

RICERCA PSICOANALITICA

Rivista della Relazione in Psicoanalisi

Journal of the Relationship in Psychoanalysis

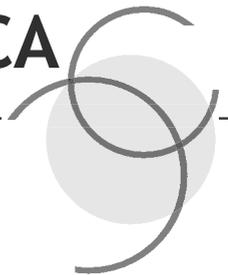
Non-commercial use only



RICERCA PSICOANALITICA

Rivista della Relazione in Psicoanalisi

Journal of the Relationship in Psychoanalysis



Non-commercial use only

RICERCA PSICOANALITICA

Rivista della Relazione in Psicoanalisi | *Journal of the Relationship in Psychoanalysis*

Periodico quadrimestrale fondato dalla *Società Italiana di Psicoanalisi della Relazione* (S.I.P.Re.)

Member of the *Council of Editors of Psychoanalytic Journals*.

Quarterly journal founded by the *Società Italiana di Psicoanalisi della Relazione* (S.I.P.Re.)

Member of the *Council of Editors of Psychoanalytic Journals*

Direttore scientifico | *Editor-in-Chief*

Fabio Vanni

Comitato di Redazione | *Assistant Editors*

Attà Negri (Bergamo); Laura Corbelli (Repubblica di San Marino); Laura Polito (Parma); Silvia Papini (Milano).

Precedenti Direttori | *Former Editors-in-Chief*

Daniela De Robertis (1990-1997); Michele Minolli (1998-2009); Alberto Lorenzini (2010-2016).

Comitato Scientifico | *Editorial Board*

Neil Altman (New York); Beatrice Beebe (New York); Wilma Bucci (New York); Mauro Ceruti (Italy); Gustavo Pietropolli Charmet (Italy); Christopher Christian (New York); Steven Cooper (Boston); Margaret Crastnopol (Seattle); Elisabeth Fivaz-Depeursinge (Switzerland); Peter Fonagy (London); Pier Francesco Galli (Italy); Francesco Gazzillo (Italy); Leon Hoffman (New York); Elliot Jurist (New York); Vittorio Lingiardi (Italy); Gianluca Lo Coco (Italy); Sergio Manghi (Italy); Giuseppe Martini (Italy); Paolo Migone (Italy); Rosario Montiroso (Italy); Clara Mucci (Italy); Thomas H. Ogden (San Francisco); Donna Orange (New York); Sergio Salvatore (Italy); Adriano Schimmenti (Italy); Allan Shore (Los Angeles); Stephen Seligman (San Francisco); Roberta Siani (Italy); Joyce Slochower (New York); Charles Spetzano (San Francisco); Donnel B. Stern (New York); Edward Tronick (Boston).

Redazione | *Editorial Staff*

Paola Granata, *Journal Manager*

Claudia Castellano, *Production Editor*

Tiziano Taccini, *Technical Support*

Pubblicato da | *Published by*

PAGEPress Publications

Via A. Cavagna Sangiuliani 5

27100 Pavia, Italy

Tel. +39.0382.1549020 – Fax. +39.0382.1727454

info@pagepress.org – www.pagepress.org

Abbonamento stampa cartacea per il 2021 (3 numeri) | *Subscription printed edition for 2021 (3 issues)*

Italy € 70,00

Other countries € 105,00

Il pagamento deve effettuarsi a PAGEPress Srl | *Payment must be addressed to PAGEPress Srl*

- **Bonifico bancario | *Bank Transfer***

Banca Popolare di Sondrio, Agenzia 1, Pavia, Italy

IBAN: IT85Y0569611301000005086X83 - BIC: POSOIT22

- **Carta di credito | *PayPal; Credit Card***

pISSN: 1827-4625 | eISSN: 2037-7851

Stampa | *Printed by*

Press Up s.r.l., via E.Q. Visconti 90, 00193 Roma, Italy

Finito di stampare nel mese di maggio 2022 | *Printed in May 2022*

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 212, del 14 aprile 2010 - Quadrimestrale.

Direttore responsabile: dr. Camillo Porta.

Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/2/2004, n. 46) art. 1, comma 1, DCB Milano.

Licensee ©2021 PAGEPress Srl, Pavia

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL		GLANCES	
Editorial	1	Commento al film: <i>Lacci</i>	183
▪ <i>Laura Polito</i>		DANIELE LUCHETTI	
		▪ <i>Diego Sedda</i>	
Focus: Education and relational subjects		Commento al film: <i>C'è un soffio di vita soltanto</i>	187
Temptations and attempts in the daily work of teachers: reflections beyond the pedagogy of presence	13	MATTEO BOTRUGNO E DANIELE COLUCCINI	
▪ <i>Monica Negretti, Daniela Negretti, Myriam Mascetti</i>		▪ <i>Irene Lumina</i>	
For a pedagogy of the subject: the centrality of the person in educational interventions	41	LECTURES	
▪ <i>Stefano Manici</i>		Cambiamo strada:	
		Le 15 lezioni del coronavirus	193
The school as a place for a 'social clinic' (PolisAnalysis)	69	EDGAR MORIN	
▪ <i>Rocco Filippone, Daniela Pergola, Costanza Rosati</i>		▪ <i>Valentina Scaramozza</i>	
WRITINGS		MEETINGS	
To things themselves. Martin Heidegger's contribution to the meta-theory of the I-subject	109	L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea.	
▪ <i>Paolo Milanese</i>		Il metodo Photolangage*	197
		▪ <i>Alessandra Micheloni</i>	
DIALOGUES ABOUT CARE		TRANSFORMATIONS	
Stati alterati di coscienza	145	Cosa fa uno psicoanalista in uno sportello per il gioco d'azzardo problematico e patologico?	
▪ <i>Giuseppe Fulco</i>		Lo sportello 'Gioco Responsabile' della Repubblica di San Marino	203
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	159	▪ <i>Laura Corbelli</i>	
▪ <i>Maria Zirilli</i>			
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	167		
▪ <i>Paolo Cozzaglio</i>			
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	175		
▪ <i>Matteo Rossi</i>			
Replica ai commenti sul caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	179		
▪ <i>Giuseppe Fulco</i>			

INDICE

EDITORIALE		SGUARDI	
Editoriale	7	Commento al film: <i>Lacci</i>	183
▪ <i>Laura Polito</i>		DANIELE LUCHETTI	
		▪ <i>Diego Sedda</i>	
 Focus: Educazione e soggetti della relazione		 Commento al film: <i>C'è un soffio di vita soltanto</i>	187
Tentazioni e tentativi nel lavoro quotidiano dell'insegnante: riflessioni oltre la pedagogia della presenza	27	MATTEO BOTRUGNO E DANIELE COLUCCINI	
▪ <i>Monica Negretti, Daniela Negretti, Myriam Mascetti</i>		▪ <i>Irene Lumina</i>	
 Per una pedagogia del soggetto: la centralità della persona negli interventi educativi	55	 LETTURE	
▪ <i>Stefano Manici</i>		Cambiamo strada: <i>Le 15 lezioni del coronavirus</i>	193
 La scuola come luogo per una 'clinica del sociale' (PolisAnalisi)	89	EDGAR MORIN	
▪ <i>Rocco Filippone, Pergola, Costanza Rosati</i>		▪ <i>Valentina Scaramozza</i>	
 SCRITTI		 INCONTRI	
Alle cose stesse. Un contributo del pensiero di Martin Heidegger alla meta-teoria dell'Io-soggetto	127	L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea. Il metodo Photolangage®	197
▪ <i>Paolo Milanese</i>		▪ <i>Alessandra Micheloni</i>	
 DIALOGHI SULLE RELAZIONI DI CURA		 TRASFORMAZIONI	
Stati alterati di coscienza	145	Cosa fa uno psicoanalista in uno sportello per il gioco d'azzardo problematico e patologico?	
▪ <i>Giuseppe Fulco</i>		Lo sportello 'Gioco Responsabile' della Repubblica di San Marino	203
 Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	159	▪ <i>Laura Corbelli</i>	
▪ <i>Maria Zirilli</i>			
 Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	167		
▪ <i>Paolo Cozzaglio</i>			
 Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	175		
▪ <i>Matteo Rossi</i>			
 Replica ai commenti sul caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	179		
▪ <i>Giuseppe Fulco</i>			

Editorial

Laura Polito*

The first 2022 issue in the Journal ‘*Ricerca Psicoanalitica*’ presents a reflection on schooling and more generally the world of education, a subject that is increasingly topical and that speaks of a break in the continuity in the existential and formative experience between old and new generations.

We are not in a situation of suspension, but of consistent mutation, with unprecedented and unexpected implications, and the adults and institutions that represent these lack the instruments with which to understand new generations, and the feeling of having lost an oriented system that allows for the prediction of future developments makes its presence felt.

Some years ago Duccio Demetrio wrote that currently, under the pressure of a profound social crisis, «*daily automation for those who take care of others, for those who assist others, is shattered and, at the same time, daily automation is broken also for those who receive care and the sessions in which it takes place*» (2020, p. 8), this scenario risks leading us towards immobility, or towards searching for solutions that tap into previously used methods, that are now meaningless with regard to the new social fabric of the times.

In the current epochal change, made even more evident by the pandemic, we find ourselves faced with the challenge of needing new *ethics of education*, that renounce a positivist anchorage, translated even now into educational practices that are tied to apparently objective criteria, directed towards pre-established results and that are thus aimed towards a type of learning that is only functional and defensive compared to an educational framework that is in crisis.

This is a naive representation of educational and formative occurrences, that takes refuge in the idea of a monadic functioning of the *Subject*, in the conviction that content and information transfer from teacher to students following a planned aprioristic intention.

However, ever more insistently, reality reveals its complex and non-linear

*Società Italiana Psicoanalisi della Relazione, Parma.
E-mail: laurapolito.psicologa@gmail.com

nature, in which it is clear that teachers and students build forms of learning that are shaped together and that are both defined by the relationship in which they are involved, that is, that one cannot teach if not in relation with subjects that learn, and one cannot learn if not by inserting oneself in a reciprocally affecting exchange.

In the educational relationship, both the participants, teacher and student, are carriers of a personal epistemology that does not exhaust itself in their respective individualities but that nourishes itself in the inextricable intertwining between the subjects involved, promoting learning processes and cultural growth. In this respect every transformational and developmental process is co-evolutionary.

It is a communicative and more broadly relational dance, a meeting that makes diversity a generative seed for every form of learning.

School, however, is today a *non-place*, because for young people '*places of growth are elsewhere*', or it is a schooling that must be 'consumed' (with marks, projects, tests, *etc.*) that repeats itself and loses sight of human relationships; the student disappears and so does personal growth.

With a long experience as an educator and as a school principal, Stefano Manici's (2022) contribution accompanies us in this crisis of the educational world, conspired towards efficient and productive models that reduce human beings to technical executors or consumers of pre-conceived thoughts, assets that are by now meaningless, that do not qualify new generations to the world's complexities. Nevertheless, the uncertainty and precariousness that pedagogical knowledge is going through hides a transformational potential dictated by the needs of finding new answers, rethinking the roles of those who have educational and social functions and competences, in which mediators between the subject and learning and support and stimulation of diversified knowledge processes can exist.

The act of knowing, an innate and inherent attitude towards human nature is (as mentioned previously) today, too often dismissed, as a simple transmission of content, and instead the need for school to assume a new 'position' that is no longer restrictive but formative emerges, in which as Monica Negretti, Daniela Negretti and Myriam Mascetti (2022) tell us, *Presence Pedagogy* is possible: it zeros in on the relationship and on the possibility for educators and students to feel reciprocally connected and involved in a process of learning about the self. In schools, in the gathering spaces that new generations inhabit, the desire for knowledge is palpable and is progressively more articulated, in the face of a world that is rapidly changing and searching for new solutions, to which we must give collective answers. There must be spaces in which to read about present uncertainties, and tensions about the future, and internalize them in a critical and generative manner.

School, in this sense, is a place that as Rocco Filipponeri Pergola and Costanza Rosati (2022) write, can become a generator of personal knowledge

processes, and helps construct a subjectivity that produces *Relational Goods* such as reciprocity, trust, and care of a common space.

A place in which to develop and nourish the passage of a ‘performing’ culture to feeling part of a system that cultivates knowledge of the self, of one’s history and one’s roots in time and space; a place in which to build individual answers but also possible future scenarios collectively, that values the social presence of young people as an active part of a community.

The change of perspective proposed by the Authors (who not coincidentally, operate in different professional contexts: from the educational world to the psychotherapeutic one), that is the *focus* of this issue, invite us to consider how *taking care* of others, and thus of new generations, is a complex multidimensional reality, that in a reductionist way is maybe reassuring: we compartmentalize know-how and forms of knowledge that are only a pale representation of the cohesive and inextricable interweaving that is human fabric.

And maybe, presently, it is precisely this reality that we insist on separating into portions of small worlds, that offers us, through the crisis that pedagogy is experiencing, an opportunity of unexpected learning. It indicates the existence of a new perspective through which we can imagine possible care spaces, that has maybe not yet been completely expressed.

‘*Taking care*’ needs to be reconsidered as a collective movement that becomes thought and social action, inextricably connecting the worlds of education, schooling, psychology, politics, *etc.* and that takes on as a common vertex from which to start thinking about the idea of a *relational subject*: an intrinsic and essential condition of the living being from which the human being cannot escape, as it is in this that one finds the origin and generativity. Through these interactive incessant dynamics can one build one’s identity and collective and individual becoming.

Care declines and expresses itself in distinct spaces but, at the same time, these are knots in the same net in which a subject is accompanied in experiencing oneself in the world, imagining unpublished scenarios, building awareness of one’s specificity and of the inevitable connection with others, being conscious of the community and of one’s roots within it.

A *Taking care* that does not rely on results and performance, or on compliance to preconceived or comparative models, but rather on a process of growth that means learning about oneself continuously, nourished by curiosity, by a complex way of thinking that connects different independent levels of reality, by a respect of self-determination, by the possibility of creating new and unexpected forms, by the valuing of doubt as a generator of creativity.

Issue number 1.22 of *Ricerca Psicoanalitica* also hosts work by Paolo Milanese, who continues work on a series of contributions by SIPRe members in previous issues and critically develops aspects of the psychoanalytic

relational model. After the text by Fulvio Frati on the conflict published in Issue 3.21, an article is published here that develops certain themes regarding the Subject in comparison with phenomenological thinking, and in particular with Martin Heidegger's input.

The space dedicated to feature pieces is made up of different works: The section *Dialoghi sulle relazioni di cura* (*Dialogue on care relationships*) sees a contribution proposed by Giuseppe Fulco, who presents a clinical situation of psychosis accompanied by reflections and comments by Paolo Cozzaglio, Matteo Rossi and Maria Zirilli. After this, there is a final reiteration by the Author, with further insights and considerations.

In the section *Letture* (*Readings*) we offer a commentary written by Valentina Scaramozza (2022) on the book by Edgar Morin (2020), *Cambiamo strada, le 15 lezioni del coronavirus* (*Let's change direction, the 15 lessons of Coronavirus*), that opens up thinking about the pandemic, which is currently still under way, as a symptom of an existential paradigm that needs to change on a political, ecological, economic and social level.

For the section *Sguardi* (*Glances*) we host two commentaries: a contribution by Irene Lumina (2022) on the documentary film *C'è un soffio di vita soltanto* (*There is only one breath of life*) (Directed by Matteo Botrugno and Daniele Coluccini, 2021) which, through the emotional story of Lucy Salani, born in 1924 and who lived in Italy through the war and the horrors of Nazi-fascism, faces the topic of transsexualism: the story of a life truly desired and fulfilled in the way the protagonist intended it to. This is followed by a commentary by Diego Sedda on the film *Lacci* (*Laces*) (2020), that tells the story of a family with complex relationships that, as always, characterizes these familial bonds.

The section *Incontri* (*Meetings*) presents a work by Alessandra Micheloni (2022) who speaks to us of an interesting event organized by the *Area Adolescenza* (*Adolescent Area*) of the S.I.P.R.e Centre in Parma, dedicated to *Photolanguage*[®] (*Photolanguage*) and the use of 'third-party tools', in this case photographs, as mediating objects to promote the narration of personal affective experiences and dynamics in the process of self-discovery.

The issue concludes with a contribution by Laura Corbelli for the section *Trasformazioni* (*Transformations*), who presents the helpdesk (of which she is the Head in the Republic of San Marino) '*Gioco Responsabile*' (*Responsible Play*); she offers us an interesting perspective on gambling from a dynamic point of view.

We hope readers will enjoy this issue.

REFERENCES

- Corbelli, L. (2022). Cosa fa uno psicoanalista in uno sportello per il gioco d'azzardo problematico e patologico? Lo sportello 'Gioco Responsabile' della Repubblica di San Marino. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 203-210. doi:10.4081/rp.2022.645
- Filippone Pergola, R., Rosati, C. (2022). The school as a place for a 'social clinic' (PolisAnalysis). *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 69-87. doi:10.4081/rp.2022.606
- Floris, F. a cura di (2020). Educatori ed educatrici in un indicibile sconcerto. I giorni della «chiusura» come occasione di apertura a mondi altri. Intervista a Duccio Demetrio. *Animazione Sociale*, 4: 6-16.
- Fulco, G. (2022). Stati Alterati Di Coscienza. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 145-158. doi:10.4081/rp.2022.542
- Lumina, I. (2022). C'è un soffio di vita soltanto, di Matteo Botrugno e Daniele Coluccini. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 187-191. doi:10.4081/rp.2022.647
- Manici, S. (2022). For a pedagogy of the subject: the centrality of the person in educational interventions. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 41-53. doi:10.4081/rp.2022.607
- Micheloni, A. (2022). Photolangage, di P. Alfano e G. Lo Piccolo. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 197-201. doi:10.4081/rp.2022.644
- Milanesi, P. (2022). To things themselves. Martin Heidegger's contribution to the meta-theory of the I-subject. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 109-125. doi:10.4081/rp.2022.540
- Negretti, M., Negretti D., Mascetti, M. (2022). Temptations and attempts in the daily work of teachers: reflections beyond the pedagogy of presence. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 13-26. doi:10.4081/rp.2022.594
- Scaramozza, V. (2022). Cambiamo strada, le 15 lezioni del coronavirus, di Edgar Morin. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 193-196. doi:10.4081/rp.2022.642
- Sedda, D. (2022). Lacci, di Daniele Lucchetti. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 183-185. doi:10.4081/rp.2022.640

Conflict of interests: the author declares no potential conflict of interests.

Ethics approval and consent to participate: not required.

Received for publication: 23 March 2022.

Accepted for publication: 24 March 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022
Licensee PAGEPress, Italy
Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:660
doi:10.4081/rp.2022.660

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.

Editoriale

Laura Polito*

Il primo numero di *Ricerca Psicoanalitica* per l'anno 2022 ospita una riflessione sul mondo scolastico e più in generale educativo, tema sempre più attuale che ci parla di una rottura della continuità nell'esperienza esistenziale e formativa tra vecchie e nuove generazioni.

Siamo in una situazione non di sospensione, ma di mutazione consistente, dai risvolti inediti e inattesi, in cui agli adulti e alle istituzioni che essi rappresentano mancano gli strumenti con cui comprendere le nuove generazioni, e in cui si fa pressante la sensazione di avere perso un sistema orientante che consenta di prevedere sviluppi futuri.

Qualche anno fa Duccio Demetrio ha scritto che attualmente, sotto la spinta di una profonda crisi sociale, «*si frantumano gli automatismi della quotidianità di chi cura, di chi sta accanto e, contemporaneamente, si rompono gli automatismi della quotidianità di chi, invece, è destinatario della cura e degli incontri in cui essa prende forma*» (2020, p. 8), uno scenario questo che rischia di consegnarci all'immobilità o alla ricerca di soluzioni che attingono a metodologie fieramente sperimentate nei decenni scorsi ma ormai prive di significato rispetto al nuovo tessuto sociale.

Nell'attuale cambiamento epocale reso ancora più evidente dalla crisi pandemica ci troviamo dinanzi all'esigenza di una nuova *etica dell'educazione* che rinunci ad un ancoraggio positivista tradotto, ancora oggi, in pratiche educative legate a criteri illusoriamente oggettivi, direzionate verso esiti prestabiliti e quindi verso una forma di apprendimento che appare solo funzionale e difensiva rispetto a un assetto educativo ormai in crisi.

Una raffigurazione ingenua, questa, dell'accadere educativo e formativo che si rifugia nell'idea di un funzionamento monadico del *Soggetto*, nella convinzione che contenuti e informazioni transitino dall'insegnante agli allievi, seguendo un'intenzionalità progettuale aprioristica.

Ma la realtà, sempre più insistentemente, ci svela la sua natura complessa

*Società Italiana Psicoanalisi della Relazione, Parma.
E-mail: laurapolito.psicologa@gmail.com

e non lineare, in cui appare chiaro che insegnanti e allievi costruiscono forme di apprendimento plasmate congiuntamente e che entrambi sono definiti dalla relazione che li comprende ovvero che non si può insegnare se non in relazione con soggetti che imparano così come non si può apprendere se non inserendosi in uno scambio reciprocamente incidente.

Nella relazione educativa entrambi gli attori, insegnante e allievo, sono portatori di un'epistemologia personale che non si esaurisce nelle loro rispettive individualità ma che si nutre dell'intreccio inestricabile fra tutti i soggetti in campo, promuovendo processi di apprendimento e di crescita culturale. In questo senso ogni processo trasformativo e di sviluppo è coevolutivo.

Una danza comunicativa e più ampiamente relazionale, un incontro che fa della *diversità* il seme generativo di ogni forma di apprendimento.

La scuola, tuttavia, è, oggi, un *non luogo* perché per i giovani '*i luoghi di crescita sono altrove*', oppure è una scuola da 'consumare' (voti, progetti, verifiche, *etc.*) che ripete sé stessa e perde di vista la relazione umana; lo studente svanisce e con lui la sua crescita personale.

Stefano Manici (2022), con una lunga esperienza come educatore e dirigente scolastico, attraverso il suo contributo, ci accompagna nella crisi di un mondo educativo spinto verso modelli efficientisti e produttivisti, che riducono l'essere umano ad un esecutore tecnico o a un consumatore di pensieri pre-pensati, un assetto ormai privo di significato, che non abilita le nuove generazioni alla complessità del mondo. Tuttavia, l'incertezza e la precarietà in cui versa il sapere pedagogico cela un potenziale trasformativo dettato dalla necessità di trovare nuove risposte, ripensando il ruolo di coloro che hanno funzioni e competenze a valenza educativo-sociale, quali mediatori tra il soggetto ed i suoi apprendimenti e come supporto e stimolo di processi di conoscenza diversificati.

La conoscenza, attitudine innata e connaturata alla natura umana è, oggi, troppo spesso declinata, dicevamo, come semplice trasmissione di contenuti ed invece emerge in modo sempre più forte il bisogno per la scuola di assumere una nuova 'postura' non più istruttiva ma formativa, in cui, come ci raccontano Monica Negretti, Daniela Negretti e Myriam Mascetti (2022), sia possibile una *Pedagogia della Presenza* che punti sulla relazione e sulla possibilità per educatori e allievi di sentirsi reciprocamente connessi e coinvolti in un processo di apprendimento di sé. Nelle scuole, negli spazi di aggregazione che le nuove generazioni abitano è palpabile il desiderio di conoscenza che si fa sempre più articolata dinanzi ad un mondo in rapido cambiamento e alla ricerca di nuove soluzioni, a cui occorre dare una risposta collettiva che produca spazi dove leggere e interiorizzare in modo critico e generativo incertezze del presente e tensioni verso il futuro.

La scuola è, in questo senso, un luogo che, come scrivono nel loro articolo Rocco Filipponeri Pergola e Costanza Rosati (2022), può diventare generatore di processi di conoscenza personale e di costruzione di una

soggettività che produce *Beni Relazionali* quali la reciprocità, la fiducia, la cura dello spazio comune.

Un luogo in cui sviluppare e alimentare il passaggio da una cultura della ‘prestazione’ al sentirsi parte di un sistema che coltiva la conoscenza di sé, della propria storia e del proprio radicamento nel tempo e nello spazio; un luogo in cui costruire risposte individuali ma anche corali su possibili scenari futuri, che valorizzi la presenza sociale dei giovani come parte attiva di una comunità.

Un cambio di prospettiva proposto dagli Autori del *focus* di questo numero, che, non a caso, operano in contesti professionali differenti, dal mondo scolastico a quello psicoterapeutico, e che ci invita a considerare come il *prendersi cura* dell’altro, e quindi delle nuove generazioni, sia una realtà complessa, multidimensionale, che in modo riduzionistico e forse rassicurante, parcellizziamo in saperi e forme di conoscenza che sono solo una pallida rappresentazione dell’intreccio unitario e inestricabile che è il tessuto umano.

E forse, oggi, proprio la realtà, che noi ci ostiniamo a separare in porzioni di piccoli mondi, ci offre, attraverso la crisi che la pedagogia vive, l’opportunità di apprendimenti inaspettati che ci indicano l’esistenza di un nuovo sguardo attraverso cui immaginare spazi di cura possibili, forse ancora non del tutto espressi.

Il *prendersi cura* va ripensato come un movimento collettivo che diventa pensiero e atto sociale, legando indissolubilmente il mondo scolastico, educativo, psicologico, politico, *etc.* e che assume come vertice comune da cui partire il *soggetto relazionale*: una condizione intrinseca e imprescindibile del vivente a cui l’essere umano non può sottrarsi, poiché è in essa che trova origine e generatività, ed è sempre attraverso dinamiche interattive incessanti che costruisce la sua identità e il suo divenire individuale e collettivo.

La *cura* si declina e si esprime in spazi distinti ma che, al tempo stesso, sono nodi di una stessa rete in cui accompagnare il soggetto a fare esperienza di sé nel mondo, a immaginare scenari inediti, a costruire consapevolezza della sua specificità e dell’inevitabile connessione con l’altro, a prendere coscienza della comunità e del suo radicamento in essa.

Un *prendersi cura* che non scommette su esiti e prestazioni, o sull’adeguamento a modelli precostituiti e comparativi ma su un processo di crescita che significa apprendimento di sé continuo, nutrito dalla curiosità, da un pensiero complesso che connette piani diversi ma interdipendenti della realtà, dal rispetto per l’autodeterminazione, dalla possibilità di creare forme nuove e inattese, dalla valorizzazione del dubbio come generatore di creatività.

Il numero 1.22 di *Ricerca Psicoanalitica* ospita, poi, un lavoro di Paolo Milanese che prosegue nei contributi di soci SIPRe che sviluppano, anche criticamente, aspetti del modello psicoanalitico relazionale. Dopo il lavoro di Fulvio Frati sul conflitto pubblicato nel numero 3.21 esce, qui, un testo

che sviluppa alcuni temi relativi al soggetto in un confronto con il pensiero fenomenologico, ed in particolare con l'apporto di Martin Heidegger.

Lo spazio dedicato alle rubriche si compone di diversi lavori: la sezione *Dialoghi sulle relazioni di cura* vede un contributo proposto da Giuseppe Fulco che presenta una situazione clinica di psicosi accompagnata dalle riflessioni e dai commenti di Paolo Cozzaglio, Matteo Rossi e Maria Zirilli. A seguire una replica finale dell'Autore, con ulteriori approfondimenti e considerazioni.

Per la rubrica *Lecture* vi proponiamo un commento di Valentina Scaramozza (2022) sul libro scritto da Edgar Morin (2020), *Cambiamo strada, le 15 lezioni del Coronavirus*, che vuole aprire una riflessione sulla pandemia in corso quale sintomo di un paradigma esistenziale che necessita di un cambiamento sul piano politico, ecologico, economico e sociale.

Per la rubrica *Sguardi* ospitiamo due commenti: un contributo di Irene Lumina (2022) sul film documentario *C'è un soffio di vita soltanto* (regia di Matteo Botrugno e Daniele Coluccini, 2021) che, mediante l'emozionante storia di Lucy Salani nata nel 1924 e vissuta in un'Italia attraversata dalla guerra e dagli orrori del nazi-fascismo, affronta il tema della transessualità: il racconto di una vita fortemente voluta e realizzata nelle forme che la protagonista desiderava; segue il lavoro di Diego Sedda a commento del film *Lacci*, di Daniele Luchetti (2020), che rilegge una storia familiare all'insegna della complessità delle relazioni che, come sempre, la caratterizzano.

La rubrica *Incontri* presenta un lavoro di Alessandra Micheloni (2022) che ci parla di un interessante evento organizzato dall'*Area Adolescenza* del Centro S.I.P.Re di Parma, dedicato al *Photolangage*[®] e dunque all'utilizzo di 'strumenti terzi', in questo caso le fotografie, come oggetti mediatori per favorire l'emergere di vissuti personali e dinamiche affettive nel processo di conoscenza di sé.

Il numero si conclude con un contributo di Laura Corbelli per la rubrica *Trasformazioni*, che nella presentazione dello sportello '*Gioco Responsabile*' della Repubblica di San Marino, di cui è referente, ci offre un'interessante lettura del gioco d'azzardo in un'ottica dinamica.

Buona lettura a tutti voi

BIBLIOGRAFIA

- Corbelli, L. (2022). Cosa fa uno psicoanalista in uno sportello per il gioco d'azzardo problematico e patologico? Lo sportello 'Gioco Responsabile' della Repubblica di San Marino. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 203-210. doi:10.4081/rp.2022.645
- Filippone Pergola, R., Rosati, C. (2022). La scuola come luogo per una 'clinica del sociale' (PolisAnalisi). *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 89-107. doi:10.4081/rp.2022.606
- Floris, F. a cura di (2020). Educatori ed educatrici in un indicibile sconcerto. I giorni della «chiusura» come occasione di apertura a mondi altri. Intervista a Duccio Demetrio. *Animazione Sociale*, 4: 6-16.
- Fulco, G. (2022). Stati Alterati Di Coscienza. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 145-158. doi:10.4081/rp.2022.542
- Lumina, I. (2022). C'è un soffio di vita soltanto, di Matteo Botrugno e Daniele Coluccini. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 187-191. doi:10.4081/rp.2022.647
- Manici, S. (2022). Per una pedagogia del soggetto: la centralità della persona negli interventi educativi. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 55-67. doi:10.4081/rp.2022.607
- Micheloni, A. (2022). Photolangage, di P. Alfano e G. Lo Piccolo. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 197-201. doi:10.4081/rp.2022.644
- Milanesi, P. (2022). Alle cose stesse. Un contributo del pensiero di Martin Heidegger alla meta-teoria dell'io-soggetto. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 127-143. doi:10.4081/rp.2022.540
- Negretti, M., Negretti D., Mascetti, M. (2022). Tentazioni e tentativi nel lavoro quotidiano dell'insegnante: riflessioni oltre la pedagogia della presenza. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 27-40. doi:10.4081/rp.2022.594
- Scaramozza, V. (2022). Cambiamo strada, le 15 lezioni del coronavirus, di Edgar Morin. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 193-196. doi:10.4081/rp.2022.642
- Sedda, D. (2022). Lacci, di Daniele Lucchetti. *Ricerca Psicoanalitica*, 33(1), 183-185. doi:10.4081/rp.2022.640

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 23 marzo 2022.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:660

doi:10.4081/rp.2022.660

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.

Temptations and attempts in the daily work of teachers: reflections beyond the pedagogy of presence

*Monica Negretti**, *Daniela Negretti***, *Myriam Mascetti****

ABSTRACT. – This paper aims to re-interpret Michele Minolli's theory on the development of the I-subject within the school context. Taking a cue from the open letter of a teacher, written during the reopening of schools after the first long lockdown, the reflection enters the daily school life to try to describe an educational approach defined as 'Pedagogy of Presence'. This aims to develop the I-Subject and focuses on the need to rethink the educational relationship between adult and child, a relationship in which even the adult is involved in a transformative process and is called to take responsibility for the quality of his/her Presence. The educational training path and 'metavision' proposed here becomes a place of maximum explication of the teacher's work on himself/herself.

Key words: I-Subject; Pedagogy of presence; development; training; metavision; school supervision; epistemology of complexity.

Open letter from a nursery school teacher

COVID forces me to rethink what we have done and what we are doing, as adults, in my school. To our relationships between adults which are: more intense, angry, and unmotivated. Often every effort seems useless! And what we do is continuously undone and redone. I find it difficult to think about anything else; there is great difficulty and little resistance to the fear of disobedience, of error: obeying without understanding meaning or disobeying nonsense seem like the only possibilities. I feel great responsibility and no protection. Abandonment and loneliness. I give in easily to the fear

*Monica Negretti is a Developmental and Educational Psychologist and SipRe Psychoanalyst. E-mail: monica@psicologianegretti.com

**Daniela Negretti is a Clinical Psychologist and SipRe Psychoanalyst.
E-mail: daniela@psicologianegretti.com

***Myriam Mascetti is a Teacher and Nursery School Representative.
E-mail: mascettimyriam@gmail.com

of illness and death, my own and that of others, which I then inevitably put at the forefront of everything and everyone. Temptations are not spoken about, but they work underneath unseen: by questioning myself and asking around, I for one found it hard to recognize them and talk about them, as if they were something negative, to be hidden, from which we should be 'immune'. What comes of this? That I, a teacher, am a GMO: Genetically Modified Operator! I have in the DNA of my role the fact that I must always have an answer to everything: I cannot not know, not have a ready solution. I cannot appear disoriented! And it is all the better if I do not ask for help! The pandemic highlights that this is not the case: but what an effort it is to tell oneself this and to legitimize oneself as something else!

Provocatively, I write here the temptations that I noticed, together with some of my colleagues: to worry, and unknowingly not worry about why something worries us; to simplify, to see complexity and want to eliminate it, to trivialize; to escape, to put our head in the sand; to pretend that nothing has to be changed and to pretend that everything has to be changed; to stiffen and apply old patterns to new situations; to bureaucratize and make relationships and roles more tense; to think about protecting our own backs; to let ourselves live by going about like puppets or automata doing old things in a 'sanitized' way. To necessarily do new things, throwing away what we have built upon up to now; and the biggest temptation of all: to tell ourselves that we have no temptations!

So, what should we do? How can we overcome this? Or move through it? Trying to look at the children and ourselves, to listen to them/yourself, to recover meaning and hold onto the sense of it and not onto the bottle of hand sanitizer.

Space and time are contexts, pretexts for relationships. By force of circumstances, complex. Full of complex subjects, that interact in complex, unpredictable, unique, and amazing ways, including myself. Even before COVID, and after: I always have to plan my being. And document it. Even feeling bad, the inevitable imperfection, the crisis. To switch from GMO to BTC: Being Transformed Continuously! I therefore claim the right to disorientation and contamination as engines of transformation, as a teacher and as a person.

*Myriam Mascetti,
Teacher and Nursery School Representative*

Premise

It is clear to everyone that the eruption of the COVID-19 pandemic reality has presented us and presents us with many novelties on a personal and professional level. These are initially experienced with a sense of difficulty, precariousness, and often strong limitation in the possibility of being and

doing what we would like or have always done. This brings to the forefront a need that, in our opinion, is in truth always present and important for living and working in a qualitatively different way, but which we tend to neglect as long as the 'boat' continues to go with the old flow: the need to think and live as subjects, who in every condition put themselves into and get back into the game (sometimes without even realizing it), each time having the opportunity to open up a broader perspective vision and a process of possibilities for themselves and others. This seemingly simple assumption is the central aspect of an approach and theory we are working on with the childcare services we collaborate with.

The starting point is the theoretical proposal put forward by Relationship Psychoanalysis and by Michele Minolli, in which the development of the I-Subject is defined (Minolli, 2014), and to the Pedagogy of Presence¹ (Negretti, 2014), to which we refer to for the sake of completeness.² We emphasize only one point of these theoretical references which is useful for the reflection we want to discuss here and which concerns the evidence for which, beyond some specific aspects for different age groups, the subject always develops, throughout life, and with the same modalities of self-eco-organization with the 'context' in which it interacts: therefore, we begin in our approach to working with childhood not from the idea of having to accompany the development of a child, but of an I-Subject. Minolli (2015) wrote that the theories or metamodels of the age of development or of change propose a vision that does not include the I-Subject. It is very likely that it is only a question of language, but what is perceived in the presentations of the various theories on education is that the subject is only a variable that is taken for granted or does not exist. The step forward is achieved by going beyond the evolutionary 'notions' to be learned in order to consider, not so much the attitude towards human life, but the change that always accompanies the unfolding of existence. This has a very concrete impact in thinking that whatever happens at school can actually be the experience of a way of being in the world, in things and in relationships, which is then carried with us even once we have left and for the rest of our lives. Having a set goal is normal and right in order to equip each I-Subject with all or most of the information

¹ The I-Subject can be defined as a complex system in constant activity of self-eco-organization, which aims to rebalance its own coherence in the course of its existence and in the reciprocal interaction with other systems, according to internal and external changes, in a continuous game of cross-references, influences and reorganizations.

² The concept of Pedagogy of Presence arises within the epistemological framework of complexity from the intertwining of the theory of the development of the I-Subject of M. Minolli and the Reggio Children Approach that defines a specific quality of education at school that sees everyone, children and adults, always involved in a process of transformation and knowledge.

that is useful for confronting life, but ‘training’ is something else. Training goes beyond the contents and is aimed directly at the I-Subject. Training, in the specific sense, is not giving oneself a concrete objective, such as intelligence or creativity or activity or conformity to a model, but only the consistency of the I-Subject: ‘In this perspective, ‘education’ becomes ‘training’. *To train means to be of help to both the child and the adult so that they can take control of their own life*’ (Minolli, *ibidem*).

On a broader level, it is obvious to everyone that almost nothing in life is pre-thought of for children or anyone else and that which we try to pre-think never goes exactly as expected. Thus, after having come to terms with this evidence, which reminds us of every day of the complexity and non-linearity of reality, it is essential to ask ourselves why on earth we should insist on thinking, living and working as if it were so. For what has been said, even in our intervention at school, limiting ourselves to thinking first and then acting later risks burdening ourselves and the relationship with a priori ideas, assumptions and more or less implicit expectations and therefore trivializing what the children do and who they are and what teachers do and how they are in situations, not allowing them to discover themselves in their own being at that moment and in that context. All these a priori ideas, which the teacher defined in the letter as ‘temptations’, are inevitably present in each of us, but they should not be taken for granted, they need to be questioned. Hence if on the one hand, as we are all I-Subjects, teachers, parents, and children function and are the same, in a plane of symmetry, what role can the ‘grown-ups’ play? That which is asymmetrical and therefore must be the responsibility of the adult, in our opinion, is the assumption of responsibility to guarantee a method and an objective (which we call Pedagogy of Presence) that focus precisely on this need to keep the qualitative process of the I-Subject alive towards the development of oneself and of one’s creativity in the world. The willingness and ability of the teacher to listen to what the other is bringing to the table and to take it seriously, as well as to listen to himself/herself within the interaction and not to take oneself for granted, are closely connected to this ethical idea of the relationship as a meeting with otherness (Levinas: cit. in Dahlberg, Moss, & Pence, 2003), which implies a willingness to let oneself be put in crisis by the other, in the etymological sense of openness to new ways of judgment, to new perspectives, to something different with which to confront ourselves. This critical dimension necessarily determines a certain degree of fatigue and uncertainty, but it is a condition for constant evolution and the definition of new spaces of choice, alternative solutions and for the progress of the knowledge process, in an experience of progressive appropriation - on behalf of both parties - of this same style of approach towards reality. It is the responsibility of the ‘grown-ups’ to keep themselves alive and available and to listen respectfully, thus opening up a space for themselves and others to express themselves,

pronounce themselves, welcome, accept and move forward in situations, even the most difficult ones, transmitting a broad and open vision of the existential space of what is possible.

What happens at school: temptations... And attempts

How can we carry out, in daily school life, the thinking about living and proposing transformative experiences that make it possible for children, teachers, and parents to grasp themselves as ‘alive and unique’? Is it possible to think of an educational relationship that does not rely on contents, but on the quality of being in that relationship, a being that can give space to the being of the other?

What adults are asked for is a change of epistemological perspective: from a now anachronistic deterministic vision of the child and his/her development, of knowledge, of the relationship between teaching and learning (temptations), to a complex vision in which adults and children are equally present and involved in a dimension of discovery and growth (attempts).³ If the objective of education becomes the formation of that I-Subject, then all the reflection and didactic planning must be aimed at enhancing the uniqueness of each child and each teacher, in search of the multiplicity of intelligences and expressive languages (of the body, narrative, graphic, pictorial, manipulated, graphic-material, of light, constructive, sound-musical, of food, ...), to care for the quality of the relationship between children themselves and between adults and children.

Let us look at some concrete implications of this paradigm shift.

From the space for activity to the learning context

In educational design, the temptation is to simplify and organize the right activity for children, with the right procedure in order to learn a certain skill or obtain knowledge in the right way. Instead, the attempt is to hypothesize and organize learning contexts and become curious about what may happen. In designing the educational context, it becomes fundamental to have in mind that brain development and functioning are complex and that they manifest themselves in the propensity to abduct, connect, and bind worlds and that one cannot disregard the uniqueness of the ways of being and ways of learning for each person (Bruner, 1996; Maguire-Fong, 2015; Malaguzzi, 1996; Morin,

³ For an in-depth analysis of the epistemological paradigm shift, see the text in the bibliography by Dahlberg, Moss & Pence (2003).

1999; Rinaldi, 1999). The space in a class can become a place of complex epistemological exercise: the context and the tools, supporting the possibility of exasperating-amplifying the senses and allowing distinctions, connections, hybridizations between materials, languages, backgrounds, and configurations, allow an exercise of research intended as a push towards the exploration of the unknown and of the not yet thought, seen, or even imagined.

From teaching to learning

Designing the space, its materials and tools is not enough, it is only part of the job. In fact, another temptation is to think that once the context is set up, it is the children who must work, learn, develop and that therefore the teacher is no longer called into question, if not as an external observer. The attempt for the adult is instead to feel as though they are within the learning process, to commit to being in a space with the children. Certainly, the child puts his/her intentions into it, gives meaning and learns regardless of the adult, but there is an added value in the presence of the teacher that can allow for a qualitative leap.

Carla Rinaldi (2002) writes: ‘children (in my opinion) not only become part of culture through the use of language, or rather of languages, but, if placed in an enhancing condition, they can produce processes and culturally significant products, that is, they are capable of elaborating new meanings’.

Let us try to grasp more closely what happens in learning contexts: what does it mean to put children in an enhanced condition? If value is the uniqueness of the child, where can I see it? Children’s creativity and their uniqueness are found more easily in the processes, as an expression of complexity, rather than in results. Rinaldi suggests something more by speaking of children who ‘elaborate new meanings’ (ibidem): by problematizing the teaching-learning relationship, she also places the teacher in a dimension of continuous learning in grasping the unique processes of each child as he/she encounters others, spaces, materials, and contents. The attempt is to have in mind a didactic planning that supports transformative processes in which the concept of transforming is understood as ‘living together by changing forms’, giving credit to negative capacity, that is, not knowing, knowing how to wait, stopping, giving space to questions and to error as a moment of knowledge processing. The teacher is invited to ask himself/herself: what is important? What did I notice? How does that child show his/her way of thinking and uniqueness? How can I support and restructure his/her learning process? What happens if I use a certain type of material/tool? What happens when there is a change? What strategies does that child use to deal with it? In his/her planning, the teacher creates conscious waiting patterns, not expectations, which have an orientation function, and which must remain

sensitive to the changes that they encounter with children. It is important to never lose the sense and the fundamental meaning of what one does and within which the actions and forms of children and adults are built.

From observation to observing oneself

Again, there may be a temptation to think that observation is only about children, contexts, or others in general. The attempt for the teacher is rather to relate in a continuous process made up of observation and observing oneself, of listening and listening to oneself. We can grasp this way of being qualitatively different when the teachers express themselves and pronounce themselves with the child, bringing proposals and open hypotheses to be questioned and analysed, as they are recognized and explained also to the other as their own point of view, which is one and the same and it is not unique and true, but in fact it is only a pretext for having a starting point. Inevitably, we are curious, surprised and we value the expression of everyone's point of view in the same way, and the theme is reopened, with questions or other proposals, the perspectives that have emerged are collected, connecting similarities and divergences, summarizing the path and any other connections and themes.

These examples give a good idea of what is meant by Presence of the subject and therefore the Pedagogy of Presence which, we would like to specify, becomes in a seemingly paradoxical way a pedagogy of the absence of everything, a cumbersome and intrusive way of being with the person that we have described as risky, because sometimes we find that we work on the quality of being even when we find ourselves confidently alone (and we allow the same in children as well) experiencing chaos, understood as a being able to become unintegrated, to struggle and be in a state of disorientation: to quote Winnicott, to be able to exist, to be alive for a period without being neither a reactor towards an external impact, nor an active person with a direction of interests or movement, in what we would define as a flow of perspectives of shared experience that is complex and non-linear. In order not to get lost in the flow and not be afraid of it, one must try and take on the courage (and then also the satisfaction) to immerse oneself in this complexity of possibilities, thus meeting oneself and the child.

The teacher's work on himself/herself: the 'metavision' as continuous education

Starting from the teacher as an I-Subject assumes that the teacher (but ideally the adult in general) wants to try to know who he/she is and continues to see and know himself/herself and 'become'. This is the qualitative leap:

there is a need for time and patience, and it is essential, in our opinion, that there is work behind it not only in terms of pedagogical team planning or case management, but also on teachers themselves.

Specifically, during the COVID-19 emergency we proposed a training and ‘meta-vision’ course across the board for groups of teachers and educators from different realities, conducted by two trainers, with the aim of educators focusing on themselves, on their own point of view and relational process, more than on the dynamics of the classes, of the team or on the specificities of some groups, children, or parents, *etc.* ... as is traditionally the case. The tools that are used are numerous, starting from favouring a particular method of drafting and presenting pedagogical documentation on behalf of teachers, which is then integrated and, therefore, continuously ‘rewritten’ in light of the openings of perspective and personal ideas that the comparison with the metavision group favours.

Without going into the details of the technique, we report here an exemplary excerpt of the process that is triggered, taken from a meeting with three kindergarten teachers, who were already trained in the Pedagogy of Presence. The story relates to one of the ‘bubbles’ in which the school is divided and which includes 23 children between the ages of 3 and 6, in turn identified as early starters, young, medium, and older, based on their age.

The teacher (hereinafter referred to as I.) presented the chosen pedagogical documentation: ‘one morning we filmed three children in a corner of the garden, sheltered from prying eyes, who were having a gathering. They were planning a serious revenge against four other classmates: one of them pretended to write on an imaginary computer the swear words and threats that they took turns to say, they planned to implement against their four enemies, and they discussed their different ideas’:

‘N., E., S. what is your ‘in mention’ with A., C., Y. and T?’

E. Kick T.’s ass. (N. repeats and pretends to press the keys).

N. And then? Anyone have any other ideas? You S.?’

S. I don’t know!

N. Ah okay, E. again. Then what?’

E. Kick A., C. and Y in the ass too.

S. E. to T.!

E. I have already said that! And then climb the fence and pee outside!

S. No, I don’t want to!

N. No, not go out! Pee outside!

E. Yes, so we pee on the street, on the sidewalk!

When they realize that they are within earshot of the teacher, they initially decide to move but then ask her to move away because the dispute about that corner of the garden was the reason for the quarrel. One of the four ‘enemies’ arrives and leaves immediately; the child who pretended to write on the computer says that the enemy left because he had come to beat them but,

having seen the teacher, he thought it was better not to do it, otherwise he would have been scolded! When A. arrives, who is older, the discussion continues for a while with insults. A. claims that the place belongs to his group because they found it first. The teacher intervenes by saying that at that moment the others are using it and proposes to look for another one. A. says to N. 'Okay! We discovered this place but now you can use it!'. N. proposes to use it together. A. goes away. The dispute turns to the use of a garden broom. The important thing is to keep fighting. Whether it's for a space, an object, a person, a rule, it does not matter.

Trainer (hereafter referred to as F.): Why did you choose this episode?

I: Ours is a lively group, from many points of view... But this is not enough to justify this! Clashes, quarrels, conflicts have been the main reason for growth for the children of the bubble. Time is spent looking for ways to get together, resolve critical situations and try to limit the aggressive charge. We went through a complex year, in which I was overwhelmed by events and by the children. In the team we observed, and this worried us, little autonomy on behalf of the children in being in spaces and a constant, and often insistent, search for the attention of the adult, especially by children of the middle age group. We tried to understand why! We wondered if we were seeing one of the possible 'side effects' of last year's long lockdown that abruptly interrupted the process of discovery and autonomy in school life of the young children who were, at that moment, starting to explore spaces beyond the classroom and who returned, in September, having skipped part of the journey and with all the additional limitations in the use of spaces and materials: basically, without the possibility of recovering that missed part! Older children have often reminded us, with regret, of the possibilities and experiences of socializing and freedom that they had before COVID, precisely in terms of moving throughout the whole school with flexibility. This led us to make some considerations: maybe this group needs to be very externally directed by the teachers? Or maybe LEAD (*Legami Educativi a Distanza*: Distance Learning) is not schooling and has prevented children from experimenting and building the autonomy competence of being in spaces and having experiences with each other, without adults next to them?

F: Let's try to enter the story you told us: what struck you the most?

I: Well ... The term 'in mention' struck me a lot: it is halfway between 'in mind' and 'intention' ... The children had a gathering to decide what to do and this is actually different from the beginning of the year in which they immediately moved towards action and then to the quarrel...

F: Indeed, it seems to be a more planned thought. So, if we are at the end of the year, there have been many transitions ... Even good ones ... Why do you emphasize this difficulty? Why is this different from the hardships of every year with children?

I: Because it was very tiring, we had to repeat the same things over and

over, this non-autonomy of the children and therefore having to play a managerial role that does not belong to me ... it does not belong to anyone on the team ... Perhaps in the exhaustion there is my conviction that the pandemic has interrupted many processes of autonomy and of discovery that children, especially the middle age group, have not been able to reclaim ...

F: So why this tiredness and disappointment? Why do the children call on you more? What do you mean when you say they have no autonomy?

I: Tiredness from the insistence ... Because they were always on it, you could never take a breath: always mediating ...

F: Of course, I understand the need to mediate on aggression, disputes, etc ... But I wonder if this is the theme brought by the children or if perhaps this is not a consequence, a reaction ... Let's try to understand what comes out of the episode with the children, what they are saying and asking and together what is your theme of fatigue.

I: They talk about territory, about competing for a space ...

F: So as if the space that 'before' also felt like their 'home', is no longer like this now, they don't feel so calm, you must contend for it ... I am also struck by the urination, really as if it were marking a territory... It seems to me a very topical issue if I also think about how we have all been 'at home' in the various lockdowns... What comes to mind for you all?

I: Yes, the need to re-signify a territory, a system, perhaps due to the fact of living in a school that is quite changed, as well as our lives outside, with new rules, not built together, but imposed from above, for a matter of life or death, of which we must be the guarantors by force of circumstances. Then with the interruptions of the distance learning, it is even more fragmenting ...

F: And you, how did you experience your being in school this year? Were you at 'home'?

I: In my class, yes. At school, no. That is: the use of common spaces with all these rules, the rigidity, having to deal with other teachers on this ... (Laughs) Indeed, there is a parallel between what the children acted out and what I experienced as a teacher. We teachers too have been squeezed, compressed, in this school year, between the desire for semi-normality, found up to a point within each bubble, where we still felt 'at home', and the new rules for the use of external spaces to the bubble, dictated by the pandemic, which made us feel like strangers, almost always only 'passing through' those spaces. Just like the children, we struggled to find a natural living dimension of the school and to keep together, in balance, the desire and the hardships of going out and those of taking refuge; we felt expropriated of the shared spaces and of the narratives that are built together in these spaces. Perhaps also expropriated from our expectations of those children, their autonomy, and the possibility of being in this particular 'format' of school and life. Perhaps this is why the roles of regulators and guarantors of normalcy that the children have continually attributed to us have weighed on us.

F: So perhaps it is legitimate to hypothesize that the children asked you over and over, for as long as they needed, how do you define a new space? How do you do it when you cannot? And here I am also referring to continuously contending for everything, what you were talking about at the beginning ... It occurs to me that when there is war, children need to play war games to give a possible meaning to it, to bring out the emotions and try to make that experience their own ...

I: I wonder if COVID is leaving this as an aftermath. Being closed in confined spaces, in our homes and in close ties with our housemates, limited in personal freedoms, in a complex and unknown situation, we are getting used to feeling that we live only if we contend with someone for something, if we lay claim to our territory. And this is a first attempt to find meaning in our lives (...).

In this excerpt of the meeting, we can recognize the passage from a deterministic reading of the meaning of the children's behaviour to a complex vision that enhances the experience of the children themselves and that of the teachers. A training of this type becomes transformative: from an external observation of the teacher that leans towards issues of evaluation on specific themes (for example, how children usually are at the end of the year, autonomy and self-regulation as objectives to be achieved...) and which always leads to reading the gap between expectations and reality as something to be borne by the children, we move on to an observation that originates from the question: What is happening? What are the children doing? What's the point of what they're doing? What are they telling me, by acting like that? How am I living it as a teacher? Why do I feel this emotion? How does it affect me? This transformation generates an attitude of acceptance of the different behaviours of the involved interlocutors, as they are all possible and all significant for making hypotheses about who that specific child is and what relationship there is with the adult. Furthermore, it gives the teacher back the possibility to comprehend themselves in that relationship, in the encounter with the contents and methods proposed by the children and to make changes starting from themselves.

The pandemic, which is an extraordinary event and a break with school normality/habits, could easily become a cause to report all the difficulties of children or teachers, returning to a positivist logic for which what happened before COVID and the present was 'good', and now it is different, 'it is no longer good' or in any case the result of a fault, of a subtraction, with the implicit that the I-Subject can only undergo external change, become damaged (with respect to an ideal of development or relationship) and above all cannot have an active/transformative role of the context itself. The children showed us more: they quarrelled; they called the teacher to give a voice to a need for meaning. In a different school, they responded and tried to make it their own.

Conclusions

We begin a new year with a little, not much, awareness and a lot to discover. We redesign the context for the children who will arrive with the idea that we adults need to redefine the way we live in school. Last year we, at all costs, forced our hand in the direction in which we had always gone and that is to allow children to be in all possible spaces. We have always liked to attribute value to this possibility, but last year we took it for granted, as absolute! This is perhaps the implicit that led us to think of an organization of common spaces on a weekly rotation where, however, the children and ourselves did not have the time to fully experience the context. Yet we knew what we had all experienced with the pandemic and what constraints it placed on us. But instead of watching what was happening in front of our eyes and relating it to our adult discomfort, we continued to put our implicit in front of us, taking it for granted (...). What emerged was our difficulty in grasping what children were bringing, their request to read the absurd and try to give meaning to it because it was also our needs that we kept at bay, because a school cannot be illogical, much less a teacher with his/her requests.

Last year, in the face of such a critical event as the pandemic, perhaps we defended ourselves by returning to old patterns of thought which is the first thing we do when we are afraid. The metavision allows me to recognize it and to be careful, in the sense of trying to grasp when I return to my certainties for fear of what I have in front of me and, therefore, ask myself what I am doing and try to decide to act differently.

This work on oneself is tiring because it puts us in touch with our fears. At school it is like being in constant contact with the frailties of children, colleagues, parents, ... One is constantly exposed, and one is continually in contact with one's own frailty. It is a space that I desire but which, at the same time, I fear because it constantly questions me. It is easier to give it to others than to myself. It is a process that I resist because it places me in a situation of constant questioning. During the metavision it is easier perhaps because, even if you are naked, you feel protected ... Perhaps protected by the asymmetry of the relationship, there is the network, there is support and next to the fatigue there is the feeling of great liberation.

(Personal communication from the teacher after the metavision).

The educational journey is concretely visible through careful documentation of the data relating to the activities, the result of the observation of children and oneself, collected with verbal, graphic and photographic tools, ... without the need for a predefined framework of expectations and norms. The documentation describes the teachers, their image of a child and of themselves as educators and always preserves the

feelings, desires, subjective values of those who document: this aspect should not be understood as something negative and to be avoided on principle, but indeed, as a positive fact with respect to which it becomes necessary to understand how it can enter the documentation process itself. Documentation understood in this way becomes the outline from which to start in the metavision work in order to act on the quality of the educational relationship. The teachers co-construct and co-produce what happens with the children as active and participating subjects and during the meta-vision, in the relationship with the team and the trainers, their point of view is relativized, that is, recalled, re-examined, transformed, reconstructed and re-signified.

The first evidence of the triggering of the metavision process is to critically realize how the personal, role and institutional implications enter into daily practice, but also to open a space for reflection on how to transform them into potential for the creation of new educational job perspectives. But there is more: as mentioned, the documentation speaks of the teacher and also reveals the person, at that moment in time. Through metavision the teacher has the opportunity to recognize himself/herself in the chosen path which is his/her own and which is an expression of oneself. It is at this level that the quality of the relationship with oneself and with the other changes, so that the teacher, having relativized his/her 'being', can go beyond the fear of the 'absurd'. Working like this is liberating, tiring, and frightening at the same time: therefore, one feels attracted, but at the same time wanting to avoid it. This oscillation is part of the process of trying to go beyond delegating the other to define who and how it is legitimate to be, to take care of ourselves and our lives (the 'asymmetrical' trainers who protect you, the network, the support that the teacher mentioned...) to authorize expression of ourselves starting from ourselves as we are and access the perspective of creativity, understood as the possibility of the whole I-Subject to direct life in its own direction, drawing at its heart the new perspective (Minolli, 2015).

REFERENCES

- Bruner, J.S. (1996). *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*. Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia.
- Cavallini, I., Filippini, T., Vecchi, V., Trancossi, L. (2011). *Lo stupore del conoscere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care (Tr.it. Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia)*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2003.
- Gardner, H. (1993). *Il bambino come artista*. Milano: Anabasi.
- Maguire-Fong, M.J. (2015). *Teaching and Learning with Infants and Toddlers*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*. Reggio Emilia: Reggio Children.

- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Minolli, M. (2009). *Psicoanalisi della Relazione*. Milano: Franco Angeli.
- Minolli, M. (2011). Tu sei me e io sono te. *Ricerca Psicoanalitica*, XXII(2), 9-26.
- Minolli, M. (2015). *Essere e divenire. La sofferenza dell'individualismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1999). *Tr.it., La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (2000). Milano: Raffaello Cortina.
- Negretti, M. (2014). Educare nella complessità. *Ricerca Psicoanalitica*, XXV(3), 109-126.
- Rinaldi, C. (1999). *I processi di conoscenza dei bambini tra soggettività e intersoggettività*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2002). Leggero è il racconto. In: Comune di Reggio Emilia, a cura di., Sipario. *Anello delle trasformazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Scuole e Nidi d'Infanzia (2011). *Lo stupore del conoscere: i cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Conflict of interests: the authors declare no potential conflict of interests.

Ethics approval and consent to participate: not required.

Received for publication: 16 September 2021.

Accepted for publication: 7 November 2021.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:594

doi:10.4081/rp.2022.594

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.

Tentazioni e tentativi nel lavoro quotidiano dell'insegnante: riflessioni oltre la pedagogia della presenza

Monica Negretti*, Daniela Negretti**, Myriam Mascetti***

SOMMARIO. – Questo scritto si propone di rileggere la teoria di Michele Minolli sullo sviluppo dell'Io-Soggetto all'interno del contesto scolastico. Prendendo spunto dalla lettera aperta di un'insegnante, scritta durante la riapertura delle scuole dopo il primo lungo lockdown, la riflessione entra nella quotidianità scolastica per provare a raccontare un approccio educativo definito 'Pedagogia della Presenza' che si pone come obiettivo lo sviluppo dell'Io-Soggetto e che mette a fuoco la necessità di ripensare la relazione educativa tra adulto e bambino, relazione in cui anche l'adulto è coinvolto in un processo trasformativo ed è chiamato ad assumersi la responsabilità della qualità della sua Presenza. Il percorso di formazione e 'metavisione' qui proposto diventa il luogo di massima esplicitazione del lavoro dell'insegnante su sé stesso.

Parole chiave: Io-Soggetto; pedagogia della presenza; sviluppo; formazione; metavisione; supervisione scolastica; epistemologia della complessità.

Lettera aperta di un'insegnante di scuola dell'infanzia

Il COVID mi obbliga a ripensare a cosa abbiamo fatto e stiamo facendo, come adulti, nella mia scuola. Alle nostre relazioni tra adulti: più intense, rabbiose, demotivate. Spesso sembra tutto inutile, ogni sforzo! E in continuazione ciò che facciamo è disfatto e rifatto. C'è in me grande difficoltà a pensare altro; grande difficoltà e poca resistenza alla paura della disobbedienza, dell'errore: obbedire senza capire il senso o disobbedire al non senso sembrano le sole possibilità. Sento grande responsabilità e

*Monica Negretti è psicologa dello sviluppo e dell'educazione - psicoanalista SipRe.
E-mail: monica@psicologianegretti.com

**Daniela Negretti è psicologa clinica - psicoanalista SipRe.
E-mail: daniela@psicologianegretti.com

***Myriam Mascetti è insegnante e referente nella scuola dell'infanzia.
E-mail: mascettimyriam@gmail.com

nessuna tutela. Abbandono e solitudine. Facilmente, cedo alla paura della malattia e della morte, mia e altrui, che poi metto, inevitabilmente, davanti a tutto e tutti. Le tentazioni non sono dette, ma lavorano sotto: interrogandomi e chiedendo attorno, ho fatto fatica a riconoscerle e parlarne io per prima, come se fossero qualcosa di negativo, da nascondere, da cui essere 'immune'. Che cosa ne viene fuori? Che io, insegnante, sono un OGM: Organismo Geneticamente Maestra! Ho nel DNA del mio ruolo il fatto che devo sempre avere una risposta per tutto: non posso non sapere, non avere una soluzione pronta. Non posso mostrarmi disorientata! E tanto meglio se non chiedo aiuto! La pandemia mette in evidenza che non è così: ma che fatica dirselo e legittimarsi a pensarmi altro!

Provocatoriamente, ecco le tentazioni di cui mi sono accorta insieme ad alcune colleghe: di preoccuparmi e non occuparmi, senza sapere, ad esempio, perché qualcosa mi preoccupa; di semplificare, vedere la complessità e volerla eliminare, di banalizzare; di fuggire, mettere la testa sotto la sabbia; di far finta che non si debba cambiare nulla e di far finta che si debba cambiare tutto; di irrigidirsi e applicare schemi vecchi a situazioni nuove; di burocratizzare ed irrigidire le relazioni ed i ruoli; di pensare a pararsi le spalle; di lasciarsi vivere andando avanti come burattini o automi a fare cose vecchie in modo 'sanificato'. Di fare per forza cose nuove, buttando via ciò che abbiamo costruito fino ad oggi; e la più grande di tutte: quella di dirmi che non ho tentazioni!

Allora cosa fare? Come superare? O attraversare? Provare a guardare i bambini e se stessi, ad ascoltarli/si, per recuperare il senso e tenersi stretti al senso, non al flacone di igienizzante.

Spazi e tempi sono contesti, pretesti di relazione. Per forza di cose, complessi. Pieni di soggetti complessi, che interagiscono in modo complesso, imprevedibile, unico e stupefacente, compresa me. Anche prima del COVID, anche dopo. Sempre devo progettare il mio stare. E documentare. Anche lo stare male, l'inevitabile imperfezione, la crisi. Per passare da OGM a ETC: Essere Trasformata Continuamente! Rivendico il diritto al disorientamento ed alla contaminazione come motori di trasformazione, come insegnante e come persona.

*Myriam Mascetti,
insegnante e referente nella scuola dell'infanzia*

Premessa

È per tutti evidente che l'irrompere della realtà della pandemia da COVID-19 ci ha presentato e ci presenta sulla scena personale e professionale un pieno di novità, in prima battuta vissuta con un senso di difficoltà, di precarietà e spesso di forte limitazione nella possibilità di essere

e fare quello che vorremmo o che abbiamo sempre fatto. Questo porta alla ribalta una necessità che, a nostro avviso, è in verità sempre presente e importante per vivere e lavorare in un modo qualitativamente differente, ma che tendiamo a trascurare finché la 'barca' continua ad andare con il vento con cui è sempre andata: la necessità di pensarsi e viverci come soggetti che in ogni condizione si mettono e si rimettono in gioco (a volte senza nemmeno accorgersene), avendo ogni volta l'occasione di aprire per se stessi e gli altri una visione prospettica più ampia e un processo di possibilità. Questo apparentemente semplice presupposto è l'aspetto centrale di un approccio e di una teoria a cui stiamo lavorando con i servizi per l'infanzia con cui collaboriamo.

Il punto di partenza si rifà alla proposta teorica di Psicoanalisi della Relazione e di Michele Minolli, in cui si definisce appunto il divenire dell'Io-Soggetto¹ (Minolli, 2014), e alla Pedagogia della Presenza² (Negretti, 2014), cui rimandiamo per completezza. Sottolineiamo solo un punto di questi riferimenti teorici che risulta utile per la riflessione che vogliamo portare qui e che riguarda l'evidenza per cui, al di là di alcuni aspetti specifici per le varie età, il soggetto si sviluppa sempre, nel corso di tutta la vita, e con le medesime modalità di auto-eco-organizzazione con il 'contesto' con cui interagisce: quindi, partiamo nel nostro approccio al lavoro con l'infanzia non dall'idea di dover accompagnare lo sviluppo di un bambino, ma di un Io-soggetto. Scrive Minolli (2015) che le teorie o metamodelli dell'età dello sviluppo o del cambiamento propongono una visione che non comprende l'Io-Soggetto. È molto probabile che sia solo una questione di linguaggio, ma quello che si coglie nelle presentazioni delle varie teorie sull'educazione è che il soggetto sia solo una variabile data per scontata o inesistente. Il salto è dato dall'andare oltre le 'nozioni' evolutive da apprendere per considerare, invece, non tanto l'atteggiamento da avere nei confronti della vita umana, quanto il cambiamento che sempre accompagna lo svolgersi dell'esistenza. Questo ha come ricaduta molto concreta l'aver in mente che quello che accade a scuola possa essere in effetti l'esperienza di un modo di stare nel mondo, nelle cose e nelle relazioni che poi ci si porta dietro anche fuori di lì e per la vita. Avere un obiettivo prefissato è normale e giusto per poter

¹ L'Io-Soggetto può essere definito come un sistema complesso in costante attività di auto-eco-organizzazione, che provvede a riequilibrare la sua stessa coerenza nel corso del divenire della sua esistenza e nella reciproca interazione con altri sistemi, in funzione di cambiamenti interni ed esterni, in un gioco continuo di rimandi, influenze e riorganizzazioni.

² Il concetto di Pedagogia della Presenza nasce, all'interno della cornice epistemologica della complessità, dall'intreccio tra la teoria dello sviluppo dell'Io-Soggetto di M. Minolli e il Reggio Children Approach e definisce una specifica qualità della formazione a scuola che vede tutti, bambini ed adulti, sempre coinvolti in un processo di trasformazione e di conoscenza.

attrezzare ogni Io-Soggetto di tutte o della maggior parte delle informazioni utili per affrontare la vita, ma 'formazione' è un'altra cosa. Formazione esula dai contenuti e mira direttamente all'Io-Soggetto. Formazione, in senso specifico, non è darsi un obiettivo concreto, come l'intelligenza o la creatività o l'attività o la conformità a un modello, ma solo e soltanto la consistenza dell'Io-Soggetto: *'In questa ottica 'educazione' diventa 'formazione'. Formare vuol dire essere di aiuto sia al bambino che all'adulto perché prenda in mano la propria vita'* (Minolli, *ibidem*, p. 214).

A livello più ampio, è per tutti ovvio che nella vita quasi nulla è pre-pensato a misura di bambino o di chicchessia e che quello che proviamo a pre-pensare poi non va mai esattamente come previsto. Quindi, dopo aver fatto i conti con questa evidenza, che ci rimanda quotidianamente alla complessità e non linearità del reale, è fondamentale chiedersi perché mai dovremmo ostinarci a ragionare, vivere e lavorare come se così fosse. Per quanto detto, anche nel nostro intervento a scuola, limitarsi a pensare prima e poi agire di conseguenza rischia di appesantire noi e la relazione di idee apriori, presupposti e aspettative più o meno implicite e quindi banalizzare quel che fanno e chi sono i bambini, gli insegnanti e il come si sta nelle situazioni, non permettendo di scoprirsi nel proprio essere in quel momento e in quel contesto. Tutti questi apriori, che nella lettera l'insegnante ha definito 'tentazioni', sono inevitabilmente presenti in ognuno di noi, ma non vanno dati per scontati, necessitano di essere interrogati. Quindi, se per una parte, in quanto tutti Io-Soggetto, gli insegnanti, i genitori, i bambini funzionano e sono uguali, in un piano di simmetria, che ruolo possono avere i 'grandi'? Ciò che è asimmetrico e quindi va messo a carico dell'adulto, a nostro avviso, è l'assunzione di responsabilità di garantire un metodo e un obiettivo (che chiamiamo Pedagogia della presenza) che abbiano a fuoco appunto questa esigenza di tenere vivo il processo qualitativo dell'Io-Soggetto verso lo sviluppo di sé stesso e della propria creatività nel mondo. La disponibilità e la capacità dell'insegnante di ascoltare ciò che l'altro sta portando e di prenderlo sul serio, così come di ascoltare se stesso all'interno dell'interazione e di non darsi per scontato, sono strettamente connesse a quest'idea etica della relazione di incontro con l'alterità (Levinas: cit. in Dalhberg, Moss, & Pence, 2003), che implica una disponibilità a lasciarsi mettere in crisi dall'altro, nel senso etimologico di apertura a nuovi modi di giudizio, a nuove prospettive, a qualcosa di differente con cui confrontarsi. Questa dimensione critica determina necessariamente un certo grado di fatica e di incertezza, ma è condizione per l'evolversi costante e il definirsi di nuovi spazi di scelta, di soluzioni alternative e per il progredire del processo di conoscenza, in un'esperienza di progressiva appropriazione - da parte di entrambi - di questo stesso stile di approccio alla realtà. È responsabilità dei 'grandi' questo mantenersi vivi e disponibili e in ascolto rispettoso, aprendo così uno spazio per sé stessi e gli altri per esprimersi, pronunciarsi, accogliere, accettarsi e

mettersi in movimento nelle situazioni, anche le più difficili, trasmettendo una visione ampia e aperta dello spazio esistenziale del possibile.

Cosa succede a scuola: tentazioni... E tentativi

Come si concretizza, nella quotidianità scolastica, il pensare di vivere e proporre esperienze trasformative che rendano possibile il cogliersi 'vivi e unici' per bambini, insegnanti e genitori? Si può pensare una relazione educativa che non poggi sui contenuti, ma sulla qualità dell'esserci in quella relazione, un esserci che può dare spazio all'esserci dell'altro?

Ciò che viene chiesto agli adulti è un cambio di prospettiva epistemologica: da un'ormai anacronistica visione determinista del bambino e del suo sviluppo, della conoscenza, della relazione tra insegnamento e apprendimento (le tentazioni), ad una visione complessa in cui adulti e bambini sono egualmente presenti e coinvolti in una dimensione di scoperta e crescita (i tentativi)³. Se obiettivo dell'educazione diventa la formazione di quell'Io-Soggetto, allora tutta la riflessione e la progettazione didattica devono essere volte alla valorizzazione dell'unicità di ogni bambino e di ogni insegnante, alla ricerca della molteplicità delle intelligenze e dei linguaggi espressivi (del corpo, narrativo, grafico, pittorico, manipolato, grafico-materico, della luce, costruttivo, sonoro-musicale, del cibo, ...), alla cura della qualità della relazione tra bambini e tra adulti e bambini.

Vediamo alcune ricadute concrete di questo cambio di paradigma.

Dallo spazio per l'attività al contesto di apprendimento

Nella progettazione didattica la tentazione è di semplificare e organizzare per i bambini l'attività giusta, con la procedura giusta per apprendere nel modo giusto una certa abilità o conoscenza. Il tentativo è invece di ipotizzare e disporre dei contesti di apprendimento e incuriosirsi di ciò che potrà succedere. Nel progettare il contesto educativo diventa fondamentale avere in mente che lo sviluppo e il funzionamento cerebrale sono complessi e che si manifestano nella propensione ad abduire, connettere, legare mondi e che non si può prescindere dall'unicità dei modi di essere e dei modi di apprendere di ciascuno (Bruner, 1996; Maguire-Fong, 2015; Malaguzzi, 1996; Morin, 1999; Rinaldi, 1999). Lo spazio di una sezione può diventare luogo di esercizio epistemologico complesso: il contesto e gli strumenti, sostenendo la possibilità

³ Per un approfondimento sul tema del cambio di paradigma epistemologico si rimanda al testo presente in bibliografia di Dahlberg, Moss, Pence (2003).

di esasperare-amplificare i sensi e permettendo distinzioni, connessioni, ibridazioni tra materiali, linguaggi, sfondi e configurazioni, consentono un esercizio di ricerca intesa come spinta verso l'esplorazione dell'ignoto e del non ancora pensato, mai visto, neppure immaginato.

Dall'insegnamento all'apprendimento

Progettare lo spazio, i suoi materiali e strumenti non basta, è solo parte del lavoro. Un'altra tentazione è pensare infatti che allestito il contesto poi siano i bambini a doverci lavorare, imparare, svilupparsi e che quindi l'insegnante non sia più chiamato in causa, se non come osservatore esterno. Il tentativo per l'adulto è invece di sentirsi dentro il processo di apprendimento, di impegnarsi a stare nello spazio coi bambini. Certamente il bambino mette le sue intenzioni, dà il suo senso e impara a prescindere dall'adulto, ma c'è un valore aggiunto nella presenza dell'insegnante che può permettere un salto qualitativo.

Scrive Carla Rinaldi (2002, p.17): *'I bambini (a mio avviso) non solo entrano a far parte della cultura attraverso l'utilizzo del linguaggio, o meglio dei linguaggi, ma, se posti in condizione valorizzante, producono processi e prodotti culturalmente significativi, cioè in grado di elaborare nuovi significati'*.

Proviamo a cogliere ancor più da vicino che cosa accade nei contesti di apprendimento: cosa significa mettere i bambini in una condizione valorizzante? Se valore è l'unicità del bambino, dove posso vederla? La creatività dei bambini e la loro unicità si ritrovano più facilmente nei processi, in quanto espressione di complessità, che nei risultati. La Rinaldi suggerisce qualcosa in più parlando di bambini che *'elaborano significati nuovi'* (ibidem): problematizzando il rapporto insegnamento - apprendimento pone anche l'insegnante in una dimensione, appunto, di apprendimento continuo nel suo cogliere i processi unici di ogni bambino mentre incontra gli altri, gli spazi, i materiali, i contenuti. Il tentativo è di avere in mente una progettazione didattica che sostenga dei processi trasformativi in cui il concetto di trasformare è inteso come *'abitare insieme cambiando le forme'*, dando credito alla capacità negativa, cioè il non sapere, il saper attendere, il sostare, dare spazio alle domande, all'errore come momento del processo di conoscenza. L'insegnante è invitato a chiedersi: cosa è importante? Cosa ho notato? Come quel bambino mostra il suo pensiero e la sua unicità? Come posso sostenere e rilanciare il suo processo di apprendimento? Cosa succede se metto un certo tipo di materiale/strumento? Cosa succede quando c'è un cambiamento? Quali strategie mette in atto quel bambino per affrontarlo? Nel suo progettare l'insegnante si crea degli schemi di attesa consapevoli, non delle aspettative, che hanno funzione orientativa e che devono restare sensibili ai cambiamenti che l'incontro coi bambini suggerisce. È importante non perdere mai il senso

e il significato fondamentale di ciò che si fa, è all'interno di questo senso che le azioni e le forme dei bambini e degli adulti si costruiscono.

Dall'osservare all'osservarsi

Ancora, ci potrebbe essere la tentazione di pensare che l'osservazione riguardi solo i bambini, i contesti o gli altri in generale. Il tentativo per l'insegnante è invece di porsi in relazione in un processo continuo fatto di osservare e osservarsi, di ascoltare e ascoltarsi. Possiamo cogliere questa modalità di porsi qualitativamente differente quando l'insegnante si esprime e pronuncia con il bambino portando proposte e ipotesi aperte ad essere interrogate e approfondite, in quanto riconosciute ed esplicitate anche all'altro come il proprio punto di vista, che è uno e non è unico e vero, ma di fatto risulta solo un pretesto per avere un punto di partenza. Inevitabilmente ci si incuriosisce, ci si sorprende e si valorizza, allo stesso modo, l'espressione del punto di vista di tutti e si riapre il tema, con domande o altre proposte, si raccolgono le prospettive emerse raccordando similitudini e divergenze, ricapitolando il percorso e ad altre eventuali connessioni e tematiche.

Questi esempi rendono bene l'idea di cosa si intenda per Presenza del soggetto e quindi per Pedagogia della Presenza che, ci permettiamo di precisare, diventa in modo solo apparentemente paradossale una pedagogia dell'assenza di tutto un modo ingombrante e invadente di stare con l'altro che abbiamo descritto come rischioso, perché a volte ci accorgiamo di lavorare sulla qualità dell'esserci anche quando ci ritroviamo con fiducia da soli (e permettiamo lo stesso anche ai bambini) a sperimentare il caos, inteso come un essere in grado di diventare non integrato, di dibattersi ed essere in uno stato di disorientamento: per dirla con Winnicott, essere in grado di esistere, di essere vivi per un periodo senza essere né un reattore nei confronti di un urto esterno, né una persona attiva con una direzione di interessi o movimento, in questo che definiremmo come un flusso di prospettive di esperienza condivisa che risulta complesso e non lineare. Per non perdersi nel flusso e non averne il timore, bisogna assumersi la fatica e il coraggio (e poi anche la soddisfazione) di immergersi in questa complessità del possibile, incontrando così se stessi e il bambino.

Il lavoro dell'insegnante su sé stesso: la 'metavisione' come formazione continua

Partire dall'insegnante in quanto Io-soggetto presuppone che l'insegnante (ma idealmente l'adulto in generale) abbia voglia di provare a sapere chi è e continuare a vedersi e conoscersi e 'diventare'. Questo è il salto qualitativo:

c'è bisogno di tempo e pazienza ed è essenziale, a nostro avviso, che ci sia alle spalle un lavoro non solo di progettazione d'equipe pedagogica o sulla gestione dei casi, ma anche su sé stessi da parte degli insegnanti.

Proprio durante l'emergenza COVID-19 abbiamo proposto un percorso di formazione e 'metavisione' in modo trasversale a gruppi di insegnanti ed educatori di realtà diverse, condotto da due formatrici, con l'obiettivo di focalizzarsi su sé stessi, sul proprio punto di vista e sul processo di relazione, più che sulle dinamiche di sezione, di equipe o sulle specificità di alcuni gruppi, bambini o genitori, ecc... come classicamente avviene. Gli strumenti utilizzati sono vari, a partire dal favorire una particolare modalità di stesura e presentazione della documentazione pedagogica da parte degli insegnanti, che viene poi integrata e, quindi, continuamente 'riscritta' alla luce delle aperture di prospettiva e agli spunti personali che il confronto con il gruppo di metavisione favorisce.

Senza entrare nel dettaglio della tecnica, riportiamo qui uno stralcio esemplificativo del processo che si innesca, tratto da un incontro con tre insegnanti di scuola dell'infanzia, già formate a partire dalla Pedagogia della Presenza. Il racconto è relativo ad una delle 'bolle' in cui la scuola è suddivisa e che comprende 23 bambini tra i 3 e i 6 anni, a loro volta identificati come anticipatari, piccoli, mezzani e grandi, in base all'età.

Insegnante che presenta la documentazione pedagogica scelta (di seguito indicata come I): una mattina filmiamo tre bambini in un angolo del giardino, riparato da sguardi indiscreti, che fanno un'assemblea. Progettano una pesante vendetta nei confronti di altri quattro compagni: uno di loro finge di scrivere, su un computer immaginario, le parolacce e le minacce che, secondo un turno di parola scandito, prevedono di attuare nei confronti dei quattro nemici e si confrontano sulle diverse idee:

'N., E., S. cosa avete 'in menzione' di fare con A., C., Y. e T.?

E. Dargli un calcio nel culo a T. (N. ripete e finge di pigiare i tasti).

N. E poi? Qualcuno ha qualche altra idea? Tu S.?

S. Non lo so!

N. Ah va bene, allora ancora E. Poi?

E. Dare un calcio nel culo anche a A., C. e Y.

S. E a T.!

E. L'ho già detto! E poi uscire dalla rete e fare la pipì fuori!

S. No io non voglio!

N. No, uscire no! Fare la pipì fuori!

E. Sì, così facciamo la pipì sulla strada, sul marciapiede!

Quando si accorgono di essere a portata d'orecchio dell'insegnante decidono, inizialmente, di cambiare spazio ma, poi, le chiedono di allontanarsi perché la contesa di quell'angolino del giardino è il motivo del litigio. Arriva uno dei quattro 'nemici', e si allontana immediatamente; il bambino che fingeva di scrivere al PC esplicita che se n'è andato perché era

venuto per picchiarli ma, avendo visto la maestra, ha pensato che fosse meglio non farlo, altrimenti sarebbe stato sgridato! Quando arriva A., che è più grande, la discussione continua per un po' con insulti. A. sostiene che quel posto è del suo gruppo perché l'hanno trovato per primi. La maestra interviene dicendo che in quel momento lo stanno usando gli altri e propone di cercarne un altro. A. dice a N. che: 'Va bene! Questo posto l'abbiamo scoperto noi ma adesso lo usate voi!'. N. propone di usarlo insieme. A. se ne va. La contesa si sposta sull'uso di una scopa del giardino. L'importante è continuare a contendere. Che sia per uno spazio, un oggetto, una persona, una regola non importa.

Formatrice (di seguito indicato come F): Perché hai scelto questo episodio?

I: È un gruppo vivace il nostro, sotto tanti punti di vista ... Ma ciò non basta a giustificare! Gli scontri, i litigi, i conflitti sono stati il motivo di crescita principale per i bambini della bolla. Il tempo è trascorso cercando modi per stare insieme, risolvere le situazioni critiche e cercare di limitare la carica aggressiva. Abbiamo passato un anno complesso, in cui sono stata sopraffatta dagli eventi e dai bambini. Nel team abbiamo osservato, e questo ci ha preoccupato, poca autonomia nello stare negli spazi ed una costante, e spesso insistente, ricerca dell'attenzione dell'adulto, soprattutto da parte di bambini del gruppo dei mezzani. Abbiamo provato a capire come mai! Ci siamo domandate se stavamo vedendo uno dei possibili 'effetti collaterali' del lungo lockdown dello scorso anno che ha interrotto, bruscamente, il processo di scoperta ed autonomia nell'abitare la scuola dei bimbi piccoli che stavano, proprio in quel momento, iniziando l'esplorazione degli spazi oltre l'aula e che sono rientrati, a settembre, senza un pezzo di strada fatto e con tutte le limitazioni aggiuntive nell'uso degli spazi e dei materiali: in pratica, senza più la possibilità di recuperarlo, quel pezzo! I bambini più grandi ci hanno spesso ricordato, con rimpianto, le possibilità e le esperienze di socialità e libertà vissute prima del COVID, proprio in termini di abitare tutta la scuola con flessibilità. Questo ci ha portate a fare alcune considerazioni: forse questo gruppo ha bisogno di essere molto eterodiretto dalle maestre? O forse la Lead (Legami Educativi A Distanza) non è scuola ed ha impedito ai bambini di sperimentare e costruire la competenza dell'autonomia dello stare negli spazi e fare esperienze tra loro, senza l'adulto accanto?

F: Proviamo ad entrare nel racconto che ci hai fatto: cosa ti ha colpito di più?

I: Mah... Il termine 'menzione' mi ha molto colpita: sta a metà tra 'in mente' e 'intenzione'... I bambini hanno fatto assemblea per decidere cosa fare e questo in effetti è diverso dall'inizio dell'anno in cui si passava subito all'azione e quindi al litigio...

F: In effetti sembra proprio si tratti di un pensiero più progettuale. Quindi,

se siamo alla fine dell'anno, ci sono stati tanti passaggi... Anche buoni... Perché sottolinei questa fatica? Cosa ha di diverso dalle fatiche di ogni anno coi bambini?

I: Perché è stato tanto faticoso, abbiamo dovuto ripetere le stesse cose, questa non autonomia dei bambini e dover quindi svolgere un ruolo direttivo che non mi appartiene ... non appartiene a nessuna del team... Forse nella stanchezza c'è la mia convinzione che la pandemia ha interrotto molti processi di autonomia e di scoperta che i bambini, soprattutto mezzani, non hanno più potuto riprendere...

F: Quindi, la tua stanchezza e delusione perché? Perché i bambini ti chiamano in causa di più? Cosa intendi quando dici che non hanno autonomia?

I: Stanchezza per l'insistenza...Perché erano sempre su quella cosa lì, non potevi mai tirare il fiato: sempre a mediare...

F: Certo, capisco la necessità di mediare sull'aggressività, le contese, ecc... Ma mi chiedo se è questo il tema portato dai bimbi o se forse questo non sia una conseguenza, una reazione... Cerchiamo di capire cosa viene fuori dall'episodio dei bimbi, cosa ci stanno dicendo e chiedendo e insieme quale è il tuo tema di fatica.

I: Parlano di territorio, di contendersi uno spazio...

F: Quindi come se lo spazio che 'prima' sentivano anche proprio, come 'casa', adesso non sia più così, non ci si sta così tranquilli, bisogna contenderselo... Mi colpisce anche la pipì, davvero come fosse segnare un territorio... Mi sembra un tema di grande attualità se penso anche a come tutti siamo stati in 'casa' nei vari lockdown... A voi che viene in mente?

I: Sì, il bisogno di risignificare un territorio, un sistema, forse dovuto al fatto di vivere in una scuola abbastanza stravolta, così come le nostre vite al di fuori, con nuove regole, non costruite insieme, ma arrivate dall'alto, per questione di vita o di morte, delle quali essere noi maestre garanti per forza di cose. Poi con le interruzioni della Lead, ancora più frammentanti...

F: E tu, come hai vissuto il tuo stare a scuola quest'anno? Eri a 'casa'?

I: Nella mia sezione, sì. Nella scuola, no. Cioè: l'utilizzo degli spazi comuni con tutte queste regole, la rigidità, il doversi confrontare con le altre insegnanti su questo... (Ride) in effetti, c'è un parallelismo tra ciò che i bambini hanno messo in scena e ciò che ho vissuto come maestra. Anche noi insegnanti siamo state strette, compresse, in questo anno scolastico, tra la voglia di quasi normalità, abbastanza ritrovata all'interno di ogni bolla, dove ci siamo sentite comunque 'a casa', e le nuove regole per l'uso degli spazi esterni alla bolla, dettate dalla pandemia, che ci hanno fatto sentire estranee, quasi sempre solo 'di passaggio' in quegli spazi. Proprio come i bambini, abbiamo fatto fatica a ritrovare una naturale dimensione abitativa della scuola e a tenere insieme, in equilibrio, il desiderio e le fatiche dell'uscire e quelle del rifugiarsi; ci siamo sentite espropriate degli spazi condivisi e delle

narrazioni che si costruiscono insieme in tali spazi. Forse anche espropriate delle nostre aspettative su quei bambini, sulla loro autonomia e possibilità di stare in questo 'formato' particolare di scuola e di vita. Forse per questo ci è pesato il ruolo di regolatori e garanti della regolarità che i bambini ci hanno attribuito continuamente.

F: Forse, quindi, è legittimo ipotizzare che i bambini vi hanno chiesto e richiesto, fino a quando è servito, come si fa a definire uno spazio nuovo? Come si fa quando non si può? E qui mi riferisco anche al contendersi continuamente qualsiasi cosa, quello di cui parlavi all'inizio... Mi viene in mente che quando c'è la guerra, i bambini hanno bisogno di giocare alla guerra per dare un possibile senso, per mettere in campo le emozioni e cercare di fare propria quella esperienza...

I: Mi chiedo se il COVID stia lasciando anche questo come strascico. Stando chiusi in spazi ristretti, nelle nostre case e in legami ristretti con i nostri coinquilini, limitati nelle libertà personali, in una situazione complessa e sconosciuta, ci stiamo abituando a sentire di vivere solo se contendiamo qualcosa a qualcuno, se rivendichiamo. E questo è un primo tentativo di ritrovare un significato alle nostre vite (...).

In questo stralcio di incontro possiamo riconoscere il passaggio da una lettura deterministica del significato del comportamento dei bambini ad una visione complessa e valorizzante il vissuto dei bambini stessi e delle insegnanti. Una formazione di questo tipo diventa trasformativa: da un'osservazione esterna dell'insegnante che poggia su questioni di valutazione su temi specifici (ad esempio, come sono di solito i bambini a fine anno, l'autonomia e l'autoregolazione come obiettivi da raggiungere, ...) e che porta sempre a leggere lo scarto tra aspettative e realtà come qualcosa da mettere a carico dei bambini, si passa ad un'osservazione che origina dal chiedersi: cosa sta succedendo? Cosa stanno facendo i bambini? Che senso ha quello che stanno facendo? Cosa mi stanno dicendo, agendo in quel modo? Come lo sto vivendo io insegnante? Perché provo questa emozione? In che modo mi riguarda? Questa trasformazione genera un atteggiamento di accoglienza dei diversi comportamenti degli interlocutori coinvolti, in quanto tutti possibili e tutti significativi per fare delle ipotesi su chi è quello specifico bambino e che relazione c'è con l'adulto. Inoltre, restituisce all'insegnante la possibilità di cogliersi in quella relazione, nell'incontro coi contenuti e le modalità proposte dai bambini e di realizzare dei cambiamenti a partire da sé stessa.

La pandemia, in quanto evento straordinario e di rottura rispetto alla normalità/conluetudine scolastica, poteva facilmente diventare causa cui riportare tutte le difficoltà dei bambini o delle insegnanti, riconsegnandoci ad una logica positivista per cui 'buono' era ciò che succedeva prima del COVID ed ora, che è diverso, 'non è più buono' o comunque esito di una mancanza, di una sottrazione, con l'implicito che l'Io-Soggetto possa solo subire il cambiamento esterno, venirne danneggiato (rispetto ad un ideale di

sviluppo o relazione) e soprattutto non possa avere un ruolo attivo/trasformativo del contesto stesso. I bambini ci hanno mostrato altro: litigavano, chiamavano l'insegnante per dare voce ad un'esigenza di senso. In una scuola diversa, hanno chiesto e cercato di farla propria.

Conclusioni

Ripartiamo per un nuovo anno con qualche, poche, consapevolezza in più e molto da scoprire. Riprogettiamo il contesto per i bambini che arriveranno con l'idea che abbiamo bisogno noi adulti di ridefinire il nostro modo di abitare la scuola. Lo scorso anno abbiamo, a tutti i costi, forzato la mano nella direzione in cui eravamo sempre andate e cioè quella di permettere ai bambini di stare in tutti gli spazi possibili. Ci è sempre piaciuto attribuire un valore a questa possibilità ma lo scorso anno l'abbiamo data per scontata, per assoluta! Ecco forse l'implicito che ci ha portato a pensare un'organizzazione degli spazi comuni a rotazione settimanale dove però i bambini e noi non avevamo il tempo di vivere appieno il contesto. Eppure, sapevamo che cosa avevamo tutti vissuto con la pandemia e quali vincoli ci poneva. Ma invece di stare a guardare cosa succedeva davanti ai nostri occhi e metterlo in relazione col nostro disagio di adulti, abbiamo continuato a metterci davanti il nostro implicito, dandolo, appunto, per scontato (...). È emersa la nostra difficoltà a cogliere ciò che i bambini portavano, la loro richiesta di leggere l'assurdo e provare a dare un significato perché era anche il nostro bisogno che però tenevamo a bada, perché una scuola non può essere assurda e tanto meno un'insegnante nelle sue richieste.

Lo scorso anno, di fronte ad un evento così critico come la pandemia, forse ci siamo difese ritornando su vecchi schemi di pensiero che è la prima cosa che viene da fare quando si ha paura. La metavisione mi permette di riconoscerlo e di stare attenta, nel senso di provare a cogliere quando mi accade di tornare sulle mie sicurezze per paura di ciò che ho davanti e, dunque, chiedermi cosa sto facendo e provare a deliberare di agire diversamente.

È faticoso questo lavoro su te stessi perché mette in contatto con le tue paure. A scuola è come un continuo essere in contatto con le fragilità dei bambini, delle colleghe, dei genitori,... Si è costantemente esposti e si è continuamente in contatto con la propria di fragilità. È uno spazio che desidero ma che, al contempo, temo perché mi pone costantemente in discussione. È più semplice darlo agli altri che a me stessa. È un processo a cui faccio resistenza perché mi pone in una situazione di messa in discussione continua. Durante la metavisione è più facile forse perché, anche se sei a nudo, ti senti protetto... Protetto forse dall'asimmetria della relazione, c'è la rete, c'è il sostegno e accanto alla fatica c'è la sensazione poi di grande liberazione.

(Comunicazione personale dell'insegnante dopo la metavisione).

Il percorso educativo si rende concretamente visibile attraverso un'attenta documentazione dei dati relativi alle attività, frutto dell'osservazione dei bambini e di sé, raccolti con strumenti di tipo verbale, grafico, fotografico,... senza la necessità di uno schema predefinito di aspettative e norme. La documentazione dice delle insegnanti, della loro immagine di bambino e di loro stesse come educatrici e conserva sempre i sentimenti, i desideri, i valori soggettivi di chi documenta: questo aspetto non dovrebbe essere inteso come qualcosa di negativo e da evitare per principio, ma, anzi, come un fatto positivo rispetto al quale diviene necessario capire come possa entrare nel processo di documentazione stesso. La documentazione così intesa diviene la traccia da cui partire nel lavoro di metavisione per agire sulla qualità della relazione educativa. Le insegnanti co-costruiscono e co-producono ciò che accade coi bambini come soggetti attivi e partecipi e durante la metavisione, nella relazione con l'equipe e le formatrici, il loro punto di vista viene relativizzato, cioè rievocato, riesaminato, trasformato, ricostruito e risignificato.

La prima evidenza dell'innescarsi del processo di metavisione è accorgersi criticamente di come gli impliciti personali, di ruolo e istituzionali entrino nella pratica quotidiana, ma anche l'aprire uno spazio di riflessione su come trasformarli in potenziale per la creazione di nuove prospettive di lavoro educativo. Ma c'è altro: come detto, la documentazione parla dell'insegnante e ne rivela anche la persona, in quel momento. Attraverso la metavisione l'insegnante ha l'occasione di riconoscersi nel cammino scelto che è il proprio e che è espressione di sé. È a questo livello che cambia la qualità della relazione con sé stessi e con l'altro, per cui l'insegnante, avendo relativizzato il suo 'essere', può andare oltre la paura 'dell'assurdo'. Un lavoro di questo tipo è liberatorio, faticoso e spaventoso insieme: quindi, ci si sente attratti, ma al contempo si evita. Questo oscillare è parte del processo del provare ad andare oltre la delega all'altro di definire chi e come è lecito essere, di occuparsi di noi e della nostra vita (le formatrici 'asimmetriche' che ti proteggono, la rete, il sostegno di cui parla l'insegnante...) per autorizzarsi ad esprimersi a partire da se stessi per come si è ed accedere alla prospettiva della creatività, intesa come la possibilità di tutto l'Io-soggetto di indirizzare la vita in direzione propria, attingendo dal suo cuore la prospettiva nuova (Minolli, 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J.S. (1996). *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*. Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia.
- Cavallini, I., Filippini, T., Vecchi, V., Trancossi, L. (2011). *Lo stupore del conoscere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and*

- Care (Tr.it. Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia)*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2003.
- Gardner, H. (1993). *Il bambino come artista*. Milano: Anabasi.
- Maguire-Fong, M.J. (2015). *Teaching and Learning with Infants and Toddlers*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Minolli, M. (2009). *Psicoanalisi della Relazione*. Milano: Franco Angeli.
- Minolli, M. (2011). Tu sei me e io sono te. *Ricerca Psicoanalitica*, XXII(2), 9-26.
- Minolli, M. (2015). *Essere e divenire. La sofferenza dell'individualismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1999). *Tr.it., La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (2000). Milano: Raffaello Cortina.
- Negretti, M. (2014). Educare nella complessità. *Ricerca Psicoanalitica*, XXV(3), 109-126.
- Rinaldi, C. (1999). *I processi di conoscenza dei bambini tra soggettività e intersoggettività*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2002). Leggero è il racconto. In: Comune di Reggio Emilia, a cura di., Sipario. *Anello delle trasformazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Scuole e Nidi d'Infanzia (2011). *Lo stupore del conoscere: i cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.

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: 16 settembre 2021.

Accettato per la pubblicazione: 7 novembre 2021.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:594

doi:10.4081/rp.2022.594

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.

For a pedagogy of the subject: the centrality of the person in educational interventions

*Stefano Manici**

ABSTRACT. – This article proposes and expounds a professional point of view on contemporary pedagogical knowledge and practices, focusing in particular on the centrality of the subjects in education. Pedagogical knowledge is in a state of ‘uncertainty and precariousness’, leaving open a number of core issues concerning educational, cultural and social models. The clarification of the ‘precariousness’ of educational work deserves to be acknowledged: uncertainty becomes a healthy weakness, as Sergio Tramma points out in ‘L’educatore imperfetto’, the ‘unstable constitution’ of the educational area is its intrinsic strength because it represents the constant openness to transformation, to possibility, to the reading of change. What tension should accompany the educational mission of professionals working in the field of social sciences, which values should accompany educational action, and, finally, which proposals can be activated to create a fertile pedagogical terrain harbinger of ideas? The paradigm of complexity that runs through ‘social knowledge’ should not only concern itself with the problems inherent to readings of the contemporary world, but also activate unexpected energies and resources, promoting a rethinking of the role of the competences of all the functions having an educational-social value (teacher, territorial educator, social worker, community animator, psychologist, mentor). The challenge is to generate theories and transformative experiences that can restore a leading role to the subjects in education, both in their individual as well as in their collective roles.

Key words: Person; education; complexity; synergy; educational community.

Which subject?

The training of people represents an important pathway that makes it possible to provide adequate and particularly intense readings of the people themselves. In my personal case, it is no coincidence that my studies were oriented in a double direction, that of philosophy and that of the human sciences, in particular pedagogy. In preparing to write this article, I cannot therefore refrain from thinking of myself first of all as a human subject,

*Educator, trainer, teacher, school manager. Coop Gruppo Scuola, STEAM International Parma High School. E-mail: stefanomanici00@gmail.com

secondly as a teacher of history and philosophy, and finally and even more importantly, as a pedagogue.

Constructing a view that can represent and condense the three dimensions would provide an opportunity to analyse the theme of the subject and its centrality within the world system.

There is a very suggestive reading by Franco Cambi which in my opinion reflects a significant current condition of the subject.

‘In the course of the 20th century, in the sciences, in philosophy, in social psychology itself and in the lifestyle of mass technological societies, the Western subject, as it came to be delineated in its long history dating back to classical Greece, moving forward and becoming ever more complex in the Christian world, and finally reaching the bourgeois, capitalist modern era, has been radically called into question and has proposed, in today’s culture, the ‘question of the subject’ which Postmodernism by no means archived. On the contrary: it has decanted and become ever more complex. The deconstructive process of Western subjectivity has been examined several times, in the crisis of the cogito (think of Nietzsche), in the acknowledgement of the a-priori innervating it (think of Freud’s unconscious), in the downgrading of consciousness, in the discovery of the biological roots of its behaviour, already inscribed in the DNA.

All this has outlined the decline of the sapiens theoreticus model of Western man, and called into question all traditional humanism, to the extreme theories of the death of man’.

There are echoes in the background of these words an extreme suggestion that destabilises and at the same time fascinates even those who, like me, work in the unlimited and uncertain field of education. In this framework emerges the awareness of living an epochal crisis of man as a subject, man who no longer knows how to distinguish the boundaries of humanities, who has lost sight of the horizon of meaning, and who is laboriously searching for new identities to the point of already imagining a post-human condition.

It is in the cultural climate of postmodernity and in relation to the profound repercussions that this climate has on individuals and their existence - both personal and social - that the question of the subject becomes central and a priority in pedagogical reflection.

Even though it is with reference to the acquisition of useful skills to cope with the uncertainty, disorientation and lack of meaning typical of the present time that the ‘fundamental’ educational needs of individuals are defined today, these individuals are then called upon to continuously determine and construct themselves in the absence of models, of criteria, of certain or evidential terms of reference.

Hence the decisive role of educational intervention. Hence also the difficulties that pedagogical theorising encounters in defining this intervention.

In our social context, a number of profound changes have altered people's behaviour and lifestyles, confronting us with questions that inevitably imply a problematisation of education and the identification of training practices for the orientation of the subject. The tendencies of today's society, in this particular historical moment, perceive education as being pushed towards efficient, productive models, which reduce man to a predominantly economic dimension, as a producer-consumer.

Those who work and operate in the field of training for human resources would like to see paths that are capable of orienting the training of post-modern man in the direction of enhancing the humanistic character, an objective that is increasingly difficult to sustain in today's reality.

For example, in the context of school education, the recent dissemination of the so-called STEM disciplines, an acronym for Science, technology, engineering and maths, has led to the addition of the A in Arts, and become STEAM, as if to emphasise the need for a profound dialogue between the world of technology and the world of being, and has raised a fundamental question: what kind of subject do we want to shape for the future? How to orientate learners and with which values?

Imagining a reference value range for developing subjects, as they have been termed, has become a difficult operation, often requiring intense metacognitive work on one's own figure as educator and pedagogue. In the uncertain semantic and practical horizon linked to interventions in the field, the educator's thoughts and actions risk, on the one hand, not having a sufficiently coherent basis and, on the other, charting uncertain and unreliable paths.

My own work - I work mainly with adolescents - certainly suffers from the ambience of precariousness enveloping the educational context. Traditional educational agencies are struggling to cope with the consolidation of practices that are hard to challenge and are based on efficiency and consumption.

Promoting new or at least different issues is often viewed with indifference or, even worse, with a strong sense of criticism. The spread of youth violence, for example, has become the terrain of dialogue only for so-called experts and is not explored from the inside, by and with the young people themselves.

When facing the sense of bewilderment that at times pervades the pedagogical approach, there appears an urgent need to recover some traditional instances that refer precisely to the centrality of the subject, making it possible to avoid false and easy generalisations about subjects.

The absence of certainty and stability and the possibility of walking uncertain, even impossible, paths, places pedagogy, like any other science, before new challenges in order to enable the subject to cope with innovative tools and methodologies.

As some of the classic pedagogical demands on which traditional

educational assumptions have been based have disappeared, pedagogy is faced with the need to reformulate its epistemological status and its theoretical and pragmatic apparatus.

There is the need to develop new training paradigms that enable individuals to grasp and accommodate the complexity of reality and redefine subjectivities.

The continuous construction-deconstruction of the self, which our new life system entails, requires from the subject a capacity for orientation, which only training can offer and ensure.

The current categories of multiplicity, precariousness, transience, aleatoriness, represent the only possible horizon in order to grasp, in a reality in continuous and rapid transformation, the terms of human and social development, as well as the sense and direction of an educational action that can be translated into effective orientation practices.

It is a question of training people, subjects open to the formation of a pluralism of ideas and cultures, to the construction of management and control devices for governance, to the development of integration processes in every sphere, as a premise for coexistence based on solidarity in an increasingly expanding and enlarged world. Subjects capable of developing systems of orientation and self-orientation in diverse personal, social and cultural spheres, in order to ensure the promotion of environments capable of preserving formulas of life that are the bedrock of humanity.

The centrality of the subject

I have been working for about twenty-five years in the field of education, in the formal sphere as a teacher in schools (for about 10 years), and in the informal sphere in socio-educational projects in youth centres, street education projects, listening spaces.

Our projects have been mainly aimed at adolescents; for several years now, I have been meeting up with hundreds of girls and boys on a daily basis, both at school and outside school: the possibility of moving through both spheres, the institutional and the informal sphere linked to adolescents' leisure time, has allowed me to activate a two-fold gaze, capable of observing the rich polyphonic panorama of adolescence.

It is a multifaceted, all-round view that needs to come to terms with the complexity of the educational interventions proposed to subjects in that age group, interventions that have multiplied and taken on different forms over the years. The educational institution itself has mutated over the decades and today, more than ever before, it is trying to come to terms with the epochal changes we human beings are experiencing in terms of self-formation and personal development.

It seems to me that we can glimpse a shared horizon in the analysis of this phenomenon; over the years, the theoretical corpus linked to the academic world, the institutional corpus, and those working in the third sector have increasingly focused their attention on the adolescent as a subject.

Writing this article has strongly called to mind this suggestion and its powerful image: adolescence as a category and its translation into action have taken shape thanks to a strong collective awareness which identifies the young people of our territories as potential protagonists and not just passive spectators of the adult world.

Today I can say that one of the first lessons I learned at the beginning of my career was the centrality of the person. A statement which might seem banal in its power and breadth of vision. The subjectivity of the person facing you, with his psychological substrate, his body, his actions.

I remember the first time I heard the statement, uttered by an elementary school teacher, Maria Munarini, to whom a park has been dedicated in my hometown, Parma; it invited me to reflect on the fact that in my educational interventions I should always put the person, their individuality, at the centre, not the idea of that person, not the symbol, not the category.

It was a revelation, within a cultural humus made up of the great pedagogues of the past, whom I got to know along the way: Don Milani, Freire, Mario Lodi.

My degree in Educational Sciences from Milano Bicocca has given me the clinical viewpoint of a trainer working in the social field, thanks to figures such as Massa and Demetrio.

The clinical approach to education proposed by Massa helps to contextualise and historicise educational techniques through the lens of complexity, in order to better master them. 'It is education that through the dimensions intrinsic to its apparatus refers to the corresponding ones in the natural and biological, psychological, social, cultural, semiotic and historical order. In other words, it assigns to existence its concrete aptitude. It is through education as a comprehensive apparatus for each of them that the transition between nature and culture, and the unfolding of history takes place' (Massa, cit.).

The discovery of education as an unavoidable faculty in the determination of persons and of the subject in general. Pedagogy is set up as an independent discipline with its own dignity, in constructive dialogue with psychology, philosophy and ethics.

The experiences encountered in the field were gradually and simultaneously accompanied by their symbolisation, enabling me to focus on the construction of pedagogical apparatuses designed and structured in accordance with the contexts. The setting up of a listening space, the preparation of a socialising space, the management of a group of adolescents in a project are all dimensions which primarily require the creation of a pedagogical setting which considers diverse issues.

The centrality of the subject is one of them: it is the most important, as well as the respect for time and space, the attention to the bodies, to the gaze.

The activation of a clinical view, which should not refer to a medical or psychoanalytical approach, recalls the need to value the individual, the subject, with a strong importance attached to the dimensions of listening and observation. At the same time, the meeting of a clinical pedagogical viewpoint with clinical psychology can undoubtedly promote a constructive exchange.

This kind of approach allows the educator to suspend his planning intentions and to place the interpretative dimension only at the end of the process. It is the hermeneutic character of the pedagogical potential inherent to the clinical view that helps to build shared interpretations. Education becomes an ongoing wager on the subject, through a symmetrical and not hierarchical relationship.

In my training and professional experience, the encounter with the other, and in particular with adolescents, has meant activating diverse interpretative looks, reinterpreting the role of educator several times, interpreting symbols and myths of the subject in education. In the most difficult situations, the activation of this view allows the unravelling of the web of myths and latencies that usually involve the suffering, deviant, problematic subject.

In the best conditions, the educational process achieves the miracle of involving both the subjects in action, educator and learner, through the partial re-reading of their own representations, of the mental schemes linked to their roles, of the cultural models that guide the logic of interpretation and understanding of reality. The possibility of re-visiting these processes together sometimes brings magic to the encounter, which becomes 'naked', natural, able to produce education.

The educating subject

What are the characteristics of the educating subject? Is there a sort of toolbox through which each person approaching the profession of educator can use as a guiding light, as a sort of user manual?

The answer is ambivalent and may seem ambiguous, it can be affirmative but can also be negative if some characteristics of the subject are not in line with the suggested practices. After years of experience in the field, I can state that there is a sort of general alchemical formula for educators, a sort of empathic stance that certainly helps from the very beginning to understand who is best suited to carry out this profession.

Practice in the field allows me to theorise a kind of attitude which motivates the subject who intends to educate, the subject who is going to educate with a leading role in his territory, in schools, in social spaces, in the educating community.

Adults who take on the challenge of originality, of novelty, even impropriety in their relations with others, and in particular with the new generations, must be able to surprise, to unhinge and open up a gap in the daily routine and the distinctive rhythm of everyday life; in short, they must have a different light in their eyes, in their gaze and in their body, which really and truly determine a posture recognisable in the act of education.

Anyone approaching the educational experiment should at least try to take on this kind of positive outlook, which lights up at the mere sight of a group of children, yearning to take on the challenge of education.

Educators, teachers, social workers, psychologists, any professional wishing to come into meaningful contact with the other, in this case the Other Adolescent, should aspire to this kind of posture, which I would call 'mystical', a sort of innate garment that one almost does not need to show off because one has had it since adolescence. And adolescence in these people still inhabits vast spaces, often invalidating the educational effort by a sort of excess of youth, often giving the educational actor intoxicating moments of professional life.

Are there any working hypotheses for those who focus their professional tension on the subject, and can one formulate working guidelines for those who work with children and adolescents on a daily basis?

The answer is obviously affirmative, a number of guiding practices can be condensed and some avenues can be traced.

First of all, it is necessary to suspend judgement on adolescence and its protagonists, to risk a sort of epoch of the judging gaze that adults tend to construct and materialise around the myth of adolescence. Unfortunately, as in any discipline, categorisations and generalisations do not help except at the end of a very dense process of identifying the centrality of the subjects: teenagers are different, they have different family and social histories, they come from different cultures and subcultures. The clumsy adult attempt to create categories and adopt a uniform vocabulary fails to restore the heterogeneous picture of the manifestations of this age.

Secondly, clearing the field of the judgmental logic that states 'today's young people do not...', judging young people for what they are not, defining them through a logic of lexical subtraction does not help to weave constructive threads. Judging through the 'not' generates a flattened and undoubtedly partial view.

The same precariousness emerges in reverse, in what is still one of the most important educational agencies, the school, where judgement is passed on accumulation of knowledge, where learning is sequential and gradual. There is no provision for personalised, intuitive, plural, multi-directional learning.

Again, as Marchesi states in '*Cose da fare con i giovani*' ('Things to do with young people'), 'we need to build bold working hypotheses, to offer

alternatives to current events, to the society of the image, to consumption. We need to take the risk of proposing pathways that really bring transformative dynamics into play, to wager on intergenerational projects, encouraging generative experiences’.

Finally, there is the education of care, which is aimed at the weakest subjects, those in difficulty. There is a beautiful phrase by Heidegger that says: ‘care has to do with existence, indeed it is the structure of existence’.

It is precisely the urgency of care that accompanies us as human beings from birth that constitutes an essential dimension to our actions, and how often do we think about this?

This unavoidable question constantly accompanies the educator, who is undecided between action and respect for silence. In our society, care is a hidden dimension, as if to conceal what is not functional. In reality, care has always been with us, unavoidable, it is a bodily experience from the very beginning, a cognitive and affective experience, care is knowledge.

A helping relationship becomes salvation for many, not the care based on Foucault-style power practices, not objective care, but subjective care, carried out by the subject.

The school as a central space in the formation of the subject

As a teacher, I cannot avoid focusing attention on the school as a founding place of education, a central space for individual and collective growth. The pandemic period has made it possible, despite its dramatic nature, to highlight some latent critical issues present within the school system, as if there was a need for a disruptive event to bring them to light.

I and many others found we stranded in front of the screens populated by thousands of boys and girls in search of answers. During the period of distance learning, one of the structural limits that still mark our school system emerged very strongly, a sort of unresolved dualism in which several factions are pitted against each other.

Which vision of school to espouse, an instructive school, based on notion and transmission, or a formative school, in which the subject being educated can truly lay the foundations for his or her own human growth? This debate has been going on in schools for several decades and no adequate answers have as yet been found; there are still two factions, the purists supporting traditional knowledge, mnemonic knowledge, and the innovators who are looking for new ways and who, above all, see flaws in the system.

It is precisely the training of the teacher as a subject that is of vital importance, even before that of the learners; there are teachers who are very well prepared but not very empathetic, and teachers who are attentive to relationships but not very competent - there is often a very thin line between

the two dimensions, and they bear the burden of latencies accumulated during a long past history.

Reflecting on the identity as well as on the instrumental aspects of the profession is a strategic resource of the teacher because only a strong and well-structured professional personality can tolerate the uncertainty that is typical of an ever-changing system. In particular we refer to some characteristics of teachers, such as attitudes, professional preparation and success with pupils - in other words, the characteristics of the 'good teacher', but also their ability to create a context of interaction in the classroom that makes learning possible.

It is therefore a question of considering the complex web of cognitive, affective, social, technical and instrumental competences that make a teacher sensitive to the characteristics and variations of the specific situations in which he or she operates, showing flexibility and adequacy of solutions in an ever-varying context and the individuals who are part of it.

The teacher's personality is a relevant element, a strength which must be supported by knowledge, skills and abilities acquired in the training process.

Training is also an essential element of the teacher's professional identity: training should be continuous: the teacher's professionalism cannot be based on the transmission of knowledge developed by others but should be configured as a 'researcher's competence' in constant transformation. The teaching profession may thus be summarised in a number of functions: the ability to take care of pupils in the sense of understanding what may be useful to them; the willingness to commit oneself personally to them; the readiness to undertake ongoing training.

In the contemporary context, a number of non-negligible variables are also strongly emerging: learning methods are changing, learning times are changing, spaces need to be modified, attention needs to be focused on the student as the protagonist and co-constructor of his own knowledge.

Opting for active didactic solutions, 'moving' the class from one setting to another, hypothesising interdisciplinary contents are just a few of the new competences required of the teacher, who would otherwise be lost in the stasis of twentieth-century didactics which, on its own, cannot deal with the genetic change taking place in the forms of learning. The transition from analogue to digital, resorting constantly to contents only superficially acquired, similar changes in practices and techniques in the world of work, the enhancement of team work, the increasing importance given to life skills, the 'design thinking' processes studied in companies and institutions are all parts of a society in constant evolution that the traditional school system is not able to process and support.

This new process needs to be supported by attention to the subject in education, the student, the learner. Consequently, the relational space that is built in the school environment becomes a fundamental element in planning the setting of the school institution.

Placing a humanistic-relational scenario alongside the technical scenario of the transformation, accompanying people in their development through the mutual exchange of social skills, building profiles that are competent on a relational level and not only on a technical level.

This could be an interesting hypothesis for working alongside the subject-student, our young people.

More on the subject or of the subject

Within the pedagogical framework I have outlined in the previous paragraphs, a suggestion emerges, barely visible, which takes us back to the subject as the founding element of human nature. A subject, the contemporary one, that needs to relocate itself, to outline new horizons, to build new hypotheses of the self. There is a term that often echoes in the cultural debate and which I radically agree with, as it is both utopian and concrete, real: the suggestion of a new humanism. 'New humanism' is a strong term that evokes an epochal transition.

The term 'humanism' is generally used to mark historical and cultural periods: Greek humanism, Christian humanism, Italian humanism, or the season that prepared the Renaissance. For all these historical junctures, the term humanism was adopted to mark an evident break in continuity. Paradoxically, two terms deriving from the term 'human' contrast violently with the idea of a rebirth and are increasingly present in contemporary scenarios: dehumanisation and post-human.

The processes of dehumanisation are the most obvious, the ones that attract the most attention. They generally take the form of the overbearing return of xenophobia: ethnic identities hurled against others, to delimit who is inside the fence and who is outside. In countries of immigration, the more developed ones, it takes the form of intolerance towards immigrants. In other countries, it takes the form of aggressive, ethnically- and religiously-based supremacy.

In addition, there is an individualism that envisages a reduction in the relations and values of solidarity. Something has broken in the fabric of society. Today, we are witnessing the spreading fragmentation of work, and we are increasingly noticing a loosening of the bonds of territorial communities.

At the same time, post-human societies are envisioned, in which technology takes over, man is replaced and almost forgotten, removed from himself. Scientific progress aims to reach new dimensions beyond man's natural boundaries, to change the development of future humanity. This means that natural human traits are integrated with non-human traits, leading to the creation of hybrid individuals with new physical and cognitive capacities.

What future for the subject in such a context?

The answer is not easy, one of the most viable ways is to be found in the pedagogical dimension that has always animated man as a subject, in close dialogue with other disciplines, with the aim of forging a kind of humanism for the third millennium.

Talking about humanism today means embracing an inclusive framework for the concept of human and restoring vitality and meaning to the humanities that ran through traditional humanism.

A systematic comparison between humanism and anthropology seems unavoidable, between the universal idea of humanities and the different models with which man represents himself, with which he defines and directs the relationship between his nature and his destination, his being and his capacity-to-be. A re-visited and re-discovered model of man combining anthropology and philosophy, pedagogy and psychology, a systemic approach that can truly lay the foundations for a re-visitation of the meanings that bind human nature.

‘Social’ proposals

In today’s society, there is a noticeable lack of the dimension that used to be defined as ‘collective’, the sharing of thoughts and practices is today increasingly fragmented and fragile, even in the field of social sciences.

How to recompose a collective proposal that is able to interpret the ideas, even when heterogeneous, and the suggestions that come from pedagogical theories and practices and from psychological studies, sociological analyses and anthropological studies?

How do we move from the valorisation of the individual to the recovery of meaning for the collective, how do we re-educate an individual who is truly interested in the collective, who literally cares about the public discourse?

We are dealing with a cultural challenge that also affects adult education; the alliance and connectivity between the educational and social sciences, and therefore between their respective competences, practices, polysemic readings and transformative opportunities provide a strategy that can generate excellent synergies and nurture prospects for real change.

The practice of techniques that enhance the subject in education implicitly absorbs and favours the collective dimension as well, since it succeeds in activating competences referring to the empowerment process that promote greater empathy and collaboration in the group dimension. The school classroom can provide generative experiences in this sense if stimulated by didactic proposals that highlight this potential. Certain extracurricular group

experiences can also exert a strong positive influence on the individuals who experience them, as can be seen in very successful volunteer projects.

By way of example, autobiographical practices can be applied collectively, constituting very strong group experiences, such as the construction of a class memory archive or the activation of a memory archive project dedicated to the local neighbourhood; debate techniques can stimulate democratic confrontation, enriching individuals and the group through the proposal of specific techniques that favour dialectical exchange. Debating techniques can stimulate democratic debate, enriching individuals and groups through specific techniques that encourage dialectical exchange. Furthermore, stimulating real, highly experiential civic education classes, in which young people gain first-hand experience of situations linked to solidarity, share values of protagonism and inclusion in the community, can offer fundamental and strongly formative experiences for the group.

Schools in particular must still rise to the role of main educational agency, after the family. Dialogue with the local neighbourhood is vital and never before in our liquid contexts has it been so successful and enriching. Therefore, the school as the driving force backing the educating community.

For some time now, I have been hoping for the formation, in our country too, of stable teams of mixed professional figures, in which teachers are present alongside educators, psychologists and significant figures capable of making a concrete contribution to training, capable of producing scenarios and hypotheses for the future of the children who inhabit the schools.

In general, one can state that today, even in the presence of a series of structured and well-defined pedagogical techniques and practices, there remains a latent difficulty in signifying the dimension of the collective, from the point of view of meaning, the horizon delineated by neo-humanism, which needs to be re-designed.

REFERENCES

- Amadei, D. (2018). *Quanto ho imparato insegnando*. Erikson Live, Trento.
- Aries, P. (1976). *Padri e figli*. Editori Laterza, Roma Bari.
- Barone, P., & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Barone, P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Guerini studio, Milano.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2008). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli, Milano.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. La Nuova Italia, Firenze.
- Buckingham, D. (2006). *Media education*. Erickson, Trento.
- Cambi, F. (2000). *La globalizzazione asimmetrica*. Edizioni Lavoro, Milano.
- Charmet, G. P. (2010). *Fragile e spavaldo*. Editori Laterza, Bari.
- Codello F. (2005). *Vaso, creta o fiore*. Edizioni la Baronata, Carrara.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. La nuova Italia, Firenze.
- Finzi, S.V., & Battistin, A. M. (2000). *L'età incerta*. Mondadori, Milano.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante*. Feltrinelli, Milano.

- Lancini, M. (2017). *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli*. Mondadori, Milano.
- Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani*. Feltrinelli, Milano, 2014.
- Lodi, M. (1972). *C'è speranza se questo accade al vho*. Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Maggiolini, A. (2014). *Senza paura, senza pietà*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Manici, S. (2021). *Adole-scemi? Manuale di r-esistenza per ragazze/i*. Erickson, Trento.
- Marchesi, A. & Marmo, M. (Edited by). (2018). *Cose da fare con i giovani*. Animazione Sociale, Torino.
- Mottana, P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione*. Franco Angeli, Milano.
- Neill, S. (1990). *I ragazzi felici di Summerhill*. Red edizioni, Como.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- Pietropoli, C. (2000). *I nuovi adolescenti*. Raffaello Cortina, Milano.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1973). *L'insegnamento come attività sovversiva*. La nuova Italia, Firenze.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Einaudi, Torino.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere*. Carocci editore, Roma.
- Reimer, E. (1973). *La scuola è morta*. Armando editore, Roma.
- Ripamonti, E. (2011). *Collaborare*. Carrocci Faber, Roma.
- Smith, M. P. (1990). *Educare per la libertà*. Eleuthera, Milano.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Guerini Studio, Milano.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci editore, Roma.
- Tramma, S. (2007). *L'educatore imperfetto*. Carocci editore, Roma.
- Vanni, F. (2015). *La consultazione psicologica con l'adolescente*. Franco Angeli, Milano.
- Vanni, F. (2018). *Adolescenti nelle relazioni*. FrancoAngeli, Milano.
- Zoja, L. (2000). *Il gesto di Ettore*. Boringhieri, Torino.

Conflict of interests: the author declares no potential conflict of interests.

Ethics approval and consent to participate: not required.

Received for publication: 14 December 2021.

Accepted for publication: 13 January 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:607

doi:10.4081/rp.2022.607

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.

Per una pedagogia del soggetto: la centralità della persona negli interventi educativi

*Stefano Manici**

SOMMARIO. – Il presente articolo propone ed espone un punto di vista professionale sul sapere e sulle pratiche pedagogiche contemporanee, soffermandosi in particolare sulla centralità dei soggetti in educazione. Il sapere pedagogico versa in uno stadio di ‘incertezza e precarietà’, lasciando aperti alcuni nodi sui modelli educativi, culturali e sociali. L’esplicitazione delle ‘precarietà’ del lavoro educativo merita di trovare un significato: l’incertezza si fa salutare debolezza, come Sergio Tramma ricorda in ‘L’educatore imperfetto’, la ‘costituzione instabile’ dell’educativo ne è la sua intrinseca forza perché rappresenta la costante apertura alla trasformazione, alla possibilità, alla lettura del cambiamento. Quale tensione deve accompagnare la mission educativa dei professionisti che operano nel campo delle scienze sociali, quali valori accompagnano l’agire educativo, infine quali proposte si possono attivare per creare un terreno pedagogico che possa essere fertile e foriero di suggestioni? Il paradigma della complessità che attraversa il ‘sapere sociale’ non deve solo preoccuparsi delle problematiche inerenti alle letture del contemporaneo ma può attivare energie e risorse inattese, in grado di ripensare il ruolo delle competenze di tutte le funzioni a valenza educativo-sociale (docente, educatore territoriale, assistente sociale, animatore di comunità, psicologo, mentore). La scommessa è quella di generare teorie ed esperienze trasformative che possano restituire protagonismo ai soggetti in educazione, sia nella dimensione individuale che in quella collettiva.

Parole chiave: Persona; educazione; complessità; sinergia; comunità educante.

Quale soggetto?

La formazione delle persone rappresenta un percorso importante che consente di fornire letture adeguate e particolarmente dense delle persone stesse. Nel caso del sottoscritto il percorso di studi si è orientato non a caso in una doppia direzione, quella della filosofia e quella delle scienze umane, in particolare della pedagogia. Per accingermi a scrivere questa riflessione

*Educatore, formatore, docente, dirigente scolastico. Coop Gruppo Scuola, Liceo STEAM Internatio-nal Parma. E-mail: stefanomanici00@gmail.com

non posso dunque esimermi dal pensarmi prima di tutto come soggetto uomo, in secondo luogo come docente di storia e filosofia, infine e ancor più come pedagogista.

Costruire uno sguardo che sappia rappresentare e condensare le tre dimensioni può essere un'occasione di analisi intorno al tema del soggetto e della sua centralità all'interno del sistema mondo.

Vi è una lettura molto suggestiva di Franco Cambi che a mio avviso ricalca una condizione attuale significativa del soggetto.

‘Nel corso del Novecento, nelle scienze, nelle filosofie, nella stessa psicologia sociale e nel way of life delle società tecnologiche di massa, il soggetto occidentale, così come era venuto a delinearsi in una lunga storia che si attesta nella Grecia classica per prolungarsi e complicarsi nel Mondo cristiano e poi nella Modernità compiuta, borghese e capitalistica, è stato radicalmente rimesso in discussione e ha prospettato, nella cultura attuale, quella ‘questione del soggetto’ che il Postmoderno non ha affatto archiviata. Anzi: l’ha decantata e ulteriormente complicata. Più volte è stato ripercorso l’iter decostruttivo della soggettività occidentale, attraverso la crisi del cogito (e si pensi a Nietzsche), attraverso il riconoscimento degli a-priori che lo innervano (e si pensi all’inconscio freudiano), attraverso il declassamento della coscienza, attraverso la scoperta delle radici biologiche, già inscritte nel DNA, dei suoi comportamenti.

Tutto ciò ha delineato il declino di quel modello sapiens, theoreticus, dell’uomo occidentale e la rimessa in discussione di ogni umanesimo tradizionale, fino alle tesi estreme della morte dell’uomo’.

Intorno a queste parole echeggia sullo sfondo una suggestione estrema che destabilizza e nello stesso tempo affascina anche chi come il sottoscritto opera nello sterminato e incerto campo dell’educare. In questo quadro emerge la consapevolezza di vivere una crisi epocale dell’uomo in quanto soggetto, un uomo che non sa più distinguere i confini dell’humanitas, che ha smarrito un orizzonte di senso, e che faticosamente sta cercando nuove identità fino ad immaginare già un post umano.

È nel clima culturale proprio della postmodernità e in relazione con le profonde ripercussioni che tale clima ha sugli individui e sulla loro esistenza - sia personale sia sociale - che la questione del soggetto si rende centrale e prioritaria nella riflessione pedagogica.

Se, infatti, è in riferimento all’acquisizione delle capacità utili a fare fronte all’incertezza, al disorientamento e alla mancanza di senso propri del tempo presente che, oggi, si definiscono i bisogni educativi ‘fondamentali’ dei soggetti, questi sono chiamati alla continua determinazione e costruzione di sé stessi in assenza di modelli, criteri, termini di riferimento certi o probanti.

Di qui il ruolo decisivo dell’intervento educativo. Ma di qui, anche, le difficoltà che la teorizzazione pedagogica incontra nella definizione di tale intervento.

Nel nostro contesto sociale diversi mutamenti profondi hanno modificato i comportamenti e gli stili di vita delle persone, ponendoci di fronte a questioni che implicano una necessaria problematizzazione dell'educazione e l'individuazione delle pratiche formative per l'orientamento del soggetto. Le tendenze dell'attuale società, in questo particolare momento storico, vedono l'educazione spinta verso modelli efficientisti e produttivisti, che riducono l'uomo ad una dimensione prevalentemente economicista, in qualità di produttore-consumatore.

Chi lavora e opera nel settore della formazione delle risorse umane auspica percorsi che sappiano orientare la formazione dell'uomo postmoderno nella direzione di valorizzare il carattere umanistico, obiettivo sempre più difficile da sostenere nella realtà attuale.

Ad esempio, nel contesto formativo scolastico, la recente diffusione delle discipline cosiddette STEM, acronimo di *Science, Technology, Engineering and Maths*, ha aggiunto la A di *Arts* al suo interno, divenendo STEAM, quasi a sottolineare ed evidenziare la necessità di un dialogo profondo tra mondo della tecnica e mondo dell'essere, ponendosi una domanda fondamentale: quale soggetto si intende delineare per il futuro? Come orientare i discenti e attraverso quali valori?

Immaginare un campo valoriale di riferimento per i cosiddetti soggetti in fase di sviluppo è diventata un'operazione difficile, che spesso richiede un forte lavoro metacognitivo sulla propria figura di educatore e pedagogo. Nell'incerto orizzonte semantico e pratico legato agli interventi sul campo il pensiero e le azioni dell'educatore rischiano da una parte di non avere basi sufficientemente coerenti, dall'altra di delineare percorsi incerti e poco credibili.

Anche il lavoro del sottoscritto, che opera prevalentemente con adolescenti, soffre sicuramente del clima di precarietà che avvolge il contesto educativo. Le agenzie educative tradizionali annaspiano di fronte al consolidarsi di pratiche difficilmente scalfibili e improntate sull'efficienza e sul consumo.

Farsi promotori di istanze nuove o perlomeno differenti viene spesso visto con indifferenza o peggio con un forte senso critico. Il dilagare della violenza giovanile, ad esempio, diventa terreno di dialogo solo per cosiddetti esperti e non viene attraversato nelle viscere, con e tra i ragazzi stessi.

Di fronte al senso di smarrimento che può pervadere il senso pedagogico urge il recupero di alcune istanze tradizionali che fanno riferimento proprio alla centralità del soggetto e che consentono di evitare false e facili generalizzazioni sui soggetti.

L'assenza di certezze e stabilità e la possibilità di percorrere itinerari incerti, se non impossibili, pone la pedagogia, come ogni altra scienza, di fronte a nuove sfide, per consentire al soggetto di affrontare, con strumenti e metodologie innovative.

Venute meno una parte delle istanze pedagogiche classiche su cui si sono

fondati i presupposti educativi tradizionali, la pedagogia si trova a fare i conti con la necessità di riformulare il proprio statuto epistemologico e il suo apparato teorico e pragmatico.

Si evidenzia la necessità di mettere a punto nuovi paradigmi della formazione, che consentano agli individui di poter cogliere ed assecondare la complessità del reale e ridefinire le soggettività.

La continua costruzione- decostruzione del sé, che il nuovo sistema di vita comporta, richiede al soggetto una capacità di orientamento, che solo la formazione può offrire ed assicurare.

Le categorie attuali della molteplicità, precarietà, transitorietà, aleatorietà, rappresentano l'unico orizzonte possibile per riuscire a cogliere, in una realtà in continua e rapida trasformazione, i termini dello sviluppo umano sociale, come anche il senso e la direzione di un'azione educativa che sappia tradursi in pratiche di orientamento efficaci.

Si tratta di formare persone, soggetti predisposti al formarsi del pluralismo delle idee e delle culture, alla costruzione di dispositivi di gestione e di controllo del governo, allo sviluppo di processi di integrazione in ogni ambito, quale premessa per una convivenza solidale in un mondo sempre più espanso ed allargato. Soggetti capaci di elaborare sistemi di orientamento ed auto orientamento in diversi ambiti, personali, sociali, culturali, al fine di garantire la promozione di ambienti che sappiano preservare formule di vita ancora garanti di un'umanità possibile.

La centralità del soggetto

Lavoro da circa venticinque nel campo dell'educazione, sia in ambito formale, nelle scuole come docente (da circa dieci anni), sia in ambito informale, in progetti socio-educativi come i centri di aggregazione giovanile, progetti di educativa di strada, spazi di ascolto.

L'età di riferimento degli interventi è diretta all'adolescenza in primis, da diversi anni incontro centinaia di ragazze e ragazzi quotidianamente, sia all'interno del mondo scolastico che nell'ambito extrascolastico: la possibilità di attraversare entrambe le sfere, quella istituzionale e quella informale legata al tempo libero degli adolescenti, consente di attivare uno sguardo duplice, che riesce ad osservare il ricco panorama polifonico dell'età adolescenziale.

È uno sguardo poliedrico, a 360° gradi, che deve fare i conti con la complessità degli interventi educativi che vengono proposti ai soggetti di quell'età, interventi che nel corso degli anni si sono moltiplicati e hanno assunto forme diverse. La stessa istituzione scolastica ha mutato pelle nel corso dei decenni e oggi più che mai si sta interrogando di fronte ai cambiamenti epocali che il soggetto umano sta vivendo in termini di formazione del sé e di sviluppo della persona.

Mi sembra si possa intravedere un orizzonte comune nell'analisi di questo fenomeno; nel corso degli anni sia il corpo teorico che fa riferimento al mondo accademico sia il corpo istituzionale e gli addetti ai lavori del terzo settore hanno focalizzato sempre più l'attenzione sull'adolescente come soggetto.

La scrittura del presente articolo mi ha fortemente rimandato questa suggestione e questa immagine potente: l'adolescenza come categoria e la sua traduzione in interventi hanno preso forma grazie ad una forte presa di coscienza collettiva che ha visto nei ragazzi dei nostri territori dei soggetti potenzialmente protagonisti e non solo spettatori passivi del mondo adulto.

Oggi posso affermare che uno dei primi apprendimenti che ho maturato agli inizi della mia professione rivela la centralità della persona. Una frase che per la sua potenza e la sua ampiezza di sguardo sembra quasi banale. La soggettività della persona che si ha davanti e il suo substrato psicologico, il suo corpo, le sue azioni.

Ricordo di aver sentito per la prima volta questa frase pronunciata da una maestra elementare, Maria Munarini, a cui oggi è dedicato un parco della mia città, Parma, che mi invitava a riflettere sul fatto che negli interventi educativi avrei sempre dovuto mettere al centro la persona, la sua individualità, non l'idea di quella persona, non il simbolo, non la categoria.

Fu una rivelazione, all'interno di un humus culturale costituito da grandi pedagogisti del passato che ho imparato a conoscere strada facendo: Don Milani, Freire, Mario Lodi.

La laurea in scienze dell'educazione a Milano Bicocca ha sedimentato nel sottoscritto lo sguardo clinico proprio del formatore che opera nel sociale, grazie a figure come quelle di Massa e Demetrio.

L'approccio clinico della formazione proposto da Massa aiuta a contestualizzare e storicizzare le tecniche educative attraverso la lente della complessità, allo scopo di padroneggiarle meglio. 'È l'educazione che per mezzo delle dimensioni intrinseche al proprio dispositivo rinvia a quelle corrispondenti di ordine naturale e biologico, psicologico, sociale, culturale, semiotico e storico. Che assegna cioè all'esistenza la sua concreta datità. È per il tramite dell'educazione come dispositivo comprensivo di ognuna di esse che avviene il passaggio tra natura e cultura, e lo svolgimento della storia' (Massa, cit.).

La scoperta dell'educazione come facoltà ineludibile nella determinazione delle persone e del soggetto in generale. La pedagogia si costituisce come disciplina indipendente, carica di una propria dignità, ponendosi in dialogo costruttivo con la psicologia e la filosofia, l'etica.

Le esperienze condotte sul campo sono state progressivamente e parallelamente affiancate dalla loro simbolizzazione, consentendomi di soffermarmi sulla costruzione di dispositivi pedagogici pensati e strutturati a seconda dei contesti. L'allestimento di uno spazio d'ascolto, la

predisposizione di uno spazio aggregativo, la conduzione di un gruppo di adolescenti in un progetto sono tutte dimensioni che alla base necessitano primariamente l'allestimento di un setting pedagogico che tenga presente più istanze.

La centralità del soggetto è una di queste ed è la più importante, il rispetto dei tempi e degli spazi, l'attenzione ai corpi, agli sguardi.

L'attivazione di uno sguardo clinico, che non deve rimandare alla postura medica o psicoanalitica, richiama l'esigenza di valorizzazione del singolo, del soggetto, con una forte importanza attribuita alle dimensioni dell'ascolto e dell'osservazione. Nello stesso tempo l'incontro di uno sguardo clinico pedagogico con la clinica psicologica può certamente favorire uno scambio costruttivo.

Questo tipo di approccio permette di sospendere l'intenzionalità progettuale dell'educatore e di collocare la dimensione interpretativa solo alla fine del processo. Proprio il carattere ermeneutico del potenziale pedagogico insito nello sguardo clinico aiuta a costruire interpretazioni condivise. L'educazione diventa scommessa in atto sul soggetto, attraverso un rapporto simmetrico e non gerarchico.

Nella mia esperienza formativa e professionale, l'incontro con l'altro e in particolare con l'adolescenza ha significato proprio attivare più sguardi interpretativi, rileggere più volte il ruolo di educatore, interpretare simboli e miti del soggetto in educazione. Nelle situazioni più difficili l'attivazione di tale sguardo consente il disvelamento della trama di miti e di latenze che solitamente riguardano il soggetto sofferente, deviante, problematico.

Il processo educativo nelle condizioni migliori riesce nel miracolo di coinvolgere entrambi i soggetti in atto, educatore ed educando, attraverso la parziale rilettura delle proprie rappresentazioni, degli schemi mentali legati ai ruoli, dei modelli culturali che guidano le logiche di interpretazione e comprensione della realtà. La possibilità di ri-visitare insieme tali processi consente talvolta la magia dell'incontro, divenuto 'nudo', naturale, in grado di produrre educazione.

Il soggetto che educa

Quali sono le caratteristiche del soggetto educante? Esiste una sorta di cassetta degli attrezzi attraverso la quale ogni persona che si avvicina alla professione di educatore può utilizzare come faro orientante, come una sorta di manuale d'uso?

La risposta è ambivalente e può sembrare ambigua, può essere affermativa ma può anche tramutarsi in negativa qualora alcune caratteristiche del soggetto non siano affini alle pratiche suggerite. Dopo anni di esperienza sul campo posso affermare che esiste una sorta di formula alchemica generale

per gli educatori, una sorta di postura empatica che sicuramente fin dagli esordi aiuta a capire chi è più indicato nello svolgere tale professione.

La pratica sul campo mi permette di teorizzare una sorta di postura incline al soggetto che intende educare, colui che si appresta a formare con un ruolo di protagonista nel suo territorio, nelle scuole, negli spazi sociali, nella comunità educante.

L'adulto che si presta alla scommessa dell'originalità, del nuovo, perfino dello sconveniente nella relazione con l'altro e in particolare con le nuove generazioni deve poter sorprendere, deve scardinare, aprire un varco nella quotidianità e nel ritmo unico di tutti i giorni, deve insomma possedere una luce diversa negli occhi, nello sguardo e nella corporeità che ne determinano una vera e propria postura riconoscibile nell'atto educativo.

‘Ogni persona che si avvicina all’esperienza educativa dovrebbe perlomeno tentare di assumere questo tipo di sguardo positivo, che si accende alla sola vista di un gruppo di ragazzi, che brama allorché deve cimentarsi nella sfida dell’educazione.

Educatori, insegnanti, operatori sociali, psicologi, qualsiasi profilo che voglia entrare in contatto significativo con l'altro, in questo caso l'Altro Adolescente, dovrebbe ambire a questo tipo di postura che definirei ‘mistica’, una sorta di abito innato che non si ha quasi bisogno di ostentare poiché lo si possiede fin già dalla propria, di adolescenza. E l'adolescenza in queste persone abita ancora vasti spazi, spesso inficiando lo sforzo educativo per una sorta di eccesso di giovinezza, sovente regalando all'attore educativo attimi inebrianti di vita professionale.

Esistono delle ipotesi di lavoro per coloro che centrano sul soggetto la propria tensione professionale, si possono formulare piste di lavoro per orientare chi si spende quotidianamente nel lavoro con ragazzi e adolescenti?

La risposta è ovviamente affermativa, si possono condensare alcune pratiche orientanti che hanno la possibilità di tracciare alcune piste di lavoro.

In primis, occorre sospendere il giudizio sull'adolescenza e sui suoi protagonisti, azzardare una sorta di epochè dello sguardo giudicante che notoriamente l'adulto tende a costruire e materializzare intorno al mito dell'adolescenza. Purtroppo, come in qualsiasi disciplina, le categorizzazioni e le generalizzazioni non aiutano se non alla fine di un densissimo percorso di individuazione della centralità dei soggetti: i ragazzi sono diversi tra loro, hanno storie familiari e sociali diverse, arrivano da culture e subculture differenti. Il goffo tentativo adulto di creare delle categorie e di adottare un vero e proprio lessico uniformante non riesce a restituire il quadro eterogeneo delle manifestazioni di tale età.

In secondo luogo, sgombrare il campo dalla logica giudicante del ‘i giovani di oggi non...’, giudicare i ragazzi per ciò che non sono, definirli attraverso una logica di sottrazione lessicale non aiuta a tessere trame

costruttive. Giudicare attraverso i non genera uno sguardo appiattito e sicuramente parziale.

La stessa precarietà emerge al contrario, in quella che ancora oggi risulta una delle agenzie educative più importanti, la scuola, dove si giudica per accumulo di conoscenze, dove l'apprendimento è sequenziale e graduale. Non è previsto un livello di apprendimento personalizzato, intuitivo, plurale, polidirezionale.

Ancora, così come sostiene Marchesi in 'Cose da fare con i giovani' 'occorre costruire ipotesi di lavoro coraggiose, che sappiano offrire alternative all'attualità, alla società dell'immagine, al consumo. Assumersi il rischio di proporre percorsi che mettono realmente in gioco dinamiche trasformative, scommettere sui progetti intergenerazionali, favorire esperienze generative'.

Esiste, infine, l'educazione della cura, si rivolge ai soggetti più deboli, in difficoltà, appunto. Vi è una bellissima frase di Heidegger che dice: 'la cura ha a che fare con l'esistenza, anzi è la struttura dell'esistenza'.

Proprio l'urgenza della cura che già dalla nascita ci accompagna come esseri umani costituisce una dimensione essenziale del nostro agire, quante volte ci pensiamo?

Questa domanda ineludibile accompagna costantemente il soggetto che educa, indeciso tra l'azione e il rispetto del silenzio. Nella nostra società la cura è una dimensione sottaciuta, quasi a nascondere ciò che non è funzionale. In realtà la cura ci accompagna da sempre, ineludibile, è esperienza corporea fin da subito, esperienza cognitiva e affettiva, la cura è un sapere.

La relazione di aiuto diventa salvezza per molti, non certo la cura che si basa sulle pratiche di potere dal sapore foucaultiano, non la cura oggettiva, ma la cura soggettiva, operata dal soggetto.

La scuola come spazio centrale nella formazione del soggetto

Da docente non posso evitare di focalizzare l'attenzione sulla scuola come luogo fondante dell'educazione, spazio centrale per la crescita individuale e collettiva. Il periodo pandemico ha permesso, pur nella sua drammaticità, di evidenziare alcune criticità latenti interne al sistema scuola, quasi vi fosse il bisogno di un evento generatore, dirompente.

Ci siamo ritrovati, compreso il sottoscritto, inermi di fronte agli schermi abitati da migliaia di ragazzi e ragazze in cerca di risposte. Durante il periodo di didattica a distanza è emerso fortissimo uno dei limiti strutturali che segnano ancora oggi il nostro sistema scolastico, una sorta di dualismo irrisolto che vede contrapposte più fazioni.

Quale visione di scuola sposare, una scuola istruttiva, basata sulla nozione

e sulla trasmissione o una scuola formativa, nella quale il soggetto in educazione possa davvero fondare le proprie basi di crescita umana. Questo dibattito attraversa la scuola da diversi decenni e ancora oggi non ha trovato adeguate risposte, diviso tra due partiti, i puristi del sapere tradizionale, del sapere mnemonico, e gli innovatori che cercano strade nuove e che soprattutto ravvisano alcune falle all'interno del sistema.

Ma è proprio la formazione del docente come soggetto è di vitale importanza, prima ancora che quella dei discenti; esistono docenti preparatissimi ma poco empatici, docenti attenti alle relazioni ma poco competenti, spesso l'equilibrio tra le due dimensioni è sottile e soffre di alcune latenze depositate già da un lungo passato.

Riflettere sull'identità oltre che sugli aspetti strumentali della professione è una risorsa strategica del docente poiché solo una personalità professionale forte e ben strutturata può tollerare l'incertezza caratteristica di un sistema in continua evoluzione. In particolare, ci si riferisce ad alcune caratteristiche degli insegnanti, quali gli atteggiamenti, la preparazione professionale e la riuscita con gli alunni, in altre parole, le caratteristiche proprie del 'buon insegnante', ma anche alla sua capacità di creare nella classe un contesto di interazioni che renda possibile gli apprendimenti.

Si tratta, dunque, di considerare quel complesso di competenze cognitive, affettive, sociali, tecniche, strumentali che rendono l'insegnante sensibile alle caratteristiche e alle variazioni delle situazioni specifiche in cui opera, mostrando flessibilità e adeguatezza nelle soluzioni di fronte alle variazioni del contesto e degli individui che ne fanno parte.

La personalità dell'insegnante è un elemento rilevante, un punto di forza che deve essere sostenuto da conoscenze, competenze e abilità acquisite nel percorso formativo.

Anche la formazione costituisce un elemento essenziale per l'identità professionale dell'insegnante: tale formazione deve essere continua: la professionalità del docente non è riconducibile alla trasmissione di saperi elaborati da altri, ma si configura come una 'competenza di ricercatore' in costante trasformazione. La professione d'insegnante potrebbe così riassumersi in alcune funzioni: la capacità di prendersi cura degli alunni nel senso di capire ciò che può essere loro utile; la disponibilità ad impegnarsi in prima persona nei loro confronti; la disponibilità ad una formazione continua.

Nel contesto contemporaneo emergono con forza anche alcune variabili non trascurabili: cambiano i modi dell'apprendimento, cambiano i tempi dell'apprendimento, gli spazi necessitano di essere modificati, occorre spostare l'attenzione sull'alunno come protagonista e co-costruttore del proprio sapere.

Optare per soluzioni di didattica attiva, 'muovere' la classe da un setting ad un altro, ipotizzare contenuti interdisciplinari sono solo alcune delle nuove

competenze richieste alla figura del docente, altrimenti smarrito nella stasi di una didattica novecentesca che da sola nulla può contro il mutamento genetico in atto nelle forme di apprendimento. Il passaggio dall'analogico al digitale, la fruizione continua di contenuti sondati in superficie, lo stesso cambiamento delle pratiche e tecniche nel mondo del lavoro, la valorizzazione del lavoro in team, la sempre maggiore importanza attribuita alle life skills, i processi di design thinking studiati nelle aziende e nelle istituzioni costituiscono tasselli di una società in continua evoluzione che il sistema scolastico tradizionale non è in grado di elaborare e sostenere.

Questo nuovo processo non può fare a meno di essere sostenuto dall'attenzione al soggetto in educazione, lo studente, la persona che apprende. Ecco allora che lo spazio relazionale che si costruisce nell'ambiente scolastico diventa un elemento ineludibile nel setting di progettazione dell'istituzione scuola.

Affiancare uno scenario umanistico-relazionale allo scenario tecnico della trasformazione, accompagnare le persone nel loro sviluppo attraverso lo scambio reciproco di competenze sociali, costruire profili competenti a livello relazionale e non solo tecnico.

Questa potrebbe costituire un'ipotesi interessante di lavoro intorno al soggetto-studente, ai nostri ragazzi/e.

Ancora sul soggetto o del soggetto

All'interno della cornice pedagogica che ho delineato nei precedenti paragrafi emerge quasi sotterranea una suggestione che riconduce proprio al soggetto come elemento fondante la natura umana. Un soggetto, quello contemporaneo, che necessita di ricollocarsi, di delineare nuovi orizzonti, di costruire nuove ipotesi del sé. Vi è un termine che riecheggia spesso nel dibattito culturale e che mi trova radicalmente d'accordo, in quanto nello stesso tempo utopico e concreto, reale: la suggestione di un nuovo umanesimo. 'Nuovo umanesimo' è un termine forte che evoca un passaggio epocale.

Solitamente si fa riferimento al termine 'umanesimo' per marcare periodi storico - culturali: l'umanesimo greco, l'umanesimo cristiano, l'umanesimo italiano, ovvero la stagione che prepara il Rinascimento. In tutti questi snodi storici il termine umanesimo è stato adottato per segnalare una vera e propria rottura di continuità. Paradossalmente, proprio due termini derivanti dal termine 'umano' contrastano violentemente con l'idea di una rinascita e abitano sempre di più gli scenari del contemporaneo: la disumanizzazione e il post-umano.

I processi di disumanizzazione sono quelli più evidenti, che più attirano l'attenzione. Generalmente assumono la forma del ritorno prepotente della

xenofobia: identità etniche scagliate contro gli altri, per delimitare chi è dentro il recinto e chi è fuori. Nei paesi di immigrazione, quelli più sviluppati, assume la forma dell'insofferenza per gli immigrati. In altri paesi prende le forme di un sovranismo aggressivo, a base etnico-religiosa.

In più un individualismo che tratteggia una riduzione del legame e dei valori solidaristici. Qualcosa si è spezzato nel tessuto della società. Oggi si assiste al dilagare alla frantumazione del lavoro e si nota sempre più anche un allentamento dei legami delle comunità territoriali.

Nello stesso tempo si prefigurano società post-umane, nelle quali la tecnica prende il sopravvento, l'uomo viene sostituito e quasi dimenticato, allontanato da sé stesso. Il progresso scientifico si propone di raggiungere nuove dimensioni oltre i confini naturali dell'uomo, di modificare lo sviluppo dell'umanità futura. Ciò significa che i naturali tratti umani si integrano con quelli non umani giungendo alla creazione d'individui ibridi con nuove capacità fisiche e cognitive.

Quale futuro per il soggetto in un contesto così delineato?

La risposta non è semplice, una delle vie più percorribili è da rintracciarsi proprio nella dimensione pedagogica che da sempre anima l'uomo in quanto soggetto, in stretto dialogo con altre discipline, con l'obiettivo di forgiare una sorta di umanesimo del terzo millennio.

Parlare di umanesimo oggi significa abbracciare una cornice inclusiva del concetto di umano e restituire una carica di vitalità e di senso all'humanitas che aveva attraversato l'Umanesimo tradizionale.

Sembra allora ineludibile un confronto sistematico tra umanesimo e antropologia, tra l'idea universale di humanitas e i diversi modelli con cui l'uomo rappresenta sé stesso, con cui definisce e dirige il rapporto tra la propria natura e la propria destinazione, il proprio essere e il proprio poter-essere. Un modello ri-visitato e ri-scoperto di uomo che unisce antropologia e filosofia, pedagogia e psicologia, un approccio sistemico che possa davvero gettare le basi per una ri-visitazione dei significati che legano la natura umana.

Proposte 'sociali'

Nella società attuale si sente con forza la mancanza di quella dimensione che una volta veniva definita 'collettiva', la condivisione di un pensiero e di pratiche oggi è sempre più frammentata e fragile, anche nel settore delle scienze sociali.

Come ricomporre una proposta collettiva che sappia interpretare le idee, anche se eterogenee, e le suggestioni che provengono dalle teorie e dalle pratiche pedagogiche e dagli studi psicologici, dalle analisi sociologiche e dagli studi antropologici?

Come passare dalla valorizzazione dell'individuo alla ri-significazione del collettivo, come ri-educare un individuo realmente interessato alla collettività, che si prende letteralmente cura del discorso pubblico?

Si tratta di una sfida culturale che interessa anche la pedagogia degli adulti; l'alleanza e la connettività tra le scienze educative e sociali e quindi tra le rispettive competenze, pratiche, letture polisemiche, opportunità trasformative è una strategia che può generare ottime sinergie e alimentare prospettive di cambiamento effettivo.

La pratica di tecniche che valorizzano il soggetto in educazione assorbe e favorisce implicitamente anche la dimensione del collettivo, poiché riescono nell'intento di attivare quelle competenze riferibili al processo di empowerment che promuovono maggiore empatia e collaborazione nella dimensione grupppale. La classe scolastica può vivere esperienze generative in questo senso se sollecitata da proposte didattiche che siano in grado di mettere in luce questo potenziale. Anche determinate esperienze grupppali extra-scolastiche possono esercitare una forte influenza positiva sui singoli soggetti che le sperimentano, come testimoniano validissimi progetti di volontariato.

A titolo di esempio, le pratiche autobiografiche si possono declinare in forma collettiva, costituendo delle esperienze di gruppo molto forti, come la costruzione di un archivio della memoria di classe o l'attivazione di un progetto di mnemoteca dedicata al territorio di appartenenza; le tecniche del debate possono stimolare il confronto democratico, arricchendo i singoli e il gruppo attraverso la proposizione di tecniche specifiche che favoriscono lo scambio dialettico. Ancora, stimolare reali percorsi di educazione civica, fortemente esperienziali, dove i ragazzi possano toccare con mano determinate situazioni legate alla solidarietà, alla condivisione di valori del protagonismo e dell'inclusione nelle comunità, possono costituire esperienze fondanti e fortemente formative per il gruppo.

La scuola in particolare deve ancora assurgere al ruolo di principale agenzia educativa dopo la famiglia, il dialogo con il territorio è vitale e mai come oggi nei nostri contesti liquidi può risultare vincente, arricchente, si pensi solo all'apporto del terzo settore, dell'imprenditoria, dello sport. La scuola come traino della comunità educante, dunque.

Da tempo auspico la formazione anche nel nostro paese di equipe stabili di figure professionali miste, nelle quali sono presenti i docenti affiancati da educatori, psicologi e figure significative in grado di dare un apporto concreto alla formazione, in grado di produrre scenari e ipotesi di futuro per i ragazzi che abitano le scuole.

In generale si può affermare che oggi, pur in presenza di una serie di tecniche e di pratiche pedagogiche strutturate e ben definite, permane una fatica latente nel significare la dimensione del collettivo in un'ottica di senso, quell'orizzonte delineato dal neo-umanesimo che sarebbe opportuno ri-disegnare.

BIBLIOGRAFIA

- Amadei, D. (2018). *Quanto ho imparato insegnando*. Erikson Live, Trento.
- Aries, P. (1976). *Padri e figli*. Editori Laterza, Roma Bari.
- Barone, P., & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Barone, P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Guerini studio, Milano.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2008). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli, Milano.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. La Nuova Italia, Firenze.
- Buckingham, D. (2006). *Media education*. Erickson, Trento.
- Cambi, F. (2000). *La globalizzazione asimmetrica*. Edizioni Lavoro, Milano.
- Charmet, G. P. (2010). *Fragile e spavaldo*. Editori Laterza, Bari.
- Codello F. (2005). *Vaso, creta o fiore*. Edizioni la Baronata, Carrara.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. La nuova Italia, Firenze.
- Finzi, S.V., & Battistin, A. M. (2000). *L'età incerta*. Mondadori, Milano.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante*. Feltrinelli, Milano.
- Lancini, M. (2017). *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli*. Mondadori, Milano.
- Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani*. Feltrinelli, Milano, 2014.
- Lodi, M. (1972). *C'è speranza se questo accade al vho*. Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Maggiolini, A. (2014). *Senza paura, senza pietà*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Manici, S. (2021). *Adole-scemi? Manuale di r-esistenza per ragazze/i*. Erickson, Trento.
- Marchesi, A. & Marmo, M. (Edited by). (2018). *Cose da fare con i giovani*. Animazione Sociale, Torino.
- Mottana, P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione*. Franco Angeli, Milano.
- Neill, S. (1990). *I ragazzi felici di Summerhill*. Red edizioni, Como.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- Pietropolli, C. (2000). *I nuovi adolescenti*. Raffaello Cortina, Milano.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1973). *L'insegnamento come attività sovversiva*. La nuova Italia, Firenze.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Einaudi, Torino.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere*. Carocci editore, Roma.
- Reimer, E. (1973). *La scuola è morta*. Armando editore, Roma.
- Ripamonti, E. (2011). *Collaborare*. Carocci Faber, Roma.
- Smith, M. P. (1990). *Educare per la libertà*. Eleuthera, Milano.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Guerini Studio, Milano.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci editore, Roma.
- Tramma, S. (2007). *L'educatore imperfetto*. Carocci editore, Roma.
- Vanni, F. (2015). *La consultazione psicologica con l'adolescente*. Franco Angeli, Milano.
- Vanni, F. (2018). *Adolescenti nelle relazioni*. FrancoAngeli, Milano.
- Zoja, L. (2000). *Il gesto di Ettore*. Boringhieri, Torino.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 14 dicembre 2021.

Accettato per la pubblicazione: 13 gennaio 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:607

doi:10.4081/rp.2022.607

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.

The school as a place for a ‘social clinic’ (PolisAnalysis)

Rocco Filipponeri Pergola*, Costanza Rosati**

ABSTRACT. – The school has remained the only incubator of semiotic capital - resources of meaning - and regenerator of social capital. Therefore, the task of the teacher-educator is primarily to ‘teach how to live’, *i.e.* to allow each individual to develop knowledge of himself and the link with others - others within himself and others outside himself - to prepare them to face the multiple uncertainties and difficulties of existence, coping with the sense of radical impotence and indefinability of the Self experienced by the ‘sovereign child’ who has now grown up. Central to this, will be a re-education as regards limits, mentalisation, caring for the common living space. To this end, even the learning-teaching process should be interpreted as something concerning above all the emotional-affective dynamics, largely unconscious, that configure the group network of relationships between all the actors on the school’s stage: transference, counter-transference, collusions, the class-group as a single mind, the institution, the specific culture of each school. The teacher will be able to find in his own mind his main working tool, provided he has space and time to conscientise and metabolise what is acting in himself at an unconscious level, through appropriate group methodologies - Balint and Psychodrama. The student, on the other hand, will be helped to transition from a culture of fulfilment to feeling like a ‘client’ who experiences school as a time to cultivate himself and implement Relational Assets, such as reciprocity, cooperation and trust. It is about operating a real act as a ‘social clinic’.

Key words: Emotional-affective dynamics; collusion; school setting; social clinic; relational assets.

Introduction

Our contribution aims to focus on that karstic river of unconscious messages exchanged between pupils, teachers, class groups, school and territory.

In particular, in the daily analytical listening to preadolescents and adolescents, we have noticed some problematic aspects that condition both

*Rocco Filipponeri Pergola, 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 psicanalisi della relazione educativa.
E-mail: costanza.rosati98@gmail.com

the effectiveness of the teaching-learning process and the task of ‘teaching how to live’, which should be primary in this educational agency. In particular: i) insufficient attention paid to the unconscious emotional-affective aspects, which leads to an inability on the part of pupils and teachers to understand their own and others’ internal mental states, as well as the impossibility of experiencing conflicts and ambivalence in a developmental way, with the risk of making an enemy of the other, amplifying paranoia and violence; ii) the collapse of the mind over management skills and a sense of radical impotence and indefinability of the self; hence, symptoms of unspecified anxiety, claustrophobia, suicidal tendencies, confusion over sexuality; iii) the lack of full consideration of the micro-, meso- and macro-social contexts which actually penetrate and intimately condition the individual personality of pupils and teachers, the educational community as a whole and the culture of a specific educational institution in its entirety.

The school should intervene through educational action as a ‘social clinic’, since it is the only incubator of ‘semiotic capital’, *i.e.* of meaning resources (Salvatore, 2012); the only place where adolescents and adult learners can be educated (Ammaniti, 2015) to the importance of limits and to the redesigning of new rules for the common house, in order to implement social capital, those Relational Assets (Donati, 2019) such as reciprocity, cooperation and trust, the only ones that multiply by distribution, generating virtuous communities.

Thinking thoughts

Transference and counter-transference

For teaching-learning processes to be valid and effective, it is necessary to go beyond the mere intellectual dimension: learning is emotional before it is cognitive. ‘Emotions are the guides, architects and internal organisers of our minds’ (Brazelton & Greenspan, 2000). That is why it is necessary to allow all the players in the school setting to acquire emotional skills, training them to experience emotional contact with themselves, reflecting on their own relational vicissitudes; the aim will be to allow them to acquire tools and functions to represent themselves and resolve the unknowns arising from the experience of meeting the other from oneself - understood as both the person and the group-class and the matter-food to be assimilated.

In every situation, in the ‘here and now’, each of the actors brings into the school arena the unresolved, conflicting, ambivalent or simply unexpressed ‘there and then’, still in the shadows and not fully elaborated, which could also affect the teaching-learning and evaluation process. We are referring to the processes of transference and counter-transference, which

are often not explored, perceived and experienced as a disturbing element in the educational relationship.

The process of transference has increasingly taken on a positive value and necessity in the process of care, the Socratic *epimèlia*, of which the educational act is also a part, emerging ever more clearly as the main tool in the exploration of the modalities of relationships and in the differentiation between the objects of past relationships and those of current relationships (Freud, 1914).

The teacher's countertransference should be understood as an unconscious reaction and as its set of characteristics in the educational act, bringing together every aspect of the relationship, including ambivalence and authenticity (Winnicott, 1947). In our case, in line with Mitchell's (1988) relational perspective, it could imply an emotional process on the part of the teacher in response to the pupil's psychic processes. In this case, both the teacher and the pupil experience emotional states that are not at all free from defensive attitudes, integrating into these emotions parts of the other and reacting to the emotional states, whether unconscious or not, that the other expresses and projects. Pupils, just like patients for analysts, resonate with the hidden world of the teacher, activating in him repressed and not necessarily processed conflicts, so that one is not only an observer of the other, but also a participant in his experience.

As examples of unprocessed countertransference we could consider the times when the teacher searches for aspects of her own self in the pupil, through 'narcissistic projection'; consequently, the pupil may be experienced, more or less unconsciously: i) as a white paper on which the teacher projects and writes his own self-reflection, searching first of all for his own image, *i.e.* what he himself has already been; ii) secondly, the teacher might see in the pupil the positive aspect, the ideal Self, what he or she would like to be; iii) finally, the pupil might be experienced as the negative aspect of one's self, or what one should not be.

For example, the more the teacher dislikes himself and is dissatisfied with himself, the more he can expect the pupil to play a role in resolving situations, therefore, to be a model pupil; or, on the contrary, that of a scapegoat on whom to focus his feelings of guilt in order to get rid of them. In addition, beneath the purpose of a good education, there may also be aspects of envy that the teacher may feel because of the presence of creative and vital elements missing in his psychic universe. The teacher must resist the impulse to try to build the pupil he would like to have - like a modern Pygmalion - helping him, instead, to develop fully, in accordance with his rhythms and his potentialities, to become what he wants to be, in harmony with his talents and as a result of his very personal history, thus attaining the seed of life 'that one is', being therefore an 'anti-Pygmalion' (Ancona *et al.*, 2003).

On his part, the pupil develops a transference towards the teacher: in his

relationship with the teacher he re-proposes modes of relationships, conflicts, anxieties and desires as a repetition of what he experienced with his parents; just as the same mode of learning and assimilation of the 'food-matter' will be a repetition of those modes and of what he emotionally experienced in childhood, in particular during breast-feeding, 'the first curriculum for each of us' (Ekstein, 1970). (Ekstein, 1970).

Evolutionary collusions

One of the teacher's tasks will be to help the student to have a more realistic concept of the adult, allowing him to see in the latter a person who can help him to think his thoughts, especially those that are repressed, or repressed because they are disorientating, ambivalent, conflictual, full of destructiveness or anguish; instead, there is often collusion between student and teacher in maintaining and reinforcing reciprocal repressed aspects. The need to remove 'perturbing' internal aspects, reactivated by the confrontation 'in the here and now', can be exasperated to the point of a real 'attack on thinking', paralysing it: both because of the anger at not feeling seen and recognised, and because of the fear of seeing something that one would prefer to keep hidden.

We could say that the pupil and the class-group as a whole represent and express in their relationship the sum of the conscious and unconscious coexistence, therefore the teacher's collusion, in a mutually valid divergent symmetry: as if the understanding between the two presented a predominantly defensive and reactive character to unresolved situations rooted in the past, rather than being the result of a free game in the *hic et nunc*. Therefore, evolutionary collusions can occur, that is to say 'shared areas' where the teacher and the pupil can find a transformative meaning; but also pathological collusions, that is to say situations in which both express the Self that the other expects and that embodies his own ideal.

As an example of a type of evolutionary collusion we can consider the case of M., a high school girl with problems of anorexia, depressive crises and frequent use of soft drugs, caught up in a group of other drug-addicted peers. M. has a conflictual relationship with her mother. Although M. is a bright and intelligent girl, she often does poorly at school and sees every issue as an attack on herself. M. wants to drop out of school before the end of the school year, also because of her repeated failure in confronting her classmates, which re-creates the unresolved rivalry with her older brothers, compared to whom she has always felt a loser. In the school environment M. finds a teacher who is particularly attentive to her, who treats her in a privileged way, ignoring her superficiality in studying and appreciating her abilities: an attitude that M. finds irritating. During therapy it emerges that the teacher's attitude is similar to that of the mother, who wants to protect her because she has no faith in her. M. therefore repeatedly provokes the

teacher, embarrassing her and criticising her; the teacher reacts by trying to isolate her from the class-group, not feeling acknowledged as a 'protective mother'. The climax of this situation came when the girl openly told the teacher, in front of all her classmates, that she would be better off looking after her own daughter, who was also a drug addict, rather than thinking about the problems of others, causing the teacher to leave the class.

In the interviews with M., an attempt is made to elaborate the meaning of the attack against the teacher, trying to clarify to what extent her experiences have been influenced by confusion and overlapping with the situation with her mother, leading the girl to a painful awareness accompanied by desperate crying. Subsequently the same awareness will lead M. to apologise to the teacher, explaining the reasons for her behaviour, a gesture which helps the teacher to explicate her own expectations and fears.

This case clearly indicates the steps that are required to proceed towards distinction and mutual recognition, differentiating the split aspects projected on the other because they are not tolerated or recognised. For M., feeling seen for what she really is, in her complexity, seems to reinforce and enrich her fragile Ego. With the passing of time she discovers her own resources, acquiring more and more self-confidence, rediscovering the ability to tolerate anxieties and frustrations. In the end M. decides not to leave school and to sit her final exams, gaining the esteem and support of the teachers, encouraged also by her mother who seems to have acquired new faith in her.

The teacher's mind as a working tool

Once analysed, the teacher's countertransference allows the educator's mind to work as a 'parable', able to receive and decode the so-called 'electromagnetic waves' coming from the pupil that, out of metaphor, are affections, emotions and thoughts which cannot be represented or expressed or seen or heard. The teacher himself, taking them in and with himself, translates them into narratives in which the pupil reflects himself and regains possession of the decoded parts, carrying out what Bion (1963) called the alpha function. Another metaphor: the inedible grains of the pupil's wheat/thoughts and emotions are brought to the educator's mind-mill so that he can grind them, make flour out of them and thus good bread, allowing the reintegration of disturbing mental contents.

It is fundamental to promote the understanding of the fact that the mind of each of us is a mosaic of personalities, similar to an 'internal condominium' (Napolitani, 1987), which the adolescent in particular is required to know. The aim is to allow dialogue between all the members of the inner group, integrating the 'shadow' aspects, those unconscious fragments of the Ego that are not accepted or realised, and projected (Jung, 1939), the 'dark brother', the other in himself. So that perhaps, no longer

divided, the pupil will be able to experience the other, outside of himself, as integrate-able, without the need to make enemies of him (Pergola, 2020). This is possible above all through literature, class discussions on specific topics, reflections on possible arguments, conflicts and problematic situations that occur in class life, as opportunities for self-knowledge and for progress in relationships within the system.

The teacher-educator should allow two questions to emerge in each of his students: 'What question do I ask the other through my story' and 'What question does the other ask me through his story'. Obviously, in order to succeed in this educational task, the teacher, in the relationship with the pupils, needs to be aware that s/he has to deal with two 'students': the one s/he has to educate and the one removed within her/himself, without forgetting that s/he will have to deal with the parental function, often as an alter-ego of the pupil's actual parent.

Experiential groups for teachers

'Balint Groups' are extremely useful as a place of confrontation and experiential training for the teacher as they work on the analysis of the manifest countertransference. In addition, it will be useful to focus on the fantasies of the concrete actuality of the relationship, where one is required to come to terms with the conflictual nature of one's expectations, projections and the frustration relating to the collapse of illusions. The Balint groups in schools assume that the teaching conveyed is the teacher himself, although the way in which it is conveyed is apparently unknown. These groups are a way to train the teacher's mind to the emotional-affective dimension, to make it the main working tool, without any interference, but only useful resources to transmit a way of learning and thinking. The group represents the small society in which one lives, where the dynamics that manifest themselves in everyday life are realised. It is within the group that it is possible to channel the experiences, the affective and emotional responses that occur within the relationship between teacher and pupil.

The person who presents a case in a Balint Group does not bring just any complicated situation, but one that touches on his or her unresolved and often unconscious conflicts. In short, the narrator brings his own story that needs to be re-imagined and reclaimed. The case, through the new description, becomes a new construction in which the narrator describes himself while describing the problematic relationship. It represents the missing link in the narrator's own chain of story meanings. In the end, having repopulated the shadow zones, that which seemed to have no meaning now makes sense, and *insight* is developed to resolve *impasses* with a pupil or colleague. At the end of the cycle of sessions one does not change because one understands, but one understands because, even if only slightly, one has changed.

These analytical working groups, addressed to teachers and devoted to care and sharing, are a precious space in the work of discernment, within the relationship with the pupil, between what is proper and what is not. Take the case of a support teacher who, during one of the planned meetings, shares the problems of a 13-year-old girl, C., with medium learning difficulties, who often talks about vampires and her desire to be kidnapped and transformed, to live a different life. As happens in this type of group, it is mostly the other members who ask questions, and one of the requests for further investigation concerns the role of the school in accepting the specific needs of the girl; the teacher responds that C. does not willingly talk about these weaknesses, and then tells the others that the young girl had lost her father two years previously in an accident: she was alone when she received the news of the tragic event from the police, who went to the family home to report the accident, as she was the only person present at home at that time.

With the help of the group leader the teacher agrees on the possibility that the figure of the vampire may represent, for C., the idealization of the figure of the father, able to lead her into a world different from the real one, an idealized world. The girl's hope also emerges regarding the possibility that her deceased parent might one day knock on her door, just like a 'living dead'. The sharing of the case leads the teacher to confess her own emotional difficulties in relating to C., which are difficult to explain simply by the interactions that have taken place and the type of relationship established with the girl. The other members of the group, who are listening, ask questions, thus slowly allowing the teacher's worries about her parents to emerge; in fact, she, too, is afraid of one day having to open 'the door' to the unpleasant news of the loss of one of her loved ones, without the possibility of saying a last goodbye to them, just as happened to C..

The precious work of the group, as we have seen, is enclosed in the possibility of bringing out the latent unexpressed feeling, thanks also to all that is said and shared within that group, including the exchanges which, to a naive eye, may seem 'useless'. The co-vision and co-listening of a group-mind allow a re-transcription of the narrated story, which from being *anxiogenic* becomes *reclaimed*, allowing to find within it a new collocation, thus reducing the discomfort and contacting the emotionality of that moment and reach a more structured and complete understanding of the events, finally shareable with the free and flexible use of words.

Another very effective method is Analytical Psychodrama. It is a method that allows us to open up to dialogue our inner groupness, the condominium mentioned above. In this sense, dialogue is necessary, since our identity is not represented by a single self, but by a plurality of selves. From this derives our functioning, which is inextricably linked to the other. Psychodrama is a useful tool for reading psychic events, through 'drama' to enact the dynamics, related transformations and verbal interpretations. In this way, an

environment is created in which it is possible to express needs, emotions and feelings, but above all to experience new ways of being and inhabiting the world or a setting. In any case, with the help of other eyes, other ears, other feelings, other words, it is possible to see and feel the situation in a completely new way, creating constructive relationships between the parties. The story, which one was afraid to tell because it was unpleasant, becomes on the contrary a story full of varied aspects. The aim is to allow the teacher to enhance his ability to use himself, his person, to acknowledge his own blind spots involved in the relationship and apply his own mind as a tool.

In short, as we do in analysis, from a possible process of interference, countertransference becomes one of the main tools of understanding for an intentional development - defined as 'desiring power' - to design the educational action in the most effective way. Although the introduction of methodologies with a purely psychoanalytical approach may not be easy to implement in the school setting, with appropriate modifications and perceptiveness it becomes possible to implement these techniques in schools. One of the essential steps for the success of such interventions is to establish a good collaboration with the teaching staff and pupils right from the start, and then together to identify shared objectives, in order to establish a good alliance. Only in this way can we aim to create a fertile ground on which and through which to intervene, allowing the talent, functional interactions, awareness of one's own emotions, and more fulfilling relationships to blossom.

The absence of limits and algophobia

The parents of today's adolescents have had the socio-anthropological mandate to raise their children divested of any kind of frustration, never allowing them to become tired of anything, avoiding any pain and the slightest extension of desire, rewarding them for pursuing their own aims regardless of rules or prohibitions, and becoming independent early on and proficient, without the guidance of a significant adult. Free adolescents, provided they adhere to the ideal of perfection and performativity as dictated by the wider social context, never free to have short breaks and intermissions in order to 'be idle'.

The sovereign child

In our age the parental mandate from society is that children should not suffer for anything, should not feel any need or lack, should be spared all frustrations and/or fatigue; they should be overprotected and their needs fulfilled without having to wait, they are justified in everything. They are

thus raised as embryos to be propped up by 'I-substitutes' and not as beings in formation. This is an excess of maternal code that leads to maternalization; an excessive maternal register that, far from Winnicott's 'optimal frustrations', gives rise to the syndrome of the little emperor or of the sovereign child (Marcelli, 2004), a slave to the unregulated totalitarianism of desire, the child will become 'his majesty the child' (Freud, 1914), the child who will never have to renounce enjoyment and will always be at the centre of all creation. Worshipped as a 'sacred icon', such a child develops a sense of omnipotence, and often obsessions of perfectionism and a hypertrophic Ego, developing an assertive instance instead of the superegoic one (Marcelli, 2004). In a healthy development, the super-Ego leads to a depressive sense of guilt, which in the face of a loss leads to an error, to frustration and then to reparation, to the creation of something new 'in place of', with a view to progress. Assertiveness, together with an ego ideal of perfection, leads to shame, to an insane depression that crushes and immobilises. The parent, on the other hand, should hesitate to provide immediate satisfaction and accept momentary pain and the expectation of something else.

What happens is that as the child grows up with schooling, and therefore entry into social coexistence outside the family walls, the child raised as a 'little emperor', unable to digest any kind of limitation, experiences every 'no' as an amputation of himself. It would be different if the parental figure, instead of constantly looking for solutions in the hope of calming the child unnecessarily, were able to create a space for waiting. The father, as well as the mother, should accept the momentary absence of love from the child in order to allow him to experience the presence of a limit. A limit that represents the space between desire and its fulfilment, a space in which to think of a possible solution necessary for development.

Forced to continue living in a world that does not allow immediate gratification, the individual turns to separation as the prevailing protective mechanism. Rejection no longer refers to an internalised third party, to a law, to a social bond; rejection refers to the wickedness of the world or to the inadequacy of assertive desire, from which uncontrolled anger or sadness develop. In addition to anger, the adolescent may regress to forms of addiction, which restore the illusion of immediate desire fulfilment, as occurs in eating disorders or other forms in which a sense of illusory competence can be experienced. Think of extreme trial games such as Blue Whale, or 'zapping' with one's sexuality, just as people do zapping with TV programmes. Many adolescents, lacking mental representations of basic management actions, engage in a search for independent activities in which their decision will decide the outcome. For instance, the fact that there are almost thirty names for one's sexuality has little to do with sexual orientation or gender identity; rather, it expresses a sort of *totipotence* that can be

experienced in the only sphere perceived as undisputed 'property', one's sexuality: it becomes the terrain in which to express the sense of 'indefinability of the self' and the search for pseudo-competence. If the body is not used also as a basic dimension of 'business' and procedural competences of existence, it becomes almost a metaphysical entity, a place of confused pseudo-enjoyment. The fact that one is able to name one's sexuality, which varies from day to day, thus becomes the last link in an illusory power that is actually a symptom of the dispersion of identity and the indefinability of the feeling of self.

It has become increasingly evident in clinical practice that the real traumas suffered by young patients are due to the absence of tasks within the family-business, and not to the affection contents exchanged within the home. When today's adolescents show signs of depression, it is a narcissistic type of depression, characterized by an impression of emptiness, an emptiness that has to be filled through the consumption of products. The paradox is that this position makes the subject much more dependent on what the world can offer or refuse: one has to fill up in order to end the impression of abysmal inner emptiness. This is the paradoxical experience that weighs negatively on the subject who wants to avoid all relational dependence on the other: to fall back into dependence on objects or behaviour, so much so that today's dependence has become a central psychopathological axis. The need for others is an obstacle that one must get rid of in order to exorcise the sense of impotence and shame: thus, the other becomes a threat to the individual's inner psychic space. The pathologies of dependency have their origin in this: the persistent need for a social link causes too much anxiety for the individual.

Algophobia

The adulescents (Ammaniti, 2015) have developed such 'algo-phobia' - in a society that has removed pain and abhors all fragility - that they do not tolerate even the feeble attempt on the part of their children to feel normal sadness, physiological depression, legitimate rebellion, and resort to any 'magical' means to eliminate such mental pain, instead of allowing it as a form of training for the hard work of existence, to shape up the psychic muscles, even if belatedly. Thus we resort to medicalisation with psychotropic drugs, to psychodiagnoses, most of which only conceal an educational vacuum and a fear on the part of the adults to deal with mental pain. Today's boys and girls are no longer confronted with conflicting emotions because the social world and its adults cannot cope with them. Suffice it to consider the proliferation of DSA (specific learning difficulty) and BES (special learning needs), which, as with other learning difficulties, come up against the prevalence of negative perceptions that reinforce aspects of defence and closure towards new approaches, experienced as unknown

and threatening. Even in the case of failure to assimilate food-matter, the problem is lack of training to deal with frustration, anxiety and pain. Introducing the new and the unknown into the mind, as a subject to be learnt, forces a deconstruction that normally brings with it a dose of anxiety. Many children and adolescents today, however, lack the appropriate 'digestive enzymes', emotions and affections, and develop food intolerances similarly to the learning process.

In the school, on the other hand, one can experience the beauty of being subjected to Limits, which should, just like in ancient Rome, become deities once again. *Limes* in the construction of the *castrum*, to find a new city after the conquest of a new territory: first of all, the perimeter of the external fortifications, but also the internal roads which divided up the camp - the first urban nucleus of the future new city. Therefore, internalising the limits means internally structuring a fortification of the roads to be travelled. The teacher/educator and the school institution can also acknowledge the skills and competences by exercising another aspect of the paternal code: negotiation and exchange. 'If you want to achieve something, you have to earn it... because you are able to'. The family, as well as being a source of affection, should also be experienced as a small business in which psychological development also passes through a fair distribution of tasks, according to clear and distinct rules. Today's parents are unable to accept their children when they are sulking, angry, crying or depressed because they struggle to govern a practical task or to delay a desire. Materialisation has become all the rage and initially leads to the child's and adolescent's life being propped up, and then to the 'I-substitutes' taking over: the parents themselves who do everything to ensure that their children remain immobile, do not get tired, are kept far from any source of possible trauma, such as forbidding the viewing of television series, reading or playing certain games, to the point of doing nothing at all at home.

Today's teenagers are 'locked away' in their homes, and only their psychological aspects are assessed, not realising that their mental development is largely and negatively affected, not to mention their emotional development, which is totally neglected. As a matter of fact, the parents cannot act differently because of a social imperative, sanctioned by feeling bad and inappropriate, or even censured by social groups. I am thinking of the case of a widowed father who no longer wanted to support his 28-year-old daughter, for her own good and with the intention of encouraging her to become independent, since she was in perfect health and was not studying or working. Well, the Regional Administrative Court ruled against the father, obliging him to continue supporting his daughter. This is why I believe that today the real patient is the social configuration that penetrates and conditions the affections, visions, thoughts and actions of individuals, in a more pathological way than ever before.

Within the school, if teachers could avoid the excessive interference of certain parents, they would be of help to these 'undeveloped embryos' whose parents and/or-substitute Egos seize them in the uterine dimension and do not allow them to move from being 'identical to' - in Latin 'idem'- to being separate and distinct as themselves - in Latin 'ipse'- and experience a healthy channelled transgressiveness. The school could train students to bear the mental exhaustion of procedural tasks as an antidote to the collapse of awareness in basic skills whereby 'without my parents I cannot live', liberating the adolescent from excessive idealizations and manias of perfectionism rooted in a social environment in which nothing is considered impossible and everything is possible. The latter is also an attempt to illusorily cope with the sense of radical impotence resulting from the overwhelming omnipotence of childhood.

The human mind is waiting for the father

The school can teach one how to live within the limits of cohabitation, as well as within one's own limits; it can train one to live within conflicts, within one's own anxieties and fragilities, to live there for the length of time required to metabolise certain experiences, emotions, affections, until they become thinkable and communicable by putting them into words, naming them, thereby treating the adolescent as a man, as a work in progress, being trained. This can happen if one allows oneself to exercise that paternal function which calls for one to stand upright, ready for action, on one's own legs, like a boxer in the ring on his toes to charge himself with kinetic energy: this is the etymological meaning of the term 'existence'. A paternal function that acknowledges the son as capable and able to do something, and in addition to understanding, proposes a kind of meritocracy. A father who knows how to dole out the right frustrations without giving in; who provides clear, distinct rules, like high-speed tracks, allowing the adolescent healthy transgressiveness without the need to derail, and the possibility to reach his goal. This, then, is another fundamental psychological and pedagogical process: the striving towards a goal, through the activation of a question of existential meaning. In fact, the father figure is a fundamental element in ensuring that the child opens up to the outside world, to the stranger, in such a way as to let go of the exclusive relationship with the mother, thereby avoiding a pathological symbiosis. In this case, the process of individualisation and subjectification will be favoured (Cahn, 2000).

The paternal function mentioned above refers to Fornari's theory of affective codes (1981). According to the author, the unconscious is a sort of affective programme which each individual carries within her/himself and which acts as an aid in choosing what is best for oneself. In this sense, the unconscious works according to specific codes: the paternal code represents

the norm and encourages autonomy, while the maternal code enhances belonging and identification, favouring the pleasure principle and creating the illusion of omnipotence. In the school context, too, each teacher or educator is called upon to perform one of the functions corresponding to these affective codes, switching from the maternal to the paternal function depending on the situation and letting himself be guided by his own countertransferential resonance. The integration of these codes is necessary for an effective educational relationship which knows how to move from the need for affection to collaboration, from acknowledging the other to autonomy, from understanding to negotiation and exchange.

Indeed, I believe that one of the main objectives of pedagogy as a clinical act, is encouraging the student to observe, in the overall structure of human existence, his own 'being in the world', to understand, possibly, exactly when he lost his bearings, to find new meanings in order to take his own position in the multi-personal field and in the social fabric to which he belongs. 'What is my own rightful place in order to contribute to the good and progress of myself and those around me?'. This is the question that a teacher-educator should trigger in the pupils. From despair, open up to hope, the root of which, in Sanskrit, indicates exactly 'striving towards a goal'.

From a culture of performance to Relational Assets

In order to have a complete picture of the processes that characterise being in the classroom, we need to consider the set of meanings and psychological dynamics that arise from the specificity of the context in which the teacher finds himself. From a psychological point of view, we can consider the context as the set of stories, languages and myths shared within it, which give rise to a specific local culture.

The declination of these requests within a specific context implies the need to consider in depth the relationship between the school and the people who are part of it, a relationship regulated not only by structural or strictly personal factors, but also by shared meanings at a symbolic-affective level (Carli & Paniccia, 2003).

In this context, collaboration between the fundamental educational agencies in the lives of young learners is essential: family and school. The alliance between the two is achieved through the establishment of a meaningful relationship between teachers and parents. In fact, both systems share the goal of educating the student-child and prepare him/her to face the world. This will only be possible if the family system and the school system are committed to negotiating an educational project with shared goals.

The development of skills and emotionality is inextricably linked to the contexts in which one lives. It is therefore important that different systems

dialogue with each other, sharing rules, behaviour, aims and scope for action, so as to offer the child the opportunity to contribute actively to their formation; in this way, he will perceive himself as an integral part of the educational pact. On the other hand, it often happens that the messages coming from teachers, as well as from the parents themselves, go in the direction of a 'double-bind' communication (cf. Palo Alto); they appear multiple and contradictory, as well as manipulative. This inevitably causes relational disorders in children, with negative consequences in the development of their ability to adapt to and understand the social environment.

The pupil-client

If we consider the classroom as a stage, through his or her way of being in the classroom the teacher will on the one hand enact his/her personal vicissitudes, which depend to a large extent on his/her previous history, and on the other play out a script that speaks more about the context, *i.e.* the local culture of the school or class in which s/he works. From this point of view, we can consider emotions as a way of symbolising the context in which one finds oneself, as a way of making sense of the reality one encounters on a daily basis. Think of the differing emotions we feel when talking to a brilliant and engaged student rather than a hostile and listless one. Even before the adjectives we attribute to them, it is the emotions we experience that guide us in our relations with these pupils: given their overpowering and undefined nature, emotions find their expression in the school through rituals specific to the school context, organised in cultural repertoires. Thus, in a critical situation, such as a student's reluctance to follow the lesson, the teacher might express his frustration by trying to increase his control over the student, by threatening punishment or reprimanding the student's indiscipline. This type of behaviour, which is typical of and characterizes the coexistence and representation of roles in the school, can be traced back to cultural repertoires, widely and unconsciously shared by the actors operating within the school. These cultural repertoires give rise to a whole series of expectations concerning behaviour, shared at an unconscious level, which lead to the structuring of specific ways of relating to the 'Other' within the school. On the one hand, these mutual expectations can be of a general nature, such as good manners; on the other hand, they can be very specific, less oriented by universal values and more related to the history and circumstances of a class or the relationship with a student.

One should be aware of the role these expectations play in guiding the teacher's behaviour: some of these 'rules of the game' may be aimed exclusively at reaffirming the power of one over the other in the context of

the classroom; others may be aimed at the realisation of a shared product, negotiated within the relationship with the pupil. In order to encourage the establishment of more advanced rules of the game, which allow the active involvement of the pupil in the learning process, it may be useful for the teacher to adopt an attitude that emphasises the pupil's role as a client of the service offered, whose real needs cannot be anticipated.

What can be observed in classrooms is that students are rarely considered clients of the school-service, in other words, as individuals who put their desires and motivation into play to obtain a desired product from the teacher. What is more frequently observed is the dissemination of a culture of accomplishment, where what counts is not the development of a competence, but the uncritical submission to rules or their provocative transgression. Such a culture often gives rise to a perceived lack of meaning for both students and teachers with regard to their time spent at school, leading to an emotional detachment from the learning relationship and the adoption of compensatory behaviour. The lack of shared objectives and rules of the game, which organise and give meaning to the relationships between the actors involved, ends up determining a vicious circle, characterised almost exclusively by power games.

From this point of view, in order to reconstruct the meaning of being together in the classroom, what should interest us is not so much optimising the student's adaptation to the rules imposed on him but proposing shared rules of play appropriate to the specific teaching. It is therefore necessary to promote the participation of the student in the creation of new rules of the game, in the redefinition of the particular problem to be solved, which should be demolished and rebuilt according to a shared and negotiated objective. It should be possible to find time, during the typical teaching activities of the lesson, to propose to the students to talk about their experience of being students: expectations about their role, their dreams, beliefs, projections about the future. One can do this without trying to find solutions to the critical issues reported, but rather trying to understand the meanings and emotions on which they are based: this will help the teacher to build up a shared sense of belonging within the class.

Relational Assets at school

Semiotic capital, like the battery of a car, is required for the circulation of social capital, which in turn regenerates semiotic capital, *i.e.* the resources of meaning that enable people to perceive the collective dimension of life as a lived and subjective fact (Salvatore *et al.*, 2012).

By eliminating the deepest emotions and ambivalences that are the very substance of the psyche, reason has produced the uniqueness of scientific

objectivity and the related decision-making processes. A quantitative accumulation and the expulsion of doubt lead to a sick civilisation (Zoja, 2009). Schools should have the task of moving away from a binary dichotomous type of thinking towards the acceptance of a co-presence, of an irreducible complexity (Morin, 2014). The contents shared by teachers should provide a mental antidote to the raging ‘infernality of the same’, to annex the healthy negativity of the different (Han, 2017).

In an attempt to reorganise new rules of coexistence, the Class Group should also be perceived and treated as a ‘group mind’. For instance, when there is a pupil with dysfunctional behaviour - hyperactive or bullying, bored or listless - this should be read as a symptom of the whole organism: the ‘rotten apple’ expresses, in its way of being, the rottenness present in the entire basket of apples, the pupil expresses something on behalf of the whole group, including the teacher himself who, as its conductor, is part of this group mind.

To this end, experiential interventions in classrooms through psychodynamic games such as: *The Prisoner's Dilemma* from Nash's game theory, according to which a solution can be found in conflict situations by involving all the parties, who emerge as winners, otherwise all the parties will be losers; but also *The Tower Game* shows that only together can we achieve the construction of a stable, beautiful, safe, functional architecture. Games are a very useful tool for knowledge and learning, already experimented by Winnicott (1960). Individual and group dynamics can emerge in the group mind as they adapt to the new context created by playing. Even in the most conflictual situations pupils experience that the amount of violence is proportional to the narrowness of one's own point of view. These games focus on the group mind that is created when the class acts simultaneously. The matrix represents a set of relationships and communications that are carried out through resonance and mirroring.

This work is also aimed at reducing ‘civil pathologies’ - xenophobia, fundamentalism, vandalism, bullying, sexism - consisting primarily in reducing paranoia and, at the same time, developing the ability to represent the future as a viable project by sharing gifts and resources and not by erecting walls.

Faced with the disorientation and unpredictability of the future, many young people today are inclined to reduce their view of the world to the ‘pure-impure’ scheme. Pursuing purity and an idealised view of the other, members of a group allow individual differences to fade in a process of narcissistic identification with each other, where difference and otherness become the impure element. In this sense a bipolar splitting versus the external occurs. This is possible thanks to the absolutization of the present categories, in which, in addition to the narcissistic identification, a peculiar form of identity is produced, of a paranoid type, in which belonging to purity

is driven by the threat of what is impure rather than by one's shared values. That explains why today an ever-growing number of relational situations are signified according to the constructs of 'strength-weakness' or 'victory-defeat' (Hillman, 1978), 'friend-enemy'.

By transforming certain situations into a game, on a psychodramatic level or through role-playing, students are able to expand their worldviews (Salvatore *et al.*, 2018) to overcome processes of splitting, paranoid projection and projective identification, to acknowledge and integrate parts of themselves and thus experience diversity as a harmonising enrichment. These are paths in which one begins to integrate the Shadow, *i.e.* those characteristics of the family and society that are stigmatised as immoral, unbecoming, unsuitable, sinful; the aspects that are never expressed and realised in oneself.

Thus the student will be able to experience the other not as an obstacle to his own immoderate omnipotent desire, but as an enrichment. Without denying the place of the other, useful as an enemy and object of paranoid projection, to attain the death of his neighbour (Zoja, 2009), he can allow himself to be provoked by the face of the other to form a society, sharing gifts and resources for the construction of a project, as citizens of a unique Earth-Homeland (Morin, 1993). In the construction of his own identity, the adolescent will be able to take as his own motto: *partecipo ergo sum*.

Conclusions

'Affectivity is the foundation of one's personality: thought and action are, in short, like a symptom of affectivity' (Jung, 1928). The school's main task is to educate through affectivity, in order to create 'well-made minds' and not 'overflowing minds' (Morin, 2014); it is a matter of encouraging the processes of mentalisation, helping to think one's own and others' thoughts; and this concerns all the actors in the school arena, not only the pupils but also the teachers, the parents, all the school staff and administrators, in order to create virtuous circuits of shared narratives. To this end, teachers need to be trained to listen to the promptings of their own unconscious, to increase their ability to observe the dynamics that take place in the school context.

By eliminating the deepest emotions and ambivalences, the very substance of the psyche, reason has produced the uniqueness of scientific objectivity and the related decision-making processes; a quantitative accumulation and the expulsion of doubt, leading to a sick civilisation (Zoja, 2009). Schools should have the task of moving away from a binary dichotomous type of thinking and take us closer to the acceptance of a co-presence, of an irreducible complexity (Morin, 2014). The contents shared by teachers should provide a mental antidote to the raging 'infernal positivity

of the same', to annex the healthy negativity of the different (Han, 2017). By educating to integrate every part of us, especially the dark, shadowy sides, one is educated to come to terms with internal enemies, so that one does not need to project them onto external enemies. The school will thus be configured as a place and time for sharing gifts and resources, that is, for creating a community, through an educational policy of desire and hope.

REFERENCES

- 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*. Ipoc: 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.

Conflict of interests: the authors declare no potential conflict of interests.

Ethics approval and consent to participate: not required.

Received for publication: 22 November 2021.

Accepted for publication: 16 February 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.

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 intesa 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.

To things themselves. Martin Heidegger's contribution to the meta-theory of the I-subject

Paolo Milanesi*

ABSTRACT. – The author claims that during psychoanalysis the psychoanalyst implicitly seeks (using implicit theories) the patient's being and this would be auspicious but, according to Heidegger's thought, he also considers it difficult or perhaps impossible due to an oblivion of the being as a result of the traditional metaphysics based on Cartesian thought. Hence, he exposes, in a brief explanation, a part of the philosopher's thought and suggests bringing the Heideggerian ontology into the psychoanalysis room. Through the opening of his being man 'exists' and existence indicates only the *ex-sistere* of human life, his 'ekstatic' character in the sense of his 'being outside himself' and being exposed to 'possibilities', to his 'not yet being', which needs to be 'planned' and decided. The Author proposes a parallelism with some concepts of Michele Minolli's meta-theory of the I-subject and also mentions a reinterpretation of the concept of investment understood as signification and expression of being; lastly, he questions whether in the analytic process the couple, patient and analyst, can get in contact with each other's 'being' or whether this is just pure utopia.

Key words: To be; possibility of being; openness; projection; metaphysics.

Introduction

What happens in the psychoanalysis room? What do we look for as psychoanalysts? We could simply say that we are searching for the patient, or rather trying to understand who the patient 'is'.

Who 'is' the patient?

I believe every psychoanalyst tries to answer this fundamental question.

In other words, we could say that we are searching for the 'being' of the patient and that ultimately, we accompany the patient towards entering in contact with his/her being and it is plausible that we pursue this in an implicit way, through the use of implicit theories.

*Psychologist, Psychotherapist, Psychoanalyst and SIPRe - IFPS Supervisor. Lecturer at the SIPRe course of high specialization in Psychoanalysis of the Child in the Family. Member of the Cultural Association "OttoCentro". E-mail: paolomilanesi@icloud.com

Implicit theories

Which are these theories? First of all, I must state that they are theories that are historically situated (the *Weltanschauung* or worldview); furthermore, following the indications of Professor Claudia Baracchi (2020) it is useful to revisit the etymon of the word theory, from the Greek *theoria* (θεωρία), made up of *thea* (a show as in theatre) and *horan* (to see); paying particular emphasis to the ‘seeing’ as the outcome of the action of a sense organ which establishes the theory in the sensory realm. Even in an imaginary sense, ‘seeing’ like ‘touching’; touching as a meeting of glances and thus of lights: the interior light of the human eye meets and touches the light of the world, from which we get the philosophical ‘view’. Hence, the juxtaposition theory and practice is overturned and given new meaning: practice and sensory experience precede the theory which derives from these and not the other way round.

It is to this meaning of theory that I refer to when I mention ‘implicit theory’. Again, we always have an (implicit) theory to represent our approach and our movement towards the knowledge of something that concerns man.

There are also theories that are studied in books but in the end every theory is implicit. These accompany us and organize themselves in time, structuring our own ‘being’ through our stories and condensing it into an idea, which is implicit, of a human that, willingly or not, we carry within ourselves.

These theories are very important, they even include aspects of the subjectivity of the psychoanalyst that are not always acknowledged by the analyst such as their own implicit relational knowledge (Lyons-Ruth, 1998) that can be considered an (implicit) theory; so too for this reason it is useful to bring them to light (for example with personal psychoanalysis) because even if they are not known, or maybe exactly for this reason, they act in our being with patients, in the way we present ourselves to them and in the investments we make with them. No matter how much we try and work to make these theories explicit, within which I include even our own epistemological referents, this is not always possible and so, often, our clinical work remains in part invisible to our eyes.

Consequently, an important question emerges that concerns these epistemological-theoretical referents of the psychoanalyst. On the one hand the psychoanalyst is connected in a general sense with the idea of being a human that resides within the psychoanalyst and with the idea that he/she has of how a human being evolves and can change, on the other hand, and in a more specific sense, he/she has to deal with the objective and with the method of analysis.

It is thus important that the psychoanalyst is, as far as possible, in touch with his/her real intentions regarding these two issues and knows that their influences overlap in part; moreover, it is possible that there is an

incongruence between the implicit theoretical referents and those to which the psychoanalyst considers to explicitly refer to.

The biggest incongruence, I would even say a universal Western implying, concerns the 'being' that we think we are accommodating but that instead remains hidden, it remains 'forgotten' (Heidegger, 1971).

In other words when we say, 'I am', or 'the patient is': what do we mean?

When Michele Minolli wrote: '*I am and I love you*' or, '*The Ego-subject asserts itself*' (Minolli & Coin, 2007), what does he mean? What is the meaning of that I am? And what is the point of it asserting itself?

Every theory (implicit, explicit, psychoanalytic, and not) that is the basis for therapeutic intervention, conveys an idea of 'being' human; but, in the wake of Heidegger's way of thinking, this in truth 'hides' the sense of being. It is inevitable to therefore ask this ontological question of the sense of being, of how to see it and accommodate it.

Heidegger and phenomenology

According to Heidegger, phenomenology means: *to let that which shows itself be seen from itself in the very way in which it shows itself from itself* (Heidegger, 1971, p. 303). This refers full-bore: 'to things themselves'.

Ontology therefore identifies itself with phenomenology. The phenomenological concept of phenomenon means that the being of the being auto-manifests itself, in its meaning, in its modifications and in its derivatives. 'Behind' the being of the being there cannot be absolutely anything else that 'does not appear'. Behind the phenomena of phenomenology there is nothing more.

'Being covered' is the opposite concept of 'phenomenon'. *Phenomenology is the science of essences: ontology* (ibid). Consequently, the point is to ask ourselves what is being and what sense does it have? The question is crucial and as I have already mentioned, the answer to it is often implicit but erroneous.

What is the sense of being? From this point forward let us consider the terms 'being' and 'object' as synonyms; the first originates from philosophy and the second is typically used in psychoanalysis. Heidegger maintains that the history of Western philosophical thought has 'forgotten' the sense of being and that it is now understood fundamentally as 'simple-presence' (Heidegger, 1971); the term presence in this case must be interpreted in the sense of an 'existing' being and the term existing should be understood traditionally as present in reality, objectifying reality itself.

If for certain aspects, in present common sense, the word 'existence' indicates the subsisting in effective reality, contrastingly for Heidegger existence indicated uniquely the *ex-sistence* of human life, its 'ekstatic'

character in the sense of its 'being outside itself' and being exposed to 'possibilities', to its 'not yet', that demands being 'projected' and decided (Vattimo, 1971).

Above 'reality' is possibility. The comprehension of phenomenology consists exclusively in seizing it as a possibility (Heidegger, 1971, p. 308). The German term for existence *Dasein*, literally means 'being there' and this expresses well the fact that existence, for Heidegger, is not defined only as a passing beyond that transcends reality given in the direction of 'possibility', but that this surpassing is always about something, that is, it is always concretely situated: *there is*. 'Existence, *Dasein* and being in the world' are almost always synonyms. All three concepts indicate the fact that man is situated in a dynamic way, that is, in the world of 'potentiality for being' or even, as Heidegger will specify in 'Being and Time', in the form of a 'projection' (Heidegger, 1971).

The sense of being of man has been undermined in its foundations since the birth of anthropology (initially from the Ancient Greek way of thinking and then subsequently from Christianity) (Heidegger, 1971), whose insufficient ontological grounds have penetrated into psychology and subsequently into psychoanalysis.

Traditional anthropology is based on two implying: The conception of man, at the time of Greek tradition, as a rational animal; animal understood as a simple presence and occurrence. Rationality understood as an instrument that is more elevated, whose way of being is not less obscure than that of the being that is conceived (Heidegger, 1971). The other implying at the basis of the conception of the being and the essence of man has theological origins: '*we make of man our own image and similarity*'. This theological infiltration in anthropology has brought about a conception of the being of man that is no different from being God, and even if in the course of modern times the Christian definition has been de-theologised, the idea of transcendence, according to which man is something that exists beyond a physical level, has its roots in Christian dogmatics and this idea of transcendence, for which man is something more than an intelligent being, has exerted its influence in various ways (Heidegger, 1971). These two implying indicate that in defining the essence of man we have forgotten the problem of its being, considering it as obvious in the sense of being simply-present and common to all other real objects.

Descartes and the dichotomy of mind and body

The implying of Greek tradition and the theological one intersect in modern anthropology and in psychology through the methodological approach that is inspired by Cartesian thinking founded on the separation

between *res extensa* and *res cogitans*, that is, mind and body. The theoretical foundations of traditional psychoanalysis have been influenced by the Cartesian doctrine of the mind, understood as isolated (separate), and this has determined a consequent division of the subjective world into two categories: internal and external. The reification of this separation is thus the conception of the mind as an entity that is positioned between other objects, 'something that thinks', with its own contents, compared to the external world from which it remains foreign. In Western culture, Cartesian philosophy has infiltrated in the course of the centuries into the common way of thinking and, through the implicit concept of isolated mind (Stolorow & Atwood, 1992) it has also entered the psychoanalytic field in a permanent manner, but in the last 40 years certain theories have shown an attempt at reorienting the basis of psychoanalysis deviating from their Cartesian conceptual derivation: the *relational track* of Psychoanalysis in particular, represented by the works of Mitchell & Aron (1999) and the meta-theory of the I-subject by Michele Minolli (2015).

If before, we spoke about isolated subjectivities (Stolorow & Atwood, 1992) that were separately 'curable', today minds are no longer considered isolated but intrinsically interconnected (Aron, 1996; Beebe & Lachmann, 2002; Milanese, 2015; Tronick, 2007). We have moved from a mono-personal psychology to a bi- or multi-personal psychology (Aron, 1996; Lichtenberg *et al.*, 1996; Mitchell & Aron, 1999), from an intrapsychic idea of development to an interactive conception (Milanese & De Robertis, 2013; Tronick, 2007).

This evolution in psychoanalytic discourse indicates, without a doubt, a movement towards overcoming a Freudian vision that is totally inscribed in the positivist and reductionist 19th century scientific paradigm that is based on concepts like cause-effect linearity, linear time, the fragmented search and deconstruction of constituent elements of a phenomenon, an idea of reality as unique, objective, external and separate/independent from the observer; in short, a passage to what is defined as the complex paradigm, which seems to overcome the ancient Cartesian conception (Bocchi & Ceruti, 2007). Instead, I believe the breakthrough of complexity is not enough and is probably not even directed at overcoming the oblivion of being intrinsic to various theoretical approaches aimed at understanding human beings. It is not sufficient to recognize the dichotomizing effect of Cartesian thought to overcome the dichotomy: this dichotomy is insinuated in the end of being and cannot be overcome 'in theory', but only in the 'effective ways of being'.

Referring again to Descartes, indeed, it is necessary to say that in *cogito ergo sum* he never explained the sense of 'sum' and thus even the *cogitationes* remain ontologically indeterminate (Heidegger, 1971), *id est*, again they are employed, in the various disciplines of study, in an implicitly obvious way as something that is a given, whose being does not raise any

doubt. The problem remains outstanding regarding its ontological foundations and this is identifiable even within the concept of 'mind' as expressed above.

'(...) if we posit an 'I' or subject as that which is proximally given, we shall completely miss the phenomenal content of Dasein. Ontologically, every idea of a 'subject'-unless refined by a previous ontological determination of its basic character-still posits the 'subjectum' along with it, no matter how vigorous one's ontical protestations against the 'soul substance' or the 'reification of consciousness'. The Thinghood itself which such reification implies must have its ontological origin demonstrated if we are to be in a position to ask what we are to understand positively when we think of the unreified Being of the subject, the soul, the consciousness, the spirit, the person.' (Heidegger, 1971).

We can say that without this preliminary analysis, the definition of subject is ontologically inadequate: *'For the ontological concept of the subject characterizes not the Self-hood of the 'I' qua Self, but the selfsameness and steadiness of something that is always present-at-hand. To define the 'I' ontologically as 'subject' means to regard it as something always present-at-hand. The Being of the 'I' is understood as the Reality of the res cogitans.'* (ibid.)

Thus, normally, the topic of relationship with the being on behalf of man and of various psychological, anthropological, sociological theories etcetera, has not been touched upon, in fact it is hidden, mystified through objectivizations, and indeed forgotten.

A new way of thinking about the being

The Heideggerian idea is that man has 'potentiality for being'. The 'potentiality for being' represents the sense itself of *existence*. To discover that man is that entity that *is* because he relates with his own being and his own possibility, that is, that he is alone as he 'can' be, this means discovering

¹ *'Descartes has narrowed down the question of the world to that of Things of Nature [Naturdinglichkeit] as those entities within-the-world which are proximally accessible. He has confirmed the opinion that to know an entity in what is supposedly the most rigorous ontical manner (see footnote on next page) is our only possible access to the primary Being of the entity which such knowledge reveals. But at the same time we must have the insight to see that in principle the 'roundings-out' of the Thing-ontology also operate on the same dogmatic basis as that which Descartes has adopted (...). Being in general the horizon within which its intelligibility becomes possible, so that readiness-to-hand and presence-at-hand also become primordially intelligible ontologically for the first time, only then can our critique of the Cartesian ontology of the world (an ontology which, in principle, is still the usual one today) come philosophically into its own.'* (Heidegger, 1971)

that the general and specific character of man, his nature or essence is existence. '*The essence of man lies in his existence*' (Heidegger, 1976).

Terms like nature, essence or existence should be written inside of quotation marks because they are dense with historical meaning and liable to great misunderstandings; if indeed we say that man is defined by his 'potentiality for being', that is, from the fact that he relates to his own being just like to his possibility, what sense is there in speaking for him of essence and nature? According to traditional metaphysics, when we speak of the nature of an entity, we mean the collection of constituent characters (ontic²) that this entity possesses and without which he is not what he is. But to say that the nature of man and of the 'potentiality for being' is the same as saying that his nature is not to have a nature or essence. From this the affirmation that existence precedes essence comes about. All complexity emerges from the meaning of the word 'existence': something that exists is understood generally as something real, that is, as mentioned above, something simply present. Besides, the supreme being of metaphysics, God, is also eternal, *id est*, with a total presence that is universal and unmodifiable (Vattimo, 1971). However, if man is 'potentiality for being' his way of being is that of possibility and not of reality. To say that man exists cannot therefore mean that he is something that is a given, because in fact, what he has that is specific and that differentiates him from things is precisely the fact that he can relate to possibilities, and hence the fact of not existing as a reality that is simply present. The term existence, for man, must be comprehended in the etymological sense of *ex-sistere*, being outside himself, overstepping simply present reality, in the direction of possibility. If we understand this term existence in this way, it can only be applied to man.

Michele Minolli (2017) would say that life is what is, that each one of us is what we are; and he believed that the deepest and most difficult level to reach is going to 'experience first-hand' this level without long digressions on what we should or would like to be. Michele Minolli stated: '*it is not a question of giving up, it's about reaching what we are and starting from there, not from what we are not.*' I think it is useful and possible to give more grounds to this simple yet profound statement. The way to do this takes root in asking ourselves the ontological question of the sense of being and how to accommodate it; in moving towards 'things themselves' through the use of Heidegger's phenomenology starting from Husserl (1992), who was for that matter his teacher.

² Ontic is a neologism introduced by Heidegger to distinguish the determinations that refer to the entity in its immediacy and thus in its categories according to the traditional way of thinking, understood according to a non-philosophical attitude, that must be distinguished from ontological determinations that refer to the entity considered in its 'essence', that is, in its specific way of being.

The phenomenon, understood phenomenologically, is always and only that which constitutes being, and the being is always the being, even in that object that we call man.

Thus, the study of the being of man highlights, not the collection of properties that determine his reality, but always and only the possible ways of being of man himself. *‘That kind of Being towards which Dasein can comport itself in one way or another, and always does comport itself somehow, we call ‘existence’.*

It is interesting to note that the resonance and the meanings that are activated in us when we read this article and when we meet the words that respectively decline or conjugate the noun being or the verb to be. Some disorientation is possible that makes you oscillate between understanding being or even better *Dasein* (while one reads), and objectifying the content of what is written, considering it *res cogitans*. *Dasein* has in itself the capacity to understand itself in being in some way.

‘Understanding potentiality for-Being, which, in its Being, makes an issue of that Being itself. In every case, I myself am the entity which is in such a manner.’ (ibid.)

How must we act in the psychoanalytic setting in order to search for the being of patients? What are the implications that guide us? Where is our being? Where are we?

The essential basis of *Dasein* cannot be found by exhibiting the objective content of ‘something’, but rather its essence consists in the fact that this must be its being every time as it is its being.

Dasein is understood always by starting from its existence from a possibility that this possesses of being itself or not (...) these possibilities of being it either has itself, or it runs into them, or it has always grown in them (...) Existence is decided, in the sense of possession or loss, exclusively by every single Dasein (Heidegger, 1976).

Things of the world

Being means ‘being-in-the-world’. The world is not ‘essentially’ a world of things that are ‘simply present’, of objectified things, before this it is part of the being who is being, *id est*, an existential, a ‘being within’ In a later stage of his way of thinking, Michele Minolli (2017) argued that the ‘Ego-subject’ is other, ‘is’ its context. Hereafter, I think I can state that Minolli did not examine this vision in depth, maybe because he felt it was too philosophical perhaps. To see in objects an objective reality of things that are simply present means forgetting and losing the being of man in the object itself. Following the epistemology of complexity, we can say that there is no possibility of objectification and that there is not a truth in the object that can

be discovered and subjected to universal laws: this is undoubtedly shared, but that does not modify the existential statute of one's way of being. In reality, man continues to hide himself from being and from himself: he flees into the object, he does so by also proclaiming himself gnoseologically immersed in a 'complexity. The object is primarily part of the being of man, and only in a second instance does it acquire being something simply present; it is not out there as an unknowable itself, nor in a different reality according to different points of view, that of the observer's gaze or the method of observation according to the 'complex' perspective; before all this, the object is discovered thanks to the 'openness' of being of *Dasein*.

Thus, the complex epistemological vision does not change the sense of man's existence, it repositions it in the oblivion of itself through a movement that does not change the ontological plane of knowledge. A true movement of plane inevitably implies a disturbance in those who know, a disturbance that sees the observer as no longer external on the horizon but introduces the observer in the 'observed' itself, joining the visions through a phenomenological experience that is felt as distressing loss such as in those who discover themselves in front of themselves and of the world as they are (Heidegger, 1971).

A unified vision of man and of the essence of the unity of man, which are without doubt sustainable, should be searched for in the '*being-in-the-world* as a unified referent', removing them from implicit and irresistible objectifying/forgotten tendencies.

Before they are simple presences, the things we encounter in the world, are 'tools' for us, that is, they are not first of all 'in themselves' but they are first and foremost in relation to us as 'instruments' and as 'meanings', their being is radically and constitutively in relation to the 'projection' of *Dasein*. Centuries old common mentality and philosophical thought is shaken to the core and thus the 'true' reality of things is that which we gather 'objectively', with a disinterested gaze that is typical of, among others, the Hard Sciences. Carrying on with the critique of the epistemology of complexity, I like to believe that the assumption of impossibility in understanding reality objectively, which has taken hold in the last few decades thanks to this epistemology, in truth seems only enunciated and not 'undertaken'. In my view even in this vision the concept of knowledge of reality is based on traditional ontology, that deposits in the object (separate from the 'world') the possibility of finding a form of knowledge of the object itself, even if it does not yearn for the unveiling of objective, absolute and unmodifiable knowledge any longer. To say that a truth in the object (entity) does not exist, is in itself an assumed truth that moves the simply present entity to search for something that is situated at an *ontic* level, bypassing the ontological problem at the base of it. To overcome the fractioned, Cartesian, and positivistic epistemology is an endeavour that cannot not involve the sense

of being. From the words of Umberto Galimberti (2005) we get important support to this idea: *'Entity is that which indicates every determination of reality (...) 'To be' is that which 'entifies' the entity, that which makes it an entity and non-entity.'*

Man is a generator of meanings, and the world is the environment of significance in which being is always 'thrown'; *worldliness* is thus interpreted as the totality of references to significance and the coincidence between world as the totality of 'instruments' and world as the totality of 'meanings' reveals itself as crucial (Vattimo, 1971).

For *Dasein*, being in the world is equivalent to being originally intimate with a totality of meanings. First, the world is not a collection of objects with which, at a later stage, it can relate with, attributing meaning and function to these. Things are always already given with a function, that is, a meaning; they can appear to it as things only when they are inserted into a totality of meanings which it already has. In other words, we could say that the world is given only when we already (originally, before every experience) have a certain heritage of ideas, and even perhaps, certain prejudices, which guide us to discover the things of the world (Vattimo, 1971). Rooted in these concepts there is an important change of perspective: *Dasein* is substituted with the complex vision proposed by the epistemology of complexity that, as I have mentioned, remains in the oblivion of being and 'complicates' the possibility of understanding man's most precise being. According to the vision expressed in *Being and Time*, the subject does not have the world in front of it, *Dasein* participates in the world with all of itself, it does not only observe it (Heidegger, 1971). Following on from this, the words of Jaspers (1947) can be useful in clarifying this difficult configuration, he writes about the being: *'With the progressive manifestation of all phenomena that a being encounters, it retreats as such. This being that is not an object (that is always circumscribed) nor a totality that configures itself as a horizon (that always circumscribes), we call Umgreifende (...). In itself Umgreifende actually does not appear but in Umgreifende all things appear to us.'*

Between the internal and external of ourselves there is, in a way continuity, the world is part of us, as a constituent of *Dasein*, even if we do not determine it. It is not in front of us as we are used to thinking but, in reality, belongs to us as an essential element of our existential situation. The world must be 'opened', and in fact is opened (discovered) as a world in which we are, as 'being in' and in this, man generally hides himself.

Emotional and Relational states

Heidegger (1971) confronts the problem of relationship dynamics, when he deals with the topic of 'Being-with', an ontological-existential structure.

This sits side by side and co-originate with the existential Being in, that, as we have seen, represents Being-in-the-world. The *Dasein*, that is the being that is, at the same time co-originate a Being in and Being with. The Being with indicates the *Dasein* of another person that, together with my *Dasein*, exists in the world.

It is now necessary to introduce a notion that Heidegger (1971) calls 'emotional state'. This can, in my opinion, be equated to what Daniel Stern calls 'vitality affects' (Stern, 1985). A sort of slight physiological activation on an emotional basis that constantly accompanies the baseline state of daily living, in different moods, that must be literally understood as a way of being oneself, feeling one way or another, the affective moods in which we happen to be in. In this, *Dasein* is driven firstly to oneself, not in the form of self-perception, but rather in the form of 'self-emotional state' that is directed exactly to this 'thrown' being, but then immediately removes itself.

Dasein, in so far as being-in-the-world not only has always, as already stated, a certain comprehension of a totality of meanings, but also always has a certain affective mood; so things are not only already given meaning in a theoretical sense, but also in an emotional one; thus *Dasein* is always and originally in an emotional state that accompanies the understanding and interpretation of the world, a type of initial global grasping of the world that in some way establishes comprehension itself. In the affective state we find ourselves 'being' without being able to give a reason for it and the *Dasein* cannot be of the world (and hence things cannot be given to it) if not in light of an affective mood that, fundamentally, does not depend on it; consequently the affective state presents us with the fact that our original way of taking and understanding is something that escapes us in its foundations.

The emotional state opens the *Dasein* in its 'thrownness' (Heidegger, 1971) and this is very different from ascertaining a psychological state; furthermore this does not have the character of a reflexive comprehension, in the sense that every immanent reflection can encounter 'lived experiences' only because the emotional state has already opened up the being. The simple emotional mood is at the base of the openness of being, more originally than every perception of the self, but also correspondingly, can close the being more resolutely than any non-perception. This is observed in certain depressive forms in which the *Dasein* becomes blind towards itself.

The emotional state assaults us and it is barely a reflexive perception that it catches out the *Dasein* in its lack of reflection when it immerses and submerges into the world. This does not come from outside, nor from inside, it arises in the being-in-the-world itself as a modality and has always opened the being-in-the-world in its totality, making it only possible to move towards it (ibid). This makes me believe that man has a need for relations second only to the openness to one's own being and interactions are fundamental for the future of the being itself, in its possibilities, but

relationships are not the basis of being. The true basis is *Dasein* itself, first and most importantly, is that it understands the being and opens a horizon within which objects become visible. However, the horizon transcends and precedes (not necessarily in chronological order) the objects: and the *Dasein* as such is not a 'foundation' in the sense of the metaphysical principle of sufficient reason: *Dasein* cannot be, in turn, founded, and because it is precisely this that opens the horizon and the world in which every founding relationship is positioned. *Dasein* is not a simple presence because it is none other than projecting (ibid).

Projecting has nothing to do with comporting oneself towards a plan that has been thought out, and in accordance with which Dasein arranges its Being. On the contrary, any Dasein has, as Dasein, already projected itself; and as long as it is, it is projecting. As long as it is, Dasein always has understood itself and always will understand itself in terms of possibilities (...). Furthermore, the character of understanding as projection is such that the understanding does not grasp thematically that upon which it projects - that is to say, possibilities. Grasping it in such a manner would take away from what is projected its very character as a possibility and would reduce it to the given contents which we have in mind; whereas projection, in throwing, throws before itself the possibility as possibility, and lets it be as such (Heidegger, 1971).

Thus: As being, it has taken the definite form of a potentiality-for-Being which has heard itself and has devoted itself to itself, but not as itself. As existent, it never comes back behind its thrownness (...). Thrownness, however, does not lie behind it as some event which has happened to Dasein which has factually befallen and fallen loose from Dasein (...) To this entity it has been delivered over, and as such it can exist solely as the entity which it is; and as this entity to which it has been thus delivered over, it is, in its existing, the basis of its potentiality-for-Being. Although it has not laid that basis itself, it reposes in the weight of it, which is made manifest to it as a burden by Dasein's mood (...) And how is Dasein this thrown basis? (...) Existing, it must take over Being-a-basis (Heidegger, 1971).

I would define these processes 'implicit' like the theories that I mentioned above, just as the notion of being is implicit, *Dasein* is not obtained from objects or subjects of the world, given that these are given at the start in the openness that the *Dasein* itself operates with its own openness and founding the projection, which indicates a transcendentalism of the object and a relating before and more fundamentally to the being rather than to the object/subject (Vattimo, 1971).

We could rethink some psychoanalytic and relational concepts in light of these foundations. One way of rethinking it could be via the notion of 'investment'. This concept must be thought of as being totally detached from pulsation investment as understood in the Freudian sense (Freud 1915-1917). We could think of the investment on the object or on others as a way of 'being-in-the-world', like 'being-in' and 'being-with'. *Dasein* finds

'possibilities of being' giving sense³ to the object or to another as defining on a certain level its own existence, that is, its own possibility of being. *Dasein* does not simply 'be', but rather manifests, that is, it 'signifies'. In other words: the investment on another is the meaning and thus the expression of being. We could imagine various 'levels of understanding' of this investment, *id est*, of 'contact' with the personal meaning (felt as one's own) taken on by the object in function of the expression of its own possibility of being. These levels of understanding could be compared to 'presence' like that conceptualized by Michele Minolli (2015). What does it mean that the human being is a producer of meanings and expresses its own being in investment? These words expressed in this manner pay the debt of oblivion of being and produce a dichotomy between the subject and the presumed meanings that it expresses and that we think originate from it. There could exist, based on this idea, a subject with a (reified) mind that produces 'objective' meanings that are placed outside in a reality which in turn is pre-existent.

To say that the Cartesian *cogito* has created a dichotomy does not mean experiencing this dichotomy yet. The human being does not exist *a priori* of the meaning that is intrinsic to investment. This meaning 'is' being; and allows us to feel existent in so far as it is inserted in the 'possibility of being'.

'I feel that I exist because inevitably I invest' and, following this reasoning, every expression of the self is investment and hence expression of being: this is Michele Minolli's statement of self (*ibid*). It would be correct to say that the human being does not give a sense to what it does or to its expression, but it is the 'doing' itself that expresses the sense of its being. It would be interesting to analyse the origin of the investment of a child and from there the possible existential contact with investment he/she feels as their own. Every human being is in fact in the condition of relating to its investment, welcoming it as its own and thus welcoming their own being.

Dasein is made in a way so that in being it comprehends something as being. Therefore, it can understand and, in truth, always understand its own being (Heidegger, 1971). The action of consciousness of consciousness, as conceptualized by Michele Minolli (2015) is understood as the most evolved level of expression of a human being, and I believe it echoes in Heidegger's words when he writes:

³ *When entities within-the-world are discovered along with the Being of Dasein - that is, when they have come to be understood - we say that they have meaning. But that which is understood, taken strictly is not the meaning but the entity, or alternatively, Being. (...) Meaning is that wherein the intelligibility of something maintains itself. That which can be Articulated in a disclosure by which we understand, we call 'meaning'. (Heidegger, 1971).*

Genuine listening of the call of conscience is equivalent to self-understanding of Dasein in its most pure potentiality for being (...) Dasein, which understands the call, in listening obeys to the most proper possibility of its existence. It chose itself (...) In understanding the call, Dasein lets its most proper self-act based on the potentiality for being that it has chosen. Only in this way Dasein can be responsible (Heidegger, 1971).

It could be interesting and even more clarifying to compare the concept of love according to Minolli (2016) and Binswanger (2020).

The latter worked on a critique of the foundation of Heideggerian ontology that emerged in his theoretical work on love, understood as ‘being-with’. Heidegger believed that it was possible to explain love as an ontic phenomenon that derives from the ontological structure at the base; Binswanger, on the other hand, speaks of love as a way of being and shows that love can not only constitute an ontological structure of existence, that is, in alternative to the Heideggerian one, but also brings a further connotation of existence in completely different terms.

According to Binswanger (ibid), the way of being in love, of being-together-in-love, of being one-with-another-in-love, is not one among many possible ontic manifestations of *Dasein* but can be constituent of the ontology of *Dasein* in humans, if *Dasein* is considered constitutively and intrinsically a being-with. In this case the (amorous) relationship rises to the foundation of being. It does not mean mere sexual love, amorous passion, romantic love destined to death, ideal platonic love, religious supernatural love, but it means exactly the union of two or more existences, of the active union of care one-to-another that constitutes the transcendence of ourselves, of the egoic selfhood, in a ‘we’. Heidegger thinks the being of *Dasein* is ‘always mine’ while for Binswanger:

(...) we cannot adopt this approach to Dasein as being always mine (...) for us it's important to show that the 'us' of love and the identity of Dasein as love does not mean openness of 'us' (of being) for myself, but rather, if we can employ this expression, the openness of 'us' for ourselves, is even more important (...) it shows that the identity of love does not provoke an egocentric identity, but an 'Usness'. In this sense openness of being, the 'us' of being in love, is not openness through which Dasein (as always mine) is 'for me', but 'openness through which Dasein (as 'Usness') is there for ourselves, for 'Me and You', one for another and this, in turn, does not coincide with Dasein in the world, but is as one with Dasein of the 'world' of one with another. Even here we are dealing with a completely new problem (Binswanger, 2020).

Personally, as stated above and in line with Heidegger’s way of thinking, I believe that it is more plausible to think that *Dasein* becomes constitutively and intrinsically a ‘being-with’ and thus opens up to the interaction with the other, ‘only’ when faced with the assumption of one’s own null foundation

that allows openness of *Dasein* and thus of being. The expression 'us' tells us of this essential opening: '*Dasein* and its opening'.

According to Michele Minolli (2014), in the dynamic of the discovery of another who is separate and distinct in the affirmation of the self, in the push for self-affirmation, in the fight for recognition, *self-consciousness is the basis for the continuous future as a couple in which everything is amiable because my affect, my aggression and my genitality, are me. A 'romantic' love without sunset because I 'am' and I love you. I 'am' in the self-consciousness of desires and of the recognized needs as my own and 'I am in the love that I know as my own' for you.*

Therefore, being as a prerequisite of love: I 'am', and I love you, that is being, undertaken first-hand and felt as my own, this transmits mature love for another. I believe I can state that even for Minolli love did not constitute a fundamental existential in a Heideggerian sense but was considered a being who had the possibility of developing in the future.

Conclusions

The statement 'man exists' does not answer the question if man is real or not but the question relative to the essence of man and when we ask the question: who man is or that particular man or patient, we put ourselves in the objectifying perspective of who is looking at another person or object but the categories of person or object block everything to do with being and the story of being. Thus, the essence of man, of who man belongs to, that particular man and patient is determined based on the '*ekstaticity*' of *Dasein*; to the openness of the patient to his/her possibilities of being that have yet to be fulfilled. Metaphysics (the Western way of thinking) represents the object in its being and thinks that the being of the entity in its presence is thus. But in this manner, it does not comprehend the being as such and does not understand the difference between being and object, it does not ponder it. The basic question is whether the essence of man is tied to the being or not and/or if it must still be asked in a way that the being, understood as such, can be thought of by man; ultimately the thought closes in front of the simple fact that man 'is', in its essence, alone in so far as it is 'called' by the being and it is only man's way of being and man himself is destined to think of the essence of his being (Heidegger, 1976),

Is it utopian to think that the psychoanalyst can carry the patient and himself along the path of comprehension of the essence of one's being? Otherwise, it is said, it is told, it is intellectualized 'we revolve around it', we 'act' as in traditional metaphysics, we remain on an ontic level.

We are talking about a humanity whose existence is not based on the reality of '*ego cogito*', just as we are not talking only about the reality of

subjects that in interacting reach their ‘selves’. We are talking about *the ekstatic instance in the truth of being* (Heidegger, 1976). In this thought, we must think something simple: the thought of being is simplicity (ibid). The difficulty does not lie in the fact that we must draw on some particularly deep sense and that we must construct complicated concepts; it is about de-structuring and letting thought enter a questioning framework ‘being able to experience’ and let go of the habitual opening of the intellect (ibid).

As intellectualized thought does nothing but block the possibility of being involved in the ‘what’ of the thought, we keep it safe in relation to the possibility of shattering against ‘the thing’ itself: *And so ‘philosophizing’ about failure is separated by a chasm from thinking that is a failure* (ibid).

REFERENCES

- Aron, L. (1996). *A meeting of minds: mutuality in psychoanalysis*. The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey, USA.
- Baracchi, C. (2020). *Filosofia antica e vita effimera. Migrazioni, trasmigrazioni e laboratori della psiche*. Petite Plaisance, Pistoia.
- Beebe, B., & Lachmann, F. M. (2002). *Infant research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico-diadico delle interazioni*. Raffaello Cortina, Roma (2003).
- Binswanger, L. (2020). *Forme fondamentali e conoscenza dell’esserci umano. Amore e amicizia come forme della vita autentica*, trad. it. a cura di Discipio D., Tab Edizioni, Roma. (versione digitale).
- Bocchi, G., & Ceruti, M., a cura di (2007). *La sfida della complessità*. Paravia Bruno Mondadori, Milano.
- Freud, S. (1915-1917). *Pulsioni e loro destini*. OSF, Bollati Boringhieri, Torino (1989).
- Galimberti, U. (2005). *Il tramonto dell’occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers*. Feltrinelli, Milano.
- Heidegger, M. (1971). *Essere e tempo*. Longanesi, Milano.
- Heidegger, M. (1976). *Lettera sull’umanismo*. Adelphi, Milano (1995).
- Heidegger, M. (2002). *A che i poeti? in Holzwege sentieri erranti nella selva*, trad it. a cura di V. Cicero, Bompiani, Milano.
- Husserl, E. (1992). *L’idea della fenomenologia*, Carlo Sini (a cura di). Laterza, Roma-Bari.
- Jasper, K. (1947). *Von der Wahrheit. Philosophische Logik, trad. integrale di Diego D’Angelo, Della verità. Logica filosofica*. Bompiani, Milano 2015.
- Lichtenberg, J. D., Lachman, F. M., & Fosshage, J. L. (1996). *The clinical exchange*. The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey, USA
- Lyons-Ruth, K. (1998). Implicit Relational Knowing: its Role in Development and Psychoanalytic Treatment. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 282-289.
- Milanese, P., & De Robertis, D. (2013). Il bambino clinico e il bambino osservato di Daniel Stern. L’attuale esigenza di andare verso il bambino contestuale. *Ricerca Psicoanalitica*, 24(3), 47-82.
- Milanese, P. (2015). Sviluppo psichico: peculiarità dell’infanzia o processo in continuo divenire? *Ricerca Psicanalitica*, 26(2), 63-92.
- Minolli, M., & Coin, R. (2007). *Amarsi, amando. Per una psicoanalisi della relazione di coppia*. Borla, Roma.
- Minolli, M. (2014). *Dispense di Psicoanalisi della relazione di coppia*.
- Minolli, M. (2015). *Essere e divenire. La sofferenza dell’individualismo*. FrancoAngeli, Milano.

- Minolli, M. (2016), *Che aspetti ad andartene? L'amore nella cultura ipermoderna*. Alpes Italia.
- Minolli, M. (2017). Comunicazione personale.
- Mitchell, S.A., & Aron, L. (1999). *Relational Psychoanalysis. The emergence of a tradition*. The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey, USA.
- Stern, D. N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Trad. it. Boringhieri. Torino, 1987.
- Stolorow, R., & Atwood G. (1992). *I contesti dell'essere. I fondamenti della vita psicologica*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1995.
- Tronick, E. Z. (2007). *The Neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. Norton & Company, Inc. New York.
- Vattimo, G. (1971). *Introduzione a Heidegger*. Editori Laterza, Roma-Bari.

Conflict of interests: the author declares no potential conflict of interests.

Ethics approval and consent to participate: not required.

Received for publication: 4 April 2021.

Accepted for publication: 12 October 2021.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:540

doi:10.4081/rp.2022.540

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.

Alle cose stesse. Un contributo del pensiero di Martin Heidegger alla meta-teoria dell'Io-soggetto

Paolo Milanesi*

SOMMARIO. – L'Autore sostiene che nel corso dell'analisi lo psicoanalista ricerca implicitamente (seguendo teorie implicite) l'essere del paziente e ciò sarebbe auspicabile ma, seguendo il pensiero di Heidegger, lo ritiene anche difficile o forse impossibile a causa di un oblio dell'essere operato attraverso i secoli dalla metafisica tradizionale fondata sul pensiero cartesiano. Quindi espone, in estrema sintesi, parte del pensiero del filosofo e ipotizza di portare l'ontologia Heideggeriana all'interno della stanza d'analisi. Attraverso l'apertura del proprio essere l'uomo 'esiste' e l'esistenza indica unicamente l'*ex-sistere* della vita umana, il suo carattere 'estatico' nel senso del suo 'stare fuori' ed essere esposta a 'possibilità', al suo 'non ancora', che esige di essere 'progettato' e deciso. L'Autore propone un parallelismo con alcuni concetti della meta-teoria dell'Io-soggetto di Michele Minolli e accenna anche ad una rivisitazione del concetto di investimento inteso come significazione ed espressione d'essere; infine, si chiede se nel processo analitico la coppia paziente e analista possa divenire in contatto con il reciproco 'essere' o se ciò sia invece pura utopia.

Parole chiave: Esserci; possibilità d'essere; apertura; progetto; metafisica.

Introduzione

Cosa accade nella stanza d'analisi? Cosa cerchiamo in quanto analisti? Potremmo semplicemente dire che cerchiamo il paziente o meglio cerchiamo di capire chi 'sia' il paziente.

Chi 'è' il paziente?

Penso che ogni analista cerchi di rispondere fundamentalmente a questa domanda.

In altri termini potremmo dire che cerchiamo 'l'essere' del paziente e in ultima istanza tendiamo a che il paziente entri in contatto con il proprio

*Psicologo, Psicoterapeuta, Psicoanalista e Supervisore SIPRe – IFPS. Docente presso il corso SIPRe di alta specializzazione in Psicoanalisi del Bambino nella Famiglia. Socio dell'Associazione Culturale "OttoCentro". E-mail: paolomilanesi@icloud.com

essere ed è verosimile che perseguiamo ciò in modo implicito, attraverso teorie implicite.

Teorie implicite

Quali sono queste teorie? Innanzitutto, è necessario dire che sono teorie storicamente situate (la *Weltanschauung*); inoltre, seguendo le indicazioni della Professoressa Claudia Baracchi (2020) è utile risalire all'etimo della parola teoria, dal greco *theoria* (θεωρία), composta da *thea* (spettacolo) e *horan* (guardare); ponendo particolare enfasi al 'guardare' come esito dell'azione di un organo di senso che radica la teoria nel sensoriale. Anche in senso immaginativo, 'guardare' come 'toccare'; toccare come incontro di sguardi e quindi di luci: la luce interiore dell'occhio umano incontra e tocca la luce del mondo, da cui lo 'sguardo' filosofico. Dunque, la contrapposizione teoria/pratica viene ribaltata e risignificata: la prassi e l'esperienza sensoriale precedono la teoria che da esse deriva e non il contrario.

È a questo significato di teoria che riferisco il termine 'teoria implicita'.

Ripeto, abbiamo sempre una teoria (implicita) a rappresentare il nostro approccio e il nostro movimento verso la conoscenza di qualcosa che riguarda l'uomo.

Esistono anche le teorie studiate sui libri ma in fondo ogni teoria è implicita. Esse ci accompagnano e si organizzano nel tempo, strutturando il nostro stesso 'essere' attraverso lo scorrere della nostra storia e condensandosi in un'idea, appunto implicita, di essere umano che, volenti o nolenti, rechiamo dentro noi stessi.

Queste teorie sono molto importanti, esse includono anche aspetti della soggettività dell'analista che non sempre sono conosciuti dall'analista come ad esempio la propria conoscenza relazionale implicita (Lyons-Ruth, 1998) che può essere considerata una teoria (implicita); anche per questo è utile portarle alla luce (ad es. con l'analisi personale) perché anche se non conosciute, o forse proprio per questo, agiscono il nostro stare con il paziente, il modo in cui ci poniamo con lui, gli investimenti che attuiamo su lui stesso. Per quanto ci si impegni e si lavori per rendere esplicite queste teorie, tra cui annovero anche i propri referenti epistemologici, non sempre questo è possibile e così, spesso, il nostro agire clinico resta in parte invisibile ai nostri occhi.

Emerge quindi una questione importante che riguarda appunto i referenti epistemologico-teorici dell'analista che è connessa, da un lato, in senso più generale, con l'idea di essere umano che alberga nell'analista stesso e con l'idea che egli ha di come l'essere umano evolva e possa cambiare, da un altro vertice e in senso più specifico ha invece a che fare con l'obiettivo e con il metodo dell'analisi.

Risulta fondamentale che l'analista sia, per quanto possibile, in contatto con i suoi reali intendimenti riguardo queste due questioni sapendo anche che i loro campi di influenza in parte si sovrappongono; inoltre è possibile che esista un'incongruenza tra i referenti teorici impliciti e quelli a cui l'analista ritiene esplicitamente di riferirsi.

L'incongruenza più grande, direi un implicito occidentale universale, riguarda 'l'essere' che pensiamo di cogliere quando invece esso resta nascosto, rimane 'obliato' (Heidegger, 1971).

In altri termini: quando diciamo 'io sono', oppure 'il paziente è': cosa intendiamo?

Quando Michele Minolli scrive: *'io sono e amo te' o, 'l'io-soggetto afferma sé stesso'* (Minolli e Coin, 2007), cosa intende?

Quale è il senso dell'io sono? E quale è il senso dell'affermarsi?

Ogni teoria (implicita, esplicita, psicoanalitica e non) alla base dell'intervento terapeutico, veicola un'idea di 'essere' umano; ma, sulla scia del pensiero di Heidegger, in verità 'nasconde' il senso dell'essere.

È inevitabile porsi quindi la domanda ontologica del senso dell'essere, di come vederlo e come coglierlo.

Heidegger e la fenomenologia

Secondo Heidegger, fenomenologia significa: *lasciar vedere ciò che si manifesta, così come si manifesta in sé stesso a partire da come esso stesso si manifesta* (Heidegger, 1971, p. 303).

Che rimanda alla massima: 'alle cose stesse'.

L'ontologia si identifica quindi con la fenomenologia. Il concetto fenomenologico di fenomeno intende che l'essere dell'ente si auto-manifesta, nel suo senso, nelle sue modificazioni e nei suoi derivati. 'Dietro' l'essere dell'ente non può assolutamente stare ancora alcunché che 'non appare'. Dietro i fenomeni della fenomenologia non c'è essenzialmente null'altro.

'Essere coperto' è il concetto contrario di 'fenomeno'.

La fenomenologia è la scienza dell'essere dell'ente: ontologia (ibid).

Quindi il punto è chiedersi cosa sia l'essere e quale il suo senso. La questione è capitale e come ho accennato, la risposta a tale domanda risulta spesso implicita ma erronea.

Qual è il senso dell'essere? Da qui in avanti consideriamo sinonimi i termini 'ente' e 'oggetto'; il primo proprio della filosofia e il secondo tipico della psicoanalisi.

Heidegger sostiene che tutta la storia del pensiero filosofico occidentale ha 'obliato' il senso dell'essere che è stato inteso fondamentalmente come 'semplice presenza' (Heidegger, 1971); il termine presenza in que-

sto caso va inteso nel senso di essere 'esistente' e il termine esistente va inteso, tradizionalmente, come presente nella realtà, oggettivando la realtà stessa.

Se per certi aspetti, nel senso oramai comune, la parola 'esistenza' indica il sussistere nella realtà effettiva, per Heidegger invece esistenza indica unicamente l'*ex-sistere* della vita umana, il suo carattere 'estatico' nel senso del suo 'stare fuori' ed essere esposta a 'possibilità', al suo 'non ancora', che esige di essere 'progettato' e deciso (Vattimo, 1971).

Più in alto della 'realtà' si trova la possibilità. La comprensione della fenomenologia consiste esclusivamente nell'afferrarla come possibilità (Heidegger, 1971, p. 308).

Il termine tedesco per esistenza è *dasein*, alla lettera esser-ci. Esso esprime bene il fatto che l'esistenza, per Heidegger, non si definisce solo come oltrepassamento che trascende la realtà data in direzione della 'possibilità', ma che questo oltrepassare è sempre in ordine a qualcosa, è sempre, cioè, concretamente situato: *ci è. Esistenza, 'Esserci, essere nel mondo* sono quasi sinonimi. Tutti e tre i concetti indicano il fatto che l'uomo è situato in maniera dinamica, che cioè è nel modo di 'poter essere' o anche, come Heidegger specificherà in 'Essere e tempo', nella forma del 'progetto' (Heidegger, 1971).

Il senso dell'essere dell'uomo è minato nelle sue fondamenta fin dal nascere dell'antropologia (inizialmente dal pensiero dell'antica greca e in seguito dal cristianesimo) (Heidegger, 1971) i cui insufficienti fondamenti ontologici si sono insinuati anche nella psicologia e a seguire, possiamo pensare, nella psicoanalisi.

L'antropologia tradizionale si fonda su due impliciti:

La concezione dell'uomo, ai tempi della tradizione greca, come animale razionale; animale inteso come semplice-presenza e di accadimento. Razionalità intesa come una dotazione più elevata il cui modo di essere non è meno oscuro di quello dell'ente così concepito (Heidegger, 1971).

L'altro implicito alla base della concezione dell'essere e dell'essenza dell'uomo ha un'origine teologica: 'facciamo l'uomo a nostra immagine e somiglianza'. Questa infiltrazione teologica nell'antropologia ha portato a concepire l'essere dell'uomo non diversamente dall'essere di Dio, e anche se nel corso dell'età moderna la definizione cristiana fu de-teologizzata, l'idea della trascendenza, secondo cui l'uomo è qualcosa che tende al di là di sé, ha le sue radici nella dogmatica cristiana e questa idea di trascendenza, per cui l'uomo è qualcosa di più di un essere intelligente, ha esercitato la sua influenza in vari modi (Heidegger, 1971).

Questi due impliciti indicano che nel definire l'essenza dell'uomo si è dimenticato il problema del suo essere, considerandolo per sé stesso ovvio nel senso dell'essere semplicemente-presente comune a tutte le altre cose reali.

Cartesio e la dicotomia mente corpo

L'implicito della tradizione greca e quello teologico si intrecciano nell'antropologia moderna e nella psicologia attraverso un'impostazione metodologica che prende le mosse dal pensiero cartesiano fondato sulla separazione *tra res extensa e res cogitans* ossia tra corpo e mente. Le fondamenta teoriche della psicoanalisi tradizionale sono state fecondate dalla dottrina cartesiana della mente, intesa come isolata (separata), e ciò ha determinato conseguentemente la suddivisione del mondo soggettivo in due ambiti, uno interno e uno esterno, la reificazione di tale separazione e quindi il concepimento della mente come un'entità collocata tra altri oggetti, 'una cosa pensante', con contenuti suoi, in rapporto ad un mondo esterno da cui rimaneva estranea. Nella cultura occidentale la filosofia cartesiana si è infiltrata nel corso dei secoli dentro al pensare comune e, attraverso il concetto implicito di mente isolata (Stolorow & Atwood, 1992) anche dentro il pensiero psicoanalitico in modo permanente ma negli ultimi quarant'anni alcune teorie testimoniano il tentativo di riorientare le fondamenta psicoanalitiche deviandole dalla loro derivazione concettuale cartesiana: dal *relational track*, rappresentato in modo particolare dall'opera di Mitchell e Aron (1999) alla meta-teoria dell'io-soggetto di Michele Minolli (2015).

Se una volta si parlava di soggettività isolate (Stolorow & Atwood, 1992) 'curabili' in modo a sé stante, oggi le menti non sono più considerate isolate ma intrinsecamente interconnesse (Aron, 1996; Beebe & Lachmann, 2002; Milanese, 2015; Tronick, 2007). Si è passati da una psicologia monoperonale ad una psicologia bi o multi-personale (Aron, 1996; Lichtenberg *et al.*, 1996; Mitchell & Aron, 1999), da una concezione intrapsichica dello sviluppo ad una concezione interattiva (Milanesi & De Robertis, 2013; Tronick, 2007).

Questa evoluzione nel discorso psicoanalitico indica senza dubbio un movimento volto al superamento della visione freudiana totalmente inscritta nel paradigma scientifico ottocentesco positivista e riduzionista che si basa su concetti quali la linearità causa-effetto, il tempo lineare, la ricerca e scomposizione parcellizzante degli elementi costitutivi di un fenomeno, una concezione della realtà come unica, oggettiva, esterna e separata/indipendente dall'osservatore; insomma un passaggio a ciò che viene definito il paradigma della complessità e che sembra superare l'antica concezione di cartesiana memoria (Bocchi & Ceruti, 2007). Sono del parere che invece la svolta della complessità non è sufficiente e probabilmente neanche diretta a superare l'oblio dell'essere insito nei vari approcci teoretici volti alla comprensione dell'essere umano. Non è sufficiente riconoscere l'effetto dicotomizzante del pensiero cartesiano per superare la dicotomia: quest'ultima è insinuata nel senso dell'essere e non è superabile 'in teoria' ma solo nei modi 'effettivi di essere'.

Riferendoci nuovamente a Cartesio, infatti, è necessario dire che nel *cogito ergo sum* egli non ha mai approfondito il senso del ‘*sum*’ e poiché anche le *cogitationes* restano ontologicamente indeterminate (Heidegger, 1971), e cioè, di nuovo, sono assunte, all’interno delle varie discipline di studio, in modo implicitamente ovvio come qualcosa di dato, il cui essere non suscita dubbio alcuno, la problematica resta inevasa riguardo ai suoi fondamenti ontologici¹ e forse ciò è individuabile anche all’interno del concetto di ‘mente’ come espresso poco più sopra.

(...) se si muove da un io o da un soggetto già dati, si fallisce del tutto il contenuto fenomenico dell’Esserci. Ogni idea di soggetto, quando non sia stata chiarita attraverso una determinazione ontologica preliminare di fondo, è ancora ontologicamente partecipe del principio del ‘Subjectum’, anche se, onticamente, ripudia nel modo più netto la teoria ‘dell’anima come sostanza’ e la ‘reificazione della coscienza’... Affinché sia possibile chiedersi che cosa si intenda quando si parla di un essere del soggetto, dell’anima, della coscienza, dello spirito, della persona, non reificato, bisogna innanzitutto aver mostrato la provenienza ontologica della ‘cosità’ come tale’ (Heidegger, 1971, p.318).

Possiamo dire che senza questa preliminare analisi, la definizione del soggetto risulta ontologicamente inadeguata: *infatti il concetto ontologico del soggetto non definisce l’ipseità dell’io in quanto sé stesso, ma l’identità e la persistenza di una semplice presenza sempre già tale. Determinare ontologicamente l’io come soggetto, significa in tal caso assumerlo come già da sempre semplicemente-presente. L’essere dell’io, in quest’ottica è inteso come realtà della res cogitans (ivi, p. 621).*

Quindi, normalmente, il tema del rapporto con l’essere da parte dell’uomo e da parte delle varie teorie, psicologiche, antropologiche, sociologiche eccetera, non è affatto toccato anzi, è nascosto, mistificato attraverso oggettivazioni, dimenticato appunto.

¹ *Cartesio ha accentuato la restrizione del problema del mondo a problema delle cose di natura, assunte come l’ente che si incontra innanzitutto nel mondo. Egli ha consolidato la convinzione che la conoscenza ontica (vedi nota nella pagina seguente) di un ente che è ritenuta la più rigorosa sia anche la via d’accesso più idonea all’essere primario dell’ente scoperto in tale conoscenza. Bisogna dunque riconoscere che le ‘integrazioni’ dell’ontologia della cosa riposano, in fondo, sulla medesima base dogmatica dell’ontologia di Cartesio. (...) solo se è stato riconosciuto al concetto dell’essere in generale l’orizzonte della sua possibile comprensibilità, e se di conseguenza, sono state chiarite in modo ontologicamente originario l’utilizzabilità e la semplice-presenza, sarà possibile (...) questa critica dell’ancor oggi predominante ontologia cartesiana del mondo (Heidegger, 1971, p. 377, 378).*

Un nuovo modo di pensare l'essere

L'idea Heideggeriana è quella dell'uomo come 'poter essere.

Il 'poter essere' rappresenta il senso stesso del concetto di *esistenza*. Scoprire che l'uomo è quell'ente che è in quanto si rapporta al proprio essere come alla propria possibilità, cioè che è solo in quanto 'può' essere, significa scoprire che il carattere più generale e specifico dell'uomo, la sua natura o essenza, è l'esistere. *L'essenza dell'uomo è l'esistenza* (Heidegger, 1976, p. 50).

Termini come natura, essenza o esistenza andrebbero scritti tra virgolette perché densi di significati storici e passibili di grandi equivoci; se diciamo infatti che l'uomo è definito dal suo poter essere, cioè dal fatto che si rapporta al proprio essere come alla propria possibilità, che senso avrà parlare per lui di essenza e di natura? Secondo la metafisica tradizionale, quando si parla della natura di un ente, si intende l'insieme dei caratteri costitutivi (*ontici*²) che quell'ente possiede e senza dei quali non è quello che è. Ma dire che la natura dell'uomo è di 'poter essere' equivale a dire che la sua natura è di non avere una natura o un'essenza. Da qui l'affermazione che l'esistenza precede l'essenza. Affiora in tutta la sua complessità il senso del termine 'esistenza': qualcosa di esistente è inteso generalmente come qualcosa di reale, cioè, come si è accennato, di semplicemente presente. Del resto, l'essere supremo della metafisica, Dio, è anche eterno, cioè appunto presenza totale, universale e imm modificabile (Vattimo, 1971). Ma se l'uomo 'è' poter essere, il suo modo di essere è quello della possibilità e non della realtà. Dire che l'uomo esiste non può dunque significare che egli sia qualcosa di dato, perché anzi, quello che egli ha di specifico e che lo distingue dalle cose è proprio il fatto di rapportarsi a delle possibilità, e quindi il fatto di non esistere come realtà semplicemente presente. Il termine esistenza, per l'uomo, va inteso nel senso etimologico di *ex-sistere*, star fuori, oltrepassare la realtà semplicemente presente, in direzione della possibilità. Se intendiamo il termine esistenza in questo senso, esso andrà riservato all'uomo soltanto.

Michele Minoli (2017) diceva che la vita è quella che è, che ciascuno di noi è quello che è; e sosteneva che il livello più profondo e difficile da raggiungere è proprio andare a 'toccare con mano' questo livello senza fare giri pindarici su ciò che avremmo dovuto o voluto essere. Diceva Michele Minoli: *'non è questione di rassegnarci, si tratta di raggiungere quello che siamo e partire da lì, non da ciò che non siamo'*. Ritengo possibile e utile

² Ontico è il neologismo introdotto da Heidegger per distinguere le determinazioni che si riferiscono all'ente nella sua immediatezza e quindi nelle sue categorie secondo il pensiero tradizionale, colto secondo un atteggiamento non filosofico, da distinguere da quelle ontologiche che si riferiscono all'ente considerato nella sua 'essenza' cioè nella sua specifica modalità d'essere.

dare maggior fondamento a queste affermazioni semplici ma di grande profondità. La via per fare ciò si radica nel porsi la domanda ontologica del senso dell'essere e del come coglierlo; nel procedere verso 'le cose stesse' attraverso l'uso che Heidegger fa della fenomenologia a partire da Husserl (1992), per altro suo maestro.

Il fenomeno, inteso fenomenologicamente, è sempre e soltanto ciò che costituisce l'essere, e l'essere è sempre l'essere anche di quell'oggetto che chiamiamo uomo.

Quindi lo studio dell'essere dell'uomo metterà in luce, non l'insieme delle proprietà che determinano la sua realtà, ma sempre solo i possibili modi di essere dell'uomo stesso.

Quell'essere stesso (verso cui) in quanto suo proprio l'Esserci può comportarsi (tenersi in rapporto) in un modo o nell'altro e verso cui sempre in qualche modo si comporta e si tiene in rapporto, noi lo chiamiamo esistenza. (Heidegger, 1971, p. 277, 278).

Può essere interessante notare la risonanza e i significati che si attivano in noi mentre leggiamo il presente scritto quando incontriamo le parole che declinano o coniugano rispettivamente il sostantivo o il verbo essere. È possibile uno spaesamento che fa oscillare tra il cogliere l'essere, o meglio tra l'Esserci (mentre si legge), e l'oggettivare il contenuto dello scritto, considerandolo *res cogitans*.

L'Esserci ha insita la capacità di comprendersi in qualche maniera nel suo essere. *La comprensione è l'essere esistenziale del poter-essere proprio dell'Esserci stesso, ed è siffatta che questo essere rivela a sé stesso come stanno le cose a proposito dell'essere che gli è proprio* (ivi, p. 428).

Come ci muoviamo nella stanza d'analisi alla ricerca dell'essere dei pazienti? Quali sono gli impliciti che ci guidano? Dov'è il nostro essere? Dove siamo noi?

Il fondamento essenziale dell'Esserci non può essere trovato esibendo il contenuto obiettivo di 'un qualche cosa', ma la sua essenza consiste piuttosto nel fatto che esso ha ogni volta da essere il suo essere in quanto suo. *L'esserci si comprende sempre a partire dalla sua esistenza, da una possibilità che esso possiede di essere sé stesso o non sé stesso (...) queste possibilità l'esserci o le ha scelte lui stesso, o vi è incappato, o è già da sempre cresciuto in esse (...) L'esistenza è decisa, nel senso del possesso o dello smarrimento, esclusivamente da ogni singolo Esserci* (Heidegger, 1976, p. 57).

Le cose del mondo

L'Esserci è 'essere-nel-mondo'. Il mondo non è 'essenzialmente' il mondo delle cose 'semplicemente presenti', delle cose oggettivate, prima di

ciò esso è parte dell'essere dell'Esserci, cioè è un esistenziale, un *in-esserci*. In una fase del divenire del suo pensiero, Michele Minolli (2017), sosteneva che 'l'io-soggetto 'è' l'altro', 'è' il suo contesto. Successivamente, credo di poter dire che non abbia approfondito questa visione forse perché sentita troppo filosofica, chissà. Vedere negli oggetti una realtà oggettiva di cose semplicemente presenti vuol dire obliare e perdere l'essere dell'uomo nell'oggetto stesso. Possiamo dire, seguendo l'epistemologia della complessità, che non esiste possibilità di oggettivazione e che non c'è una verità nell'oggetto che può venire scoperta e sottoposta a leggi universali; questo è senz'altro condivisibile ma ciò non modifica lo statuto esistenziale del proprio porsi. Di fatto l'uomo continua, anche proclamandosi gnoseologicamente immerso in una 'complessità', a nascondersi all'essere e a sé stesso: fugge nell'oggetto. L'oggetto è, primariamente, parte dell'essere dell'uomo e solo secondariamente acquisisce un essere di cosa semplicemente presente; non è là fuori come cosa in sé inconoscibile, né nella realtà diversa a seconda dei punti di vista, dello sguardo di osservazione o del metodo di osservazione secondo l'ottica 'complessa'; prima di tutto ciò, l'oggetto è scoperto grazie 'all'apertura' dell'essere dell'Esserci.

Quindi la visione epistemologica complessa non sposta il senso dell'esistere dell'uomo, lo ricolloca nell'oblio di sé attraverso uno spostamento che non cambia il piano della conoscenza ontologica.

Un vero spostamento di piano implicherebbe necessariamente uno sconvolgimento in chi conosce, sconvolgimento che vedrebbe l'osservatore non più in un luogo esterno all'orizzonte osservato ma lo introdurrebbe nell'"osservato" stesso unificandone la visione attraverso un'esperienza fenomenologica che transiterebbe in un perdimento angoscioso come di chi si scopre di fronte a sé e al mondo colti come tali (Heidegger, 1971).

Una visione unitaria dell'uomo e l'essenza dell'unitarietà dell'uomo, senza dubbio sostenibili, dovrebbero venire cercate nell'"*essere-nel-mondo* in quanto referente unitario', sottraendole alla implicita e irresistibile tendenza oggettivante/obliante.

Le cose che si incontrano nel mondo, prima di essere delle semplici presenze, sono per noi degli 'strumenti' cioè non sono innanzitutto 'in sé' ma anzitutto in rapporto con noi come 'strumenti' e come 'significati'; il loro essere è radicalmente e costitutivamente in rapporto all'essere 'progettante' dell'Esserci. Viene scossa nelle fondamenta la mentalità comune e il pensiero filosofico di secoli per cui si ritiene che la realtà 'vera' delle cose sia quella che si coglie 'obiettivamente', con uno sguardo disinteressato tipico tra l'altro delle *Hard Sciences*. Proseguendo la critica all'epistemologia della complessità, vorrei sostenere che il presupposto di impossibilità a cogliere la realtà oggettivamente, che negli ultimi decenni, proprio sulla base di tale epistemologia ha preso piede, in verità mi pare solo enunciato e non 'esperito' perché a mio avviso anche in tale ottica la concezione della

conoscenza della realtà si fonda sull'ontologia tradizionale, che deposita nell'oggetto, separato da un 'mondo', la possibilità di reperire una qualche forma di conoscenza dell'oggetto stesso anche se non ambisce più allo svelamento di una conoscenza obiettiva, assoluta e immodificabile. Dire che non esiste una verità nell'oggetto (nell'ente) è essa stessa una verità presunta che sposta nell'ente semplicemente-presente la ricerca di qualcosa che si situa a livello *ontico*, baipassando la problematica ontologica di fondo.

Superare l'epistemologia parcellizzante, cartesiana, o positivista è impresa che non può non coinvolgere il senso dell'essere. Nelle parole di Umberto Galimberti (2005, p. 72) un importante supporto: '*Ente*' è ciò che indica ogni determinazione della realtà (...) '*Essere*' è ciò che '*entifica*' l'ente, ciò che lo fa essere ente e non ni-ente.'

L'uomo è un generatore di significati e il mondo è l'ambito di significatività nel quale l'esserci è sempre 'gettato'; la *mondità* è così interpretata come la totalità di rimandi della significatività e la coincidenza tra mondo come totalità di 'strumenti' e mondo come totalità di 'significati' si rivela decisiva (Vattimo, 1971).

Per l'Esserci, essere nel mondo equivale a essere originariamente intimo con una totalità di significati. Il mondo non gli è anzitutto dato come un insieme di oggetti con i quali, in un secondo momento, egli si mette in rapporto, attribuendo loro significati e funzioni. Le cose gli si danno già sempre come fornite di una funzione, cioè di un significato; gli possono apparire come cose proprio solo in quanto si inseriscono in una totalità di significati di cui già dispone. Potremmo dire, in altri termini, che il mondo ci si dà solo in quanto noi già sempre (cioè originariamente, prima di ogni esperienza particolare) abbiamo un certo patrimonio di idee, se si vuole, anche certi pregiudizi, i quali ci guidano alla scoperta delle cose del mondo (Vattimo, 1971). Radicato in questi concetti c'è un cambiamento di prospettiva decisivo: l'Esserci si sostituisce al soggetto inteso come qualcosa che sta di contro a un oggetto, di origine Cartesiana; ma si sostituisce anche alla visione complessa proposta dall'epistemologia della complessità che, come detto, permane nell'oblio dell'essere e 'complica' la possibilità di coglimento del suo più proprio essere da parte dell'uomo. Secondo la visione espressa in *Essere e tempo* il soggetto non ha di fronte a sé il mondo, l'Esserci partecipa al mondo con tutto sé stesso, non lo osserva solamente (Heidegger, 1971). Proseguendo, possono risultare utili alla delucidazione di questa difficile impostazione le parole di Jaspers (1947, p. 38), che a proposito dell'Essere scrive: *l'Essere, con il progressivo manifestarsi di tutti i fenomeni che ci vengono incontro, come tale indietreggia. Questo essere che non è oggetto (che è sempre delimitato), né una totalità che si configuri come orizzonte (che sempre limita), noi lo chiamiamo Umgreifende (...). In sé stesso l'Umgreifende propriamente non ci appare ma nell'Umgreifende ci appaiono tutte le cose.*

Fra l'interno e l'esterno di noi c'è, in qualche modo una continuità, il

mondo fa parte di noi come costitutivo dell'Esserci, anche se noi non lo determiniamo. Non ci sta di fronte come siamo abituati a pensare ma, più propriamente, ci appartiene come elemento essenziale della nostra situazione esistenziale.

Il mondo deve venire 'aperto', e di fatto viene aperto (scoperto) come mondo in cui essere, come 'in-essere' e in esso l'uomo, mediamente si nasconde.

Situazione emotiva e relazione

Heidegger (1971) affronta il problema delle dinamiche relazionali, quando tratta il tema della struttura ontologico-esistenziale dell'essere-con'. Quest'ultima affianca ed è co-originaria all'esistenziale dell'in-essere che, come abbiamo visto, rappresenta l'essere nel mondo. L'Esserci, che è l'essere che ci-è, è allo stesso tempo co-originariamente un in-essere e un essere-con.

Il con-esserci indica l'esserci dell'altro che, insieme al mio esserci, esiste nel mondo.

È necessario introdurre a questo punto una nozione che Heidegger (1971) chiama 'situazione emotiva'. Questa può a mio avviso essere assimilata a ciò che Daniel Stern chiama 'affetti vitali' (Stern, 1985). Una sorta di lieve attivazione fisiologica su base emotiva che accompagna costantemente e in tonalità differenti lo stato di fondo del vivere quotidiano che alla lettera va inteso come il modo di trovarsi, il sentirsi in questo o quel modo, la tonalità affettiva nella quale ci capita di essere. In essa l'Esserci viene condotto innanzi a sé stesso ma non in forma di autopercezione piuttosto in forma di 'auto sentimento situazionale' che si rivolge proprio all'essere 'gettato' ma subito se ne distoglie.

L'Esserci, in quanto essere nel mondo non solo ha sempre, come già detto, una certa comprensione di una totalità di significati, ma ha sempre anche una certa tonalità affettiva; le cose cioè non solo sono già sempre fornite di un significato in senso teorico, ma anche di una valenza emotiva; quindi l'Esserci si trova sempre e originariamente in una situazione emotiva che accompagna la comprensione e l'interpretazione del mondo, una specie di prima prensione globale del mondo che fonda in qualche modo la comprensione stessa. Nella situazione affettiva ci troviamo ad 'essere' senza potercene dare ragione e l'Esserci non può essere del mondo (e quindi le cose non possono darglisi) se non alla luce di una tonalità affettiva che, radicalmente, non dipende da lui; di conseguenza la situazione affettiva ci mette di fronte al fatto che il nostro modo originario di prendere e comprendere il mondo è qualcosa che ci sfugge nei suoi fondamenti.

La situazione emotiva apre l'Esserci nel suo 'essere gettato' (Heidegger, 1971) ed è cosa ben diversa dal constatare uno stato psicologico; inoltre

essa non ha il carattere di una comprensione riflessiva, nel senso che ogni riflessione immanente può incontrare 'esperienze vissute' soltanto perché la situazione emotiva ha già aperto l'essere. La semplice tonalità emotiva è alla base dell'apertura dell'essere più originariamente di ogni percezione di sé, ma anche, corrispondentemente, può chiudere l'essere più recisamente di qualsiasi non percezione. È ciò che si vede in alcune forme depressive in cui l'Esserci diviene cieco nei confronti di sé stesso.

La situazione emotiva ci assale ed è così poco una percezione riflessiva che coglie l'Esserci proprio nella irreflessività del suo immergersi e sommersi nel mondo. Essa non viene dal di fuori né dal di dentro, sorge nell'essere nel mondo stesso come una sua modalità e ha già sempre aperto l'essere-nel-mondo nella sua totalità, rendendo solo così possibile un dirigersi verso (ibid). Ciò mi porta a sostenere che l'uomo ha bisogno di relazioni solo secondariamente all'apertura del proprio essere e le interazioni risultano fondamentali per il divenire dell'essere stesso nelle sue possibilità ma la relazione non è il fondamento dell'essere.

Il vero fondamento è l'Esserci stesso in quanto, prima e più fondamentalmente, comprende l'essere e apre un orizzonte dentro cui diventano visibili gli oggetti. Ma l'orizzonte trascende e precede (non ovviamente in senso cronologico) gli oggetti; e l'Esserci come tale non è un 'fondamento' nel senso in cui ne parla il principio metafisico di ragion sufficiente: l'Esserci non può essere a sua volta fondato, perché è proprio lui che apre a quell'orizzonte, il mondo, dentro cui si colloca ogni rapporto di fondazione. L'esserci non è una semplice presenza perché esso non è altro che progetto (ibid).

Il progettare non ha nulla che vedere con la programmazione di un piano in conformità al quale l'Esserci edificherebbe il proprio essere; infatti l'Esserci si è già sempre progettato e fintanto che è, resta progettante. L'esserci si comprende già sempre e continua a comprendersi, fintanto che è, in base a 'possibilità' (...) Il carattere di progetto significa inoltre che l'Esserci non coglie ciò rispetto a cui progetta, cioè le possibilità. Un cogliere del genere sottrarrebbe al progettato proprio il suo carattere di possibilità, degradandolo a entità data e pensata; viceversa, il progetto, progettando la possibilità come possibilità, la getta avanti a sé stesso, lasciandola essere come tale (Heidegger, 1971, p. 429).

Quindi: Essendo, l'esserci è determinato come un potere-essere che appartiene a sé stesso, ma tuttavia non in quanto esso stesso si sia conferito il possesso di sé. Esistendo, esso non può risalire oltre il proprio essere-gettato (...) l'esser-gettato non precede l'Esserci come un evento fattuale (...).

Solo essendo quell'ente che esso può essere esclusivamente in quanto consegnato ad esserlo, è possibile che, esistendo, esso sia il fondamento del proprio potere-essere. Poiché il fondamento non è posto dall'Esserci stesso, l'Esserci giace in una pesantezza che la tonalità emotiva gli rivela come un gravame (...) Ma in quale modo l'Esserci è questo fondamento che è stato-gettato? (...) esistendo, 'ha da assumere l'esser-fondamento' (Heidegger, 1971, p. 582).

Definirei tali processi 'impliciti' come le teorie implicite di cui ho accennato più sopra così come è implicito che la nozione di essere, l'Esserci non la ricava dagli oggetti o dai soggetti del mondo, dato che questi gli si danno in origine nell'apertura che l'Esserci stesso opera con il proprio aprirsi e fondare il progetto, il che indica un trascendentalismo dell'oggetto e un rapportarsi prima e più fondamentalmente all'essere che non all'oggetto/soggetto (Vattimo, 1971).

Si potrebbero ripensare alcuni concetti psicoanalitici e relazionali alla luce di questi fondamenti. Una via di ripensamento potrebbe passare attraverso la nozione di 'investimento'. Tale concetto va pensato come totalmente disancorato dall'investimento pulsionale inteso in senso freudiano (Freud, 1915-1917). Potremmo pensare l'investimento sull'oggetto o sull'altro come modo di 'essere nel mondo', come 'in-essere e con-essere'. L'Esserci trova 'possibilità d'essere' dando senso³ all'oggetto o all'altro come definente ad un certo livello la propria esistenza cioè la propria possibilità d'essere. L'Esserci non 'è' semplicemente, ma piuttosto si manifesta, ossia 'significa'. In altri termini: l'investimento sull'altro è significazione e dunque espressione d'essere. Si potrebbero immaginare vari 'livelli di coglimento' di tale investimento cioè di 'contatto' con il personale significato (sentito come proprio) assunto dall'oggetto in funzione dell'espressione della propria possibilità d'essere. Questi livelli di coglimento potrebbero venire paragonati alla 'presenza' così come concettualizzata da Michele Minolli (2015).

Cosa vuol dire che l'essere umano è un produttore di significati ed esprime il proprio essere nell'investimento? Queste parole, così espresse, pagano il debito dell'oblio dell'essere e producono una dicotomia tra il soggetto e i presunti significati che esprime e che da lui si pensano originati. Esisterebbe, sulla base di questa idea, un soggetto con una mente (reificata) che produrrebbe significati 'oggettivi' posti là fuori in una realtà a sua volta preesistente.

Dire che il cogito cartesiano ha creato una dicotomia non significa non vivere ancora tale dicotomia.

L'essere umano non esiste a priori del significato insito nell'investimento. Tale significato 'è' l'essere; e permette di sentirsi esistenti in quanto immette in 'possibilità d'essere'.

'Sento che esisto perché inevitabilmente investo' e, seguendo questa linea, ogni espressione di sé è investimento e quindi espressione d'essere: affermazione di sé per Michele Minolli (ibid). È bene dire che l'essere

³ *Quando un ente è scoperto tramite l'essere dell'Esserci, ossia è compreso, diciamo che ha senso. A rigor di termini, però, ciò che è compreso non è il senso, ma l'ente, o l'essere (...). Senso è ciò entro cui si mantiene la comprensibilità di qualcosa (...). Ciò che è articolabile nell'aprire-comprendente, noi lo chiamiamo senso (Heidegger, 1971, p. 436).*

umano non dà senso a ciò che fa o al suo esprimersi ma è il 'fare' stesso che esprime il senso del suo essere. Sarebbe interessante approfondire l'origine dell'investimento del bambino e da qui il possibile contatto esistenziale con l'investimento sentito in quanto proprio. Ogni essere umano è infatti nella condizione di rapportarsi al suo investimento cogliendolo come proprio e dunque cogliendo il proprio essere.

L'esserci è fatto in modo tale che, essendo, comprende qualcosa come l'essere. Quindi può comprendere e, di fatto, sempre comprende il proprio essere (Heidegger, 1971).

L'azione della coscienza della coscienza, così come concettualizzata da Michele Minolli (2015) e intesa come livello più evoluto di espressione dell'essere umano, mi pare riechegi nelle parole di Heidegger quando scrive:

L'ascolto genuino della chiamata della coscienza equivale all'autocomprendione dell'Esserci nel suo poter essere più proprio (...). L'esserci, che comprende la chiamata, ascoltando ubbidisce alla possibilità più propria della sua esistenza. Ha scelto sé stesso (...). Comprendendo la chiamata, l'Esserci lascia agire in sé il sé stesso più proprio in base al poter essere che è scelto. Solo così l'Esserci può essere responsabile (Heidegger, 1971 p. 586).

Può essere interessante e ulteriormente chiarificante un breve confronto tra la concezione dell'amore secondo Minolli (2016) e Binswanger (2020).

Quest'ultimo opera una critica al fondamento dell'ontologia Heideggeriana che emerge, tra l'altro, proprio nella sua elaborazione teorica dell'amore inteso come 'con-esserci'.

Heidegger riteneva che fosse possibile spiegare l'amore come fenomeno ontico derivabile dalla struttura ontologica di base; Binswanger invece parla dell'amore come un modo d'essere, e mostra che non solo l'amore può costituire una struttura ontologica dell'esistenza, alternativa a quella heideggeriana, ma porta a una connotazione ulteriore dell'esistenza in termini completamente diversi.

Secondo Binswanger (ibid), il modo di essere nell'amore, di essere-insieme-nell'amore, di essere-l'uno-con-l'altro nell'amore, non è soltanto un modo fra altre possibili manifestazioni ontiche dell'Esserci, ma può essere costitutivo dell'ontologia dell'Esserci umano qualora l'Esserci venga considerato costitutivamente e intrinsecamente un con-esserci. In tal caso la relazione (amorosa) assurgerebbe a fondamento dell'essere. Non si tratterebbe di mero amore sessuale, di mera passione amorosa, di amore romantico destinato alla morte, di amore platonico ideale, di amore religioso sovranaturale, ma propriamente dell'unione di due o più esistenze, dell'unione attiva di cura uno-dell'altro che costituisce la trascendenza di sé stessi, dell'ipseità egoica, in un 'noi'.

Heidegger, pensa l'essere dell'Esserci come 'sempre mio' mente per Binswanger:

(...) non possiamo adottare questo approccio all'Esserci come sempre mio (...) per noi è importante mostrare che il Ci dell'amore e l'identità dell'Esserci come amore non significa apertura del Ci (dell'essere) per me stesso, bensì, se possiamo adoperare questa espressione, l'apertura del Ci per noi-stessi, e ancora più importante (...) è mostrare che l'identità dell'amore non provoca un'identità egocentrica, bensì una Noità. In tal senso, l'apertura dell'essere, il Ci dell'esserci come amore, non è apertura attraverso la quale l'Esserci (come sempre mio) ci è 'per sé stesso', ma 'apertura' attraverso la quale l'Esserci (come Noità) ci è per Noi-stessi, per 'Te e Me', l'uno per l'altro e questo, a sua volta, non coincide con l'Esserci nel mondo, bensì è tutt'uno con l'esser-ci del 'mondo' dell'uno con l'altro. Anche qui siamo dinanzi ad un problema completamente nuovo (Biswenger, 2020 p. 55).

Personalmente sono portato a pensare, come sopra esposto e in linea con il pensiero di Heidegger, che sia più verosimile ritenere che l'Esserci divenga costitutivamente ed intrinsecamente un 'con-esserci' e quindi si apra all'interazione con l'altro, 'solo' a fronte dell'assunzione del proprio nullo fondamento che permette l'apertura dell'Esserci e dunque all'essere. L'espressione 'Ci' dice di questa essenziale apertura: 'l'Esserci è la sua apertura'.

Secondo Michele Minolli (2014), nella dinamica della scoperta dell'altro separato e distinto, nell'affermazione di sé, nella spinta all'autoaffermazione, nella lotta per il riconoscimento, *l'autocoscienza fonda il continuo divenire a due in cui tutto è amabile perché il mio affetto, la mia aggressività e la mia genitalità, sono io. Un amore 'romantico' senza tramonto poiché io 'sono' e amo te. Io 'sono' nell'autocoscienza dei desideri e dei bisogni riconosciuti come miei e 'sono nell'amore che so mio' per te.*

Quindi l'essere come presupposto dell'amore: io 'sono' e amo te, cioè l'essere, assunto in prima persona e sentito come proprio, veicola l'amore maturo per l'altro. Credo di poter affermare che anche per Minolli l'amore non costituisca un esistenziale di base in senso heideggeriano ma sia da considerare un essere possibile in divenire.

Conclusioni

L'affermazione 'l'uomo esiste' non risponde alla domanda se l'uomo sia reale o meno ma a quella relativa all'essenza dell'uomo e quando poniamo la domanda: chi è l'uomo o quell'uomo o quel paziente, ci poniamo di solito nella prospettiva oggettivante di chi guarda ad una persona o ad un'oggetto ma le categorie di persona e di oggetto precludono ciò che ha a che fare con l'essere e la storia dell'essere. Quindi l'essenza dell'uomo, di chi sia l'uomo, quell'uomo e quel paziente si determinerà in base *all'estaticità* dell'Esserci; all'essere aperto del paziente alle sue possibilità d'essere non ancora realizzate.

La metafisica (il pensiero occidentale) si rappresenta l'oggetto nel suo essere e pensa così anche l'essere dell'ente nella sua presenza. Ma così non coglie l'essere come tale e non coglie la differenza tra essere e oggetto, non la pensa. La questione di fondo è se l'essenza dell'uomo inerisca l'essere o meno e deve ancora venire posta in modo che l'essere così inteso possa venire pensato dall'uomo; in definitiva il pensiero si chiude di fronte al semplice fatto che l'uomo 'è', nella sua essenza, solo in quanto è 'chiamato' dall'essere ed è solo dell'uomo un tale modo di essere e l'uomo stesso è destinato a pensare l'essenza del suo essere (Heidegger, 1976).

È utopistico pensare che l'analista possa portare il paziente, e con lui anche sé stesso, sulla strada del coglimento dell'essenza del proprio essere?

Altrimenti si narra, si racconta, si intellettualizza, 'si gira intorno', si 'agisce' come nella metafisica tradizionale, si rimane a livello *ontico*.

Parliamo di una umanità la cui esistenza non si fonda sulla realtà dell'*e-go cogito*, così come non si tratta solo della realtà dei soggetti che interagendo pervengono a 'sé stessi'. Parliamo *dell'abitare e-statico nella verità dell'essere* (Heidegger, 1976 p. 84). In questo pensiero c'è da pensare qualcosa di semplice: *il pensiero dell'essere è la semplicità* (ivi, p. 101). Il difficile non consiste nel fatto che si debba attingere a qualche particolare senso profondo e che si debbano costruire concetti complicati; si tratta di destrutturare e lasciare entrare il pensiero in un domandare 'capace di esperire' e che lasci cadere l'abituale opinare dell'intelletto (ibid).

Finché il pensiero intellettualizzato non fa che precludersi la possibilità di lasciarsi coinvolgere nella 'cosa' del pensiero, si mantiene al sicuro rispetto alla possibilità di infrangersi contro 'la cosa' stessa: *c'è un abisso tra il 'filosofare' sul naufragio e lasciare che il pensiero effettivamente naufraghi* (ivi, p. 75).

BIBLIOGRAFIA

- Aron, L. (1996). *A meeting of minds: mutuality in psychoanalysis*. The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey, USA.
- Baracchi, C. (2020). *Filosofia antica e vita effimera. Migrazioni, trasmigrazioni e laboratori della psiche*. Petite Plaisance, Pistoia.
- Beebe, B., & Lachmann, F. M. (2002). *Infant research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico-diadico delle interazioni*. Raffaello Cortina, Roma (2003).
- Binswanger, L. (2020). *Forme fondamentali e conoscenza dell'esserci umano. Amore e amicizia come forme della vita autentica*, trad. it. a cura di Discipio D., Tab Edizioni, Roma. (versione digitale).
- Bocchi, G., & Ceruti, M., a cura di (2007). *La sfida della complessità*. Paravia Bruno Mondadori, Milano.
- Freud, S. (1915-1917). *Pulsioni e loro destini*. OSF, Bollati Boringhieri, Torino (1989).
- Galimberti, U. (2005). *Il tramonto dell'occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers*. Feltrinelli, Milano.
- Heidegger, M. (1971). *Essere e tempo*. Longanesi, Milano.

- Heidegger, M. (1976). *Lettera sull'umanismo*. Adelphi, Milano (1995).
- Heidegger, M. (2002). *A che i poeti? in Holzwege sentieri erranti nella selva*, trad. it. a cura di V. Cicero, Bompiani, Milano.
- Husserl, E. (1992). *L'idea della fenomenologia*, Carlo Sini (a cura di). Laterza, Roma-Bari.
- Jasper, K. (1947). *Von der Wahrheit. Philosophische Logik, trad. integrale di Diego D'Angelo, Della verità. Logica filosofica*. Bompiani, Milano 2015.
- Lichtenberg, J. D., Lachman, F. M., & Fosshage, J. L. (1996). *The clinical exchange*. The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey, USA
- Lyons-Ruth, K. (1998). Implicit Relational Knowing: its Role in Development and Psychoanalytic Treatment. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 282-289.
- Milanesi, P., & De Robertis, D. (2013). Il bambino clinico e il bambino osservato di Daniel Stern. L'attuale esigenza di andare verso il bambino contestuale. *Ricerca Psicoanalitica*, 24(3), 47-82.
- Milanesi, P. (2015). Sviluppo psichico: peculiarità dell'infanzia o processo in continuo divenire? *Ricerca Psicoanalitica*, 26(2), 63-92.
- Minolli, M., & Coin, R. (2007). *Amarsi, amando. Per una psicoanalisi della relazione di coppia*. Borla, Roma.
- Minolli, M. (2014). *Dispense di Psicoanalisi della relazione di coppia*.
- Minolli, M. (2015). *Essere e divenire. La sofferenza dell'individualismo*. FrancoAngeli, Milano.
- Minolli, M. (2016). *Che aspetti ad andartene? L'amore nella cultura ipermoderna*. Alpes Italia.
- Minolli, M. (2017). Comunicazione personale.
- Mitchell, S.A., & Aron, L. (1999). *Relational Psychoanalysis. The emergence of a tradition*. The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey, USA.
- Stern, D. N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Trad. it. Boringhieri. Torino, 1987.
- Stolorow, R., & Atwood G. (1992). *I contesti dell'essere. I fondamenti della vita psicologica*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1995.
- Tronick, E. Z. (2007). *The Neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. Norton & Company, Inc. New York.
- Vattimo, G. (1971). *Introduzione a Heidegger*. Editori Laterza, Roma-Bari.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 4 aprile 2021.

Accettato per la pubblicazione: 12 ottobre 2021.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:540

doi:10.4081/rp.2022.540

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.

Stati alterati di coscienza

Giuseppe Fulco*

*'Lasciamo andare il viaggiatore.
La sua nave si è capovolta e sta affondando,
ed egli forse sta annegando;
tuttavia, [...] proprio laggiù, nell'abisso,
si trova l'unico valore per lui vitale.
Per questo non dobbiamo allontanarlo da esso,
ma aiutarlo a compiere il suo viaggio e a
riemergere dalle sue profondità'.
(Campbell 1996 p.1)*

Stanislao arrivò al mio studio nel 2014, aveva 22 anni ed era appena uscito da una clinica riabilitativa dove era stato ricoverato per mesi a seguito di una violenta crisi psicotica durante la quale aveva aggredito sé stesso e distrutto quella che difficilmente poteva definirsi la sua camera. Si trattava piuttosto di uno spazio angusto, inteso come luogo di passaggio tra la cucina e il soggiorno, in cui tutti potevano accedere: per stirare come faceva la madre, per lavorare al pc come faceva il padre o per studiare come facevano le sorelle maggiori.

Dopo le dimissioni dalla clinica, dietro consiglio della psichiatra di riferimento, i genitori mi contattarono allarmati dallo stato mentale del figlio che aveva ricominciato a fare e dire cose che avevano sempre considerate come 'strane e bizzarre', ma che in realtà indicavano il graduale ritiro di Stanislao in un mondo tutto suo.

Già da bambino, infatti, in seguito ad un incidente automobilistico che dai tre anni lo costrinse a lunghe e critiche ospedalizzazioni, il paziente aveva iniziato a ritirarsi dalle relazioni passando diverse ore da solo davanti alla TV e manifestando sempre più raramente le sue emozioni. Fu però solo verso la pubertà che i segnali che qualcosa non andasse si fecero allarmanti. Stanislao aveva ormai tagliato quasi tutti i legami con i suoi coetanei parlando in modo

*Psicologo - Psicoterapeuta, Socio Fondatore e Presidente dell'Associazione META DivenirePensando. E-mail: giuseppe.fulco@gmail.com

sempre più frequente e incomprensibile di alieni, spie e magiche costellazioni astrali per poi chiudersi quasi completamente nel suo silenzio. Aveva cominciato, inoltre, ad avere seri problemi alimentari (rapide impennate e vertiginosi cali di peso) e a manifestare confusione, stati ricorrenti di agitazione e inquietanti convinzioni di provenire da un altro mondo.

In seguito al suo incidente i genitori avevano fatto tutto il possibile per salvargli la corretta mobilità portandolo dai massimi specialisti, ma quando il responso fu negativo e dovettero rassegnarsi all'idea che il figlio avrebbe dovuto convivere con la menomazione dei suoi arti inferiori, iniziarono a sprofondare in una spirale di accuse reciproche che li condusse, più tardi, alla rottura definitiva del loro rapporto. Fu così che quando Stanislao era adolescente si separarono e iniziarono a farsi la guerra per questioni economiche fino alla crisi psicotica del figlio.

Quando mi telefonarono erano insieme per la prima volta dopo anni, riavvicinati dal comune intento di aiutare il figlio, ma anche di non passare per 'cattivi genitori'. Risposi che mi sarei occupato di Stanislao a condizione di poterli incontrare in seduta quando ne avrei avuto bisogno per il mio lavoro. Inizialmente la risposta fu positiva (a patto che non si incontrassero), ma ben presto la loro disponibilità diventò sempre più rara, fino a saltare gli appuntamenti senza preavvisi né spiegazioni. Tali agiti avevano tremende ripercussioni sulla stabilità psicologica del figlio, costantemente deluso ogni qualvolta i genitori promettevano di stargli vicino per poi confonderlo con il loro comportamento contraddittorio.

L'anamnesi familiare descriveva assenza di disturbi psichiatrici prima di allora. Il dato più rilevante era rappresentato dalla massiccia componente di aggressività fisica e verbale espressa dai genitori. Frequenti erano, infatti, i violenti litigi che Stanislao aveva dovuto fronteggiare prima che questi si separassero definitivamente. Il padre si presentava come autoritario, svalutante e ipercritico su ogni cosa non rappresentasse o non si allineasse con il suo pensiero (politica, religione, ruoli tra maschi e femmine, buona educazione, ecc.). Uomo di successo nel proprio lavoro, sembrava fare molta fatica ad accogliere e prendersi cura delle difficoltà del figlio quando ciò lo riconduceva ai suoi limiti e imperfezioni. La madre, anche lei donna in carriera, era invece posizionata sul versante opposto a quello del padre e lo divenne ancor di più in seguito all'incidente suddetto. Dopo tale drammatico evento, infatti, reagì con angoscia crescente e sensi di colpa (era lei alla guida dell'auto), diventando al contempo più fredda emotivamente e più ossessiva nel controllare il figlio, invadendo i suoi confini nell'intento di proteggerlo da ulteriori pericoli.

Tali elementi sembravano aver favorito nel paziente un attaccamento insicuro e disorganizzato che, secondo Moskovitz (2016) rappresenta la base per la futura dissociazione. Quest'ultima, infatti, appariva come la risposta estrema di Stanislao al sovraccarico di stimoli e alla deprivazione

affettiva vissuta nel suo contesto di riferimento. L'unico valido supporto dentro casa era rappresentato dalle sorelle e da uno zio materno che si erano presi cura di lui fino all'adolescenza, quando tutto precipitò drammaticamente. Appena maggiorenne, le sorelle andarono via di casa mentre lo zio, che in qualche modo aveva compensato alle lacune paterne, morì di tumore poco dopo la separazione dei genitori.

Dunque, dall'infanzia all'adolescenza, in un clima di costante instabilità emotiva e precarietà dei rapporti familiari, si concentrarono nella vita di Stanislao diverse esperienze traumatiche: a cominciare dall'incidente con le sue ospedalizzazioni dolorose e prolungate negli anni (e le conseguenti ripercussioni negative sulla vita scolastica ed extra scolastica), passando per la difficile relazione con i genitori, fino al perdere gli unici sostegni che lo avevano aiutato a stare in qualche modo in piedi. Gradualmente tutto ciò rese estremamente vulnerabile Stanislao che, in un crescente e profondo vissuto di terrore, tentò in tutti i modi di difendersi da sensazioni devastanti di angoscia e depressione. Vissuti terribili che il paziente sembrava essere stato in grado di contrastare attraverso il ritiro psicotico che sancì il passaggio dalla precedente 'atmosfera delirante' al delirio vero e proprio (Jaspers, 1913).

Straniero in terra straniera

La psicosi come risposta ad una 'emotività insopportabile' (Garfield, 2007) viene associata al disturbo da stress post-traumatico (Bechdolf *et al.*, 2010). Sembra, infatti, che il trauma possa fungere da evento di rottura nei soggetti con un'elevata vulnerabilità portando alla latenziazione di un disturbo psicotico sottostante, soprattutto se gli eventi traumatici sono avvenuti nell'infanzia e nelle prime esperienze familiari (Van Os *et al.*, 2008).

In linea con tali dati, i sintomi riportati da Stanislao rientravano nel quadro di una psicosi schizofrenica associata a PTSD (Sims, 2004). In modo evidente emergeva una dissociazione tra ciò che diceva e il piano emotivo, presentava consistenti deficit di attenzione e di memoria (comparsa di flashback), la sua percezione era alterata (allucinazioni visive) e così anche il pensiero (delirio). Sul piano relazionale era marcato il suo ritiro autistico, mentre rispetto alla sua affettività riportava incongruenza e appiattimento. Stati di depersonalizzazione e derealizzazione minavano la sua coscienza mentre a livello verbale riportava continui neologismi e 'insalata di parole' che rendevano la sua comunicazione un rebus. La dimensione comportamentale, invece, era caratterizzata da stati di agitazione, aggressività autoeterodiretta e gravi disturbi alimentari e vegetativi (vomito e nausea). Infine, a completare il già grave quadro psicopatologico, c'era il marcato consumo di droga della quale Stanislao, dall'adolescenza in poi, aveva cominciato ad abusare. Tali sintomi manifestavano l'estremo tentativo del

paziente di reagire alla paura di impazzire e il relativo bisogno di costruire una identità alternativa, che attraverso il delirio di onnipotenza (delirio di invenzione) lo rendesse nella sua mente forte e risoluto, capace di riscrivere e ricomporre magicamente ogni cosa (anche i suoi arti, la coppia genitoriale e il senso della sua stessa esistenza).

I primi tempi facevo moltissima fatica a stare in seduta con Stanislao che, attraverso disegni astratti, formule matematiche e spiegazioni illogiche, cercava di comunicare con me dal suo mondo così lontano e diverso dal mio. Il carico di frustrazioni di cui facevo scorta in ogni incontro era pesante. Sul piano controtransferale mi sentivo confuso, disarmato e smarrito. In qualche modo avvertivo che Stanislao voleva farsi aiutare ed ero al contempo certo che volevo occuparmi di lui, ma ogni mio intervento, ogni tecnica usata, mi sembrava inutile, fallimentare e rendeva molto frustrante, a tratti intollerabile, la relazione analitica. Eppure, Stanislao mi riferiva puntualmente di attendere con impazienza i nostri incontri e, sorridendo, mi ringraziava alla fine di ogni seduta. Questo aspetto mi stupiva e, lentamente, iniziava ad incuriosirmi perché non capivo cosa lui traesse dalle nostre sedute quando io stesso ero stato più volte sul punto di interrompere, subendo per molto tempo l'aspetto che Searles (1979) definiva come la parte più difficile del lavoro con pazienti schizofrenici: 'Il perdurare della sensazione, alquanto angosciante, di una mancanza di relazione.' (p. 151).

Attraverso la sua lunga carriera come psichiatra alla Chestnut Lodge, Searles (1965) aveva però anche compreso che per un esito positivo nella terapia con pazienti schizofrenici determinate funzioni mentali dovevano essere inizialmente attivate fuori dall'individuo (nell'équipe curante) e che solo successivamente il paziente se ne poteva appropriare. Un concetto che (nelle forme della terapia individuale), ritroviamo anche nella Bucci (1997) quando scrive che l'obiettivo ultimo della psicoterapia è aiutare il paziente ad avere una 'vista emotiva', intesa come la capacità di riconoscere ed esprimere le proprie emozioni più dolorose e sviluppare una maggiore consapevolezza dei suoi stati emotivi. Una capacità che può essere riacquisita dal soggetto solo attraverso la fiducia nella vista emotiva dell'analista. Fiducia che deve essere recuperata favorendo, innanzitutto, la diminuzione dei sintomi di disagio psicologico (Van der Hart, Nijenhuis *et al.*, 2010).

Bisognava, perciò, in primis favorire maggiori capacità adattive per rafforzare il senso di stabilità e sicurezza del paziente considerando che, a causa del suo funzionamento psicotico, mancava un punto di incontro tra il suo mondo e il mio. Mi sono allora avvalso del concetto di 'oggetto organizzatore' di Selzer e Carsky (1990) che nel lavoro con pazienti schizofrenici invitano a creare uno spazio fatto di codici condivisi per infondere fiducia nella relazione analitica. Una tecnica questa che consente a terapeuta e paziente di parlare di ciò che accade tra loro attraverso il linguaggio di quest'ultimo. Linguaggio che deve essere inteso come metaforico, poetico e a

cui si deve rispondere con codici comunicativi simili per stabilire un prezioso e 'creativo' (Gabbard, 2015) contatto interpersonale ed emotivo.

Siccome Stanislao parlava come se visse in una sorta di storia fantastica, magica, che si sviluppava tra insidie mostruose e superpoteri eccezionali, ho iniziato a relazionarmi con lui come se fossimo in un gioco di finzione riadattato in chiave clinica. Un tipo di gioco in cui si condividono emozioni vere descrivendo situazioni che, al di là di quella configurazione spazio-temporale, appaiono come fittizie e surreali. Come nei giochi di fantasia che si fanno da piccoli, mi attenevo, di conseguenza, alla regola base del loro funzionamento: gli elementi narrati non possono essere svelati come qualcos'altro fino a che 'non si esce dal gioco' (un monito a non toccare le difese finché non avessi avuto qualcosa di meglio da offrirgli). Tale tecnica era diventata il nostro oggetto organizzatore, utilizzato per sintonizzarmi su di un funzionamento mentale a me noto sebbene desueto, a cui invece il paziente si atteneva rigidamente finché, come vedremo più avanti, non comincerà a valutare altre narrazioni e sviluppi possibili della sua storia.

Il gioco di finzione facilitava così la creazione di una 'zona di sviluppo prossimale' (Vygotskij, 1980), intesa come dimensione mentale attraverso cui poter uscire dal proprio ruolo e conoscere quello degli altri e in cui la realtà può essere manipolata, reinterpretata e attraverso la propria immaginazione dare alle tragedie vissute un altro finale (Di Pietro, Sila, 2018). Rappresentava, quindi, un ottimo strumento per esplorare in sicurezza la drammatica esperienza emotiva del paziente, comunicare con il suo linguaggio delirante e provare a decifrarlo. Inoltre, attraverso questa sorta di psicodramma in cui emergevano in forma stravolta gli eventi traumatici, le esperienze e i volti significativi della storia di Stanislao, mi rendevo conto che la nostra relazione clinica funzionava molto meglio e a volte, prima del nostro incontro mi sorprendevo a chiedermi: 'chissà dove andremo oggi'.

Così facendo, assicurandomi saldamente all'albero maestro dell'osservazione analitica (Sullivan, 1954), ho cominciato a spingermi con 'permanente curiosità' verso la realtà-reale e la realtà-fantasia che era in gioco nella nostra interazione (Minolli, 2007). Ciò mi ha permesso non solo di vivere con meno ansie e frustrazioni le nostre sedute ma, accogliendo il suo modo di raccontarsi, ho potuto decifrare sempre più accuratamente il sistema comunicativo celato dalla sua fortezza delirante. È stato allora che ho cominciato a comprendere come mai il paziente fosse così grato di poter, finalmente, condividere la sua realtà con qualcuno che non giudicasse il suo mondo popolato da atmosfere magiche e tenebrose, malattie terribili e invenzioni strategiche. Di tutto ciò, infatti, dall'adolescenza in poi, Stanislao non aveva mai più parlato per non ritrovarsi atterrito dalle critiche violente del padre o per non spaventare la madre che inorridiva nel sentirlo parlare in quel modo. In questo silenzio obbligato e assordante il paziente sembrava essersi rinchiuso in un 'terrore senza parole' (Van der Kolk,

McFarlane, 1996) che non potendo essere comunicato agli altri perpetua il senso di isolamento e solitudine.

Falso baratro

Col passare del tempo cominciavo a vedermi come la madre accogliente e incoraggiante dell'esperienza del 'falso baratro' (Sorace, Emde *et al.*, 1985) ritenendo che ciò mi avrebbe permesso di aiutare il paziente a gestire e rielaborare le sue emozioni caotiche e a superare il vuoto angosciante lasciato dalle sue drammatiche esperienze affettive. Quel che allora non capivo però è che, dal punto di vista di Stanislao, era vero esattamente il contrario: era lui a tendermi la mano e ad incitarmi (a suo modo) a prendere coraggio e varcare la soglia della paura che vivevo nello stabilire un contatto con la sua realtà. Tale sensazione di paura era evocata in me dall'inquietante possibilità di specchiarmi attraverso la relazione con Stanislao in una versione ignota di me stesso (Benedetti, 1987) in cui, non conoscendo codici e strutture di funzionamento, temevo di perdermi e andare in pezzi.

Il paziente usava sempre meno il linguaggio criptico, fantastico e surreale degli esordi, segnale che interpretavo come l'abbassamento del suo stato di angoscia in concomitanza alla crescente fiducia nella nostra alleanza terapeutica. Diversamente da quanto immaginavo però, accedere al suo mondo non significava affatto non aver margini di manovra ma, al contrario, mi permetteva di contrattare le forme comunicative. Così facendo si poteva cominciare a interagire attraverso parole meno vaghe e confuse, sempre più dettagliate di emozioni e ricordi, ed entrare in contatto con il suo mondo interno. Una possibilità preclusa prima di allora poiché la sofferenza indicibile e intollerabile che aveva costretto il paziente a ricorrere alla psicosi (Garfield, *op. cit.*) non poteva essere sentita né da lui né da altri. Farlo, sostiene Moskowitz (*op. cit.*), significherebbe danneggiare ulteriormente il già precario equilibrio interno in una fase in cui non si è ancora pronti per una visione alternativa di sé.

Verso il quarto anno di terapia, dopo svariate resistenze, Stanislao iniziava lentamente ad uscire dal suo isolamento, a fare piccole esperienze sociali come il frequentare un centro di ippoterapia e anche un centro diurno per pazienti psichiatrici. Tale apertura a nuovi scenari terapeutici fece sì che il processo clinico, inizialmente basato su di un approccio 'supportivo', integrasse sempre più anche un 'intervento espressivo' (Gabbard, *op. cit.*) nell'intento di favorire maggiormente l'esplorazione delle sue memorie traumatiche e comprendere meglio come le emozioni vissute avessero alterato i suoi stati di coscienza e viceversa (Damasio, 1995).

In tale nuova dimensione terapeutica cominciavano a prendere sempre più forma momenti intensi ma brevissimi in cui Stanislao mi stupiva con i

suoi rapidi passaggi dal pensiero delirante ad una forma di pensiero in cui il delirio era assente. Ogni tanto, infatti, nei nostri incontri mi mostrava la sua capacità di parlare dei suoi traumi con una chiarezza mai vista prima di allora e che quasi non ritenevo fosse capace di esprimere a causa dei suoi radicati stati dissociativi. Incontro dopo incontro, Stanislao metteva lentamente da parte le narrazioni deliranti che avevano caratterizzato la nostra comunicazione nei primi anni di analisi per farmi vedere quanta salute mentale era nascosta dietro il suo ricovero in psichiatria (Basaglia, 1997). Parlandomi in modo più chiaro della sua infanzia non ometteva più le emozioni come faceva un tempo ma, anzi, i nostri incontri ospitavano lacrime e rabbia, citazioni di film, poesie o canzoni attraverso cui potevamo capire sempre più il perché dei suoi sintomi. Venivo così a conoscenza di altre esperienze traumatiche che aveva sempre taciuto (come le agghiaccianti confidenze rivoltegli dalla madre e la conseguente difficoltà nelle sue relazioni intime e sessuali) e di come tutto quel che aveva vissuto fin dalla sua tenera età lo avesse lentamente investito del ruolo non voluto di 'paziente designato' (Bateson, 1977) all'interno del disfunzionale assetto familiare.

Dagli scenari persecutori, dunque, il paziente si allontanava per parlare di fatti, date, luoghi e persone in modo inizialmente freddo e telegrafico per poi arrivare a spingersi oltre, a piangere e a spiegarsi non più con distacco ma con chiarezza emotiva. Poi, verso la fine di ogni seduta, ripiegava rapidamente nella difesa inespugnabile del funzionamento delirante, meccanismo che associavo, a livello controtransferale, a quanto succedeva anche in me alla fine di ogni incontro quando, anziché prendere appunti, sentivo fortissimo il bisogno di distrarmi e rilassarmi per esorcizzare il peso dei drammi che mi aveva appena raccontato.

Alterazione di coscienza come interferenza di versioni alternative e inconse di sé

Due anni dopo, il processo clinico ha dovuto fare i conti con un altro importante cambiamento che ha riguardato tanto Stanislao quanto tutto il genere umano. Mi riferisco agli eventi legati alla pandemia da COVID-19 in cui, sorprendentemente, il paziente invece di ritirarsi ancor più (come temevo) ha ridotto notevolmente il suo isolamento dando forma a qualcosa di diverso sia a livello intra che interpersonale.

Nell'incontro che riporto (il primo fatto da remoto), dal primo all'ultimo minuto, Stanislao ha non solo evitato qualsiasi forma delirante di pensiero ma, soprattutto, ha manifestato uno stato di coscienza alternativo con cui ha parlato di sé stesso e del suo passato.

Partendo dal fatto che il ritiro a causa del lockdown non è molto diverso da quello che per anni aveva messo in atto da solo nascondendosi dietro alla

TV, inizia a raccontare, con la voce rotta dal pianto, di come l'isolamento causato dalla pandemia lo ha scosso drammaticamente riportandolo al terrore di altri momenti della sua vita di cui però, oggi riconosce altri significati: *'Un conto è l'isolamento a causa di una pandemia, ma più grave è l'isolamento che ti crei tu per non affrontare la vita e quel che ti riserva'*.

Con grande capacità introspettiva, inizia a parlare delle sue scelte passate: i problemi con il cibo, l'abuso di droga, il modo in cui ha allontanato tutti indistintamente. Rivela, addirittura, di essere consapevole che, con il suo linguaggio fatto di teorie e formule astratte in realtà non comunica affatto, ma riesce solo a spaventare ed evitare la gente. Definisce assurdo pretendere vicinanza se è lui il primo a non mettersi in gioco quando non ci sono più le condizioni critiche e traumatiche del passato.

Spostandosi a parlare dei suoi vuoti relazionali esprime il suo bisogno di affetto e al contempo la sua difficoltà nel richiederlo chiaramente e con modi diretti, anziché violenti e autolesionistici. Esprime tutto ciò interagendo e dialogando con me lucidamente, raccontandosi non in modo confuso ma, al contrario, con chiarezza di percezioni, memorie, emozioni. In alcuni momenti dell'incontro in questione riesce perfino a fare varie battute a cui entrambi ridiamo di gusto e a fare buon uso della capacità simbolica per descrivere cosa significhi essere lui e vivere nel suo stato.

Incredulo, lo ascolto domandandomi quando tirerà fuori le sue costruzioni paranoiche e in quale punto di quell'incontro il suo stato delirante farà incursione nel suo racconto. Non senza ansia, cerco di capire che fine abbia fatto quel livello comunicativo da me (pericolosamente) atteso e mi chiedo perché non faccio più la solita fatica a seguire cosa mi dice e, soprattutto, come mai le mie emozioni sono più intense del solito quasi fino a commuovermi.

Verso metà seduta arricchisce il tutto con un sogno (il primo portato in terapia) dove si descrive su una barca i cui remi sono bloccati e che poi si inabissa. Invitato ad associare, dà una interpretazione del sogno a cui ho potuto aggiungere ben poco: *'Quella barchetta sono io e la mia voglia di vivere. I remi bloccati sono i miei pensieri e le mie emozioni. Ho capito che quando non mi esprimo soffoco quello che vivo ed è così che poi mi appesantisco e sto male. Ogni cosa diventa troppo difficile, dolorosa e così annego in mezzo al mare. Quel tipo di pesantezza farebbe inabissare qualsiasi barca e non perché marcia o costruita male, ma solo perché gli manca la leggerezza che serve per navigare senza naufragare'*.

Sul finire della seduta, euforico gli domando se si rende conto della portata di quello che mi sta raccontando e, soprattutto, di 'come' lo sta esprimendo e a quel punto Stanislao mi stupisce definitivamente chiedendomi: *'cosa c'è di strano dal solito?'*.

Come se l'emergenza pandemica avesse in qualche modo determinato una sorta di 'immagine urto' (Perry in Campbell, op. cit.), una drastica interferenza nella 'versione cosciente' (Dennett, 1991) del paziente con conse-

guente emersione di memorie, emozioni e pensieri da uno assetto alternativo e inconscio a quello delirante.

Una scena surreale che ricorda quella del film 'Risvegli' (Marshall, 1990) quando il paziente Leonard, intervistato dal dott. Sayer sul suo poderoso cambiamento psichico, risponde candidamente: '*Qualcuno mi ha spiegato che sono stato da qualche altra parte per un po' di tempo. Beh, sono tornato*'. Ecco, in tale incontro, Stanislao sembrava tornato dal suo lungo viaggio nella schizofrenia.

Liminalità

Nelle sedute che seguirono la comunicazione di Stanislao era però regredita a quella pre-lockdown e dovettero passare molti mesi prima di ritrovare lo stato di coscienza descritto nel report suddetto. Pertanto, in tali incontri il paziente riproponeva i suoi stati dissociativi alternandoli a momenti in cui riusciva a parlare più chiaramente delle sue emozioni.

Tutto ciò mi frustrava molto e in qualche modo mi sentivo come ferito da Stanislao che si era richiuso nella sua fortezza delirante. A livello controtransferale cominciavo a provare la forte impellenza di confrontarlo duramente con la (mia) realtà e dirgli con tono autoritario 'come stavano realmente le cose'. Ero sul punto critico di rovinare il lavoro fatto per anni ponendo fine in modo drastico e unilaterale al gioco di fantasia che ci era stato indispensabile per svelare quale necessità il paziente nascondeva nel suo ricorso a mondi alieni e invenzioni magiche.

Mi risultava d'un tratto difficile tollerare i suoi tempi, il suo linguaggio, le sue modalità e sentivo il forte desiderio di 'incastrarlo' nei risultati ottenuti. In una seduta in particolare, mentre il paziente mi raccontava delle sue angosce a contatto con i modi bruschi del padre, iniziavo a spazientirmi e ad agitarmi sulla mia poltrona, ad insistere sul trattare alcuni punti che Stanislao cercava di evitare e fu allora che mi disse che mi stavo irrigidendo, che non lo lasciavo parlare e sembravo autoritario proprio come il padre '*che parla e non vuole sentire altre ragioni*'. Questa frase mi lasciò senza parole e mi scosse parecchio poiché Stanislao, fino a quel punto, non si era mai rivolto a me in modo così diretto. Non stava più parlando con me di qualcun'altro ma stava parlando con me di me.

Non senza disagio e una buona dose di resistenze, ho dovuto constatare che in effetti stavo incarnando proprio le modalità del padre, non solo quando gli vietava aspramente di parlare in modi che riteneva insensati, ma anche nella sua incoerenza allorché sembrava voler intavolare con lui un dialogo per poi trincerarsi dietro il suo ruolo. Ho cominciato allora a chiedermi se, inconsciamente, mi fossi anche io posto contraddittoriamente nella nostra interazione dialogica. Così facendo, mi è balzata agli occhi la

mia incoerenza e le possibili ripercussioni in termini di precarietà nella relazione con il paziente.

Già prima del lockdown, infatti, avevo cominciato a fare cauto uso della self-disclosure nei nostri incontri. Era risultata molto utile per rafforzare l'alleanza terapeutica facendo sentire Stanislao meno solo e maggiormente compreso nei suoi stati depressivi. Inoltre, rispetto ai suoi vissuti, gli aveva offerto chiavi di lettura alternative a quella delirante tanto che, lentamente, a volte il paziente cominciava a riferirsi a ciò che gli avevo raccontato per cercare di spiegarsi quello che gli era successo in passato, stava vivendo o succedeva intorno a sé.

Parallelamente, aveva anche cominciato di tanto in tanto a lasciarsi sfuggire il 'tu' al posto del 'lei' (con cui si era da sempre rivolto a me). Mi sembrava chiaro che quei lapsus facessero parte di un riassetto mentale-linguistico, pertanto, ho lasciato a Stanislao il tempo necessario per familiarizzare e sperimentarsi in quella trasformazione solo superficialmente pronominale ma profondamente intra e interpersonale. Ad un certo punto però, quando era ormai evidente che il paziente si sentiva a suo agio nel darmi del tu e sembrava pronto ad esplorarne i significati reconditi e viverne gli sviluppi, il sentirmi tuttavia frenato nel dargli del tu, mi ha portato a chiedermi se c'era anche qualcos'altro di più latente e personale che mi stava trattenendo.

Ho scoperto così una realtà più intima e meno attraente della mia ponderata scelta metodologica. Cambiando vertice di osservazione, infatti, l'oscillazione protratta e non elaborata del passaggio dal lei al tu, evidenziava in realtà anche il mio timore di entrare maggiormente in relazione con Stanislao. Una paura però ben lontana da quella passata, non più legata al timore di entrare in contatto con l'alterità (mia e del paziente) ma, piuttosto, al timore di non saper reggere e gestire l'ulteriore richiesta di vicinanza e attaccamento a cui Stanislao mi invitava aprendosi alla relazione sotto altre forme da quelle da me attese e concesse.

Dunque, pur considerando che qualsiasi processo trasformativo in analisi non riguarda mai solo l'assetto mentale del paziente ma include sempre anche quello dell'analista, paradossalmente, ero proprio io a non essere pienamente disposto a fare a meno della mia corazza professionale. Questa mia resistenza al cambiamento rischiava di farmi perdere di vista che in realtà il percorso clinico non si era arrestato, ma si stava di fatti spostando su di un altro 'campo da gioco' che metteva ancora di più in primo piano la diade analitica e il suo processo trasformativo (del paziente come del terapeuta). Tale amara ma importante constatazione mi ha permesso così di cogliere che la rabbia e la frustrazione descritta ad inizio paragrafo non aveva a che fare solo con i processi difensivi di Stanislao ma anche con i miei. Solo così ho potuto rendermi conto di quanto il mio bisogno di linearità rischiava di non farmi vedere la complessità su cui Stanislao aveva continuato a mettersi e a mettermi in gioco.

Stato di sospensione

Lentamente, il mio controtransfert si rendeva più chiaro e prolifico permettendomi di vedere che la regressione del paziente non era semplicemente una ricaduta ad un funzionamento pregresso, ma piuttosto un tentativo di ristabilire qualcosa di necessario (come il senso di sicurezza e di protezione) per poter progredire (Jung, 1958).

Nello sviluppo del processo clinico, infatti, Stanislao cominciava non solo a darmi del tu, ma anche a chiedere sostegno nel ri-conoscere e risignificare quanto stava avvenendo dentro e fuori di sé. Ad esempio, quando cercava di spiegare i suoi vissuti si fermava, sorrideva e facendo dell'umorismo (Freud, 1927) mi chiedeva se riuscisse a farsi capire o se stava inconsapevolmente sullo 'shuttle'. Domande tutt'altro che irrilevanti sia considerando gli esordi della terapia sia perché il paziente stava in verità rivelando di non sapere cosa fosse lo stato dissociativo inteso come shuttle, come ci finiva a bordo e in quale altra dimensione lo portasse. Con tali parole Stanislao evidenziava a suo modo un importantissimo sviluppo del suo lavoro interno, non solo perché si permetteva di parlare di qualcosa di sé che non conosceva e non controllava (un colpo mortale per il suo delirio di onnipotenza), ma dimostrava anche di essere maggiormente in grado di riconoscere, accogliere e non più temere l'altro da sé.

Un cambiamento fondamentale per il progresso terapeutico poiché in tal modo il paziente impara a spostarsi sul punto di vista dell'altro e così facendo lo può valutare e fare proprio riuscendo a riflettere sui processi psichici (suoi e altrui) da prospettive alternative a quelle deliranti. Uno stato di coscienza che sembra avere a che fare con il conseguimento della possibilità di sospendere il giudizio e l'automatismo del sistema difensivo per soppesare le alternative con cui elaborare gli stimoli prima di reagirvi. Di conseguenza, il paziente ne ricava l'evidente vantaggio evolutivistico di poter scegliere tra le alternative disponibili l'interpretazione della realtà potenzialmente più adattiva e funzionale (Liotti, Cortina, 2009) ed eleggerla come nuova versione cosciente di sé.

Così facendo, dopo diversi mesi dalla sua prima manifestazione, Stanislao ha ricominciato di tanto in tanto a presenziare i nostri incontri senza fare alcun ricorso ai suoi stati dissociativi. Diversamente da quanto avvenuto la prima volta durante il lockdown, in tali incontri però in me non c'è più lo stupore di allora e in Stanislao non c'è alcuna confusione quando gli faccio notare che a volte fa posto ad una comunicazione più profonda senza mettere in gioco scenari magici. Entrambi sembriamo in un certo senso cominciare a normalizzare ciò che non appare più come un evento estemporaneo e incredibile, riuscendo invece a considerarlo come qualcosa di pensabile e possibile. Con il tempo, anzi, è proprio il paziente a sottolineare che sa parlare dei suoi vissuti rimanendo 'con i piedi per terra', a

ricordarsi che lo ha fatto in altri incontri e, cosa ancor più importante, a decostruire le vecchie impalcature deliranti che sorreggevano la sua precaria struttura interna nell'estremo tentativo di mantenere il controllo mentale laddove quello fisico era perduto (Spiegel, 1991): *‘ancora oggi quando mi sento vuoto e angosciato devo inventarmi qualcosa se no schizzo [...] proprio come facevo in ospedale quando qualche bambino del mio reparto volava in cielo. La paura di morire mi faceva impazzire e riuscivo a calmarmi solo mettendomi a giocare con i robot e a costruire astronavi di carta. La verità però è che parlo tanto di navicelle spaziali ma non ho mai preso manco l'aereo in vita mia’*.

Qui e ora

Attualmente, Stanislao ha una migliore relazione affettiva con i genitori; lavora in una fumetteria e progetta di andare a vivere fuori Roma con alcuni colleghi di lavoro con cui ha stretto amicizia. Inoltre, dopo che ha raccontato del tentativo di suicidio che precedette il ricovero in psichiatria, comincia a parlare con più fluidità delle difficoltà motorie un tempo taciute. Di conseguenza, anche il rapporto con il suo corpo sta cambiando: ha ripreso a fare sport, cura l'alimentazione, il suo look e sta vivendo la sua primavera anche sul versante sessuale.

Sul piano intrapsichico sta rielaborando i significati associati ai traumi del passato ed è molto più in grado di riflettere sulle sue fonti di stress comprendendo meglio quali difese risultano più funzionali in base al contesto. Di conseguenza, sta riuscendo a dare nuovo valore al suo tempo e alle strade ora percorribili, mettendo in discussione le rigide ipoteche sottoscritte nei suoi assetti passati per tentare, gradualmente, di ripronunciarsi sul suo futuro: *‘Spero siano in grado di fare bene anche senza di me (riferito al mondo extraterrestre). Io sono stanco di quella vita e ho bisogno di allontanarmene. Voglio dedicarmi di più a me stesso, a relazioni vere e prendermi cura delle mie emozioni’*.

Recentemente, ha cominciato a portare in terapia il bisogno di sviluppare maggiori 'abilità psicosociali' (Bachrach, 1992) per imparare a discriminare sotto o sopra quale soglia gli stati emotivi possono diventare pericolosi per il suo equilibrio mentale e cosa può fare per calmarsi o riattivarsi. Questa sua richiesta ha segnato in un certo senso la fine del vecchio gioco di fantasia fatto in precedenza e il passaggio ad un nuovo tipo di strumento attraverso cui imparare a 'sentire la testa e pensare la pancia' per comprendere meglio il collegamento tra emozioni, pensieri, ricordi, sogni, persone, ecc.

In tal modo il paziente ha iniziato a conoscere maggiormente i punti critici e i punti di forza della sua 'finestra di tolleranza emotiva' (Siegel, 2003) e sviluppare più funzionali strategie di coping che, lentamente, gli stanno

permettendo di vivere una maggiore sensazione di agency sui suoi processi di autoregolazione psichica favorendo in lui una sorta di 'riqualifica identitaria'. Ad esempio, se è in crisi telefona tempestivamente alle sorelle di cui si fida pienamente oppure assume la farmacoterapia al bisogno; nei momenti in cui si sente triste si dedica ad attività (letture, musica, film, ecc.) che favoriscano in lui sensazioni positive e incoraggianti; se i genitori diventano troppo invadenti o svalutanti se ne allontana e si dedica allo sport o al suo diario per scaricare la tensione; se si sente solo contatta i suoi amici proponendo attività socializzanti e ricreative (cinema, pub, gite) ecc.

Alla luce di tutto ciò, ci stiamo addentrando nell'ottavo anno di analisi. Gradualmente, si avvicina la possibilità di consentire al paziente di costruire una narrativa della sua vita che possa comprendere tutte le esperienze vissute (e non solo quelle traumatiche) per rafforzare immagini costruttive e resilienti di sé e favorire un maggior adattamento all'ambiente in cui vive. Parallelamente, la mia memoria inizia a sbiadire le impressioni inquietanti che mi ero fatto di Stanislao ad inizio terapia per lasciare maggior spazio alla sua immagine presente. In tal modo si stanno diradando le strane sensazioni provate quando facevo molta fatica a concepire che sulla poltrona a me di fronte c'era un'altra versione della stessa persona che giudicavo ormai spacciata nella sua forza delirante.

Bibliografia

- Bachrach, L. L. (1992). *Psychosocial rehabilitation and psychiatry in the care of long-term patients*, in Gabbard, G. O. (2015). *Psichiatria psicodinamica*, Cortina, Milano.
- Basaglia, F. (1997). *Che cos'è la psichiatria?* Dalai, Roma.
- Bateson (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.
- Bechdolf A., Thompson A., & Nelson B. (2010). Experience of trauma and conversion to psychosis in an ultra-high-risk (prodromal) group. *Acta Psychiatrica Scandinava*, 121(5), 377-384.
- Benedetti, G. (1987). *Psychotherapy of Schizophrenia*. New York University Press, New York.
- Bucci, W. (1997). *Psicoanalisi e scienza cognitiva*. Fiorini, Verona.
- Campbell, J. (1996). *Miti per vivere*. Oscar Mondadori, Milano.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi, Milano.
- Dennett, D. (1991). *Coscienza: cosa è*. trad. it., Rizzoli, Milano 1992.
- Di Pietro A., & Sila A. (2018). *Giocare per crescere assieme*. Centro per la salute del bambino, Bologna.
- Freud, S. (1927). *L'umorismo*. Opere Vol. X Boringhieri, Torino.
- Gabbard, G. O. (2015). *Psichiatria psicodinamica*. Cortina, Milano.
- Garfield, D. A. S. (2007). *Un'emozione insopportabile. Guida alle psicoterapie delle psicosi*. Astrolabio, Roma.
- Jaspers, K. (1913). *Psicopatologia generale*. Il pensiero scientifico, Roma, 2000.
- Jung, C. G. (1958). *Pratica della psicoterapia*, Opere. Vol. 16. Boringhieri, Torino, 1993.
- Liotti, G., & Cortina, M. (2009). Il volto dell'altro: emozioni e genesi della coscienza. *Ricerca Psicoanalitica*, 20(1), 47-62.

- Marshall, P. (1990). *Risvegli*. Columbia Pictures, USA.
- Minolli, M. (2007). L'autocoscienza o presenza a sé stessi come ricerca della realtà e cardine della cura. *Ricerca Psicoanalitica*, 18(2), 187-202.
- Moskowitz, A. (2016). Disponibile da: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=liotti+moskovitz+2016> Consultato il 14/11/2020.
- Nijenhuis, E., & Van der Hart, O. (2011). Dissociation in trauma. A new definition and comparison with previous formulations, in Frewen, P., Lanius, R. (2017). *La Cura del sé traumatizzato. Coscienza, neuroscienze, trattamento*. Fioriti, Roma.
- Peciccia, M., & Benedetti G. (2006). *La parola come cura*. FrancoAngeli, Milano.
- Searls, H. F. (1965). *Scritti sulla schizofrenia*. trad. it., Boringhieri, Torino, 1989.
- Searls, H. F. (1979). *Il controtransfert*, trad. it., Boringhieri, Torino, 1994.
- Selzer, M. A., & Carsky M. (1990). *Treatment alliance and the chronic schizophrenic* in Gabbard, Psichiatria Psicodinamica, Cortina, Milano.
- Siegel, D. J. (2003). *La mente relazionale*. Raffaello Cortina, Milano.
- Sims, A. (2004). *Introduzione alla psicopatologia descrittiva*, Raffaello Cortina, Milano.
- Sorce, J. F., Emde, R.N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling, its effects on the visual cliff behavior on one year olds. *Developmental Psychology*, 21,195-200.
- Spiegel, D., & Cardena, E. (1991). Disintegrated experience: the dissociative disorders revisited. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 366-78.
- Sullivan, H. (1954). *Il colloquio psichiatrico*. trad. it., Feltrinelli, Milano, 1967.
- Van der Hart, O., Nijenhuis, E. R. S., & Steele, K. (2010). *Fantasmî nel sé. Trauma e trattamento della dissociazione strutturale*. Raffaello Cortina, Milano.
- Van der Kolk, B. A., & McFarlane, A. C. (1996). *Stress traumatico. Gli effetti sulla mente, sul corpo e sulla società delle esperienze intollerabili*. trad. it., Magi, Roma, 2004, pp. 19-38.
- Van Os, J., Rutten, B., & Poulton, R. (2008). Gene-environment interactions in schizophrenia: review of epidemiological findings and future directions. *Schizophrenia Bulletin*, 34(6), 1066-1082.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. trad. it., Boringhieri, Torino, 1987.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 27 aprile 2021.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2021.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:542

doi:10.4081/rp.2022.542

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.

Commento al caso clinico: *Stati alterati di coscienza*

Maria Zirilli*

*Per nessun altro, amore, avrei spezzato questo beato sogno.
Buon tema alla ragione, troppo forte per la fantasia.
Fosti saggia a destarmi. E tuttavia tu non spezzi il mio sogno, lo prolunghi.
Tu così vera che pensarti basta per fare veri i sogni e le favole storia.
Entra fra queste braccia. Se ti parve meglio per me non sognare tutto il sogno, ora
viviamo il resto.
John Donne*

La bellezza è negli occhi di chi guarda

Ho letto con molto piacere il resoconto di Giuseppe Fulco. Di cui ho apprezzato la passione, l'umiltà e la sincerità con cui ha esposto il suo lungo viaggio con Stanislao. Mi piacciono i libri di viaggio, mi piacciono i viaggi. In aggiunta, il suo resoconto mi rassicura e mi conforta nella mia sin qui presunta solitudine. Fortunatamente non sono la sola ad occuparmi di pazienti psicotici. C'è da domandarsi *'perché'* avessi un vissuto così estremo e fortunatamente falso. A me sembra chiaro: non è popolare parlare, tra gli psicoterapeuti, di psicosi, delirio o soggetti psicotici. Dagli anni '90 in poi, la psicosi è stata *'affidata'* agli psicofarmaci; e quei terapeuti (medici o psicologi) che hanno tuttora l'ambizione e la passione di *'volerci andare dentro'*, sono visti come persone *'strane e/o bizzarre'*, più o meno come i loro pazienti. Come se ci fosse, e in realtà c'è, una sorta di reciprocità, di corrispondenza tra le anomalie del così detto *'pazzo'* e la persona del suo curante (Mannoni, 1971).

Appena chiusi i manicomi (legge *'Basaglia'* L. 180 del 1978) lo slancio e la passione degli psichiatri dell'epoca per la comprensione della follia aveva reso possibile il fiorire di una cultura terapeutica della psicosi di stampo psicoanalitico, ricca e vivace, in cui la passione per la cura mescolava arditamente con il bisogno di giustificare il proprio intento dimostrando come il *'fare*

*Scuola di Psicoterapia Conversazionale Parma. E-mail: mariazirilli4747@gmail.com

terapeutico’, meglio *‘il fare psicoanalitico*’ rappresentasse, a tutti gli effetti, una procedura scientifica, fondata sulle evidenze e, pertanto, replicabile. Per il giovane studioso di oggi potrebbe essere interessante ripercorrere la storia del pensiero terapeutico e andare a quegli anni e a quei *‘prodotti*’. Personalmente ho avuto la fortuna di viverli in prima persona e fanno dunque parte del mio DNA. *‘Attraversare il delirio*’, insieme e accanto all’altro da Sé, al ‘Tu’, altro non è che una storia amorosa, affatto simile a tutte le altre. Ovvero, una storia non-riducibile e non-riconducibile alle categorie causali, né tanto meno, alla dimensione spazio-temporale. Così come il delirio è atemporale, e non si piega alla comprensione di chi osserva, se non *‘qua e là’ e ‘per frammenti*’, analogamente, la possibilità di intrattenere una relazione di cura (che sia analitica o altro) implica una attitudine a concedersi, a concedere parti di Sé all’Altro, sicuramente non-universale, né tanto meno riproducibile se non *‘a grandi linee*’. Da qui e per questo, il tacciamento di *mancata scientificità* alle pratiche di cura psicoterapica della psicosi, che ne ha determinato, in buona misura, l’abbandono da parte degli psicoterapeuti.

Senonché, e per fortuna, molto è stato fatto e qualcosa è stato scritto (Lebovici & McDougall, 1960; Neumann, 2019; Zirilli, 1976).

Dapprima furono i neuropsichiatri infantili che affrontarono la psicosi. Così come la chiusura delle scuole speciali (nei fatti il corrispettivo infantile dei manicomi) ha preceduto di un anno (1977), la chiusura degli Istituti Psichiatrici, analogamente accadde che la *cura* dei bambini, cura necessariamente impegnativa, lunga, defaticante e soggetta a continue ricadute, precedesse quella degli adulti. (Sisifo felice). Il riconoscimento ai folli dello statuto di Soggetti, suscettibili di cure, è stato tardivo e naturalmente connotato moralisticamente. Il criterio economico, infatti, prevale sempre e comunque nella valutazione degli adulti, vuoi per ragioni ideologiche (un uomo deve produrre!), che pratiche (non di rado gli adulti sono soli, avendo perso i genitori e non godendo, la maggior parte, dell’affetto di un partner). Vedasi, a puro titolo d’esempio, la definizione dei Soggetti Schizofrenici quali *‘bambini inutili*’, in quanto non produttivi. Tuttavia, pur nella sua brutalità, la definizione di *‘bambini*’ è valsa ad illuminare le forme del funzionamento mentale. Gli psicotici adulti, analogamente ai bambini ed ai personaggi dei sogni, interagiscono nella realtà secondo i modi del così detto Processo Primario (Freud, 2019), ovvero, mossi dalla emotività e dall’istinto, o, meglio ancora, dal Desiderio (Lacan) dell’Altro. Ma, *‘di chi è’* il Desiderio che evoca l’Altro alla vita? Se per un bambino il Desiderio è quello della Madre (Madre e Padre insieme come insegna oggi la scuola di Losanna) il Desiderio di ri-evocare lo psicotico alla vita, una volta accettata l’ipotesi che lo psicotico sia drammaticamente *solo*, non può essere altri che del terapeuta. *Solo* per la sua incomprendibilità; *solo* in quanto estraneo alla produttività; *solo* perché difficile da amare. Se è vero che i bambini si muovono nella realtà come i personaggi dei sogni (Freud, 2019; Morghenataler, 1982) analogamente i soggetti in preda alla

confusione e al delirio, si presentano sulla scena del mondo quali soggetti poco consapevoli, ma nondimeno estremamente sofferenti. Apparentemente ‘*agiti*’ piuttosto che ‘*agenti*’, misteriosi ed enigmatici a sé stessi e per gli altri. Accettare o scegliere di mettersi al loro fianco come semplici ‘*accantologi*’ (Lai, 1985) appagati dalla vicinanza e dalle parole, non è cosa semplice, poiché implica contemporaneamente una forte ambizione (vincere la paura per l’inesplorato e l’arduo), e una grande umiltà.

‘Se le nostre anime devono essere due, sono due così come le aste gemelle del compasso sono due. La tua anima è il piede fisso, non mostra di muoversi, ma lo fa, se l’altra lo fa.

E anche se essa sta al centro, quando l’altra gira lontano, essa si piega e si protende verso l’altra, e diventa eretta, quando ritorna a casa.

Così saremo tu ed io, che devo, come l’altro piede, correre obliquamente; la tua fermezza rende il mio cerchio perfetto, e mi fa finire dove io ho avuto inizio’ (Donne, 1977).

Il rovesciamento è evidente: per Donne, anziano marito di una sedicenne che amava tenerissimamente, il ‘*piede fermo*’ è Lei, la donna angelicata. Nella diade analista-paziente, il piede fermo non può essere, evidentemente, altro che l’analista, ed il paziente l’asta che si allontana obliquamente.

Il resoconto di Fulco, tra gli altri pregi, ha proprio quello di essersi saputo/voluto soffermare con franchezza sul controtransfert e sulle sue vicissitudini. Posizione difficile quella dell’analista quando anziché percorrere le autostrade della realtà, è costretto ad immergersi nel labirinto delle fantasie e dei desideri... *‘I primi tempi facevo moltissima fatica a stare in seduta con Stanislao che, attraverso disegni astratti, formule matematiche e spiegazioni illogiche, cercava di comunicare con me dal suo mondo così lontano e diverso dal mio. Il carico di frustrazioni di cui facevo scorta in ogni incontro era pesante. Sul piano controtransferale mi sentivo confuso, disarmato e smarrito. In qualche modo avvertivo che Stanislao voleva farsi aiutare ed ero al contempo certo che volevo occuparmi di lui, ma ogni mio intervento, ogni tecnica usata, mi sembrava inutile, fallimentare e rendeva molto frustrante, a tratti intollerabile, la relazione analitica. Eppure, Stanislao mi riferiva puntualmente di attendere con impazienza i nostri incontri e, sorridendo, mi ringraziava alla fine di ogni seduta. Questo aspetto mi stupiva e, lentamente, iniziava ad incuriosirmi perché non capivo cosa lui traesse dalle nostre sedute quando io stesso ero stato più volte sul punto di interrompere, subendo per molto tempo l’aspetto che Searles (1979) definiva come la parte più difficile del lavoro con pazienti schizofrenici...’.*

‘Siccome Stanislao parlava come se visse in una sorta di storia fantastica, magica, che si sviluppava tra insidie mostruose e superpoteri eccezionali, ho iniziato a relazionarmi con lui come se fossimo in un gioco di finzione riadattato in chiave clinica. Un tipo di gioco in cui si condividono emozioni vere descrivendo situazioni che, al di là di quella configurazione spazio-tem-

porale, appaiono come fittizie e surreali. Come nei giochi di fantasia che si fanno da piccoli, mi attenevo, di conseguenza, alla regola base del loro funzionamento: gli elementi narrati non possono essere svelati come qualcos'altro fino a che 'non si esce dal gioco' (un monito a non toccare le difese finché non avessi avuto qualcosa di meglio da offrirgli). Tale tecnica era diventata il nostro oggetto organizzatore, utilizzato per sintonizzarmi su di un funzionamento mentale a me noto sebbene desueto, a cui invece il paziente si atteneva rigidamente finché, come vedremo più avanti, non comincerà a valutare altre narrazioni e sviluppi possibili della sua storia...'.

Sin qui il modo di approcciare l'Altro mio personale e di Fulco coincidono. Ciò che invece, significativamente diverge, come cercherò di spiegare, è l'attitudine teorica che soggiace all'organizzazione del setting. Non è certamente mia intenzione, in questa sede, addentrarmi in una questione (aspetti costitutivi del setting) così complessa e tuttora controversa. Richiamiamoci, per un momento, alla perentoria definizione di setting che diede Freud più di un secolo fa (relazione di apertura a Budapest il 28 settembre 1918, del quinto Congresso di Psicanalisi) laddove, parlando di tecnica, ci tenne ad enunciare 'un principio fondamentale che probabilmente diventerà dominante'... 'nella misura del possibile, la cura analitica, deve essere effettuata in stato di privazione e di astinenza'. Come questo principio si sia successivamente saldato con la posizione opposta, tesa a salvare la creatività dello psicanalista, enunciata nello stesso periodo da Otto Fenichel, con il quale '*in analisi nella è precluso purché si sappia bene cosa si sta facendo e perché...*' riguarda l'evoluzione/trasformazione del pensiero psicanalitico, ed, ovviamente, e in parallelo, la evoluzione/trasformazione della tecnica. Evoluzione che si nutrì da subito, a partire dall'allieva di Freud Melanie Klein, e a seguire da quelli di Bjon, Winnicott, Spitz, e tutti gli altri che vollero e seppero curare contemporaneamente ai nevrotici, i bambini e gli psicotici. Negli anni '50 il dibattito psicanalitico fu lì per dover affrontare una scissione, e fu solo grazie al contributo di quegli arditisti che estesero la cura alle fasi protomentali (e pre-rappresentazionali) del processo di soggettivizzazione che il concetto di setting, si saldò a quello di transfert e non vi fu più dubbio alcuno che gli elementi che lo costituiscono non sono solo esterni e formali (stesso giorno stessa ora) ma ben più costitutivi e profondi. Nel senso che le persone, sia del paziente che dello psicoanalista, intesi come fusione di mente e di corpo, interagiscono dinamicamente nella co-costruzione di una storia dotata di senso. Le neuroscienze hanno fatto (stanno facendo) il resto. Dalla scoperta dei neuroni specchio in avanti (e verosimilmente ancora di più in futuro, la correlazione tra setting (forma e contenuti) e transfert, o meglio, fra transfert e controtransfert, ha finalmente ricevuto la tanto attesa validazione scientifica. Dicevo più sopra che la tecnica fra Fulco e me presenta qualche divergenza, forse niente più che una sottigliezza che mi preme tuttavia illustrare.

Personalmente mi sono sempre attenuta ai dettami paterni (Freud) della ‘neutralità’ e della ‘astinenza’ totalmente e con entusiasmo. Se, per dirla con Freud, la pratica psicoanalista è più simile alla scultura che non alla pittura (studio su Michelangelo di Freud) allora ‘*niente*’ o comunque un quid più vicino allo zero che all’uno di quanto viene restituito al paziente, deve appartenere al mondo dello psicoanalista. Tanto ha profondamente modificato il mio modo di lavorare, arrivando, nei fatti, ad azzerare la procedura interpretativa. Io non interpreto né traduco: accolgo quello che l’altro mi dice, lo recepisco, e allorché questo si traduce fra me e me in una unità linguistica semplice dotata di senso, lo restituisco all’altro verbalizzandolo. Per dirla con Gian Paolo Lai (conversazionalismo) ho sostituito la procedura interpretativa con la restituzione del motivo narrativo, inteso come ‘*l’unità minima di significato di un testo, dove per testo si assume il racconto del paziente*’. Farlo è stato semplice, quasi automatico, stanti la coincidenza per me, negli anni ‘80, della pratica terapeutica con i bambini, con quella degli adulti, siano essi stati nevrotici che psicotici. La psicoterapia ha luogo là dove si sovrappongono due aree di gioco, quella del paziente e quella del terapeuta, la psicoterapia ha a che fare con due persone che giocano insieme (Winnicott, 1971).

Post scriptum: il lockdown ovvero l’Alterazione di coscienza come interferenza di versioni alternative e inconsce di sé

Scrive Fulco:

‘...Nell’incontro che riporto (il primo fatto da remoto), dal primo all’ultimo minuto, Stanislao ha non solo evitato qualsiasi forma delirante di pensiero ma, soprattutto, ha manifestato uno stato di coscienza alternativo con cui ha parlato di se stesso e del suo passato....Partendo dal fatto che il ritiro a causa del lockdown non è molto diverso da quello che per anni aveva messo in atto da solo nascondendosi dietro alla TV, inizia a raccontare, con la voce rotta dal pianto, di come l’isolamento causato dalla pandemia lo ha scosso drammaticamente riportandolo al terrore di altri momenti della sua vita di cui però, oggi riconosce altri significati: ‘Un conto è l’isolamento a causa di una pandemia, ma più grave è l’isolamento che ti crei tu per non affrontare la vita e quel che ti riserva’.

Da questo momento in poi, Fulco descrive il cambiamento di Stanislao secondo le modalità e le tappe tipiche della così detta *salute*. Da quanto riferito, è come se in Stanislao si fosse prodotta una ulteriore scissione, questa volta sotto il segno della normalità. Stanislao guarda a sé stesso dall’esterno, ma lo fa in modo intelligente e critico; ‘*come sé*’ stimolato dal lockdown, avesse avuto finalmente l’occasione di organizzarsi un Io osservante proprio, dotato di tutte le caratteristiche di intelligenza e riflessività che sino a quel momento erano state proprie dell’analista.’...*Verso metà seduta arricchia il tutto con un sogno (il primo portato in terapia) dove si descrive su*

una barca i cui remi sono bloccati e che poi si inabissa. Invitato ad associare, dà una interpretazione del sogno a cui ho potuto aggiungere ben poco: 'Quella barchetta sono io e la mia voglia di vivere. I remi bloccati sono i miei pensieri e le mie emozioni. Ho capito che quando non mi esprimo soffoco quello che vivo ed è così che poi mi appesantisco e sto male. Ogni cosa diventa troppo difficile, dolorosa e così annego in mezzo al mare. Quel tipo di pesantezza farebbe inabissare qualsiasi barca e non perché marcia o costruita male, ma solo perché gli manca la leggerezza che serve per navigare senza naufragare'.

Sul finire della seduta, euforico gli domando se si rende conto della portata di quello che mi sta raccontando e, soprattutto, di 'come' lo sta esprimendo e a quel punto Stanislao mi stupisce definitivamente chiedendomi: 'cosa c'è di strano dal solito?'...

Quanto accaduto a Stanislao ha del 'miracoloso', a mio avviso, solo se guardato dalla prospettiva della psicologia. Dal punto di vista antropologico è più chiaro. E a me ha richiamato alla mente, contemporaneamente, un dato della mia esperienza e un sintomo. Durante il lockdown ho dovuto registrare con stupore e meraviglia quanto il 'biologico' sia sempre 'più avanti' della coscienza: tutti e tre i miei giovanissimi pazienti maschi, nella primavera del 2020 sono andati incontro alla pubertà. Dapprima vissuta come evento 'patologico' (sarà un modo nuovo di manifestarsi del virus) e, a seguire, subito dopo, come impellenza e desiderio di incontro con l'Altro (le ragazze). Il sintomo cui invece ho pensato è la *derealizzazione* (uno dei cinque sintomi cardine del disturbo post-traumatico da stress) intesa dalla sottoscritta non tanto come condizione patologica, quanto, piuttosto, come meccanismo difensivo estremo che racchiude in sé in *nuce*, l'emergenza dell'Io osservante. Pochissimi giorni fa una giovanissima adolescente arrivata nel mio studio accompagnata dalla madre, inviata alla mia consulenza da una collega neurologa, dopo avermi sciorinato sotto gli occhi sconvolti della madre la teatralità tipica di quei soggetti che un tempo si sarebbero definiti Isterici (è quasi svenuta sulla soglia di ingresso, e, accomodatasi in studio ha continuato per almeno un quarto d'ora a mimare perdita di forze e necessità di appoggiarsi alla madre che sfociavano in adesività corporea sulla pancia di lei incinta) freddamente interrogata dalla sottoscritta su 'cosa altro le stesse accadendo', ha raccontato (sempre mimandolo) che da qualche mese le succede di vedersi dall'esterno. Per rendere più chiara la descrizione io avevo aggiunto 'come in un film?' E lei: 'Sì sì...'

Sganciato dalla categorizzazione psicopatologica, la *derealizzazione* potrebbe addirittura essere letta come una modalità *parallela* dell'Essere: chi non ricorda le fantasticherie adolescenziali; i sogni ad occhi aperti; le letture rapinose (da *Delitto e castigo* a Pessoa, passando per il *Dottor Jekyll e Mr. Hyde*). Gioco del doppio; identità multipla come risorsa; disidentità (Lai, 1999) ovvero la disidentità come risorsa. La dissociazione, dunque, non è solo

una difesa; è meglio, come tutte le difese è anche e soprattutto, almeno in ‘*origine*’ una risorsa, e tale rimane sino a quando si è consapevoli di poter assumere la ‘*forma*’ altra quando e come si vuole e per il tempo necessario (un po’ come la farmacoterapia, assunta ‘all’occorrenza’ come fa Stanislao).

Senonché il mantenimento della dissociazione come navicella di soccorso alla quale accedere e in cui sostare se e quando necessario, dipende, drammaticamente, dal contesto, ovvero dalla famiglia, dagli insegnanti dai compagni e, da ultimo, dal terapeuta.

Personalmente ho trovato nel conversazionalismo, al quale si rimanda, un dispositivo tecnico rigorosamente derivato dalla psicoanalisi che mi consente di Stare Accanto al mio paziente sempre e comunque senza bisogno di interpretare ciò che accade, ma semplicemente restituendo all’Altro i suoi contenuti filtrati dalla mia comprensione (motivo narrativo) ben felice di avere l’occasione di sperimentare con il mio ‘*compagno di gioco*’ le infinite possibilità che si danno in alternativa alla rigidità del reale.

BIBLIOGRAFIA

- Neumann, B. (2019). Diario della psicoterapia di Federico. *Psicoterapia e Scienze umane*, 3.
- Donne, J. (1977). *Poesie Amoroze*. Torino: Einaudi.
- Freud, S. (2019). *L’interpretazione dei sogni*. Nuova Edizione. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lai, G. (1985). *La conversazione felice*. Milano: Il Saggiatore.
- Lai, G. (1999). *Disidentità*. Milano: FrancoAngeli.
- Lai, G. (1993). *Conversazionalismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lebovici, S., & McDougall J. (1960). *Un dialogo con Sammy. Un caso di psicosi infantile*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mannoni, M. (1971). *Lo psichiatra il, ‘suo pazzo’ e la psicoanalisi*. Milano: Jaka Book.
- Morghenataler, F. (1982). *Comunicazione privata nel caso dei Seminari tenutisi a Parma*.
- Zirilli, M. (1976). Socializzazione e problemi psicoterapici in un caso di psicosi infantile. *Psicoterapia e scienze umane*, Fascicolo I/II.

Conflitto di interessi: l’autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 13 marzo 2022.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:646

doi:10.4081/rp.2022.646

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.

Commento al caso clinico: *Stati alterati di coscienza*

Paolo Cozzaglio*

Leggere un caso di psicoanalisi della psicosi è sempre molto interessante perché, ancora oggi, è controverso il valore della psicoterapia in questi casi complessi. Molti miei colleghi psichiatri, anche di recente formazione, alzerbbero perplessi le sopracciglia: gli è stato loro insegnato che la schizofrenia e le psicosi sono malattie cerebrali organiche che si curano con i farmaci. Poi ci sono gli interventi riabilitativi, i *social skill training*, le attività espressive e risocializzanti, ma la psicoterapia può essere per lo più un ‘supporto’. Ricordo l’affermazione apodittica di un famoso professore nel corso universitario di psichiatria quando ero ancora uno studente: «Le malattie psichiatriche si curano con i farmaci. Se poi si vuole fare un’amichevole chiacchierata con il paziente, allora c’è la psicoterapia». Nonostante che autorevoli neuroscienziati come Eric Kandel (2005) abbiano da tempo dimostrato l’impatto funzionale cerebrale della ‘terapia della parola’, la posizione della psichiatria biologica è ancora purtroppo riduttiva e nei convegni si parla per lo più di psicofarmacologia. Non a caso è in voga la cosiddetta psichiatria neo-kraepeliniana, perché Emil Kraepelin (1899) rispetto alla psicosi schizofrenica usava il termine ‘*dementia praecox*’, cioè di un quadro clinico organico inevitabilmente evolutivo che portava prematuramente il paziente a una sorta di demenza con depauperamento del tessuto cerebrale. Ciò che riguarda il cervello si cura con le terapie ‘fisiche’, non certo con le parole.

Non che la psicoanalisi avesse originariamente una posizione così diversa riguardo alla psicoterapia delle psicosi. Sigmund Freud (1914, 1923, 1924) non considerava analizzabile il paziente psicotico, in quanto ritirato inesorabilmente nella difesa del ‘narcisismo secondario’, che rendeva impossibile il transfert e non gli permetteva la comunicazione con l’altro e l’esame del conflitto inconscio, al di fuori della sua espressione nel sintomo. Già all’epoca di Freud,

*Paolo Cozzaglio, psichiatra e psicoanalista junghiano, socio CEPEI (Centro di Psicologia Evolutiva Intersoggettiva) e socio SIPRe (Società di Psicoanalisi della Relazione). Responsabile di Comunità Terapeutiche per il trattamento di pazienti psicotici, gravi disturbi di personalità, e disturbi alimentari. E-mail: pcozzaglio@paolocozzaglio.it

tuttavia, c'era chi dissentiva con questa posizione. Nell'ambito psichiatrico, Eugene Bleuler coniò il termine 'schizofrenia' per evidenziare il processo patogenetico ed espressivo delle psicosi, distanziandosi dalla posizione kraepeliniana. Carl Gustav Jung, al Burghözli di Zurigo dove lavorava con Bleuler, curava la schizofrenia con la parola; anzi, proprio il proposito di curare una sua famosa paziente lì ricoverata - Sabina Spielrein, che divenne poi psicoanalista a sua volta - lo fece interessare alla nascente psicoanalisi e lo indusse a iniziare il carteggio con Freud rispetto alla nuova terapia emergente. Sappiamo però come il rapporto tra Jung e Freud, dopo l'iniziale sodalizio, andò a finire, proprio per le divergenze di entrambi sulla concezione dell'essere umano e i fenomeni psichici in psicoanalisi. Scriveva Jung rispetto alla cura dei suoi pazienti affetti da schizofrenia al Burghözli: «Mi sentivo disperatamente antiscientifico per il solo fatto di curarli, e dopo il trattamento mi si disse che non si era di certo trattato di schizofrenici» (Jung, 1939, p. 273).

La psicoanalisi freudiana è poi comunque evoluta ed è ormai assodato che possa esistere una terapia psicoanalitica delle psicosi, smentendo il pensiero originale del fondatore. Le sperimentazioni sul campo e le posizioni di Bion, Fulks, Main nel mondo anglosassone, hanno portato alla nascita della Comunità Terapeutica per il trattamento delle psicosi. L'esperienza di Racamier (1982) in Francia di revisione delle tecniche psicoanalitiche del setting e l'interpretazione, porteranno a formulare l'idea dello 'psicoanalista senza divano' (titolo del libro originale di Racamier) che si pone il proposito della cura psicoanalitica delle psicosi.

Non manca il pensiero di alcuni psichiatri italiani nel comprendere il linguaggio psicotico e poter curare il paziente mediante la parola: Silvano Arieti (1963), che descrive il 'pensiero paleologico' e il suo modo di esprimersi, e Sergio Piro (1967), che cerca di analizzare nel dettaglio il linguaggio schizofrenico.

Sulla scia di queste riflessioni, mi ha colpito come nell'articolo «Stati alterati di coscienza» vengano citati molti autori, anche di posizioni teoriche diverse tra loro. Questo mi fa ricordare che ormai in molti si sono occupati di terapia delle psicosi, ma che forse nessuno ha ancora trovato la *chiave d'oro* che possa permettere di aprire il portone del *castello dello psicotico*. Come mi disse un mio paziente riportandomi un motto di spirito: «Sa dottore la differenza tra un nevrotico, uno psicotico e uno psichiatra? Il nevrotico costruisce castelli in aria, lo psicotico li abita e lo psichiatra riscuote l'affitto». Al di là della riscossione dell'affitto, entrare insieme allo psicotico nel suo castello è impresa spesso tutt'altro che agile.

Come si evince in «Stati alterati di coscienza» dalla psicoterapia con Stanislao, il linguaggio psicotico rimane perturbante e in qualche modo oscuro. Jung (1939) aveva messo in evidenza l'estrema vicinanza del linguaggio psicotico con il linguaggio inconscio, non lineare, dotato di plurimi significati, simbolico e mai semplicemente allusivo. Un linguaggio delicato e inquietante

nella sua non definitezza, ma affascinante e profondo. Jung lo accostava al linguaggio dell'inconscio collettivo, più che a quello personale, e forse questo accostamento apre la porta alla possibilità di una comunicazione: se i termini del linguaggio schizofrenico si riferiscono a una comune esperienza umana collettiva, allora non ci possono essere del tutto estranei. Capisco comunque lo sconcerto del terapeuta dell'articolo che stiamo commentando quando riporta: «Tale sensazione di paura era evocata in me dall'inquietante possibilità di specchiarmi attraverso la relazione con Stanislao in una versione ignota di me stesso in cui, non conoscendo codici e strutture di funzionamento, temevo di perdermi e andare in pezzi.»

«Stati alterati di coscienza» è un buon esempio di come nella psicoterapia delle psicosi, per non perdersi, si debbano seguire due processualità intrecciate: quella del processo terapeutico in senso stretto, evidenziabile nei riscontri esterni 'di realtà', di come il paziente si muove nel suo contesto vitale (assenza di crisi, ricoveri, ripresa di *agency* in quello che fa); quella del processo di cambiamento di linguaggio, che si sposta su un registro più comunicabile e condivisibile, segnale di un cambiamento interiore che si riflette sulla possibilità di concedersi un maggior contatto emotivo con l'altro.

Seguiamo entrambi questi processi. Partiamo dall'inizio.

Il trauma, nei suoi molteplici modi esperienziali (Garfield, 2007; Van Der Kolk, 2014) è spesso all'origine dei gravi disagi psicopatologici, comprese le psicosi (Contini, 2019). Riscontriamo, infatti, esperienze traumatiche precoci anche in Stanislao, a più livelli: il drammatico incidente d'auto a tre anni, le ospedalizzazioni conseguenti, la delusione delle aspettative e speranze dei genitori e la loro separazione estremamente conflittuale. Il suo mondo traumatico e di deprivazione sensoriale ed emotiva è poi suggellato dall'ampio uso di droga nell'adolescenza. Tutto questo, nel tempo, consolida una vulnerabilità del soggetto che si esprime in una struttura psicotica di personalità, e che Antonello Correale definisce persino 'sensoriale': «L'incontro sensoriale con l'altro diventa lacerazione, collisione, bombardamento. La ipersensorializzazione comporta un'attivazione di un'area della mente scissa e autonoma, che paralizza e terrorizza» (Correale, 2021, p. 69). Lo stesso Jung psichiatra scriveva nel 1919: «A mio parere la maggior parte di coloro che soffrono di *dementia praecox* cade in conflitti psichici a causa di una predisposizione congenita; ma questi conflitti non sono necessariamente di carattere morboso, sono bensì comuni esperienze umane. Dato che la predisposizione consiste in una irritabilità anormale, simili conflitti si distinguono dalle tensioni normali solo per l'intensità emotiva. Per la loro intensità essi superano tutte le altre facoltà mentali del singolo [...] È solo l'impossibilità di liberarsi da un conflitto travolgente che porta alla follia» (Jung, 1919, p. 246). Come riporto altrove (Cozzaglio, 2014, 2017) il conflitto riguarda soprattutto il modo di vivere il rapporto interdipendente con gli altri significativi, cioè il *modo di essere con l'altro*

senza perdersi nell'altro e senza rischiare di perdere l'altro. Nella psicosi si instaura una interdipendenza simbiotica - che poi è il timore di una vera dipendenza spontanea: lo vedremo accadere anche al terapeuta nel finale dell'analisi - nel tentativo di tenere l'altro nella relazione, fondendosi con l'altro sensorialmente ma, al tempo stesso, sentendosi radicalmente distanti dall'altro dal punto di vista emotivo, per proteggere i confini del proprio Io. L'ipersensibilità sensoriale ed emotiva dello psicotico, che nei rapporti interpersonali si manifesta nel paradosso dell'interdipendenza simbiotica, si esprime pertanto nell'ambito della *dissociazione*. La dissociabilità della psiche, infatti, protegge dal contatto emotivamente intollerabile con l'altro più che dalla realtà in sé. Lo psicotico rimane comunque in contatto con la propria realtà vissuta. Infatti, la realtà in quanto tale, come satura di oggettività, non esiste per nessuno; ognuno di noi si rappresenta l'immagine della realtà che vive, che quindi rimane alquanto insatura. La realtà dello psicotico ci appare come immediatamente non condivisibile, perché è dalla relazione emotiva con l'altro che egli si protegge: per 'avere' l'altro deve fondersi con lui, in una simbiosi interdipendente che è al contempo minacciosa per l'integrità del proprio Io.

Il processo terapeutico di Stanislao viene raccontato in otto anni di analisi. Inizialmente, per entrare nel linguaggio e nel mondo di Stanislao, il terapeuta fa sua la suggestione di Searles per cui nella terapia con i pazienti schizofrenici determinate funzioni mentali devono essere dapprima attivate nel terapeuta e solo in seguito il paziente può farle sue. Inizia perciò un 'gioco' di finzione, metaforico, con il mondo delirante di Stanislao, fatto di codici condivisi e messi in parola dal terapeuta. Mi soffermo su questo punto perché, al di là delle considerazioni del terapeuta sulla necessità iniziale di questo gioco, per colmare la mancanza di un punto di incontro con il mondo del paziente, dobbiamo considerare il significato del delirio. Non è scontata la significatività comunicativa del delirio. Ricordo che, durante un corso di aggiornamento in una nota clinica psichiatrica universitaria di Milano, ci fu un dibattito tra il relatore e uno degli studenti partecipanti. Lo studente chiese perché non venissero considerati importanti per la cura i contenuti soggettivi del delirio di un paziente depresso. La risposta del relatore fu: «Possono essere considerati per capire se il paziente ha un delirio congruo o non congruo all'umore, perché questo può influenzare la prognosi della risposta farmacologica alla terapia; ma fuori di ciò, a te interessa capire solo che quello è un delirio, mentre il contenuto esatto è del tutto irrilevante ai fini del trattamento!» (Cozzaglio, 2014, p. 88). Potremmo invece pensare che il delirio comunica ciò che non è altrimenti comunicabile, ed è attraverso questa *comunicazione sospesa* che procede il processo terapeutico. È restando in quella sospensione accogliente che il terapeuta può tollerare «il carico di frustrazioni di cui facevo scorta in ogni incontro». Ci si accorge così di un moto di avvicinamento di Stanislao, grato per essere con qualcuno che ascolta il suo mondo «magico e tenebroso» che non

aveva mai potuto comunicare prima senza riceverne un giudizio. Del resto, «l'obiettivo ultimo della psicoterapia è aiutare il paziente ad avere una 'vista emotiva', intesa come la capacità di riconoscere ed esprimere le proprie emozioni più dolorose e sviluppare una maggiore consapevolezza dei suoi stati emotivi». Possiamo considerare il delirio come il primo momento per esprimere all'altro il proprio dolore, altrimenti inesprimibile. È un modo espressivo simbolico del dolore, utile fino a quando il dolore stesso può essere retto dal paziente e così 'essere detto' a qualcun altro per cercare una vicinanza.

Parallelamente, in psicoterapia si svolge *il processo di cambiamento di linguaggio*. Stanislao al quarto anno di analisi inizia a lasciare il linguaggio criptico del delirio e lo alterna a un linguaggio più comunicativo ed emotivamente vicino al terapeuta. In concomitanza inizia a mutare il suo approccio di chiusura al mondo esterno: il terapeuta racconta che inizia a frequentare un centro di ippoterapia e un centro diurno per pazienti psichiatrici. In seduta Stanislao riesce a parlare in modo più diretto dei traumi subiti nell'infanzia. Poi compare un sogno chiarificatore: «si descrive su una barca i cui remi sono bloccati e che poi si inabissa». Stanislao stesso si riconosce in quella barca con i pensieri bloccati che 'annegano' dentro di sé e che non lo fanno progredire. Sente così la necessità di esprimersi, mantenendo ancora però il diritto alla duplice espressione di sé: quella diretta e quella simbolica del delirio.

Avviene qui un *intreccio importante* tra il processo terapeutico e il processo di linguaggio. Il terapeuta, infatti, rassicurato dai progressi terapeutici, sembra per un momento non tollerare l'alternanza di linguaggi e invitare Stanislao ad abbandonare del tutto il suo mondo psicotico. Questo segna un breve momento di stallo del processo terapeutico. Mi sovviene che non è stato rispettato quel 'diritto a delirare' che raccomandava in modo lungimirante Giovanni Carlo Zapparoli (1987). Il delirio, che esprime il diritto del paziente a mantenere l'esistenza di un nucleo di incomprendibilità del suo mondo emotivo, sembra entrare in conflitto con il 'dovere di curare' del terapeuta. La risoluzione dell'opposizione delirio-cura sblocca nuovamente il processo di analisi e porta all'iniziale riconoscersi di Stanislao come soggetto agente, nel momento in cui esprime al terapeuta il desiderio di incontro e vicinanza, proponendo il passaggio spontaneo dal 'lei' al 'tu'. Un passaggio importante, perché può suscitare il fantasma di una regressione simbiotica, se letto difensivamente. Se invece cogliamo il processo di Stanislao di ritrovarsi intersoggettivamente come Soggetto al cospetto del Soggetto-terapeuta, osserviamo la caduta della barriera dissociativa della psicosi. Cade anche la modalità relazionale dell'interdipendenza simbiotica, se non ci si fa spaventare dalla dipendenza che ora è un modo per cercare una vicinanza e non più una distanza. Come accennavamo prima, il timore iniziale del terapeuta di accogliere il 'tu' - non banalizzabile, in questo caso, in una mera questione di setting - segna il timore di entrare in una nuova interdipendenza, molto più viva e affettiva. La precedente interdipendenza simbiotica appariva ancora più stretta e fusionale ma, come abbiamo

detto, era anche un modo radicale di mantenere una profonda distanza emotiva. Ora no, gli affetti e le emozioni si mobilitano e iniziano a scorrere nel corpo del paziente. Possiamo allora pensare a Stanislao come una persona sensibile, ma non più ipersensoriale, e capiamo in tutta la sua portata il processo terapeutico che si sta realizzando.

L'analisi si conclude con Stanislao che «lavora in una fumetteria e progetta di andare a vivere fuori Roma con alcuni colleghi di lavoro con cui ha stretto amicizia». Il terapeuta chiosa che Stanislao riesce ad andare più d'accordo anche con i suoi genitori e probabilmente si sta aprendo a un rapporto affettivo.

Un happy end? Una normalizzazione della psicosi ai valori stabiliti socialmente per il nostro quotidiano? Preferisco pensare che per Stanislao si tratti di una scelta di vivere con gli altri ed essere sé stessi, anche se spesso, in effetti, i terapeuti e i servizi psichiatrici valutano il miglioramento e la guarigione in termini di normalizzazione. Personalmente ritengo che, dal racconto che ne fa il terapeuta, Stanislao abbia comunque mantenuto il diritto ad entrare nel suo castello psicotico senza più rischiare di rimanerne dentro segregato.

Vorrei allora tornare per un momento al castello dello psicotico e alle molteplici citazioni bibliografiche presenti nell'articolo. Così tanti autori che si susseguono, a conferma dei passaggi del terapeuta con Stanislao, richiamano per certi versi il senso di frammentazione e di disorientamento che si può provare con un paziente psicotico. Troppe strade, diramazioni, prospettive e retrospettive ci conducono nel mondo labirintico della dissociazione. Una dissociazione che può riguardare anche i riferimenti teorici, oltre che il mondo dello psicotico. Forse è in parte necessario condividere la dissociazione con il paziente nel percorso terapeutico, rimanendo però assicurati «saldamente all'albero maestro dell'osservazione analitica», mantenendo cioè quell'integrità riflessiva che occorre per non finire nella 'dispersione simbiotica'.

Tutti i diversi autori citati nell'articolo hanno evidentemente colto qualcosa del mondo schizofrenico, sebbene le loro teorie e concezioni dell'uomo possano essere anche molto diverse. In tutto questo sperimentare tecniche e approcci molteplici, cosa può guidare lo psicoterapeuta nell'analisi con il paziente? Come trovare la chiave d'oro che ci permette di entrare con lo psicotico nel suo maniero senza perderci? Penso che ci aiuti tenere sempre in mente nell'orizzonte della terapia che il Soggetto, anche se dissociato, è in realtà unitario (Cozzaglio, 2017; Minolli, 2015; Minolli & Tricoli, 2004), e soprattutto che non coincide con la patologia. L'unitarietà del Soggetto va cercata oltre le parcellizzazioni e frammentazioni della personalità (e anche degli autori che la descrivono). Personalmente mi aiuta, come cornice metodologica di riferimento, l'intersoggettività. Pensare, cioè, che 'terapia' significa in ultima analisi porsi come Soggetto-terapeuta al cospetto di un altro Soggetto-paziente, per trovare un senso condiviso al viverci come soggetti.

BIBLIOGRAFIA

- Arieti, S. (1963). *Interpretazione della schizofrenia*. Feltrinelli, Milano.
- Correale, A. (2021). *La potenza delle immagini. L'eccesso di sensorialità nella psicosi, nel trauma e nel borderline*. Mimesis, Milano.
- Contini, C. (2019). *Una vita, due vite. Corso e percorso di voci*. Capovolte, Alessandria.
- Cozzaglio, P. (2014). *Psichiatria intersoggettiva. Dalla cura del soggetto al soggetto della cura*. FrancoAngeli, Milano.
- Cozzaglio, P. (2017). *Confini borderline. Psicoterapia analitica intersoggettiva dei disturbi di personalità*. FrancoAngeli, Milano.
- Freud, S. (1914). *Introduzione al narcisismo* in Opere 7. Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Freud, S. (1923). *Nevrosi e psicosi* in Opere 9. Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Freud, S. (1924). *La perdita della realtà nella nevrosi e nella psicosi* in Opere 10. Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Garfield, D. A. S. (2007). *Un'emozione insopportabile. Guida alle psicoterapie delle psicosi*. Astrolabio, Roma.
- Kandel, E.R. (2005). *Psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente*. Cortina, Milano, 2007.
- Kraepelin, E. (1899), *Dementia praecox e paraphrenia*, facsimile.
- Jung C. G. (1919), *Il problema della psicogenesi nella malattia mentale*, in Opere vol. 3, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.
- Jung, C. G. (1939). *Psicogenesi della schizofrenia* in Opere vol. 3. Bollati Boringhieri, Torino, 1996.
- Minolli M. (2015), *Essere e divenire. La sofferenza dell'individualismo*, FrancoAngeli, Milano.
- Minolli, M., Tricoli, M. L. (2004). Solving the Problems of Duality: the Third and Self-Consciousness. *The Psychoanalytic Quarterly*, 73, 1.
- Piro, S. (1967). *Il linguaggio schizofrenico*. Feltrinelli, Milano.
- Racamier, P. (1982). *Lo psicoanalista senza divano*. Cortina, Milano.
- Van der Kolk, B. (2014). *Il corpo accusa il colpo*. Cortina, Milano, 2015.
- Zapparoni, C. (1987). *La psicosi e il segreto*. Bollati Boringhieri, Torino.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 22 marzo 2022.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:655

doi:10.4081/rp.2022.655

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.

Commento al caso clinico: *Stati alterati di coscienza*

Matteo Rossi*

Terapeuti da slegare

Tra i pensieri e le emozioni (non ultima la gratitudine) suscitati dal racconto degli otto anni d'incontri tra il dott. Fulco e il suo paziente Stanislao, una domanda rimane a picco: 'Fino a che punto?'. Una domanda che potrebbe essere posta a capo o in coda ad ogni riflessione sul nostro incontrare quelle esistenze gravate da esperienze in traducibili, a cui proviamo ad accostare il nome di psicosi. Una domanda che nasce dall'esperienza dell'abisso, non a caso la prima esperienza evocata anche in questo scritto, nella citazione posta a preambolo.

Fino a che punto, per esempio, ci si può avvicinare all'esperienza dell'abisso di Stanislao? Le orme tracciate dal dott. Fulco hanno disegnato inizialmente le traiettorie di un 'gioco di finzione', come egli stesso lo ha definito. Seguendone il passo mi inoltro anch'io nel gioco: sospendo temporaneamente l'esistenza dei ruoli di paziente e di terapeuta. Restano due uomini, Stanislao e Giuseppe.

Da questa angolatura (messe da parte prospettive e annotazioni psicopatologiche e psicoterapeutiche) percepisco l'assenza di un racconto della presenza corporea di Stanislao. Non v'è traccia di come risuoni il suo volto. Non c'è eco dei suoi gesti o del timbro della sua voce. Sappiamo di una menomazione agli arti inferiori. Tuttavia... tuttavia subito alla terza riga entra in scena la sua camera. È un'immagine potente: un angusto luogo di passaggio tra la cucina e il soggiorno in cui tutti potevano accedere. Da questa descrizione possono facilmente innescarsi richiami teorici, fattori di rischio... Tutto utile ed evocativo... Ma possiamo intravedere nel calco di quest'immagine forse un ritratto vivo di Stanislao. Il perpetuarsi dell'esperire il proprio corpo ridursi a luogo di passaggio, attraversabile, invadibile, calpestando, troppo osservabile, troppo ascoltabile, esposto senza riparo ai suoni, alle voci, alle apparizioni, agli odori è

*Psichiatra, AUSL Parma. E-mail: mattrossi@ausl.pr.it

innanzitutto un'esperienza incarnata, tracimante e scorgibile nei mille modi d'essere e d'apparire del corpo e delle più nascoste gesta del soggetto psicotico. Lasciamo che si ripresentino i volti e i corpi dei giovani psicotici che abbiamo incontrato. Le loro uniche fragilità, così trasparenti dai loro corpi, dai loro sguardi. Che siano marmorei o fibrillanti sono corpi che fanno di tsunami sensoriali. E accanto a loro mi immagino Stanislaio. (Per effettuare un viaggio sui bordi dell'abisso di questo eccesso di sensorialità consiglio di farsi affiancare da Antonello Correale nel suo ultimo libro 'La potenza dell'immagine. L'eccesso di sensorialità nella psicosi, nel trauma e nel borderline').

Ritorno al gioco di finzione in cui celiamo sullo sfondo i ruoli. Questi due uomini come si sono incontrati nel tempo? In che mondo si sono incontrati? Seguendo i loro vissuti e i loro sogni, sappiamo che si sono incontrati anche in mezzo al mare, provenienti da viaggi diversi e su diverse imbarcazioni.

Stanislaio si sogna su una piccola barchetta con i remi bloccati. Lo spazio vissuto di Stanislaio su questa terra è ancora una volta angusto e angustiato, sferzato da potenze naturali. Stanislaio in mezzo al mare vi è giunto alla deriva. La deriva di 'quando ad un acuto dolore segue una più acuta fantasia' (I. Fossati). La deriva di quando innanzi a un destino di menomazione (i suoi arti e i suoi remi bloccati) l'animo umano controvento spicca il volo in un altro mondo. Stanislaio non condivide più bussole e rotte 'accreditate', 'validate', 'evident-based'... Ma attinge a quel nocciolo immaginifico che giunge dalla polvere delle stelle, da stupori e terrori primitivi, da visioni sciamaniche, fino ai voli di fantasia della sua infanzia, quelli spiccati per non impazzire in ospedale, fino al big bang della sua follia certo. La barchetta si inabissa. Galleggiano parole trasognate.

Giuseppe racconta del suo avvicinarsi alla barchetta di Stanislaio dopo essersi 'assicurato saldamente all'albero maestro'. Sente di navigare quindi su di un'imbarcazione più grande e solida, il galeone dell'osservazione analitica. La sua è una nave che ha attraversato, in diverse epoche, i mille mari dell'animo umano. Giuseppe ha a disposizione potenzialmente un patrimonio inesauribile di carte nautiche, di strumenti e raffinate tecniche di navigazione ed abordaggio. Di racconti di compagni di viaggio. Di ricordi personali. Ma l'incontro con Stanislaio lo spinge a saldarsi all'albero maestro, consigliato da un certo capitano Sullivan, riecheggiando Odisseo.

Noi sappiamo che l'uomo che si inabissa e quello legato all'albero maestro riusciranno ad incontrarsi. Ma su questa immagine, da loro stessi vissuta e proposta, ci soffermiamo. O forse meglio è proprio quest'immagine che ci sofferma.

Molto è stato scritto sull'impellente sensazione di dover sfuggire all'incontro con lo psicotico. Sull'angosciante sensazione di scacco, mortificazione, prosciugamento terrifico dato dalla percezione d'incontrare resti irri conoscibili e sinistramente contagiosi. Lo psicotico con il suo bisogno di

non avere bisogni (Zapparoli) o in altri termini con la sua onnipotenza inanimata (Racamier) può svuotare attivamente quell'atmosfera d'umanità propria d'ogni incontro. Può colpire la nostra capacità di sentire e di pensare. Un vissuto pericolosamente esperito inizialmente anche dal dott. Fulco ('mi sentivo confuso, disarmato e smarrito' nel percepire l'abisso senza fine di un'assenza di relazione).

Ma chi ha attraversato gli abissi della follia ad occhi aperti ha visto anche altro. Ha sentito ciò che le orecchie aperte di Ulisse hanno provato al canto delle Sirene. Perché se la follia è onnipotenza inanimata, nulla nullificante, essa è allo stesso tempo onnipotenza creativa di nuovi mondi e nuovi Sè, libera, scevra da tutto ciò che può limitarci e ferirci. Da ciò che può incontrarci. Dall'altro infine. Liliane Abensour ha intitolato 'La tentazione psicotica' un suo libro proprio per sottolineare il paradossale fascino di questo inabissarsi-innalzarsi. Chi, per esempio, non ha mai sperimentato il desiderio di rinascere? E sarebbe interessante poter chiedere al dott. Fulco se nel suo spingersi verso Stanislao con 'permanente curiosità' abbia mai assaporato anche una polifonica curiosità per l'abisso, un'ebrezza al pensiero di inoltrarsi oltre le apparenti colonne d'Ercole dell'umanità.

Come muoversi allora tra nulla ed infinito? Tra Scilla e Cariddi qual è la navigazione psicoterapeutica corretta nel Mar della Psicosi?

Finché penseremo da soli a queste domande forse non andremo mai molto lontano. Gaetano Benedetti ci ha trasmesso come sia imprescindibile il carattere di reciprocità negli incontri con il paziente psicotico: 'noi ci trasformiamo non meno di lui; ed è proprio la nostra capacità a lasciarci trasformare, approfondire, arricchire che agisce su di lui [...] egli fa l'esperienza fondamentale di dare nonché di ricevere [...] egli ci porta come Cristoforo sulle sue spalle non meno che noi portiamo lui.' E il dott. Fulco ci ricorda appunto: 'era vero esattamente il contrario: era lui a tendermi la mano e ad incitarmi (a suo modo) a prendere coraggio e varcare la soglia della paura che vivevo nello stabilire un contatto con la sua realtà'. Con quanta fatica e pazienza Stanislao (a suo modo) ha aspettato il suo terapeuta? Siamo debitori a Bellocchio ed Agosti dello splendido film 'Matti da slegare'. Non hanno mai girato 'Terapeuti da slegare', ma ognuno di noi ha avuto uno Stanislao a cui esser grato nel ricordo di quando ci ha allentato le corde che ci stringevano all'albero maestro.

Come questa psicoterapia sia approdata ad una dimensione di reciprocità, come questa sia cresciuta nel tempo, è prima di tutto un'esperienza che il dott. Fulco ci ha trasmesso in modo personale ed avvincente. Secondariamente egli ha ripercorso il viaggio anche teoricamente utilizzando le carte nautiche psicoanalitiche. Qui mi permetto di abbozzare solo un incipit da un'altra prospettiva, quella fenomenologica. Non tanto per operare una integrazione teorica, ma evidenziando a mio parere una inclinazione fervida e fertile che emerge dalla coppia terapeuta-paziente. A partire dal-

l'attitudine all'epochè fenomenologica del terapeuta nel poter accedere, condividere e con-vivere il mondo del paziente. Il soggetto psicotico è vittima di una epochè psicopatologica, il mondo comune viene sospeso con un viaggio apparentemente di sola andata, fino al suo smarrimento. Il terapeuta si mette in viaggio alla ricerca del paziente ripetutamente sospendendo e perdendo il suo mondo in una epochè fenomenologica, provando ad abitare financo le leggi fisiche del nuovo mondo del paziente per incontrarlo. Il gioco di finzione del dott. Fulco ha seguito il tracciato di queste spedizioni: 'è stato allora che ho cominciato a comprendere come mai il paziente fosse così grato di poter, finalmente, condividere la sua realtà con qualcuno che non giudicasse il suo mondo'. Ma questa frase del terapeuta sarebbe nulla, sarebbe puro schematismo teorico se non si percepisse come la sua rivoluzione terrestre potentemente giri attorno al sole della parola 'finalmente'. Finalmente. Finalmente un incontro. Con tutti i suoi tremori e i suoi limiti ma finalmente siamo in due.

Non possiamo solo 'stare al gioco' con lo psicotico. Non 'dobbiamo' nemmeno giocare, perché non si può giocare per dovere. La strada è cercare il 'finalmente' sto giocando con lui. Non possiamo solo affidarci alle tecniche psicoterapeutiche con le quali cerchiamo codici condivisi e ricicliamo il gergo del paziente. Ovvero non possiamo infilare le cosiddette 'insalate di parole' (termine questo dopo la cui disamina effettuata da R.D. Laing nella sua opera 'L'Io diviso' andrebbe bandito per sempre peraltro) in una specie di 'Google Translate' terapeutico. Dovremmo piuttosto amare così profondamente la lingua straniera di chi incontriamo da essere come quei traduttori che sono portati a coglierne e proteggerne più l'anima e l'essenza che la riproducibilità. Questo tipo di passione traspare dal racconto del dott. Fulco, ed è soprattutto per questo che possiamo ringraziarlo.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 6 aprile 2022.

Accettato per la pubblicazione: 7 aprile 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:663

doi:10.4081/rp.2022.663

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.

Replica ai commenti sul caso clinico: *Stati alterati di coscienza*

Giuseppe Fulco*

Sono molto grato per i preziosi stimoli degli autori che hanno commentato il mio articolo. Mi hanno permesso di leggere Stanislao e me da altre prospettive che di certo arricchiranno ulteriormente la nostra navigazione.

L'evocativa metafora del 'compasso e del cerchio perfetto' rende molto bene l'immagine della relazione analitica che ho cercato di descrivere. Credo anche io, infatti, che sia la relazione che si instaura tra paziente e terapeuta a poter rendere perfetto il cerchio del compasso clinico. Perfetto proprio perché, paradossalmente, accoglie l'imperfezione, la pluralità di assetti e di linguaggi. Un cerchio fatto di limiti, storture e forme solo apparentemente deformi, che non s'interessa di linearità ma di 'curvature' (Mindell, 2000) e cioè degli stati di coscienza multiformi dei due sistemi in interazione. Sistemi complessi non lineari che, come giustamente scrive Rossi, sono in primis due persone uniche e irripetibili nella loro delicata relazione con sé stessi e con l'altro da sé. Diversamente, i due piedi del compasso clinico finiscono per restare bloccati, fermi sulle loro posizioni e in tal modo non comunicano né collaborano e tale stallo compromette qualsiasi direzione. Non può esserci alcun vero incontro, ascolto, dell'altro e di sé stessi nell'altro (e, quindi, dei suoi quanto nostri abissi).

L'unica strada percorribile per dare vita a tale movimento resta perciò superare il falso baratro e scoprire, come scrive Cozzaglio, che in realtà nessuno è straniero in terra straniera. Attraverso il suo stato delirante il paziente sta comunque esprimendo un linguaggio che sebbene disarticolato, non lineare, criptato dal delirio è pur sempre umano. Una comunicazione lentamente decifrabile attraverso il giocare insieme, inteso come strumento clinico per 'stare con' il paziente e capire i significati nascosti dal suo delirio. Un linguaggio mai banale o scontato che sottende sempre un valore vitale per chi lo vive, come ci racconta attraverso la sua esperienza Alessandra, che ringrazio per avermi aiutato a capire meglio gli stati alterati di coscienza

*Psicologo - Psicoterapeuta. Socio Fondatore e Presidente dell'Associazione META DivenirePensando. E-mail: giuseppe.fulco@gmail.com

e per avermi permesso di estrapolare dal report di una nostra seduta le parole che seguono:

'Il delirio è uno stato interno che significa ogni cosa in modo obliquo. È trasversale: libera e incarcera. È ciò che dà senso al tutto e rivoluziona il sistema chiuso, isolato, in cui si vive. Durante i miei stati dissociativi pensavo che gli oggetti mi parlassero. Ciò mi emozionava perché mi sentivo come se fossi diventata importante. La psicoterapia faceva però sì che i miei pensieri deliranti non fossero più quelli di prima e, sempre più spesso, svanivano del tutto. A quel punto mi percepivo come in uno stato sospeso, fatto di coscienze diverse. Mi sentivo come se avessi potuto scegliere quale seguire. Da una parte c'era il delirio che mi aveva permesso di vivere le mie emozioni e resistere ai traumi vissuti. Dall'altra parte c'era un altro modo in cui riuscivo a vivere bene senza alcun stato delirante. Mi sentivo come ad un bivio e mi chiedevo: da che parte vado ora?'

Dunque, in tal modo l'individuo tenta di sopravvivere in qualsiasi forma e in qualsiasi circostanza, anche quelle più traumatiche. Il deambulatore, le stampelle, le protesi e l'ippoterapia che hanno permesso a Stanislaw di 'restare in piedi' dopo l'incidente, potrebbero essere rappresentati come analogia sul piano psichico sotto forma di stati alternativi di coscienza. La loro funzione scongiura la morte psichica del soggetto il cui moto è sempre supportato da molteplici assetti per elaborare il corpo, il linguaggio, il tempo e lo spazio, la vicinanza e la distanza, le relazioni, ecc.

Chiaramente, non possiamo intendere come un happy end quello che avviene nella vita dei nostri pazienti quando la psicoterapia dà i suoi frutti. Lo definirei, piuttosto, come un ventaglio di possibilità che aprendosi un po' di più funziona molto meglio di quando è più limitato o rigidamente chiuso. Infatti, come afferma De Robertis (2009), quando la 'stasi mentale' di un tempo, in cui il passato era vissuto come un eterno presente e viceversa, lascia il posto alla possibilità di ri-pronunciarsi sul proprio futuro 'l'organismo può accorgersi di nuove condizioni date, può confrontarle con situazioni precedenti, può costruirci sopra nuovi significati e funzionalità, può trovare inedite strategie, nutrire aspettative alternative e monitorare differenzialmente le risposte' (p. 135).

Ciò implica che non solo il paziente ma anche il terapeuta deve fare i conti con le sue frammentazioni e i suoi smarrimenti. Fa parte del 'gioco clinico' e non lo si può evitare. Parafrasando Cervone e Turcato (1998) credo sia nostro dovere come psicoterapeuti: 'Prestare ascolto all'alterazione, esporci al suo rischio, perché essa non è immediatamente riducibile ai canoni sicuri della razionalità, bensì parla un proprio linguaggio e indica degli oggetti che l'occhio della ragione non è in grado di mettere a fuoco' (p. 45). Tale esperienza sebbene sia molto frustrante e a tratti intollerabile fa parte del corretto funzionamento di quel compasso ed è per molti versi anche affascinante. Per questo non posso che rispondere positivamente alla domanda postami da Rossi: gli abissi di Stanislaw, per quanto raccapriccian-

ti, hanno evocato in me anche la genuina curiosità di sapere chi sono e come funziono nei miei ignoti fondali psichici.

Poiché gli stati alterati di coscienza entrano in gioco nella stanza d'analisi è inevitabile che abbiano risvolti interpersonali e sarebbe difensivo non prestare ascolto anche alla nostra risonanza interna. A tal proposito, per esempio, solo recentemente mi sono accorto, tra il disagio e lo stupore, di una interferenza nella mia memoria in merito alla seduta riportata. Pur ricordando chiaramente che avevamo lavorato online quella mattina (ragion per cui avevo visto l'indefinita camera di Stanislao, le sue foto a cavallo, ecc.), per molto tempo ho pensato, invece, che l'incontro fosse avvenuto in presenza. Solo dopo oltre un anno, cercando di ricordare dov'era seduto il paziente, ho realizzato che mi ero confuso visto che eravamo in città diverse collegati da remoto. Anche adesso faccio molta fatica a spiegarmi e a spiegare tale vissuto, ma è come se l'intenso scambio relazionale e il forte impatto emotivo della seduta avesse alterato in me la localizzazione di quell'evento. Per qualche ragione, memoria visiva e memoria emotiva non erano sintonizzate sullo stesso canale e rimandavano informazioni differenti.

In tali manifestazioni mentali non c'è però nulla di magico o 'miracoloso' come è stato, opportunamente, evidenziato anche da Zirilli. Si tratta di fenomeni psichici che resteranno incomprensibili fintanto che non scopriremo le loro leggi fisiche. È per questo motivo che in un altro studio che approfondisce questo articolo proverò a fare qualche ipotesi al riguardo tentando di far dialogare la fisica quantistica e la psicologia. Sono convinto che questa collaborazione porterà in futuro a comprendere meglio la complessità della coscienza umana e a permetterci di studiarla in tutte le sue forme, come suggerito da James agli inizi del secolo scorso:

'La nostra normale coscienza in stato di veglia, la coscienza razionale, come la chiamiamo, non è altro che un tipo speciale di coscienza, mentre tutt'attorno a essa, separate dal più trasparente degli schermi, vi sono forme potenziali di coscienza del tutto diverse. Possiamo attraversare tutta la vita senza sospettare l'esistenza ma, presentandosi lo stimolo adeguato, alla minima pressione appaiono in tutta la loro completezza vari tipi di strutture [...] che probabilmente hanno in qualche luogo il loro campo d'applicazione e d'adattamento. Nessuna visione dell'universo nella sua totalità può essere definitiva, quando lascia fuori queste altre forme di coscienza' (1902, p. 334).

Post scriptum

Tempo fa mi fu chiesto perché avessi scelto Stanislao come pseudonimo per il paziente. 'Perché mi fa pensare alla speranza' risposi. Avevo appena conosciuto l'affascinante storia di Stanislav Petrov, un militare russo che nel 1983 mise in discussione gli automatismi della difesa militare sovietica scongiurando così la terza guerra mondiale. Una scelta coraggiosa quanto

rischiosa che lo portò dapprima ad esser degradato, poi isolato e in fine dimenticato fino a che non fu raccontata la sua storia (Anthony, 2013). Una storia difficile ma anche coraggiosa, che mi ricorda quella del paziente che nel suo piccolo si è scontrato con le istituzioni della sua vita, ha messo in discussione i propri meccanismi difensivi e ha sospeso i suoi rigidi automatismi mentali per trovare nuovi e più funzionali equilibri per vivere. Oggi più che mai abbiamo bisogno di una umanità che in questi tempi bui sappia coraggiosamente insegnarci a proteggere la vita e l'alterità che è tanto nostra quanto di chi sta al di là dei nostri confini corporei e territoriali. Con questa speranza concludo e dedico questo mio lavoro a Stanislav e a Stanislao.

BIBLIOGRAFIA

- Anthony, P. (2013). *The man who saved the world*. Syndicado, USA.
- Cervone, T., & Turcato, M. (1998). *Gli stati alterati di coscienza*. Xenia, Milano.
- De Robertis, D. (2009). Coscienza, livelli di espansione e tempo. Alcuni spunti per la cura psicoanalitica. *Ricerca Psicoanalitica*, 20(1), 123-144.
- James, W. (1902). *Le varie forme dell'esperienza religiosa. Uno studio sulla natura umana*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1998.
- Mindell, A. (2000). *Quantum Mind. La mente quantica al confine tra fisica e psicologia*. trad. it., Astrolabio, Roma 2017.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 10 aprile 2022.

Accettato per la pubblicazione: 11 aprile 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:664

doi:10.4081/rp.2022.664

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.

*Diego Sedda**

Commento al film: *Lacci*

di Daniele Luchetti, 2020
IBC MOVIE-RAI CINEMA

Il film *Lacci* di Daniele Luchetti uscito ad ottobre del 2020, selezionato come film d'apertura della 77^a edizione della Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica, adattamento filmico dell'omonimo romanzo del 2014 scritto da Domenico Starnone, racconta le vicissitudini di un matrimonio che entra in crisi quando Aldo (Luigi Lo Cascio e Silvio Orlando) sposato con Vanda (Alba Rohrwacher e Laura Morante) si innamora della giovane collega Linda (Linda Caridi).

Il titolo è giocato sull'analogia tra il modo di allacciare le scarpe e i legami, espressione di quelle configurazioni, inesprese e invisibili, che ciascuno ha dentro di sé e che portano gli individui a riconoscersi e ad avviare un progetto di vita insieme.

I personaggi del film sono figure ordinarie, esponenti di una famiglia piccolo borghese, come mille altre, impegnate nel vivere quotidiano del lavoro della scuola, della casa, dei problemi da affrontare. Il regista rappresenta, in un sapiente gioco di tempi, in una alternanza tra passato e presente che induce lo spettatore a costruire ma poi ricostruire, a significare ma poi risignificare, le relazioni spesso turbolente tra i membri della famiglia, in particolare tra il padre Aldo giornalista e la madre Vanda insegnante e casalinga, che insieme ai due figli vivono un primo periodo a Napoli poi, dopo 30 anni si ritrovano a Roma.

Una sera diversa dalle solite, al ritorno da una festa, Aldo confessa alla moglie Vanda che è 'stato con un'altra', non che si è innamorato di un'altra, la differenza non è banale, per Aldo dire che ci si è innamorati di un'altra è ordinario, lui cerca sempre lo straordinario, ogni volta che l'ordinario compare nella sua vita scappa non può starci dentro. È quanto gli accade con l'a-

*Diego Sedda, Psicologo e Psicoterapeuta, Roma. E-mail: diego13.06@libero.it

mante. Quando ormai il rapporto con Lidia può essere vissuto appieno, in libertà, senza ostacolanti interferenze di Vanda, Aldo sviluppa sentimenti di insicurezza, gelosia e depressione. Aldo ha bisogno di amare e sentirsi amato liberamente ma ha paura perché dovrebbe fare i conti con il suo intoccabile bisogno di essere amato, la scelta meno pericolosa è quella di rinunciare a Linda, alla passione ed all'amore e tornare a casa nella tranquillità della routine quotidiana fondata su una relazione nevrotica fatta di rimproveri, insoddisfazioni, pretese, accuse, e, spesso, tradimenti occulti. Il tutto all'insegna dell'ordine e del benessere: si lavora, si sta bene, si fanno le vacanze, si compra casa, ma ognuno vive una vita arida, chiuso, come direbbe Bauman, nel proprio 'atomismo'. La sua passione, le sue emozioni le sue gioie d'amore sono riposte in una scatola con apertura segreta, dove solo lui, in questo fantastico ricordo idealizzato, può accedere, sotto forma di foto scattate a Linda nuda.

Il filo conduttore della sua vita è di vivere fantasticando e rincorrere 'altro', non l'altro, ma 'altro'.

Alla notizia del tradimento, la reazione di Vanda che in un primo momento appare composta e misurata, nonostante la minaccia al legame, lentamente si trasforma in pretesa assoluta che Aldo torni a casa, con un crescendo di rabbia distruttiva che non risparmia nessuno; né i figli, costretti ad assistere a violente scenate, né il marito, né sé stessa che arriva a mettere in atto un tentativo di suicidio. Nel prosieguo della visione del film emerge sempre più chiaramente come la confessione del tradimento sconvolge Vanda perché va a turbare quel suo fragile equilibrio fondato sull'apparenza più che sull'intimità di coppia. 'Perché me lo hai detto?' compendia l'organizzazione psicologica di Vanda, fondata più sul controllo e la gestione di tutti piuttosto che sulla vicinanza e sull'intimità. È emblematica la scena iniziale, dove Vanda con un atteggiamento autoritario, che non si presta a deroghe, interviene e sollecita Aldo ad interrompere il bagno che sta facendo ai due figli, completamente ignara del momento intimo, di calore e di serenità che stavano vivendo, quasi ad affermare con perentorietà che è lei a disporre e far funzionare tutto in famiglia.

Anche le motivazioni addotte al rientro di Aldo vertono esclusivamente su di un *patto coniugale* e sui doveri che implica: mai parla di affetto, né tanto meno di amore. Vanda ha una visione formale del vincolo matrimoniale, una visione strabica solo razionale ed efficientistica che scotomizza passione, sentimento e tenerezza.

I figli, che da bambini sono innocenti e silenziose vittime tanto dell'indifferenza del padre quanto del rancore della madre nei confronti di questi e dell'amante, da adulti non appaiono migliori dei genitori, dei quali ripropongono modalità e meccanismi disfunzionali. Anna, avendo rinunciato ad investire affettivamente resta single avendo mutuato dalla madre quelle configurazioni (fragilità, dominanza, impulsività pretese) che le rendono

difficoltoso se non impossibile farsi una famiglia, sia perché disprezza la scelta rinunciataria dei genitori sia per timore di soffrire come la madre. Non a caso da quel caos provocato da lei e dal fratello si porterà via Labes, il gatto portafortuna che, soprattutto la madre, accarezzava con tanto amore. Labes che simboleggia la sfortuna (un modo orbo di leggere la disfunzionalità ed il disagio), è amato, è accarezzato, è di famiglia ma ora è di Anna. Sandro, che accetta supinamente come il padre, pur con qualche perplessità iniziale, di devastare la casa, con le sue improbabili vicende sentimentali sembra insistere su modalità simili a quelle del padre infilandosi in più relazioni senza veramente investire su alcuna. Non a caso il regista, in una sapiente rappresentazione di un gioco delle parti, fa trovare a lui la scatola del padre con le foto dell'amante nuda.

La domanda che Anna pone al padre sui lacci, che dà il titolo al film sembrerebbe simboleggiarne l'impianto centrale. I lacci sono le configurazioni, il modo di dare senso alle cose, la maniera di stare al mondo, i 'nodi' di ciascuno che pur se mutuati per identificazione generazionale, sono molto difficili da slacciare se non, come direbbe C. G. Yung, 'il senso dei nostri peccati è che dobbiamo assumerceli tutti'.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 9 febbraio 2022.

Accettato per la pubblicazione: 16 febbraio 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:640

doi:10.4081/rp.2022.640

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.

Irene Lumina*

Commento al film: *C'è un soffio di vita soltanto*

di Matteo Botrugno e Daniele Coluccini, 2021

BLUE MIRROR, BIELLE RE, KIMERAFILM, TAMA FILMPRODUKTION, RAI CINEMA, SKY

Lucy Salani è sopravvissuta alla prigionia nel campo di concentramento di Dachau ed è la trans più anziana d'Italia.

C'è un soffio di vita soltanto è un docu-film con la regia di Matteo Botrugno e Daniele Coluccini.

Il film è stato selezionato alla trentanovesima edizione del Torino Film Festival ed è uscito al cinema il 10 gennaio 2022 e sulla piattaforma Sky in occasione del Giorno della Memoria 2022.

Racconta la vita quotidiana di Lucy, all'anagrafe Luciano Salani, che oggi ha 96 anni e vive a Bologna.

È molto difficile per me commentare questo film perché narra la vita di questa persona da molteplici punti di vista e fa intravedere allo spettatore le diverse emozioni che prova rispetto a sé stessa, al suo presente ed al suo futuro.

Nel corso di questo commento lascerò ampio spazio alle parole di Lucy tratte dal film perché credo che possano essere molto efficaci, nella loro purezza, a porre l'accento sulla complessità dell'essere umano, argomento su cui vorrei focalizzare la mia riflessione.

Il film non racconta nei dettagli la storia ma ci presenta questa persona nella sua casa, attraverso i suoi gesti abituali e i suoi racconti.

La vediamo sempre circondata da altri individui, per la maggior parte volontari che la aiutano nelle incombenze di casa a cui lascia piccole pillole della sua vita e con cui traspare un legame reciproco sincero e profondo.

Lucy appare infatti incredibilmente aperta e accogliente nei confronti dell'altro: è come se sentisse nelle relazioni linfa vitale, avesse desiderio di vicinanza e confronto nonostante le delusioni e i dolori subiti a causa di altri esseri umani nel corso della sua vita.

*Psicologa-Psicoterapeuta, Socia SIPRe, Membro Area Adolescenza SIPRe Parma.
E-mail: irene.lumina@gmail.com

I suoi racconti inevitabilmente ritornano al passato, a ciò che ha vissuto e tratteggiano i contorni di una vita piena, ricca di importanti esperienze e contemporaneamente di sofferenza.

Il passato di Lucy ritorna e si intreccia con il presente.

In una delle prime scene vediamo Lucy che riceve la lettera per partecipare ad aprile 2020 alle celebrazioni per il settantacinquesimo Anniversario della Liberazione dal campo di concentramento tedesco di Dachau: tiene tra le mani la lettera, come per soppesarla e sospira, riusciamo quasi a percepire il suo dolore, cosa rappresenta per lei quella lettera.

In una delle scene successive la vediamo a pranzo, a casa sua, con due volontari a cui racconta che per lei sarebbe il quarto ritorno a Dachau ed afferma:

‘È l’unica cosa che sono determinata proprio a fare, mi dà uno scopo per continuare a vivere, perché se rimango qua dentro ho una vita così insulsa, insignificante...’.

Vediamo, successivamente, che queste celebrazioni verranno rinviate a causa della pandemia COVID-19 e verso la fine del film troviamo una scena in cui Lucy parla con una dei due volontari della scena precedente.

Questa ragazza le spiega che stava organizzando di andare a Dachau a settembre 2020 e le chiede cosa ne pensa.

Lucy si mostra tentennante e risponde che non sa se ce la farà ad andare di nuovo: percepiamo la sua stanchezza, la debolezza, la vecchiaia, ed anche la paura e la solitudine dovute ai mesi della pandemia in cui ha vissuto nella sua casa, più distaccata da tutte quelle persone con cui era abituata a condividere il suo quotidiano.

Il film è stato girato proprio nell’arco del 2020 e mette anche in luce come Lucy sia invecchiata in questo tempo: nelle scene iniziali la vediamo guidare e cucinare mentre andando avanti nel film fatica a camminare e appare sempre più stanca e anziana.

Rispetto alla deportazione a Dachau Lucy ci fa scoprire che è stata deportata non in quanto omosessuale ma in quanto soldato disertore: aveva infatti rivelato di essere omosessuale ma non le avevano creduto e così aveva dovuto arruolarsi.

È poi riuscita a scappare dall’esercito ma è stata intercettata in una retata e condannata a morte: si è salvata da questo destino chiedendo la grazia e venendo deportata a Dachau.

Riferisce che il suo compito a Dachau era quello di trasportare i cadaveri ai forni crematori ed afferma:

‘Dicono della personalità, in quel caso la personalità se ne era andata. Eri diventato una cosa da eliminare o se no da utilizzare fino alla morte. Sicché i cadaveri che portavo ce n’era ancora uno vivo e io a pensare di andare a vedere i forni’.

crematori mi viene la febbre...io quando entro lì che vedo i forni vedo il posto dove c'era quello che mi guardava e con una mano, non ce la faceva ad alzarla ma muoveva le dita e io ho detto 'è vivo' e mi hanno risposto: 'lo so, però è morto, buttalo dentro...' Non posso tornarci. Prendevo i cadaveri e li buttavo, ma erano leggeri c'erano solo le ossa. Che orrore, al solo pensiero che io portavo i cadaveri su una carriola mi viene i brividi solo a pensarci, che io ho dovuto fare anche quello, portare i cadaveri. Eppure, lo dovevi fare, non me lo dimenticherò mai. Mi guardavo le mani e dicevo: 'cosa ho fatto con queste mani per meritare questo?'

Emerge da queste parole, dalla mimica facciale e dai gesti che la accompagnano la rabbia per quello che ha dovuto fare ma anche la rassegnazione per non avere avuto alternative e la colpa nei confronti di chi non è sopravvissuto.

È come se la personalità di Lucy avesse scelto di resistere anche se questo le causava il dolore di sentire ciò che stava facendo, come se non volesse permettersi di non sentirsi più un essere umano e cercasse di tenere duro con tutte le sue forze per sopravvivere senza permettersi di anestetizzarsi emotivamente.

Sembra che Lucy abbia avuto la forza di scegliere il dolore al posto della depersonalizzazione.

Racconta anche come a Dachau tutte le persone erano dei numeri e tra i suoi compiti c'era anche quello di recuperare le targhette con i numeri prima di gettarli nel forno.

Questo racconto apre la riflessione anche sulla questione identitaria di Lucy che riferisce di essersi sentita nel corpo sbagliato sin da piccola ed aver provato a spiegarlo alla famiglia.

Queste le sue parole rispetto alla reazione dei suoi genitori e di suo fratello:

'Uh, guai a dire che ero donna, dico mi avete fatto nascere voi così, io non ho voluto nascere in queste condizioni. Grazie dicevo ai miei genitori, vi ringrazio perché a me piace vivere così. Mio fratello ha detto 'non ti chiamerò mai Lucy, per me sarai sempre Luciano, non ci riesco. Io ho vissuto con mio fratello, mio fratello mi ha quasi allevato per me è Luciano, non cambierà mai.' Come mia madre quando mi ha visto da donna: 'Ahh, che schifo!' Si è spaventata. Io spesso mi sono detta 'ma perché devo cambiare nome? Quante volte mi hanno chiesto di cambiare nome? No, me l'hanno dato i miei genitori ed è sacro... io mi chiamo Luciano, devo cambiare solo perché mi hanno tolto quello che avevo e mi hanno fatto un buco? Perché una donna non si può chiamare Luciano? Perché no?'

Questo monologo mi ha profondamente colpito perché ho percepito come per Lucy 'essere quella che è' sia stato qualcosa di fondamentale.

«Non l'ho chiesto io. La natura si è ribellata. Era indecisa tra una cosa e l'altra. E così ha fatto un intruglio. Io sono un intruglio»

Ha sentito di essere diversa da quella che 'doveva essere' e non ha avuto paura di mostrarlo all'esterno con tutti i rischi che questo ha comportato per lei.

Ma 'essere quella che è' non consisteva solo nel permettersi di essere donna, di abitare il corpo che sentiva 'giusto per lei' ma anche di non abbandonare la sua identità originaria, il nome che le avevano dato i suoi genitori e in cui si riconosceva al di là del sesso.

La mia idea è che per Lucy il nome Luciano rappresentasse il regalo che le avevano fatto i suoi genitori mettendola al mondo e dandogli quel nome, la sua parte bambina, infantile, legata alla sua famiglia d'origine: cambiare sesso e diventare Lucy non ha mai comportato per lei abbandonare quella parte ma integrarla all'interno della sua nuova identità.

È come se Lucy ci stesse dicendo che la persona non è solo corpo, che non è rilevante quale sia il nostro involucro o se questo cambi nel corso della vita perché l'essenza della persona è all'interno e si conserva qualunque corpo si scelga di avere.

Con 'essenza della persona' intendo l'insieme delle parti più profonde dell'essere umano, consapevoli ed inconsapevoli, ciò che fa sì che quell'essere umano esista nel mondo e che sia unico nelle sue caratteristiche e modalità.

Alle scene di vita quotidiana nel film vengono alternati filmati originali della guerra e dello spazio: i primi a simboleggiare gli incubi di Lucy che ancora la notte la tormentano, i secondi invece il suo sogno di un altro pianeta con un mondo più 'giusto'.

Al termine del film la troviamo al campo di concentramento di Dachau, la sentiamo parlare, ma è come se parlasse a sé, se esprimesse ad alta voce i suoi pensieri:

'Eh, sono qui. Se ci fosse veramente un Dio tutte queste cose non sarebbero mai successe, ma non c'è purtroppo. Il Dio siamo noi, perché è la nostra volontà che comanda il mondo, non Dio, quale Dio? La natura è questa, siamo degli animali sulla terra, per fortuna che sono arrivata in fondo. Almeno ho potuto constatare che non vale la pena rimanere su questo pianeta, meglio andare negli altri, bisogna cambiare, vedere se c'è di meglio di qua, di là, in qualche altro pianeta, altre forme di vita.'

Si sente in questa frase il peso di tutta la sua esistenza, della ricchezza delle sue esperienze, del non essersi mai arresa, dell'aver combattuto per essere sé stessa ma anche della sofferenza, del dolore.

Lucy non ha permesso agli eventi negativi della sua vita di schiacciarla, ha combattuto per la sua vita e per la sua identità.

Ci racconta che ne è valsa la pena ma dall'altra che è stato anche molto faticoso e che forse, arrivata a questo punto è stanca.

Mentre scorrono i titoli di coda quello che si percepisce è la parte più profonda di questa persona, il suo modo di essere, forte ma allo stesso tempo fragile, combattiva ma allo stesso tempo disillusa rispetto al mondo, soddisfatta di aver potuto vivere una vita così piena ma anche spe-

ranzosa che possa esistere un mondo diverso, migliore rispetto a quello che ha abitato lei.

Lucy rappresenta le tante parti, i tanti vissuti, i contrasti che compongono l'essere umano e li trasmette allo spettatore attraverso il suo racconto, i suoi gesti e le sue parole.

Concludo proprio con le parole che usa per raccontare come si sente dentro di lei:

'Purtroppo, io l'ho subita, dentro di me è come se avessi qualcosa come quando lo legghi stretto che non scappi. Ti senti schiacciato, ti senti un essere che vive, vivere per me è un miracolo ma sono già morta allora.'

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 15 marzo 2022.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:647

doi:10.4081/rp.2022.647

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.

Valentina Scaramozza*

Cambiamo strada: Le 15 lezioni del coronavirus

di Edgar Morin, 2020

RAFFAELLO CORTINA EDITORE, MILANO

Proverò a parlarvi del mio incontro con il libro di Edgar Morin, scritto in collaborazione con la moglie Sabah Abouessalam e pubblicato nel 2020 (Raffaello Cortina Editore), anno in cui l'autore compie 99 anni ed inizia l'emergenza coronavirus. Si tratta di un dono ad un'umanità in crisi, crisi che il virus ha reso più evidente. Morin ci permette di visualizzare la possibilità di un cambiamento di strada attraverso riforme interdipendenti politiche, ecologiche, economiche, sociali e civili. Lo acquisto per donarlo ad un'amica che ha scambiato con me preziose e profonde riflessioni su ciò che stiamo vivendo, divergenti, convergenti, in divenire, spesso accompagnate dalla gestione di un'emozione emergente o sottostante. Nella lettura mi sono sorpresa a vivere il libro un po' come anche mio. Durante il primo lockdown il mio turbinio di pensieri spesso finiva in una domanda dal sapore di speranza: sapremo superare lo spavento e usare questa crisi come occasione per rimettere mano al nostro modo di stare al mondo? Mi sentivo ingenua nel pensare che qualcosa si potesse scardinare permettendo di fare spazio a nuove forme di esistere recuperando l'assunzione di chi siamo.

Nel preambolo l'autore ci da un assaggio della sua storia, contestualizza il suo pensiero legandolo alla propria esperienza di vita. Parte da sé stesso per arrivare a rilevare l'utilità vitale di rigenerare un *umanesimo a livello planetario*, che abbia come elementi chiave la *solidarietà* e la *responsabilità*, partendo dalla comprensione che siamo come cellule di uno stesso organismo vivente, l'umanità.

Se non possediamo l'ambiente, ma ne siamo parte, emerge la necessità di tener conto del nostro impatto. L'autore ci parla di *ecologia dell'azione* per sottolineare come ogni azione è sottoposta non solo alle intenzioni di chi

*Psicologa-Psicoterapeuta. E-mail: v.scaramozza@gmail.com

l'agisce, ma anche alle *inter-retroazioni* dovute all'incontro con l'ambiente, ciò rende l'imprevisto sempre possibile. La logica deterministica eccede in semplificazione e rischia di alimentare punti di cecità sulla conoscenza, rendendoci impreparati all'imprevisto.

Nell'introduzione Morin paragona la crisi portata dal coronavirus ad un sintomo della più grande e profonda crisi del paradigma della modernità occidentale. *'Tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile'*, per questo la crisi è trasversale e planetaria. L'autore precisa che il passaggio ad un altro paradigma è possibile solo attraversando la crisi, il *dolore* e il *caos*. L'esito rimane incerto coerentemente con il concetto di *ecologia dell'azione*. Come psicoterapeuta penso al soggetto, al suo dolore come passaggio, come possibilità di movimento che può favorire la qualità del rapporto con la propria esistenza, senza che questa possa essere garantita a priori, in quanto non determinabile in una logica lineare di causa-effetto. Cosa possiamo farcene della crisi? Qualcosa sembra sovrastare, possiamo ritrovare la nostra parte attiva in questa domanda, in modo da autorizzarci a vivere la nostra esistenza come soggetti pensanti e vivi. L'autore rileva 15 possibili *lezioni del coronavirus*, nell'era delle incertezze non ci resta che accogliere le sfide che queste lezioni ci portano. Si sofferma anche sui rischi legati al grande processo regressivo in cui siamo immersi da almeno un ventennio, che non sembra arrestarsi. La speranza trova una sua possibilità nella consapevolezza del sempre possibile inatteso, nell'apertura all'imprevisto che può permettere un *cambiamento di strada*. Morin parla di *strada* per tenere a mente la continua trasformazione in cui si è immersi: un divenire soggettivo immerso in un divenire storico dell'umanità, a sua volta immerso in un divenire planetario. Tenendo conto dell'*ecologia dell'azione*, cambiare strada necessita di continui sforzi rigenerativi.

Tra le lezioni di Morin troviamo quella sull'essenziale dell'esistenza: nel confinamento lo abbiamo colto nei legami, cogliendone la funzione per la *'piena realizzazione individuale'*. Abbiamo visto risvegliarsi forme di solidarietà prima carenti: esiste un potenziale umano solidale, ma il paradigma attuale non lo favorisce, rimane per lo più assopito e non sfruttato. Aver cura di sé necessita dell'aver cura dell'altro, che non significa sostituirsi all'altro o confonderci, ma assumerne l'esistenza come umana, come e quanto la mia. L'altro mi riguarda, l'ambiente mi riguarda, il loro destino è legato al mio, ora appare innegabile, in gioco è la qualità della vita. Anche nel piccolo della relazione terapeutica ho percepito come quest'esperienza del coronavirus all'inizio ha creato un senso di solidarietà reciproca: si coglie che siamo due esseri umani in relazione, forti e deboli allo stesso tempo, ugualmente mortali. Quando le certezze quotidiane vacillano si fa spazio la coscienza di un comune destino per l'umanità e il pianeta? Morin ritiene questa presa di coscienza l'evento chiave di questo secolo. L'assunzione di ciò che si è in quanto esseri umani è necessaria per poter prendere in mano la nostra esistenza come umanità.

‘La crisi della società distrugge certezze (...) suscita quindi due processi contraddittori. Il primo stimola l’immaginazione e la creatività nella ricerca di nuove soluzioni. Il secondo è sia la ricerca del ritorno a una passata stabilità sia l’adesione a una salvezza provvidenziale. (...) Le iniziative per una nuova politica si moltiplicano e si amplificano, mentre potenti lobby intervengono presso i governi e i media per il ritorno all’ordine precedente.’. Tendenzialmente anche il soggetto quando è in crisi attinge nell’immediato alle proprie soluzioni storiche per ristabilire la propria coerenza, ma a volte non funziona ed emerge l’esigenza di metterci mano. *L’adesione a una salvezza provvidenziale* permette di evadere il contatto angosciante con l’incertezza, ma il ‘non sapere’ è proprio della condizione umana ed è utile per fare spazio all’interminabile ricerca. Poter lasciar spazio al vuoto, all’incertezza può permettere l’emersione di modi alternativi e creativi di stare insieme e solo *strada* facendo si potrà scoprire se sono più o meno buoni.

La *strada* proposta da Morin prevede una revisione delle priorità sviluppando una politica della nazione, della civiltà, dell’umanità e della Terra. Una politica riformata può uscire dai dualismi ed integrare globalizzazione e de-globalizzazione, crescita e decrescita, sviluppo e inviluppo. La globalizzazione tecno-economica ha generato forte dipendenza tra i paesi rispetto alle fonti di sussistenza. Morin propone di rivedere la globalizzazione come sviluppo di legami e cooperazioni, assicurando allo stesso tempo de-globalizzazione alimentare e sanitaria così da garantire l’autonomia di ogni paese rispetto alla sua ‘economia di vita’.

Le riforme proposte devono contribuire le une alle altre e comprendono: forme di sburocratizzazione e riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche favorendo responsabilità e disalienazione, riduzione progressiva del potere del denaro sulla politica, promozione di una democrazia partecipativa, riduzione delle disuguaglianze, sblocco del potenziale solidale umano, promozione di un’economia sociale e solidale. Il confinamento ha reso evidente l’importanza dei bisogni essenziali e la futilità del consumismo, bisogna sostituire *‘all’ossessione del più l’ossessione del meglio’*. Morin ci ricorda che la politica non può generare felicità, ma può occuparsi delle *‘cause pubbliche di infelicità’*. L’etica personale deve cogliere la sua interdipendenza con l’etica sociale, l’*‘unica cosa in grado di proteggere la libertà’*.

Morin parla di *politica dell’umanità* per promuovere una coscienza di appartenenza all’umanità tra i cittadini, che salvaguardi unità e diversità. Se prendiamo atto della terribile evidenza di aver reso libera la circolazione delle merci ma non degli esseri umani, divenendo complici di forme di disumanità, comprendiamo come la cura del destino dell’umanità è imprescindibile, come lo è un impegno di solidarietà con il pianeta (*politica della Terra*).

L’umanesimo rigenerato riconosce l’uomo per quello che è nelle sue

contraddizioni e complessità, promuove *‘una dialettica costante tra l’Io e il Noi’, ‘affinché un Io si realizzi in un Noi, e il Noi possa permettere all’Io di realizzarsi’*. L’autore auspica anche una concomitante riforma sul piano personale a favore della consapevolezza della complessità della conoscenza, della promozione dell’uso della *ragione sensibile* e dell’importanza di coltivare la poesia della vita. La *ragione sensibile* unisce l’intelligenza all’amore, integrandole: la libertà ha bisogno d’amore per non divenire distruttiva. Non si tratta di utopia o illusione, ma di possibili realtà che si possono incontrare. Durante un recente laboratorio di prevenzione a scuola, uno studente di 13 anni ha esplicitato di ritenere che esista un bisogno universale: quello dell’amore solidale tra esseri umani. Morin nel suo libro intercetta la speranza in piccole realtà presenti nel mondo in cui si fanno spazio responsabilità e solidarietà. *Sperare* vuole dire anche tener conto dei pericoli: l’imprevisto non è escluso così come non lo è che le qualità umane *generatrici e creative* possano esprimersi insieme a quelle *regressive e distruttive*.

Sono grata per questo libro, mi ha permesso di dare valore alle mie domande e di combattere quel rischio di rassegnazione che a volte bussa alla porta, come in questi giorni di fine febbraio 2022 che vedono l’inizio di un incomprensibile conflitto bellico che testimonia quel processo regressivo in corso ed aumenta il senso di incertezza sul futuro imminente.

‘Ciascuno fa parte di questa avventura inaudita’ che ‘ha in sé ignoranza, ignoto, mistero, follia nella sua ragione, ragione nella sua follia, inconscio nella sua coscienza’ come ciascuno li ha in sé. ‘Noi partecipiamo a questo insondabile (...) così fortemente intessuto di sogni, di dolore, di gioia e d’incertezza, che è in noi come noi siamo in esso’.

Conflitto di interessi: l’autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 2 marzo 2022.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:642

doi:10.4081/rp.2022.642

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.

Alessandra Micheloni*

L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea. Il metodo Photolangage®

Sabato 5 febbraio 2022 si è tenuto un interessante webinar dal titolo *'L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea. Il metodo Photolangage®'*.

L'evento è stato pensato e promosso dall'Area Adolescenza della SIPRe di Parma, gruppo che, dopo un suo significativo rinnovamento interno avvenuto nel 2020, in sinergia con gli altri organi presenti in sede, si occupa di alimentare e portare avanti un pensiero teorico, metodologico e tecnico attorno all'adolescenza e al lavoro clinico, psicoterapico con essa, a partire dal modello dello Psicoanalisi della Relazione e dalla meta-teoria dell'Io-soggetto di Michele Minolli (Minolli, 2010).

Sebbene Minolli asserisse, con il suo inconfondibile stile provocatorio, che *'l'adolescenza non esiste'* (Minolli, 2014), rifacendosi a una lettura del soggetto che osserva il suo processo in divenire per intero nel suo dispiegarsi e discostandosi dunque da visioni stadiali, fasiche dello sviluppo, all'interno della SIPRe di Parma si è da sempre affermato un certo interesse verso questo particolare momento della vita dell'individuo, senz'altro dotato di una propria specificità, per le questioni che qui si pongono al soggetto per la prima volta e per i risvolti tecnici, nel lavoro terapeutico, che essa richiede. Con ciò, insieme ai colleghi di Parma, riteniamo essa necessiti di un contenitore per essere studiata, esplorata e indagata. L'Area Adolescenza nasce appunto in risposta a questa credenza, che trova conferme sempre maggiori nell'attualità di ciò che, come terapeuti, incontriamo ogni giorno nei contesti educativi e di cura in cui operiamo.

Penso infatti sia un'esperienza abbastanza comune, per chi ha avuto il piacere di incontrare almeno una volta un adolescente in terapia, quanto questo richieda il confrontarsi con una certa complessità, a più livelli, che vanno

*Psicologa - Psicoterapeuta, Socia SIPRe, Socio Fondatore Psiche Srl, Membro Area Adolescenza e Giovane Adulto - SIPRe Parma.
E-mail: psico.alessandramicheloni@gmail.com

dalla multiformità dell'arrivo della domanda, alla fluidità delle caratteristiche del setting, alle chiavi di lettura del sintomo e del processo, alla quantità degli attori in gioco, fino ad arrivare a necessità particolari di tecnica.

Il webinar proposto, di cui proverò a lasciare qui un commento, tocca proprio una delle tante peculiarità innegabili che il lavoro con l'adolescente richiede e che risiede, a nostro avviso, nell'apertura necessaria del sistema di cura a una creatività flessibile, non certo selvaggia, bensì orientata da uno sguardo teorico fondato sulla complessità, che in primis riconosca l'unicità dell'adolescenza come momento particolare del processo dell'Io-soggetto e che allo stesso tempo si integri alle conoscenze provenienti da altri apporti, come anche quello delle neuroscienze ad esempio, che aiutino la costruzione di un intervento tailor-made, orientato ad incontrare l'adolescente là, dove e come, egli può farlo.

È senz'altro noto a chi si occupa di adolescenza, se non altro per l'incredibile quota di frustrazione che questo spesso genera, quanto la parola, il canale simbolico (Bucci, 2015), tanto cara a noi esperti della così detta *talking cure*, con l'adolescente a volte non basti, se non addirittura rischi di allontanare, conferendo quella sensazione spiacevole di analfabetismo reciproco alla relazione tra paziente e terapeuta. Pensiamo ai ragazzi con storie difficili, su base traumatica, oppure semplicemente ai più giovani tra gli adolescenti, ormai stanchi di disegnare perché non più bambini (Lo Piccolo, 2022), ma che ancora non hanno del tutto accesso a quella capacità di ritorno su di sé in senso narrativo e dichiarativo, necessaria a quella che in Psicoanalisi della Relazione chiamiamo Presenza a Sé Stessi (Minolli, 2015). Oggi sappiamo tuttavia, grazie agli studi sull'unità mente-corpo, a quelli sul trauma e sulle memorie, che esistono fortunatamente dei piani di comunicazione e di elaborazione accessibili a tutti, che sorpassano le barriere anagrafiche e in parte persino in grado di oltrepassare quelle barriere psichiche che siamo soliti chiamare 'difese'. Sono questi i piani non-simbolici o sub-simbolici dell'esperienza, per dirla con Wilma Bucci e la sua illuminante Teoria del Codice Multiplo (Bucci, 2015), dove si collocano le immagini, i sogni, i sensi, la musica, l'arte, il corpo e le sue memorie per fare solo alcuni esempi.

Come spiegano i relatori Pietro Alfano e Giuseppe Lo Piccolo, è proprio così, per necessità creativa e per intuizione all'interno del lavoro con adolescenti difficili, che nasce la tecnica del Photolangage[®], negli anni 60, a Lione. Una tecnica che dagli anni 80 inizia ad essere impiegata in ambito clinico e psicoanalitico, partendo dal constatare che *'le fotografie aiutano'* (Alfano, Lo Piccolo, 2022), aiutano tutti e aiutano in modo particolare coloro che presentano carenze nei processi di simbolizzazione e rappresentazione degli affetti e coloro che manifestano difficoltà nella verbalizzazione dei vissuti emotivi. Nel corso della mattinata formativa, Alfano e Lo Piccolo hanno presentato il modello del Photolangage[®] attraverso un primo focus indispensabile sul background teorico che lo sottende e che ne orienta l'utilizzo, seguito da un secondo momento composto da due vignette cliniche, provenienti dalla loro espe-

rienza sul campo in due contesti particolari: minori autori di reato e minori stranieri non accompagnati.

Sebbene le due esemplificazioni cliniche potessero apparire molto targettizzate, tali da far sembrare confinata l'utilità di questo metodo e la sua applicabilità, la contestualizzazione teorica basata sulle teorizzazioni di René Kaës ha reso da subito evidente quanto invece un metodo come il Photolangage® risponda in modo pertinente alle esigenze del disagio psichico adolescenziale attuale, nelle forme che oggi lo caratterizzano.

In accordo con quanto sostenuto anche da Michele Minolli circa le conseguenze dell'ipermodernismo e la sofferenza del soggetto sviluppatasi attorno allo stato di delega (Minolli, 2015), Kaës denuncia la crisi dei quattro garanti meta-psichici e meta-sociali (la legge, la religione, la cultura e la scienza) e i suoi effetti, che condurrebbero rispettivamente a soluzioni di violenza, morte, isolamento e ignoranza (Alfano, Lo Piccolo, 2022). Ciò configurerebbe per il soggetto una certa difficoltà a strutturarsi psichicamente in assenza di riferimenti chiari e condurrebbe al proliferare di forme di disagio più vicine a stati limite, piuttosto che a stati nevrotici.

Ecco una possibile risposta al perché il disagio adolescenziale appare oggi sempre più in forma grave ed ecco perché diviene fondamentale ripensare l'intervento psicoterapico in questa fascia d'età, in modo tale che quest'ultimo si adatti sempre di più alle caratteristiche del primo. Ciò chiama inevitabilmente la psicoanalisi a spingersi oltre i terreni conosciuti, verso territori impervi (Alfano, Lo Piccolo, 2022). Da qui l'idea dei gruppi a mediazione e il Photolangage® si presenta dunque come un possibile strumento utile nella clinica dell'adolescenza proprio in questo senso e non solamente nel lavoro con gruppi particolari di ragazzi.

L'assetto del gruppo però, hanno ben precisato i relatori, sarebbe inscindibile dal metodo.

Secondo il modello e il pensiero di Kaës su cui si fonda, il gruppo sarebbe infatti il luogo elettivo entro cui poter restaurare ciò che in definitiva sarebbe un disagio di quel macro-gruppo che siamo soliti chiamare 'società'.

Da qui, l'idea di utilizzare i *gruppi a mediazione* in cui l'oggetto mediatore, la fotografia nel caso del Photolangage®, costituisce quell'oggetto concreto che serve a metaforizzare la realtà psichica, facilitando il processo secondario attraverso la stimolazione del processo primario.

Le sedute hanno una struttura ben precisa sancita di volta in volta dalla *'domanda del giorno'* attorno alla quale i terapeuti (che sono sempre due e denominati *animateur*) chiedono a ciascun componente del gruppo di scegliere un'immagine per poterne parlare. L'immagine è scelta tra un pool di proposte messe a disposizione dai terapeuti, individuate tra i vari dossier di Photolangage® esistenti; la domanda del giorno funge da stimolo al processo secondario, passando attraverso il processo primario attivato nella scelta della fotografia, per poi tornare al processo secondario nel momento libero della condivisione.

Un aspetto molto interessante è la posizione del terapeuta che, allo stesso modo dei pazienti, sceglie una propria immagine e può intervenire nella catena associativa che si va a creare, partecipando dunque al processo co-costruttivo. Focus centrale, spiegano i relatori, diventa il processo che si attiva grazie al mediatore, ossia l'attivazione della *funzione gamma* (corrispettivo della funzione alpha della terapia individuale), che consiste nella trasformazione degli aspetti grezzi sensoriali sollecitati dall'immagine, attraverso la catena associativa. Riecheggia qui il pensiero di Bion, altro autore di riferimento del metodo.

Le esemplificazioni cliniche ci hanno permesso di assaggiare la potenza di questo strumento, che lascia da parte la tecnica interpretativa della più classica psicoanalisi, per lasciare invece spazio all'emergere dell'ambivalenza (*'per te è così, ma forse potrebbe essere anche così'*) e alla sua tollerabilità.

Osservando il valore di ciò che l'immagine è in grado di sollecitare e dei ponti che riesce a costruire, durante l'ascolto mi sono interrogata e ci siamo interrogati insieme ai relatori sull'applicabilità del metodo anche nel setting individuale, nonostante esso non lo preveda. In effetti, la risposta dei relatori è stata rigorosa nel ritenere pericoloso il suo impiego nel duale. Legittimamente, il timore è che la relazione a due possa sollecitare un ping-pong di reciproche proiezioni, nelle quali l'immaginario del terapeuta, agli occhi del paziente, finirebbe per prevaricare. Secondo i relatori e il modello stesso, ciò sarebbe invece mitigato dal contesto gruppale, il quale donerebbe maggiore libertà anche all'espressione della soggettività del terapeuta.

Una risposta interessante a mio avviso, che apre in me una serie di domande che qui voglio provare a portare, lasciandole aperte, proponendo uno stimolo.

Sarebbe possibile ri-pensare l'applicabilità dello strumento nel contesto individuale, passando da una misura di evitamento del rischio sopra esposto, a una misura di assunzione del rischio stesso? Il terapeuta può passare dall'evitare memoria e desiderio (Bion) all'assumersi le proprie memorie e i propri desideri, riconoscendoseli, esplicitandoli e potendoli mettere al servizio della relazione? E ancora, il terapeuta può evitare di colludere con la possibile idealizzazione da parte del paziente verso di lui, senza illudersi di sottrarsi ad essa, ma al contrario riconoscendola e portandola alla luce?

In Psicoanalisi della Relazione si ritiene che la soggettività del terapeuta entri sempre in gioco, nonostante gli sforzi che egli possa fare per evitarlo. Sforzi che dunque diventano inutili e ancor più allontanano dalla comprensione del paziente nel suo funzionamento e nella sua sofferenza. La Psicoanalisi della Relazione tenta di risolvere l'elemento 'soggettività del terapeuta' mettendolo al centro del lavoro analitico, insieme a quella del paziente e ponendolo come partecipante della relazione terapeutica, che diventa oggetto di analisi.

Secondo questa prospettiva, lo strumento del Photolangage® potrebbe forse essere utilizzato come una sorta di liquido di contrasto che possa con-

sentire di rendere evidente l'implicito, di creare un terreno comune di lavoro laddove questo terreno faticosi a costruirsi per l'impiego di linguaggi diversi e per collocazione su livelli diversi di paziente e terapeuta data da ragioni di età, di ruolo, di storia, di reciproco funzionamento.

Detto in altri termini: il fatto che il paziente viva il terapeuta come l'esperto detentore di una verità superiore e 'giusta', a fronte di una propria inferiore ed 'errata' è forse inevitabile, ma dev'essere affrontabile, soprattutto con i ragazzi oggi, più assetati, del passato, di punti di riferimento e più fragili, del passato, nel trovarne; perché ciò significa oggi costruirli in sé stessi.

Ecco forse allora che il confronto tra le reciproche umanità può essere la chiave. L'immagine può fare da traino anche per l'umanità del terapeuta che entra in campo. Perché se la società può essere restaurata nel gruppo (Kaës), la fragilità narcisistica può essere risanata dentro e oltre lo specchio.

Necessitiamo di strumenti che aiutino a fare questo.

BIBLIOGRAFIA

- Alfano, P. (2022). *L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea. Il metodo Photolangage*. Webinar 5 febbraio.
- Bucci, W. (2015). I molteplici livelli dell'interazione nella comunicazione terapeutica: teoria e ricerca di base. *Ricerca Psicoanalitica*, 26(3), 9-24.
- Bucci, W. (2015). I molteplici livelli dell'interazione nella comunicazione terapeutica: applicazioni cliniche della teoria. *Ricerca Psicoanalitica*, 26(3), 25-36.
- Lo Piccolo, G. (2022). *L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea. Il metodo Photolangage*. Webinar 5 febbraio.
- Minolli, M. (2010). *Psicoanalisi della Relazione*. FrancoAngeli, Milano.
- Minolli, M. (2014). *L'adolescenza...non esiste*. Seminario 1 febbraio, Parma.
- Minolli, M. (2015). *Essere e divenire. La sofferenza dell'individualismo*. FrancoAngeli, Milano.
- Minolli, M. (2016). L'adolescenza nel continuum dell'Io-soggetto, in *Clinica psicoanalitica della relazione con l'adolescente* a cura di Vanni F. FrancoAngeli, Milano.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 12 marzo 2022.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:644

doi:10.4081/rp.2022.644

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.

Laura Corbelli*

Cosa fa uno psicoanalista in uno sportello per il gioco d'azzardo problematico e patologico? Lo sportello 'Gioco Responsabile' della Repubblica di San Marino

Il gioco d'azzardo, presente fin dalla notte dei tempi, oggi rientra nelle 'forme di intrattenimento', ricevendo alternativamente sguardi di rimprovero, biasimo, ammirazione, tolleranza, esattamente come in passato. Sebbene sia un gravissimo errore assimilarlo al gioco infantile o alla gioscosità umana, poiché le componenti che per definizione lo caratterizzano sono il denaro e il caso, la categoria 'intrattenimento' lo avvicina idealmente a questo, rendendolo così qualcosa a cui l'individuo si rivolge avvalendosi del diritto al divertimento. Tuttavia, se in passato il gioco d'azzardo creava problematiche ascrivibili all'ordine pubblico (ad esempio nel 500 a Venezia fu proibito per le troppe risse, recriminazioni, ecc.), mentre alla grande maggioranza delle persone restava sconosciuto il legame di problematiche di salute con esso, oggi abbiamo sotto gli occhi un'enorme diffusione delle problematiche e delle patologie che porta con sé, divenendo un luogo/non luogo di realizzazione di condotte di compulsività, dipendenza e annullamento, dalle forti ripercussioni individuali, sociali, familiari, lavorative. Il DSM-5 (2013) ne ha attualmente sancito la dignità psicopatologica, identificando il GAP - Gioco d'Azzardo Patologico - come una dipendenza senza sostanza.

Grandi psicoanalisti di volta in volta hanno cercato di rendere ragione già in tempi passati di questa problematicità e patologia dove il programma sembrava in definitiva sempre, ripetutamente, consapevolmente perdere. Ma perdere cosa? La maggior parte delle risposte psicoanalitiche prevedeva la rottura del legame simbolico con i genitori, la perdita della possibilità di sovrastarlo. Il Fato, rappresentazione del padre (Bergler, 1957) o della madre (Greenberg, 1980) punitivo, cattivo e dominatore, che va controllato, piegato, nell'aspettativa di un nutrimento, una rivalsa, è così onnipotente da

*Società Italiana di Psicoanalisi della Relazione, San Marino.
E-mail: laurac@omniway.sm

dover essere dominato e soggiogato in modo altrettanto megalomane, fino a perseguire all'infinito la sua sfida (infinita poiché irrealizzabile).

Ovviamente, come tutta la sofferenza umana, anche quella legata all'azzardo si modifica e si sono susseguite differenti teorie che hanno di volta in volta rimodulato anche l'impostazione psicoanalitica. Molti hanno cercato spiegazioni differenti di origine fisiologica o biologica, relegando spesso al farmaco la sua cura escludendo possibilità psicoanalitiche, altri hanno abbracciato spiegazioni complementari che integrassero la personalità. Su quest'ultima scia ecco allora l'identificazione dei *sensation seeking* (Zuckerman, 1994), soggetti che non riuscendo a essere sufficientemente gratificati e stimolati negli ambiti affettivi prevalenti (amici, compagni, ecc) ricercano stimoli molto intensi, in grado di bypassare una soglia di *arousal* molto più alta della media della popolazione; i *novelty seeker* (ricercatore della novità) che non tollerano né la noia, né la tensione emotiva e sono totalmente incapaci di rilassarsi (Blaszczynsky, Nower, 2002); i giocatori sopra-eccitati che cercherebbero giochi a bassa intensità per ridurre l'*arousal* e gestire meglio le relazioni e i sotto-eccitati che al contrario cercherebbero giochi atti a controllare la disforia; o le ricerche sulla predisposizione genetica a sviluppare la dipendenza da gioco (tra le tante Cloninger *et al.*, 1993; Sahara *et al.*, 2001). Due fattori sembrano fortemente influenzare la problematicità col gioco: la bassa tolleranza a stati depressivi in seguito a emozioni negative, che vanno sfuggite (Blaszczynsky, Nower, 2002) e il desiderio di gratificazione immediata ottenuta per eccitazione, fino al punto di gioire nel vincere esiguamente a fronte di grosse perdite (Hills *et al.*, 2001). Di entrambi quest'ultimi fattori descritti però non si può stimare la prevalenza in maniera esatta, essendo sempre e comunque presenti nelle popolazioni studiate. Purtroppo, la teoria che esista una personalità del giocatore, pare ad oggi poco probabile: il fenomeno è così complesso e multifaccettato pari solo alla complessità umana, che risulta davvero una riduzione non autorizzata creare una personalità-tipo.

Spesso questa illusione risiede più nel bisogno di noi clinici di sapere con cosa abbiamo a che fare o con la crescente necessità, anche dei servizi pubblici, di trovare la 'terapia giusta' per il 'disturbo fatto così'. Altre volte la personalità-tipo è conseguente all'interpretare un dato vero e ormai fortemente comprovato, cioè che una forte percentuale dei giocatori patologici che accede ai servizi, che quindi viene incluso nelle ricerche, presenta uno (tra il 23% e il 92%) o due (18%) disturbi di personalità come descritti da DSM-5: ossessivo-compulsivo di personalità (tra 27.3% e 64%); narcisistico (tra 23.6% e 53%); borderline (63%); antisociale (tra 23.6% e 35%), dipendente (29.7%) (Bagby *et al.*, 2008). Quindi forse risponde alla necessità di trovare una configurazione più ampia in grado di darne ragione.

Di fatto una grande legge pare essere comune: nell'indefinitezza e nell'accettare il caso come tale l'uomo soffre, necessitando di costruire regole e

forme per poter dare senso all'angoscia del soffrire. La ripetizione, che in età infantile come ci insegna l'*Infant Research* ha condotto ognuno di noi a costruire modi di agire e relazionarsi utili alla sua sopravvivenza, pare essere una di quelle strategie nel bene e nel male, che viene utilizzata per dominare il proprio malessere. Ecco allora che nei rituali personali, nelle litanie ripetute, nell'inventarsi strane sequenze secondo cui la macchina estrarrà un numero o produrrà un'immagine, rituali specifici e inalterabili di ogni giocatore, si concretizza sia qualcosa che ha a che fare con l'appartenenza al genere umano, intesa anche come produzione di meccanismi a cui siamo predisposti, sia l'illusione tipica dell'uomo di avere una chiave per affrontare anche l'ennesima sfida: essere padrone di tutto, dominare l'irriducibile e stare bene.

Ma allora: i manuali e gli psicoanalisti servono?

Sì, affermo con veemenza che la risposta non possa che essere positiva in entrambi i casi. Partiamo dai manuali per far diagnosi. Nessuno, nemmeno lo psicoanalista più classico, può più prescindere dalla conoscenza di sistemi internazionali di classificazione. I manuali nosografici nascono principalmente per dare un ordine e un linguaggio condiviso, davanti ad una babele di lingue che in passato si era formata, quando il sapere era organizzato intorno a eminenti luminari chiusi nelle loro cliniche. Ciò che si era andato creando, piuttosto che una conoscenza approfondita della sofferenza, era sempre più simile ad un dizionario di sinonimi-contrari, ove la stessa 'cosa' poteva essere chiamata anche con quattro nomi differenti semplicemente perché non si conosceva ciò che altri avevano affermato. I manuali, quindi, nascono rispondendo ad un'esigenza ben precisa: aiutarci a dare una definizione condivisa dei disturbi, ove possibile prototipica e per lo meno per garantire che parlare di un determinato disturbo in Francia o in Italia, abbia una cornice composta da un materiale riconoscibile e condiviso. Mi paiono quindi ad oggi molto sterili i discorsi che sottolineano ancora una volta come da un manuale non si possa conoscere il portatore di una problematica, ma solo darne un'etichetta. Lo scopo primario di un manuale infatti è proprio quello. Solo successivamente l'obiettivo è aumentato, includendo anche dati sull'eziologia, sui fattori familiari o sociali, in vista di trovare una risposta d'intervento anch'essa comune o comunque condivisibile. Questo secondo scopo risulta ancora molto lontano dal potersi pienamente attuare.

Sebbene io sostenga l'importanza di una nomenclatura comune, sono però d'accordo anche sul fatto che fermarsi a questo renda ciechi sull'individuo, e da qui l'importanza che attribuisco al clinico, allo psicoterapeuta e nello specifico data la mia formazione, allo psicoanalista. Anche il giocatore oggi sa fare diagnosi del suo comportamento e spesso si presenta agli sportelli portandoci esattamente la risposta alle stesse domande dei questio-

nari valutativi che si è avvezzi utilizzare: ‘gioco per tot. tempo’, ‘mi do tale budget’, ‘non torno più di tot. volte perché so che tanto si perde’, ‘uso soldi miei o risparmi familiari’. Dare un senso profondo a ciò che è il suo rapporto col gioco e *a cosa è lui nel gioco*, invece necessita fortemente di uno specialista. Un lavoro impegnativo, costante e tortuoso, per rendere al gioco d’azzardo nel soggetto il posto che gli spetta: quello di un evento di natura psichica, corporea, sensoriale, affettiva, cognitiva a cui è possibile attribuire un senso e uno scopo che si è perso, si è dimenticato o si ritiene troppo doloroso da prendere in carico. Guardare a quella delega insomma, attuata incessantemente, alla quale dare dignità nella sua specifica funzionalità.

Qualche riflessione sul giocatore e sul suo malessere

Per dirla con Mauro Croce: ‘Dostojevski non abita più qui’ (2016). Non possiamo da tempo ormai pensare più al giocatore come quello di 50 anni fa, di una certa classe sociale, che si poteva spostare in determinate città e concedere serate ai casinò. La dimensione del gioco d’azzardo oggi è alla portata di tutti, sia fisicamente, che online: ricchi, giovani, disoccupati, casalinghe, pensionati ognuno può raggiungere un contesto d’azzardo, dal proprio bar di fiducia, a strutture ad esso dedicate. La patologia segue di conseguenza, modificandosi come si modificano le abitudini e le varie sfaccettature della vita dell’uomo. Questo fattore non può non essere considerato importante, almeno nell’incontro con un’attività che, per come oggi strutturata, non si prospetta così neutra come la si vuol far passare quando si sottolinea che alcuni si ammalano, mentre altri no. Non credo sia nemmeno sensato focalizzare l’attenzione sul fatto che, se si chiudessero le case e i punti di gioco fisici, le persone ricorrerebbero all’online¹. La considerazione di cui mi piacerebbe ci si occupasse si colloca più a monte, nel tipo di offerta che viene fatta come ludica e nella risposta così massiva delle persone che pare portare con sé di tutto tranne che l’idea del divertimento. Occorre andare oltre la descrizione della forma e della condotta del giocatore.

Ad oggi assistiamo alla patologia della regolazione emotiva, della mancata

¹ Questa affermazione, ad esempio, trova riscontro nel fatto che, se nel primo look down abbiamo assistito ad una astensione dei giocatori fisici o a una forte riduzione dell’attività di gioco, deviandola su forme sempre fisiche ma non usuali a quel giocatore, invece che ricorrere all’online come si pensava, dopo pochi mesi in cui si è incrementato l’accesso al computer o alle tecnologie per il lavoro e sono aumentati gli apparecchi in casa, l’online è letteralmente scoppiato (consultare in proposito <https://www.centrostudiliviatino.it/ludopatia-la-pandemia-fa-crescere-lallarme/> oppure <https://www.cnr.it/it/nota-stampa/n-9513/il-gioco-d-azzardo-al-tempo-del-covid-19>). Il mio discorso, quindi, non vuole confutare questa certezza, ma semplicemente spostare l’attenzione dove spesso viene meno puntata, attratti da dati come questi.

inibizione (Freud assisteva alla patologia dell'inibizione e alla sua manifestazione in senso isterico) e il Gioco d'Azzardo problematico e patologico, altro non ne sono che una forma. Il denaro non è un fine: è il mezzo per accedere alla dimensione del 'tutto possibile' che regola qualcosa di cui non ci si ingaggia come primari regolatori. Già sopra abbiamo citato Bergler (1974) e come avesse notato che il giocatore non giocasse per vincere, ma attribuiva psicoanaliticamente questo a un desiderio punitivo inconscio o comunque a un legame col paterno. Chiunque oggi abbia a che fare con i giocatori nota la stessa cosa in poco tempo: il giocatore non gioca per vincere. Ma l'aspetto profondo è molto meno filosofico: coinvolge il vuoto nella capacità di monitorarsi, comprende l'impossibilità di provare forme diverse di piacere o in casi estremi del piacere stesso, ma in ultima e più triste istanza potremmo dire l'incapacità di sopportarsi e di farsene carico. Il giocatore desidera annullamento rispetto a sé, alla realtà, ai sentimenti, attribuisce alla macchina o al gioco d'azzardo in generale la capacità di donargli soddisfazione o soluzioni. Preferisce illudersi della controllabilità del proprio destino, piuttosto che costruirlo, dimenticare completamente il dolore o esaltare il più possibile uno stato d'euforia, nel completo annullamento della propria capacità d'azione nel far fronte a queste necessità. La ripetitività perde anch'essa la categoria del tempo. Devono essere completamente azzerate la pensabilità e il sentire, nell'aspettativa di poter poi tornare alla realtà equilibrati, soddisfatti e sereni. 'Vengo in pausa pranzo per un'oretta, così lascio lo stress qui e torno a lavorare più leggero' dicono molti dei miei pazienti; 'vengo così non penso... al lutto che ci ha colpiti, a mia madre anziana, ai problemi economici...', 'vengo per passare il tempo senza pensiero' dicono altri. E in questa dimensione assente il giocatore pretende. Pretende che la macchina (o il gratta e vinci, la scommessa, il lotto, le carte ecc..) gli rendano questa quota di benessere, gli diano soddisfazione. Va da sé che questo non avviene quasi mai, anzi: nel migliore dei casi ci si batte un colpetto sulla spalla - da soli - per esser riusciti a fermarsi prima della grossa perdita o in tempo utile a rientrare in orario in casa o ufficio. Un gioco in cui direbbe la McDougall (1993), *l'oggetto maschera il Soggetto*, illuso in un'attuazione totalmente passiva di essere attivamente dominatore dei propri destini.

Lo sportello 'Gioco Responsabile'

Di primo acchito 'sportello' e 'psicoanalisi' posso sembrare mondi che si collocano agli antipodi. Se non altro per questioni di setting. E di mandato. E di tempistiche. E di motivazione. Se non altro, quindi, per tutto: dalle questioni tecnico-metodologiche a quelle teoriche!

Non è questo, tuttavia, lo spazio per addentrarmi in questa questione, ci tengo però a precisare il mio punto di vista, e cioè che interpretare il gioco d'azzardo in un'ottica dinamica e lavorare secondo presupposti psicoanali-

tici, non comporti sostenere che il suo trattamento debba necessariamente attuarsi in un setting (esterno) psicoanalitico.

Cosa intendiamo con l'espressione 'gioco responsabile'? Il termine responsabile, affiancato a gioco d'azzardo, non richiama la responsabilità del giocatore, o almeno non principalmente. Essa come pochi comunemente sanno, riguarda la prospettiva di un *atteggiamento* responsabile, che coinvolga tutta la filiera, fatto anche di alcune misure pratiche e concrete, nell'idea che un certo tipo di offerta, che può essere legittima ma che porta evidenti criticità, possa essere sostenuta prevedendo anche un certo tipo di responsabilità e di presa in carico di questa responsabilità da parte dello offerente. Capisco che attualmente siamo lontani dal raggiungere questo equilibrio, tuttavia molti sono i passi avanti compiuti in questo settore. Per quanto riguarda lo sportello di cui mi occupo dal 2015, esso è collocato all'interno dello stabile della Giochi del Titano s.p.a., che ha per oggetto sociale la conduzione delle sale presso cui si svolgono i giochi disciplinati dalla Legge sammarinese n. 67 del 2000, che per brevità chiamerò giochi d'azzardo. Lo sportello che è stato istituito con la Legge 143 del 2006, è però in capo all'Ente di Stato dei Giochi, un ente statale autonomo, che opera sotto il controllo e la vigilanza del Consiglio Grande e Generale e del Congresso di Stato della Repubblica di San Marino, a cui compete anche il controllo e la vigilanza sulla gestione delle attività nel settore dei giochi d'azzardo, oltre che l'elaborazione di proposte di leggi e regolamenti concernenti l'esercizio dei giochi e l'adozione di atti e iniziative finalizzate ad una gestione sicura e trasparente dei giochi stessi e alla prevenzione delle conseguenze socialmente nocive degli stessi. La collocazione dentro l'unica struttura sammarinese deputata al gioco d'azzardo in questa forma è voluta, dato che il giocatore in necessità, o (come più spesso capita) spinto dai familiari, mal volentieri si riconosce come utente di servizi per la salute mentale, mentre risponde in maniera maggiore a un servizio dedicato, in uno spazio che garantisce nel suo immaginario di più l'anonimato anche quando venga da altri visto entrare nella struttura. In più, qualora il giocatore si trovi in difficoltà dentro la sala da gioco, può immediatamente richiedere un colloquio anche senza appuntamento. Sappiamo infatti che spesso proprio il tempo successivo a quello di giocata, diventa la finestra in cui la consapevolezza e i sentimenti negativi si affacciano prepotentemente potendo anche divenire una risora, un motore d'aggancio per iniziare un approccio terapeutico. Certamente molto presto il terapeuta dovrà imparare anche a tollerare alcuni aspetti che nell'attività privata del proprio studio o confrontandosi con richieste di terapia 'volontaria' non di frequente vede: la richiesta di aiuto nasconde, nonostante l'adesione ai colloqui, un contrario movimento di esitazione e rifiuto, il desiderio di condividere e quello di mentire. Il paziente apprezza l'esperienza di essere stato accolto e di sentirsi emotivamente più sollevato, ma avverte con ansia anche che il proseguire per questa strada lo condurrebbe verso un altrove sconosciuto, dove il controllo non

ha più efficacia e ogni proposta lo porterebbe a rinunciare alle sicure catene a cui si è appoggiato ripetitivamente. Accettare l'idea che collaborare per un cambiamento, significherebbe doversi ingaggiare attivamente per rivedere qualcosa che si è collocato all'esterno. Inevitabilmente l'affacciarsi dell'angoscia sottrae dall'onesto desiderio di voler stare meglio.

Lo sportello prevede, tra le altre funzioni, anche un altro importante servizio: la riammissione in seguito ad autoesclusione. Per regolamento, ogni giocatore che accede alle sale della Giochi del Titano viene registrato. Questo garantisce un miglior servizio di sicurezza, ma anche una possibilità di primo aiuto che l'individuo può dare a sé stesso. Infatti, il giocatore, firmando un'apposita modulistica, può bloccare la sua posizione per un minimo di sei mesi e la reception, qualora si presentasse, ne impedisce l'accesso. Trascorso questo tempo base, ma che in realtà può essere illimitato, il giocatore può richiedere la riammissione, ma il requisito *sine qua non* è un colloquio allo sportello Gioco Responsabile. Certamente questo colloquio non si configura come un'azione voluta in senso stretto e questo potrebbe renderla criticabile. Tuttavia, voglio fornire una differente chiave di lettura, che dopo tanti anni di lavoro allo sportello mi convince sempre di più: il passaggio allo sportello non è scontato. Molti individui, quando apprendono che si tratta di un colloquio con una psicologa, decidono di rinunciare o di recarsi a giocare presso realtà fuori dal territorio che non creano ostacoli. Perché questo? Perché per la prima volta l'individuo viene posto concretamente di fronte alla sua piena presa di posizione: vuoi rientrare? Devi assumerti davvero la responsabilità di portare fino in fondo questa scelta.

Durante il colloquio, oltre che la raccolta di alcuni dati a fine prettamente statistico, il giocatore è chiamato a rivedere cosa è successo, cosa lo ha portato alla decisione di autoescludersi. Certo: molti adducono tantissime scuse, più o meno fantasiose; tutti nessuno escluso, minimizzano il proprio coinvolgimento col gioco. Ma la domanda resta: come mai se tutto era così semplice, ti è servita una manovra così forte? Una manovra di impedimento? Ecco: non è raro assistere in questa fase alla prima caduta di tanti mattoni. Risatine, rossori, arrabbiate, lacrime, battute, tentativi di minimizzazione razionale, ne sono segnale.

Verso metà colloquio l'individuo riceve una restituzione sulla sua attività di gioco, sui rischi della sua precisa condotta, sui fattori che possono incidere nella sua personale storia. Questa valutazione non ne impedisce o meno il rientro in sala, che poi sarà operato dalla direzione, tuttavia, costituisce per la maggior parte dei giocatori la prima occasione di confrontarsi con il proprio coinvolgimento con il gioco in maniera strettamente personale e con la conoscenza di poter affrontare un percorso d'aiuto.

Infine, viene consegnato materiale informativo sui servizi più vicini (es. Serd, Giocatori Anonimi ecc...), l'informazione sulla possibilità di accedere gratuitamente allo sportello qualora se ne ravvisi la necessità o il deside-

rio e un numero verde, al quale la sottoscritta risponde in caso di necessità diurna o notturna.

Anche la parte della formazione agli operatori diviene fondamentale. Poter non solo costruire una conoscenza, ma una conoscenza condivisa fatta dall'esperienza del personale della casa da gioco, arricchisce e completa la visione clinica e teorica, con quella fatta direttamente sul campo.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Tr. it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Bagby, R. M., Vachon, D. D., Bulmans, E. L., & Quilty, L. C. (2008). Personality disorder and pathological gambling: a review and re-examination of prevalence rates. *Journal of Personality Disorders*, 22, 191-207.
- Bergler, E. (1957). *The psychology of gambling*. International Universities Press. tr. *Psicologia del giocatore*. Roma: New Compton, 1974.
- Blaszczynsky, A., & Nower, L. (2002). A pathways model of problem and pathological gambling. *Addiction*, 97, 487-499.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 975-990.
- Croce, M (2016). La società addittiva. Note sulla sottile relazione tra modello di società e patologia individuale. *Medicina delle dipendenze. Italian Journal of the Addiction*, VI-21 marzo.
- Greenberg, H. R. (1980). *Psychology of gambling*. In: Kaplan, H.I., Freedman, A.M., Sadock, B.J. (eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. London: Williams & Willis.
- Hills, A. M., Hill, S., Mamone, N., & Dickerson, M. (2001). Induced mood persistence gambling. *Addiction*, 96, 1629-1638.
- Mc Dougall, J., (1993). *A favore di una certa anormalità*. Torino: Borla.
- Suhara, T., Yasumo, F., Sudo, Y., Yamamoto, M., Inoue, M., Okubo, Y., & Suzuki, K. (2001). Dopamine D2 receptors in the insular cortex and the personality trait of novelty seeking. *Neuroimage*, 13, 891-905.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge University Press.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 12 marzo 2022.

Accettato per la pubblicazione: 24 marzo 2022.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:645

doi:10.4081/rp.2022.645

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.

EDITORIAL (2021-2025)	
Editorial (2021-2025)	1
▪ Laura Polito	

Focus: Education and relational subjects

Temptations and attempts in the daily work of teachers: reflections beyond the pedagogy of presence	13
▪ Monica Negretti, Daniela Negretti, Myriam Mascetti	
For a pedagogy of the subject: the centrality of the person in educational interventions	41
▪ Stefano Manici	
The school as a place for a 'social clinic' (PolisAnalysis)	69
▪ Rocco Filipponei Pergola, Costanza Rosati	

WRITINGS

To things themselves. Martin Heidegger's contribution to the meta-theory of the I-subject	109
▪ Paolo Milanese	

DIALOGUES ABOUT CARE

Stati alterati di coscienza	145
▪ Giuseppe Fulco	
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	159
▪ Maria Zirilli	
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	167
▪ Paolo Cozzaglio	
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	175
▪ Matteo Rossi	
Replica ai commenti sul caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	179
▪ Giuseppe Fulco	

GLANCES

Commento al film: <i>Lacci</i>	183
DANIELE LUCHETTI	
▪ Diego Sedda	
Commento al film: <i>C'è un soffio di vita soltanto</i>	187
MATTEO BOTRUGNO E DANIELE COLUCCINI	
▪ Irene Lumina	

LECTURES

Cambiamo strada: Le 15 lezioni del coronavirus	193
EDGAR MORIN	
▪ Valentina Scaramozza	

MEETINGS

L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea. Il metodo Photolangage®	197
▪ Alessandra Micheloni	

TRANSFORMATIONS

Cosa fa uno psicoanalista in uno sportello per il gioco d'azzardo problematico e patologico? Lo sportello 'Gioco Responsabile' della Repubblica di San Marino	203
▪ Laura Corbelli	

EDITORIALE	
Editoriale	7
▪ Laura Polito	

Focus: Educazione e soggetti della relazione

Tentazioni e tentativi nel lavoro quotidiano dell'insegnante: riflessioni oltre la pedagogia della presenza	27
▪ Monica Negretti, Daniela Negretti, Myriam Mascetti	
Per una pedagogia del soggetto: la centralità della persona negli interventi educativi	55
▪ Stefano Manici	
La scuola come luogo per una 'clinica del sociale' (PolisAnalysis)	89
▪ Rocco Filipponei Pergola, Costanza Rosati	

SCRITTI

Alle cose stesse. Un contributo del pensiero di Martin Heidegger alla meta-teoria dell'Io-soggetto	127
▪ Paolo Milanese	

DIALOGHI SULLE RELAZIONI DI CURA

Stati alterati di coscienza	145
▪ Giuseppe Fulco	
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	159
▪ Maria Zirilli	
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	167
▪ Paolo Cozzaglio	
Commento al caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	175
▪ Matteo Rossi	
Replica ai commenti sul caso clinico: <i>Stati alterati di coscienza</i>	179
▪ Giuseppe Fulco	

SGUARDI

Commento al film: <i>Lacci</i>	183
DANIELE LUCHETTI	
▪ Diego Sedda	
Commento al film: <i>C'è un soffio di vita soltanto</i>	187
MATTEO BOTRUGNO E DANIELE COLUCCINI	
▪ Irene Lumina	

LETTURE

Cambiamo strada: Le 15 lezioni del coronavirus	193
EDGAR MORIN	
▪ Valentina Scaramozza	

INCONTRI

L'apporto dei gruppi a mediazione nella clinica contemporanea. Il metodo Photolangage®	197
▪ Alessandra Micheloni	

TRASFORMAZIONI

Cosa fa uno psicoanalista in uno sportello per il gioco d'azzardo problematico e patologico? Lo sportello 'Gioco Responsabile' della Repubblica di San Marino	203
▪ Laura Corbelli	