

## Insegnare i fondamenti della psicoanalisi in campo educativo: una scelta etico-clinica per la formazione degli educatori oggi<sup>257</sup>.

### Teaching Psychoanalysis Fundamentals in Educational Contexts: an Ethical-Clinical Choice to Train Educators

Laurence Gavarini, Ilaria Pirone

*In questo articolo, le due autrici discutono della loro decisione di riprendere l'insegnamento dei concetti fondamentali della psicoanalisi nei loro corsi universitari in scienze dell'educazione. Questa posizione etica e clinica è giustificata dalla necessità di proporre una forma di sapere che resista alle nuove forme di "expertise" che coprono il campo educativo e i processi di tecnicizzazione della relazione educativa, rischiando di rendere le pratiche educative sempre più normative. Alcune situazioni riprese da una ricerca sulla disaffezione scolastica verranno utilizzate per mostrare le difficoltà che rendono fragile la relazione educativa tra adulti e bambini.*

*This article covers the epistemological decision of bringing the fundamental concepts of the Freudian paradigm of infantile back to the core of our academic programs in Educational Studies. It's a necessity to propose a different type of open knowledge to counter knowledges of experts which impose a normative or purely technical vision of educational relationships and favors the subjective withdrawal of educators and teachers. Vignettes from clinical research on the reasons for dropping out of school (analyzer of the relation to knowledge and schooling education) demonstrate the current impasse in relations between adults and children.*

**Parole chiave:** psicoanalisi e insegnamento, paradigma freudiano dell'infanzia, disaffezione scolastica  
**Keywords:** Psychoanalysis And Teaching Field, Freudian Paradigm Of Childhood, School Dropouts

*Articolo ricevuto: 12 gennaio 2016*

*Versione finale: 13 febbraio 2016*

Nel corso del nostro lavoro di ricerca e formazione in campo educativo, ci siamo spesso trovate ad affrontare vere e proprie forme di "esplosione" degli affetti. Questa constatazione ci ha posto di fronte alla domanda che farà da filo conduttore dell'articolo: come accompagnare nell'elaborazione della questione degli affetti i professionisti e i futuri professionisti che sono in formazione in campo educativo? Una lunga esperienza clinica di analisi della pratica professionale, secondo il cosiddetto modello Balint, può costituire una parte della risposta e, al tempo stesso, sostenere questo lavoro di elaborazione. Ma dal punto di vista del percorso universitario ci sembra che questa sola risposta non sia sufficiente.

L'incontro con educatori, insegnanti, professionisti socio-sanitari in formazione o con un'esperienza professionale già consolidata ci hanno portato nel corso degli anni a rinforzare la scelta di mettere al centro dei nostri corsi universitari

---

<sup>257</sup> Questo articolo riprende e prosegue gli sviluppi di una precedente pubblicazione in Francia: Gavarini L. & Pirone I. (2015) «De l'enfant freudien à Télémaque: retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements.» *Nouvelle Revue de Psychosociologie* n°20/2015, 113-125

i fondamenti freudiani della psicoanalisi, vale a dire l'Inconscio, le pulsioni, il sessuale e la questione dell' "infantile" freudiano. Questa scelta ci pare che consenta di elaborare indirettamente la questione degli affetti - si badi bene gli affetti e non le emozioni - e la loro ambivalenza strutturale, in quanto manifestazione di conflitti psichici.

Uno dei punti sui quali non cediamo nei nostri insegnamenti in scienze dell'educazione è quello che definiamo il paradigma dell'*enfant freudien*<sup>258</sup>, un paradigma che rimette al centro la questione dell'economia pulsionale di natura sessuale, quella sorta d'impensabile nel mondo dell'educazione attuale, in modo simile peraltro a quanto fece Freud, tracciandone i primi fondamenti teorici. Ci sembra oggi necessario ritornare su questo aspetto, insistendo sull'importanza del pensiero freudiano, per poterci allontanare da attuali politiche e concezioni dell'infanzia che hanno preso accenti *ante*, se non proprio *anti*, freudiani.

Questa scelta epistemologica, di rottura con la prevalente expertise scientifica di oggi, ci è sembrata altrettanto necessaria rispetto ai nostri ambiti di ricerca. Numerosi professionisti incontrati in occasione di una ricerca sulla dispersione scolastica<sup>259</sup> ci sono sembrati disorientati di fronte al bambino, e questo nonostante l'attuale apparato tecnico e nozionistico sull'infanzia. Ascoltandoli sembra, infatti, che si trovino alle prese con un infantile debordante, quello proprio dell'*infans*, con il quale si confronta tutta l'educazione, ma anche con il loro proprio infantile che può a momenti invadere la relazione con i bambini, lasciando "*libre cours*" (libero corso) alle pulsioni e a diversi passaggi all'atto (*passages à l'acte*). Proprio perché la funzione educativa - ancora più impossibilitata quanto lo stesso Freud l'avesse immaginata - s'inserisce in un contesto di perdita di punti di riferimento tradizionali. Lacan l'aveva definita "*enfant généralisé*", per sottolineare il rischio di fallimento in materia di educazione. Tale constatazione si riferisce ad un contesto sociale in cui si riscontra, già da molti anni, una forma di fragilizzazione della dimensione simbolica (Lévy 2014; Melman 2005; Lebrun, 2009; Ehrenberg, 2010<sup>260</sup>), che si riflette nella difficoltà da parte di alcuni individui adulti a

---

<sup>258</sup> L'apporto maggiore di Freud è stato proprio relativamente a questa figura, alla conoscenza del bambino, alla sua sessualità e alla sua vita psichica e attività pulsionale, a partire dalle diverse osservazioni spontanee e soprattutto dalle cure rivolte ad adulte che ricordavano la loro infanzia.

<sup>259</sup> Si tratta di due programmi di ricerca sulla dispersione scolastica (2013-2016): « S'arrime à quoi ? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs », finanziato dalla Fondation de France e « Les adolescents décrocheurs scolaires », ricerca collettiva finanziata da PICRI, Conseil régional d'Ile de France-PICRI, di cui abbiamo la responsabilità scientifica e il coordinamento delle diverse *équipe*. Durante i tre anni della ricerca, sono stati utilizzati diversi metodi sul campo: i gruppi clinici di analisi professionale, i gruppi di parola con gli adolescenti, l'intervista non direttiva di ricerca, e le osservazioni nelle scuole.

<sup>260</sup> Facciamo riferimento all'intervento di Robert Levy alla tavola rotonda « A psicanálise na pólis: A psicanálise está a altura de responder sobre os problemas da pólis utilitarista? », al X convegno internazionale LEPSI, *Crianças públicas, adultos privado*, che si è tenuto all'Università di Sao Paulo (6-8 novembre 2014).

sostenere la loro funzione educativa: una funzione che suppone il fatto di essere un adulto *capace*, nel senso di Ricoeur (Ricoeur, 2004), e, diremmo noi, un adulto capace di rispondere.

#### 1. FORME CONTEMPORANEE DI RELAZIONE EDUCATIVA: TRA GLI AFFETTI COSA RIMANE DELLA QUESTIONE DELLA SESSUALITÀ INFANTILE ?

Quella che segue è una constatazione che condividiamo con molti colleghi che lavorano in ambito educativo e clinico: la questione del bambino è sempre più trattata come questione biologica, dal punto di vista neuroscientifico, cognitivista, comportamentale o genetico. O, quanto meno, si può dire che gli interrogativi sollevati quotidianamente dalla relazione e dalla cura dei bambini sembrano cercare delle risposte in questo ambito.

Il processo di biologizzazione e di patologizzazione dei comportamenti e delle sofferenze, così come delle attività cognitive del bambino, è il risultato, a nostro avviso, di una specie di separazione tra l'offerta tecnico-scientifica e le dimensioni simboliche, sebbene alienanti, che attraversano la vita di ogni individuo in quanto Soggetto. Possiamo quindi affermare che lo sguardo scientifico rivolto al bambino è oggi segnato da una forma di regressione: in campo educativo ci si illude di poter ignorare il corpo pulsionale e la sessualità infantile rilevati da Freud: nozioni queste che la generazione degli "educatori" degli anni '70 e '80, carica d'idee emancipatrici, aveva ben integrate. Diagnosticare e spiegare sono oggi le due parole-chiave prevalenti sia in campo educativo e terapeutico che nell'approccio scientifico sperimentale.

Nelle scienze dell'educazione non possiamo che constatare l'invasione in ambito scolastico ed educativo delle nozioni di "disturbo" (disturbi d'apprendimento, disturbi comportamentali) o "dis" (dis-ortografia, dis-prassia, dis-armonia, dislessia), e quella, opposta, del bambino "intellettualmente precoce". Queste nozioni appartengono allo stesso movimento di medicalizzazione/patologizzazione (Gor et Del Volgo, 2005) e di indicizzazione di un a-normale, combinato in questo caso con un 'para'-normale (essendo la cosiddetta precocità prototipica). Esse hanno una forte risonanza presso i professionisti dell'educazione - che rappresentano la maggior parte dei nostri studenti - che attendono spiegazioni "scientifiche", accompagnate da ricette pedagogiche capaci di fermare il non-sapere, di fronte al quale li obbligano i sintomi dei bambini. Quello che chiamiamo "sintomo", e che è definito "disturbo", è individuato a scuola attraverso uno scarto rispetto alla norma<sup>261</sup> che si manifesta per difetto o per eccesso, e anche attraverso i continui fallimenti scolastici. La maggioranza dei nostri corsi si basa su un pro-

---

<sup>261</sup> Relativamente alla medicalizzazione del fallimento scolastico, segnaliamo l'articolo di Eliane Brum tradotto dal portoghese nel numero tematico « Les enfants difficiles » della rivista Books. Brum E. (2013). Obéissance sur ordonnance au Brésil. In *Books*, 56, juillet-août 2014, 90-95.

cesso di decostruzione di queste nozioni *passe-partout*, al fine di ricostruire una rappresentazione di quello che è un bambino-soggetto, che non sia cioè ridotto né ai suoi sintomi né ai suoi "funzionamenti deficitari".

La necessità di competenza e ri-assicurazione attraverso il registro colto può ostacolare la capacità dei professionisti, in quanto Soggetti, di far fronte agli affetti e di trovare un punto di incontro tra la loro realtà professionale - quello che loro stessi sono - e il bambino reale nella sua singolarità. L'imbarazzo soggettivo prodotto dall'alunno cosiddetto *in difficoltà* è allora espulso, almeno in apparenza, evitando inconsapevolmente l'incontro. Alcuni insegnanti, interpellati nella nostra ricerca sulla disaffezione scolastica, manifestavano questa forma di ripiego soggettivo, una sorta di difesa contro una possibile posizione di impotenza, con la messa in atto di pratiche educative fortemente normative. Se è innegabile che tecniche educative e pedagogiche siano necessarie, tuttavia il confronto con le "nuove" generazioni di bambini "agitati", insofferenti a qualsiasi tipo di frustrazione, iperconnessi e abituati ad essere sollecitati e stimolati di continuo, indica che la tecnica da sola, anche se sempre più specifica, può non bastare. Rispondere allora all'insuccesso delle tecniche attraverso altre tecniche non fa che amplificare, se non raddoppiare, l'insuccesso. Un solo esempio: la tendenza al *didatticismo* che si registra attualmente nella formazione degli insegnanti in Francia, può assumere degli aspetti caricaturali quando non integra né le dimensioni intersoggettive messe in atto nella classe né la questione del rapporto del Soggetto, insegnante e alunno, con il sapere<sup>262</sup>. Le nostre esperienze di ricerca, così come i gruppi clinici di analisi professionale, mostrano che la propensione ad andare verso un aumento della tecnica e della didattica non basta ad arginare l'angoscia dei professionisti in campo educativo, allorché si trovano di fronte a ciò che chiamiamo il "*désarrimage*" dell'alunno, termine che abbiamo scelto per la nostra ricerca sulla dispersione scolastica al posto del termine in uso in Francia "*décalage scolaire*"<sup>263</sup>. Questo termine permette di mettere in evidenza che nella relazione educativa viene a mancare un punto di "*arrimage*", ossia un punto di incontro, tra l'adulto e il bambino.

## 2. OLTRE L'ESIBIZIONE DEGLI AFFETTI, COME SOSTENERE LA POSSIBILITÀ DI UN INCONTRO NELLA RELAZIONE EDUCATIVA?

Ritorniamo ora alle pratiche educative e ai movimenti paradossali e ambivalenti che caratterizzano la relazione fra professionista e bambino. Se da un lato il bambino non è mai stato tanto al centro di discussioni, preoccupazioni e attualità politica e sociale, in quanto oggetto di emozioni sociali e di una vera e propria

---

<sup>262</sup> Dimensioni analizzate da Blanchard-Laville (2013), Cifali (1994), Imbert (1996), Ménès (2012), Boimare (1999).

<sup>263</sup> In italiano "disaffezione scolastica".

*passione* (Gavarini, 2001), dall'altro lato non è mai stato così poco conosciuto e temuto. E i bambini in grande difficoltà, o gli adolescenti, non possono che accentuare quel sentimento d'inquietante estraneità, che richiama una delle possibili traduzioni del termine *Unheimliche* (Freud, 1919/1985): sono loro, in qualche modo, i testimoni di questo impossibile incontro. Questo è quanto abbiamo potuto constatare nelle nostre ricerche in diversi ambiti educativi, ed è di questo che parleremo di seguito<sup>264</sup>. Quello che questi bambini rimandano agli adulti è l'immagine di qualcosa di stranamente familiare che li spinge, malgrado le loro resistenze, a rimettersi in discussione e a dubitare delle loro pratiche educative. Un esempio ci viene da un'insegnante incontrata nel corso della ricerca, che ricorda i suoi primi passi in una scuola media inferiore con la fama di essere una delle più difficili della periferia parigina:

*Quando sono arrivata ero molto più illusa e più empatica, atteggiamenti che si sono ridotti con gli anni...Mi dicono "oh questo povero ragazzo". Ma in realtà: No! Non ce n'è uno o due per classe, ce ne sono una sfilza, ognuno ha i suoi problemi...non so...non ho avuto la loro infanzia...si sono trovati ad affrontare delle cose che alla loro età sono estreme. La scuola talvolta è per loro solamente una cosa tra le altre.*

L'insegnante ritorna più volte su quest'idea, mostrando così di non riconoscersi né nei suoi alunni e nelle loro contro-azioni né nell'infanzia che hanno avuto e che a lei non evoca niente. Come se, dalla sua posizione d'insegnante e di persona adulta, non riuscisse ad immaginare che cosa significhi un'infanzia in cui la scuola non occupi un ruolo centrale. Le sue identificazioni e proiezioni sono rese difficili da un'incomprensione di che cos'è un soggetto adolescente e di come possano essere le realtà sociali e familiari dei suoi alunni.

Le domande, ogni volta particolari, che certi adolescenti pongono attraverso i loro atti, i loro processi di disaffezione scolastica, i loro insuccessi nell'apprendimento, la loro agitazione, mettono in difficoltà gli insegnanti ad inizio carriera perché essi non riescono a dare senso a tali manifestazioni; nel caso specifico, riportando il tutto alla loro propria esperienza scolastica. Perché hanno la tendenza a fare continui confronti ed in forma negativa fra i loro ideali, i loro interrogativi soggettivi, e i programmi e la tenuta di un gruppo classe. Queste difficoltà appaiono nei loro racconti come ferite narcisistiche. Abbiamo potuto noi stesse constatare che, nei "gruppi di parola" che abbiamo animato con adolescenti in

---

<sup>264</sup> Cfr:

-le due ricerche sulla dispersione scolastica citate sopra

-la ricerca *Copy-enfant* finanziata dall'Agenzia Nazionale della Ricerca francese (ANR, 2005-2008), «Comment se construisent la différence des sexes et la différence des générations chez l'enfant et l'adolescent dans les nouveaux liens familiaux et sociaux?», diretta da L. Gavarini e S. Le-sourd.

- Pirone, I. (2011). *Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation*. Tesi dottorale, Université Paris 8.

grande difficoltà scolastica, certe forme di agitazione pulsionale venivano a prendere il posto di domande rimaste in sospeso, a riempire il vuoto lasciato dalla non risposta degli adulti o da risposte normative non adatte alla domanda posta. Tutto questo si è manifestato, ad esempio, in maniera molto forte con alcuni adolescenti all'ultimo anno di una scuola media inferiore, che corrisponde al primo anno di liceo in Italia, in occasione degli incontri dedicati all'orientamento e alla scelta del futuro liceo: la loro agitazione verbale e fisica era molto difficile da contenere e inquadrare. Confusione e vocò prendevano continuamente il sopravvento sulla discussione che noi cercavamo invano di sostenere.

Ancora, abbiamo potuto anche sentire una grande agitazione da parte di alcune ragazze di seconda media, relativamente a delle domande rimaste senza risposta da parte dell'adulto durante una sequenza sulla riproduzione umana in un corso di biologia. Esse sono ritornate durante un gruppo di parola animato da noi, dove le alunne si sono lanciate, in modo quasi anedddotico, in uno scontro davanti ai nostri occhi a proposito dell'IVG<sup>265</sup>.

Tutto si confondeva: teorie sessuali infantili e termini scientifici sui quali l'insegnante di biologia si era dilungata per ben cinque lezioni dedicate alla riproduzione e alla sessualità; incontri ai quali avevamo assistito. Le due animatrici del gruppo di parola erano implicitamente interpellate in questa circostanza, in quanto adulte e donne: era necessario dir loro qualcosa di diverso rispetto a quello che il sapere scientifico aveva loro impedito di sentire (Gavarini, 2010). Quello che ci stavano comunicando nel "qui e ora" del gruppo non aveva trovato nella scuola adulti pronti ad avventurarsi, in quanto tali, in una parola che potesse allo stesso tempo rassicurare e insegnare.

Nei discorsi degli adolescenti, che abbiamo incontrato durante le nostre ricerche, gli insegnanti appaiono in un registro immaginario come onnipotenti e la scuola è rappresentata come una "prigione", una "galera", e allo stesso tempo come un luogo non rassicurante. In numerosi gruppi di parola, la classe è descritta come un luogo di puro rapporto di forze, dominato dalla legge del più forte e, sempre in una dimensione immaginaria, in questo determinato spazio gli insegnanti hanno pieni poteri, che si traducono in varie forme quali:

- il libero arbitrio:

*A volte, ci segna assenti anche se si è presenti* (studentessa di terza media/prima superiore)

- il non rispetto degli studenti:

*Per dirne una, ce ne sono alcuni che ci parlano in malo modo, ce ne sono altri ...non so, i prof vogliono che li rispettiamo ma sono i primi a non farlo. Non capisco. Se vogliono che li rispettiamo, devono rispettarci anche loro* (studentessa di terza media/prima superiore).

---

<sup>265</sup> IVG, cioè interruzione volontaria di gravidanza.

- il sadismo:

*Normalmente ci lasciano andar via quando c'è il consiglio di classe, perché dopo non ci sono più corsi. E per esempio, per essere odioso, giusto per... giusto per farci rabbia, ci ha lasciato in classe con un'ausiliaria (studente di terza media/prima superiore).*

L'insegnante non occupa ai loro occhi una posizione simbolica, ma è piuttosto situato in una posizione fantasmatica immaginaria di onnipotenza:

*Quando urla, è troppo stressante! Un giorno le ho detto "Professoressa, perché grida in questo modo?". Ti giuro, che ti spacca le orecchie! Stressa troppol! (ragazza/studentessa di terza media/prima superiore).*

Dopo molti incontri, condotti secondo la metodologia del "gruppi di parola", possiamo affermare che quello che emerge è che gli adolescenti hanno un'immagine della loro relazione con gli insegnanti caratterizzata dall'intimidazione e talvolta anche dalla violenza, che consiste per esempio nel profetizzare terribili destini:

*Ha detto: "Tanto te...si te, diventerai un donna delle pulizie o cassiera".*

Queste proiezioni molto aggressive dalla parte degli insegnanti non restano inascoltate. Per esempio, abbiamo sentito circolare questa stessa paura in almeno due gruppi di parola (in classi di seconda media, e di prima superiore) a proposito di una specie di parete a vetri nella sala dove ci trovavamo per i gruppi di parola con gli alunni. Questo ricordava ai ragazzi un vetro riflettente dietro il quale si sarebbero nascosti gli insegnanti per spiarli e sapere cosa pensavano di loro. Fantasie infantili che rimandano a figure parentali superegoiche. Ma, quando abbiamo chiesto cosa i professori avessero cercato di sentire, la risposta non si è fatta aspettare, mostrando, se era necessario, quanto questi adulti tanto temuti, fossero in realtà investiti d'amore:

*Ma che gli vogliamo bene! (ragazza di prima superiore)*

Ecco gli affetti... quando trovano un modo di esprimersi permettono di andare oltre il discorso manifesto che pare invaso dalla diffidenza nei confronti degli adulti insegnanti e degli ausiliari scolastici, a cui non sembra possibile dar fiducia perché, dicono, parlare dei loro "problemi" agli adulti non fa che peggiorare la situazione. Necessità adolescente di essere incompresi? I genitori sembrano essere risparmiati da questo sentimento e il conflitto intergenerazionale banale sembra assente dai loro discorsi.

Confrontati con gli affetti ambivalenti di amore e odio e con gli atteggiamenti di sfida degli alunni, gli insegnanti presenti nelle nostre ricerche si lamentano frequentemente degli alunni più in difficoltà, ponendo l'accento sulla loro impotenza: "*agli studenti mancano le basi*", "*arrivano alle medie e si sentono persi*". L'abbandono scolastico è percepito come un effetto relativamente fatale, legato all'appartenenza sociale e al *milieu* familiare. Durante un'intervista di ricerca, un'insegnante delle medie ha utilizzato una metafora molto significativa: "*noi arriviamo alla fine del processo formativo*" e, di fronte a questi alunni, la vera sfida è di "*sahvanguardare la nostra immagine*". Una frase che ne ricorda un'altra pronunciata da un'insegnante in formazione, che evocava il rischio di "*perdere la faccia*". La questione dell'immagine di

sé e del rischio di fare brutta figura ha una carica affettiva evidente, anche se in questo caso rimanda piuttosto al registro immaginario e narcisistico, necessario per sostenere il Soggetto nella sua attività e nella relazione con l'altro. Solitamente, percepiamo nelle riunioni con le *equipe* educative una specie di paura dell'incontro con questi alunni che non rientrano negli schemi e nei modelli previsti: non corrispondono all'immagine dell'alunno ideale, e neanche a quella dell'alunno immaginato o, meglio, previsto dai testi ufficiali. A livello istituzionale, questo non-incontro può tradursi paradossalmente con una svariata serie di azioni e di dispositivi adottati per "riagganciare", riconquistare l'allievo. Ma queste azioni sembrano, allo stesso tempo, esprimere una non volontà di confronto con questi adolescenti. Spostarli in altri luoghi, occuparli altrove, "riagganciarli", ma per che cosa? Per un'azione pedagogica? All'interni di quale dispositivo pedagogico?<sup>266</sup> Sono queste considerazioni che ci hanno portato a percepire alcuni fallimenti di questi ragazzi non esclusivamente come degli insuccessi degli alunni ma, piuttosto, dei fallimenti della relazione educativa<sup>267</sup>. Ci troviamo di fronte a bambini e adolescenti che non sanno dove e a chi rivolgere le domande, che non trovano figure di adulti capaci di accoglierle.

### 3. RITORNO AI FONDAMENTI DELLA PSICOANALISI.

In questo contesto educativo e sociale che circonda il bambino contemporaneo, insegnare i fondamenti della psicoanalisi è una delle scelte possibili a partire dalla posizione che occupiamo nella società, ovvero in quanto insegnanti in scienze dell'educazione all'università. Questo tipo di formazione ci sembra permetta di considerare il bambino come un Soggetto, caratterizzato da un'economia pulsionale e da una dimensione psicosessuale specifica. Questa posizione non è di certo una delle più immediate, trattandosi di bambini in grande difficoltà e che sono il più delle volte considerati come vittime o come allievi deficitari. Raramente, essi sono percepiti come suscettibili di essere soggettivamente implicati in ciò che accade loro.

A partire da questa decisione, da questa presa di posizione, che possiamo qualificare culturale e politica, ci siamo chieste - come aveva fatto Freud nel suo saggio del 1991 sul ruolo ricoperto dalla psicoanalisi nell'università -: "*Come essa può essere integrata nel contesto classico dell'insegnamento?*"<sup>268</sup>. (Freud, 1919/1984, p. 240). Freud si chiede se la psicoanalisi possa colmare la "*carezza evidente*" presente nel sapere medico accademico e, più in generale, nella "*formazione degli scienziati*" at-

---

<sup>266</sup> Pirone, I. (2014). «Economia pulsional e evasão escolar : onde se arrima o desejo ? », intervento al X Convegno Internazionale LEPSI, *Crianças públicas, adultos privado*, Sao Paulo, Brasile, 6-8 novembre 2014 (pubblicazione atti in corso).

<sup>267</sup> Le Clère, F. (2013). Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ? *Cliopsy*, 9, 53-64.

<sup>268</sup> Traduzione dell'autore.



traverso la quale passavano tutti gli psicanalisti del suo tempo. Ciò di cui lo psicanalista in formazione ha bisogno a livello teorico, scriveva Freud, "*può trovarlo nella letteratura specializzata*", "*nelle riunioni scientifiche delle società di psicoanalisi oppure attraverso il contatto personale con i membri con più esperienza*". Per quanto riguarda la pratica, "*oltre a quello che gli può apportare la sua analisi personale, si sente in grado di poterla acquisire conducendo delle cure a condizione che s'assicuri della supervisione e del consiglio di psicanalisti affermati*"<sup>269</sup> (Freud, 1919/1984, p. 239).

Lui stesso dubitava dunque della funzione formativa dell'università. In effetti, noi non formiamo degli psicanalisti all'università ma degli educatori, nel senso largo del termine, e condividiamo le riserve di Freud riguardanti il fatto che la psicoanalisi non si acquisisce come un sapere universitario<sup>270</sup>.

Interessante, per i quesiti che ci poniamo relativi alle scienze dell'educazione, è anche l'intervento di Roger Doray, durante il 43° Congresso di psicanalisti di lingua francese - organizzato nel maggio 1983 dalla Società psicanalitica di Parigi e dall'Associazione psicoanalitica di Francia - che verteva precisamente sulla trasmissione della psicoanalisi. Egli dichiarava che la psicoanalisi è di natura essenzialmente "trasgressiva" (Doray, 1983, p. 14), e spiegava il significato di questo aggettivo riferendolo al desiderio, al *Wunsch* freudiano: "*il movimento proprio della cura - così come del resto il movimento generale dello sviluppo storico dell'analisi, dove ritroviamo il termine di *Bewegung* così caro a Freud - questo movimento proprio all'analisi assume pieno significato solamente in rapporto al superamento/ristabilimento-rafforzamento dei limiti o dei divieti*"<sup>271</sup> (Doray, 1983, p. 15). Di conseguenza, continua lo psicanalista, la formazione, ovvero "la trasmissione analitica dell'analisi", non può "*in nessun modo rispondere a un modello didattico*", non può "*evincere da nessuna pedagogia*"<sup>272</sup> (Doray, 1983, pp. 15-16).

Potremmo cercare di smussare queste affermazioni ma, di certo, non al fine di affermare che la psicoanalisi è un sapere universitario come gli altri, dal momento che non può essere separato da una *clinica* e che la sua trasmissione è legata al transfert e all'esperienza soggettiva.

Tutto ciò ci porta a precisare che noi desideriamo far percepire qualcosa della psicoanalisi all'università. Questo *qualcosa* possiamo, in questa sede, chiamarlo il *desiderio* che ci anima e motiva nel lavoro con la psicoanalisi e che, attraverso i nostri insegnamenti, veicola la questione del Soggetto: soggetto-bambino così come soggetto-adulto. Il ritorno ai concetti fondamentali della psicoanalisi ci sembra costituire oggi una base preliminare per i nostri insegnamenti, anzitutto portando

---

<sup>269</sup> Traduzione dell'autore.

<sup>270</sup> Se, ad esempio, ci riferiamo alla voce "Trasmissione della psicoanalisi" nel *Dictionnaire international de la psychanalyse* diretto da Alain de Mijolla, si è rimandati alla voce "Formazione dello psicanalista", che chiaramente non si occupa delle pratiche di trasmissione della psicoanalisi e dei suoi usi dentro e fuori l'università.

<sup>271</sup> Traduzione dell'autore.

<sup>272</sup> Traduzione dell'autore.

i nostri studenti sulla via di una rilettura clinica delle situazioni educative contemporanee a partire da un approccio psicoanalitico.

Questo significa che cerchiamo di mettere a disposizione dei nostri studenti, tutti interessati all'educazione e/o all'insegnamento, i fondamenti stessi della psicoanalisi, ossia anzitutto l'ipotesi dell'esistenza e del lavoro dell'inconscio, la riserva che costituisce la sfera pulsionale e la libido. Fare riferimento alla teoria freudiana risulta, per esempio, particolarmente efficace per parlare ai nostri studenti dei processi di apprendimento e dei loro legami - operanti in tutti i soggetti aventi un rapporto con il sapere - con aspetti correlati quali la pulsione epistemofila, il coinvolgimento totale del corpo in tutti i processi dell'apprendimento medesimo, i movimenti identificatori all'opera in tutti gli atti educativi. Numerose sono però le difficoltà pedagogiche che si possono incontrare, perché quest'approccio dei processi inconsci non può che restare allo stato di quesiti aperti: la meta psicologia - per riprendere un'idea di Paul-Laurent Assoun - "*si scrive ma non completamente*" (Assoun, 2000, p.14). Questo paradigma contrasta, d'altra parte, giustamente con un bio-sapere totalizzante, che dà l'illusione di coprire tutto il sapere, ponendosi come verità. La possibilità di insegnare la psicoanalisi all'università si accompagna, quindi, con questa serie di interrogativi ricorrenti già in Freud, tra i quali non si può ignorare quello relativo al rischio di appiattare e banalizzare le sue dimensioni le più sovversive, tra le quali la dimensione transferale, che l'esperienza della clinica analitica permette di cogliere in tutta la sua portata e complessità. Ricordiamo ancora una volta l'illuminante affermazione di Freud nella sua prima lezione d'introduzione alla psicoanalisi (Freud, 1915-1917/2010), quando parlò delle difficoltà inerenti alla formazione analitica: "*La psicoanalisi la si impara innanzitutto su se stessi, attraverso lo studio della propria personalità*"<sup>273</sup> (p.13).

Allo stesso modo, la psicoanalisi non si può equiparare solo ad un discorso sull'educazione. Essa implica, al contrario, condizioni di enunciazione che permettano all'adulto-educatore di occupare, di tenere una funzione simbolica centrale in qualsiasi situazione educativa. In questo senso essa è da considerarsi come un'esigenza che s'impone agli educatori nei comportamenti e nella relazione con il bambino, ricordando loro sempre che ricoprono una posizione soggettiva. Quando trattiamo della sessualità infantile nei nostri corsi, può accadere che gli studenti ci obiettono, a partire da argomenti culturalisti, che "*chez eux*", in alcuni dei loro paesi d'origine, i bambini non si pongono domande relative alla sessualità - per esempio quella sull'origine - essendo quest'ultima considerata come un "*tabu*". Questo tipo di considerazioni ci ricorda che l'insegnamento della psicoanalisi in un contesto universitario esige prudenza, in quanto i processi di trasmissione non dipendono solamente da un approccio didattico ben sperimentato, ma da una certa posizione rispetto al sapere: sapere che la psicoanalisi lega sempre

---

<sup>273</sup> Traduzione dell'autore.

alla sfera sessuale. Pertanto, per insegnare la psicoanalisi è necessaria una posizione precisa del soggetto desiderante in quanto essa fa parte di una dimensione etica: il soggetto insegnante è impegnato nei suoi atti enunciativi, e non può mantenersi ai margini delle nozioni psicoanalitiche. Un rischio esiste sempre: quello della divulgazione della psicoanalisi in direzione dello psicologismo o, peggio ancora, di un discorso scientifico normativo o di un sapere esperto sull'altro, nel caso specifico sul bambino e sull'adulto educatore, adottando così le stesse strategie di sapere dalle quali noi desideriamo allontanarci.

Ritornare ai concetti fondamentali, a partire dall'ipotesi dell'inconscio, quali la libido, la pulsione e i suoi destini, il sessuale e la sessualità permette di ripensare la questione dell'educazione contemporanea e i suoi limiti. Ricordiamo, ad esempio, la necessità di pensare le problematiche del soggetto in una società che non pone più nessun limite al campo del possibile ma, allo stesso tempo, riduce considerevolmente gli orizzonti del divenire per molti soggetti bambini e adolescenti. Peraltro, ci sembra importante fare capire ai nostri studenti che lo sguardo che noi portiamo, e che loro portano, sull'infanzia è costruito attraverso le forme del sapere, i dibattiti politici e scolastici che variano secondo i periodi storici e le culture. In fondo, cerchiamo di sensibilizzare gli studenti sul fatto che le parole che noi scegliamo per parlare del bambino, le rappresentazioni che le sottendono, danno forma e contenuto affettivo alle pratiche. Inoltre, è necessario precisare che il nostro compito, a partire dal ruolo che ricopriamo come docenti all'università, non è quello di sostituire un sapere con un altro sapere -insegnamento questo tra i più importanti della psicoanalisi - ma non è neanche quello di giudicare una buona o cattiva pratica: il nostro discorso non si fonda sulla morale. Lo ripetiamo, far percepire *qualcosa* della psicoanalisi e della sua posizione etica ha l'obiettivo di sostenere i professionisti del campo educativo nel loro confronto con l'*infans* e permettere che non siano invasi dagli affetti, nelle loro forme di espressione più estreme, nell'esercizio della loro pratica professionale.

#### PER CONCLUDERE

Ci sembra che la difficoltà di certi professionisti nel campo educativo ad assumere il ruolo di referente responsabile di allievi in grande difficoltà privi i bambini e gli adolescenti di un appiglio presso la figura adulta. Questi bambini restano allora nell'attesa di un incontro che permetta loro di avventurarsi nel mondo. Questa immagine rinvia all'idea di Massimo Recalcati, che propone di rifarsi alla figura di Telemaco nel poema omerico, come figura delle nuove generazioni: "[...] le nuove generazioni guardano il mare aspettando che qualcosa del padre ritorni" (Recalcati, 2013, p.13); in attesa quindi di qualcosa che possa riportare la Legge della parola. Seguendo tale metafora, potremmo dire che di fronte alla fragilizzazione della posizione etica del Soggetto di desiderio, bambini e ado-

lescenti non possono che essere in attesa del ritorno di un adulto capace di assumere un ruolo di referente responsabile e una funzione educativa. La nostra scelta epistemologica e pedagogica di ritornare ai fondamenti della psicoanalisi, nell'ambito delle scienze dell'educazione, è uno dei modi che abbiamo trovato per resistere a una forma di deriva sociale, percepibile nell'irrigidimento delle teorie e delle pratiche che hanno a che fare con l'infanzia, e nel rapporto sempre più normativo con il bambino.

Ma non ci lasciamo ingannare dalla portata di una tale scelta: la trasmissione della psicoanalisi "fuori porta" non avviene senza difficoltà. Come scriveva Freud nel 1919, lo studente all'università non imparerà mai "la psicoanalisi vera e propria. Questo è assolutamente vero se si considera la pratica effettiva della psicoanalisi. Ma, rispetto agli obiettivi che ci stanno a cuore, sarebbe sufficiente che imparassero qualcosa circa la psicoanalisi e qualcosa da essa"<sup>274</sup> (Freud, 1919/1984, p. 242).

#### BIBLIOGRAFIA

- ASSOUN, P.L., *La métapsychologie*. PUF, Paris 2000.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., *Au risque d'enseigner*. PUF, Paris 2013.
- BOIMARE, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod, Paris 1999.
- BRUM, E., Obéissance sur ordonnance au Brésil. In *Books*, 56, juillet-août 2014, 90-95, 2013.
- CIFALI, M., *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. PUF, Paris 1994.
- DORAY, R., Allocution. Formation et transmission psychanalytiques dans leurs rapports à la transgression. *Revue française de psychanalyse*. «Transmission de la psychanalyse», 48, n spécial, 43<sup>ème</sup> congrès des psychanalystes de langue française, 13-17, 1984.
- FREUD, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Gallimard, Paris 1987.
- FREUD, S. (1915-1917). *Leçons d'introduction à la psychanalyse*. PUF, Paris 2010.
- FREUD, S. (1915). *Métapsychologie*. Gallimard, Paris 1968.
- FREUD, S. (1919). L'inquiétante étrangeté. In *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Gallimard, Paris 1985.
- FREUD, S. (1919). Doit-on enseigner la psychanalyse à l'Université ? In *Résultats, idées, problèmes I*. PUF, Paris 1984. p. 239-242.
- GAVARINI, L., Subjectivations adolescentes. Comment se négocient les savoirs et l'éducation sexuelle à l'école? In L. Hamelin-Brabant, L. Bujold & N. Vonarx (Eds.), *Sciences sociales et discipline infirmière: les lieux d'une rencontre. L'individu, les âges de la vie et l'environnement* (pp.159-180). Presses de l'Université Laval, Québec 2010.

---

<sup>274</sup> Traduzione dell'autore.

- GAVARINI, L., *La passion de l'enfant. Filiations, procréation et éducation à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*. Éditions Denoël, Paris 2001.
- GORI, R., DEL VOLGO, M.J., *La santé totalitaire. Essai sur la médicalisation de l'existence*. Denoël, Paris 2005.
- LEBRUN, J.-P., *Un monde sans limites*. Editions ÉRÈS, Toulouse 2009.
- LE CLERE, F., Les adolescents, «décrocheurs» d'équipe?. *Clipsy*, 9, 53-64, 2013.
- MELMAN, C., *L'homme sans gravité*. Gallimard, Paris 2005.
- MENES, M., *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre?* Editions du Seuil, Paris 2012.
- PIRONE, I., Adolescents en panne d'histoire(s). *Le Télémaque*, 38, 71-86, 2010.
- RECALCATI, M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Feltrinelli Editore, Torino 2013.
- RICEUR, P., *Parcours de la reconnaissance*. Gallimard, Paris 2004.