi, in nome di un sapere (quello psicologico) che gli era in qualche modo supposto e che, per questo stesso motivo, faceva segno di una possibile attivazione transferale, foss'anche debole, ma inevitabile. Chiariamo su questo punto il fatto che questo transfert che supponiamo essere in atto non era portato tanto sulla persona del ricercatore, quanto piuttosto sul suo essere, supponiamo fantasmaticamente, un'estensione della committenza.

Quel che infatti ha colpito il ricercatore è che almeno in un primo tempo, finalizzato ad una definizione di una domanda di interesse reciproco (tra committenza, ricercatore e organizzazione), l'organizzazione pareva non avanzare una richiesta, se non come domanda remota, sotto traccia: non vi erano punti di impasse o di difficoltà segnalate, il modello formativo e l'esperienza di Cometa, d'altra parte, sembra aver dimostrato, negli anni, grande efficacia nella sua proposta, come pure un certo riconoscimento e credibilità per il carattere innovativo di un'esperienza peraltro radicata, come abbiamo visto, in una cultura della solidarietà.



Questo ha portato a rendere difficile una ricerca dal taglio psicologico-clinico puro ed uno dei motivi che ci ha portato inizialmente a propendere per un assetto di tipo etnografico-osservativo per tutto un primo tempo. Ad un certo momento, un ancoraggio ci è parso passibile di interesse «clinico»: la dichiarazione, da parte di un referente dell'organizzazione implicato nel legame con il ricercatore e la committenza, di una difficoltà incontrata, nel corso degli anni, nel sistematizzare da un punto di vista teorico ed epistemologico l'esperienza della Scuola. Tale dichiarazione, che portava con sé una qualche domanda, sembrava poco congruente con la sistematizzazione dell'esperienza che abbiamo descritto. In altre parole, ci è sembrato di poter individuare qui un punto di divisione nella stessa esperienza della Scuola: se da un lato l'esperienza negli anni ha dimostrato che è possibile realmente formare e apprendere dall'esperienza, dall'altro si dichiarava che questo apprendimento ne risulta incompleto se non passa ad una qualche forma di sapere. Abbiamo interpretato questo effetto, in termini di ipotesi di ricerca, come 1) una possibile difesa epistemo-fobica di cui ci interessava cogliere almeno qualche punto di orientamento; e 2) da quale sapere, eventualmente, ci si difendeva?

Considerando l'occasione di poter osservare e lavorare con insegnanti (impegnati nella trasmissione del sapere) in dottorato di ricerca (in un certo rapporto dunque con l'esperienza del sapere) è stato questo il punto che ci ha permesso di focalizzare l'oggetto della nostra ricerca: il rapporto con il sapere (da trasmettere, da costruire, da rimuovere) di un'équipe di insegnanti di questa Scuola particolare.

### *3.2 Gli strumenti della ricerca*

Intendiamo ora descrivere, seppur sinteticamente, la scelta degli strumenti che abbiamo utilizzato nell'esperienza sul campo. Essi possono essere essenzialmente isolati in: osservazione partecipante, colloqui clinici semi-strutturati e utilizzo di un programma per l'analisi dei testi software assisted.

#### *3.2.1 Osservazione etnografica*

L'osservazione etnografica è la modalità principale di raccolta dei dati almeno nella fase preliminare di una ricerca qualitativa. Nel caso specifico, abbiamo adottato quella forma di osservazione che la letteratura scientifica indica come «etnografica», congruente con lo stile del lavoro che ha animato l'intera ricerca. P. Sorzio definisce questa modalità come «lavoro sul campo per analizzare le relazioni tra le condizioni contestuali e le pratiche quotidiane [...] è proprio la complessità della relazione tra soggetto e contesto a costituire il focus dell'osservazione che viene registrato nelle note

etnografiche»<sup>20</sup>. Ho costruito le note etno-grafiche annotando quel che osservavo o sentivo stando nella Scuola, in qualsiasi luogo mi trovassi: sulle soglie (dalla strada all'ingresso del complesso), nell'atrio di ingresso, nei corridoi, nelle aule, a lezione, nel bar, nella chiesa, nei locali dell'Associazione, etc.

Successivamente queste osservazioni sono state rilette attraverso una griglia di osservazione, redatta da G. Bertagna e relativa ad alcune categorie-pedagogiche (*disposizioni, azioni, abitudini, routine, automatismi*), che ha reso possibile un lavoro di tipo riflessivo, distinguere quel che osservavo, ma soprattutto mettere a fuoco il come osservavo. Questa fase di tipo riflessiva è stata preparatoria rispetto all'affinamento del secondo strumento utilizzato.

### 3.2.2 *Colloqui clinici semi-strutturati*

Si è trattato di 15 colloqui-clinici, audio-registrati, che abbiamo tenuto con i soggetti che hanno partecipato alla ricerca. Si è trattato di 13 soggetti che lavorano presso l'Associazione Cometa (10 docenti o professionisti in dottorato di ricerca, 1 responsabile della Scuola, altri 2 professionisti non in dottorato di ricerca).

L'analisi successiva di codifica dei testi attraverso lo strumento informatico è stata circoscritta ai 10 docenti-dottorandi, in ragione del fatto che il focus della ricerca verteva sull'esperienza in cui erano ingaggiati come docenti in dottorato di ricerca.

La scelta del «colloquio clinico di ricerca» ci è sembrato uno strumento adeguato nella misura in cui, come afferma A. Zennaro, esso permette di «studiare le problematiche e le aree intorno al problema della ricerca» ed ha come oggetto «vissuti specifici, modalità personali di reagire a determinate situazioni, come anche le proprie esperienze, la propria vita, le proprie relazioni»<sup>21</sup>.

Pur non essendo partiti da una traccia rigida attraverso la quale condurre i colloqui alcune aree-chiave sono state introdotte dal ricercatore. Esse riguardavano essenzialmente i rapporti tra il soggetto e: 1) la sua *storia formativa*; 2) il suo *lavoro*; 3) gli *alunni* e il *rapporto*; 4) il campo del *sapere*; 5) il dottorato di *ricerca*; 6) l'*istituzione*.

Aree sufficientemente ampie da permettere una certa libertà di parola al soggetto, in modo tale da costruire insieme eventuali altre aree da affrontare.

---

<sup>20</sup> E. BORTOLETTI, P. SORZIO (a cura di), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*, Roma, Carocci, 2014, p. 45

<sup>21</sup> A. ZENNARO, «Il colloquio clinico di ricerca», in A. LIS, P. VENUTI, M. R. De ZORDO, *Il colloquio come strumento psicologico. Ricerca, diagnosi, terapia*, Firenze, Giunti, 1995, p. 189-190

### 3.2.3 T-Lab<sup>22</sup>

L'AET necessita nella sua analisi di un supporto modellistico, informatico, statistico. I colloqui sono stati trascritti testualmente e sono stati analizzati con l'ausilio di T-lab, un software costituito da un insieme di strumenti linguistici e statistici per l'analisi dei testi, che possono essere utilizzati nelle seguenti pratiche di ricerca: analisi semantica, analisi del contenuto, analisi del discorso, *perceptual mapping* e *test mining*.

Esso rientra nella categoria dei C.A.Q.D.A.S. (*Computer Assisted Qualitative data Analysis Softwares*). T-lab è uno strumento di analisi del contenuto *word driver*, questo sta ad indicare che il senso del testo viene colto facendo riferimento alle parole usate dal soggetto, a differenza di altri software per l'analisi dei dati usati nella ricerca qualitativa, come ad esempio *Atlas.ti*, che mirano a sviluppare teorie da categorie d'analisi, senza analizzare le singole parole.

Gli strumenti di T-lab consentono di realizzare tre tipi di analisi:

- 1) Analisi delle co-occorrenze delle parole chiave (indici di associazione, *multidimensional scaling*, analisi delle sequenze, concordanze);
- 2) Analisi tematiche delle unità di contesto (analisi tematica dei contesti elementari, sequenze di temi, classificazione tematica dei documenti);
- 3) Analisi comparative dei sottoinsiemi del corpus (analisi delle specificità, analisi delle corrispondenze, cluster analysis).

I testi analizzabili, gli input, possono essere un insieme di testi o un unico testo e possono essere codificati con variabili categoriali e/o con un identificativo, che corrisponde ai soggetti o ai casi. L'uso del software è organizzato dall'interfaccia, vale a dire dal menù principale, dai sub-menù e dalle funzioni che lo compongono. Dal punto di vista logico, il sistema T-lab è organizzato da due componenti principali: il database, il luogo informatico in cui il corpus testuale è rappresentato come un insieme di tabelle in cui sono registrate le unità di analisi, le loro caratteristiche, le loro relazioni; gli algoritmi, sottoinsiemi di istruzioni che permettono di modificare il database, di effettuare calcoli statistici e di produrre output che rappresentano i dati analizzati. Le unità di analisi sono di due tipi: le unità lessicali (UL), le parole singole o multiple, che chiamiamo lemmi, classificate secondo qualche criterio e le unità di contesto (UC), porzioni di testo in cui può essere suddiviso il corpus (CE; CS, ossia il 25% dei contesti elementari significativi; documenti primari e sottoinsiemi di corpus). Gli algoritmi sono di due tipi: quelli che consentono di analizzare le relazioni tra coppie di unità di analisi (per ex., *coseno*, *chi quadro*, *catene markoviane*) e quelli che consentono di

---

<sup>22</sup> La descrizione qui riferita è tratta da *Quick introduction. Strumenti per l'Analisi dei Tesi. T-Lab Plus 2015*, reperibile su [http://mytlab.com/QIntroduction\\_it.pdf](http://mytlab.com/QIntroduction_it.pdf)

analizzare le relazioni tra tutte le unità di analisi rappresentate nelle tabelle dei dati (per ex., *analisi delle corrispondenze, cluster analysis*).

*T-lab* produce output: grafici, ma prima di tutto tabelle, che possono essere:

- a) Matrici quadrate di co-occorrenze (UL x UL);
- b) Matrici rettangolari di co-occorrenze (CE x UL/ UL x contesti iniziali);
- c) Matrici rettangolari di occorrenze (UL x sottoinsiemi del corpus);
- d) Matrici quadrate di sequenze (UL x UL).

I tipi di analisi che *T-lab* può fare possono seguire due tipi di strategie: quella del «fotografo» e quella del «pescatore». La prima si focalizza su degli aspetti particolari, che il ricercatore a priori vuole approfondire; la seconda è utile nei primi momenti di analisi, quando l'utilizzatore «non sa dove andare a pescare» e cerca di capire, in modo globale, come i temi si organizzano all'interno del corpus, così da avere una presentazione sintetica dei dati.

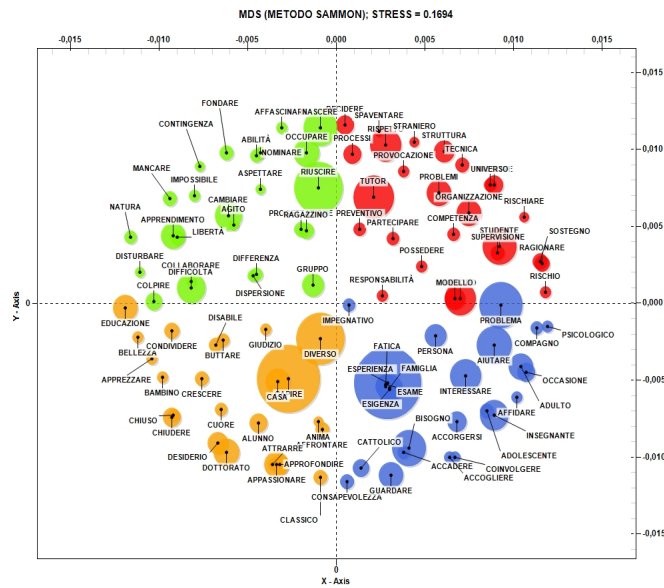
#### **4. Analisi dei dati**

Il diario di lavoro costruito nel corso delle osservazioni e dei colloqui consta dunque di due strumenti principali: una parte, relativa a ciò che il ricercatore ha osservato (nei momenti formali ed informali), a partire dalla griglia delle categorie pedagogiche (cfr. in appendice) e dalla trascrizione di 15 colloqui clinici-semistrutturati e tenuti, in un secondo momento, con i docenti in dottorato di ricerca che hanno deciso di sottoporsi a questa esperienza, da un lato lasciandosi incontrare in momenti formali di colloqui, dall'altro consentendomi di osservare il loro lavoro in presa diretta, in particolare in aula (durante le lezioni), ma anche nei corridoi, nel bar della Scuola, sulla soglia, nei luoghi di passaggio, etc.

L'insieme di queste trascrizioni ha costituito una sorta di annotazione etnografica che è stata sottoposta ad una doppia analisi: 1) analisi testuale con *T-LAB* e a partire da essa 2) l'Analisi Emozionale del Testo che ci permette di definire lo Spazio Culturale della Associazione. Partiremo dalla prima.

##### *4.1 Primi output emersi con T-LAB*

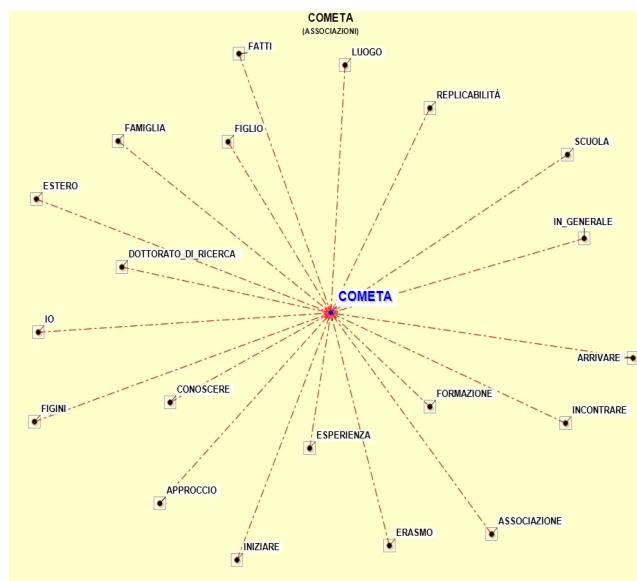
Il primo out-put che abbiamo ricavato dopo aver codificato le note etnografiche e i colloqui clinici semi-strutturati ci permettono di avere una visione globale delle principali parole-chiave che costituiscono la trama discorsiva. Esse sono divise in quattro quadranti e ci permettono di individuare altrettante aree, particolarmente dense dal punto di vista qualitativo, attorno ad alcune parole-chiave (dimensioni dei cerchi) attorno alle quali le parole co-occorrono.



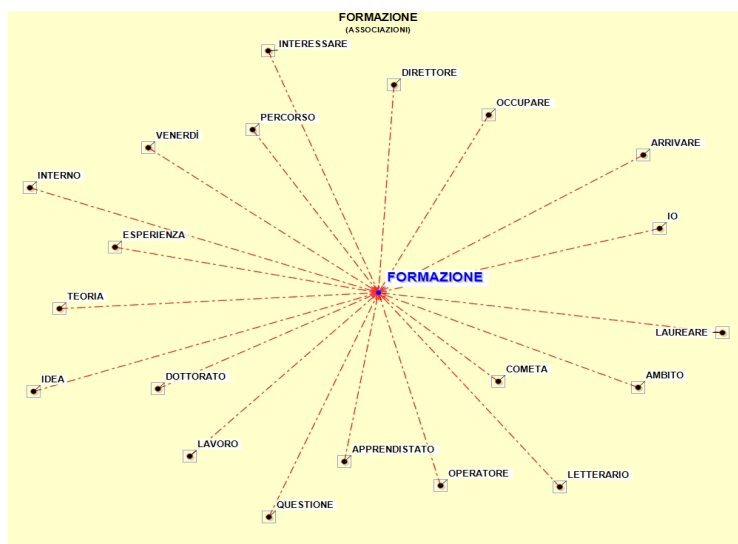
Da questa analisi è possibile dedurre unicamente come i «lemmi» (tutti i lemmi) si associano tra di loro, co-occorrono: si tratta infatti di una iniziale mappatura, puramente statistica. Osserviamo, in questa prima, fase la predominanza di alcune «parole-chiave» che co-occorrono nei quadranti. Avremo così, in alto a destra, la predominanza di lemmi quali: «tutor», «studente», «supervisione», «rispetto». In basso a destra: «esperienza», «fatica», «esame», «problema», «aiutare»; in alto a sinistra: «riuscire», «nascere», «occupare», «difficoltà», «collaborare», «apprendimento», «libertà»; in basso a sinistra: «casa», «diverso», «capire», «dottorato», «desiderio».

Il programma permette, per ogni singolo lemma, di visualizzare graficamente, le associazioni di parola ed i legami di prossimità. Vediamone alcuni lemmi.

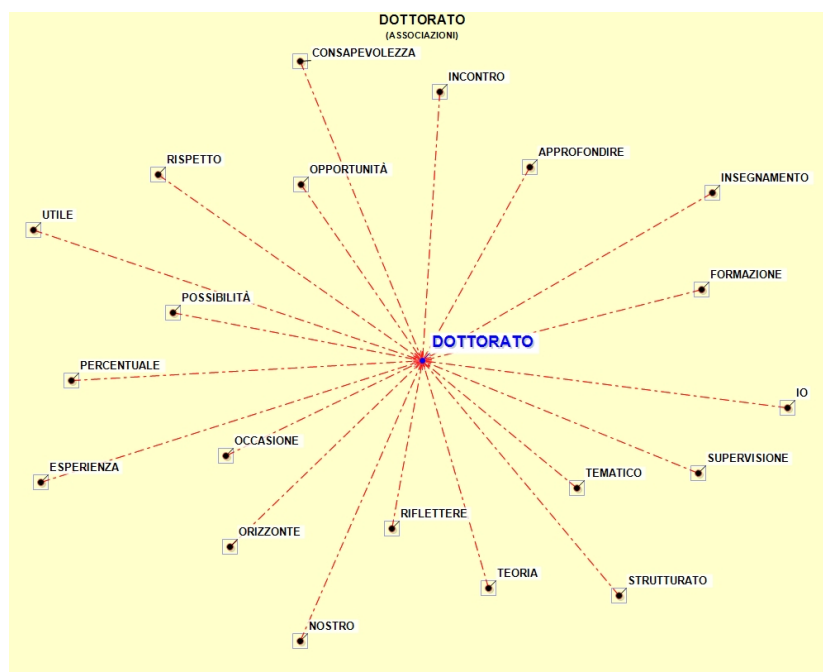
Il lemma «Cometa» e suoi legami di prossimità: *esperienza, formazione, conoscere.*



Associazione di parola con il lemma «**formazione**» e suoi legami di prossimità:  
*Cometa, apprendistato, percorso*



Associazione di parola con il lemma «**Dottorato**» e suoi legami di prossimità:  
*riflettere, occasione, opportunità.*



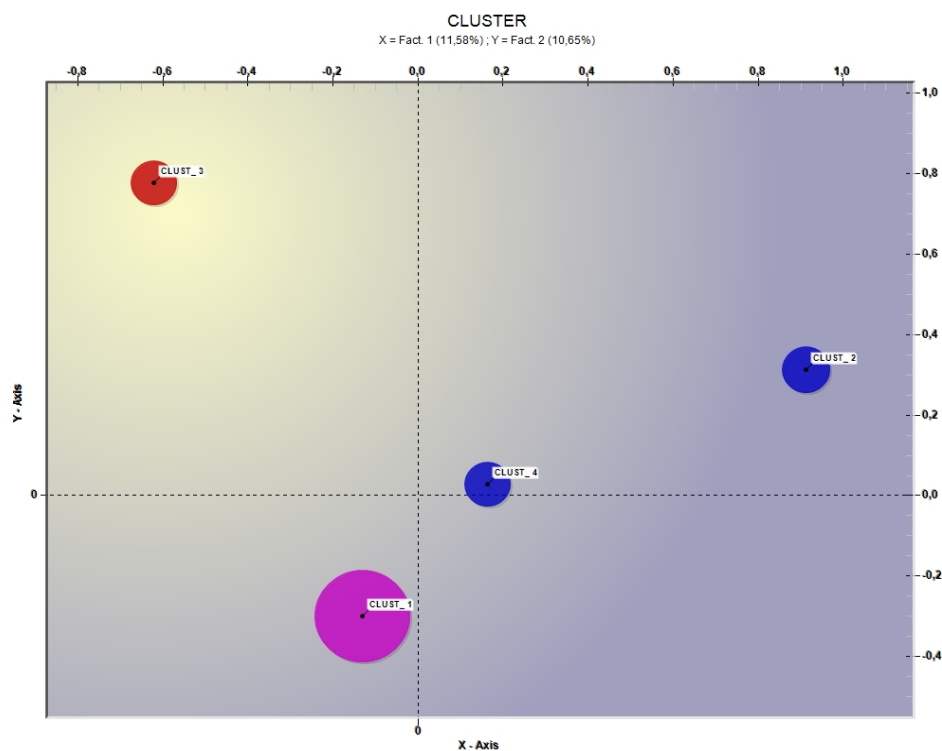
#### 4.2 L'Analisi Emozionale del Testo

L'AET implica però un'operazione diversa che tocca al ricercatore.

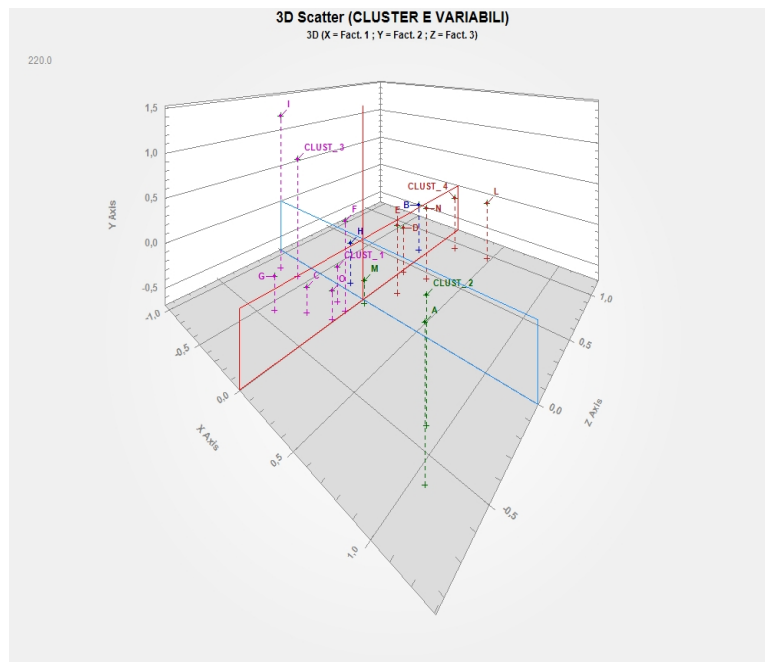
Dopo aver creato un corpus (nel nostro caso i testi che abbiamo chiesto al programma di analizzare, opportunamente disambiguato nei termini) abbiamo predisposto il programma in modo tale da ottenere una lista di tutte le parole che abbiamo deciso essere oggetto di analisi. Questa operazione, dunque, è stata per noi possibile solo dopo aver esaminato le note etnografiche relative alle osservazioni e dopo aver analizzato i primi output emessi dal sistema T-LAB. Come sottolinea R. Carli, si tratta di un «passaggio cruciale del trattamento, non previsto dai programmi che si possono usare per l'analisi dei testi, passaggio che è il ricercatore a realizzare: la scelta delle parole dense, sulle quali successivamente la procedura statistica effettuerà l'analisi delle corrispondenze, per l'individuazione dei cluster»<sup>23</sup> ha consentito l'evidenza di quattro Repertori Culturali, distribuiti entro lo *Spazio Culturale* come nel grafico.

Vediamo innanzitutto come è organizzato, dalla figura, lo Spazio Culturale, il modo con cui la grafica ce lo rappresenta.

Come si può notare abbiamo **due assi principali** che lo delimitano:



<sup>23</sup> R. CARLI, R.M. PANICCIA, *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento per leggere testi e discorsi*, op. cit., p. 30



1) il **Primo** asse che va da R.C. 2 a R.C. 3: in questo asse vediamo contrapporsi R.C. 2, che si situa all'estrema destra del primo fattore, quello orizzontale, ed R.C. 3, che si situa invece all'estrema sinistra;

2) il **Secondo** asse che va da R.C. 1 a R.C. 4: in esso si oppongono questi due Repertori lungo un asse che va immaginato perpendicolarmente al foglio, come precisano i dati tratti dall'analisi fattoriale che il programma informatico consente di effettuare 'dopo' aver individuato i diversi R.C., grazie all'analisi delle corrispondenze multiple. L'immagine successiva, in 3D, consente di 'vedere' più precisamente questa seconda contrapposizione (collocata sull'asse z).

Ora, sulla base del modello simbolico-affettivo che organizza e fonda la relazione sociale, ovvero la partecipazione delle persone ai gruppi organizzati ed alla relazione produttiva, proposto da R. Carli, vediamo che cosa ci indica questa analisi di «parole-dense». Procederemo ora con l'analisi dei *Repertori Culturali* che il programma ci ha permesso di individuare, a partire dalla lettura del primo asse fattoriale, definito dall'incontro opposizione tra R.C. 2 e R.C.3. L'analisi etimologica delle parole dense che co-occorrono nel cluster ci permette di dirimere la questione legata al significato.

#### 4.2.1 Analisi del primo asse fattoriale: RC 2 e RC3

Partiamo dal **R.C. 2 – *La tyché: il reale del problema formativo***

Parole-dense che fondano R.C.2:



*Educare – Tutor – Problema – Partire – Imparare – Adulto – Relazione – Pensiero*

Il primo incontro di co-occorrenza è costituito dalle parole dense: «educare» e «tutor».

*Educare*: Guidare e formare qualcuno, condurre a un conveniente livello di maturità sul piano intellettuale e morale ed anche sviluppare, affinare con l'insegnamento o l'esercizio, rendere avvezzo con l'esercizio, ma anche abituare. Dal latino *educare*: ex-ducere, «trarre fuori, *condur fuori* l'uomo dai difetti originali della rozza natura, instillando abiti di moralità e buona creanza»; ma anche *edere*: mangiare, alimentarsi.

*Tutor*: E' l'assistente che guida giovani allievi ed anche il dispositivo per il rilevamento della velocità media del veicolo. Dal punto di vista dell'etimologia, condivide la stessa radice di *tutela* («colui che protegge, che è incaricato di una tutela, il custode, l'istruttore, il precettore»), da *tutus*, participio passato di *tueri*, cioè guardare e, in senso figurato, difendere, proteggere, curare. Porta dunque con sé l'idea di cura e protezione e, in modo più concreto, l'Autorità conferita dalla legge a un cittadino incaricato di aver cura della persona e dei beni di un minorenne o di un interdetto.

Il secondo incontro di co-occorrenza è con la parola «problema», che vi si introduce.

*Problema*: E' una questione proposta, un quesito che attende una soluzione, una difficoltà che richiede un adattamento o un comportamento particolare o di cui s'impone il superamento. Da: *problēma*, dal gr. *problēma* e *problematikós*, der. di *probállein*, mettere innanzi, proporre, *pro* (avanti) e *blēma* (dalla radice *Bállein*, gettare, e quindi getto, colpo). Alla fine degli anni '50 il significato si estende fino a definire una generica difficoltà, soprattutto nella locuzione «non c'è problema».

Proseguendo con il terzo incontro di co-occorrenza aggiungiamo i lemmi: «partire» e poi «imparare»:

*Partire*: Indica l'idea di moto, l'allontanarsi da un luogo per arrivare ad un altro, andarsene, avere inizio e cominciare; ma anche, in senso familiare, perdere il controllo di sé, rompersi, in senso figurato, l'aver inizio, incominciare; l'estendersi nello spazio, avendo origine da un luogo, diramarsi. Da: *partiri*, denominativo di *pars* (*parte*), porzione di un tutto. Il senso primitivo è dunque quello di dividere in parti, tagliare, separare. Sembra indicare dunque un'ambivalenza dal punto di vista emotivo, tra l'allontanamento (che è anche fuga) e una decisione da prendere, una separazione da compiere.

*Imparare*: Implica il fatto di acquisire cognizioni, conoscenze, con lo studio o con l'esercizio, mettersi nelle condizioni di svolgere un'azione, imparare con l'esperienza. Da: *parare*, cioè *apparecchiare*, *apprestare*, *procacciare*, *prender possesso*, *procurare*. Apprendere con intelletto, «procacciarsi con operazione di mente cognizione nuova di chichessia».

Il successivo incontro di co-occorrenza introduce due ulteriori lemmi: «adulto» e «relazione»:

*Adulto*: Si dice di persona cresciuta, che ha raggiunto il pieno sviluppo fisico e psichico, maturo, capace di riprodursi, sessuale. Da: *adúltus*, contratto da *adolitus*, verbale di *ad-òleo* (*cresco*), da cui anche *adolescente*, dalla radice *-AL*, da cui *-ALTUS*: accrescere, nutrire, e quindi: «Cresciuto negli anni e nella persona, quanto basta per avere intelletto e discernimento».

*Relazione*: Condizione propria di due o più termini in quanto analoghi, interdipendenti o reciprocamente commisurabili; rapporto, ogni forma di legame esistente tra due o più persone. Da: *relatio*, deriva da *relatus*, p. passato di *referre*, ossia riferire.

*Pensiero*: facoltà relativa alla formazione di contenuti mentali, ciascuno dei contenuti della coscienza intesa come episodio della vita interiore dell'individuo, spesso variamente riconducibile all'idea di elaborazione sul piano affettivo o all'idea di preoccupazione, di proposito, di attenzione affettuosa o devota, anche in quanto si può concretare in un atto di cortesia o in un dono. Dal provenz. *pensier*, der. di *pensar*, dal lat. *pensare*.

*Commento*: Il R.C.2, dunque, sembra indicare un possibile processo collusivo al cuore della rappresentazione emozionale della *problematica educativo-formativa* degli insegnanti. Quel che vi è di più incerto gettato davanti, problematico, porta con sé la possibilità di un'ambivalenza, ben indicato dalla parola densa «partire», attorno alla quale intendiamo orientare la lettura del Repertorio medesimo, tra *fuga* e *decisione*: lasciare, andare, oppure un movimento di tipo separativo, che permette il passaggio a qualcosa di nuovo, d'inclusivo, nella relazione tra l'adulto e l'adolescente.

Definiremo dunque questo R.C., coerentemente con l'impostazione dei capitoli precedenti, come il Repertorio del «reale del problema formativo, la *tyché*», che appare in latenza nel discorso degli insegnanti.

Questo *Repertorio*, fondato su un *processo collusivo di tipo fuga-decisione*, come due poli opposti di un continuum, porta con sé il fatto che la formazione si misura con un impossibile per struttura, che si getta davanti alla relazione educativa e che acconsente a due soluzioni diverse: l'impotenza (e la fuga) o l'assunzione

dell'impossibile (la separazione, il partire come decisione, la riflessione). Rispetto a questo punto, il docente di Cometa sembra preso tra l'adolescente che è (stato) e il suo il ri-posizionamento di adulto che, via relazione, acconsente all'accadimento di questo reale.

Vediamo ora che cosa si oppone a questo Repertorio Culturale: **R.C. 3 – L'automatòn: il funzionamento organizzativo** che, come abbiamo visto si oppone al R.C.2.

Parole-dense che fondano R.C.3:

*Università – Studiare – Processo – Sociale – Competenze – Dottorato – Cambiare – Organizzazione – Tesi*

Tale Repertorio mostra un primo incontro di co-occorrenza costituito dai lemmi «università» e «studiare».

*Università*: E' il comprendimento di tutte le cose, più concretamente «Il Comune o Tutto il popolo di una città, il complesso degli individui di un dato corpo». In seguito, è divenuto luogo di studio pubblico e istituto scientifico di ordine superiore dove si insegna l'universalità delle scienze. Sottolineiamo l'origine medioevale e corporativa, l'idea di collettività o di comunità, caratterizzata da una compattezza di adesione e il successivo significato più ristretto di forma associativa, corporazione, quindi riferibile anche ai Corpi insegnanti. Da: *universitatem*, complesso di tutte le cose di un tutto, totalità, universalità, derivato di *universus*.

*Studiare*: E' l'applicarsi all'apprendimento di una disciplina, di un'arte o di un argomento, ma anche cercare di trovare o di ideare attraverso le proprie competenze, progettare, inventare ed escogitare. Dal latino, *studēre*: applicarsi, studiare, che propriamente vale come impulso interno, tendere con zelo.

Quale lemma segue a questo primo incontro? Incontriamo il lemma «progetto».

*Progetto*: L'ideazione, per lo più accompagnata da uno studio relativo alle possibilità di attuazione o di esecuzione; in pedagogia indica un metodo didattico attivo, che orienta l'attività scolastica verso un piano di lavoro intrapreso volontariamente e in comune dagli alunni. Idea, proposito anche vago, bizzarro o difficilmente attuabile. Dal latino *proiectāre*: biasimare e poi esporre, da *pro-icere*, azione di gettare avanti, ciò che si ha intenzione di fare in avvenire.

Il successivo lemma è «sociale».

*Sociale*: Che fa vita associata, che tende a vivere in società, che interessa o coinvolge gli alleati, i confederati. Dal latino *socialis*, derivato da *socius*, *compagno*, *amico*: «aveva senso più ampio che di utilità, ed è tristo pensare il restringimento moderno del significato».

Gli incontri di co-occorrenza sembrano dunque sottolineare fortemente la dimensione comunitaria e di appartenenza implicata nel progetto formativo dell'équipe insegnante.

I successivi incontri di co-occorrenza danno una forma più precisa al Repertorio: le co-occorrenze sono tra le parole: «competenza», «dottorato», «organizzazione»:

*Competenze:* E' la piena capacità di orientarsi in un determinato campo; in pedagogia, capacità dimostrata da un soggetto di usare le conoscenze acquisite, le specifiche abilità e le attitudini personali, di interazione sociale e di carattere metodologico per svolgere in modo autonomo e con senso di responsabilità determinate attività, spec. di studio o di lavoro. Dal lat. tardo *competentia*, der. di competere 'competere', da 'cum' e 'petere', dirigersi verso, cercare: incontrarsi, coincidere, spettare, competere, lottare con altri per il conseguimento di qualcosa, gareggiare, chiedere, dirigersi a.

*Dottorato:* Grado, dignità, titolo di dottore. Dal latino *doctor*, docēre, insegnare, con gli altri derivati di doctōre, doctrīna e doctrīnale.

*Cambiare:* Rendere diverso, variare, modificare. Avvicinare operando una sostituzione, sostituire; rendere diverso, trasformare, ma anche: subire mutamenti, modificarsi, trasformarsi, mutare relativamente a qualcosa, diventar diverso. Dal lat. tardo: *cambiāre*, *cambiare rem*, *pro re dare*, che «sembra riportarci proprio al commercio come scambio di prodotti fra liberi coltivatori gallici».

*Organizzazione:* Modo, atto ed effetto dell'organizzare (ordinare, disporre, preparare), complesso organizzato di persone o beni, dotato o no di personalità giuridica. L'attività o l'ente che corrisponde in modo sistematico alle esigenze di funzionalità e di efficienza di una impresa per lo più collettiva. Dal latino: *organu(m)* e dal gr. *órganon* (strumento) della famiglia di *érgon* (opera, lavoro): «il grecismo *organum* voleva dire in generale 'strumento'».

*Tesi:* Asserzione di carattere filosofico, teologico, scientifico o attinente a questioni di critica letteraria o artistica, che si enuncia e si discute per dimostrarne la validità contro altri contrari. Nel contesto universitario, è la dissertazione scritta su argomento attinente a una delle discipline del corso universitario. Interessante il ricorso alla metrica classica, che introduce la dimensione del tempo: tempo debole del piede, quello su cui non cade l'accento nella lettura (contrapposta ad *arsī*, o piuttosto scambiata con questa dalla tradizione scolastica). Nell'uso musicale, l'unità ritmica in battere. Dal lat. *thesis*, dal gr. *thésis*, der. di *tithēmi* 'pongo'; propr. 'l'atto di porre'.

*Commento:* Il R.C. 3, attraverso la serie di co-occorrenze di «parole dense», sembra indicare un ricorso all'*universalità del tutto*: l'appartenenza alla comunità, il dottorato come occasione e possibilità di cambiamento, il ricorso all'organizzazione come ciò che controlla, ordina, mette al lavoro. E' il Repertorio che si oppone, sul primo asse, al reale del problema formativo e che definiremo dell'*automatòn* o del funzionamento organizzativo. Se il primo R.C. indica quello il reale in gioco nella sfida formativa, questo sembra indicare il lato di una formazione che, puntando al tutto, cerca di neutralizzare la *tyché* in favore di un *automatòn* del funzionamento organizzativo. L'opposizione classica tra *tyché* e *automatòn* sembrerebbe indicare la distanza tra l'incontro, che resta affare privato e contingente e l'organizzazione sociale, condivisa e regolata, distanza quindi tra una realtà interna ed esclusiva ed una realtà sociale, più ampia e codificata. L'*automatòn*, tuttavia, sembra includere, via tesi, la possibilità di un atto separativo. Appare molto forte, dunque, questa dimensione di *dentro/fuori, privato/pubblico*, che sembra caratterizzare il primo asse fattoriale.

#### *4.2.1 Analisi del secondo asse fattoriale: R.C. 1 e R.C.4*

##### **Partiamo dal R.C. 1. – Il Trovatore: l'inventio insegnante**

Parole-dense che fondano R.C.1:

*Lavoro – Scuola – Esperienza – Docente – Formazione – Trovare – Arrivare – Percorso – Riuscire – Diverso.*

Il primo incontro di co-occorrenza di questo R.C. è costituito dalle parole dense «lavoro» e «scuola»:

*Lavoro:* Attività di produzione di beni o di servizi, esplicita nell'esercizio di un mestiere, una professione e sim.; al plurale serie di attività esplicitate da organi collegiali, gruppi di persone e sim. Dal *latino*: laborēm, col den. laborāre, dal quale dipendono laboratiōne e il tardo laboratōre, tutte vc. legate all'idea di un lavoro duro e penoso, che si ritiene ricavata dal v. *labāre* (vacillare sotto un peso). In Italia esso è stretto tra «travagliare» e «faticare».

*Scuola:* Istituzione che persegue finalità educative attraverso un curriculum di studii o di attività metodicamente ordinate; insieme delle istituzioni scolastiche vigenti in un paese, luogo dove si tiene scuola; ammaestramento, pratica, esercizio (Dante, 1321); insieme di poeti, artisti, filosofi, scienziati, che seguono e sviluppano la dottrina dello stesso maestro (Dante). Lat. *schola*, dal gr. *scholē*, tempo libero, occupazione studiosa, connesso con *échein*, intrattenersi.

Considerando l'ancoraggio della *Scuola Oliver Twist* al modello dell'alternanza scuola-lavoro, possiamo leggere questo primo incontro di co-occorrenza come prioritario e coerente nel R. C. in questione. Ad esso segue, come incontro di co-occorrenza, il lemma «esperienza».

*Esperienza*: Conoscenza e pratica delle cose acquistata per prove fatte da noi stessi o per l'averle vedute fare da altri; conoscenza del mondo, della vita; fenomeno provocato artificialmente al fine di coglierne le caratteristiche, affini di ricerca scientifica. Dal lat. *experiri*, da avvicinare al gr. *pêira*, prova, saggio.

Come abbiamo visto nel corso del primo capitolo, «esperienza» indica anche il *perire* da cui si esce *rinnovati*.

A questo «lemma» si agganciano il «docente» e «formazione»:

*Docente*: Che insegna; dal latino *docēre*, insegnare.

*Formazione*: Il formare, il formar-si, maturazione delle facoltà sia psichiche che intellettuali dovuta allo studio e all'esperienza.

Incontriamo quindi i lemmi «trovare» ed «arrivare»:

*Trovare*: Riuscire a incontrare, vedere, conoscere, cogliere, scoprire la cosa una persona che si cercava. Sull'innovazione romanza trovare, che non trova riscontro in latino, dove per lo stesso concetto si usavano i verbi *riferire* e *invenire*, sono state scritte molte pagine ma le proposte maggiori possono ridursi a due: 1) risalirebbe al lat. *turbare*; 2) *tropare*, con significato prima di trovare, poi di comporre, tratto da *contropare*, comparare, confrontare. Interessanti sviluppi: *tropare*, dal quale dipenderebbero le loc. romanze *dar tröv* 'emettere un suono' e *dar triev* 'dare ascolto'. *Trovare* per 'poetare' è attestato anche in italiano antico. *Trovatore* trae il suo significato dall'uso provenzale di *trobar*, poetare.

Incontriamo infine i lemmi, in co-occorrenza, «arrivare» e «percorso»

*Arrivare*: Giungere, affermarsi nella vita, raggiungere. Dal lat. parl.: *adripare*, portare a riva.

*Percorso*: Passato, attraversato in tutta la sua estensione, tempo impiegato per attraversare il tratto. Dal lat. *percurrere*, correre attraverso.

Infine incontriamo i lemmi «riuscire» e «diverso»:

*Riuscire*: Di un fatto, concludersi in modo conforme o meno alle intenzioni che lo hanno determinato; di persone, conseguire con la propria capacità uno scopo, farcela; Avere la possibilità o la capacità di fare qualcosa, essere in grado; Avere successo, affermarsi. Der. di *uscire*.

*Diverso*: Estraneo alla comune esperienza, non mai visto o udito, inusitato, sconcertante, ripugnante; mostruoso: dal lat. *diversus*, p. pass. di *divertēre* 'deviare'.

*Commento:* Si tratta dunque di un R.C. in cui appare abbastanza evidente l'assunzione discorsiva della filosofia educativa di Cometa. Il concetto di un «apprendere dall'esperienza», sul modello dell'alternanza scuola-lavoro, trova in questo Repertorio Culturale una felice invenzione nel «trovare», le cui origini provenzali sembrano effettivamente avvicinare l'esperienza della formazione a quella forma di invenzione singolare che è la poesia: il 'dar voce' e, con esso, il 'dar ascolto'. Daremo a questo Repertorio Culturale il nome del «Trovatore», come lettura dell'alternanza scuola-lavoro, sottolineando che è il solo Repertorio dove appare un riferimento diretto al corpo (come *voce*), che altrimenti parrebbe il grande escluso dalla scena discorsiva, e che valorizza la portata innovativa dell'invenzione docente.

Che cosa si oppone a questo Repertorio? Il **R.C. 4. – Il Perturbante: lo straniero familiare**

Parole-dense che fondano R.C.4:

*Famiglia – Occupare – Problemi – Gruppo – Esame – Scienza – Lasciare  
Chiamare – Difficoltà – Condividere – Disabile.*

Tale Repertorio si fonda a partire da un primo incontro di co-occorrenza, particolarmente denso, e costituito dai lemmi «famiglia» ed «occupare»:

*Famiglia:* Nucleo fondamentale della società umana costituito da genitori e figli, insieme delle persone che costituiscono il seguito una corte d'un personaggio; servitù di una casa, L'insieme di piante, animali o altro, che presentano caratteristiche comuni. Dal latino: *familia*, da *famulus*, servitore.

*Occupare:* Invadere un luogo e tenerlo per sé, venire ad abitare, ingombrare o riempire uno spazio, tenere assorto un intento, prendersi cura di qualcuno. Dal lat. occupāre, prendere.

Il primo incontro di co-occorrenza sembra indicare un processo collusivo piuttosto esplicito, ancorché latente, tra la familiarità come nucleo fondamentale su cui si costruisce la società e la dimensione della cura da un lato; ma anche, dall'altro, l'invasione/occupazione dello spazio, minacciato dall'interno, come mostra la figura freudiana del *perturbante*, legata per l'appunto a quel che vi è di «familiare».

Vi si aggiungono, supponiamo difensivamente, i lemmi «problemi», «gruppo», «esame» e «scienza»:

*Gruppo:* Insieme di cose di persone riunite; groppo, dal lat. tardo *cruppa*, grosso cavo.

*Esame:* Ponderata considerazione di una persona, una cosa o di una situazione al fine di conoscerne le qualità, l'importanza, le conseguenze. Ma anche prova a cui si sottopone il candidato per verificarne la preparazione e le attitudini. Dal lat. *exāme*, da *exigere*, nel significato di pesare (*agere*) bene (*ex*).

*Scienza*: Conoscenza, cognizioni; complesso di risultati dell'attività speculativa umana volta alla conoscenza di casi, leggi, effetti intorno ad un determinato ordine di fenomeni. È basata sul metodo, lo studio e l'esperienza. Da *scire*, sapere. Cfr. anche *scientismo* per indicare l'atteggiamento di chi ritiene la scienza empirica capace di fornire all'uomo un sapere completo, capace di risolvere tutti problemi, appagare i bisogni, anche più altamente spirituali.

Di fronte a quel che vi è di perturbante, nel familiare, appare sensibile il ricorso ad una possibile appello alla scienza (e, in potenza, un sapere come scientifico) nella duplice forma del «lasciare» o del «chiamare», come indicato dai successivi incontri di co-occorrenza.

*Lasciare*: cessare di tenere, di stringere, mollare; abbandonare andandosene; separarsi da qualcosa da qualcuno; Dal *latino*: *laxare*, allargare, sciogliere.

*Chiamare*: Invitare qualcuno a prestare la sua attenzione o a dare una certa risposta pronunciandone il nome o in altro modo; far venire qualcuno o qualcosa chiedendone l'intervento o il servizio. Dal latino: *clamare*.

*Difficoltà*: La presenza di motivi o circostanze che si frappongono al regolare svolgimento o conseguimento di qualcosa; ostacolo di qualsivoglia natura, ma anche contrarietà, opposizione, impedimento.

*Condividere*: Dividere, spartire con altri.

*Disabile*: Non abile; affetto da una minorazione fisica ed anche handicappato; Dal lat. *habilis* 'maneggevole', 'abile'.

*Commento*: Questo R.C. appare significativamente caratterizzato, dal punto di vista semantico-emozionale, da una doppia dimensione che si dispiega a partire dalla parola densa 'famiglia'. Accanto alla familiarità e alla cura, che connotano il versante positivo della polarità, resta più latente, ma ugualmente attiva, la dimensione ad essa connessa del perturbante, l'*Unheimliche* freudiano<sup>24</sup>, qualcosa che si ritrova fin nel cuore dell'esperienza e ne costituisce il punto sorgivo. Questa interpretazione ci pare coerente se assunta nel quadro dello specifico contesto culturale a cui ci stiamo riferendo: ricordiamo qui le origini dell'Associazione, la sua dimensione di accoglienza-ospitalità e progettualità, così come la vicinanza, anche logistica, delle famiglie affidatarie, l'esperienza emotivo-affettiva nei confronti delle famiglie e dei minori problematici. Questa connotazione, molto radicata anche nell'immaginario collettivo che investe l'Associazione, può arrivare a diventare una risorsa a condizione di un lavoro di simbolizzazione specifica, che permetterebbe di riconoscere l'oscillazione tra

---

<sup>24</sup> Cfr. S. FREUD, *Il perturbante* (1919), in *Freud Opere*, v. 9, op. cit., pp. 81-114



la *cura sollecita*, la *possibilità di lasciar andare* (acconsentire a movimenti separativi) e, di contro, una possibile *tendenza segregativa* di fronte a ciò che, fantasmaticamente, si connota in termini di 'disabilità', parola-densa dalla forte portata metaforica. Quest'ultima può implicare una difesa nei termini di una forte appartenenza al gruppo, ma la presenza di questa dimensione, familiare e straniera ad un tempo, può essere continuamente evocata, se non opportunamente simbolizzata, dalla *presenza dell'altro-da-sé*, dello straniero.

Conclusioni  
VERSO UNA FORMAZIONE ATTI-GIANA?

«Le nozioni», avvertiva Pier Paolo Pasolini, «nascono morte se non legate alla soggettività»<sup>1</sup>, «e noi», scriveva poco più tardi all'amico poeta e letterato Luciano Serra, «abbiamo una vera missione, in questa spaventosa miseria italiana, una missione non di potenza o di ricchezza, ma di educazione, di *civiltà*»<sup>2</sup>.

Parole che risalgono agli anni '40 del secolo scorso, tra la guerra e la costituzione della Repubblica, e che sembrano anticipare il più noto e consumato e celebrato fervore corsaro-luterano del poeta di Casarsa. In questi versi, in effetti, il dire del *poeta* e l'esperienza dell'*insegnante* arrivano a fondersi e difficile è non riconoscervi una marca singolare: quella che, dal maestro-pedagogo del quotidiano delle aule di scuola, esiterà nell'impegno civile della «disperata vitalità» del «pedagogo di massa»<sup>3</sup>. Marca che sembra fondare la traiettoria di un itinerario, mentre l'altra traiettoria, quella storico-culturale, gli si svela con orrore come distruzione di una civiltà ad opera dello sviluppo neo-capitalistico, così che quella di prima, già spaventosa nella sua miseria, diventa, in *après-coup*, tempo mitico, luogo del *nostos* per il suo destino di *esule*.

«Non di potenza né di ricchezza» è dunque la missione del maestro, missione che, piuttosto, deve rifuggire la logica dell'aver, logica fallica in psicoanalisi, per puntare *all'essere* (dell'alunno) *dall'essere* (del maestro) ed arrivare a configurarsi come una missione di «educazione, di *civiltà*». E non abbiamo potuto non sorprenderci nel ritrovare proprio dei versi pasoliniani a suggellamento dei «principi educativi» su cui è costruita la *Scuola Oliver Twist*, che ha ospitato l'osservazione sul campo di questo

---

<sup>1</sup> P.P.PASOLINI, «Scuola senza feticci» (1947), in P.P. PASOLINI, *Un paese di temporali e di primule*, Le Fenici, 2001, pp. 277-279

<sup>2</sup> P.P. PASOLINI, «A Luciano Serra, Casarsa, agosto 1943» *Lettere 1940-1954* (a cura di N. Naldini), Einaudi, Torino 1986

<sup>3</sup> E. GOLINO, *Pasolini: il sogno di una cosa*, il Mulino, Bologna 1985, pp. 167-215

lavoro: «se qualcuno ti ha educato non può averlo fatto che con il suo essere, non con le sue parole»<sup>4</sup>: l'educazione è dunque esperienza e l'insegnante, se vuole educare, trasmette il sapere *via* esperienza, attraverso un'esperienza incarnata.

Resta, tuttavia, la questione: ma come e a quali condizioni di discorso questa trasmissione si rende possibile?

«Insegnare», indica l'etimo, è «segnare, imprimere, fissare dei segni (da *signum*: segno, marchio, sigillo)»<sup>5</sup> ed anche «in-tagliare», da cui la talea, parte della pianta capace di emettere radici e ri-generare per innesto, dar vita... a qualcosa di nuovo. E' la dimensione del vivente che è qui chiamata direttamente in causa e da qui la questione di definire che cosa sia un insegnamento capace di toccare il vivente, da vivente a vivente, un insegnamento che sia ri-generativo. Questa dimensione sembra necessaria e occorre ben formularla: oltrepassata, almeno in parte, l'illusione di un comportamentismo applicato all'apprendimento<sup>6</sup>, come possono i viventi arrivare a rispondere di questa generatività, esserne responsabili, affinché l'insegnamento e l'apprendimento non restino lettera nata già morta?

Evocare qui il vivente significa convocare anche il suo corpo: non riducibile al biologico *tout court* e nemmeno allo psichico, ma piuttosto concetto-limite tra il somatico e lo psichico, come indica la nozione di pulsione in Freud<sup>7</sup>. Immettere «segni», dunque, non equivale a trasmettere «simboli» o «sembianti»: i valori e i modelli non hanno una presa se non a livello dell'immaginario e del simbolico, nella produzione del senso. Ma esattamente come mostra la poesia, la cui risonanza non è mai riducibile al puro registro del senso, si tratta di invocare qui un'operazione più prossima al registro del reale, che certamente tocca il corpo, provocandone a volte affetti enigmatici, come indica C. Soler<sup>8</sup>, di cui non si ha chiara cognizione eppure se ne fa esperienza: *motérialité* è il neologismo con cui Lacan, condensando la parola (*mot*) e la materia (*matérialité*), prova a definirne una qualche consistenza ed anche l'ipotesi di

---

<sup>4</sup> «Piano dell'offerta formativa», op. cit., p. 4

<sup>5</sup> G. AMENTA, «Insegnamento», in G. BERTAGNA, P. TRIANI (eds), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 221-238

<sup>6</sup> «Datemi una dozzina di bambini di sana e robusta costituzione e un ambiente organizzato secondo miei specifici principi, vi garantisco che sarò in grado di farne un medico, un avvocato, un artista, un imprenditore, un delinquente», così recitava uno dei padri del comportamentismo, J. Watson, secondo un ideale di formazione intesa come una dar forma a qualcosa di passivo e malleabile, plasmabile appunto: un'ideale di formazione, qui provocatoriamente portato all'estremo, che G. Bertagna ha qualificato come «variabile dell'educare». Cfr. J. WATSON, *Il comportamentismo (1930)*, Firenze, Giunti, 1983, p. 107; G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia*, op. cit., p. 376.

<sup>7</sup> Cfr. nota 9, cap. II

<sup>8</sup> C. SOLER, *Les affects lacaniens*, op. cit., pp. 102-119

un «pensiero manuale»<sup>9</sup>, applicata al campo della formazione e dell'educazione, può trovarsi qui convocata in un modo nuovo, come un sapere che passa per il corpo

Prima di ritornare su questo punto ci concediamo ora un giro più ampio.

Per Pasolini insegnare era innanzitutto acconsentire alla formazione di «uno stato d'animo critico e polemico»<sup>10</sup> nei confronti dell'umana esistenza. Questo tipo di operazione formativa, tuttavia, non può essere a buon mercato, *prêt-à-porter*. Implica la «krisis» della persona, come abbiamo visto, comporta la «caduta di un'infinità di idoli»: qualcosa deve arrivare a cadere, si tratta allora di una «destituzione» d'esperienza, il già citato «perire da cui si esce (ex) rinnovati». E ancora, occorre «immettere l'allievo in un clima di *scandalo* e di *incertezza*, in cui le cose 'eterne' non siano quelle imparate a memoria, ma quelle che più somigliano alle vocazioni che sono in lui (per esempio, quelle che gli si presentano quando *gioca*). Per esempio la passione a creare, la curiosità, l'impulso a impadronirsi [...] che si trasforma in 'virtù premio a se stessa' [...] passione auto-sufficiente. Del resto in tal modo resta delineato lo scopo dell'educazione che è creazione di una *cultura*»<sup>11</sup>. Ecco allora un'altra serie di parole-dense: «scandalo», «incertezza», «gioco», «cultura». Svuotato almeno un po' della sua portata morale, dello «scandalo» (*skandalón*) resta l'aspetto di «insidia» e di turbamento. Insidiosa è la vita già per il piccolo d'uomo: è gettato fin da subito nell'esperienza precoce di una originaria condizione di «impotenza, senza risorse», l'*Hilflosigkeit*<sup>12</sup> che già abbiamo evocato e se pure l'*Infant research* può certificare una competenza originaria del bambino, questo non arriva ad umanizzarsi se l'interesse non è particolarizzato: la domanda d'amore, in altre parole, non si soddisfa di alcun riparo etologico, laboratorio e clinica mostrano qui tutta la distanza che li separa.

Come piccoli Ernst, formatori e formandi hanno il dovere di re-inventare di volta in volta il *gioco formativo*: quel «gioco del rocchetto» che Freud ha potuto evocare precisamente nello scritto della svolta cosiddetta strutturalista, quell' *Al di là del principio di piacere* (1920) che reimmette sul piatto del campo dell'umano niente di meno che... *Thanatos*, pulsione di morte: «scandalosa» al punto che il post-freudismo, salvo qualche rara eccezione (M.Klein e J.Lacan, pur con accezioni assai differenti), ha lasciato cadere come in un sintomatico arretramento.

Eppure, appare difficile non rendersi conto dell'odierno disfacimento dei legami sociali e dei linguaggi su cui essi si sostengono: 'liquidità', 'evaporazione',

---

<sup>9</sup> G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, 2006

<sup>10</sup> P.P.PASOLINI, «Scuola senza feticci» (1947), op. cit., p. 277-279

<sup>11</sup> Ibid., corsivi nostri

<sup>12</sup> Cfr. Capitolo I

‘trasparenza’, ‘uomini senza gravità’, ‘senza inconscio’, etc. ... altrettante metafore per indicare che il disagio della civiltà contemporaneo comporta una riflessione sullo statuto dei «legami sociali» ed una clinica che voglia essere adeguata al trattamento di questo disagio non può che esserne implicata, una clinica delle relazioni formative *in primis*.

Pensiamo che questo non debba ricadere necessariamente in una posizione nichilista o annichilente, né tantomeno nell'*amarcord* di felliniana memoria. Tentazioni legittime evidentemente, ma che troppo facilmente si prestano all'alibi e portano alla rinuncia. L'invenzione del piccolo Ernst osservato da Freud, invenzione del *Fort-da!*, che *giocando* impara a *simbolizzare*, compie un atto creativo, di *nominazione*, davvero piccola cosa, ma a cui Freud attribuisce il valore di un «grande risultato di civiltà, come rinuncia pulsionale (rinuncia al soddisfacimento personale)». E proprio attraverso questo atto di rinuncia pulsionale possiamo provare a rispondere alla questione posta, tra gli altri, da F. Togni, che ha interrogato il non-detto della psicoanalisi *vs* il detto della pedagogia: «esiste» si chiede l'Autore, «la possibilità di prendere in mano le sorti della propria esistenza, liberandosi dai vincoli dispositivi che i bisogni registrano [...] una possibilità di non ridursi alla sola esistenza animale, di chi mangia, dorme, fa sesso...?»<sup>13</sup>. Pensiamo di reperire, proprio in questo passaggio segnato dall'invenzione del *Fort-da!*, piuttosto un punto di incontro tra psicoanalisi e pedagogia, poiché è proprio questa rinuncia pulsionale che, in psicoanalisi, apre al desiderio. Ci pare una concezione del tutto coerente con la concezione dell'agire educativo proposta da F. Togni, un agire cioè che «nasce proprio dalla considerazione che il desiderio non sia solo segno di una natura difettosa e malata della persona, ma possibilità di decidere di sé in direzione di un compimento: ovvero il desiderio è sì appesantito dalla dimensione passiva e subita del bisogno, ma non si riduce ad essa; esso è anche la sede di quel dover essere che è l'elemento peculiare dell'educazione e che si riverbera nelle azioni umane»<sup>14</sup>.

Ritorniamo ora alla questione del corpo vivente.

Ci siamo chiesti, nel corso di questo lavoro e nelle nostre osservazioni sul campo presso la *Scuola Oliver Twist*, se non fosse questo un livello di lettura possibile della bontà dell'esperienza di una didattica fondata sul modello dell'alternanza scuola-lavoro: un lavoro essenzialmente artigianale, che chiama direttamente in causa un sapere non saputo del corpo (che può farsi «pensiero manuale») in un modo inedito e

---

<sup>13</sup> F. TOGNI, «Bisogno di cura e desiderio in educazione» in A. POTESTIO, F. TOGNI, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, op. cit., p. 143

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 144

personalizzato, e che sembra verosimilmente più rispondente ai casi di urgenza educativa contemporanea.

In altre parole, se è vero che 1) questa urgenza va di pari passo con una generalizzata preclusione della dimensione del pensiero e che 2) il discorso capitalista produce «proletari generalizzati, che dispongono unicamente del loro corpo per fare legame sociali», come abbiamo visto con C. Soler<sup>15</sup>, allora questa riduzione al proprio corpo può diventare non solo scarto ma anche risorsa, a condizione che si riesca a scommettere su di un *sapere del corpo*, sapere che abita, da sempre, il corpo: «avrà scienza (lo schiavo) senza che nessuno gli abbia insegnato, grazie soltanto ad interrogazioni, recuperando da solo in se stesso la scienza». Non si tratta, in altre parole «di sapere se l'anima esisteva prima di incarnarsi, ma semplicemente di sapere se questa dimensione del sapere è qualche cosa che deve essere in qualche modo prestabilito alle questioni sul sapere»<sup>16</sup>. Si tratta, crediamo, di una via percorribile, oggi più che mai.

I versi iniziali di Pasolini indicano che il poeta-maestro sembra riconoscere nel legame maestro-allievo il motore dell'esperienza formativa, legame di cui abbiamo riconosciuto e isolato, nel corso del lavoro, la portata transferale. Eccone la definizione pasoliniana, ancora pre-luterana: «no, io dovevo mettermi in disparte, ignorarmi, dovevo essere *mezzo*, non già *fine* d'amore»<sup>17</sup>. Ritroviamo precisamente isolata in questi versi, curiosamente firmati con lo pseudonimo Erasmo Colús, la questione che ha attraversato il nostro lavoro di ricerca: il transfert è *mezzo*, non *fine*... d'amore, di un amore che... «s'indirizza al sapere», con Lacan lettore di Platone<sup>18</sup>.

Ora, proprio questa distinzione tra «mezzo» e «fine» pedagogico ci immette nuovamente nella questione preliminare che G. Bertagna aveva posto a proposito della categoria pedagogica dell'orientamento formativo e che possiamo estendere alla formazione e in particolare alla didattica dell'insegnante. Parafrasando, dunque, ci chiediamo: «dal punto di vista pedagogico, essa è un *mezzo* o è un *fine*?».

Crediamo di aver mostrato quali derive possa prendere la concezione di una didattica intesa come *mezzo*: quando è l'esercizio di una *razionalità tecnica*, applicata al lavoro dell'insegnante, essa può dar forma a modalità discorsive che sembrano oscillare

---

<sup>15</sup> C. SOLER, *Les affects lacaniens*, op. cit.

<sup>16</sup> J. LACAN, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, op. cit., lezione del 26 novembre 1969, pp. 3-23

<sup>17</sup> P.P. PASOLINI, «Dal diario di un insegnante» in *Il mattino del popolo, 29 febbraio 1948*, in P.P. PASOLINI, *Un paese di temporali e di primule*, op. cit., pp. 273-276

<sup>18</sup> Cfr. Capitolo III

tra il *discorso del maître* e, con l'ascesa della sua variante capitalista, il *discorso dell'università*.

Del primo abbiamo riconosciuto la sua portata di esercizio di potere legata al *maître* di turno ed alla soddisfazione del suo capriccio o del proprio tornaconto personale: è quello che, clinicamente, l'opzione lacaniana in psicoanalisi può designare come godimento legato al fantasma. Ma se al *maître* di turno è possibile quantomeno muovere un'obiezione di coscienza (o più radicalmente «d'incoscienza», il sintomo isterico classico è lì a dimostrarlo), quale opposizione è possibile muovere per contrastare le derive del *discorso dell'università*, dove è il sapere impersonale e anonimo nel posto dell'agente, che arriva ad espungere il soggetto del desiderio, fino a renderlo scarto, afasico, inconsistente, amorfo?

Osserviamo il fatto che nessuna organizzazione-istituzione può essere esente da queste modalità discorsive in atto. Il DM, in particolare, è un discorso basico, in un certo senso fondativo, è il discorso dell'istituzione. Ma non può essere il solo «legame sociale» esistente, se si vuole pensare alla formazione come ad un'istanza di libertà e non solo di addestramento e assoggettamento.

Come, in altre parole, l'essere può arrivare all'essere?

Ci sembra che sia necessario introdurre qui un'opzione della didattica come *fine educativo-formativo*: non solo affare di una razionalità tecnica (*techné didattica*), la quale può pure, in quanto «serie di tecniche [...], di dimensioni [che] aiutano gli sforzi umani [...] favorire sempre meglio, nel nostro caso, la trasformazioni degli scopi dell'insegnamento nella realtà esistenziale di determinati apprendimenti e di padroneggiare le dinamiche cognitive, motorie, psichiche dell'insegnamento e dell'apprendimento, al fine rendere questi processi più ricchi di senso e di significato»<sup>19</sup>.

Non si tratta certo di prender partito aprioristicamente, ad esempio, pro o contro l'impiego delle nuove tecnologie nelle scuole, per i cosiddetti nativi 2.0. Non è questo il punto, che non citiamo del tutto casualmente, poiché l'esperienza della *Scuola Oliver Twist* si avvale effettivamente di tecniche e tecnologie d'avanguardia.

Si tratta tuttavia di coglierne l'uso e di riflettere sulle modalità attraverso le quali sia possibile introdurre nella didattica anche una *razionalità pratica*, cioè quella forma di razionalità che, come osserva G. Bertagna, «coinvolge la volontà, la libertà e la responsabilità di ciascuno» e il cui «sbocco è sempre l'azione buona»<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> G. BERTAGNA, «Introduzione» a *Dizionario di didattica*, op. cit., p. 6-7

<sup>20</sup> G. BERTAGNA, «L'orientamento tra individuazione e personalizzazione», op. cit., p. 15

In tal senso, crediamo che praticare *phronesis didattica*, implicherebbe allora la *possibilità di un atto*, tutto a carico dell'insegnante: quello che permetterebbe un cambio di discorso, una rettifica, nella direzione di una sempre possibile *isterizzazione*, per ritornare alla prospettiva dei discorsi, che a noi pare davvero il modo con cui è possibile leggere, analiticamente, la questione della «personalizzazione pedagogica». *Personalizzare, in questa prospettiva, vorrebbe dire rendere possibile un movimento di isterizzazione che tenga conto di un sapere dell'inconscio al lavoro e soprattutto che possa sostenerlo per promuoverne un esito singolare: «[...] in ogni momento è sembrato andare da sé che l'insegnamento sia trasmissione di un sapere, avendo preso come orizzonte l'oscillare come un'altalena tra l'insegnante e l'insegnato: la loro relazione – perché no? – è la barchetta che ci vuole, se nella fiera della nostra epoca trova la sua volata altrettanto folle, per esempio, della relazione medico-malato. L'attivo e il passivo, il transitivo e il corollario, l'informativo e l'entropico, niente è di troppo per alimentare questo carosello. Un'osservazione per riassetare il nostro caso: l'insegnamento potrebbe essere fatto per fungere da barriera al sapere [...]. E' l'atto a salvarmi dall'insegnamento, e ciò che testimonia dell'atto è che non ho mai avuto un domani a farmi da rifugio, né ricevo rifugio [...]»<sup>21</sup>.*

Nel *discours de l'hystérique*, come abbiamo visto, l'agente del discorso sarebbe proprio il soggetto in formazione, soggetto che si trova diviso, cioè in perdita d'identità immaginaria. Se riprendiamo la formula del DH<sup>22</sup> vediamo che la verità, in questo discorso, non è più identificabile-alienabile entro un sapere di cui già si dispone; il soggetto diviso, istericizzato, provoca il sapere costituito, sapere che non può detenere tutta la verità che riguarda il soggetto. Si tratta, qui, di una sorta di principio di rivolta, beninteso: \$, nel posto di agente ha le redini dell'azione, vuole smascherare il *maître*, S1, per ripristinare il rapporto con *a*, l'oggetto-causa.

Questa operazione, tuttavia, ha un prezzo, ed è proprio il sapere, che è lo scarto del legame sociale isterico. E' per questo che occorre una manovra in più, ovvero riuscire a fare in modo che la rivolta costituita dal DH arrivi realmente a compiersi: se la domanda del \$ che si rivolge ad S1 è finalizzata precisamente a far decadere e smascherare il significante *maître*, si tratta di mostrare e sostenere il movimento in un modo che sia creativo e singolare. Il *discours de l'analyste* (DA) si propone precisamente questo compito: mettendo nella posizione di agente (*a*), l'oggetto-causa, rende nuovamente attivo il suo rapporto con \$ e questo non più a discapito del sapere e lasciando come resto il S1, entro cui il soggetto si era identificato, alienandosi.

---

<sup>21</sup> J. LACAN, *Allocuzione sull'insegnamento* (1967), in *Altri scritti*, op. cit., pp. 293-294, 299-300

<sup>22</sup> Cfr. Capitolo III



Questo permetterebbe di sostenere un movimento di tipo separativo, ciò che consente al soggetto di prendere la propria decisione per realizzare il proprio *bene*: «la razionalità pratica, tuttavia, è tale se, tramite essa, la persona umana inaugura una novità che riguarda la totalità di se stessa e del suo modo di agire nel e sul mondo. [...] Sia all'educatore [...] sia all'educando [...] la razionalità pratica chiede il massimo di originalità personale: appunto la testimonianza di una libertà e di una responsabilità che è unica ed esclusiva»<sup>23</sup>.

L'interrogativo verte allora sulla possibilità di introdurre nella sfida della formazione questo rovesciamento, una dimensione includente l'inedito tanto per il formando (colui che domanda formazione), quanto per colui che, il formatore, questa domanda si trova nella posizione di poterla accogliere, mettendo qualcosa del suo essere al servizio di un implicito patto formativo.

Si tratta, allora, di acconsentire a ché questo legame possa farsi luogo di un incontro, *tyché*, dove gli attori siano toccati da un'esperienza *realmente* formativa, in opposizione all'*automaton* dello scientismo che riduce la competenza a pura tecnicità, scartando l'essere. Far esperienza, *ex-periri*, lo ribadiamo ancora una volta: dar prova, ma anche un «perire da cui si esce (ex) rinnovati»<sup>24</sup>, toccati da una perdita, è questo il reale in gioco, un *perire* su cui valga la pena scommettere per rendere *vivibile* la partita della didattica e con essa la sua dimensione formativa.

Ci sembra questo il solo «apprendimento dall'esperienza» e pensiamo in tal senso che i dispositivi della didattica debbano non solo essere intimamente toccati da questa dimensione, ma che debbano anzi farne una leva operativa, metterla al servizio della crisi (implicita, esplicita, remota), dei fallimenti formativi, come pure delle invenzioni possibili che rianimano il lavoro insegnante.

Questa operazione è possibile a certe condizioni, non sempre possibili. Ma ve n'è una, forse più di tutte, che ci pare essere a giusto titolo una *conditio sine qua non*: che colui che aspira ad occupare il posto del docente per qualcun altro, possa lui stesso aver fatto o fare i conti con questo *perire*, punto-limite dell'esperienza umana. In tal senso, conveniamo con F. Dolto quando afferma, in maniera forse un po' icastica, che può essere «terribile vedere che certe persone, dato che hanno passato degli esami e hanno conseguito dei diplomi, sono professori, pur non avendo le qualità per esserlo, per vivere a contatto con i ragazzi e comportarsi da educatori»<sup>25</sup>. La sfida e la scommessa, la risorsa dunque, della trasmissione del sapere si gioca allora, *in primis*, dal

---

<sup>23</sup> Ibid., p. 18

<sup>24</sup> Ibid., p. 7

<sup>25</sup> F. DOLTO, *Come allevare un bambino felice e farne un adulto maturo*, Milano, Mondadori, 2009, p. 412

lato del docente dal suo esser riuscito, nella sua formazione e quale che sia l'estrazione scientifico-culturale, almeno ad intravedere quel punto-limite tale per cui sarà stato possibile, *ex post*, prestare la propria persona all'incontro con il prossimo, alla ventura, che domanderà, che ne abbia cognizione o meno, d'essere allevato: ben sapendo, perché è un fatto d'esperienza, che un sapere abita il corpo, il suo, quello degli altri con cui ha a che fare, come pure quello dell'organizzazione per la quale lavora.

Saperi che possono entrare in collisione, come ha indicato l'analisi dei *Repertori Culturali*, e che sono i modi attraverso i quali qualcosa dell'esperienza si sedimenta a livello discorsivo e può avere effetti sulle pratiche, fino ad ipotizzare l'insorgenza di possibili processi collusivi in atto che lavorano all'insaputa degli attori, che possono persino farsi agenti degli stessi. Nel caso in questione, *Tyché*, *Automatòn*, *Trovatore*, *Perturbante*, possono dar vita ad agiti emozionali diversi, non sempre riconoscibili e prevedibili, quelli che animano le dinamiche di gruppo in cui, inevitabilmente, si è presi: lavorare sullo spazio culturale permetterebbe, crediamo, un movimento disalienante.

La formazione deve allora poter permettere all'insegnante di non alienare il proprio agire professionale nelle costrizioni *strategiche* delle organizzazioni e nemmeno delle dinamiche fantasmatiche di gruppo, per le quali è chiamato ad un movimento separativo, ovvero alla *responsabilità tattica del suo atto* che reinventa, ogni volta che varca la soglia dell'aula, la didattica in un lavoro che volentieri definiamo «atti-giano», nel senso di un lavoro la cui riuscita è continuamente sospesa all'atto dell'operatore-insegnante che, via transfert, lo rende operativo e creativo, «cre-attivo», potremmo dire.

Questo lavoro è singolare e, per questo, irriducibile a qualsivoglia standard: è il *dire* del docente, che si fa strada tra i *detti* dell'insegnamento e può dar luogo alla creazione di uno «stile», qualcosa dunque che ha più a che fare con la scrittura, che è per l'appunto un modo di contornare il reale, se è vero che il reale, con Lacan, rimane ciò che non cessa di non scriversi.

La proposta ricade dunque su come sia possibile, oggi, pensare alla formazione dell'insegnante come ad una formazione ad una «competenza atti-giana».

Riteniamo che essa debba essere pensata innanzitutto sulla concezione di un *lavoro di istorizzazione*: ovvero attraverso l'istituzione di un processo attraverso il quale l'insegnante possa innanzitutto ri-pensare alla propria storia formativa, ri-costruirla, ri-memorarla, ri-elaborarla, ri-scriverla. Questo gli consentirebbe un primo reperimento, nel *qui ed ora* dell'interazione, entro un *là e allora*, quello della propria storia formativa, che fa da ancoraggio per l'identità docente: la svuoterebbe, almeno in parte, dell'immaginario narcisistico che produce effetti di potere, per riposizionarla entro una

trama simbolica singolare. Lavoro che permetterebbe quindi di ritrovare, nelle impasses quotidiane con gli alunni e nei possibili contro-agiti, i marchi di un'altra scena all'opera: punti di impasse e di crisi già affrontati, elementi di continuità e discontinuità, risorse messe in atto per inventare soluzioni creative; permetterebbe in fondo all'insegnante di individuare che cosa c'entri, lui, nel sapere che insegna e su come lo insegna, come ne è toccato, quali incontri hanno marcato la decisione e liberato la via verso il desiderio di insegnare. E ancor più, come questa decisione, impossibile a darsi una volta per tutte, possa piuttosto rinnovarsi, al di là delle condizioni, spesso impossibili, con le quali l'insegnante ha da misurarsi, a titolo di desiderio e non di routine.

Crediamo allora che questo lavoro di dis-locazione del soggetto renderebbe possibile un guadagno in termini di libertà di azione, a partire dal fatto che si riconosca che non si è liberi *a priori*, che la libertà di azione è una conquista da *istorizzare*.

Che cos'è, infatti, un'azione libera? Con F. Cimatti conveniamo sull'ipotesi che la libertà concerne il passato, non il futuro. Come a dire che «è libero colui che sa, in qualche misura, perché ha fatto quel che ha fatto»<sup>26</sup> e che la libertà, se può darsi, è solo, come ha osservato G. Bianchi nel suo saggio critico su M. Blondel, in un «vertiginoso *après-coup*», poiché «la soggettività è in azione, in un'azione cosciente, libera, volontaria, ma non originariamente posseduta dal soggetto»<sup>27</sup>.

Restano da definire le modalità operative attraverso cui rendere possibile questo lavoro di formazione degli insegnanti. Crediamo che, su questo punto, sia ancora possibile scommettere e favorire le condizioni per un rinnovato incontro tra pedagogia e psicoanalisi.

---

<sup>26</sup> F. CIMATTI, *La scimmia che parla. Linguaggio, autocoscienza e libertà nell'animale umano*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000, p. 321

<sup>27</sup> G. BIANCHI, *La ragione credibile. Soggetto e azione in Maurice Blondel*, Milano, Jaca Book, 2009, p.

## ***Bibliografia di riferimento***

Adorno T.W., *Parva Aesthetica (1967)*, Milano, Feltrinelli, 1979

Agosti A. (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, FrancoAngeli, 2006

Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento nel corso della vita*, Torino, Paravia, 1999

Amerio P., *Problemi umani in comunità di massa. Una psicologia tra clinica e politica*, Torino, Einaudi, 2004

Arendt H., *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 1987

Behn-Eschenburg, G., *Die Erziehung des Kleinkind-Erziehers*, in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 8. Jg., 1934

Bernfeld S., *Anti-autoritarismo e psicoanalisi nella scuola (1969)*, Milano, Feltrinelli, 1971

Bertagna G., «L'orientamento tra individuazione e personalizzazione», in *Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma*, Roma, Le Monnier, 2002

Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Editore, 2006

Bertagna G., *Da «uomini» a «persone». Itinerari di epistemologia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2010.

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

Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011

Bertagna G., *Fare laboratorio: scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Brescia, La Scuola, 2012

Bertagna G., P. Triani (eds), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Brescia, La Scuola, 2013

Bertagni, M. La Rosa, F. Salvetti (a cura di), *Società della conoscenza e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006

- Bettelheim B., *L'amore non basta: trattamento psicoterapeutico dei bambini che presentano disturbi affettivi*, Milano, Ferro Editore, 1967
- Bianchi G., *La ragione credibile. Soggetto e azione in Maurice Blondel*, Milano, Jaca Book, 2009
- Binasco M., *La differenza umana. L'interesse teologico della psicoanalisi*, Siena, Cantagalli, 2013
- Blok A., *La nemesi*, Torino, Einaudi, 1997
- Bosio C.A., *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*, Milano, FrancoAngeli, 2004;
- Bortoletti E., Sorzio P. (a cura di), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi»*, Roma, Carocci, 2014
- Boscarino Sandrone G., *L'orientamento nei documenti della riforma*, in *Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma*, Roma, Le Monnier, 2002
- Boscarino Sandrone G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, 2008
- Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, 1972
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994
- Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2006
- Carli R., Paniccchia R.M., *Psicologia della formazione*, Bologna, il Mulino, 1999
- Carli R., Paniccchia R.M., *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento per leggere testi e discorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002
- Ceruti M., *La fine dell'onniscienza*, Roma, Studium, 2014
- Chello F. (a cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Napoli, Liguori Editore, 2013

- Chemama R., Vandermersch B. (a cura di), *Dizionario di psicanalisi*, Roma, Gramese Editore, 2004
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015
- Cifali M., Moll J., *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985
- Cimatti F., *La scimmia che parla. Linguaggio, autoscienza e libertà nell'animale umano*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000
- Cioran E.M., *L'inconveniente di essere nati*, Milano, Adelphi, 2003
- Cortellazzo M. e Zolli P., *DELI, Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999
- De Certeau M., *Storia e psicoanalisi. Tra scienza e finzione*, trad. it. di Brivio G., Torino, Bollati Boringhieri, 1987
- De Sanctis O., Chello F., Manno D., «Giovani, pratiche di consumo e costruzione del tempo a venire», in *Education Sciences & Society*, vol. 3, n°1, 2012
- Del Corno F., Rizzi P., *La ricerca qualitativa in psicologia clinica*, Milano, Cortina, 2010
- Dolto F., *Come allevare un bambino felice e farne un adulto maturo*, Milano, Mondadori, 2009
- Drucker P.F., *Post-capitalist Society*, Harper, New York, 1993
- Ehrenberg A., *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, trad. it. V. Zini, Torino, Einaudi, 2010
- Ellenberger H., *La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica*, Torino, Boringhieri, 1976
- Erba L., *Magia e invenzione. Studi su Cyrano de Bergerac e il primo Seicento francese*, Milano, Vita e Pensiero, 2000
- Federn P., *Psychoanalytische Auffassung der «intellektuellen Hemmung» (1930)*, in *Ztschr. f. psa. Päd*, 11/12
- Ferenczi S., «Il problema del termine dell'analisi» (1927), in *Fondamenti di psicoanalisi*, v. 3, *Ulteriori contributi (1908-1933)*, Rimini, Guaraldi, 1974, 293-303
- Ferenczi S., *Psicoanalisi e pedagogia (1908)*, in *Ferenczi Opere*, Milano, Cortina, 1989

Foucault M., «Omnes et singulatim», in *Biopolitica e liberalismo, Detti e scritti su potere ed etica (1975-1984)*, Medusa, 2001

Foucault M., *Che cos'è un autore?* (1969) in *Scritti letterari*, Milano, Feltrinelli, 1971

Freud S., in *Freud Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 1967-1993

*Studi sull'isteria (1892-1895)*

*Progetto di una psicologia (1895, 1950)*

*La sessualità nell'etiologia delle nevrosi (1898)*

*L'interpretazione dei sogni (1899)*

*Psicopatologia della vita quotidiana (1901)*

*Caso clinico del piccolo Hans (1908)*

*Teorie sessuali dei bambini (1908)*

*L'interesse per la psicoanalisi (1913)*

*Prefazione a Il metodo psicoanalitico di Oskar Pfister (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)*

*Per la storia del movimento psicoanalitico (1914)*

*Introduzione alla psicoanalisi. Prima serie di lezioni (1915-17)*

*Pulsioni e loro destini, in Metapsicologia (1915)*

*Lutto e melanconia, in Metapsicologia (1915)*

*Dalla storia di una nevrosi infantile (1918)*

*Il perturbante (1919)*

*Al di là del principio del piacere (1920)*

*Inibizione, sintomo e angoscia (1925)*

*Prefazione a Gioventù travolta (1925)*

*Il disagio della civiltà (1929)*

*Introduzione alla psicoanalisi. Nuova serie di lezioni (1932)*

*Un disturbo della memoria sull'Acropoli: lettera aperta a Romain Rolland (1936)*

*Analisi terminabile interminabile (1937)*

Gargano M., *Il gioco e il tragico*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1991

Geertz C., *Interpretazioni di culture*, Bologna, il Mulino, 1987

Gennari M., *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995

Goffman E., *L'ordine dell'interazione*, Roma, Armando, 1998

- Gold R., *The ethnographic method in sociology*, in *Qualitative Enquiry*, 3, 4, 1997
- Golino E., *Pasolini: il sogno di una cosa*, il Mulino, Bologna 1985
- Grassé P.P., *Précis de zoologie: Verebrés*, tomo III, Paris, Masson, 1976
- Guidi A., Sasseti P., *L'atto pedagogico. Una lettura psicoanalitica del sapere*, Pisa, ETS, 2008
- Heidegger M., *Essere e tempo (1927)*, Milano, Longanesi, 2006
- Heidegger M., *La questione della tecnica. Saggi e discorsi*, Venezia, Mursia, 1976
- Kernberg O., *Disturbi gravi della personalità*, Torino, Boringhieri, 2000
- Klein M., Redl F., Wineman D., *Il crimine del bambino*, Torino, Boringhieri, 1996
- Kuendig W., *Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschul praxis (1927)*, in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, II. Jahrgang (Okt. 1927-Sept. 1928)
- Lacan J., in *Scritti*, Torino, Einaudi, 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)
  - L'istanza della lettera nell'inconscio o la ragione dopo Freud* (1957)
  - La direzione della cura e i principi del suo potere* (1958)
  - Una questione preliminare ad ogni possibile trattamento della psicosi* (1958)
  - Soversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano* (1960)
  - La scienza e la verità* (1966)
- Lacan J., *I Seminari*
- *Libro I. Gli scritti tecnici di Freud (1953-54)*, Torino, Einaudi, 1978
  - *Libro III. Le psicosi (1955-56)*, Torino, Einaudi, 1985
  - *Libro VII. L'etica della psicoanalisi (1959-60)*, Torino, Einaudi, 1994
  - *Libro VIII. Il transfert (1960-61)*, Torino, Einaudi, 2008
  - *Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*, Torino, Einaudi, 1979



- *Libro X. L'angoscia (1962-1963)*, Torino, Einaudi, 2007
- *Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1969-70)*, Torino, Einaudi, 2001
- *Libro XX. Ancora (1972-73)*, Torino, Einaudi, 1983
- *Libro XXIII. Il Sinthomo (1975-76)*, Roma, Astrolabio, 2008

Lacan J., *I complessi familiari nella formazione dell'individuo (1938)*, Torino, Einaudi, 2005

Lacan J., *Il mito individuale del nevrotico (1953)*, in J. Lacan et al., Roma, Astrolabio, 1986

Lacan J., *Due note sul bambino (1967)*, in *La Psicoanalisi*, n. 1, Roma, Astrolabio, 1987

Lacan J., *Sul bambino psicotico (1967)*, in *La Psicoanalisi*, n. 1, Roma, Astrolabio, 1987

Lacan J., *Dei Nomi-del-Padre (1953-1974)*, Torino, Einaudi, 2006

Lacan J., *Radiofonia. Televisione (1974)*, Torino, Einaudi, 1982

Lacan J., *Altri scritti*, Torino, Einaudi, 2013

Lacan J., *Le Séminaire, Les non dupes errent*, <http://gaogoa.free.fr/SeminaireS.htm>

Lacan J., *Le Séminaire, L'identification*, <http://gaogoa.free.fr/SeminaireS.htm>

Laurent E., «Institution du fantasme, fantasmes de l'institution», in *Les feuillets psychanalytiques du Courtil*, L'institution et le particulier, paradoxe, n°4, avril 1992, Paris, Le Courtil

Leroi-Gourhan A., *Il gesto e la parola (1964)*, Torino, Einaudi, 1977

Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Milano, Giunti Editore, 2011

Maiocchi M.T., Novello G.F., Turolla A., *Determinismo, psicoanalisi, conoscenza. Ciò che alla scienza non torna*, Pisa, ETS, 1989

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. (a cura di), *Il lavoro di apertura*, Franco Angeli, Milano, 1999

- Maiocchi M.T., *Il taglio del sintomo. Clinica ed etica dell'opzione lacaniana*, Franco Angeli, Milano, 2010
- M.T.Maiocchi, *Inconciliata Antigone*, inedito
- Mannoni M., *Educazione impossibile*, Feltrinelli, Milano, 1974
- Mannoni M., *La teoria come fantasia*, Bompiani, Milano, 1980
- Mantegazza R., *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2000
- Mantovani G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna, 2008
- Margiotta U., *Teoria della formazione*, Roma, Carocci, 2015
- 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*, Unicopoli, Milano, 1991
- Menès M., *Il bambino e il sapere. Da dove viene il desiderio di apprendere?*, Brescia, La Scuola, 2013
- Mottana P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando Editore, 1993
- Mounier E., *Il personalismo*, A.V.E., Roma, 1980
- Neisser U., *Psicologia cognitivista (1967)*, Milano, Martello Giunti, 1976
- Ogbu J.U., Sato N.E., Kim E-Y., *Ethnography of Education: Anthropological Approach (1994)*, in T. Husen, T. N. Postlethwait, *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford
- Ottieri M.P., *Quando sei nato non puoi più nasconderti*, Milano, Nottetempo, 2003
- Pasolini P.P., «A Luciano Serra, Casarsa, agosto 1943» *Lettere 1940-1954* (a cura di N. Naldini), Einaudi, Torino 1986

- Pasolini P.P., *Saggi sulla politica e sulla società*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1999
- Pasolini P.P., «Scuola senza feticci» (1947), in P.P. Pasolini, *Un paese di temporalis e di primule*, Le Fenici, 2001
- Pasolini P.P., «Dal diario di un insegnante» in *Il mattino del popolo, 29 febbraio 1948*, in P.P. Pasolini, *Un paese di temporalis e di primule*, Le Fenici, 2001
- Pati L. e Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini Studio, 2008
- Piazza S., «Scuola, Famiglia, Comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria», Tesi di Dottorato di ricerca in *Scienze pedagogiche e didattiche*, Università degli Studi di Padova, XVIII ciclo.
- Popper K., *Il pensiero essenziale*, Roma, Armando Editore, 1998
- Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Brescia, La Scuola, 2011
- Quaglino G.P., *La valutazione dei risultati della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 1979
- Quaglino G.P., Carrozzi G.P., *Il processo di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 1981
- Quaglino G.P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005
- Redl F., *Wir Lehrer die Prüfungsangst (1933)*, in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 10-12
- Rella F., *La responsabilità del pensiero. Il nichilismo e i soggetti*, Milano, Garzanti, 2009
- Ricci C., *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2008
- Richards L., Morse J. M., *Fare ricerca qualitativa*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002
- Soler C., *Les affects lacaniens*, Paris, PUF, 2011
- Soler C., *L'inconscio a cielo aperto della psicosi*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Soler C., «Pertes e profits», in *Mensuel de l'EPFCL*, n° 14, 2004, [www.champlacanianfrance.net](http://www.champlacanianfrance.net)

- Sorzio S., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2005
- Strauss M., «Un discours sans semblant», in *Mensuel de l'EPFCL*, n°93/2015, reperibile on line su [www.champlacanian.net](http://www.champlacanian.net).
- Szondi P., *Saggio sul tragico*, trad. it. di G. Garelli, Torino, Einaudi, 1996
- Touraine A., *La société post-industrielle*, Paris, De Noël, 1969
- Ulivieri Stiozzi S., *Sandor Ferenczi educatore. Eredità pedagogica e sensibilità clinica*, Milano, FrancoAngeli, 2013
- Vegetti Finzi S., *Storia della psicoanalisi*, Milano, Mondadori, 1986
- Von Balthasar H.U., *Teodrammatica II*, Milano, Jaca Book, 1985
- Weiss E., *Psicosi e psicologia dell'Io*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976
- Watson J., *Il comportamentismo (1930)*, Firenze, Giunti, 1983
- Winnicott D., *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Roma, Armando, 1974
- Zennaro A., «Il colloquio clinico di ricerca», in Lis A., Venuti P., De Zordo M.R., *Il colloquio come strumento psicologico. Ricerca, diagnosi, terapia*, Firenze, Giunti, 1995
- Zenoni A., *Le corps de l'être parlant*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991
- Zenoni A., *Il corpo e il linguaggio nella psicoanalisi*, Mondadori, Milano, 1999