

La scuola come luogo per una ‘clinica del sociale’ (PolisAnalisi)

Rocco Filippone*¹, Costanza Rosati**

SOMMARIO. – La scuola è rimasto l’unico incubatore di capitale semiotico - risorse di significato - e rigeneratore di capitale sociale. Perciò compito dell’insegnante-educatore è primariamente ‘insegnare a vivere’, ossia permettere a ciascuno di sviluppare la conoscenza di sé stesso e il legame con gli altri - gli altri dentro di sé e gli altri fuori di sé; preparare ad affrontare le molteplici incertezze e difficoltà dell’esistenza, facendo fronte al senso d’impotenza radicale e d’indefinibilità del sé che vive il ‘bambino sovrano’ ora cresciuto. Centrale sarà una rieducazione ai limiti, alla mentalizzazione, alla cura dello spazio di convivenza comune. A tal fine anche il processo di apprendimento-insegnamento va interpretato come qualcosa riguardante anzitutto le dinamiche emotivo-affettive, in gran parte inconsce, che configurano la rete gruppale di relazioni tra tutti gli attori del teatro scolastico: transfert, controtransfert, collusioni, il gruppo-classe come mente unica, l’istituzione, la specifica cultura di ogni scuola. Il docente potrà ritrovare nella propria stessa mente il suo principale strumento di lavoro, a patto che abbia spazi e tempi per coscientizzare e metabolizzare quanto si agita in sé stesso a livello inconscio attraverso opportune metodologie gruppali - Balint e Psicodramma. L’allievo, dal canto suo, andrà aiutato a transitare da una cultura dell’adempimento al sentirsi ‘cliente’ che vive la scuola come tempo per coltivare sé stesso e implementare Beni Relazionali, quali reciprocità, cooperazione e fiducia. Si tratta di operare un vero e proprio atto di ‘clinica del sociale’.

Parole chiave: Dinamiche emotivo-affettive; collusioni; setting scolastico; clinica del sociale; beni relazionali.

Introduzione

Con il presente contributo intendiamo porre l’attenzione a quel fiume carsico di messaggi inconsce che intercorrono tra allievo, insegnante, gruppo-classe, istituzione scolastica e territorio.

In particolare, nell’ascolto analitico quotidiano di preadolescenti e ado-

*Rocco Filippone, Direttore Scuola di specializzazione in Psicoterapia analitica individuale e di gruppo SPAIG, Presidente dell’Associazione di psicoanalisi della relazione educativa, Docente Università di Roma Tor Vergata. E-mail: fp.apre@gmail.com

**Costanza Rosati, Associazione di psicoanalisi della relazione educativa.
E-mail: costanza.rosati98@gmail.com

lescenti, si notano alcuni aspetti problematici che condizionano sia l'efficacia del processo d'insegnamento apprendimento, sia il compito di 'insegnare a vivere', che dovrebbe essere primario in tale agenzia educativa. In particolare: i) la non sufficiente attenzione agli aspetti emotivo-affettivi inconsci, a cui consegue sia l'incapacità di sentire gli stati mentali interni propri e altrui da parte di allievi e insegnanti, sia l'impossibilità di vivere conflitti e ambivalenze in modo evolutivo, con il rischio di nemicalizzazione dell'altro, amplificando la paranoia e la violenza; ii) il collasso della mente sulle competenze gestionali e un senso d'impotenza radicale e d'indefinibilità del sé; da qui sintomi di ansia non altrimenti specificata, claustrofilia, tendenze suicidarie, confusione rispetto alla sessualità; iii) la mancanza di piena considerazione dei contesti micro, meso e macro sociali che invece penetrano e condizionano intimamente la personalità individuale dell'allievo e del docente, la comunità educante nel suo insieme e la cultura di una specifica istituzione scolastica nella sua interezza.

La scuola dovrebbe intervenire con un'azione educativa di 'clinica del sociale', poiché risulta l'unico incubatore del 'capitale semiotico', ossia delle risorse di significato (Salvatore, 2012); l'unico luogo in cui possano essere educati adolescenti e adulescenti (Ammaniti, 2015) all'importanza dei limiti e alla ridisegnazione di nuove regole della casa comune, al fine d'implementare il capitale sociale, quei Beni Relazionali (Donati, 2019) come reciprocità, cooperazione e fiducia, i soli che si moltiplicano per distribuzione, generando comunità virtuose.

Pensare i pensieri

Transfert e controtransfert

Affinché i processi d'insegnamento-apprendimento siano validi ed efficaci è necessario che non ci si fermi alla semplice dimensione intellettuale: l'apprendimento è emotivo prima che cognitivo. 'Le emozioni sono le guide, le artefici e le organizzatrici interne delle nostre menti' (Brazelton & Greenspan, 2000). Perciò occorre far acquisire a tutti gli attori del setting scolastico competenze emotive, allenando a vivere il contatto emotivo con sé stessi, riflettendo sulle proprie vicissitudini relazionali; l'obiettivo sarà far acquisire strumenti e funzioni per rappresentarsi e risolvere le incognite fornite dall'esperienza dell'incontro con l'altro da sé - inteso sia come la persona che il gruppo - classe che la materia - cibo da assimilare.

In ogni situazione, nel 'qui e ora', ognuno degli attori porta all'interno del teatro scolastico il 'là e allora' irrisolto, conflittuale, ambivalente o semplicemente inespresso, ancora in ombra e non del tutto elaborato, che potrebbe inficiare anche il processo di insegnamento-apprendimento e quel-

lo valutativo. Mi riferisco ai processi di transfert e controtransfert, che spesso non vengono esplorati, percepiti e vissuti come elemento di disturbo nella relazione educativa.

Il processo di transfert ha assunto sempre più una valenza positiva e di necessità nel processo di cura, l'*epimèlia* socratica, di cui fa parte anche l'atto educativo, delineandosi sempre più chiaramente come strumento principe nell'esplorazione delle modalità di relazione e nella differenziazione tra gli oggetti delle relazioni passate e quelli delle relazioni attuali (Freud, 1914).

Il controtransfert dell'insegnante va inteso come inteso reazione inconscia e come l'insieme delle caratteristiche dello stesso nell'atto educativo, riunendo in sé ogni aspetto della relazione, incluse l'ambivalenza e l'autenticità (Winnicott, 1947). Potrebbe nel nostro caso, in linea con la prospettiva relazionale di Mitchell (1988), potrebbe implicare un processo emozionale da parte dell'insegnante in risposta ai processi psichici dell'allievo. In tal senso sia l'insegnante che l'allievo sperimentano stati emozionali per nulla scevri da atteggiamenti difensivi, integrando in tali emozioni parti dell'altro e reagendo agli stati emozionali, inconsci e non, che l'altro esprime e proietta. Gli allievi, allo stesso modo dei pazienti per gli analisti, fanno risuonare il mondo sommerso dell'insegnante, attivando in lui conflitti rimossi e non necessariamente elaborati, per cui l'uno non è solo osservatore dell'altro, ma anche partecipe nella sua esperienza.

Come esempi di controtransfert non elaborati potremmo pensare alle volte in cui l'insegnante ricerca nell'allievo aspetti del proprio Sé, per 'proiezione narcisistica'; cosicché può capitare, più o meno inconsapevolmente che l'alunno venga vissuto: i) come un libro bianco su cui il docente proietta e scrive il proprio Sé-riflesso, ricercando in primo luogo la propria immagine, ossia ciò che lui stesso è già stato; ii) in secondo luogo, l'insegnante può vedere nell'allievo l'aspetto positivo, il Sé ideale, ciò che lui stesso vorrebbe essere; iii) infine, l'alunno può essere vissuto come l'aspetto negativo del proprio Sé ovvero ciò che non si dovrebbe essere.

Ad esempio, più l'insegnante non si piace ed è insoddisfatto di sé, più potrà pretendere dall'allievo un ruolo risolutore delle situazioni, quindi un alunno modello; oppure, al contrario, quello di capro espiatorio su cui focalizzare i propri sensi di colpa per liberarsene. Inoltre, dietro al proposito di una buona educazione, possono rientrare anche quegli aspetti d'invidia che l'insegnante può provare per la presenza di elementi creativi e vitali mancanti nel proprio universo psichico. L'insegnante deve resistere all'impulso di cercare di costruire l'allievo che lui vorrebbe avere - come un moderno Pigmalione - aiutandolo, invece, a svilupparsi appieno, secondo i suoi ritmi e le sue potenzialità, a diventare quello che lui vuole essere, in armonia con la sua dotazione e come risultante della sua personalissima storia, realizzando così il germe di vita 'che si è', essendo quindi un 'anti-Pigmalione' (Ancona *et al.*, 2003).

Da parte sua l'allievo sviluppa un transfert verso l'insegnante: nella relazione con il docente ripropone modalità di relazioni, conflitti, ansie e desideri come riedizione di quanto vissuto con le figure genitoriali; così come la stessa modalità di apprendimento e di assimilazione del 'cibo-materia' saranno riedizione di quelle modalità e di quanto emotivamente vissuto nell'infanzia, in particolare nell'allattamento, 'primo curriculum di ciascuno di noi' (Ekstein, 1970).

Collusioni evolutive

Uno dei compiti dell'insegnante sarà quello di aiutare lo studente ad avere un concetto più realistico dell'adulto, che gli permetta di vedere in lui una persona che lo aiuti a pensare i pensieri, soprattutto quelli rimossi o repressi perché spaesanti, ambivalenti, conflittuali, carichi di distruttività o angoscia; invece avviene spesso una collusione tra allievo e insegnante nel mantenere e rinforzare reciproci aspetti rimossi. Il bisogno di rimozione di aspetti interni 'perturbanti', riattivati dal confronto 'nel qui e ora', può esasperarsi fino a un vero e proprio 'attacco al pensiero', paralizzandolo: sia per la rabbia per non sentirsi visti e riconosciuti, che per il timore di vedere qualcosa che si preferirebbe tener nascosto.

Potremmo dire che l'allievo e il gruppo-classe nel suo insieme rappresentano ed esprimono nella relazione la somma della convivenza conscia e inconscia, quindi la collusione dell'insegnante, in una simmetria valida reciprocamente al contrario: come se l'intesa tra i due abbia un carattere prevalentemente difensivo e reattivo a situazioni irrisolte che affondano le radici nel passato, più che essere la risultante di un libero gioco nel *hic et nunc*. Possono attuarsi quindi collusione evolutive, ovvero delle 'aree condivise' dove l'insegnante e l'allievo possono trovare un significato trasformativo; ma anche collusioni patologiche, quindi situazioni in cui entrambi esprimono il Sè che l'altro si aspetta e che incarna il proprio ideale.

Possiamo portare come esemplificazione di un tipo di collusione evolutiva il caso di M., una liceale con problemi di anoressia, crisi depressive e frequente uso di droghe leggere, invischiata in un gruppo di altri coetanei tossicodipendenti. M. ha un rapporto conflittuale con la mamma. Nonostante M. sia una ragazza intelligente e brillante, in ambito scolastico ottiene spesso uno scarso profitto, vivendo ogni interrogazione come attacco alla propria persona. M. desidera ritirarsi da scuola prima della fine dell'anno scolastico, spinta anche dai ripetuti fallimenti nel confronto con i compagni, che ripropongono la rivalità irrisolta con i suoi fratelli maggiori, nei confronti dei quali si è sempre sentita perdente. Nell'ambiente scolastico M. trova un'insegnante particolarmente attenta a lei, che la tratta in maniera privilegiata sorvolando sulla sua superficialità nello studio ed esaltando, invece, le sue capacità: atteggiamento che la infastidisce molto.

All'interno della terapia emerge come l'atteggiamento dell'insegnante sia simile a quello della mamma, che vuole proteggerla perché non ha fiducia in lei. M. di conseguenza provoca ripetutamente l'insegnante, mettendola in imbarazzo e criticandola; l'insegnante di contro reagisce, cercando di isolarla dal gruppo classe, non sentendosi riconosciuta come 'madre protettiva'. Si instaura quindi un clima teso, non privo di discussioni, il cui culmine si raggiunge quando la ragazza dice apertamente all'insegnante, di fronte a tutti i compagni, che farebbe meglio a occuparsi della propria figlia, tossicodipendente anche lei, piuttosto che pensare ai problemi degli altri, portando l'insegnante ad abbandonare la classe.

Nei colloqui con M. si cerca di elaborare il significato dell'attacco mosso nei confronti della professoressa, cercando di chiarire quanto i suoi vissuti siano stati influenzati dalla confusione e dalla sovrapposizione con la situazione con la madre, portando la ragazza ad una dolorosa consapevolezza accompagnata da un pianto disperato. Successivamente la stessa consapevolezza porterà M. a chiedere scusa all'insegnante, spiegando i motivi del suo comportamento, gesto che, a sua volta, aiuterà l'insegnante a esplicitare le proprie aspettative e paure.

Il caso riportato indica chiaramente quali sono i passaggi necessari verso la distinzione ed il riconoscimento reciproco, differenziando gli aspetti scissi e proiettati sull'altro perché non tollerati o non riconosciuti. Per M., il sentirsi vista per quello che è realmente, nella sua complessità, sembra rinforzare e arricchire il suo fragile Io. Con il passare del tempo scopre le proprie risorse, acquisendo sempre più fiducia in sé stessa, ritrovando la capacità di tollerare ansie e frustrazioni. M. decide infine di non lasciare la scuola e affrontare gli esami di maturità, ottenendo la stima e l'appoggio degli insegnanti, incoraggiata anche dalla mamma che sembra aver ritrovato nuova fiducia in lei.

La mente dell'insegnante come strumento di lavoro

Il controtransfert dell'insegnante, una volta analizzato può far funzionare la mente dell'educatore come una 'parabola' capace di accogliere e decodificare quella sorta di 'onde elettromagnetiche' provenienti dall'allievo che, fuor di metafora, sono affetti, emozioni e pensieri non rappresentabili, non esprimibili, visibili o udibili. L'insegnante stesso, prendendoli in sé e con sé, li traduce in narrazioni in cui l'allievo si rispecchia e riappropria delle parti decodificate, svolgendo quella che Bion (1963) chiamava funzione alfa. Un'altra metafora: i chicchi di grano/pensieri ed emozioni dell'allievo non commestibili vengono portati alla mente-mulino dell'educatore affinché li possa macinare, farne farina e quindi buon pane, permettendo la reintegrazione di contenuti mentali perturbanti.

È fondamentale favorire la comprensione del fatto che la mente di cia-

scuno di noi è un mosaico di personalità, assimilabile a un 'condominio interno' (Napolitani, 1987) che soprattutto l'adolescente è chiamato a conoscere. Lo scopo è permettere il dialogo tra tutti i membri della gruppalità interna, integrando gli aspetti di 'ombra', quei frammenti dell'Io inconsci che non vengono accettati o realizzati e proiettati (Jung, 1939) il 'fratello oscuro', l'altro in sé. Cosicché forse, non più diviso, l'allievo potrà riuscire a vivere anche l'altro fuori da sé come integrabile, senza bisogno di nemicalizzarlo (Pergola, 2020). Questo è possibile soprattutto attraverso la letteratura, la discussione in classe di argomenti specifici, la riflessione su eventuali litigi, conflitti e situazioni problematiche che avvengono nella vita della classe, come occasione di conoscenza di sé e per un progresso nelle relazioni all'interno del sistema.

L'insegnante-educatore dovrebbe permettere l'affiorare di due domande in ciascuno dei suoi allievi: 'Che domanda io pongo all'altro con la mia storia' e 'che domanda mi pone l'altro con la sua storia'. Ovviamente per riuscire in un tale compito educativo l'insegnante, nella relazione con gli allievi, dovrà prender coscienza che si trova a dover far fronte a due 'studenti': quello che deve educare e quello rimosso dentro di sé, senza dimenticare che dovrà fare i conti con la funzione genitoriale, spesso come alter-ego del genitore reale dell'allievo.

Gruppi esperienziali per insegnanti

Molto utili come spazio proprio di confronto e formazione esperienziale per il docente sono i 'Gruppi Balint': lavorando sull'analisi del controtrasfert manifesto. In più sarà utile focalizzarsi sulle fantasie della concreta attualità della relazione, ove si è chiamati a fare i conti con la conflittualità delle rispettive attese, proiezioni e con la frustrazione relativa al crollo delle illusioni. Alla base dei gruppi Balint all'interno della scuola vi è il presupposto che l'insegnamento trasmesso sia l'insegnante stesso, nonostante il modo in cui venga trasmesso sia apparentemente sconosciuto. Questi gruppi sono una modalità per allenare la mente dell'insegnante alla dimensione emotivo-affettiva, per farla divenire il principale strumento di lavoro, senza che ci siano interferenze, ma solamente risorse utili a trasmettere un modo di apprendere e pensare. Il gruppo rappresenta la piccola società in cui si vive, dove si realizzano le dinamiche che si manifestano nella quotidianità. È proprio all'interno del gruppo che è possibile canalizzare i vissuti, le risposte affettive e quelle emotive che avvengono all'interno del rapporto tra insegnante e allievo.

Colui che presenta un caso in un Gruppo Balint non porta una situazione complicata qualsiasi, bensì quella che va a toccare i suoi conflitti irrisolti e spesso inconsci. Il narratore insomma porta la sua storia che ha bisogno di essere reimmaginata e bonificata. Il caso, attraverso la nuova descrizione,

diventa una nuova costruzione in cui il narratore descrive sé stesso mentre descrive la relazione problematica. Essa rappresenta l'anello mancante nella catena dei significati della storia dello stesso narratore. Alla fine, ripopolate le zone d'ombra, prende senso ciò che senso sembrava non averne e si riesce a sviluppare *insight* per risolvere delle *impasse* con un allievo o un collega. Al concludersi del ciclo di sessioni non si cambia perché si capisce ma si capisce perché, seppur di poco, si è cambiati.

Questi gruppi di lavoro in assetto analitico, rivolti ad insegnanti e votati alla cura ed alla condivisione, risultano spazio prezioso nell'opera di discernimento, all'interno della relazione con l'alunno, tra ciò che è proprio e ciò che non lo è. Si prenda il caso in di un insegnante di sostegno che, durante uno degli incontri previsti, condivide le problematiche di una ragazza di 13 anni, C., con ritardo medio, la quale parla spesso di vampiri e del suo desiderio di essere rapita e trasformata per vivere una vita diversa. Come avviene in questo tipo di gruppo sono perlopiù gli altri membri a fare domande, ed una delle richieste di approfondimento emerse riguarda il ruolo della scuola nell'accogliere i bisogni specifici della ragazza; l'insegnante risponde che C. non accetta di buon grado che si parli di queste sue fragilità, raccontando poi di come la giovane abbia perso il padre due anni prima, a causa di un incidente, e di come abbia dovuto accogliere da sola la notizia del tragico evento da parte della polizia, recatasi presso l'abitazione familiare per comunicare l'accaduto, essendo l'unica persona presente in casa in quel momento.

Con l'aiuto del conduttore del gruppo l'insegnante conviene sull'eventualità che la figura del vampiro possa rappresentare, per C., l'idealizzazione della figura del padre, in grado di condurla in un mondo diverso da quello reale, un mondo idealizzato. Emerge inoltre la speranza della ragazza riguardo alla possibilità che il genitore defunto possa un giorno bussare alla sua porta, proprio come un 'morto vivente'. La condivisione del caso porta l'insegnante a confessare le proprie difficoltà emotive nel relazionarsi con C., difficili da spiegare meramente con le interazioni intercorse ed il tipo di rapporto instaurato con la ragazza. Gli altri membri del gruppo, in ascolto, pongono domande, facendo così emergere pian piano le preoccupazioni dell'insegnante nei confronti dei propri genitori; anche questi, infatti, teme di dover aprire un giorno 'la porta' alla spiacevole notizia della perdita dei propri cari, senza la possibilità di dare loro un ultimo saluto, proprio come è successo a C.

Il prezioso lavoro del gruppo, come si è visto, è racchiuso proprio nella possibilità di far emergere il sentimento latente non espresso, grazie anche a tutto ciò che viene detto e condiviso all'interno di esso, compresi gli scambi che, ad un occhio ingenuo, possano risultare 'inutili'. La co-visione ed il co-ascolto di una mente gruppale permettono una ri-trascrizione della storia raccontata, che da *ansioгена* giunge a divenire *bonificata*, permettendo di trovare all'interno di essa una nuova collocazione, riducendo così il

disagio e contattando l'emotività di quel momento per arrivare infine ad una comprensione maggiormente strutturata e compiuta degli accadimenti, finalmente condivisibili con l'uso libero e flessibile della parola.

Altra metodica molto efficace è lo Psicodramma Analitico. È un metodo che consente di rendere dialogabile la nostra gruppaltà interna, il condominio di cui sopra. In questo senso il dialogo è necessario, poiché la nostra identità non è rappresentata da un Sé unico, ma da una pluralità di Sé. Da questo deriva il nostro funzionamento che è imprescindibilmente legato all'altro. Lo psicodramma è uno strumento utile alla lettura di accadimenti psichici, tramite il 'dramma', che mette in atto le dinamiche, le relative trasformazioni e le interpretazioni verbali. Così facendo si viene a creare un ambiente in cui è possibile esternare i bisogni, le emozioni e i sentimenti, ma soprattutto sperimentare nuovi modi di essere e stare all'interno del mondo, di una scena. In ogni caso con l'aiuto di altri occhi, altre orecchie, altri sentimenti, altre parole, è possibile vedere e sentire in un modo del tutto nuovo il caso considerato, creando relazioni costruttive tra le parti. Il racconto, che si temeva di fare perché spiacevole, diventa al contrario un racconto pieno di aspetti variegati. Lo scopo è far divenire l'insegnante più capace di utilizzare sé stesso, la sua persona, di riconoscere i propri scotomi implicati nella relazione, usando la propria mente come strumento.

In sintesi, come facciamo in analisi, da un possibile processo d'interferenza, il controtransfert diviene uno dei principali strumenti di comprensione per uno sviluppo intenzionale - inteso come 'potere desiderante' - per progettare l'azione educativa nel modo più efficace. Sebbene l'introduzione di metodologie dal taglio prettamente psicanalitico possa risultare di non facile attuazione all'interno del setting scolastico, con le dovute modifiche ed accortezze diventa possibile implementare tali tecniche nella scuola. Uno dei passaggi imprescindibili per la buona riuscita di tali interventi è quello di istituire fin da subito una buona collaborazione con il corpo docenti e gli alunni, per poi pensare insieme a loro degli obiettivi condivisi, in modo da instaurare una buona alleanza. Solo in questo modo, esplicitando i metodi, gli obiettivi e le regole del 'gioco' si può ambire a creare un terreno fertile su cui e tramite il quale intervenire, facendo sbocciare talenti, interazioni funzionali, consapevolezza riguardo alle proprie emozioni e relazioni maggiormente appaganti.

L'assenza dei limiti e l'algofobia

I genitori degli adolescenti di oggi hanno avuto come mandato socio-antropologico di crescere i figli privandoli di qualsiasi tipo di frustrazione, non facendoli mai stancare in nulla, evitando loro ogni dolore e la benché minima dilazione di desiderio, premiando il fatto che facessero di testa loro nonostante qualsiasi tipo di regola o di divieto e che divenissero molto pre-

cocemente autonomi e capaci senza ricorrere alla guida di un adulto significativo. Adolescenti liberi a patto che aderissero all'ideale di perfezione e di performatività come da standard dettato dal contesto sociale più ampio, mai liberi di avere intervalli e interruzioni per 'bighellonare'.

Il bambino sovrano

Nella nostra epoca il mandato genitoriale da parte della società è che i figli non debbano soffrire di nulla, non debbano sentire alcune necessità o mancanza, gli vada evitata alcuna frustrazione e affaticamento vanno iperprotetti e soddisfatti senza alcuna attesa, giustificato in tutto e per tutto. Cresciuti così come embrioni da puntellare di 'io-supplenti' e non come esseri in formazione. Si tratta di un eccesso di codice materno che sfocia nella maternalizzazione; un eccessivo registro materno che, lungi dalle 'frustrazioni ottimali' winnicottiane, ha come risultato la sindrome del piccolo imperatore o del bambino sovrano (Marcelli, 2004), schiavo del totalitarismo sregolato del desiderio, il figlio diventerà 'sua maestà il bambino' (Freud, 1914) quel bambino che non dovrà mai rinunciare al godimento rimanendo necessariamente al centro di tutto il creato. Venerato come 'icona sacra' tale bambino ha sviluppato un senso di onnipotenza, e sovente, manie di perfezionismo e un Io ipertrofico, sviluppando un'istanza assertiva al posto di quella superegoica (Marcelli, 2004). In uno sviluppo sano, il Super-Io porta al senso di colpa depressivo, che di fronte a una perdita spinge a un errore, a una frustrazione e poi alla riparazione, alla creazione di qualcosa di nuovo 'al posto di', in un'ottica di progresso. L'assertività, unitamente a un ideale dell'Io di perfezione, porta alla vergogna, alla depressione insana che schiaccia e immobilizza. Il genitore, di contro, dovrebbe esitare a fornire una soddisfazione immediata e accettare un dolore momentaneo e l'attesa di qualcos'altro.

Quello che succede è che crescendo, con la scolarizzazione e quindi con l'entrata nella convivenza sociale indipendentemente dalle mura familiari, il bambino cresciuto come 'piccolo imperatore', incapace di digerire qualsiasi tipo di limitazione, vive ogni 'no' come un'amputazione di sé. Sarebbe diverso se la figura genitoriale, invece di ricercare soluzioni continue con la speranza di calmare inutilmente il bambino, riuscisse a creare uno spazio di attesa. Il padre, come la madre, dovrebbe accettare l'assenza momentanea di amore da parte del figlio per fargli sperimentare la presenza di un limite. Limite che rappresenta lo spazio tra il desiderio e il suo appagamento, spazio in cui pensare a una possibile soluzione necessaria per lo sviluppo.

Costretto a continuare a vivere in un mondo che non gli permette la soddisfazione immediata, per l'individuo la scissione diventa il meccanismo protettivo prevalente. Il rifiuto non rimanda più a un terzo interiorizzato, a una legge, a un legame sociale; il rifiuto rinvia alla malvagità del mondo o all'i-

nadeguatezza del desiderio assertivo, che da qui si sviluppa rabbia incontrollata o tristezza. L'adolescente oltre alla rabbia, può regredire a forme di dipendenza, che ripristinano l'illusione di ottenere subito ogni soddisfacimento di desiderio, come avviene nei disturbi alimentari o altre forme in cui poter sperimentare un senso di illusoria competenza. Si pensi ai giochi di prove estreme come il Blue Whale o al fare 'zapping' con la propria sessualità, né più né meno di come si fa zapping con i programmi TV. Molti adolescenti, privi di rappresentazioni mentali di azioni gestionali basilari, si cimentano nella ricerca di attività indipendenti in cui la loro decisione deciderà il risultato. Ad esempio, il fatto che esistano quasi trenta nominazioni della propria sessualità ben poco ha a che fare con l'orientamento sessuale o identità di genere, quanto piuttosto risulta espressione di una sorta di *totipotenza* sperimentabile nell'unico ambito percepito come di 'proprietà' indiscussa che è la propria sessualità, divenuto terreno in cui esprimere il senso di 'indefinibilità del sé' e la ricerca di pseudo-competenza. Se il corpo non è usato anche per una dimensione basica di competenze 'aziendali' e procedurali dell'esistenza, diviene come un'entità metafisica, luogo di confuso pseudo-godimento. Il fatto di poter nominare la propria sessualità, che varia di giorno in giorno diventa così l'ultimo aggancio di un illusorio potere che in realtà è sintomo della dispersione identitaria e dell'indefinibilità del sentimento di sé.

Risulta sempre più evidente nella pratica clinica che i veri traumi di cui soffrono i giovani pazienti sono dovuti all'assenza di compiti all'interno dell'azienda-famiglia e non ai contenuti affettivi scambiati all'interno delle mura domestiche. Se c'è una depressione nell'adolescente di oggi è una depressione di tipo narcisistico, segnata dall'impressione di vuoto, un vuoto che bisogna colmare con il consumo di prodotti. Il paradosso è che questa posizione rende il soggetto molto più dipendente da ciò che il mondo può offrire o rifiutare: bisogna riempirsi per far cessare l'impressione di vuoto interiore abissale. Questa è la paradossale esperienza che pesa negativamente sul soggetto che vuole rifuggire da ogni dipendenza relazionale con l'altro: ripiombare nella dipendenza da oggetti o da comportamenti, tanto che oggi la dipendenza diventa un asse psicopatologico centrale. Il bisogno degli altri è un ostacolo di cui ci si deve sbarazzare per esorcizzare il senso d'impotenza e di vergogna: l'altro diviene così una minaccia per lo spazio psichico interno dell'individuo. Le patologie della dipendenza trovano in questo la loro origine: il bisogno persistente di un legame sociale provoca troppa angoscia per l'individuo.

L'algofobia

Gli adulescenti (Ammaniti, 2015) hanno sviluppato una tale 'algofobia' - all'interno di una società che ha rimosso il dolore e aborra ogni fragilità - che non tollerano neanche il debole tentativo dei loro figli di provare nor-

male tristezza, fisiologica depressione, legittima ribellione e ricorrono a ogni forma 'magica' per eliminare tale dolore mentale, anziché permetterlo come forma di allenamento alla faticosità dell'esistenza al fine di formare la muscolatura psichica, anche se in ritardo. Si ricorre così alla medicalizzazione con lo psicofarmaco, alle psicodiagnosi, gran parte delle quali nascondono solo un vuoto educativo e una paura da parte degli adulti di affrontare il dolore mentale. I ragazzi e le ragazze di oggi non hanno più confronto con emozioni conflittuali perché il sociale, gli adulti, non reggono. Considerando il proliferare di DSA e BES, come per le altre difficoltà di apprendimento, che hanno a che fare con il prevalere di percezioni negative che potenziano aspetti di difesa e di chiusura verso il nuovo, vissuto come ignoto e minaccioso. Anche nel caso di mancata assimilazione del cibo materia, il problema è la mancanza di allenamento alle frustrazioni, all'ansia e al dolore. Far entrare nella mente il nuovo e l'ignoto, come può essere una materia da apprendere, costringe a una destrutturazione che normalmente porta in sé una dose di inquietudine. Molti bambini e adolescenti di oggi però non hanno gli 'enzimi digestivi' adeguati, le emozioni e gli affetti, e sviluppano intolleranze alimentari analogamente al processo di apprendimento.

Nella scuola invece si può sperimentare la bellezza di ricevere dei Limiti, che dovrebbero, come nell'antica Roma, tornare ad essere delle divinità. *Limes* nella costruzione del *castrum*, per fondare una nuova città dopo la conquista di un nuovo territorio: il primo era il perimetro delle fortificazioni esterne, ma anche delle strade interne in cui l'accampamento - primo nucleo urbanistico della futura nuova città - era diviso. Pertanto, interiorizzare i limiti significa strutturare internamente una fortificazione delle strade da percorrere. L'insegnante educatore e l'Istituzione scolastica può conferire inoltre riconoscimento di capacità e competenza esercitando un altro aspetto del codice paterno: negoziazione e scambio. 'Se vuoi ottenere un risultato occorre meritartelo... perché sei in grado'. La famiglia, oltre che affettiva, andrebbe vissuta anche come piccola azienda in cui lo sviluppo psicologico passa anche per la equa distribuzione dei compiti, secondo regole chiare e distinte. I genitori di oggi non riescono a vedere il figlio imbronciato, arrabbiato, piangente o depresso per la fatica della gestione di un compito pratico o per la dilazione di un desiderio. Imperversa una materializzazione che porta inizialmente a puntellare la vita del bambino e dell'adolescente per poi passare a degli 'Io-supplenti': i genitori stessi che fanno tutto affinché i figli stiano immobili, senza affaticarsi, lontani da qualsiasi fonte di presunto trauma, come il divieto di serie televisive, letture o certi giochi, fino a passare al non far nulla in casa.

All'interno delle mura domestiche l'adolescente di oggi vive una 'reclusione' degli aspetti gestionali e viene valutato solo l'aspetto psichico, non accorgendosi che così facendo proprio il suo sviluppo mentale ne è larga-

mente inficiato, per non parlare di quello emotivo che viene totalmente abbandonato. Il fatto è che, per imperativo sociale, i genitori non possono far altrimenti, pena di sentirsi cattivi e inappropriati o, addirittura, condannati dagli organi sociali. Penso al caso di un padre, vedovo, che non voleva più mantenere la figlia di ventotto anni, per il suo bene e con l'intento d'incentivarla a rendersi autonoma, che in perfetta salute né studiava più né mai aveva lavorato: ebbene il TAR ha condannato il padre costringendolo a continuare a mantenere la figlia. Ecco perché ritengo che oggi il vero paziente è la configurazione sociale che penetra e condiziona affetti, visioni, pensieri e azioni dei singoli, in modo più che mai patologico.

All'interno della scuola, se gli insegnanti fossero lasciati in pace dall'eccessiva ingerenza di certi genitori, potrebbe quindi essere di aiuto a questi 'embrioni non sviluppati' con genitori/lo-supplenti che li catturano nella dimensione uterina non permettendogli di passare dall'essere 'identici a' - in latino 'idem' - all'essere separati e distinti come se stessi - in latino 'ipse' - vivendo una sana canalizzata trasgressività. La scuola potrebbe allenare alla faticosità mentale di compiti procedurali come antidoto al collasso di consapevolezza nelle competenze basiche per cui 'senza genitori non vivo', affrancando l'adolescente anche a eccessive idealizzazioni e manie di perfezionismo provocate da un sociale in cui niente è ritenuto impossibile e tutto possibile. Anche quest'ultimo è il tentativo di far fronte illusoriamente al senso d'impotenza radicale conseguente all'onnipotenza debordante dell'infanzia.

La mente umana è in attesa del padre

La scuola può educare a saper stare non solo nei limiti per la convivenza, ma anche quindi nei propri limiti; può allenare a saper stare nei conflitti, nelle proprie ansie e fragilità, a saperci sostare per il tempo necessario a metabolizzare certi vissuti, emozioni, affetti, fino a renderli pensabili e comunicabili mettendoli in parola, nominandoli, trattando così l'adolescente come uomo in costruzione da allenare. Questo può accadere se ci si permette di esercitare quella funzione paterna che richiama all'essere in piedi pronti all'azione, con le proprie gambe, come un pugile sul ring che molleggia per caricarsi di energia cinetica: è il significato etimologico del termine 'esistenza'. Una funzione paterna che riconosca il figlio capace e in grado di fare qualcosa, che oltre alla comprensione proponga una sorta di meritocrazia. Che sappia dosare le giuste frustrazioni senza crollare, fornendo regole chiare e distinte, come i binari ad alta velocità, consentendo all'adolescente la sana trasgressività senza il bisogno di deragliare e arrivare comunque alla meta. Ecco un altro processo psicologico e pedagogico fondamentale: il tendere a una meta, attraverso l'attivazione di una domanda di senso esistenziale. La figura paterna, di fatti, è un tassello fondamentale per far sì che il ragazzo si apra verso l'esterno, verso l'estraneo, in modo tale da

uscire dalla relazione esclusiva con la madre e quindi evitare una simbiosi patologica. In questo senso, verrà favorito il processo di individualizzazione e soggettivazione (Cahn, 2000).

La funzione paterna di cui sopra rimanda alla teoria dei codici affettivi di Fornari (1981). Per l'autore l'inconscio è una sorta di programma affettivo che ogni individuo porta dentro di sé e che funge da ausilio nella scelta di ciò che è meglio per sé stessi. In questo senso l'inconscio funziona secondo dei codici specifici: il codice paterno rappresenta la norma e favorisce l'autonomia, quello materno invece esalta l'appartenenza e l'identificazione, privilegiando il principio del piacere e creando l'illusione di onnipotenza. Anche nel contesto scolastico ogni insegnante o educatore è chiamato a svolgere una delle funzioni corrispondenti a tali codici affettivi, passando dalla funzione materna a quella paterna a seconda della situazione e lasciandosi guidare dalla propria risonanza controtransferale. L'integrazione di questi codici è necessaria per una relazione educativa efficace che sappia muoversi dal bisogno di affetto alla collaborazione, dal riconoscimento dell'altro all'autonomia, dalla comprensione alla negoziazione e allo scambio.

D'altronde la pedagogia, come un atto clinico, credo abbia tra gli obiettivi principali, quello di far giungere l'educando a osservare, nella struttura complessiva dell'esistenza umana, il proprio 'essere al mondo', per capire, eventualmente, il punto in cui egli si è smarrito, per trovare nuovi significati al fine di prendere la propria posizione nel campo multipersonale e nel tessuto sociale di appartenenza. 'Qual è il mio proprio giusto posto per contribuire al bene e al progresso mio e di chi mi sta intorno?'. Ecco la domanda che dovrebbe far nascere un insegnante-educatore negli allievi. Dalla disperazione aprire alla speranza, la cui radice, dal sanscrito, indica proprio il 'tendere a una meta'.

Dalla cultura degli adempimenti ai Beni Relazionali

Per avere un quadro completo dei processi caratterizzanti lo stare in classe, dobbiamo tenere in considerazione anche quell'insieme di significati e di dinamiche psicologiche

che hanno origine dalla specificità del contesto in cui si trova l'insegnante. Da un punto di vista psicologico, possiamo considerare il contesto come l'insieme delle storie, dei linguaggi e dei miti condivisi al suo interno, i quali danno luogo a una specifica cultura locale.

La declinazione di queste istanze all'interno di uno specifico contesto implica il dover considerare approfonditamente il rapporto tra la scuola e le persone che ne fanno parte, relazione non regolata unicamente da fattori strutturali o strettamente personali, ma anche da significati condivisi a livello simbolico-affettivo (Carli & Paniccia, 2003).

In quest'ottica diviene imprescindibile una collaborazione tra le agenzie educative fondamentali della vita dei giovani allievi: famiglia e scuola. L'alleanza tra le due si realizza attraverso l'instaurarsi di una relazione significativa tra insegnanti e genitori. Infatti, entrambi questi sistemi hanno l'obiettivo comune di educare il figlio-studente e renderlo pronto per affrontare il mondo. Questo sarà possibile solo se il sistema famiglia e il sistema scuola si impegnano a negoziare un progetto educativo con finalità condivise.

Lo sviluppo delle competenze e dell'emotività è imprescindibilmente correlato ai contesti che si abitano, è dunque importante che sistemi diversi dialoghino tra loro condividendo regole, comportamenti, scopi e margini d'azione, in modo tale da offrire al ragazzo la possibilità di contribuire attivamente alla loro costruzione, percependosi così come parte integrante del patto educativo. Di contro avviene sovente che i messaggi provenienti dagli insegnanti, ma anche dagli stessi genitori, vadano nella direzione di una comunicazione a 'doppio legame' (cfr. Palo alto), risultando essere multipli e contraddittori tra loro, oltre che manipolatori. Questo causa inevitabilmente disturbi relazionali nei ragazzi, con conseguenze negative nello sviluppo delle capacità di adattamento e comprensione dell'ambiente sociale.

L'allievo-cliente

Guardando all'aula come ad un palcoscenico, l'insegnante, attraverso il suo modo di stare in classe, se da un lato mette in scena le sue personali vicissitudini, dipendenti in larga misura dai suoi precedenti trascorsi, dall'altro recita un copione che parla più del contesto, ovvero della cultura locale della scuola o della classe in cui lavora. Da questo punto di vista, possiamo considerare le emozioni come il modo di simbolizzare il contesto in cui ci si trova, come modo di dare un senso alla realtà che s'incontra quotidianamente. Pensiamo alle diverse emozioni che proviamo parlando con uno studente brillante e coinvolto nella lezione piuttosto che con uno ostile e svogliato. Ancora prima degli aggettivi che vi attribuiamo, sono le emozioni che viviamo a orientarci nella relazione con questi ragazzi: le emozioni, vista la loro natura soverchiante e indefinita, all'interno della scuola trovano la loro espressione attraverso rituali propri del contesto scolastico, organizzati in repertori culturali. Così può succedere che in una situazione critica, quale ad esempio la reticenza di uno studente nel voler seguire la lezione, l'insegnante manifesti la sua frustrazione cercando di aumentare il suo controllo sullo studente, minacciando punizioni o rimproverando l'indisciplina dell'allievo. Questi tipi di comportamento, caratteristici e caratterizzanti la convivenza e la rappresentazione dei ruoli nella scuola, possono essere riconducibili a dei repertori culturali, ampiamente e inconsciamente condivisi dagli attori che operano all'interno della scuola. Tali repertori culturali danno luogo a tutta una serie di aspettative sul comportamento,

condivise al livello inconscio, che portano allo strutturarsi di specifiche modalità di relazione con l' 'Altro' all'interno scuola. Da una parte queste aspettative reciproche possono essere molto generali, quali ad esempio le buone maniere; dall'altra possono essere molto specifiche, meno orientate da valori universali e più legate alla storia e alle circostanze di una classe o del rapporto con uno studente.

È necessario prendere consapevolezza del ruolo di queste aspettative nell'orientare il comportamento dell'insegnante: alcune di queste 'regole del gioco' possono essere tese esclusivamente a ribadire il potere dell'uno sull'altro nel contesto della classe; altre possono essere invece tese alla realizzazione di un prodotto condiviso, contrattato all'interno della relazione con l'allievo. Per favorire l'instaurarsi di regole del gioco più avanzate, che permettano il coinvolgimento attivo dell'allievo nel processo d'apprendimento, può essere utile l'adozione da parte dell'insegnante di un atteggiamento che risalti nell'alunno il ruolo di cliente del servizio offerto, a cui non è possibile anticipare le reali esigenze.

Quello che si osserva nelle classi è che gli studenti sono raramente considerati come clienti del servizio-scuola, ovvero come individui che mettono in gioco i loro desideri e la loro motivazione per ottenere dall'insegnante un prodotto desiderato. Ciò che si riscontra con maggiore frequenza è il dilagare di una cultura dell'adempimento, dove ciò che conta non è lo sviluppo di una competenza, ma l'asservimento acritico alle regole o la loro trasgressione provocatoria. Tale cultura spesso può dar luogo a un vuoto di senso percepito da studenti e insegnanti rispetto al loro stare a scuola, comportando per entrambi un distacco emotivo dalla relazione d'apprendimento e l'adozione di condotte compensatorie. La mancanza di obiettivi e di regole del gioco condivise, che organizzino e diano senso alle relazioni tra gli attori coinvolti, finisce per determinare un circolo vizioso, caratterizzato quasi esclusivamente da giochi di potere.

Da questo punto di vista, per ricostruire il significato dello stare insieme in classe, ciò che dovrebbe interessarci non è tanto ottimizzare l'adattamento dello studente alle regole che gli vengono imposte, ma proporre regole di gioco condivise e appropriate per lo specifico insegnamento. Occorre dunque promuovere la partecipazione dello studente alla creazione di nuove regole del gioco, alla ridefinizione del particolare problema che s'intende risolvere, che andrà demolito e ricostruito in funzione di un obiettivo condiviso e negoziato. Ritagliando uno spazio dall'attività didattica tipica della lezione, si potrebbe proporre ai ragazzi di parlare della loro esperienza di essere studenti: delle aspettative sul loro ruolo, delle fantasie, delle credenze, delle proiezioni sul futuro. Fare questo senza cercare di trovare soluzioni alle criticità riportate, quanto piuttosto provando a comprendere i significati e le emozioni su cui si fondano, può aiutare l'insegnante nella costruzione di un senso condiviso all'interno della classe.

A scuola di Beni Relazionali

Il capitale semiotico, come la batteria di una macchina, serve a far circolare il capitale sociale, che a sua volta rigenera quello semiotico, ossia le risorse di significato, che consentono alle persone di percepire la dimensione collettiva della vita come fatto vissuto e soggettivo (Salvatore *et al.*, 2012).

Eliminando le emozioni più profonde e le ambivalenze che sono la sostanza stessa della psiche, la ragione ha prodotto l'unicità dell'oggettività scientifica e dei relativi processi decisionali. Un accumulo quantitativo e un'espulsione del dubbio che conducono a una civiltà malata (Zoja, 2009). La scuola dovrebbe avere il compito di allontanare da un tipo di pensiero binario e dicotomico per avvicinare all'accettazione di una co-presenza, di una complessità irriducibile (Morin, 2014). I contenuti condivisi dagli insegnanti dovrebbero fornire un antidoto mentale all'imperversare dell'"infernale positività dell'uguale", per annettere la sana negatività del diverso (Han, 2017).

Nel tentativo di riorganizzare nuove regole di convivenza, il Gruppo-Classe, andrebbe percepito e trattato anche come una 'mente gruppale'. Ad esempio, quando c'è un allievo che ha un comportamento disfunzionale - iperattivo o bullo, annoiato o svogliato - va letto come un sintomo dell'intero organismo: la 'mela marcia' esprime col suo modo di essere, il marcio presente in tutto il cestino di mele, l'alunno esprime qualcosa a nome di tutto il gruppo, ivi compreso lo stesso insegnante che, come suo conduttore, è parte di tale mente gruppale.

A tal fine sarebbero opportuni interventi nelle classi di tipo esperienziali attraverso giochi psicodinamici quali: *Il dilemma del prigioniero* tratto dalla teoria dei giochi di Nash per cui in situazioni di conflitto si può trovare una soluzione attraverso tutte le parti in causa possono uscirne vincitrici, diversamente, tutte saranno perdenti; ma anche il *Gioco della torre*, per sperimentare come solo insieme si può giungere alla costruzione di un'architettura stabile, bella, sicura, funzionale. I giochi sono un utilissimo strumento di conoscenza e apprendimento, già sperimentato da Winnicott (1960). Nella mente gruppale possono emergere dinamiche individuali e di gruppo mentre si adattano al contesto nuovo che si crea giocando. Anche nelle situazioni più conflittuali gli allievi sperimentano come la quantità di violenza sia proporzionale alla ristrettezza del proprio punto di vista. Questi giochi si focalizzano sulla mente gruppale che si va a creare nel momento in cui la classe agisce simultaneamente. La matrice rappresenta un insieme di relazioni e comunicazioni che sono portate avanti tramite risonanze e rispecchiamenti.

Si tratta di un lavoro teso a ridurre anche le 'patologie civili' - xenofobie, fondamentalismi, vandalismi, bullismo, sessismo - che consiste anzitutto

nella riduzione della paranoia e, allo stesso tempo, nello sviluppo della capacità di rappresentarsi il futuro come progetto realizzabile mettendo in comune doni e risorse e non muri.

A fronte dello spaesamento e dell'imprevedibilità del futuro, molti giovani oggi sono portati a ridurre la propria visione del mondo dallo schema di 'puro-impuro'. Perseguendo la purezza e una visione idealizzata dell'altro, i membri di un gruppo lasciano che le differenze individuali sfumino nel processo d'identificazione narcisistica l'uno con l'altro, ove la differenza e l'alterità divengono l'elemento impuro. In questo senso avviene una scissione bipolare nei confronti dell'esterno. Questo è possibile grazie all'assolutizzazione delle categorie presenti, in cui oltre all'identificazione narcisistica si produce una peculiare forma di identità, di tipo paranoide, in cui l'appartenenza alla purezza è mossa dalla minaccia di ciò che è impuro piuttosto che dai propri valori condivisi. Per questo oggi sempre più le situazioni relazionali vengano significate secondo i costrutti di 'forza-debolezza' o 'vittoria-sconfitta' (Hillman, 1978), 'amico-nemico'.

Tramutando in gioco certe situazioni, a livello psicodrammatico o attraverso *role-playing*, gli allievi riescono ad ampliare le proprie visioni del mondo (Salvatore *et al.*, 2018) per superare processi di scissione, proiezione paranoica e d'identificazione proiettiva, per riconoscere e integrare parti di sé e così vivere la diversità come armonizzabile arricchimento. Si tratta di percorsi in cui si inizia a integrare l'Ombra, ossia quelle caratteristiche dalla famiglia e dalla società che vengono additate come immorali, sconvenienti, inadatte, peccaminose; quegli aspetti che non sono per niente espressi e realizzati di sé.

Così l'allievo potrà sperimentare l'altro non come ostacolo al proprio desiderio sregolato e onnipotente, ma come arricchimento. Senza negare il posto dell'altro, utile come nemico e oggetto di proiezione paranoica, per arrivare alla morte del prossimo (Zoja, 2009) potrà lasciarsi provocare dal volto dell'altro a far società, mettendo in comune doni e risorse per la costruzione di un progetto, come cittadini dell'unica Terra-Patria (Morin, 1993). Nella costruzione della propria identità, l'adolescente potrà far suo il motto: *partecipo ergo sum*.

Conclusioni

'L'affettività è il fondamento della personalità: pensiero e azione sono, per così dire, come un sintomo dell'affettività' (Jung, 1928). La scuola ha come compito principale quello di educare attraverso l'affettività, per fare 'menti ben fatte' e non 'menti strapiene' (Morin, 2014); si tratta di favorire i processi di mentalizzazione, aiutando a pensare i pensieri propri e altrui; e ciò riguarda tutti gli attori del teatro scolastico, quindi non solo gli allievi

ma anche gli insegnanti, i genitori, tutto il personale scolastico e i dirigenti, per creare circoli virtuosi di narrazioni condivise. A tal fine occorre allenare l'insegnante a sentire le sollecitazioni del proprio inconscio, aumentare la capacità di osservazione delle dinamiche che vengono a instaurarsi nel contesto scolastico.

Eliminando le emozioni più profonde e le ambivalenze, sostanza stessa della psiche, la ragione ha prodotto l'unicità dell'oggettività scientifica e dei relativi processi decisionali; un accumulo quantitativo e un'espulsione del dubbio che conducono a una civiltà malata (Zoja, 2009). La scuola dovrebbe avere il compito di allontanare da un tipo di pensiero binario e dicotomico per avvicinare all'accettazione di una co-presenza, di una complessità irriducibile (Morin, 2014). I contenuti condivisi dagli insegnanti dovrebbero fornire un antidoto mentale all'imperversare dell'«infernale positività dell'uguale», per annettere la sana negatività del diverso (Han, 2017). Educare all'integrazione di ogni parte di noi, soprattutto dei lati oscuri, di ombra, si educa a fare i conti con i nemici interni, così da non avere il bisogno di proiettarli in nemici esterni. La scuola si configurerà così come luogo e tempo per mettere in comune doni e risorse, ossia per fare comunità, attraverso una politica educativa del desiderio e della speranza.

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti, N. (2015). *La famiglia adolescente*. Laterza: Roma-Bari.
- Ancona, L., Giordano, M., Guerra, G., Patella, A., & Von Platen, A. (2003). *Antipigmaliione. Gruppoanalisi e rivoluzione formativa*. FrancoAngeli: Milano.
- Bion, W. (1963). *Elementi di psicanalisi*. Armando: Roma.
- Bion, W. (1970). *Attention and interpretation*. London: Karnac.
- Brazelton, B. & Greenspan, S. (2000). *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere ed imparare*. Cortina: Milano.
- Cahn, R. (2000). *L'adolescente nella psicanalisi*. Borla: Roma.
- Cahn, R. (2000). *L'adolescente nella psicoanalisi: l'avventura della soggettivazione*. Borla: Roma.
- Carli, R. (2008). *Culture giovanili. Proposte per un intervento psicologico nella scuola*. FrancoAngeli: Milano.
- Donati, P. (2019). *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*. Rubettino Editore: Catanzaro.
- Ekstein, R. (1970) L'influsso della psicanalisi sull'educazione e l'insegnamento, in G. Ammon (a cura di) (1973). *Pedagogia e psicanalisi*, trad. it. Firenze-Rimini, Guaraldi 1975, 19-45.
- Fornari, F. (1981). *Il codice vivente*. Boringhieri: Torino.
- Freud, S. (1912). *Nota sull'inconscio in psicanalisi*. Boringhieri: Torino.
- Freud, S. (1913). La disposizione alla nevrosi ossessiva. Contributo al problema della scelta nella nevrosi. *Opere*, 7. Boringhieri: Torino.
- Freud, S. (1914). *Introduzione al narcisismo*. Boringhieri: Torino.
- Freud, S. (1991). *I due principi dell'accadere psichico*. Boringhieri: Milano.
- Han, B. C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Nottetempo: Milano.
- Hillman, J. (1988). *Revisione della psicologia*. Adelphi: Milano.

- Jung, C. G. (1928). Sviluppo ed educazione del bambino, *Opere*, 17. Boringhieri, Torino, 1996.
- Jung, C. G. (1939). *Coscienza, inconscio e individuazione*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Marcelli, D. (2004). *Il bambino sovrano*. Raffaello Cortina: Milano.
- Mitchell, S. A. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis: An integration*. Harvard University Press.
- Morin, E. (1933). *Terra-Patria*. Cortina: Milano.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Cortina: Milano.
- Napolitani, D. (1987). *Individualità e Gruppalità*. Ipsc: Milano.
- Pergola, F. (2020). *Un insegnante quasi perfetto*. FrancoAngeli: Milano.
- Salvatore, S. (2012). Social life of the sign: Sense-making. *The Oxford handbook of culture and psychology*, 241-254.
- Salvatore, S. (2018). Cultural psychology as the science of sensemaking: a semiotic-cultural framework for psychology. *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 35-48.
- Winnicott, D. W. (1947). 'L'odio nel controtransfert.' *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, 234-245.
- Winnicott, D. W. (1960). 'La distorsione dell'Io in rapporto al vero e al Falso Sé', *Sviluppo affettivo e ambiente*. Armando: Roma.
- Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Armando: Roma.
- Zoja, L. (2009). *La morte del prossimo*. Einaudi: Torino.

Conflitto di interessi: gli autori dichiarano che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 22 novembre 2021.

Accettato per la pubblicazione: 16 febbraio 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:606

doi:10.4081/rp.2022.606

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Noncommercial License (by-nc 4.0) which permits any noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

