

Leonardo Rigoni

# «L'insondabile decisione dell'essere»

Spunti per  
un'antropologia pedagogica

S C I E N Z E  
D E L L A  
FORMAZIONE

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS

Premio Riccardo Massa 2020

## Premio Riccardo Massa 2020

La presente pubblicazione si inserisce nella più ampia cornice del Premio Riccardo Massa, premio istituito dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca nel 2020, in occasione del ventennale dalla scomparsa del Professor Riccardo Massa con lo scopo di valorizzare e supportare la diffusione delle opere di giovani ricercatori e studiosi che operano nel campo delle scienze umane e dell’educazione.

Il Premio, a cadenza annuale, è aperto a opere inedite, monografie, saggi in volume, articoli pubblicati su riviste scientifiche ed è nato dalla volontà di conservare e promuovere la ricca eredità scientifica e culturale di uno dei protagonisti della pedagogia italiana del Novecento.

Il discorso di Riccardo Massa ha interrogato con coraggio le principali e controverse questioni legate all’identità del sapere pedagogico trovando risposte epistemologiche e operative di grande innovazione e originalità, in un dialogo aperto con le voci della contemporaneità e in una contaminazione costante con diversi campi del sapere.

Il discorso di Riccardo Massa si è inoltre adoperato per il riconoscimento di una dimensione trasversale di ordine pedagogico in diversi campi sociali ed operativi e in parallelo per la valorizzazione del profilo professionale delle occupazioni educative tramite la costruzione di un curriculum accademico per educatori e formatori.

Riccardo Massa ha infine saputo unire alla raffinatezza della riflessione culturale di intellettuale il vivo impegno sociale tramite la sua attività concreta di educatore, capo scout, ricercatore, pedagogista e docente.

Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito [Premio Riccardo Massa | Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" \(unimib.it\)](https://www.unimib.it/premio-riccardo-massa).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Leonardo Rigoni

# «L'insondabile decisione dell'essere»

Spunti per  
un'antropologia pedagogica

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn elettronico: 9788835124740

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835124740

*A La Viarte, per tutto il bene che instancabilmente fa.*

*Ecco ciò che significa quella domanda che Ti fu fatta nel deserto, ed ecco ciò che tu ricasasti in nome della libertà, da Te collocata più in altro di tutto. In quella domanda tuttavia si racchiudeva il grande segreto di questo mondo. Acconsentendo al miracolo dei pani, Tu avresti dato una risposta all'universale ed eterna ansia umana, dell'uomo singolo come dell'intera umanità: "Davanti a chi inchinarsi?". Non c'è per l'uomo rimasto libero più assidua e più tormentosa cura che quella di cercare un essere dinanzi a cui inchinarsi. [...] Io Ti dico che non c'è per l'uomo pensiero più angoscioso che quello di trovare al più presto a chi rimettere il dono della libertà con cui nasce questa infelice creatura. Ma dispone della libertà degli uomini solo chi ne acquieta la coscienza.*

*(F. Dostoevskij, I fratelli Karamazov)*



# Indice

<b>Introduzione</b>	Pag.	9
1. Comunità: strumenti per la lettura	»	13
2. Una drammatica pedagogica: articolazione del percorso	»	14
<b>I. Proposta epistemologica</b>		
<b>1. Il metodo positivista e la notte della libertà</b>	»	19
1.1 Le cause biologiche	»	21
1.2 Le cause psicologiche	»	22
1.3 Le cause familiari	»	23
1.4 Le cause sociali ed economiche	»	24
1.5 Prima conclusione: l'essere umano è chiamato ad andare oltre il 'già dato'	»	25
<b>2. Verso un nuovo paradigma: la svolta fenomenologica in pedagogia</b>	»	27
2.1 L'intenzionalità della coscienza	»	30
2.2 Il soggetto tra 'già dato' e il significato	»	32
2.3 Note di metodologia fenomenologica per «eterni principianti»	»	35
<b>3. La pedagogia sul lettino: psicoanalisi ed educazione</b>	»	38
3.1 Un rapporto difficile	»	39
3.2 La scoperta dell'inconscio	»	43
3.3 Note sul desiderio in educazione	»	45
3.4 La «sana solitudine» e il collettivo dell'equipe	»	50



## II. Proposta per un'ontologia del soggetto

<b>4. «L'agrovigliata trama dell'umana esperienza»</b>	»	55
4.1 Dinamismo personale e sguardo pedagogico	»	56
4.2 Le apocalissi del soggetto	»	58
4.3 Accogliere o distruggere? Una rilettura educativa	»	60
4.4 Prima conclusione: l'educazione è sempre un'esperienza morale	»	64
<b>5. Uno sguardo originario sulla «scena umana»</b>	»	66
5.1 Il mio «essere gettato» chiama l'altro a prendersi cura di me	»	67
5.2 La nascita del desiderio	»	70
5.3 L'uomo nasce altro-da-sé	»	72
5.4 Il riflesso dell'umano	»	76
<b>6. Fenomenologia dei «ragazzi difficili»</b>	»	88
6.1 Linee di antropologia del ragazzo difficile	»	88
6.2 I ragazzi difficili...si specchiano	»	95
6.3 «La cruna dell'ego»: è sempre un 'problema di io'	»	105

## III. Sintesi pedagogica

<b>7. Il dramma della vita buona</b>	»	113
7.1 Coscienza e libertà. Fenomenologia di un'esperienza	»	115
7.2 Coscienza e libertà. L'esperienza della Legge	»	120
7.3 La legge: tra trasmissione ed ereditarietà	»	130
<b>8. I «tre tempi» della legge</b>	»	138
8.1 Il tempo della seduzione	»	139
8.2 Il tempo della liberazione	»	145
8.3 Il tempo della promessa	»	148
8.4 Alcune note conclusive	»	149
<b>Conclusioni</b>	»	151
1. Speranza e fallimento	»	152
2. Il valore di una proposta: essere «ottimisti tragici»	»	155
<b>Bibliografia</b>	»	159

# Introduzione

*Una tesi è ai miei occhi un'opera umana più che un'opera intellettuale.*

(E. Mounier, *Lettera a J. Martinaggi*, febbraio 1929)

Sigmund Freud definì la pratica del “curare” il terzo dei mestieri impossibili insieme all’arte di “governare” e a quella di “educare”. Analista, governatore ed educatore sarebbero quindi, specularmente, i tre mestieri dell’impossibile. Essi sono, d’altro canto, anche tre mestieri senza i quali non sarebbe possibile pensare l’umanizzarsi di una vita. In questa scritto ci si vuole soffermare sull’ultimo di questi “mestieri impossibili”, quello dell’educatore e quindi sull’arte dell’educare. In particolare, si vogliono indagare gli spazi di «possibilità» all’interno dell’«esperienza impossibile» dell’educare, o meglio ri-educare<sup>1</sup>, ragazzi definiti comunemente dagli esperti come devianti o marginali, che per i più disparati motivi si trovano a vivere un percorso istituzionale in una comunità per minori.

Tuttavia, nell’iniziare questa nostra analisi, è bene domandarsi quale sia il significato della parola “impossibile”. Infatti, se concordiamo sul fatto che questi tre mestieri rispecchiano delle attività necessarie per la formazione e lo sviluppo armonioso dell’essere umano e della società, in che senso sono impossibili? La parola “impossibile” deriva dal composto latino *in-possibilis*, che a sua volta deriva dal verbo latino *pōsse*, che significa “potere”. L’etimologia ci suggerisce che l’impossibilità è strettamente collegata all’impotenza. Chi cerca di svolgere onestamente questi mestieri fa quotidianamente

<sup>1</sup> Si preferisce l’uso del termine “rieducare”, piuttosto che “educare”, in quanto sembra dare pieno significato a quel tentativo che l’educatore, alle prese con ragazzi difficili per esempio ospiti in una comunità per minori, compie nella sua prassi nel provare faticosamente a donare un nuovo senso al modo con cui questi ragazzi vivono l’esistenza e il rapporto con se stessi e con gli altri. È altresì vero che tra il termine “educazione” e “rieducazione” non ci sono sostanziali differenze, anzi vi è più un’analogia, poiché nella vita tutti facciamo esperienza di azione che ri-formano il nostro modo di vedere il mondo e di rapportarsi con la realtà. Tuttavia il termine ri-educazione è più vicino a termini quali ri-lancio, ri-cominciare *et* simili. Il prefisso “ri-” è quindi portatore di un significato evocativo che questo lavoro intende comunque conservare e mostrare.

i conti con l'esperienza dell'impotenza, del fallimento, del limite. Ci si scontra con il fallimento proprio a partire dall'incontro con le persone a cui questi mestieri si rivolgono. E, tuttavia, come e in che termini possiamo affermare che l'impossibile faccia breccia in questi tre "mestieri" attraverso l'incontro con l'altro? Certo, sono tre dimensioni dell'impossibile diverse e variegate. A titolo esemplificativo (e riduttivo) potremmo dire che: l'analista fa quotidianamente i conti con persone che chiedono aiuto, ma intimamente non ne vogliono sapere di guarire, oppure ostacolano più volte il processo di cura, perché impauriti dal reale scabroso del loro desiderio inconscio<sup>2</sup>; chi governa percepisce la necessità che esistano delle norme che codifichino lo stare insieme e lo rendano, in fin dei conti, possibile e sopportabile. Eppure egli registra nella sua esperienza situazioni molteplici in cui le persone non rispettano le leggi, oppure le aggirano cercando di fare i propri comodi, più che pensare al bene della comunità. Chi svolge questa professione sembra non riuscire mai a trovare la "giusta formula" che accontenti tutti, che permetta a tutti gli uomini di vivere insieme serenamente; infine, l'educatore, vede l'impossibile accompagnare ogni sua azione. L'educatore non sa mai che solco scavi una sua parola, che risposta dell'altro produca un suo gesto, anche se sostenuto dalle più rette intenzioni. Questo in modo più radicale nel campo della rieducazione di minori difficili e con grandi fragilità e ferite esistenziali. Infatti, parafrasando Lacan, gli individui "da rieducare" non ne vogliono sapere di essere (ri)educati, come confermano le più disparate esperienze nelle carceri e nelle comunità per minori, ma anche un elementare *amor proprio*: in fondo, questi ragazzi non sono convinti di aver bisogno di aiuto, non sono loro a chiederlo, ma sono costretti ad accettarlo o a subirlo.

E quindi da dove proviene l'esperienza di questo fallimento continuo che diviene compagno di viaggio di chi, in una qualche forma, si occupa della cura dell'uomo? Cos'è che decreta l'esito insoddisfacente dei tre mestieri in questione? Rispondiamo ora in maniera parziale, e per forza di cose in modo ridotto, a questa domanda: è la libertà personale dell'altro che spalanca sempre le porte alla possibilità del fallimento; l'altro, essendo libero, potendo decidere e *decidersi-per*, può sempre scegliere di non sottostare alle indicazioni, alle proposte e perfino alle coercizioni dell'"altro-esperto" (sia esso analista, governante o educatore), decretandone quindi la radicale impotenza. Queste professioni si scontrano e si incontrano con la libertà dell'altro e perciò con l'impossibilità di poter garantire la riuscita di una qualsiasi azione (di cura, di governo o educativa). Esiste sempre un "fondo cieco" nei rapporti tra i soggetti in questione nei vari mestieri. In queste «pratiche [...] troviamo

<sup>2</sup> Lacan sosteneva radicalmente che «la vita non vuole guarire» (*Il Seminario. Libro II. L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi*, Torino, Einaudi, 1991, p. 296)

conferma di quanto ogni attività autenticamente umana ci esponga all'impatto con una resistenza, un punto di ostinazione dell'umano che permane inguaribile, ingovernabile, non addomesticabile»<sup>3</sup>.

Per questo il rapporto con l'altro, che è veramente e radicalmente altro-da-me, è sempre accompagnato dal dramma della non-reciprocità, dall'impossibilità del rapporto (per parafrasare una celebre frase di Lacan<sup>4</sup>). È una pura illusione quella di un io, chiuso nel suo mondo, padrone di tutte le sue cose, ivi comprese le relazioni con gli altri. L'altro, quando entra nell'orizzonte della mia esperienza, sconvolge il mio piccolo mondo e mi interroga proprio in virtù di quella eccedenza che egli è, mi pro-voca<sup>5</sup> con la sua libertà. Questa è

<sup>3</sup> F. Stoppa, *Dalla passione furiosa alla fraternità discreta*, in A. Loriga, M. Sivieri, eds., *Una formazione umana. Atti del primo convegno del Forum Lacaniano in Italia*, Pordenone, Libreria al segno editrice, 2019, p. 16.

<sup>4</sup> «È impossibile porre il rapporto [sessuale]». J. Lacan, *Il Seminario. Libro XX. Ancora (1972-1973)*, Torino, Einaudi, 2011, p. 9. È questo uno dei nodi fondamentali di questo Seminario, ovvero l'inesistenza e l'impossibilità del sostenersi del rapporto sessuale. Questo perché, secondo Lacan, il godimento è fallico ed è incentrato tutto sul soggetto che, godendo del corpo dell'altro, si gode, gode di se stesso. Non si pone rapporto quanto non si accoglie (faticosamente) l'alterità e l'eccedenza che l'altro porta con sé. Questo è un lavoro sempre da ricominciare da capo...*Ancora...* Rimaneggiando la questione, potremmo dire che il rischio di ogni rapporto (anche quello educativo) è propriamente questo, che esso sia inesistente, poiché retto solo dai reciproci godimenti e non porti ad una reciproca e faticosissima accoglienza dell'alterità.

<sup>5</sup> La parola "pro-vocazione", come ricorda Giussani, racchiude in sé il termine "vocazione", che, nel suo senso etimologico, significa "chiamata". L'altro, con la sua inafferrabile e irriducibile presenza, mi chiama ad una risposta. E, ancora, l'altro, con la sua presenza enigmatica, si svela come totalmente altro da me. Anche Lévinas, nella sua riflessione, pone l'accento sulla chiamata, sull'appello che il volto dell'altro rivolge a colui che gli sta di fronte. Il volto è segno dell'unicità e irriducibilità della persona ed è anche un punto di resistenza alla mia personalissima volontà di potenza. Scrive il pensatore franco-lituano che «il volto si sottrae al possesso, al mio potere. Nella sua epifania, nell'espressione, il sensibile, che è ancora afferrabile, si muta in resistenza totale alla presa. Questo mutamento è possibile solo grazie all'apertura di una nuova dimensione. Infatti la resistenza alla presa non si produce come una resistenza insormontabile, come durezza della roccia contro cui è inutile lo sforzo della mano, come lontananza di una stella nell'immensità dello spazio. L'espressione che il volto introduce nel mondo non sfida la debolezza del mio potere, ma il mio potere di potere. Il volto, ancora cosa tra le cose, apre un varco nella forma che per altro lo delimita [...] mi oppone, così, non una forza più grande – un'energia che può essere valutata e che si presenta quindi come se facesse parte di un tutto – ma proprio la trascendenza del suo essere rispetto a questo tutto; non un superlativo qualunque della potenza, ma appunto l'infinito della sua trascendenza» (E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1990, pp. 203-204).

Così anche in ambito educativo: l'altro con i suoi atteggiamenti, le sue sfide, i suoi lamenti, con il suo volto, che è suo e soltanto suo, che me lo fa riconoscere – ma non immediatamente conoscere, che me lo rende però presente, mi interpella sempre ed io, da educatore, sono chiamato a dare una risposta a questi suoi appelli, conscio che quel volto è anche un

la scena in cui l'alterità dell'altro con il quale il soggetto già si trova in relazione emerge, si rivela, si impone e per l'appunto viene esperita drammaticamente, cioè come una «presenza» che eccede ogni presente e così si sottrae, in un certo senso, ad ogni relazione.<sup>6</sup>

È importante sottolineare che ciò non significa che non esista la reciprocità o la possibilità di instaurare una relazione in generale, ma che essa debba essere problematizzata. È sempre possibile una relazione di reciprocità tra gli uomini? E nella pratica educativa? Se sì, a che condizioni?

Con queste domande che ci accompagneranno fedelmente durante tutto il lavoro (e a cui non sarà data una risposta esaustiva poiché nel dramma umano alle questioni fondamentali non ci si può avvicinare cercando di fornire risposte preconfezionate e acritiche) si proverà a delineare l'impossibilità a cui la pratica educativa dischiude, soprattutto nel rapporto con quelli che Bertolini definisce «ragazzi difficili», cercando di rileggere un'esperienza personale triennale di lavoro in una comunità per minori multiproblematici. Questa esperienza, seppur parziale e limitata, spero si potrà leggere in filigrana lungo tutto il testo, soprattutto in alcune esemplificazioni di matrice autobiografica che, come sostiene Bertolini, non tolgono nulla alla scientificità e alla rigosità di un trattato, ma anzi, forse lo arricchiscono poiché lo inseriscono all'interno di un'esperienza di ricerca di autenticità<sup>7</sup>. L'obiettivo è quello di prendere in considerazione il caso limite dei *ragazzi difficili* per articolare una proposta di lettura antropologica e pedagogica attorno agli enigmi della libertà e del desiderio umano. In essi è la chiave di ogni pedagogia che voglia interrogarsi sul senso di formare ed educare. Il caso limite dei ragazzi difficili risulta fecondo perché illumina proprio l'eccedenza dell'umano e svela nei loro risvolti più drammatici le vicende tutte umane della libertà e del desiderio. *Ragazzi difficili come caso limite, ma anche come paradigma per indagare l'uomo e la sua esistenza.*

Tutto ciò sarà indagato cercando di delineare una visione della prassi pedagogica rispettosa di quell'idea di persona libera e creatrice che il filosofo

punto di resistenza rispetto alla mia volontà di impadronirmene. La mia risposta che l'educatore darà all'*epifania* di quel volto particolare dirà poi molto del tipo di relazione che si verrà a creare.

<sup>6</sup> S. Petrosino, *La scena umana. Grazie a Derrida e Lévinas*, Milano, Jaca Book, 2016, pp. 110-111.

<sup>7</sup> «Talvolta sono ricorso, nello sforzo di affrontare il meglio possibile le varie tematiche, ad espliciti riferimenti autobiografici [...] nella convinzione che ciò potesse confermare quanto è ormai noto e accreditato da molti studiosi circa il significato e il valore anche scientifici di quella prospettiva, che infatti nulla toglie alla *rigorosità* di un procedere che ha nell'esigenza dell'autenticità una delle sue caratteristiche più rilevanti.» P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino, UTET, 2005, *Introduzione* p. XII.

francese Emmanuel Mounier definisce come «un'attività vissuta di autocreazione, di comunicazione e di adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione»<sup>8</sup>. Attività di: 1) *autocreazione*, come capacità di dare senso e significato al mondo; 2) *comunicazione*, come capacità di vivere nel rapporto equilibrato io-Altro, ovvero di saper riconoscere, accogliere e dialogare con l'alterità che a diversi livelli abita noi e le esperienze che facciamo; 3) *adesione*, come propensione ad accogliere e a dirigere la libertà, articolata in una forma di volontà e orientandola verso un orizzonte che riteniamo e vediamo come promettente per la nostra vita, che non ci diamo da soli, ma che ci viene donato e proposto da qualcun altro significativo per noi e per il quale eventualmente bisogna *decider-si*.

Nel caso dei “ragazzi difficili” il *movimento*, di cui parlava Mounier, acquista un particolare significato proprio alla luce del fatto che le pratiche in questione non sono solo educative, ma rieducative e che quindi c'è per lo meno una risignificazione del movimento di personalizzazione. Esso si innesta e fa quindi i conti con una storia che, per svariati motivi, si è inceppata, ha trovato degli ostacoli e necessita quindi di una possibilità di ripartenza.

## 1. Comunità: strumenti per la lettura<sup>9</sup>

La nostra lettura prende le mosse da un contesto ben preciso, che è quello della comunità residenziali per minori. Le comunità spesso ospitano bambini ed adolescenti con percorsi esistenziali sofferenti, che devono essere allontanati dal loro nucleo familiare di origine; provvedimento questo reso necessario e adottato come *ultima ratio* poiché il nucleo di origine si è dimostrato inadeguato su più fronti (maltrattamenti, abusi, assenza a livello educativo), tanto da aver compromesso (o, in ottica preventiva, rischiare di compromettere) in modo massiccio l'armoniosa crescita personale del ragazzo. In tutti questi casi si ritiene necessario un distacco, almeno temporaneo, dall'ambiente in cui fino ad allora la persona ha vissuto. Il collocamento in comunità può essere disposto o tramite decreto emanato dal *Tribunale per i minorenni*, andando ad agire anche sulla responsabilità genitoriale dei genitori, o, in casi più rari, direttamente tramite il servizio sociale che dispone il collocamento

<sup>8</sup> E. Mounier, *Il Personalismo*, Roma, AVE, 2004, p. 30.

<sup>9</sup> Per approfondire ulteriormente l'argomento *comunità per minori* rimando a Pierangelo Barone e ai suoi testi *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Milano, Guerini Scientifica, 2001 e *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, Milano, FrancoAngeli, 2019; oltre che a V. Orlando, *Strutture residenziali per minori e qualità del servizio socioeducativo*, Roma, LAS, 2007.

in una forma consensuale, quindi sentendo anche il parere dei genitori (quest'ultima forma dura massimo 24 mesi).

Con gli adolescenti il lavoro educativo in comunità segue due binari paralleli: il primo è quello di tentare di offrire, nel confronto e nella vicinanza quotidiana ad educatori, un contesto relazionale adeguato e delle esperienze che problematizzino gli atteggiamenti e i comportamenti fino ad ora agiti e percepiti come buoni dal minore e lo predispongano ad acquisire meccanismi regolativi del proprio comportamento, sia in rapporto a se stesso, ma anche in rapporto alle cose e agli altri, oltre che buone abitudini esistenziali, per abilitarlo a vivere in modo civile all'interno della società; il secondo è il tentativo di offrire al ragazzo un percorso di autonomia, potenziando i fattori individuali di promozione ed indipendenza, accompagnandolo nell'uscita dalla comunità per aiutarlo ad inserirsi positivamente nel tessuto sociale e quindi preoccupandosi della sua formazione e della sua esistenza.

Il perno pedagogico di questa proposta educativa è la *residenzialità*<sup>10</sup>, che permette agli educatori di vivere 'gomito a gomito' con il ragazzo e vederlo in azione nella quotidianità, lavorando con lui nella gestione quotidiana delle dinamiche relazionali ed esistenziali. Proprio la residenzialità consente alla struttura di riproporre, in forma protetta, le trame dell'esistenza del soggetto e questo permette, in una certa forma, di proporre un percorso di destrutturazione e ristrutturazione dei vissuti.

## 2. Una drammatica pedagogica: articolazione del percorso

Il termine *dramma*, nelle sue varie accezioni, comparirà spesso in questo lavoro. Il motivo è molto semplice: l'avventura umana è drammatica, non è lineare, è piena di colpi di scena, di momenti bui e altri più sereni, sbandamenti, momenti di crisi, indecisioni, di amori, di insuccessi, tradimenti e delusioni ecc. Ne facciamo tutti quotidiana esperienza, chi in modo più acuto di altri. Il dramma, il modo in cui poi la singola esperienza esistenziale occupa la scena, può rivelarsi, alla fine dei giochi, una *tragedia* o una *comedia*. Questo dipende da molti fattori, sia di contesto, ma anche personali. La prospettiva che voglio adottare è quella di una *drammatica pedagogica*, ovvero

<sup>10</sup> «La residenzialità è una tecnologia educativa dello spazio, del tempo, del corpo, degli oggetti e degli apparati simbolici che produce degli effetti educativi [...] considerati nelle loro dimensioni di forte valenza simbolica, e quindi, nel contempo di forte valenza affettiva e cognitiva. [...] il sapere pedagogico [...] ha sempre usato la residenzialità per produrre effetti, buoni o cattivi, belli o brutti che fossero.» R. Massa, *Residenzialità e corporeità tra psichiatria e pedagogia*, in M. Rabboni, a cura di, *Residenzialità*, FrancoAngeli, Milano, 2003, cit. in Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, pp. 114-115.

uno sguardo che provi ad essere non banale riguardo al fatto educativo, non risolvendo quest'ultimo nel solo versante operativo, ma che interroghi e problematizzi le dimensioni del senso della vita e della morte. Educare è preparare radicalmente un'esistenza ad affrontare i drammi della vita, disponendola ad impegnarsi con tutta se stessa in qualcosa, per prepararsi nel modo più dignitoso e *ricco di senso* alla morte.

Per questi motivi l'antropologia pedagogica che si proverà a tracciare deve armarsi bene. Le due teorie di riferimento, che proveranno a dialogare tra loro, sono molto diverse. Una è l'antropologia fondata sulla riflessione e sulla pratica clinica psicoanalitica, in particolare nella rilettura che ne dà lo psicoanalista francese Jacques Lacan (1901-1981). L'altra è la metodologia filosofica definita fenomenologia, in particolare nella sua articolazione personalista e nelle sue ricadute educative che molti pedagogisti, primi tra tutti Piero Bertolini (1931-2006), hanno contribuito ad illuminare.

Il nostro percorso, che si articolerà come riflessione sul senso di educare, verrà diviso in tre parti: la *Prima* di natura più epistemologica, in cui verranno presentate le due teorie di riferimento e le loro ricadute sul panorama educativo; nella *Seconda*, basandoci anche sulle categorie delineate nella prima parte, verrà delineata quella che ho chiamato un'*ontologia del soggetto*, per mettere in luce alcune direttrici antropologiche utili ad illuminare alcuni punti del 'fatto umano' in stretta correlazione con la necessità da parte dell'uomo dell'evento educativo; nella *Terza* e ultima parte si proverà a far confluire le riflessioni elaborate nella due parti precedenti in una proposta dai caratteri più pedagogici. Il *fil rouge* di tutto il lavoro sarà la dinamica della coscienza umana, nel suo manifestarsi come libertà anche in relazione alla questione del desiderio e della responsabilità, quest'ultima intesa in senso antropologico e non giuridico. Infatti l'uomo in quanto uomo (diverso dal semplice vivente) si pone nei confronti delle cose del mondo e degli avvenimenti che gli capitano rispondendo in un modo mai predeterminato, ma sempre, in una qualche misura, originale e quindi prendendo posizione: in questo si compie e si struttura la dinamica della libertà e della scelta di sé. È così che *ci si decide*, si decide nei confronti della propria personale destinazione e del felice compimento (o meno) della propria vita. La proposta educativa è quella di proporre al soggetto una vita che sia *buona*, carica cioè di una promessa di realizzazione personale, ma insieme agli altri e all'interno di un tessuto sociale il più *giusto* possibile, che lo stesso soggetto contribuisce a creare ed alimentare con la sua esistenza e con il suo impegno.

Infine, una precisazione riguardo al titolo: «insondabile decisione dell'essere» è un'espressione di Lacan che indica in modo radicale il destino a cui tutti siamo consegnati: alla fine il modo in cui la nostra libertà, che si concretizza nelle scelte che facciamo quotidianamente e che ci struttura in una



certa posizione nei confronti dell'esistenza, è *insondabile*, anche da noi stessi. E il paradosso è che questa *decisione ontologica* è una nostra piena responsabilità. Solo il soggetto sceglie o può scegliere chi vuole diventare. Nessuno può scegliere al posto nostro, siamo esposti irrimediabilmente alla solitudine di tale scelta. Ed è questa dinamica a costituire, a mio avviso, l'impossibile dell'educazione. *Evento impossibile* che deve trovare strade sempre possibili in cui manifestarsi.

# I. Proposta epistemologica



# 1. Il metodo positivista e la notte della libertà

L'educazione sembra essere una pratica comune a tutti i gruppi umani: ogni cucciolo d'uomo necessita di educazione, deve cioè ricevere cure e affetto, nonché quelle coordinate valoriali ed esistenziali che gli permetteranno di agire e di formare quelle strutture cognitive (che dicono come egli interpreta e legge la realtà) ed emotive (che dicono di come le esperienze della realtà che egli fa risuonano dentro lui) per abitare nel modo più dignitoso possibile quello spazio vitale in cui si è ritrovato misteriosamente a venire al mondo. Certamente un bambino nato in Nord Europa verrà educato diversamente rispetto a uno nato in America Latina, ma sembra abbastanza evidente come in entrambi i casi gli adulti di riferimento (in primo luogo la famiglia, ma anche la comunità di riferimento e in ultima istanza la società) debbano prendersi in qualche modo cura di lui, offrendogli quel bagaglio esistenziale di cui poc'anzi si parlava, pena la morte (per incuria) del bambino o al limite la sua esclusione dal gruppo sociale (o reclusione in luoghi sicuri e protetti – più per tenerlo lontano dagli altri che per il suo bene, come la storia ci mostra, anche con esiti abbastanza tristi).

Possiamo azzardare di definire la riflessione e la pratica educativa come un'attività *spontanea* dell'uomo, in quanto in ogni tempo e in ogni luogo le varie comunità hanno riflettuto – e di conseguenza agito – sulle pratiche migliori perché i propri membri potessero disporre di uno sviluppo completo e armonioso fin dalla loro venuta al mondo. Eppure, nel corso della storia, la pratica e la riflessione educativa, che d'ora in poi chiameremo pedagogia, hanno rischiato di divenire delle operazioni banali, di essere trattate come una costola di altre discipline, a volte più di carattere teoretico, come la filosofia, altre volte più cliniche, come la psicologia e la medicina. Insomma, proprio per il suo carattere spontaneo, la pedagogia sembra abbia faticato non poco ad emergere nel panorama delle scienze dell'uomo come disciplina con uno statuto autonomo e pratiche specificatamente connotate, cosa che è avvenuta piuttosto recentemente.

Il rapporto della pedagogia con le altre scienze dell'uomo è risultato particolarmente molto stretto in tutte quelle pratiche volte alla rieducazione della persona, alla sua riabilitazione sociale, oppure al suo contenimento e alla sua detenzione, in modo da non nuocere alla società<sup>1</sup>.

In tutti questi casi la pratica pedagogica e, di conseguenza, anche lo sguardo che l'educatore aveva sull'uomo, sono stati condizionati dal paradigma che le varie discipline che si occupano dell'uomo hanno per lungo tempo adottato (e che sembrano ancora adottare ampiamente): il paradigma positivista o eziologico, che lavora per nessi causa-effetto. Questo paradigma però non sembra rendere conto di quella specificità tutta umana che è la libertà, riducendo la persona alla concatenazione di cause che hanno prodotto un determinato effetto. Su questo presunto effetto la persona, con la sua libertà, la sua volontà, il suo mondo emotivo, non sembra aver potuto avere diritto di parola.

La persona, letta in chiave positivista, risulta essere in-significante, nel senso che non le si riconosce la capacità di dare senso e significato alle cose che le capitano e alle sue azioni.

Questa carenza propria del metodo positivista è risultata evidente anche per quella branca della pedagogia che possiamo nominare come “pedagogia della devianza”, ovvero quell'insieme di riflessioni e di pratiche che hanno come obiettivo la rieducazione di soggetti considerati per l'appunto “devianti”, rispetto ad una norma o ad una qualche caratteristica o comportamento assunto come positivo e promettente per un gruppo umano. Per intenderci, se nella società si decide che l'atto di rubare è sbagliato, per tutte le motivazioni giuste che ci sono e che giustificano il divieto di rubare, chi ruba sarà considerato “deviante” rispetto a quella norma e la società dovrà usare delle pratiche per punire la trasgressione e mantenere l'ordine (pratiche che, per rimanere sul nostro esempio, potrebbero andare dalla restituzione della refurtiva alla reclusione).

Durante la sua storia questo tipo di pedagogia ha assunto nei confronti del soggetto che infrangeva una determinata norma una funzione di raddrizzamento.

Nel corso della storia il fenomeno della devianza ha man mano acquistato un significato patologico<sup>2</sup>, cosa che ha portato la pedagogia a doversi

<sup>1</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda al già citato libro di Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*.

<sup>2</sup> Si veda ad esempio la riflessione di Michel Foucault e in particolare il testo *Gli Anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Milano, Feltrinelli, 2017 in cui il filosofo francese analizza la figura dell'individuo pericoloso o *diverso*, definito appunto “anormale” e in cui si possono ravvisare quelle descrizioni tipiche dell'individuo che noi definiamo come “deviante”. L'anormale è chi è a-normato, senza una norma.

allineare e asservire ad altre discipline. Due quindi sono le questioni che sembrano delinarsi: l'impossibilità, o tutt'al più la difficoltà, di azzardare un discorso squisitamente pedagogico sulla devianza e il rischio che il soggetto deviante subisca un continuo processo di patologizzazione, finendo per leggere ogni scostamento da una presunta norma come esito di una qualche *malattia*, di un processo che il soggetto ha subito passivamente.

È questo lo sguardo adottato dal paradigma eziologico applicato alla pedagogia. Esso sarebbe caratterizzato dalla «ricerca di una spiegazione causale, completa, rigorosa e possibilmente predittiva [...] un nesso che renda spiegabile quel fenomeno sociale che è la devianza»<sup>3</sup>. Quello che sembra evidente in questo tipo di visione è che il soggetto è in balia degli eventi. La sua posizione nei confronti della vita è nulla, egli è già segnato, determinato da ciò che gli capita. La sua risposta nei confronti di ciò che gli è capitato semplicemente non conta. Eppure è la risposta che inevitabilmente siamo chiamati a dare nei confronti delle esperienze che ci accadono o che facciamo che dice qualcosa di noi, del nostro essere personale.

Tracciamo di seguito alcuni “luoghi comuni” del paradigma positivista applicato allo studio della devianza. Per luoghi comuni intendo alcune cause che nell'immaginario collettivo sembrano preludere a degli effetti sul soggetto che segneranno in maniera irreparabile il suo agire come deviante.

## 1.1 Le cause biologiche

Se ci si concentra sulla conformazione fisiologica o neurologica di una persona, applicandovi il paradigma che abbiamo definito eziologico, si fa leva sul fatto che avere una *certa conformazione* porterebbe sicuramente la persona ad agire in un *certo modo*, già predeterminato e immutabile, a meno che non si intervenga a livello biologico per modificare una formazione organica difettosa<sup>4</sup>.

Sicuramente il sapere medico, nella sua accezione organicista, è stato il modello epistemologico su cui si è fondata questa visione dell'uomo. L'effetto-devianza sarebbe solamente la causa di un danno, di un problema a livello

<sup>3</sup> P. Bertolini, *Ragazzi difficili, Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 46-47.

<sup>4</sup> Era questa la prima tesi di Cesare Lombroso, che tentò di creare una teoria antropologica della criminalità per cui si potevano spiegare gli atteggiamenti criminali e devianti di una persona a partire dalla sua conformazione fisica. Successivamente, vista l'inconsistenza del suo modello, anche Lombroso dovette rielaborare notevolmente le sue teorie sulla devianza e sulla criminalità.

fisiologico Come a dire che un ragazzo con una certa forma del cranio, presente in altre persone con agiti violenti, sarà sicuramente anche lui un violento.

Da questa visione è facile intuire che l'intervento educativo sarà di per sé assente perché bisogna agire solamente a livello organico, magari cercando di correggere e curare alcuni "errori" a livello fisiologico. L'educatore, dove serve, risulterebbe essere solo un mero sorvegliante di queste persone. In questa prospettiva l'unico intervento che davvero servirebbe alla persona deviante sarebbe quello del medico.

Senza voler misconoscere in maniera assoluta l'incidenza del fattore biologico per quanto riguarda certi comportamenti, ci sembra necessario affermare fortemente che «qualsiasi sia la sindrome che un danno cerebrale o una certa mappatura cromosomica comporta, essa si colloca all'interno di quel complesso sistema di interazioni pratiche e simboliche entro cui acquista un significato»<sup>5</sup>.

Questo tipo di visione può essere sicuramente utile alla comprensione del fatto deviante, ma non può determinarlo *tout court* senza tenere conto di quello che è il valore che il danno biologico investe all'interno di una relazione tra persone. Infatti, nel corso della storia le varie disfunzioni e le varie patologie organiche hanno avuto un peso diverso dato dai diversi significati che le persone hanno attribuito loro e perciò il gesto deviante è causato non solo dalla deformazione organica, ma anche dal tipo di elaborazione e interpretazione che una persona fa, in quanto invischiata in un certo tipo di società, che ha un certo sguardo rispetto alla patologia neurofisiologica. In altre parole, bisogna contestualizzare sempre storicamente e culturalmente il fatto biologico, capendo che esso possa *condizionare* alcuni atteggiamenti o comportamenti personali, ma mai *determinarli* in modo assoluto.

## 1.2 Le cause psicologiche

Un altro campo in cui è stato applicato il paradigma eziologico è stato quello che ha interessato quell'insieme di discipline (psicologiche e psichiatriche) che hanno cercato di comprendere la devianza dal punto di vista di un malfunzionamento della persona a livello psicologico. Le cause psicologiche (almeno quelle individuate da un certo tipo di psicologia e psichiatria) sono molto simili alle cause biologiche sopracitate.

Il dominio epistemologico, come dicevamo, è quello della psicologia, per cui l'educazione diventa solo uno strumento applicativo delle varie teorie psicologiche. L'educatore non ha diritto di parola rispetto un qualsiasi atto

<sup>5</sup> Bertolini, *Ragazzi difficili.*, p. 48.

deviante oppure è costretto ad usare un vocabolario strettamente psicologico, perché l'atto viene interpretato alla luce del paradigma esplicativo tipico della psichiatria e della psicologia, quindi quello per cui un certo tipo di tratto della personalità o del carattere porta sicuramente ad un certo tipo di comportamento.

Ciò nonostante non sempre e non in tutti i casi in cui c'è un certo tipo di personalità, considerata "delinquenziale", si accompagnano ad essa degli agiti delinquenziali. Affidarsi ciecamente ad una lettura psicologica per quanto riguarda il fenomeno della devianza risulta un'operazione estremamente rischiosa al fine di una concreta e realistica comprensione della persona e del suo comportamento, poiché «i tratti del carattere e persino le condizioni che potrebbero averne provocato l'insorgenza (relazioni familiari disfunzionali, emarginazione sociale, istituzionalizzazione) si situano sempre in un tessuto più ampio e complesso di relazioni entro cui acquistano un significato, un valore e dunque una incidenza sulla vita dell'individuo del tutto peculiari e relative [...] [alle] mediazioni cognitive ed emotive di quell'individuo»<sup>6</sup>, situato in un determinato contesto storico, culturale e sociale. Anche questo paradigma quindi non risulta essere rispettoso della complessità dello stare al mondo della persona "deviante".

### 1.3 Le cause familiari

Quando, invece, il paradigma eziologico viene applicato per indagare l'origine della devianza, collegando il suo insorgere a possibili cause interne alla famiglia, si sarà portati a dire che, da un determinato contesto familiare, magari povero e/o disfunzionale, non possono che nascere e crescere personalità devianti, magari con alcune patologie organiche e psichiche.

Vero è che molti minori che finiscono in comunità hanno avuto storie familiari disastrose e che certamente il contesto familiare condiziona pesantemente la vita dell'individuo, ma ciò nonostante risulta comunque povero dire che questa è stata l'unica causa del loro comportamento deviante, senza invece voler dare spazio a quella che è stata la loro interpretazione delle loro vicende familiari, magari relativa anche a successivi incontri con figure che si sono rivelate significative e promettenti, modelli da cui prendere esempio e sganciarsi da un certo tipo di modalità esistenziale esperita in famiglia. È la risposta del soggetto la vera chiave di volta di qualsiasi esperienza esistenziale, anche la più tragica. Anche su questo si gioca la scommessa rieducativa dei minori.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 49.



Sicuramente infatti la famiglia dona quel primo recinto in cui il cucciolo d'uomo impara a vivere e ad interpretare il mondo e le relazioni con se stesso e con gli altri, ma è altrettanto vero che queste coordinate esistenziali sono una *condizione* necessaria per la vita, ma che, d'altra parte non la determinano. La persona è sempre chiamata (e portata) ad operare una sintesi originale rispetto a quanto riceve dalla famiglia.

## 1.4 Le cause sociali ed economiche

L'analisi dei fenomeni sociali è un altro ambito in cui si è ampiamente usato un impianto deterministico per indagare il fenomeno della devianza.

È questo il regno della sociologia e delle varie teorie sociologiche per le quali il soggetto sembra essere un mero spettatore e non attore dei processi sociali. Egli sembrerebbe subire passivamente quanto imposto dalla società, che lo fa agire conseguentemente. Per la genesi del comportamento deviante sembrerebbe valere il luogo comune per cui una persona diventerebbe un delinquente avendo seguito “cattive compagnie”. Ma la partita non si gioca sul piano causale per cui un ragazzo entra in una baby-gang e perciò diventa un delinquente, ma sul piano finale: che motivo ha avuto quel ragazzo per entrare in quella baby-gang? Che interpretazione e che senso ha dato a quell'evento della sua vita?

Dobbiamo quindi affermare, che l'educatore deve domandarsi il *fine*, il motivo di un'azione, piuttosto che prendere solamente atto delle sue conseguenze.

Anche lo *status* socioeconomico di un individuo può essere correlato alle sue azioni delinquenziali tramite un ragionamento di tipo causale: più un individuo è povero, maggiore sarà la possibilità che egli possa delinquere. Bertolini, per esempio, dice che in effetti sembra che i fatti confermino questa percezione sociale, ma questo perché i trattamenti e l'avvio delle procedure giudiziarie sembrano diverse a seconda del reddito e della classe sociale a cui l'individuo che ha commesso il reato appartiene.

L'analisi sociale del fenomeno della devianza sembra quindi molto più complessa di come l'analisi sociologica, almeno in alcune sue forme, la presenta, anche perché bisogna sempre tenere presente la capacità significativa degli individui e come il concetto di “devianza” sia sempre storicamente e culturalmente situato e definito.

## 1.5 Prima conclusione: l'essere umano è chiamato ad andare oltre il 'già dato'

È importante comprendere come questi tipi di spiegazioni causali non siano insignificanti all'interno della vita dell'individuo e, quindi, non possano essere tralasciati nel lavoro educativo. La ricchezza dello sguardo pedagogico sta nel dire che queste cause non sono determinanti e che non è vero che data una certa causa si produrrà sempre e per forza lo stesso effetto sulla persona. Esso dipende da molteplici fattori e dalla libera interpretazione che la persona stessa dà su di sé. Come afferma Charles Taylor l'uomo è un animale che si auto-interpreta e questo significa che tutti gli eventi della vita hanno un'incidenza proporzionale al significato che una persona dà loro. È anche in questo modo che si struttura l'identità personale. Per molte persone infatti uno determinato evento assume una portata gigantesca nella loro esperienza di vita, per altre, invece, lo stesso evento risulta insignificante e comunque, sia in un caso che nell'altro, ogni persona interpreterà quell'evento in maniera diversa. Potrebbe capitare che a volte ci sia un'interpretazione simile, ma mai uguale. Esse saranno sempre profondamente differenti poiché quell'evento si inserisce in una storia personale che è differente da soggetto a soggetto. Sembra quasi banale, ma è bene ricordarlo e tenerlo a mente, soprattutto nel lavoro educativo, in cui i paragoni tra le diverse persone prese in carico sono all'ordine del giorno. Ed è nel trasformare la similitudine in uguaglianza che molte volte l'educatore cade in un gioco pericoloso, quasi come a volersi proteggere dall'incontro reale e sempre nuovo con l'altro. Se si ha avuto a che fare con una persona che ce ne ricorda un'altra, si sarà tentati di utilizzare lo stesso approccio utilizzato con quella in precedenza. Non è detto che questo potrebbe risultare vincente, ma il rischio è alto ed è quello di ridurre la specificità della persona a quella di un'altra. Invece ogni persona è unica, irripetibile ed irriducibile, nel bene e nel male.

Diciamolo ancora: il paradigma positivista non tiene conto della libertà personale. Il soggetto sarebbe infatti in balia degli eventi e non avrebbe nessuna possibilità di dire la sua su ciò che gli capita, o su ciò che gli è capitato.

Certamente il soggetto è condizionato dagli eventi, c'è, cioè, una parte passiva dell'esperienza umana in cui l'uomo non può far altro che "subire". Lo è, banalmente, il semplice venire al mondo. Non siamo noi a scegliere come, dove e quando venire al mondo. In questo noi non siamo padroni. Ma abbiamo l'onere della risposta. Potremmo dire che è vero che non siamo responsabili di quello che siamo, del nostro "essere originario" (perché non siamo mai padroni della nostra origine), ma siamo responsabili di quello che facciamo con ciò che, più radicalmente e originariamente, siamo.

Come vivere la vita, cosa fare di quello che passivamente è stato dato, è una questione che tocca la responsabilità personale di ognuno.

Questa lettura è applicabile anche nei confronti dell'esperienza della devianza o della marginalità sociale. Si è certamente condizionati e segnati da alcune esperienze che sono capitate, ma c'è sicuramente un *dovere personale* nella risposta che a queste un soggetto dà. Esso è chiamato a scegliere di porsi in un certo modo nei confronti della sua storia personale.

Il compito educativo con minori difficili, già segnati da alcuni modi di stare al mondo, è quello di mostrare e proporre delle posizioni e degli atteggiamenti diversi da quelli che abitualmente possono aver assunto nei confronti della realtà; l'educatore può suggerire delle "strategie esistenziali", ma non può certamente togliere al ragazzo l'onere della risposta. Ed ecco che, in questo modo, l'esperienza educativa si svela come drammatica. L'educatore, in fin dei conti, non può rispondere per l'altro, può solo operare al fine di abilitare l'altro a rispondere nella maniera migliore possibile; di più, può sperare in un modo che schiuda all'altro la possibilità di una 'vita buona'. In questo senso potremmo dire però che l'esperienza educativa, tanto più è vissuta come drammatica dall'educatore, tanto più essa si scopre liberante, ovvero finalizzata a far sì che l'altro sviluppi e assuma pienamente la sua libertà e la sua responsabilità (intesa come *capacità di rispondere*).

## 2. Verso un nuovo paradigma: la svolta fenomenologica in pedagogia

Le condizioni di vita oggettivamente descrivibili (patologie fisiche o mentali, disturbi psicologici, condizioni familiari e socioeconomiche) sono sempre suscettibili alle mediazioni di senso che la persona produce. Sono queste mediazioni che dicono della libertà personale, che chiamano in causa quest'ultima all'interno della scena umana. La libertà personale e la sua possibilità creatrice e significatrice sono centrali per quel tipo di paradigma che intendiamo qui proporre come vincente nell'esperienza di incontro/scontro con i minori difficili; intendiamo il paradigma fenomenologico<sup>1</sup>.

Lo sguardo fenomenologico permette di adottare delle lenti utili per inquadrare il fatto umano rispettandone il mistero che lo abita, quello della libertà. Inoltre, solo attraverso questo paradigma c'è la possibilità concreta di avviare percorsi rieducativi adeguati a quei soggetti che Bertolini definisce “ragazzi difficili”<sup>2</sup>. L'approccio fenomenologico applicato al discorso

<sup>1</sup> La fenomenologia è una disciplina filosofica fondata da Edmund Husserl che ha come motto l'“andare alle cose stesse”. Giovanni Stanghellini, a questo proposito, definisce la fenomenologia come “una danza nel cuore dell'essere”. Come suggerisce il nome essa vorrebbe conoscere un fenomeno per quello che realmente è, spogliandolo dai preconcetti e dalle precomprensioni che se ne hanno. Questa impostazione (e quella elaborata successivamente dal filosofo Martin Heidegger) ha poi trovato ampi consensi nelle altre scienze umane e nella psichiatria, contribuendo a modificarne il paradigma di riferimento e sostenendo implicitamente alcune importanti rivoluzioni culturali. Per questi temi si veda il lavoro di U. Galimberti, *Psichiatria e Fenomenologia*, Milano, RCS MediaGroup S.p. A., 2016.

<sup>2</sup> Questa macrocategoria fenomenologica utilizzata da Bertolini serve per indicare tutti quei ragazzi che presentano un disequilibrio nella loro visione del mondo e nel loro rapporto con l'alterità. In essa Bertolini raggruppa i “ragazzi a rischio”, la cui esperienza di vita è caratterizzata da povertà relazionali e materiali, i “ragazzi disadattati”, che sono coloro che mettono in atto i cosiddetti “comportamenti devianti”, faticando a percepirsi come soggetti nel senso più ampio del termine (lo vedremo) e i “ragazzi delinquenti”, che sono coloro che usano mezzi illegali per raggiungere i loro obiettivi. La macrocategoria permette di raggruppare queste altre categorizzazioni sterili, secondo Bertolini, identificando un *range* di ragazzi adolescenti o giovani adulti che si discostano da una “norma”, andando ad indagare le motivazioni

pedagogico si basa sulla convinzione e sul presupposto che la persona dia senso e significato ai suoi gesti e che quindi sia da indagare più ai motivi di un gesto che al nesso causale che può collegare una certa causa ad un certo effetto.

Torniamo all'esempio del ragazzo che ruba. Se guardassimo solo al nesso causale, attraverso il paradigma eziologico, riusciremmo solamente a spiegare, e neanche totalmente, il *perché-causale* di quel gesto, magari azzardando, come abbiamo visto, qualche correlazione con delle patologie o con delle condizioni disfunzionali a livello familiare o sociale. Certo, una cosa che si nota subito è che il ragazzo in questione rimane un "oggetto di studio". È l'esperto a confezionare su di lui una teoria per spiegare il suo comportamento. L'altro viene allontanato perché lo si possa studiare meglio, viene quindi oggettivato. È lo stesso stratagemma che usa la medicina, che, per spiegare un dolore, reificando il corpo-vivo (*Leib*) del paziente e riducendolo a corpo-oggetto (*Körper*). Semplificando di molto la questione, se ho male alla gola, il medico si concentrerà solamente su quella porzione di corpo in quel momento sede del dolore, andando così a ridurre l'interezza della mia persona a quel particolare pezzo di corpo oggetto del suo sapere. Certamente questo sguardo è utilissimo per la medicina<sup>3</sup> perché permette di andare a localizzare il tessuto infiammato o lesa e intervenire nel modo più efficace e efficiente possibile, ma si rivela inutile per la pedagogia.

Dal punto di vista fenomenologico invece l'accento è sul *perché-finale*, sulla motivazione che sostiene il compiersi di una determinata azione. Ma la motivazione, in ultima analisi, la può sapere solo il ragazzo. Solo lui può dire con quale intenzione ha commesso quell'atto, o, si badi bene, può anche non dirlo. Si capisce come le cose si complichino nel momento in cui si dà diritto di cittadinanza all'altro, nel momento in cui lo si riconosce quale soggetto delle proprie azioni. La vicinanza può anche scottare. L'altro, venendo interpellato, si mostra per quale è, nella sua più totale libertà.<sup>4</sup>

che sottendono a questi loro comportamenti, non focalizzandosi quindi solo sull'agito, riducendo di fatto la loro persona a quello (come sembra fare il paradigma eziologico). La storia e l'identità narrativa di questi ragazzi sono disfunzionali e non equilibrate sia nel loro essere-nel-mondo che nel loro essere-per-l'altro. Riprenderemo più avanti in questo lavoro questa macrocategoria bertoliniana.

<sup>3</sup> Ultimamente anche questo approccio totalmente votato al *to cure* sembra però accusare dei colpi, preferendo sempre di più adottare un approccio olistico, basato sul *to care*, sul prendersi cura e sulla centralità della relazione autentica medico-paziente: il medico guarda al paziente come ad un soggetto, tenendo quindi conto della sua totalità di persona e della sua esperienza di dolore, anche e soprattutto nel rapporto che il paziente instaura con tale dolore. A tal proposito si veda F. Turollo, *Etica di fine vita*, Città Nuova Editrice, Roma, 2010.

<sup>4</sup> È vero anche che molto spesso i ragazzi difficili non sanno sostenere le motivazioni per cui compiono una determinata azione. Compito di un percorso comunitario dovrebbe essere

Certo le spiegazioni di tipo eziologico sono importanti come abbiamo già detto, ma al solo scopo di arricchire una comprensione. I “dati oggettivi” del soggetto (come un’eventuale diagnosi) ci permettono di leggere la sua esperienza in un modo, ma non devono mai sostituire al mostrarsi della persona.

Inoltre anche le prassi pedagogiche saranno molto diverse a seconda dello sguardo adottato. Nel seguire il paradigma eziologico la prassi educativa si articolerà in delle azioni volte a punire e a tentare di correggere e cambiare i comportamenti del ragazzo per adeguarli ad una norma. Per esempio, ogni qual volta commetterà un’azione non considerata buona dall’educatore esso verrà punito, mentre verrà premiato in quei casi in cui le azioni compiute saranno considerate buone. È il metodo Pavlov dello stimolo-risposta. Questa non è una metodologia inutile *tout court*, ma diviene insignificante per la vita di una persona se non è rivestita di senso, ovvero se i premi e le punizioni eventuali non sono motivati e non si inseriscono in un’azione educativa più ampia, volta ad interrogare e provocare la visione del mondo di un soggetto. Ed è questo il tentativo di una prassi educativa fenomenologicamente fondata.

Ma da cosa è connotata la pedagogia fenomenologica? Il perno intorno a cui ruota una prassi pedagogica fenomenologicamente fondata è la comprensione del «senso che il ragazzo dà al suo comportamento in base al valore e al significato che per lui hanno la realtà come la sua stessa persona, l’essere del mondo naturale, le sue esperienze vissute»<sup>5</sup>. Potremmo dire che il *focus* è sul senso soggettivo che un ragazzo dà della sua vita, sulla posizione che egli assume nei confronti degli eventi che gli accadono. In altre parole, l’approccio fenomenologico alla pedagogia si interroga su quale sia la *Weltanschauung* di una persona.

Il “senso soggettivo” deve andare a completare la descrizione, sempre parziale ed esterna, di un “senso oggettivo” che gli specialisti usano per spiegare i comportamenti, quale quello deviante. Un esempio di “senso oggettivo” può essere l’interpretazione che correla, come abbiamo già visto, un agito deviante ad una carenza affettiva nella storia familiare del soggetto. Presupporre una correlazione tra i due eventi e costruirci sopra un’impalcatura teorica, senza andare ad interrogare il soggetto stesso chiedendo a lui il senso che egli ha attribuito ai due eventi, può compromettere fortemente e irrimediabilmente qualsiasi intervento rieducativo, soprattutto nel momento in cui si voglia forzare l’interpretazione e far rientrare coercitivamente un

anche quello di accompagnare un ragazzo nella scoperta del perché ha compiuto, compie o desidera compiere certe azioni. Questo può essere però fatto solo instaurando una relazione di fiducia con il ragazzo e anche in questo caso si gioca la sua libertà personale nell’accordare o meno questa fiducia.

<sup>5</sup> Bertolini, *Ragazzi difficili*, p. 60.

soggetto e la sua storia personale e particolare all'interno di un'impalcatura teorica generale (per esempio psicopatologica), in modo così da poter meglio spiegare e dar ragione anche a tutta una serie di altri comportamenti che il soggetto attua.

L'approccio fenomenologico quindi recupera inequivocabilmente il punto di vista che il soggetto ha circa la sua esistenza. Certamente questo apre la strada al problema di chi sia un soggetto, innanzitutto da un punto di vista, almeno in una prima battuta, squisitamente fenomenologico. Su quest'ultima questione ci torneremo in seguito. Proviamo invece a delineare alcuni tratti fondamentali dell'approccio fenomenologico, anche nelle sue applicazioni pedagogiche.

## 2.1 L'intenzionalità della coscienza

«Da un punto di vista fenomenologico, ogni individuo in quanto soggetto vivente ha nell'intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale»<sup>6</sup>. Questo significa che ogni persona ha come caratteristica principale la capacità di avere una coscienza strutturata nella forma di “coscienza di...”, sia essa di: un ricordo, un desiderio, un oggetto, e così via. Tra la coscienza e il mondo (psichico, naturale, emotivo, sociale ecc.) vi è una relazione in cui la coscienza non registra passivamente l'oggetto, ma lo investe di significato e valore, strutturando, in questo modo, una certa visione del mondo, diversa da persona a persona. La “realtà” è quindi sempre soggettiva<sup>7</sup>, nel senso che assume il significato che ogni soggetto le presta.

«Da questo punto di vista, la genesi della coscienza e dell'oggetto si colloca nel loro reciproco relazionarsi e se la coscienza è sempre “coscienza di”, l'oggetto è sempre “oggetto per” la coscienza»<sup>8</sup> e quindi la “realtà” nasce da una relazione, come d'altronde da una relazione nascono, o sono nati, anche il soggetto e il mondo: non c'è un soggetto che nasce da una serie di forze

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>7</sup> Con questo non si vuole affermare un relativismo assoluto, o almeno nel senso che oggi si attribuisce alla parola “relativismo”. Esiste infatti una realtà data, oggettiva per così dire, ma esistono tante e differenti interpretazioni e significazioni di questa realtà, anche e soprattutto per quello che riguarda il valore che ciascuno attribuisce ai vari “oggetti” del mondo. Le diverse interpretazioni che un soggetto fa sono comunque “donate”, dipendono dagli altri e da certi schemi di riferimento – valoriali e culturali. Non interpretazioni assolute (nel senso etimologico del termine “sciolte da[gli]” altri) quindi, ma soggettive, che riguardano comunque il soggetto immerso in una realtà data e in delle relazioni. Quindi, in ultima istanza, interpretazioni relative in quanto relazionali, che hanno a che fare fortemente con l'Altro.

<sup>8</sup> Bertolini, *Ragazzi difficili*, p. 62.

naturali (interpretazione oggettivistica) e la realtà non è il frutto di un'invenzione privata di un soggetto onnipotente (interpretazione idealistica). Come scrive suggestivamente Bertolini

il mondo naturale offre dei pre-testi sulle cui suggestioni ed entro i cui vincoli il soggetto costruisce dei testi, ossia delle rappresentazioni sensate del mondo nella cui costruzione il soggetto, il suo sistema di rilevanza, il suo modo di cogliere le tracce di senso nel mondo, sono fortemente implicati.<sup>9</sup>

Non c'è quindi nessuna negazione del reale<sup>10</sup>, ma, dal punto di vista squisitamente pedagogico, ciò che conta ai fini di un percorso rieducativo è il senso con cui il soggetto riveste questo reale, creando la "sua" realtà.

La creazione della realtà da parte della coscienza avviene tramite un meccanismo che permette di cogliere alcuni tratti del reale, attribuendone un significato e un valore, ma che, per forza di cose, tralascia altre sfumature di realtà. La conoscenza si configura quindi come sempre parziale e «la globalità e compiutezza del reale rimane così un orizzonte tracciabile solo a partire da tutti i possibili sguardi prodotti e producibili sul mondo»<sup>11</sup>.

Tuttavia, oltre la registrazione di alcuni aspetti del reale, la coscienza svolge anche e soprattutto un'operazione di attribuzione di senso. Essa attribuisce al reale un significato che esso non ha in sé. È in questo modo, nello sguardo parziale e segmentato (mondo percepito), ma ricco di senso, che la coscienza crea la visione del mondo che un soggetto poi adotterà. Visione del mondo che non è mai chiusa e definita una volta per tutte, ma è continuamente sottoposta a processi di risignificazione. Questo non solo per quanto riguarda il mondo naturale, ma anche quello sociale. Ed è proprio il "mondo sociale" che contribuisce alla risignificazione continua della visione del mondo di una persona. Ed è sempre il rapporto con l'altro che legittima la mia visione della realtà. Essa infatti si gioca sempre nella negoziazione con l'altro che vive nella mia stessa comunità. Solo la rete di relazioni intersoggettive permette che il mondo che il soggetto si rappresenta sia in qualche modo percepito come "oggettivo", unico e identico per tutti. Questo perché

il significato soggettivamente attribuito al mondo circola in una rete di significati altri e attraverso un mutuo scambio di senso esso viene continuamente mediato e

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> Termine che possiamo leggere anche attraverso un vocabolario lacaniano. Il reale, nella riflessione di Lacan, è tutto ciò che non ha senso, che non è ancora stato investito (e rivestito) delle dimensioni dell'immaginario e del simbolico, che invece creano la realtà. Si potrebbe dire che il reale è ciò che c'è prima che la cultura lo renda realtà-umana.

<sup>11</sup> Bertolini, *Ragazzi difficili.*, p. 62.



riformulato fino ad acquisire uno zoccolo duro in cui l'interpretazione soggettiva del dato cede alla sua definizione intersoggettiva.»<sup>12</sup>

E, infine, è proprio dall'intersoggettività, dal fatto che l'altro dia un rimando e un giudizio quantomeno positivi sulla mia *Weltanschauung*, che la consideri verosimile, che la visione del mondo soggettiva viene percepita dalla persona come valida e, in ultima istanza, vera. La verità, intesa come la sovrapposizione tra il mondo naturale, il 'dato', e la mia interpretazione, il mondo rappresentato, è sempre relazionale e intersoggettiva.

## 2.2 Il soggetto tra il 'già dato' e il significato

Nella vicenda umana tutti noi facciamo esperienza del limite, del fatto che esiste un qualcosa che non siamo noi che in qualche modo pro-voca la nostra persona e la nostra libertà. Il modo in cui noi ci poniamo di fronte a questo limite dice molto del modo in cui la nostra libertà agisce. Ma questo sarà oggetto di riflessione più avanti. Qui è importante chiarire come nell'esperienza soggettiva sia sempre presente l'incontro, o lo scontro, con il limite, con qualcosa che c'è nonostante noi.

Il limite è anche un vincolo, crea, cioè, una forma di dipendenza. Soggetto, dal latino *sub-iectum*, significa "gettato sotto". L'etimologia indica quindi, almeno in prima battuta, una posizione di sottomissione e neanche volontaria (siamo "gettati nel mondo" affermerebbe, in modo lapidario, Heidegger). Ma sottomissione nei confronti di cosa?

In primo luogo del proprio corpo, che è dato (nessuno sceglie di avere un corpo piuttosto che un altro). Non solo del corpo organico, ma soprattutto del corpo simbolico, ovvero di come ognuno percepisce e rappresenta il proprio corpo, anche a partire dalla visione culturale che si ha su di esso. Questo corpo, che non solo si possiede, ma, come diceva il filosofo francese Gabriel Marcel, che profondamente e intimamente si è, è il primo contatto con il mondo, la prima apertura al reale e agli altri. È il primo mediatore di tutte le relazioni. Ma è anche un vincolo. Per esempio noi essere umani non possiamo volare, non abbiamo un fisico che ci permette di sollevare senza sforzo 3000kg; ma è anche la percezione che ognuno ha di sé a costituire un vincolo. Vincola, cioè, un certo modo di incontrare il mondo e gli altri: se ci si percepisce brutti e non desiderabili è probabile che l'incontro con gli altri e il gettarsi sulle cose siano molto diversi dalla modalità con cui queste operazioni

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 64.

potrebbero essere eseguite da una persona che invece si sente estremamente desiderabile e attraente.

Un secondo vincolo è sicuramente rappresentato dall'Altro, inteso come lo sfondo culturale e simbolico in cui un soggetto si trova a dover vivere e agire. A dover agire, per l'appunto, perché anche in questo frangente non siamo noi a scegliere quelle che sono le nostre coordinate culturali, almeno inizialmente (e comunque la cultura in cui nasciamo segna la nostra identità e sarà sempre un bagaglio che ci porteremo appresso). A questo si accompagnano la famiglia, l'ambiente sociale e il momento storico. Tutti vincoli e limiti da cui dipende il soggetto nella costruzione della propria identità poiché essi propongono (quando non impongono) regole ed interpretazioni implicite della realtà.

Anche la relazione con l'altro, con la sua capacità di agire intenzionalmente nel mondo a propria volta, risulta vincolante per il soggetto. Come abbiamo visto la veridicità della propria visione del mondo, della narrazione che ognuno fa su di sé, sugli altri e sulla realtà, è mediata dall'altro e si iscrive in uno sfondo intersoggettivo.

Tuttavia questi 'dati' o vincoli sono il recinto-sempre-aperto, parafrasando Wittgenstein, in cui il soggetto si trova a muoversi. "Sempre aperto" perché il soggetto ha un margine di libertà nella reinterpretazione e nella significazione dei vincoli in cui si trova a venire al mondo e ad agire. Anzi, paradossalmente è proprio nella consapevolezza del limite, del vincolo che è l'Altro nelle sue diverse forme, che si può essere veramente liberi e in un certo senso agire un'attività creatrice. Questo è proprio quel processo personalizzazione di cui parlava il filosofo francese Emmanuel Mounier. Raggiungere la consapevolezza di vivere nel rapporto con l'altro e che sia proprio questo rapporto che getta le fondamenta dell'arduo compito di formare la propria personale visione del mondo, permette di esercitare la libertà nel suo grado massimo. Non una libertà negativa (liberi di...e liberi da...; liberi di fare ciò che si vuole e quindi liberi dai vincoli), che sembra in questa prospettiva delinarsi come un'illusione narcisista, ma una libertà positiva (liberi per...). Prendere coscienza del nostro essere finiti, limitati e vincolati all'altro, permette di prendere coscienza veramente di se stessi,

del proprio corpo come indispensabile mediatore tra sé e il mondo e della propria coscienza come condizione di possibilità di un rapporto attivo con il mondo [...] di prendere coscienza della dimensione intersoggettiva in cui ogni individuo è irrimediabilmente inserito. Si tratta di riconoscere che la propria visione del mondo dipende e si affianca alla visione del mondo elaborata dagli altri.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> *Ivi*, pp. 69-70.

È in questo modo che si sfugge dalla logica causale per approdare alla logica motivazionale. Non più nessi causa-effetto per spiegare il comportamento umano, ma capacità di significare le esperienze che accadono, i limiti in cui ci muoviamo, i vincoli che viviamo, in modi sempre originali. E quindi il ragazzo difficile, per esempio, non avrà un tipo di disturbo del comportamento a causa di un certo tipo di rapporto con la madre o con il padre, ma sarà il significato che egli ha attribuito a quelle relazioni che ha contribuito a strutturare la sua personalità in un certo modo e portandolo ad assumere una posizione nei confronti del mondo e degli altri per cui viene definito e classificato in un certo modo. Tuttavia, egli avrebbe potuto anche non significare in quel modo le relazioni con i genitori e non assumere quella certa conformazione. In entrambi i casi però l'essere nato in un certo tipo di famiglia avrebbe fornito delle prime coordinate, dei primi vincoli, che il soggetto significa in un certo modo e sulla base dei quali esso costruisce la sua esperienza. Per esempio, un ragazzo adolescente che nasce in una famiglia in cui il padre è già anziano e la madre cade in depressione o vessa in una condizione di fragilità psichica, potrebbe scegliere misteriosamente, di responsabilizzarsi a tal punto da prendersi cura dei suoi genitori, isolandosi da tutti, oppure fregarsene e seguire compagnie devianti per scappare da quella situazione. Sono due delle possibili risposte che un adolescente posto in questa situazione potrebbe dare e sono comunque parziali perché bisognerebbe indagare insieme a lui il motivo di un certo tipo di scelta.

Non c'è nesso causale, ma nesso finale. Ovvero, è importante che l'educatore si chieda e accompagni il ragazzo a chiedersi "con che fine, per che motivo (e quindi, con quale motivazione) ho assunto questa posizione nei confronti della realtà?". L'approccio fenomenologico non toglie importanza al 'già dato', a delle mancanze, per esempio, di cura da parte delle figure genitoriali. Tuttavia questa visione non si sbilancia solo sul nesso causale tra il 'già dato' e il manifestarsi dell'effetto. O, per meglio dire, vede protagonista il soggetto che, significando un dato in un certo modo produce un effetto.

Ancora, un ragazzo difficile che vive in una situazione di grande povertà educativa, con genitori delinquenti o spacciatori, non per forza crescerà come delinquente o diventerà uno spacciatore a propria volta. Certamente, se egli vedrà solamente quel genere di realtà sarà molto difficile per lui poter pensare altri mondi e modi possibili di esistere. Difficile, ma non impossibile. Un incontro potrebbe, per esempio, permettergli di risignificare la sua esperienza di vita e quella dei suoi genitori e scegliere (e la scelta implica, prima di tutto una libertà e poi una volontà) di vivere in maniera radicalmente diversa, con tutte le difficoltà personali che questa scelta comporta. L'esperienza dei suoi genitori, il fatto che siano tossicodipendenti o delinquenti non conterebbe più? Niente affatto, ma questo 'già dato' (che rimane comunque

un vincolo a cui il soggetto è sottoposto, da cui egli dipende) verrà letto e vissuto in maniera totalmente diversa.

Tutto questo come si diceva poc'anzi, certamente, implica la consapevolezza di ciò che siamo. Consapevolezza che da soli non possiamo avere. Devono esserci delle persone che ci indichino questa strada e ci accompagnino nella difficile scoperta di noi stessi, compito che però rimane in ultima istanza nostro. Per molti ragazzi questo risulta impossibile a meno che non facciano degli incontri che aprano a nuovi mondi e modi di pensare il rapporto con se stessi, gli altri e il mondo.

### **2.3 Note di metodologia fenomenologica per «eterni principi»**

La fenomenologia è un metodo per guardare il mondo con *rispetto* ed indagare la realtà con uno sguardo che non sia banale sulle cose. L'atteggiamento tipico del fenomenologo è quello dell'eterno debuttante, di colui che si apre al mondo e agli altri senza la pretesa di inscatolarli in sterili precomprensioni e ideologie, ma cercando di comprendere sempre un po' di più nuovamente. «La rinuncia alle certezze definitive e l'atteggiamento di continua ricerca è tipico dello stile fenomenologico, la cui "debolezza" è forse il maggior punto di "forza"»<sup>14</sup> poiché il fenomenologo tenta ogni volta di richiedersi *chi* o *cosa* abbia davanti. È il metodo del *fare epochè*, ovvero il tentativo di guardare le cose del mondo mettendo tra parentesi le varie precomprensioni che avevamo su loro e le varie teorie e categorie di riferimento che abbiamo sempre adottato per guardarle. Ovviamente precisando che per poter mettere tra parentesi qualcosa, per potercene un attimo sbarazzare, bisogna prima possedere questa conoscenza. Il fulcro è mettere in dubbio ciò che si sa o si pensa di sapere per assodato solo perché se ne è fatto esperienza: ogni volta è sempre come la prima volta per il fenomenologo. Si può capire come questo sia un atteggiamento da rinnovare sempre e mai raggiunto in modo definitivo (è impossibile eliminare davvero tutte le precomprensioni che possiamo avere sulla realtà e, oltre che utopico, sarebbe sciocco e infruttuoso farlo), che però ci educa al rispetto dell'altro e all'umiltà. È proprio il sentimento di umiltà che va coltivato nella vita e nella prassi dell'educatore: egli è fallibile, limitato e non può pretendere di avere una risposta definitiva, una conoscenza chiara e distinta sull'altro e la realtà tutta. È solo coltivando

<sup>14</sup> D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 117.

un atteggiamento di umiltà che coltiviamo anche una disponibilità all'apertura verso l'altro, poiché ci riconosciamo bisognosi e non autosufficienti.

Si intuiscono subito le ricadute sul piano educativo: ogni persona è diversa e tentare di incasellarla in alcuni nostri schemi di lettura è una violenza che facciamo all'unicità dell'altro. Affiancarsi all'altro con rispetto (dal lat. *respicere*, che significa “aver riguardo”, “considerare”) significa prestare attenzione alle esigenze specifiche della persona, al suo particolare modo di rapportarsi con se stesso, con gli altri e con il mondo, alla sua storia, con le sue storture, le sue ferite e le sue gioie...al suo *nome proprio*. *Respicere* è anche poi *riguardare* che, più che gettare uno sguardo frettoloso sull'altro, è un osservare con attenzione e pazienza la sua persona. La *pazienza* di questo sguardo si mischi con l'*attesa*, ovvero il lasciare che le cose siano, che si svelino per quello che sono, nella quotidianità, in diretta, senza forzare o accelerare i tempi, ma disponendosi all'ascolto attento del ritmo di ciascuno per carpirne le stonature, i virtuosismi, le diverse tonalità. Questo perché

il luogo proprio del “farsi” educativo e formativo è la quotidianità e proprio nella saggezza delle piccole cose, nell'attenta regia dell'ordinario e nell'attesa vigilante che si compia la lenta e progressiva dinamica del cambiamento, l'educatore esperto impiega le proprie energie: senza scoraggiarsi o disperare, ma senza cedere alla tentazione della fretta e dell'impazienza.<sup>15</sup>

L'ascolto attento dell'altro predispone a coltivare il più possibile la facoltà dell'*empatia*, che abilita all'ascolto rispettoso dei vissuti altrui, cercando di comprenderli, ma lasciando l'altro libero di essere se stesso, di esprimersi come meglio crede e disponendo l'educatore ad accoglierlo per come egli è, accorgendosi di come l'altro sia davvero un mistero ed ecceda il nostro piccolo mondo. «Comprendere empaticamente l'altro significa “rivivere” (*Nach-erleben*) il vissuto dell'altro: lasciar risuonare in sé qualcosa che originariamente non è proprio, ma altrui»<sup>16</sup>. L'*empatia* si configura come un'esperienza che permette di conoscere all'interno di sé, tramite un processo di immedesimazione, le 'esperienze originarie' dell'altro. La comprensione empatica è possibile tramite la comunanza dei vissuti e la partecipazione affettiva dell'educatore, che deve però sempre stare attento a non ridurre i vissuti dell'altro ai suoi e quindi a leggere alcuni sentimenti o alcune emozioni altrui con le lenti del proprio sentire. Per questo ogni azione di ascolto empatico deve avvenire lungo il difficile e mai compiuto sentiero

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 118.

<sup>16</sup> V. Iori, *Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura*, in V. Iori, a cura di, *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 31.

dell'epochè. Umanamente l'educatore deve conoscere i propri vissuti e assumere una posizione di *giusta prossimità e di giusta distanza* dai vissuti dell'altro: co-esistendo e facendo esperienza del mondo al modo degli umani è normale che alcuni vissuti risuonino forte anche in noi, ma la saggezza educativa deve sempre passare al setaccio le emozioni e i sentimenti in circolo per comprendere quali siano i propri e quali siano quelli dell'altro, in modo da rispettare e rispettarsi e imparare ad accogliere.

L'atteggiamento che stiamo provando a tracciare e proporre si impasta con un'altra virtù educativa fondamentale, che è quella della *fiducia* nelle possibilità esistenziali dell'educando prima ancora che quest'ultimo possa avere fiducia in se stesso. Certamente, la fiducia e il credito morale accordato all'educando, specialmente in certe situazioni di gravi fatiche e fragilità esistenziali, espone «al possibile della cattiva volontà e dell'imbroglio comunicativo, della violenza fisica»<sup>17</sup> e tuttavia queste non sono delle condizioni sufficienti per non provare a coltivare ed adottare un atteggiamento di fiducia e di apertura, pena il rischio di cedere sulla propria vocazione educativa. Questo perché non dare nessun credito all'altro per paura di essere ingannati costituisce un autoinganno e recide in maniera decisa la nostra disponibilità nell'affiancare compiutamente l'altro nel suo percorso di cambiamento, otturando anche le «*chances* morali della scelta dell'altro e le possibilità della sua differenza»<sup>18</sup>. Bisogna perciò imparare a coltivare la capacità di addurre sempre l'*interpretazione più benigna* per leggere i comportamenti e gli atteggiamenti altrui, accogliendoli in modo benevolo, ma non sciocco o superficiale. È un ascolto che libera l'altro dalle maglie del pregiudizio e gli consente di *poter essere* senza sentirsi costretto a *dover essere*: “poter essere” significa pian piano abilitarsi a scegliere e decider-si in modo autentico, problematizzando e facendo proprie le norme che dettano il “dover essere”. L'educatore prova infatti a mettersi nei panni dell'educando, marcando così anche l'asimmetria dei ruoli: non sottovaluta le ragioni di un gesto, pur potendo non esserne d'accordo, ma fa il primo passo per tentare di interpretarlo alla luce di una storia, dando così anche la possibilità all'educando di risignificare quel gesto ed inserirlo in un percorso di decisione di sé. Sta infatti all'educatore aiutare il ragazzo ad «oltrepassare il già-dato, stimolando l'educando verso il dono di sé e l'autenticità, che permangono rispetto agli stili e ai *leit motiv* egemoni, sempre difficili e inattuali»<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1995, p. 26.

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 27.

### 3. La pedagogia sul lettino: psicoanalisi ed educazione

Lo sguardo fenomenologico risulta vincente in quanto rimette al centro l'intenzionalità della coscienza e pone attenzione alla capacità dell'uomo di dare significato alla realtà. Tutti noi però facciamo quotidiana esperienza di un "fondo cieco" presente nella nostra coscienza, di un qualcosa di cui non riusciamo ad avere una presa totale e piena. Questo risulta evidente anche nella capacità che abbiamo di dare significato alle cose del mondo. Di fatti ci potremmo chiedere: "perché abbiamo dato proprio quel significato e non un altro?".

Il paradigma psicoanalitico, qui considerato nell'interpretazione che Lacan ne dà nel suo tentativo di "ritornare a Freud", sembra offrire una prospettiva seria per comprendere il fatto umano. Lo sguardo psicoanalitico risulta essere un buon grimaldello per entrare nei vissuti dei ragazzi difficili e per riflettere sulla posizione e sul ruolo dell'educatore nell'approcciarsi all'esperienza della devianza o della marginalità. La psicoanalisi può infatti contribuire ad orientare ulteriormente l'antropologia e la prassi pedagogica che qui stiamo cercando di delineare.

È pur vero che, ad un primo sguardo, pedagogia e psicoanalisi sembrerebbero due discipline che non hanno nulla da dirsi, due universi paralleli. Anzi, qualcuno potrebbe anche pensare che la seconda sia nata proprio per rispondere ad una visione repressiva ed ortopedica della prima, soprattutto per quello che riguardava l'educazione sessuale di stampo borghese.

Queste due discipline mantengono certamente delle specificità. Eppure, in verità, il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia può risultare per molti aspetti fecondo. Tuttavia è bene soffermarci, almeno a volo di uccello, su quelle che sono, in linea di massima, queste maggiori specificità e differenze che le distinguono.

### 3.1 Un rapporto difficile

La psicoanalisi si struttura come una pratica clinica individuale e si confronta, potremmo dire, di petto, con patologie e le fragilità psichiche.

In ogni disciplina psicoterapeutica è di importanza fondamentale il *setting*, ovvero la costruzione di uno spazio adatto a condurre l'analisi. Il *setting* psicoanalitico, che è ben definito, ha la funzione di filtrare, sotto forma di racconto, la realtà del paziente che si identifica con il ricordo di come questi abbia vissuto una serie di eventi. Ed è nel *setting* che, nella maggior parte dei casi (se non in tutti) termina il compito dello psicoterapeuta (o dello psicoanalista nel nostro caso). Deontologicamente egli non deve "invischiarsi" ulteriormente con la vita del paziente, ma esaurisce la sua funzione all'interno del *setting*, in cui rimangono i racconti che il paziente ha portato in seduta. Ciò che poi il paziente, una volta terminata la seduta, farà con le questioni emerse durante la terapia è solamente una sua responsabilità.

Un'analisi, che può durare vari anni, prevede che il terapeuta riceva il paziente più o meno regolarmente per un tempo di seduta che può variare di volta in volta. L'incontro verte sul racconto biografico del paziente (c'è quindi forte accento sul passato, che si cerca di rielaborare), che confida all'analista quella che è la sua personale visione del mondo raccontando come si è rapportato, e come si rapporta, con gli eventi che gli accadono. L'analista, che per molto tempo della seduta rimane in silenzio, accogliendo la visione e il racconto dell'analizzante, cerca di comprendere e far parlare quello che è il desiderio inconscio del paziente: cerca, cioè, di portare alla luce la posizione e il luogo dal quale il paziente sta parlando, per poi ricostruire retroattivamente il vissuto della persona e il suo essersi strutturato in una certa personalità. Di fatto, la psicoanalisi lacaniana, si basa sul rapporto che la persona ha con il proprio desiderio inconscio, vero motore di tutte le sue azioni, e con la delucidazione della marca più propria del godimento soggettivo. L'obiettivo dell'analisi non è solo comprendere queste dinamiche, ma soprattutto sapersene servire, divenire responsabili in qualche modo di ciò che si è e dei propri atti. Come scrive Patrizia Gilli nella prefazione del libro di Luiz Izovich *Le scelte delle identificazioni*, la psicoanalisi permette di

identificare il sapere che viene dall'inconscio – attraverso le sue formazioni, il sogno, il lapsus, il sintomo – come l'unico in grado di illuminare gli esseri umani sulla via incerta e accidentata della propria, singolare, ricerca della felicità, di quella felicità possibile nella misura in cui essa discende dal reperirsi in una posizione etica, rispetto al proprio desiderio e agli atti che ne dipendono.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> P. Gilli, *Prefazione* a L. Izovich, *La scelta delle identificazioni*, Pordenone, Libreria al segno editrice, 2016, pp. 6-7. Il tratto etico della psicoanalisi (lacaniana) sarà uno dei punti a



Chi scrive non è certo uno psicanalista e questo lavoro non ha carattere prettamente psicoanalitico e in questo modo si corre il rischio di rendere banale la pratica analitica, cosa che non è evidentemente nei nostri intenti. Anzi, si riconosce proprio alla teoria psicoanalitica e alla sua prassi uno spessore di complessità notevole, capace di illuminare alcune zone antropologiche che la sola prospettiva fenomenologica tenderebbe a dimenticare. Questa panoramica ci serve, come si diceva, per mettere a confronto questa disciplina con quella pedagogica.

Queste sopra descritte sono alcune linee orientative per comprendere la pratica psicoanalitica. La relazione pedagogica invece, almeno nelle comunità per minori, non si risolve in alcune sedute, in cui l'educatore passa del tempo con il ragazzo, ma si articola in pratiche quotidiane di condivisione dell'ambiente e dell'esperienze di vita che vedono impegnati, da una parte l'educatore e dall'altra l'educando. L'esperienza pedagogica è un'esperienza di condivisione e di convivenza, per cui la comunità risulta essere il luogo privilegiato sia perché queste due dimensioni trovino pieno respiro e sia per la conoscenza del ragazzo in tutte le sue sfaccettature<sup>2</sup>. La ricchezza e la potenza delle pratiche educative sono da ricavare proprio nel fatto di *fare le cose insieme*, per un tempo che è quello giornaliero. L'azione educativa si snoda nell'*habitat vitale* in cui l'educando vive. L'educatore nella sua azione

“cerca” la realtà nella sua interezza, o almeno cerca di non perderne neanche un pezzo, e la cerca quanto più possibile in presenza del minore, condividendo il reale (le cose da fare e saper fare, da sapere e giudicare, da vedere, da scegliere) di ciò che si vive, *senza selezione né risparmio di giudizio e intervento attivo immediato*. Lo scopo è diligentemente il discernimento ben fatto, la scelta buona, l'agire buono, e quindi la vita buona.<sup>3</sup>

Anche per questo motivo, a livello temporale, la dimensione che si predilige è il presente. L'educatore sta con il ragazzo nell'*hic et nunc*, entrambi sono “presenti”, in diverse modalità, nella relazione. Certo, non che le dimensioni di passato e futuro non centrino, anzi. Il racconto delle esperienze

cui questo lavoro di tesi cercherà di fare maggiore riferimento, poiché concerne tutta la dimensione della responsabilità, sia soggettiva dell'analizzante, che dell'analista, nei confronti dei propri desideri.

<sup>2</sup> È pur vero che anche la comunità può essere vista come un *setting*, ma è altrettanto vero che a differenza di quello psicoanalitico è un *setting* multi-faccia, poiché il dialogo e la condivisione di vita con il ragazzo non si esaurisce all'interno delle quattro mura che delimitano la comunità, ma si estende in tutte quelle *zone di vita* che interessano il ragazzo per le quali l'educatore è in qualche modo chiamato a rispondere in quanto in quel momento responsabile del ragazzo (scuola, rapporto con la famiglia, uscite con gli amici).

<sup>3</sup> V. Salerno, *Identità, azione, racconto. Il dramma della vita buona in Paul Ricoeur*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, p. 248.

passate del ragazzo illumina, per così dire, le pratiche messe in atto nel presente, che acquistano senso e significato solo se sono orientate a dare frutto nel futuro del ragazzo. E l'orientamento non è casuale. Infatti, ogni pratica educativa è orientata teleologicamente a quello che una comunità educante definisce essere il bene di quel ragazzo, che è un bene sì individuale, ma che deve portarlo a vivere una vita che si possa definire buona per lui, ma anche e forse soprattutto per-lui-insieme-agli-altri.

Questi tratti risultano ampiamente visibili in tutte le esperienze di comunità, in cui lo scopo è riorientare una libertà che, per i più disparati motivi, si è “inceppata” o rischia di incepparsi.

Definite queste linee di confine tra le due discipline, e prima di vedere quali scoperte, per così dire, della psicoanalisi possono illuminare e arricchire l'esperienza educativa, è bene però subito precisare una cosa: non si vuole costruire qui nessuna “pedagogia analitica”. Lo stesso Freud affermava la ricchezza che la psicoanalisi può portare all'esperienza dell'educatore e che, certamente, «l'educatore deve acquisire una cultura psicoanalitica, in assenza della quale l'oggetto della sua ricerca [...] rimane un enigma inattingibile»<sup>4</sup>. Tuttavia, già Freud metteva in guardia dal fatto che «la psicoanalisi può essere molto utile all'educazione, ma non è idonea a prenderne il posto. Tale sostituzione non solo è resa impossibile da motivi pratici, è anche sconsigliata da alcune considerazioni teoriche»<sup>5</sup>.

Anche Catherine Millot, analista lacaniana, mette in guardia dall'impossibilità di fondare una pedagogia analitica e, con toni molto polemic, dice che «dal punto di vista analitico [...] bisognerebbe che l'educatore rinunciassi a far leva sul registro dell'immaginario; ma in questo modo egli perderebbe i suoi mezzi di azione in quanto pedagogo»<sup>6</sup>. Paolo Mottana commenta questo passo della Millot affermando che

<sup>4</sup> S. Freud, *Prefazione a La gioventù travolta di August Aichhorn*, in *Opere complete (1924-1929). Volume X*, Torino, Bollati Boringhieri, 1978, p. 182. La citazione, come esplicitato nel riferimento bibliografico, è contenuta nella prefazione del libro *Gioventù travolta* di August Aichhorn, un educatore che applicò la teoria psicoanalitica per rileggere e “dare fondamento”, come ebbe a dire lo stesso Freud, ai comportamenti devianti dei giovani con cui lavorò nel periodo durante la prima guerra mondiale e in quello post-bellico immediatamente successivo. Dice di lui il padre della psicoanalisi che «il suo caloroso atteggiamento nei confronti di questi giovani infelici e bisognosi di cure nasceva da una viva partecipazione per la loro sorte, e riusciva a trovare la via giusta grazie a un'intuitiva immedesimazione nelle loro esigenze psichiche. La psicoanalisi, che da un punto di vista pratico non aveva niente di nuovo da insegnargli, gli consentì tuttavia di acquisire alcune chiare nozioni teoriche sulle quali poter fondare le proprie azioni, mettendolo inoltre in grado di sostenere di fonte agli altri la legittimità del proprio operato.» *Ibidem*, corsivi nostri per evidenziare quest'ultima affermazione di Freud che illumina anche il nostro intento.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> C. Millot, *Freud antipedagogo*, EMME Edizioni, Milano, 1982, p. 191.

l'educatore è necessariamente determinato e come risucchiato, nella relazione educativa, dal bisogno di amore di colui che entra in relazione con lui e dal suo stesso bisogno di amore: questo porterebbe il registro della relazione su un piano in cui verrebbero esibiti, da una parte e dall'altra, gli ideali di sé (o meglio, l'ideale dell'educatore, giacché l'educando tenderebbe a creare il proprio ideale in funzione dell'educatore stesso) piuttosto che la verità di sé, e questo al fine di ottenere affetto (da parte dell'educatore) e di compiacere l'educatore (da parte dell'educando).<sup>7</sup>

È chiaro che in questo modo la pedagogia verrebbe a delinarsi come una disciplina connotata da un grande apparato di finzione, da pratiche relazionali che decentrano «i soggetti dalla “verità” del loro Sé e li pilota[no] sulla banda dell'immaginario, dove possono recitare la commedia incrociata dei travestimenti e delle reciproche impudiche esibizioni»<sup>8</sup>.

Ma la polemica antipedagogica della Millot non si ferma qui. L'autrice, nello stesso testo, afferma la costitutiva impotenza della pratica pedagogica. Questa infatti, secondo la psicoanalista francese, «dovrebbe demistificare i suoi apparati idealizzanti e le sue procedure teleologicamente orientate per ridefinirsi come competenza debole, come pratica che da sempre si dà ma da sempre è anche perduta nella sua possibilità di obiettivarsi razionalmente»<sup>9</sup>, come osserva acutamente Mottana.

Tuttavia l'autrice, nel suo intento di demolire la pedagogia, dà un'indicazione importante su come la psicoanalisi potrebbe costituirsi in rapporto alla pedagogia.

Dall'esperienza psicoanalitica si può tuttavia dedurre un'etica cui potrebbe ispirarsi la pedagogia; etica fondata sulla demistificazione della funzione dell'ideale in quanto fondamentalmente menzognero e contrastante una lucida intelligenza della realtà. “Amore” della verità che implica il coraggio di apprendere, capire, la realtà sia psichica che esterna in ciò che può avere di mortificante per il narcisismo, specialmente in ciò che riguarda *la rinuncia ad ogni fantasia di padronanza, rinuncia che impone il riconoscimento stesso che esiste l'inconscio*.<sup>10</sup>

La psicoanalisi, quindi, indicherebbe «la strada profonda [...] per liberare il rapporto educativo dall'ipoteca che lo straniamento idealizzante comporterebbe per i risultati del processo»<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 1998, p. 34.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>10</sup> Millot, *op. cit.*, p. 194, corsivo nostro.

<sup>11</sup> Mottana, *op. cit.*, p. 41.

## 3.2 La scoperta dell'inconscio

La frase sopraccitata della Millot («[...] la rinuncia ad ogni fantasia di padronanza, rinuncia che impone il riconoscimento stesso che esiste l'inconscio») ci introduce alla prima delle “scoperte” psicoanalitiche che possono orientare la prassi pedagogica: l'inconscio. Quando l'analista francese dice che bisogna riconoscere l'esistenza dell'inconscio intende dire che, nella relazione tra le persone (quindi anche in quella educativa) esiste una dimensione che non è così immediata, che non è del tutto padroneggiabile, che crea uno scarto nella possibilità di comprendere l'altro nel suo manifestarsi. È un'illusione quella di poter manovrare a proprio piacere la relazione educativa: da una parte è una pia illusione quella di poter pensare che l'educatore riesca, in qualche modo, ad essere padrone degli effetti che le sue parole e i suoi gesti provocano nell'educando e, d'altro canto, di essere pienamente padrone e consapevole anche di ciò che si agita nella profondità del suo cuore e dei suoi pensieri (dell'educatore, si intende).

Facciamo quotidianamente esperienza, per esempio quando parliamo con una persona, di essere fraintesi, di non essere capiti, che l'altro comprenda delle sfumature che noi non volevamo minimamente dare al nostro discorso. Eppure a noi sembrava di essere stati così chiari. Questo perché l'altro quando riceve il nostro messaggio lo rilegge alla luce delle sue aspettative, lo rielabora partendo da un qualcosa che non è ben chiaro neanche a lui ed inoltre quando noi diciamo qualcosa veicoliamo delle informazioni che per noi sono oscure, che non abbiamo scelto di veicolare, perché magari racchiudono una verità così scabrosa del nostro stesso essere che preferiamo nascondere anche ai nostri occhi. C'è, quindi, un qualcosa che si frappone sempre nella relazione tra le persone, ivi compresa anche quella tra l'educatore e l'educando. Questo “qualcosa” in realtà è un plurale, perché sono gli inconsci delle persone, che non sono degli “spettatori” inermi sulla scena umana (ed educativa), ma, al contrario, la direzionano in maniera maggiore di quanto le azioni coscienti, con le loro intenzionalità, credono di fare. Per questo bisogna rinunciare *ad ogni fantasia di padronanza*, perché non sappiamo mai cosa le nostre azioni o le nostre parole possano scavare nell'inconscio dell'altro, cosa questi registri e rimandi e, ancora più importante, non sappiamo neanche cosa noi, inconsciamente, mostriamo e diciamo all'altro su di noi. Luiz Izcovich, psicanalista francese di scuola lacaniana, afferma che «in quello che si trasmette al di là dei discorsi, al di là dell'educazione, al di là delle norme, c'è qualcosa di infinitamente segreto e oscuro che appartiene all'inconscio»<sup>12</sup>. Nell'atto di trasmettere l'essere umano fa sempre

<sup>12</sup> Izcovich, *op. cit.*, p. 48.

esperienza che questa risulti essere tradita, tradita da lui stesso in una qualche maniera. Questo è dovuto al fatto che quando trasmettiamo qualcosa, o crediamo di farlo, fa sempre capolino l'esperienza dell'inconscio dei soggetti coinvolti che stravolge la limpidezza e la linearità della trasmissione. Altro che travaso di idee, travaso di sapere senza perdite, schizzi, fuoriuscite o complicazioni da una brocca ad un'altra! L'educazione si mostra qui in tutto il suo lato più drammatico. Chi educa non sa cosa realmente sta trasmettendo e chi è educato accoglie ciò che viene trasmesso in una forma che comprende anche un lato inconscio.

Questa acquisizione mi sembra interessante per la pratica pedagogica, in modo da compiere anche in questa disciplina quella terza rivoluzione individuata da Freud che dichiara spodestato ogni dominio dell'io. L'io, davvero, non è più padrone in casa propria e questo «scombina parecchio le carte a chi vorrebbe trasformare i processi educativi in un meccanico apprestamento di sequenze stimolo-risposta più o meno raffinementamente predisposte»<sup>13</sup>. È quindi importante conoscere e riconoscere la presenza dell'*inconscio-in-azione* nei processi educativi. Tuttavia è bene rendersi fin dal principio conto che l'acquisizione dell'esistenza dell'inconscio e della sua azione imprevedibile nei rapporti in educazione non si accompagna ad una sempre maggiore abilità nel padroneggiarlo. Sapere che l'inconscio esiste e che è ben attivo nelle dinamiche relazionali, non toglie nulla alla drammaticità della scena educativa e non elimina l'impossibilità che l'educatore ha nel padroneggiare e indirizzare il suo stesso inconscio.

La celebre frase di Freud *Wo Es war, soll Ich werden*, non si tradurrebbe quindi, erroneamente: "dov'era l'Es, deve avvenire l'Io", come a voler intendere che l'io riesca, in qualche modo, a bonificare il terreno paludoso e sempre insidioso dell'inconscio. Al contrario, seguendo Lacan, la frase andrebbe interpretata in questo modo: "là dove è l'Es (l'inconscio), là dove esso parla, l'Io deve venire, deve imparare a stare"<sup>14</sup>. Bisogna fare i conti con l'inconscio, proprio e dell'altro, sapendo che non riusciremo mai a chiuderli, ecco tutto. Questa mi sembra una posizione tanto onesta, quanto difficile, che l'educatore che voglia utilizzare le conoscenze psicanalitiche, che voglia confrontarsi con l'inquietante verità spalancata dall'esperienza psicoanalitica, deve essere pronto ad assumere. Siamo impotenti, fragili e non pienamente padroni delle vicende che ci capitano e di ciò che più intimamente siamo. Dobbiamo rispondere all'appello dell'altro, certo, ma ricordandoci che non siamo noi i padroni della relazione. E la presenza dell'inconscio lo dimostra ampiamente.

<sup>13</sup> *Ivi.*, p. 36.

<sup>14</sup> A questo proposito si veda P. A. Rovatti, *Introduzione alla filosofia contemporanea*, Milano, Bompiani, 1999, nello specifico il capitolo 2, *La scoperta dell'inconscio*.

È Sigmund Freud, padre della psicoanalisi, ad introdurre scientificamente il concetto di inconscio nel panorama della storia del pensiero occidentale<sup>15</sup> con il suo primo capolavoro, la *Interpretazione dei sogni*, che lo psicoanalista viennese pubblica agli albori del '900, inaugurando un nuovo capitolo della riflessione filosofica. In quest'opera il padre della psicoanalisi rileva che nei sogni c'è un altro tipo di linguaggio a parlare, il quale non ha le stesse caratteristiche nella forma del linguaggio cosciente, ma si esprime per rimozione, condensazione, spostamento, mascherando il vero messaggio che l'inconscio tenterebbe di pronunciare e svelare al soggetto. Il sogno si configura, quindi, come la realizzazione di un desiderio rimosso poiché considerato troppo scabroso, a livello cosciente, dal soggetto stesso. L'inconscio non è però solo una questione onirica, ma anche diurna e si manifesta con i lapsus, gli atti mancati, i motti di spirito e tutta quella gamma di esperienze che circoscrivono la psicopatologia della vita diurna e quotidiana, anche in questo caso mascheramento di un messaggio, insopportabile per il soggetto e quindi che necessita di occultamento in una delle forme sopracitate. L'inconscio ci dice che c'è un *di più* nell'esperienze di vita che un soggetto fa, che egli non è trasparente a se stesso, ma che è, al contrario, sempre un enigma per la stessa comprensione di sé. Con i suoi lavori «Freud individua una zona rilevante e irrinunciabile della vita del soggetto, non leggibile mediante i criteri normali della razionalità, ma semmai mediante una “logica” del *desiderio* che esigeva nuovi criteri»<sup>16</sup>.

### 3.3 Note sul desiderio in educazione

Questa riflessione del filosofo Pier Aldo Rovatti ci introduce ad un'altra parola intorno a cui ruota la teoria psicoanalitica, sia lacaniana, che freudiana, ovvero la parola desiderio.

Per riflettere sul desiderio è però bene chiarire due questioni. La prima, è che il desiderio è sempre frutto di una mancanza<sup>17</sup>. Anche etimologicamente la parola desiderio rimanda ad un qualcosa che manca, sia nel suo significato di “mancanza delle stelle”, dal latino *de-sidera*, in cui il “de-” ha funzione

<sup>15</sup> A onore del vero, e lo stesso Freud riconosce questo, la nozione di inconscio era già presente all'interno del panorama della filosofia occidentale. Basti pensare al concetto di “Volontà di vivere” in Schopenhauer. Freud però fu il primo, a suo dire, a dare all'inconscio un rigore scientifico. L'inconscio è stato quindi sottratto dalla semplice speculazione filosofica, approdando anche ad una verifica empirico-analitica.

<sup>16</sup> P. A. Rovatti, *op. cit.*, p. 14.

<sup>17</sup> Essa è «ciò che fin dal principio lo abita [il soggetto] e lo avvolge, ordinando dall'interno la sua stessa soggettività come rinvio all'esterno, e rendendo così impossibile ogni perfetto rinvio e ogni totale chiusura su di sé» Petrosino, *La scena umana*, p. 122.

privativa, sia nel significato di “rimorso”, dal latino *desiderium*. Inoltre, nel suo *De bello Gallico*, Giulio Cesare, indica con il termine *desiderantes* quei soldati che aspettano i compagni non ancora tornati dalla battaglia. Quest’ultima definizione ci apre al carattere relazionale del desiderio, del suo alimentarsi nel legame sociale, ma ci torneremo in seguito. L’importante qui è indicare come è a partire da una mancanza, strutturante il soggetto, che per l’uomo è possibile fare l’esperienza del desiderio. Non solo quindi avere un desiderio di questa o quella cosa, ma avere *il* desiderio, che è unico, personale e singolarissimo. Eppure l’uomo fa sempre esperienza che il desiderio, pur essendo suo, è qualcosa che lo oltrepassa e lo trascende, è un qualcosa di cui non ne è mai pienamente padrone ed è questa la seconda questione decisiva sul desiderio. Questo vale sia per i desideri coscienti e più quotidiani (non sono mai io che, di mia sponte, desidero quella cosa lì, ma è, invece, l’esperienza del desiderio a sconquassare la mia vita e ad introdurmi nella dinamica desiderante, che mi illude che quel desiderio sia “mio”, nel suo significato possessivo), che per il desiderio inconscio. Il desiderio, infatti, come avrà a dire Lacan, è desiderio dell’Altro. *Dell’Altro*, nel senso che è prima “suo” e poi “mio”. È l’Altro, inteso come sistema culturale, sociale e parentale, che mi indica cosa è bene che io desideri, che dice del mio desiderio.

È bene qui fare un altro passaggio. Il nostro tempo è un tempo in cui «trasformiamo i desideri in bisogni e il soddisfacimento del bisogno è vissuto come un diritto»<sup>18</sup>. Eppure desiderio e bisogno non sono sovrapponibili. Entrambi hanno in comune il fatto che siano generati da una mancanza. Tuttavia, mentre il bisogno segue una logica oggettuale per sopperire e reintegrare questa mancanza (bisogno: ho sete; mancanza: ho bisogno di acqua; saturazione del bisogno: bevo l’acqua e placo la sete), il desiderio non ha nessuna relazione con un oggetto concreto o slegato dal soggetto, anzi, avrà a dire Lacan, che l’oggetto del desiderio è il niente in quanto mancanza incolumabile e impossibile da saturare. Al limite, il desiderio ha una sua esigenza, che è quella di essere riconosciuto, «il desiderio è desiderio di essere desiderato»<sup>19</sup>.

Un’altra parola che, in un qualche modo, ruota attorno al desiderio è “domanda”. Essa è sempre “domanda d’amore”, riguarda l’altro in carne ed ossa. Ed essa è, come ci dimostra bene l’esperienza degli innamorati, una domanda senza fine, che non si può mai soddisfare. Dare una risposta affermativa alla domanda “mi ami?” non esaurisce il ripetersi di quella domanda da parte

<sup>18</sup> M. Blascovich, *Desiderio di ignoranza*, in V. Salerno, a cura di, *Accostarsi a Terapia del desiderio di Martha C. Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2018, p. 304.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 302.

dell'amante. E i ragazzi, soprattutto quelli difficili, chiedono di essere amati in diversi modi, che spesso non sono collegabili ad una richiesta di affetto formulata a partire da una parola. E dove questa richiesta è articolata in un evento di parola, esso non è quasi mai aderente al significato reale della richiesta, per esempio mascherando una domanda d'amore e riconoscimento dietro a degli insulti o frasi provocatorie o di scherno. Questa considerazione ci introduce ad un primo spunto educativo: la domanda d'amore, nell'esperienza con i ragazzi difficili, deve essere piano piano tradotta in parola e portata alla luce nel suo significato più vero. I loro gesti di violenza e di arroganza, le varie provocazioni, spesso e volentieri nascondono solamente la domanda e la richiesta di essere amati per ciò che sono. Potremmo dire che la disarticolazione, che si presenta a vari livelli, di questa domanda d'amore è, per i ragazzi difficili, il loro sintomo, è la «parola intrappolata nel corpo, perciò possiamo dire che il corpo parla»<sup>20</sup>. Compito dell'educatore è imparare a decifrare questa domanda e la parola incarnata in un corpo spesso vittima di incurie e violenze. E la domanda, a propria volta, cela il desiderio. Ricordiamo che, il desiderio, secondo Lacan, ha come oggetto la mancanza stessa. Nella sua domanda incessante, espressa nelle forme di linguaggio che egli ha conosciuto e appreso (molto spesso violente o volgari, o povere di un lessico emotivo), il ragazzo difficile «chiede di avere oggi la “cosa” che non ha incontrato nel suo sviluppo e che invece, ai suoi occhi, avrebbe dovuto incontrare. Capite bene che è una domanda impossibile, quell'amore non incontrato non può esser[gli] restituito oggi»<sup>21</sup>. E questo desiderio, che è, ricordiamolo, desiderio di essere desiderato, è inconscio. Quindi il ragazzo difficile, al pari di ogni altro ragazzo, non ne sa fondamentalmente nulla a livello cosciente. E se non ne sa niente il ragazzo, figuriamoci l'educatore. Come fare a saperne qualcosa?

Il desiderio si presenta sempre come un enigma. È di difficile lettura poiché è sempre nascosto nelle pieghe della storia di una persona. Oggi in educazione, come già si accennava nelle righe precedenti, è facile confondere, anche a causa del nostro sistema culturale tecno-capitalista, bisogno e desiderio e c'è il rischio di pensare che l'atto educativo non centri tanto con il riconoscimento del desiderio, quanto esclusivamente coi bisogni e il loro soddisfacimento. L'educazione è così appiattita in una serie di azione che permetterebbero all'educando di veder soddisfatti i propri bisogni. Oggi c'è una grande retorica sulla cura da dare al soggetto per colmare alcuni vuoti esistenziali – e non che la cosa sia poco importante, anzi! Tuttavia, il rischio è quello di risolvere la pratica educativa nel mero riempimento di questi

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 303.

<sup>21</sup> *Ibid.*



vuoti, riducendo di fatto l'educatore in un tappabuchi, facendo leva solo sui bisogni da soddisfare e non sul riconoscimento del desiderio del soggetto che vuole essere desiderato<sup>22</sup>.

In questo la psicoanalisi è un sapere in grado di far riflettere chiunque abbia a che fare con l'esperienza educativa. La domanda fondamentale che dovrebbe guidare l'agire educativo di un'equipe non dovrebbe essere tanto, o solo, quella sui bisogni del ragazzo, quanto più sulla posizione che questi ha nei confronti della sua storia, del suo desiderio e su che posizione gli educatori dell'equipe devono, di conseguenza, assumere.

Quando l'educatore non risolve la sua funzione in quella di distributore di oggetti che possano placare i bisogni dei ragazzi, ma si assume la responsabilità di non cedere sul proprio desiderio di educatore e di confrontarsi con il desiderio del ragazzo «l'adolescente non occuperà più il posto di oggetto, [...] bensì il posto di soggetto, pensante, parlante e [...] desiderante»<sup>23</sup>. In questo modo «l'adolescente non ha più a che fare con un altro persecutorio

<sup>22</sup> Ripetiamo ancora che il soddisfacimento dei bisogni primari e secondari è importante, soprattutto per quei ragazzi che hanno vissuto in condizioni di disagio tali per cui bisogni basilari, come quello dell'igiene personale, o quello di dormire o addirittura di mangiare, non sono stati mai pienamente soddisfatti ed è verosimile pensare che questa incuria non li abbia neanche mai fatti sentire pienamente amati. Il punto è che soddisfare un bisogno in sé non basta perché una persona si senta amata, soprattutto nel momento in cui questa non sente neanche l'urgenza di tale bisogno perché nessuno prima d'ora gliel'ha fatta sperimentare. Nell'esperienza educativa, capita spesso di notare che i ragazzi che non sono mai stati abituati ad apprezzare anche i bisogni più elementari inizialmente li rifiutano categoricamente e non ne riconoscono l'importanza. Per questo, con il tentativo di soddisfare un bisogno, l'educatore deve essere specialmente attento al desiderio del ragazzo, a riconoscere la sua soggettività e la domanda d'amore e di richiesta di riconoscimento che può essere implicita nel suo stesso rifiuto, che spesso è la prova a cui il ragazzo sottopone l'educatore per vedere fino a che punto egli ci tiene, fino a che punto egli saprà mantenersi fedele alla sua posizione e quanto per lui quel tipo di azione (per esempio lavarsi quotidianamente) ha valore.

Cerchiamo di esemplificare questo concetto: un ragazzo che non è mai stato abituato dalle proprie figure di riferimento a lavarsi almeno una volta al giorno non percepirà mai il bene che questa cosa racchiude, semplicemente perché nessuno gli ha mai fatto gustare tale bene. E se, dopo l'invito dell'educatore a lavarsi, egli risponde in maniera negativa, verosimilmente penserà che quello basti per decretare quale sia la sua posizione nei confronti dell'evento "devi lavarti". Ma se l'educatore non cedesse sulla propria posizione, sul proprio desiderio? Se egli si dimostrasse fedele al bene che quella pratica racchiude, il ragazzo come reagirebbe? È probabile che questa fedeltà dell'educatore, questa tenacia, lo interrogherebbe almeno ad un qualche livello e gli facesse almeno domandare "ma questo qui, cosa vuole da me? Perché ci tiene così tanto?". Questo è l'*effetto perturbante* di cui si parlerà in seguito. L'irrompere nell'esperienza consolidata del soggetto, nel suo piccolo mondo, di un inedito, di un qualcosa che rompe gli schemi e che racchiude in sé una promessa, veicolata dalla posizione, fedele e amorevole, dell'educatore. È questa la speranza educativa, che la posizione dell'educatore, il suo esserci, pro-vochi il ragazzo e lo metta in discussione.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 306.

e inizia a porsi la domanda, “ma questo cosa vuole da me?”, e l’effetto è perturbante»<sup>24</sup> poiché diviene un inedito nell’esperienza del soggetto.

È probabile che egli si sia sempre visto come oggetto, come, al limite, soggetto di bisogno, ma che non si sia mai sentito riconoscere come un soggetto di desiderio, come qualcuno che ha un suo proprio desiderio e che magari questo possa anche contare per qualcuno. E allora la posizione dell’educatore, i suoi sguardi, i suoi gesti e le sue parole, avranno l’effetto di far provare al ragazzo un senso di spaesamento e formulare una domanda su di sé e la sua esperienza di vita che «non è soltanto “Che vuole da me?” ma anche un’interrogazione sospesa che concerne direttamente l’io (*moi*): non *Come mi vuole?*, ma *Che vuole riguardo al posto dell’io (moi)?*»<sup>25</sup>; ovvero l’educatore interroga il ragazzo difficile sulla sua personale posizione nel mondo, gli chiede di assumere una postura responsabile rispetto a quello che egli sta vivendo, rispetto alla sua visione del mondo, rispetto al suo proprio desiderio. L’educatore funziona da enigma per il ragazzo e in questo modo fa breccia nell’esperienza di vita dell’adolescente, spostando «il suo agire sempre identico (il godimento dell’identico) verso la dimensione della scoperta»<sup>26</sup>.

L’educatore allora sarà colui che permetterà all’altro di costituirsi come soggetto del desiderio, di far scoprire all’altro di avere diritto ad avere il proprio desiderio. L’adolescente, attraverso le parole e gli atti dell’educatore, inizia molto faticosamente a percepire di poter essere desiderato. Perché questo si avveri è fondamentale «interrogare l’altro là dove è e non dove appare, ma anche dobbiamo essere a tutti gli effetti, per usare il pensiero di J. Lacan, degli uomini di parola»<sup>27</sup>, sia nel senso che dobbiamo portare a livello di linguaggio il disagio disarticolato che il ragazzo sta vivendo, sia che dobbiamo essere “di parola”, fedeli e onesti nei confronti del nostro desiderio di educatori, nella posizione di responsabilità che ci assumiamo per i ragazzi e quindi onesti anche nei loro confronti.

L’educatore deve chiedersi quindi da dove il ragazzo stia parlando, quale appello si celi dietro il suo esserci in quel modo spesso non equilibrato e disordinato nel suo rapporto con se stesso, il mondo e con l’Altro. In questo modo l’educatore rifiuta quella posizione che Lacan definisce come quella di “soggetto-supposto-sapere”, in cui chi si rivolge a lui, o chi ha a che fare con questa figura professionale, presume che egli abbia un qualche sapere certo sulla persona che questa non possiede. Invece, l’educatore che si avvale

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> J. Lacan, *Il Seminario. Libro X. L’angoscia*, Einaudi, Torino, 2007, pp. 7-8.

<sup>26</sup> Blascovich, *Desiderio di ignoranza*, in Salerno, *Accostarsi a Terapia del desiderio*, p. 307.

<sup>27</sup> *Ibid.*

delle acquisizioni psicanalitiche non si arroga il diritto di sapere realmente quale sia il bene del soggetto, trattandolo così come un oggetto del suo supposto-sapere. Egli, invece, si premura, almeno in prima battuta, di interrogarlo dove egli è, di chiedere al soggetto di riconoscere il luogo da cui sta parlando. Questa posizione assunta dall'educatore «mette implicitamente in gioco il transfert, in questo caso il “transfert di lavoro”, inteso da J. Lacan come amore che tende al sapere»<sup>28</sup>, quale forza erotica (nel senso più pieno e completo del termine) che fa sì che l'educatore non si accontenti delle sue conoscenze parziali, delle sue letture sul caso, ma che sia sempre spinto a saperne di più, che ci sia sempre un di-più-di-sapere, tutto orientato al comprendere come poter far sì che il soggetto si senta interrogato riguardo al suo proprio desiderio in modo da divenirne responsabile.

Come abbiamo già in parte accennato, le risposte preconfezionate che l'educatore può avere non bastano a far aprire il soggetto alla dimensione desiderativa, a toglierlo dalla coazione a ripetere sempre uno stesso schema. Saranno invece le esperienze inedite, che l'educatore e l'équipe saranno capaci di escogitare, ad interrogare il ragazzo mettendolo al cospetto del proprio desiderio e facendogli domandare se davvero lui vuole ciò che desidera. Infatti riconoscere il proprio desiderio è una condizione necessaria ma non sufficiente. Il passo successivo è desiderare il proprio desiderio al fine di produrre degli atti per soddisfare e realizzare quel desiderio, scegliendo di essere responsabile nei suoi confronti. Certamente questo non esclude che il desiderio del ragazzo possa essere perverso e malvagio.

### **3.4 La «sana solitudine» e il collettivo dell'équipe**

Abbiamo visto che la psicoanalisi può offrire alla pratica pedagogica “un'etica della posizione”, un'etica che chiede all'educatore di mantenersi fedele al suo desiderio in modo da interrogare anche quello del ragazzo. La responsabilità che l'educatore ha di fronte al suo atto, di fronte all'atto educativo, lo richiama a quella dimensione che potremmo definire di “sana solitudine”. Nessuno è garante per lui della sua azione, è lui il solo responsabile della posizione che assume davanti al suo proprio desiderio, di fronte al ragazzo e davanti all'evento educativo più in generale.

Nessuna scusa, nessuna posizione da gregario o nessuna posizione passiva che possano scusare di fronte al “così fan tutti”. Si è responsabili in prima persona delle sia delle proprie azioni che delle omissioni.

<sup>28</sup> *Ibid.*

La solitudine però va compresa e contemplata all'interno di un collettivo, di un gruppo, che è quello di un'équipe educativa. Non c'è educazione che sia del singolo, ma l'educazione, soprattutto in un ambiente come quello di una comunità per minori, è sempre veicolata dallo strumento équipe. È l'équipe che educa. I singoli educatori possono creare dei solchi per farsi strada nel cuore del ragazzo, ma poi il rapporto non può essere duale. Il rapporto deve sempre essere inserito in un collettivo.

Alla luce di questo potremmo affermare che ogni membro dell'équipe è responsabile dei suoi atti, ma sa che questi hanno una valenza sociale e si producono in una rete di legami, che possono essere rafforzati o indeboliti dagli stessi suoi atti.

Quindi, la solitudine di un atto, mette sempre in campo la mia responsabilità nei confronti dell'altro poiché

deve implicare comunque un collettivo, perché quell'atto abbia anche una valenza sociale e simbolica e non una valenza puramente immaginaria, questa solitudine è una solitudine creativa, mentre la solitudine che evita il collettivo, l'insieme, che evita il mettersi alla prova dentro una collettività è una solitudine che soffoca il desiderio.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 306



## *II. Proposta per un'ontologia del soggetto*



## 4. «L'aggrovigliata trama dell'umana esperienza»

Come si è già detto in questo lavoro lo sguardo specifico è verso quella porzione dell'esperienza educativa afferente all'area del disagio giovanile, intesa come punto di vista paradigmatico e banco di prova radicale per tentare di formulare un'antropologia pedagogica che indaghi il dinamismo della libertà umana.

Per molto tempo la riflessione pedagogica e la pratica educativa rivolta alla devianza sono state una costola delle altre discipline e l'educatore un semplice “manovale” con funzioni ortopediche. Ogni questione educativa era così *bypassata* da quelle che Michel Foucault ha definito le operazioni del sorvegliare e del punire: chi non era conforme ad una norma veniva preso, controllato perché non potesse nuocere alla società e “raddrizzato”, normalizzato. Massimo Recalcati, ricordando una sua esperienza scolastica, descrive quel tipo di pedagogia nera, disciplinare e ortopedica come non amante della “stortura della vite”. Scrive infatti Recalcati: «il mio maestro guardava noi bambini e ci terrorizzava dicendo: “Voi siete tutti delle viti storte. Io sono il paletto e il filo di ferro e vi raddrizzerò”»<sup>1</sup>.

Questa visione dell'educazione non permeava solo la scuola, ma tutta la società, anche e soprattutto in tutti quei centri che avevano il compito di contenere e, dove possibile, raddrizzare quella stortura che possiamo etichettare sotto il nome fenomeno di “devianza giovanile”. In tutti questi casi l'altro-educando era visto solo a partire dal suo limite: da un'azione compiuta, da una sua mancanza cognitiva e/o fisica, da un qualcosa che non gli permetteva di vivere in un certo modo, magari da un suo *deficit* che non era funzionale e produttivo per la società. Questa visione permea tutt'ora lo sguardo di molti educatori e “addetti ai lavori”. È lo sguardo prettamente medico-clinico, che deve individuare un problema, un limite, per risolverlo. Lungi dal voler demonizzare questo approccio, quello che questo lavoro vuol far emergere è

<sup>1</sup> M. Recalcati, *La forza del desiderio*, Magnano (BI), Edizioni Qiqajon, 2014, p. 38.



come questo sguardo non possa divenire lo sguardo fondante di un'antropologia pedagogica. In tal caso l'esperto in questione, sia esso educatore, medico o psicologo, si porrebbe come colui che ha un sapere che non è soltanto "supposto" da qualcun altro, magari dalla persona che chiede aiuto a questo "esperto in materia", ma preteso dallo stesso soggetto-esperto, che riesce a delineare e a spiegare perfettamente cosa accade all'altro e nell'altro. Ovviamente a questo sapere si accompagna anche un potere, perché è ben evidente che se si suppone di avere un sapere (riguardo a ciò che una persona abbia, riguardo a cosa sia il suo vero bene ecc.), allora si ha anche una soluzione che evidentemente nasce dalla spiegazione che si adduce e che serve per "raddrizzare" la persona e con-formarla a quella norma che ha precedentemente, in una qualche forma, violato.

## 4.1 Dinamismo personale e sguardo pedagogico

Abbiamo già parzialmente accennato che nell'azione dello spiegare l'altro è ridotto ad un oggetto ed è preso per un suo singolo particolare, che diviene il tutto in questione. Se si spiega un atto deviante si ridurrà il soggetto al suo atto e quindi l'atto del rubare, per esempio, identificherà un soggetto come ladro. Eppure abbiamo già accennato che la persona è molto più dei suoi singoli atti. Essa è infatti un mondo che comprende i suoi atti, ma non è mai riducibile solo a questi. C'è sempre un "di più", un'eccedenza nell'esperienza del soggetto (come ci insegna anche la psicoanalisi) che non è possibile spiegare o ridurre ad atti singoli. Il ladro in questione potrebbe aver rubato per sfamare i suoi figli, ma certamente se ci si ostina a dare una spiegazione dell'atto (e non per esempio a guardare alla motivazione che sottende quell'atto<sup>2</sup>) egli rimarrà sempre prima un ladro, che un padre. Mentre egli non è né solamente un ladro, né solamente un padre, ma è entrambe le cose e molto di più ancora insieme.

Per non cadere in questa *impasse*, lo sguardo che la riflessione pedagogica sull'uomo deve assumere è quella che abbiamo tentato di proporre nella prima parte, in modo da tentare di comprendere la persona nella sua globalità.

<sup>2</sup> Bisogna però stare attenti a non cadere in quella che potremmo definire come "retorica della motivazione". La motivazione è essenziale per il lavoro educativo e per la comprensione della persona, ma anche questa non è il tutto. La motivazione che spinge un soggetto ad agire in un determinato modo è solo una sfumatura, sebbene centrale, di quella persona. La "verità" personale, se di verità ci è lecito parlare, si può scorgere solo nella condivisione dell'esperienza e nell'incontro reale con quella persona, con le sue paure, i suoi limiti, ma anche (e soprattutto, almeno da un punto di vista pedagogico) con le sue speranze, i suoi desideri e le sue capacità, in una formula, le sue *eccedenti possibilità di essere*.

L'altro, il limite che egli costituisce per l'educatore, viene letto a partire dalla sua eccedenza, ovvero a partire dal suo essere un "di più", puntando i riflettori sulla sovrabbondanza che egli è. E quindi ogni tipo di spiegazione, sia essa medica, psicologica, sociologica, ma anche pedagogica, che pretendesse di definire l'uomo una volta per tutte, risulterebbe fallace. Solo se queste spiegazioni concorrono a donare uno sguardo integrale sull'uomo, ma sempre aperto al suo essere un'eccedenza, risultano funzionali ad una sempre maggiore comprensione della sua singolarità e della sua particolarità: del suo proprio essere-nel-mondo chioserebbe la fenomenologia, del suo desiderio più profondo direbbe la psicoanalisi, della sua stortura le farebbe eco Recalcati. Singolarità che è possibile conoscere solo a partire da un incontro in cui è l'altro il protagonista. Ed è in questo incontro che l'altro si manifesta a noi per ciò che è. E questo suo manifestarsi è possibile coglierlo sempre parzialmente, poiché la sua parte più singolare e autentica non è un dato che può essere afferrata e categorizzata dalla ragione logico-concettuale, ma un dinamismo che va contemplato con la ragione esistenziale, con uno sguardo capace di accogliere il mistero che l'altro sempre porta con sé. L'uomo non va considerato secondo astratte formule o spiegazioni, «secondo il giudizio della maggioranza, come si giudica la natura di un cavallo o di un cane»<sup>3</sup>, categorizzandolo o riducendolo a qualcosa (mente, cervello, parte organica lesa, io-penso ecc.) ma va considerato secondo il suo fine, ovvero la sua vocazione particolare, la sua stortura. E allora egli è inconfondibile, unico. «In una parola, egli è una libertà»<sup>4</sup>.

Pedagogicamente, infine, la cosa fondamentale è il sapersi mettere in ascolto di quelle che sono le modalità con cui l'altro esperisce il mondo e si mostra nel mondo agli altri e, tramite anche alle spiegazioni che le varie scienze ne danno, tentare di decifrare e comprendere, aiutando l'altro a fare lo stesso, l'enigma della sua persona (lavoro impossibile e interminabile), rispettando la sua unicità. Per fare ciò è necessario adottare la posizione che Husserl indicava come quella di "eterni debuttanti".

Nell'accompagnare le persone al loro cambiamento e alla scoperta di quello che è il loro destino, non bisogna mai pensare di conoscere la verità sull'altro e quindi dell'altro, ma è importante, piuttosto, mettersi in ascolto della singolarità della persona, senza avere la supponenza di possedere le "ricette giuste" o le risposte adatte apriori (poiché non ci sono), ma ascoltare e comprendere ed eventualmente solo poi intraprendere un percorso di cura (nel senso ampio del termine) che porti la persona a fare i conti con la sua propria unicità, con il suo desiderio. Per fare questo è necessario entrare in

<sup>3</sup> B. Pascal, *Pensieri*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline, 1987, [415; 254].

<sup>4</sup> É. Leclerc, *Pascal. Immensità e finitudine dell'uomo*, Cinisello Balsamo (MI), Edizioni San Paolo, 1996, p. 50.

un atteggiamento caro alla pratica fenomenologica che è quello, come abbiamo visto, dell'*epochè*, ovvero la sospensione del giudizio e la messa tra parentesi delle precomprensioni che abbiamo sui fatti e sui fenomeni. Appare chiaro come questa attività sia continua, poiché la nostra esperienza è infarcita di precomprensioni e pregiudizi, ma la sfida è proprio quella di tentare di incontrare la persona in quella che è la sua singolarità, senza rischiare di cadere in paragoni e categorizzazioni sterili.

## 4.2 Le apocalissi del soggetto

A questo proposito, per delineare una pratica educativa che sia attenta alle posizioni che l'educatore può assumere nel suo incontro con l'alterità (che per ora si intravedono in filigrana nel nostro discorso), è bene introdurre due categorie: quella della distruzione e quella dell'accoglienza.

Il filosofo Silvano Petrosino – studioso del pensiero di Heidegger, Lévinas, Derrida e Lacan – definisce queste due forme come le “apocalissi del soggetto”. “Apocalisse” nel senso originario del termine, ovvero di *svelamento*. Nel preferire una di queste due posizioni, che non sono mai definitive e assolute, ma sempre intrecciate nell'umana esperienza, l'uomo svela una postura privilegiata nei confronti dell'esistenza, dice di un modo singolare con cui svela il suo più proprio stare al mondo.

Per riprendere sommariamente le riflessioni delle righe precedenti, in una situazione ideale, questo sarebbe il modello: fermarsi alla spiegazione distruggerebbe l'alterità, mentre la comprensione e la sua contemplazione la accoglierebbero. Abbiamo detto che però queste due modalità dicono qualcosa dell'umano e quindi le cose non sono mai così semplici, ma si complicano maledettamente<sup>5</sup>.

Ognuno di noi fa esperienza, nella propria vita, di momenti in cui accoglie e momenti in cui distrugge e questo lo può fare in molteplici modi. Questa ambiguità è presente anche nel lavoro educativo, anche – e verrebbe da dire soprattutto – con i ragazzi ospiti in comunità per minori. La tentazione della distruzione è sempre alle porte perché fare i conti con l'altro è complicato e richiede fatica e pazienza, ma soprattutto l'incontro (vero) con l'altro apre alla possibilità del fallimento e della percezione della propria miseria.

<sup>5</sup> Questo anche perché la modalità più immediata con cui l'essere umano si pone di fronte all'alterità è quella che Petrosino definisce come narcisista, votata alla sola distruzione, o meglio all'assimilazione dell'altro. L'altro, in una prima battuta, andrebbe distrutto e assimilato per far emergere e perpetuare solo il proprio ego nella sua totalità. A questo proposito si veda S. Petrosino, *L'eccesso di male*, pp. 3-23, in S. Petrosino, S. Ubbiali, eds., *Il male. Un dialogo tra teologia e filosofia*, Milano, Edizioni Glossa, 2014.

Nelle prossime righe tenteremo di delineare brevemente queste due diverse posizioni che l'uomo assume nel corso delle sue esperienze.

#### 4.2.1 *Quale esperienza per la scena umana?*

L'uomo quando fa esperienza di qualcosa non si limita a registrare un dato (parte passiva), ma a questo 'dato' è chiamato a dare una risposta (parte attiva). E quindi

«fare esperienza di qualcosa» nel senso che questo qualcosa accade, incontra il soggetto, lo sconvolge e trasforma [...] questa esperienza si costituisce come tale non solo in riferimento al «colpo» che sopraggiunge, ma anche in riferimento a quel «contraccolpo» del soggetto che appartiene al suo proprio rispondere.<sup>6</sup>

Appare evidente come l'esperienza umana allora sia sempre portatrice di una dose di "responsabilità", ovvero chiede insistentemente al soggetto l'onere della risposta. A onore del vero anche il non rispondere, il registrare passivamente ciò che ci accade, ammesso che ciò sia possibile all'uomo, sarebbe comunque un rispondere e intercetterebbe una dimensione della libertà umana, la libertà di non rispondere. Anche non rispondere esige responsabilità, per lo meno perché apre a delle conseguenze. E allora non è solamente vero che siamo noi a fare esperienza di qualcosa (e l'esperienza è sempre esperienza dell'altro, essa è impastata di alterità<sup>7</sup>), ma è anche sempre l'esperienza stessa che "ci fa", poiché è essa stessa ad accadere, a sovrastarci con la sua portata, ad accendere qualcosa in noi: essa esige da noi una risposta e quindi che prendiamo una posizione. Per questo motivo è essa che "ci fa", poiché ci struttura nella posizione che scegliamo di assumere. Nel modo in cui rispondiamo alle esperienze che ci accadono noi decidiamo e diciamo qualcosa di noi stessi. L'esperienza non è il semplice reagire, proprio dell'animale, ma è qualcosa di «già moralmente caratterizzata, è sempre il

<sup>6</sup> S. Petrosino, *La scena umana*, p. 123.

<sup>7</sup> Petrosino insiste parecchio su questo punto affermando come lo stesso 'sé' della persona si costruisca in un dialogo con l'alterità. Il soggetto, immerso nell'alterità, perviene una sua identità solo nel rapporto con questa. Afferma il filosofo che «l'alterità, infatti, accompagna ogni momento di quell'esperienza in forza della quale il soggetto, travalicando il limite che lo relega all'interno della nuda vita ed entrando così nella scena che gli è propria, si costituisce precisamente come 'sé'. Da questo punto di vista bisogna affermare che 'esperienza' ed 'alterità' sono realtà che originariamente si co-appartengono, e che non c'è 'esperienza' che non sia fin da principio di 'sé' e dell'altro', di 'sé' perché dell'altro', che dunque non sia un'esperienza di alterità» (*ivi*, p. 104).

frutto di una posizione [...] è il luogo per eccellenza all'interno del quale il modo d'essere del soggetto si trova completamente in scena»<sup>8</sup>.

### 4.3 Accogliere o distruggere? Una rilettura educativa

Alla luce di quella che è la natura dell'esperienza, almeno per come essa si articola e prende forma sulla scena umana, proviamo a descrivere le due risposte possibili che l'uomo dà alla stessa e all'alterità.

Partiamo dalla posizione che abbiamo definito del *distruggere*. Essa, si affretta a precisare Petrosino, non ha niente a che vedere con una violenza naturale o un'aggressività animale, ma è, come abbiamo già sottolineato, «una modalità del rispondere del soggetto all'alterità che lo abita e a cui si trova esposto proprio e solo in quanto soggetto»<sup>9</sup>. L'eccedenza e il limite che l'altro, il ragazzo difficile per esempio, porta con sé interroga profondamente l'educatore, il quale potrebbe tentare di “distruggerlo”, magari provando a coprire ed eliminare la frattura e la distanza tra lui e l'altro (che è vissuto come un enigma) riconducendolo, per esempio, a categorie e teorie di vario genere; oppure semplicemente “facendo il proprio lavoro”, non impegnandosi realmente nella relazione, per esempio non ingaggiando lo scontro anche quando questo risulta necessario; oppure ancora non ascoltando mai le ragioni del ragazzo, pensando che il suo punto di vista sulle questioni sia indifferente e insignificante. Queste sono tutte modalità del distruggere. E il distruggere avviene sempre quando si legge l'altro a partire dal limite che egli costituisce per noi, da ciò, quindi, che limita un nostro potere nella relazione. Il ragazzo difficile esercita, a livello di stress emotivo e non solo, un grande potere su quella che è la vita dell'educatore. Entrare in turno e sapere di avere a che fare proprio con quel ragazzo lì, che mette angoscia solo a guardarlo, che ne combina di tutti i colori e che sfida l'autorità dell'educatore è stressante e mette in forte crisi quella che è la concezione del potere dell'adulto nella relazione. Definire questo ragazzo come “matto” (o con le sue più moderne, scientifiche e articolate sfumature) è una difesa non di poco conto. Oppure, ancora, non andare allo scontro dove necessario per finire in tranquillità il turno o non sentire cosa il ragazzo ha da dire riguardo un fatto capitato perché “tanto sono io l'educatore e so cosa è bene fare”, sono tutti espedienti in cui, in varie forme, l'educatore distrugge l'altro-educando per «riaffermare un potere all'interno di un non-potere»<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 125.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 126.

Il ricorso alla spiegazione metodica dei comportamenti, la riduzione di questi ragazzi ad oggetti di studio ed intervento più che a soggetti con cui con-vivere e con-dividere un'esperienza esistenziale, è una delle modalità di distruzione. Tuttavia, questo, come abbiamo già detto in precedenza, non estingue la possibilità che anche l'educatore in un atteggiamento di comprensione possa adottare una modalità distruttiva. Il rischio è sempre in agguato ed è un attimo "distruggere" l'altro nell'esperienza educativa e scivolare verso questa modalità di esistere, che abbiamo visto essere quella più immediata.

La seconda posizione in cui si presenta e si svela il soggetto è invece quella dell'*accogliere*. Quella dell'accoglienza, senza scadere in tante retoriche, è la modalità antropologica che sembra più promettente per fondare una teoria e una prassi pedagogica, poiché legge l'altro a partire da un'eccedenza, cioè da un qualcosa che gli è proprio e che dice di una sua unicità, che è *un di più* rispetto a tutte le sue caratteristiche psicofisiche. In altre parole l'eccedenza è quel proprio del soggetto che coincide con il suo fine particolare, con la sua vocazione più propria, con l'unicità personale, con la libertà. Questa è, tuttavia, anche la posizione più drammatica perché espone il soggetto all'inquietante ed enigmatica presenza dell'altro.

Riportiamo per intero le righe che Petrosino dedica a questa modalità dell'esperienza del soggetto perché sono esaustive e chiarificano ciò che questa posizione realmente comporta. Il soggetto

può infatti sempre rispondere accogliendo l'alterità che lo abita come l'eccedenza che non riesce ad evitare e che non è in grado di dominare. Il soggetto può trattenersi dal distruggere, può resistere alla volontà di distruggere disponendosi ad accogliere. [...] In verità il soggetto non «deve», ma «può» accogliere; e perché potrebbe decidere di farlo? A questo interrogativo bisogna rispondere che non ci sono dubbi, almeno per questa semplice ragione: per evitare di distruggere.<sup>11</sup>

Anche l'accogliere si configura sempre come una scelta, una risposta all'alterità, che potremmo azzardare a definire *morale*, nel senso di presa di posizione nei confronti di un'esperienza.

A differenza del distruggere però, che è immediato, l'accogliere è la capacità di riorientare la propria esperienza quando ci si accorge della possibilità di distruggere l'altro e questo richiede un passo indietro e una "morte" del proprio "ego". Infatti, secondo la visione antropologica di Petrosino, noi saremmo sempre portati a distruggere l'altro, a voler esercitare un potere su di lui. Infatti, con un minimo di onestà intellettuale dobbiamo affermare che l'egoismo è un tratto molto forte delle nostre personalità e che la società in

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 130.

cui viviamo, per altro, continua ad esaltare come massima espressione della soggettività: questi sarebbe colui che può farcela sopra tutto e tutti, colui che si può e si deve affrancare dagli altri per essere pienamente se stesso.

E quindi l'esercizio del potere e della distruzione sembrano essere all'ordine del giorno, soprattutto in certe logiche competitive in cui vale l'antico adagio latino *mors tua, vita mea*. Tuttavia, si badi bene, che queste attività di distruzione non sono sempre così evidenti, ma si sa che il male si nasconde e si maschera anche in azioni che in un primo momento potrebbero sembrare le più nobili<sup>12</sup>, ma che in fondo non sono rette da una giusta intenzione di fondo. Un'intenzione che, in una qualche maniera, si sforza di accogliere l'altro per quello che egli è: radicalmente altro da me, per l'appunto e quindi sempre un limite (al mio godimento personale) e un'eccedenza rispetto la mia piccola e limitata esperienza di "io" e di mondo.

Per non rischiare di cadere in una retorica dell'accoglienza è bene tentare di mettere meglio a fuoco alcune questioni. Prima tra tutte è che si può accogliere soltanto l'altro, cioè si può assumere la posizione dell'accoglienza solo di fronte a qualcosa che non si può dominare, su cui non abbiamo potere (questo primo corollario vale anche per la posizione del distruggere).

In secondo luogo è bene ricordare la differenza sostanziale che esiste tra il "ricevere" e l'"accogliere". Si riceve solo ciò che già si attende, ciò che in qualche modo abbiamo pre-visto e che conosciamo già in una qualche forma, mentre si accoglie solo ciò che è ignoto, che non aspettavamo, che sconquassa il nostro limitato orizzonte di certezze. E allora si può ricevere un

<sup>12</sup> «Le modalità del distruggere del soggetto sono realmente infinite: si può distruggere attraverso un prendersi cura così pressante ed insistente da risultare soffocante; attraverso un'attenzione così puntuale da risultare indecente; attraverso un'ospitalità così assoluta da risultare invadente; attraverso un interessamento così intenso da risultare insopportabile; si può distruggere con una lode così sproporzionata da risultare sospetta e in fondo offensiva; si può distruggere con una determinazione che finisce per rivelarsi un'ostinazione; si può distruggere con un donare così generoso da rivelarsi umiliante per il donatario; si può distruggere e ci si può distruggere in nome di un ideale che finisce per trasformarsi in un idolo; si può distruggere in nome di un'unità e di uno spirito di gruppo che possono trasformarsi nella più opprimente omologazione e in un vero e proprio totalitarismo; si può distruggere in nome di un ordine e di una sicurezza che finiscono per rendere impossibile il dinamismo e la diversificazione stessi della vita; si può distruggere in nome di una legge così inflessibile da risultare del tutto sorda all'appello della giustizia, ma si può distruggere anche in nome di una giustizia che volendo essere perfetta finisce per trasformarsi in pura e semplice vendetta; si può distruggere con una pratica del sacrificio così ostentata e così esorbitante da trasformare ogni dono in scambio e ogni relazione in pure e interessantissima contabilità; ultimamente si può distruggere anche, e forse soprattutto, in nome di Dio, del bene e della verità, in particolare quando tutto questo viene imposto ad ogni costo, vale a dire, ancora una volta, come espressione del proprio supposto primato o di una creduta superiorità, e senza alcuna considerazione dell'alterità dell'altro, dell'unicità di colui in nome del quale e per il quale si afferma di agire.» (Petrosino, *La scena umana*, pp. 129-130).

ragazzo in una comunità per minori senza per questo accoglierlo davvero. L'équipe viene preparata al nuovo ingresso, si predispongono il tutto per riceverlo nel modo migliore possibile (camera in ordine, preparazione degli altri ragazzi all'arrivo del nuovo ospite, vengono fornite agli educatori le varie "spiegazioni" inerenti al caso ecc.) e una volta arrivato non si incontra per davvero il ragazzo, lo si lascia vivacchiare all'interno della comunità, lo si "legge" e lo si incontra con le lenti forgiate dalle spiegazioni confezionate su di lui dai vari esperti. L'accoglienza dell'altro presuppone il rischio, richiede l'uscita faticosa dal proprio sé, dal proprio piccolo mondo e l'addentrarsi coraggioso nel mondo dell'altro per comprenderne la sua propria visione del mondo, armati sì delle varie letture che su quella persona si sono confezionate, ma con un atteggiamento disponibile a mutare prospettiva e disposti a considerare che quel ragazzo è molto di più di ciò che viene detto su di lui.

In terzo luogo l'accogliere si configura come una lotta (anche se nella sua variante di lotta-senza-sangue), nel senso che sempre l'accoglienza presuppone una radicale forma di apertura e di esposizione all'alterità dell'altro. Il soggetto (l'educatore nel nostro caso) si mette quindi nella posizione per cui accetta sempre di ospitare «l'alterità stessa che lo eccede e a cui è esposto»<sup>13</sup>. Ora, è comprensibile e ragionevole pensare alla difficoltà di accogliere l'altro nella sua alterità e nella sua libertà, ovvero senza la pretesa di dover dire qualcosa per forza sull'altro, ma nell'atteggiamento paziente di chi scopre l'altra persona giorno dopo giorno, nella condivisione e nel dialogo. E bisogna poi calare tutto questo sul rapporto che un educatore cerca di creare con i vari ragazzi ospiti in comunità, con storie travagliate alle spalle e atteggiamenti sfidanti e molto spesso violenti, irrispettosi di qualsiasi figura autorevole (e chi ne fa quotidianamente esperienza potrebbe dare testimonianza di ciò). Si vede qui tutto lo spessore dell'esperienza educativa con minori difficili, soprattutto alla luce della lotta interiore che sempre avviene contro quello che è il desiderio di distruzione che abita l'educatore. Abbiamo già accennato come distruzione e accoglienza siano due posizioni che si intrecciano nell'esperienza del soggetto e come esso possa scivolare sempre dall'una all'altra; certamente la prospettiva dell'accogliere risulta essere più esigente e proprio per questo c'è sempre il rischio che la fatica, la rabbia e altre mille sfumature emotive e fatiche personali possano portare l'educatore, tutto intento ad accogliere l'altro, a scivolare e adottare una posizione di distruzione. Questa eterna scelta morale sulla posizione da adottare è dovuta al fatto che «mai, all'interno della scena della sua esperienza, il soggetto trova uno spazio neutro e indifferente all'alterità; [...] sempre egli si trova coinvolto in essa come l'attore di un dramma e di una lotta, i quali, tuttavia, non

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 131.



si risolvono mai, di per sé e necessariamente, in una tragedia e in una sconfitta»<sup>14</sup>.

In ultima istanza, l'accogliere diviene quella seconda via che permette di fuggire da quella che, a molti, sembra la via maestra: quella del distruggere. Osserva Petrosino che, nell'esperienza dell'accoglienza, l'alterità è guardata nel suo limite a partire dall'eccedenza che le è propria, mentre nel distruggere l'altro è guardato a partire dal suo limite e questo ne oscura l'eccedenza. È importante precisare che «l'accogliere non permette in alcun modo al soggetto di evitare il limite o di sublimarlo in un non limite, [...] il limite, dunque, resta limite, ma all'interno di un simile rispondere esso non costituisce più il solo fuoco attorno al quale si consuma tutta l'esperienza del soggetto»<sup>15</sup>; come a voler sottolineare il fatto che, per esempio, l'accogliere un ragazzo borderline non ne cancella la particolarità patologica, ma non la esalta neanche a tal punto da nascondere invece l'unicità della persona e quella sua particolare stortura su cui progettare ed agire l'azione pedagogica. L'altro quindi si configura come «l'evento di una "presenza" secondo l'ordine eccedente dell'alterità»<sup>16</sup>.

#### **4.4 Prima conclusione: l'educazione è sempre un'esperienza morale**<sup>17</sup>

Queste, quindi, le due posizioni antropologiche (e morali) che un educatore può assumere nei confronti di quelli che sono i “ragazzi difficili”. Volendo riassumere, distruggere ed accogliere sono due modalità che il soggetto assume di fronte l'alterità che abita ogni esperienza (a cui è chiamato a dare una risposta per il solo fatto di esserne investito), ivi compresa l'esperienza dell'altro essere umano, che rimane sempre (sarà banale dirlo, ma è bene ricordarlo) altro-da-me e quindi non è mai veramente riducibile ai nostri schemi di interpretazione del mondo. Al limite, possiamo tentare di comprenderlo, ma la comprensione lascia un margine considerevole di risposta

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 132.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> Con il termine “morale” non si intende certamente ridurre l'esperienza educativa ad un'esperienza “moralistica”. Con tale termine si intende piuttosto *moralità*, quale configurazione propria dell'esperienza umana. Morale deriva da *mores*, che è comportamento, abitudine, ma anche desiderio. La moralità intercetta infatti il modo proprio con cui l'uomo struttura la sua soggettività e si posiziona nei confronti dell'esperienza. “Moralità” poiché intercetta una dimensione valoriale che è propriamente umana: nel posizionarsi in un certo modo nei confronti di ciò che gli accade, l'uomo struttura la sua identità sulla base di alcuni valori che sceglie e conferma proprio nel momento in cui si schiera.

all'altro, lascia uno spazio in cui egli si manifesta per ciò che realmente è. Lascia, in fin dei conti, l'altro, il ragazzo difficile nel nostro caso, libero di esercitare un potere all'interno della relazione educativa ed espone l'educatore ad assumere e a dover accettare un suo non-potere, ad abitare una zona in cui si scontra con l'impossibilità che è propria di ogni atto educativo, in cui si fanno i conti con l'enigma che l'altro costituisce.

Il fatto di rispondere e di scegliere di adottare l'una o l'altra posizione nei confronti dell'alterità fa scorgere quella sorta di *etica della responsabilità* a cui si accennava nelle righe precedenti. In altre parole l'educazione vista in quest'ottica costituirebbe un'etica della risposta. Ovviamente l'etica che qui pare più convincente ai fini del lavoro educativo è quella dell'accoglienza. È quindi l'adottare un'etica dell'accoglienza (nella forma non ingenua che abbiamo provato a delineare) tratterebbe quell'orizzonte che un buon educatore dovrebbe sempre tenere presente e sforzarsi di raggiungere.

Questa visione etica, che delinea quella posizione per cui si sceglie di accogliere l'altro semplicemente per non distruggerlo, dovrebbe infarcire e orientare quello che è il desiderio più profondo dell'educatore, ovvero quello di aprire all'educando la prospettiva di una vita buona, con e per gli altri, una vita in cui egli sia davvero libero e che riesca a sua volta ad accogliere l'alterità della vita e dell'altro, piuttosto che distruggerla.

Per questo motivo, se intendiamo in questo modo il desiderio dell'educatore, ovvero come una posizione etica da assumere, l'unica colpa, nel senso antropologico, che davvero possa esistere è quella trattenuta da Jacques Lacan, ovvero quella «di aver ceduto sul proprio desiderio. [...] si cede al punto di ridurre le proprie pretese, e dirsi: ebbene, visto che è così rinunciamo alla nostra prospettiva (dell'accogliere, *Ndr*), [...] non valiamo tanto, meglio rientrare nella via ordinaria (del distruggere, *Ndr*). Lì potete essere sicuri che si trova la struttura che si chiama cedere sul proprio desiderio»<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> J. Lacan, *Il Seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi (1959-1960)*, Torino, Einaudi, 2008, p. 372.

## 5. Uno sguardo originario sulla «scena umana»

Nelle righe precedenti si è provato a delineare il modo in cui un soggetto fa è esperienza, ma, oltre questo, non si è detto nulla della struttura propria del soggetto. Qual è, infatti, la genesi per cui un soggetto si struttura in un determinato modo? È una scelta sua oppure è determinato dalle varie necessità della vita a vivere in un certo modo, a strutturare una certa personalità?

Mi pare interessante partire da un presupposto esistenziale e ontologico: l'essere umano viene al mondo, vi si ritrova. Egli è gettato-nella-esistenza, «si è trovato ad esistere»<sup>1</sup> senza averlo chiesto. La categoria della *gettatezza* (*Geworfenheit*), introdotta nel panorama filosofico da Martin Heidegger<sup>2</sup>, è divenuta il paradigma con cui tutta la riflessione filosofica successiva al pensatore tedesco ha teorizzato il venire al mondo del soggetto. Che implicazioni antropologiche e pedagogiche ha questa concezione? Come primo punto, anche banale, che non è l'uomo che decide di nascere, ma viene al mondo per volontà, per colpa o per grazia, di qualcun altro che, in quel momento, ha deciso in una qualche forma per lui. L'esperienza della nascita ha qui quindi una prima faccia passiva: non siamo noi a scegliere di nascere, ma qualcuno “decide” della nostra origine<sup>3</sup>.

Una seconda idea del termine *gettatezza* è che il movimento a cui esso rimanda non sia per niente pacificante e tranquillo. Anzi, sembra quasi voler identificare una sorta di incuria, di casualità, di lancio violento che il cucciolo d'uomo ha dovuto subire per mano di chissà chi. E di fatti l'uomo viene alla luce in un grande urlo. Questo perché il mondo ci arriva addosso con tutti i suoi stimoli, continui e dolorosi (freddo, caldo, luce, buio, pressioni, scosse, rumori, morsi della fame, prurito...), che noi non riusciamo a controllare.

<sup>1</sup> S. Petrosino, *La scena umana*, p. 92.

<sup>2</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.

<sup>3</sup> Come ricorda il filosofo Silvano Petrosino *l'inizio dell'uomo non è la sua origine*. Mentre questa non è decisa dal soggetto, la ripresa esistenziale della propria vita e quindi il suo inizio, è una scelta personale.

Questa è, in sintesi, *l'origine dell'uomo*: quella di essere venuto al mondo non per sua decisione. E questo venire al mondo lo espone ad una serie di problematiche.

La prima problematica si riscontra nel fatto che, nell'essere gettato, il cucciolo d'uomo non ha difese. Veniamo gettati nell'alterità più assoluta, nel senso che veniamo a trovarci in un posto che è *alienus* nel duplice significato di *estraneo* e *ostile*. Ci troviamo sbalzati in un mondo che non ci appartiene e questo ci espone irrimediabilmente alla possibilità della morte. Dall'utero materno, ovvero quel posto sicuro, protetto, caldo, in cui il nutrimento arrivava in maniera più o meno regolare e ci saziava, ci troviamo ora sbalzati fuori, in un posto in cui la temperatura ci urta, in cui non ci si sente sempre protetti, in cui subiamo una serie di sensazioni spesso fastidiose e che non riusciamo a governare. In questa condizione siamo assoggettati al mondo e siamo solo spettatori passivi. Ed è in questa condizione originaria, ontologica, che ci mostriamo per quello che siamo: l'animaletto biologico più fragile tra tutti i mammiferi. L'uomo non possiede infatti quell'apparato istintuale che hanno altri animali, molti dei quali per esempio iniziano a camminare pochi istanti dopo la nascita, ma il percorso di umanizzazione è un percorso difficile e sempre incerto, in una parola, drammatico.

## **5.1 Il mio «essere gettato» chiama l'altro a prendersi cura di me**

Si può ben intuire come questa condizione umana sia altamente mortale per il cucciolo d'uomo. E allora, come fare per sopravvivere a tutto questo? Una prima risposta si trova sicuramente nell'apporto che la cura, nel suo significato più ampio, dà nel sostenere l'essere umano in tutto il suo esistere. L'uomo ha bisogno di cure per un lungo periodo di tempo, se non, in una qualche forma e con intensità diverse, per tutta la durata della sua vita. Infatti, quando siamo piccoli c'è qualcuno che si prende cura di noi e si dà da fare per provare ad alleviare il turbinio di sensazioni dolorose e fastidiose che proviamo e quando siamo sul punto di morte qualcuno, si spera, è pronto ad accompagnarci e a prendersi cura di noi per permetterci di concludere il più dignitosamente possibile la nostra avventura terrena. Inoltre, in ogni età della vita può capitarci di essere bisognosi di cure mediche, ma anche semplicemente di avere qualcuno che si prenda cura di noi con un certo affetto. Tornando però ai poli estremi della condizione umana (la nascita e la morte), se nel nostro congedarci da questa vita la cura di qualcuno non elimina l'incombente della morte, ma la rende, forse, minimamente sopportabile, nel nostro affacciarsi a questa vita la cura dell'altro è la condizione necessaria perché

non si muoia. La vita umana deve sempre essere accolta all'inizio, se no quello che si prospetta è la morte. I segni di questa accoglienza potranno essere più o meno buoni e talvolta maledettamente tragici (si pensi ai casi di abbandono, violenza o abuso), ma intanto hanno permesso al cucciolo d'uomo, non solo di venire al mondo, ma anche di trovare una prima modalità con cui abitare questo mondo.<sup>4</sup> E certamente il modo in cui egli abiterà (almeno inizialmente) questo mondo sarà profondamente segnato dagli avvenimenti di "cura" (positiva o negativa) che egli ha vissuto e sperimentato.

Ed è in questo momento, dunque, quando qualcuno si prende cura di noi e del nostro corpicino, che facciamo esperienza del piacere, che in questa sua forma "primitiva" è il piacere del sollievo. In altre parole il piacere nei primi momenti della nostra vita si identifica con l'esperienza del sollievo.

Per un momento, quando siamo in balia di una situazione sgradevole, ci viene somministrato, goccia a goccia, un godimento circoscritto. Abbiamo fame e la mamma (o la nonna, il papà, lo zio ecc.) ci dà un po' da mangiare; abbiamo sonno e ci mettono nella culla a dormire; abbiamo freddo e ci scaldano con il calore di un abbraccio o ci coprono con il cappellino di lana. Il bambino vorrebbe raggiungere un godimento immediato, istantaneo, avere tutto e subito e identifica l'altro «a partire dalla misura del suo proprio godimento (cioè lo misura come il godibile)»<sup>5</sup>. Il bambino vorrebbe quindi solamente godere, godere anche dell'altro<sup>6</sup>, di ciò che l'altro può offrirgli, ma «la sua esperienza è [...] abitata da quell'evidenza che impone l'altro come un punto di resistenza, come un limite ad ogni appropriazione, vale a dire come ciò che non può mai essere del tutto identificato come mero oggetto di godimento»<sup>7</sup>. L'altro diviene quindi un limite al mio godimento e io inizio ad esperire l'altro come un'eccedenza rispetto alla mia esperienza<sup>8</sup>.

Queste "cose-che-soddisfano" di cui abbiamo parlato non sono mai "mute", ma sono sempre accompagnate da alcune parole. Una vecchia

<sup>4</sup> A questo proposito Vincenzo Salerno scrive che «la cura, in regime umano, si lega inestricabilmente alle pratiche che tengono in vita il cucciolo d'uomo. La tesi che sostengo è radicale: se non c'è cura, in regime umano, c'è morte. [...] chi non è morto deve ammettere – anche se a denti stretti – che la "vita" è stata più accogliente che inospitale, più nutritiva che affamante, più carica di accudimento che di incuria. Per quanto grandi possano essere le "ferite" e i "tradimenti" di partenza nei confronti del figlio da parte dei genitori (nascita "indesiderata", abbandono, abuso, sfruttamento)», *Identità, azione, racconto*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp. 246-247.

<sup>5</sup> Petrosino, *La scena umana*, p. 106.

<sup>6</sup> Si pensi, a livello simbolico, al rapporto che il bambino intrattiene col seno della madre.

<sup>7</sup> Petrosino, *ibid.*

<sup>8</sup> Ad un certo punto la mamma toglie il seno al bambino, che fa esperienza della mancanza e del limite. Mancanza perché perde l'oggetto del suo godimento, e del limite perché è la mamma, un altro diverso da lui, che limita il suo godimento.

battuta recitava che “le parole sono importanti”<sup>9</sup>. Io oserei dire che sono fondamentali, nel senso che sono il fondamento della nostra esperienza di essere umani. Per sottolineare l’importanza del linguaggio nell’esperienza umana «Lacan inventa il neologismo “*parlessere*”, è così che propone di chiamare l’uomo, un essere segnato dal linguaggio e che tenta di tradursi in parole»<sup>10</sup>. E siccome «nascere è apparire in un mondo dove si è già parlato prima di noi»<sup>11</sup>, come sostiene il filosofo francese Paul Ricœur, possiamo facilmente intuire che non è indifferente il mondo-parlato in cui ci troviamo a nascere, che le parole che riceviamo, soprattutto quando siamo piccoli, segnano profondamente il nostro essere uomini, creano dei solchi in cui si iscrive l’esperienza del godimento e della soddisfazione, offrono un primo vocabolario, più o meno ricco, con cui leggere ed interpretare tutto ciò che accade: il fatto che da piccoli ci confermino nel nostro esistere, o che invece non lo facciano, non è la stessa cosa e questo segna in modo molto profondo la nostra esistenza e il nostro essere-nel-mondo.

Per riassumere potremmo dire che i gesti di cura, di cui abbiamo parlato, non sono mai muti, ma sono infarciti dalle parole. La mamma, per esempio, che fa il suono dell’aereoplanino, muovendo vorticosamente il cucchiaino con dentro “la pappa” e imbecca il suo bambino, accompagnando il suo gesto con un “aaaahmmm...bravo il mio amore!”, se il bambino mangia tutto o con un “no, così no! Bruttocattivo!” se il bambino si rifiuta di mangiare o, per esempio, allontanando da sé il cucchiaino butta per terra il cibo, che, accidentalmente, sporca il vestito della mamma. È così che il bambino capisce che cosa deve fare per far felice gli altri e per sentirsi ripetere delle parole che lo gratificano e lo fanno sentire apprezzato. Infatti, alle volte, se ci pensiamo bene, solo le parole senza alcun gesto ci danno soddisfazione. Le parole “fanno piacere” (nel senso che producono una dose di piacere). Pensiamo, a titolo esemplificativo, alle parole che una nonna rivolge al suo nipotino quando lo vede e, verosimilmente, lo riempie di complimenti. O ancora, per esempio, le parole danno piacere quando sentiamo una voce amica, oppure quando qualcuno nomina quella persona che ci piace tanto.

<sup>9</sup> Il film in questione è *Palombella rossa*, film del 1989 diretto e interpretato da Nanni Moretti. Quella citata è la celebre battuta che Michele (il protagonista) rivolge ad una reporter che lo sta intervistando a bordo piscina...il tutto dopo averle tirato uno schiaffo.

<sup>10</sup> M. Severini, *Introduzione*, in A. Loriga, M. Sivieri, eds., *Una formazione umana. Atti del primo convegno del Forum Lacaniano in Italia*, Pordenone, Libreria al segno editrice, 2019, p. 7.

<sup>11</sup> P. Ricœur, *La persona*, Brescia, Morcelliana, 2015<sup>6</sup>, p. 55.

## 5.2 La nascita del desiderio

Tutti questi gesti-più-parole che abbiamo citato lasciano delle “tracce” sul nostro corpicino, lo segnano profondamente scavando dei solchi. Questi solchi altro non sono che corsie privilegiate in cui noi sappiamo che il piacere è assicurato, o almeno promesso. Questi attimi di piacere, che sono attimi di “sospensione del fastidio”, ci fanno gustare un momento quasi estatico e per tutta la vita noi cercheremo, più o meno inconsciamente, di ripercorrere queste vie. Infatti, sull’onda di questi momenti di piacere, ci resta come l’impressione di aver sperimentato un qualcosa che abbia saturato e soddisfatto per sempre un nostro stato di squilibrio (di fame, di freddo, di caldo, di luce, di cure...).

Ci sembra di aver sperimentato, quando eravamo piccoli, una situazione in cui avevamo tutto insomma, mentre, una volta divenuti grandi, sentiamo di essere stati cacciati per sempre da questo fantomatico (o *fantasmatico*<sup>12</sup>) Giardino dell’Eden. In realtà noi non abbiamo mai fatto esperienza di un godimento pieno, di una situazione duratura di piacere totale. Il piacere è sempre circoscritto, mai totale. È da questa esperienza che in noi sorge il desiderio. Desiderare è proprio cercare di andare al di là del piacere circoscritto, ottenuto a piccole dosi. Desiderare è ottenere sempre un “di più” di piacere. È un tentare di ritrovare *quel qualcosa* che sentiamo di aver perduto per sempre (ma che in realtà non avevamo mai avuto).

Il desiderio è quella forza che ci spinge oltre il piacere con il sospetto che ci sia qualcosa d’altro. Non ha però lo scopo di farci raggiungere una situazione di sollievo o equilibrio come il piacere. L’esperienza del desiderio è drammatica, porta uno squilibrio all’interno della nostra vita, poiché ci spinge sempre oltre noi stessi, ci spinge sempre più in là e non ci sazia mai. Potremmo dire che questa è l’esperienza del desid-errare. *Errare* nel suo duplice significato: *errare* nel senso di *errore*, sbagliare, poiché ogni desiderio si rivela sempre fallimentare negli oggetti che sceglie come “oggetti di soddisfacimento”, ma anche *errare* nel senso di *vagare*, sbandare, poiché il desiderio non ha una meta precisa, un oggetto che lo soddisfi, ma ci spinge sempre più in là, ci inquieta e ci mette in moto senza però indicarci una meta.

Nessun fantomatico oggetto di desiderio potrà mai darci quel piacere che cerchiamo e tutti noi, nessuno escluso, fa esperienza dell’inconsistenza dei nostri desideri. Per esempio una volta ottenuto quell’oggetto che tanto desideravamo, quell’oggetto che sembrava essere in cima alla nostra “lista dei

<sup>12</sup> Il fantasma, nella teoria di Lacan, è ciò che sostiene in una qualche forma il godimento. Rimando a questo proposito al libro di S. Žižek, *Leggere Lacan. Guida perversa al vivere contemporaneo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009, in particolare al terzo capitolo dal titolo *Dal Che vuoi? al fantasma: Lacan con Eyes Wide Shut*.

desideri” e che prometteva di mettere fine alla nostra corsa spasmodica, il nostro desiderio vira verso qualcos’altro<sup>13</sup>. Semplicemente depenniamo quell’oggetto perché ci ha delusi. Non era quello che, in fondo, davvero desideravamo.

### 5.2.1 Note sull’esperienza del desiderio: il desiderio è etico

Il desiderio di cui l’uomo fa esperienza non è “puro” o immediato. In questo caso parleremmo di istinto o, al limite, di bisogno. Il desiderio umano, abbiamo detto, è sempre infarcito di parole. Queste parole, che sono le parole dell’Altro, hanno da subito un connotato etico, che mette dei limiti al nostro desiderio. Non è bene desiderare tutto. Ci sono delle cose che vanno desiderate e altre no.

Vediamo quindi che il desiderio segue sempre una legge. Desiderare è sempre una questione etica, perché ciò che desideriamo dice della nostra posizione nei confronti delle cose del mondo e dice anche della legge che abita il nostro cuore, anche per contrapposizione, nel momento in cui la trasgredissimo. E sono in primo luogo i nostri legami familiari a tracciare il solco entro cui i nostri desideri si snodano e crescono.

I desideri dei cuccioli d’uomo vengono sempre “informati” da leggi [...] Le leggi ingiuste le passioni ingiuste accendono nei piccoli desideri e passioni ingiuste, perverse: nello sguardo della mamma e del papà non impariamo soltanto l’amore e la cura, ma anche l’egoismo e il ricatto, la violenza e la cattiveria.<sup>14</sup>

È quindi necessario tenere ben presente questo: la vita nasce dall’altro e si sviluppa in legami. I primi legami sono quelli familiari, che condizioneranno fortemente le successive esperienze del soggetto. È nella famiglia, nei legami e nella cura che essa ci fornisce che, per un periodo tanto lungo quanto significativo noi riceviamo dai nostri genitori letteralmente «”tutto”, il “mondo” [...]. Fino ad essere capace di usarlo da solo. E usarlo “bene” (parola già segnata simbolicamente e dunque moralmente, e non solo biologicamente)»<sup>15</sup>. Bisogna poi intenderci che cosa sia questo “bene” a cui i genitori invitano con le loro cure e le loro parole. È evidente che certi ragazzi

<sup>13</sup> Questo meccanismo viene accentuato dal nostro sistema capitalistico che, come scrivevamo nelle righe precedenti, ha appiattito la dinamica del desiderio a quella del bisogno, asservendola alle logiche di mercato, conservando però la caratteristica prima del desiderio: la sua insaziabilità.

<sup>14</sup> Salerno, *Identità, azione, racconto*, p. 212.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 245.



crescono in famiglie in cui il “bene” proposto è bene che rimanga tra virgolette. Molti ragazzi crescono con l’idea che rubare, usare la violenza per prevalere sugli altri, mentire – e la lista potrebbe continuare – sia cosa buona e giusta. Quel “mondo-tutto” dato dai genitori è un mondo già interpretato in cui la libertà del piccolo andrà ad articolarsi, seguendo però quei solchi. Sarà necessario che il ragazzo venga segnato da altri incontri che producano altri solchi promettenti in cui indirizzare e articolare la sua libertà.

### 5.3 L’uomo nasce altro-da-sé

Lacan sostiene che non esista “Altro dell’Altro”<sup>16</sup>. Siamo gettati nel mondo, abbiamo detto. E questo mondo non è un mondo ospitale. In una prima battuta l’Altro è un assoluto disantropizzato in cui veniamo a trovarci e da cui dobbiamo assolutamente difenderci se non vogliamo soccombere. È quel mondo delle tante sensazioni fisiche contrastanti che non sappiamo padroneggiare (calore, freddo, luce, buio, scossoni...). Tuttavia l’unico modo per fare questo è, paradossalmente, proprio attraverso l’Altro. Sembrerà paradossale, ma se prendiamo per vera l’affermazione lacaniana per cui “non c’è Altro dell’Altro”, allora la difesa non può che passare attraverso l’Altro. E questo «è ciò che avviene abitualmente nel nostro corpo: l’antigene non viene respinto all’esterno, ma accolto nell’organismo in modo da predisporre le difese più appropriate»<sup>17</sup>. L’uomo, quindi, riesce ad organizzare le sue difese nei confronti dell’alterità potenzialmente mortale, a cui si trova esposto fin dalla nascita, proprio attraverso un meccanismo che ne permette l’utilizzo. Per esempio, piangendo, chiama a sé l’adulto che se ne prende cura e gli procura quel sollievo che accennavamo nelle righe precedenti. In un secondo momento, per entrare nella società, il bambino inizierà a prelevare dall’altro alcuni atteggiamenti e modi di fare e di pensare.

Nella teoria lacaniana questo concetto si definisce *alienazione*. Afferma infatti il filosofo e artista triestino Emiliano Bazzanella che

noi siamo “alienati” in maniera molteplice (alienati dall’immaginario, alienati dal simbolico, alienati dal reale) e il termine “alienazione” significa anche e soprattutto assoggettamento. Quando Lacan dice che “non c’è Altro dell’Altro” significa che

<sup>16</sup> Questa tesi è riportata nel libro di E. Bazzanella, *Lacan. Immaginario, simbolico e reale in tre lezioni*, Asterios Editore, Trieste, 2011. Questo testo risulta particolarmente utile per il nostro lavoro poiché l’autore cerca di conciliare il paradigma e l’arsenale psicoanalitico di J. Lacan con una visione fenomenologica della realtà.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 12.

c'è “solo” l'Altro, e noi stessi, prima di essere degli “io”, degli “uni” o delle identità, siamo “altri”, *altri-da-noi-stessi*.<sup>18</sup>

E quindi noi, per sopravvivere, siamo costretti ad assoggettarci, in maniera molteplice, all'Altro. Prima di essere un “io”, dice Bazzanella seguendo Lacan, siamo “altro-da-noi-stessi”. Questa riflessione sembra suggerirci che esista una frattura originaria nell'essere dell'uomo e che questi si perda nell'altro, che è la causa di questa frattura. Bazzanella osserva, inoltre, come il tentativo di difesa che il cucciolo d'uomo mette in atto sia sempre deficitario, poiché non vi sarebbe mai il raggiungimento di una forma stabile nei confronti dell'Altro. Per quanto riguarda le sensazioni fisiche, ad esempio, non è lui che sceglie di soddisfare un suo bisogno, ma è l'altro che lo fa. E questo nei tempi e nei modi decisi da questo altro.

Quando pian piano il bambino inizia a diventare padrone di alcuni suoi movimenti e a sganciarsi dalla dipendenza totale nei confronti dell'altro, imitandone comunque le posture e i movimenti, si ritrova imprigionato in un vortice continuo, quasi spinto da un'incessante coazione a ripetere quel movimento che per un attimo l'aveva fatto sentire padrone di se stesso. Esso rimane imbrigliato per sempre nell'Altro. Per questo motivo l'autore triestino afferma che «gran parte dell'arsenale concettuale di Lacan non sarebbe altro che una descrizione fenomenologica di un meccanismo dialettico e “zoppicante” di difesa, nel quale ad ogni forma di protezione e disalienazione consegue necessariamente un fallimento»<sup>19</sup>.

Potremmo anche dire che l'operazione che Lacan-lettore-di-Heidegger compie è quella di mostrare come l'essere umano si ritrovi gettato in questo mondo e debba in qualche modo sopravviverci, cercando di catturare, in un primo momento, l'attenzione di coloro che lo precedono e lo hanno in una qualche maniera accolto per tentare di ricevere un soddisfacimento. Poi tenterà di catturare anche la loro visione del mondo, gli atteggiamenti e le opinioni di queste persone, cercando poi di adeguare le proprie. In questo modo il bambino costruirà il proprio “io”, prendendo quelle forme con cui chi gli si avvicina si rappresenta. Forme che lui vede promettenti perché funzionali a sopravvivere in un certo contesto e perché desiderabili anche dagli altri.

Per comprendere la genesi dell'identità di un individuo, come il suo “io” si formi, e come sorga in lui l'esperienza del desiderio, ci affideremo alla teoria lacaniana espressa nello scritto *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'“io”*<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>20</sup> In J. Lacan, *La fase dello specchio come formatore della funzione dell'“io”* (pp. 87-94), in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1995.

Lo stadio dello specchio fu una delle intuizioni più feconde di Lacan, elaborate nel primo periodo della sua riflessione analitica. Egli si chiede in che modo nasca un soggetto. L'ancora giovane psichiatra francese si chiede il motivo di certe azioni che il soggetto compie, si chiede il perché dello strutturarsi di una certa personalità.

Lacan trova povera e incompleta la tesi freudiana espressa in *Introduzione al narcisismo* (1914) e collega alle tesi di Freud sul narcisismo la sua tesi e i suoi studi sulla paranoia<sup>21</sup>.

Lacan si pone quindi il problema della genesi dell'io e del perché vi sia la possibilità che si strutturi una personalità rispetto che un'altra.

Lacan teorizza la nascita del io tra i 6 e i 18 mesi nel cosiddetto *stadio dello specchio*, che avviene prima della fase edipica. In concomitanza con la nascita dell'io, per Lacan, nascerebbe anche il Super-io, diversamente da quello che pensava Freud per cui il Super-io sarebbe sorto solamente con il superamento del complesso di Edipo. «Lo stadio dello specchio costituisce per Lacan il primo momento di un'alienazione costitutiva che caratterizzerà l'intera vita dell'adulto»<sup>22</sup>. Questo significa che quello che Lacan designa con il nome *stadio dello specchio* non è in realtà propriamente uno stadio o una fase, quanto più una matrice. Questa precisazione è necessaria perché una fase (come uno stadio) prevede un inizio e una fine, mentre una matrice è un qualcosa che, accadendo una prima volta, tende a ripetersi più volte nel corso di tutta la vita di un soggetto, o meglio, dà la direzione e il senso degli ulteriori fenomeni che ad essi sono collegati. E noi riproponiamo e viviamo lo stadio dello specchio ogni qual volta è presente un processo di *identificazione*<sup>23</sup>, ovvero di formazione dell'io.

<sup>21</sup> Studi sulla paranoia già espressi nella sua tesi di dottorato, elaborata dopo il tirocinio all'ospedale psichiatrico criminale di Parigi. In questa tesi Lacan, avendo come punti di riferimento Freud e Jaspers, si distacca dal modello psichiatrico di stampo positivista (molto in voga in quegli anni) e dà una sua originale lettura clinica della paranoia. Molte delle informazioni prese per la stesura di questo capitolo sono debitorie del bel lavoro di D. Tarizzo, *Introduzione a Lacan*, Bari, Laterza, 2003.

<sup>22</sup> Bazzanella, *op. cit.*, p. 21.

<sup>23</sup> Scrive Lacan riguardo a questa sua teoria: «Basta comprendere lo stadio dello specchio come una *identificazione* nel pieno senso che l'analisi dà a questo termine: cioè come la trasformazione prodotta nel soggetto quando assume un'immagine, – la cui predestinazione a questo effetto di fase è già indicata dall'uso, nella teoria, dall'antico termine *imago*». (J. Lacan, *Scritti*, Torino, Einaudi, 1995 p. 88).

Secondo una definizione junghiana la traduzione più propria del termine *imago* potrebbe essere quella di “forma umana” o “persona amata”. Tuttavia *imago* è anche la rappresentazione di un oggetto che si fissa a livello inconscio e produce degli effetti. Esso, cioè, può orientare la condotta del soggetto e il modo di percepire gli altri e se stesso. Ancora, secondo Izcovich, essa è un insieme di «“resti”, la traccia nello psichismo di una relazione» (*op. cit.*, p. 18).

Lo specchio è una metafora ed indica il rapporto che noi abbiamo con i nostri oggetti d'ammirazione: non solo li osserviamo meravigliati, ma anche con invidia, con il desiderio di possederli, di diventare come loro, se non proprio loro. E questo meccanismo di identificazione, invidioso e rapace, lo riprodurremmo sempre nella vita. Scrive infatti Lacan che «il momento in cui si compie lo stadio dello specchio inaugura, grazie all'identificazione con l'*imago* del simile e al dramma della gelosia primordiale [...], la dialettica che d'ora in poi lega l'*io* a situazioni socialmente elaborate»<sup>24</sup>.

In altre parole è da questa fase che noi ricaviamo la matrice sopracitata di tutte le ulteriori identificazioni che si articoleranno durante tutta la nostra vita e in quelle situazioni "socialmente elaborate", che sono quindi condizionate dal tipo di legame che c'è con gli altri e l'Altro in quanto sistema simbolico. L'Altro, infatti, rappresenta per Lacan «il Garante della Buona Fedes»<sup>25</sup>. Esso rappresenta la garanzia che ci si possa mettere d'accordo, che ci sia qualcosa che tutti, in una qualche maniera possano condividere per sublimare pulsioni di tipo aggressivo. Esso è, in prima battuta, il sistema familiare, che è condizionato dal tipo di società e cultura in cui si trova ad essere. L'Altro dice anche il tipo di identificazioni che, allora, occorre avere per essere all'interno di questo *patto*, per poter starci dentro, per esserne parte. Ci dice come è bene stare e come invece sarebbe meglio non stare. È da sempre e da subito etico in quanto, per stare insieme, c'è bisogno che ognuno rinunci a parte del suo soddisfacimento pieno e si metta nell'ottica di dover vivere con altri. L'Altro è quindi garante dei legami e «senza legame non c'è identificazione»<sup>26</sup> con l'altro, con un suo tratto. È importante tenere a mente che l'Altro è condizione del soggetto, lo condiziona, ma non lo determina, gli mostra una postura nei confronti dell'esistenza che però verrà sempre rielaborata soggettivamente e in modo unico.

Tra tutti questi discorsi possiamo ricavare una costante: l'identificazione è una scelta del soggetto. Egli sceglie (inconsciamente, sia chiaro) di prelevare un tratto piuttosto che un altro, si decide per una forma e un'immagine da incarnare piuttosto che un'altra.

L'Altro dà il quadro simbolico che rende possibili le *situazioni socialmente elaborate* e le varie identificazioni. È evidente che esistono diversi

Inoltre è bene ricordarsi come l'identificazione sia qualcosa che si installa nel soggetto, che proviene dall'altro e a cui il soggetto si aggrappa per tentare di darsi una forma. Essa è sempre parziale. Ci si identifica ad un tratto dell'altro, ad un qualcosa. Mai a tutto. E proprio per questo l'identificazione (come il desiderio) è mia-ma-non-è-mia. È mia perché me ne approprio, ma essa apparterrà sempre prima a qualcun altro.

<sup>24</sup> Lacan, *ivi.*, p. 90.

<sup>25</sup> J. Lacan, *La psicoanalisi e il suo insegnamento (1957)*, in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1995, p. 447.

<sup>26</sup> Izcovich, *op.cit.*, p. 12.

Altri, diversi quadri simbolici che garantiscono il patto tra gli uomini e quindi diversi bacini da cui un soggetto può attingere “pezzi dell’altro”. Questo punto è fondamentale per comprendere il perché dello strutturarsi di certe “personalità difficili”, ma lo vedremo in seguito.

## 5.4 Il riflesso dell’umano

Vediamo ora come si svolge lo stadio dello specchio da un punto di vista fenomenologico, per coglierne degli spunti per quella che potremmo definire una *teoria pedagogica del soggetto*, o un’antropologia pedagogica. Ovviamente lo specchio è una metafora e va letto nel suo contenuto simbolico e antropologico.

Immaginiamo che il bambino venga portato davanti ad uno specchio dalla madre<sup>27</sup> che glielo mostra. Questa è la prima volta che il bimbo vede la sua immagine riflessa. Seguono poi tre momenti distinti: 1) il bambino vede un’immagine, 2) vede che è l’immagine di un altro e 3) infine capisce che quell’altro specchiato è lui. Questa esperienza viene definita da Lacan come *esperienza giubilatoria*, della “Aah-Erlebnis”, in cui noi vediamo la contentezza del bambino, che gode nell’essersi riconosciuto nello specchio. Questa è un’esperienza altamente fisica poiché è legata al corpo e in particolare agli occhi e allo sguardo. Lo sguardo sia del bambino che della madre, che con il suo (di sguardo) salda il bambino alla sua immagine nello specchio. In che senso “lo salda”? Nel senso che gli dà conferma che quello-lì-nello-specchio è proprio lui. Seguendo gli studi di Bolk, Lacan riconosce nel bambino questa prematurazione alla vita, ma ne riconosce pure la capacità di avere una visione unitaria del suo essere. Quasi a dire che, se da una parte egli è prematuramente scaraventato nell’esistenza, dall’altra esso ha anche le carte in regola per poterla abitare. Certo, nella dipendenza dall’Altro.

L’interpretazione che Lacan dà di questa *assunzione giubilatoria* è originale. Scrive lo psicanalista francese:

L’assunzione giubilatoria della propria immagine speculare da parte di quell’essere ancora immerso nell’impotenza motrice e nella dipendenza dal nutrimento che è il bambino in questo stadio *infans*, ci sembra perciò manifestare in una situazione esemplare la matrice simbolica in cui l’io si precipita in una forma primordiale,

<sup>27</sup> In realtà poco importa se a farlo sia la madre o il padre, o il nonno o la nonna. La cosa fondamentale è che questa persona sia significativa per il bambino. Che sia una persona che, in una qualche forma, abbia dato sollievo al bambino, gli abbia procurato un piacere.

prima di oggettivarsi nella dialettica dell'identificazione con l'altro, e prima che il linguaggio gli restituisca nell'universale la sua funzione di soggetto.<sup>28</sup>

*L'io si precipita in una matrice simbolica.* Questo significa che l'io si trova da sempre, fin dalla sua formazione, nel legame con l'Altro, con un ordine simbolico che lo condiziona fortemente, che ne condiziona le identificazioni con gli altri. Ripetiamo: condiziona le identificazioni, non le determina. C'è sempre il margine di scelta del soggetto di assumere quel tratto piuttosto che l'altro, ma è anche vero che dalla ricchezza o dalla povertà di questo bacino di possibili identificazioni dipenderanno le sue scelte.

Torniamo alla descrizione fenomenologica di questa esperienza. Al di qua dello specchio il bambino vive una situazione *reale* in cui prova una sensazione di divisione: sente di avere un corpo-in-frammenti (*corps morcelé*) che non lo rende libero di muoversi dove vuole, non gli permette di nutrirsi da solo o di pulirsi da solo; egli fa una grande fatica a fare e coordinare certi movimenti. Per tutto questo dipende totalmente dall'altro, dalla madre.

Inoltre è *infans*, non sa parlare, non è entrato ancora nel linguaggio e non può quindi comunicare con gli altri, dire del suo disagio o chiedere in un modo comprensibile aiuto<sup>29</sup>.

Il bambino lacaniano assomiglia molto ad Odradek, il personaggio descritto dallo scrittore boemo Franz Kafka, nel racconto *Il cruccio del padre di famiglia*<sup>30</sup>. Per Lacan quando nasciamo siamo solo apparentemente esseri umani. Il processo di «ominizzazione»<sup>31</sup> è lungo e tortuoso e passa solamente attraverso l'incontro con l'Altro, reale (il corpo della madre, del padre ecc.) e simbolico (il significato che il corpo e i gesti assumono).

Appena nati siamo puro corpo godente, pulsionale, che sembra un corpo integro ma che non ha una percezione unitaria di sé. Anzi, siamo profondamente divisi, lacerati in ogni nostra parte. Lacan, mutuando il termine da

<sup>28</sup> Lacan, *ivi.*, p. 90.

<sup>29</sup> Per Lacan è sempre l'altro a dirmi di cosa ho bisogno. Il pianto del bambino è tradotto dalla madre in una richiesta di qualcosa (affetto, calore, cibo, sonno ecc.). E anche la madre va a tentoni per capire cosa possa soddisfare il bambino, quale possa essere il suo bisogno. Questo lascia una traccia nell'esperienza del bambino perché l'Altro gli dice cosa desiderare, come deve tradurre il suo disagio. È la madre che dona un'interpretazione a questo disagio e dona le parole perché il bambino lo possa tradurre a sua volta, nonché i gesti, le attenzioni e le modalità perché il bambino possa sapere, a sua volta, in che modo procurarsi sollievo da quel particolare disagio. E dove questa attenzione dell'altro non c'è, dove non si manifesta non solo il sollievo del dolore o della richiesta da un punto di vista del bisogno, ma anche del riconoscimento e quindi del desiderio, lì si sviluppano i disagi patologici.

<sup>30</sup> F. Kafka, *Il cruccio del padre di famiglia*, in *Tutti i racconti*, vol. 1, Mondadori, Milano, 1970.

<sup>31</sup> S. Vegetti Finzi, *Storia della psicoanalisi. Autori, opere, teorie. 1895-1990*, Milano, Arnoldo Mondadori Editori, 2006, p. 383.

Melanie Klein, descrive questa situazione come quella del *corpo-in-frammenti*. E questa è la stessa situazione in cui si trova il personaggio kafkiano, che risulta essere «una specie di rocchetto da refe piatto, a forma di stella [...]»; si tratta però soltanto di frammenti sfilacciati, vecchi, annodati, ma anche ingarbugliati fra di loro e di qualità e colore diversi»<sup>32</sup>. Entrambi hanno solo la parvenza di un'unità, ma se si scandaglia bene il loro essere risultano profondamente lacerati, fatti di pezzi che sembrano raffazzonati senza una logica e senza uno scopo preciso. E non è un caso che Kafka sostenga che Odradek sembri un essere privo di qualsiasi scopo. Esso «è infatti l'incarnazione della *jouissance*: “*Jouissance* è ciò che non serve a nulla” come dice Lacan nel *Seminario XX: Encore*»<sup>33</sup>. E questo è vero anche per il bambino, del suo corpo-in-frammenti, perché il suo unico scopo, se così si può definire, è quello di godere di sé stesso, senza un senso o una direzione.

La vita per il bambino è una faticaccia (lo testimoniano i continui lamenti e piagnistei) e al di qua dello specchio lui la vive proprio così.

Tuttavia, dalla parte dello specchio, il bambino vede che il bambino-al-di-là-dello-specchio è felice. Egli lo invidia, anche se intimamente sa che è lui stesso quel bambino lì, ma percepisce comunque che c'è uno scarto: se da questa parte la vita è una faticaccia, le cose, dentro lo specchio, sembra vadano sempre bene. La mamma sorride al bambino e gli dice che è bello e bravo. Si complimenta quando questo risponde ai suoi sorrisi o quando emette dei suoni, oppure quando si porta le mani alla bocca. “Io di qua faccio fatica, mentre al di là sembra sia tutto così naturale e c'è addirittura qualcuno che si complimenta con me. Qualcuno che dice che, finalmente, sto facendo le cose nel modo giusto. Qualcuno che dice che così vado bene”, potrebbe pensare il bambino. Se il bambino vive realmente una situazione di angoscia e di spaesamento, quell'immagine lì è apprezzata in tutto e per tutto da coloro che lo mantengono in vita.

Ma cosa vede soprattutto il bambino reale nel bambino specchiato? Vede che quel bambino è intero, non ha un corpo frammentato. L'immagine unitaria al di là dello specchio acquista un valore aggiunto per il bambino, non è la semplice somma delle parti. È un'identità con la quale il bambino si identifica, per l'appunto. L'io<sup>34</sup> è, quindi, propriamente questo: una funzione, ma soprattutto una finzione, che raccoglie in un'unità un'esperienza di vita frammentata, dispersa. Noi ci sperimentiamo come uniti, ma molte volte

<sup>32</sup> Kafka, *op. cit.*, p. 237.

<sup>33</sup> S. Žižek, *Diritti umani per Odradek?*, Roma, Nottetempo, 2005, p. 22.

<sup>34</sup> L'io in questione si traduce col francese *moi*, che è il termine con cui si indica il complemento oggetto. Diverso è il caso di *Io*, che si traduce col termine che indica il soggetto, *Je*. Vedremo poi come il *moi* sia l'io costruito tramite la fase dello specchio, mentre il *Je* sia più propriamente il soggetto dell'inconscio, anche esso frutto di questo stadio.

percepriamo questo nostro essere frammentati, come «nei sogni quando la mozione dell'analisi arriva ad un certo livello di disintegrazione aggressiva dell'individuo»<sup>35</sup>.

A questo punto non ha più senso parlare di un narcisismo primario e secondario, come invece aveva fatto Freud, poiché esiste un solo narcisismo, il quale è costitutivo dell'io (*moi*) stesso. L'io è sempre narcisista, desidera sempre aversi. Tuttavia non si ha mai completamente. Questo perché nel soggetto umano abitano due "io", un *Je* frammentato, diviso, inconscio, che però possiede un'immagine idealizzata di se stesso e il *moi*, che lo struttura e gli dà una forma *socialmente elaborata*.

Proviamo ora a fare un esperimento mentale e ad entrare nella testa del bambino posto dalla madre di fronte allo specchio.

È proprio nell'esperienza del riconoscimento dell'immagine speculare, nell'esperienza in cui io invidio e vorrei essere come-quello-lì che da quel corpicino biologico sorge prepotentemente l'esperienza del desiderio.

Egli desidera fortemente il suo specchiato, il suo doppio che vede felice e non diviso. Lo invidia perché vede che la madre gli sorride. Vede la madre felice e lui vede quell'immagine sorridente. Sente la madre che dice "guarda che belli che siamo! Guarda che bravo che sei, fai così con la manina". Cosa pensa allora il bimbo? "La mamma è felice quando io sono così, *quando io sono come quello, se io sono quello, se faccio 'così' con la manina*". La mamma approva l'essere del bambino e lo guarda sorridendo e il bambino vede nello specchio che la mamma è felice mentre lo guarda. "La mamma mi approva quando sono come l'altro nello specchio", sembrerebbe pensare.

L'altro nello specchio è l'io ideale, il modello a cui l'io, che nasce in questo momento dal desiderio di ottenere quello che l'altro ha e che pensa gli manchi per completarsi, tende ad identificarsi e a seguire. Potremmo anche dire che l'io ideale è la matrice di tutte le identificazioni del soggetto.

L'ideale dell'io ha invece la «funzione, sul piano simbolico, [...] di regolare la struttura immaginaria dell'io, le identificazioni e i conflitti che regolano i rapporti con i suoi simili»<sup>36</sup>.

Lacan lo dice chiaramente: se prima il bimbo possiede un «dinamismo libidico»<sup>37</sup> restato fino ad allora problematico»<sup>38</sup>, con la formazione dell'*io-ideale* avviene anche una normalizzazione libidica, ovvero la libido, prima pura energia che non sapeva dove e come scaricarsi, che innervava tutto il

<sup>35</sup> Lacan, *Lo stadio dello specchio*, p. 89.

<sup>36</sup> R. Chemama, B. Vandermersch, *Dizionario di psicoanalisi*, Roma, Gremese Editore, 2004, p. 150.

<sup>37</sup> Per libido intendiamo quell'energia vitale presente nell'uomo da cui sorgerebbero bisogni e desideri. È il corpo che vuole godere di se stesso, il corpo che *si gode*.

<sup>38</sup> Lacan, *Lo stadio dello specchio*, p. 88.



corpicino godente del bambino in maniera disarticolata, sembra ora poter trovare i modi per soddisfarsi<sup>39</sup>, delle direzioni, che non sono scelte in modo assoluto, ma che sono orientate dall'Altro.

Un io così inteso svolge la funzione «dell'armatura di un'identità alienante<sup>40</sup> che ne segnerà con la sua rigida struttura tutto lo sviluppo mentale»<sup>41</sup>. Il bambino specchiandosi si riconosce nell'altro da sé, ma questo movimento di riconoscimento non è così pacificante. Secondo Bazzanella, il bambino manca di un completo rispecchiamento e adeguamento all'immagine a causa dei suoi movimenti scomposti e disarticolati, dettati dalla tenera età. Per questo motivo lo stadio dello specchio

costituisce per Lacan il primo momento di un'*alienazione* costitutiva che caratterizzerà l'intera vita dell'adulto. Non è plausibile quindi pensare allo sviluppo del bambino come a una graduale costruzione di un "io" stabile e uguale a se stesso che di fatto prende coscienza di un'identità originaria. Paradossalmente il bambino nasce altro-da-se-stesso e l'alienazione è il luogo abituale in cui egli dovrà in futuro muoversi e articolare la propria esistenza.<sup>42</sup>

L'io è un insieme di pezzi che io prendo, afferro, rubo agli altri per poter abitare questo mondo, per riuscire a dare una qualche forma a questo mio corpo frammentato. Scelgo di indossare *un'armatura*, ma ovviamente la sua "qualità" risente fortemente della qualità delle relazioni, da ciò che la realtà e le circostanze in cui mi trovo a venire alla luce mi offrono.

Questo succede per tutto l'arco della vita, ogni qual volta vediamo che qualcun altro ha qualcosa che ci piace (per essere precisi qualcosa che piace ad un altro significativo per noi, qualcosa che è desiderabile per il desiderio dell'Altro), noi cerchiamo di imitarlo e di appropriarci di quella sua caratteristica. Si evince qui il carattere del tutto rapace e fagocitante del desiderio del soggetto, che mira a possedere ogni cosa che gli manca al solo scopo di poter provare a saturare quella sua mancanza, che in fin dei conti è insaturabile poiché è una *mancanza-ad-essere*: è la mancanza costitutiva che noi siamo che sostiene il dinamismo del desiderio. La saturazione della

<sup>39</sup> Prima del circuito delle identificazioni il corpo-in-frammenti del bambino è un corpo che è attraversato da una miriade di sensazioni, un corpo che *si gode*, che gode di se stesso senza sapere in che modo, un corpo cioè che gode passivamente. Ora, invece, l'unità fittizia che si viene a creare e la comparsa dell'io-ideale direzionano il godimento del corpo del bambino, che inizia a divenire cosciente di quelle sensazioni che gli causano piacere o meno.

<sup>40</sup> L'alienazione è la condizione della nostra esistenza, ma come movimento essa non è 'pacificante' come quella hegeliana «in cui la "negazione" e il "divenire-altro" sono funzionali ad una sintesi, bensì di un'alienazione che mantiene se stessa e che si moltiplica continuamente» Bazzanella, *Lacan in tre lezioni*, p. 21.

<sup>41</sup> Lacan, *Lo stadio dello specchio*, p. 89.

<sup>42</sup> *Ibid.*

mancanza sarebbe la morte del desiderio, ma di conseguenza anche la morte dell'uomo o, al limite, di ciò che ci rende umani.

I nostri atteggiamenti, le nostre abitudini corporee e caratteriali sono frutto di un'appropriazione di modi di fare di altri (*in primis* degli altri significativi come lo possono essere le figure genitoriali o familiari quali fratelli, nonni, zii ecc.), che noi, attraverso la mediazione del sistema simbolico in cui veniamo a nascere, eleviamo a modelli di esistenza. Nell'elevarli a modelli ne rubiamo dei pezzettini di comportamento perché pensiamo che quelle forme siano promettenti, le vediamo buone per noi, anche perché sono primariamente buone per qualcun altro. Eppure, non esiste un'appropriazione completa. Percepriamo sempre uno scarto, uno spazio tra il materiale dell'armatura e il suo contenuto, tra il *moi* e il *Je*. Sarà una percezione che a volte sarà più acuta, altre volte meno. Tuttavia esiste e concerne proprio l'esperienza che noi facciamo dei nostri desideri. Essi ci governano. Sono nostri, ma mai totalmente perché provengono da chissà dove, da chissà chi. Il mio desiderio risulta quindi essere, nella sua duplice accezione, "desiderio dell'Altro": io desidero essere riconosciuto dall'altro (voglio essere il *desiderio dell'altro*), di contare per lui (il bambino desidera essere il tutto per la madre, desidera essere il suo desiderio) e, ad un secondo livello, i miei desideri mi sono donati dall'altro (il mio desiderio è il *desiderio dell'altro*). Non posso che desiderare se non a partire dall'altro che ha desiderato qualcosa per me, prima di me. Io da bambino desidero di divenire dottore perché la mamma elogia sempre il papà, che è medico. Poi più avanti tutti i miei amici elogiano quel calciatore lì e allora io vorrei diventare calciatore. Questo perché? Perché, appropriandomi dei desideri degli altri, facendoli miei, spero di essere riconosciuto e amato come sono amati e riconosciuti gli oggetti dei desideri degli altri (papà-medico, calciatore famoso)<sup>43</sup>. Davanti allo specchio il bambino si sente come sospeso, vive un momento statuario in cui prende le varie posizioni che più lo fanno sentire bene e che più piacciono alla mamma, cercando di rispecchiare il suo desiderio, di farsi oggetto per il suo godimento. È in questa fase che sorge il desiderio, come desiderio di avere qualcosa dall'altro, come desiderio di quello che l'altro ha e io no, ma che penso mi spetti, ma anche come desiderio di essere riconosciuto e confermato della mia esistenza da un altro significativo.

La rapacità del desiderio si mostra perciò anche nel rapporto che il bambino ha con l'immagine. Per Lacan è curioso notare anche come il bambino si precipiti verso lo specchio, quasi volesse appropriarsi di quell'immagine che egli vede e vuole, perché percepisce come necessaria al suo

<sup>43</sup> Anche in questo caso è facile accorgersi che si produrrà una rivalità tra me e l'oggetto del desiderio dell'altro significativo, poiché io vorrei occuparne il posto.

completamento. E di fatto quell'immagine è percepita dal bambino come positiva perché apprezzata da chi lo tiene in vita, da chi custodisce i frammenti del suo corpicino.

L'altro, l'io-specchiato, è colui che ha tutto quello che io desidero e che penso mi serva per essere pienamente me stesso. Io vedo l'altro come un qualcuno che occupa la mia posizione nel mondo, quella posizione che vorrei occupare tanto anche io e che porta il bambino a pensare che "io ho il diritto di prendermi ciò che è mio, ciò che mi spetta, ciò che voglio". Questo è il registro definito da Lacan dell'*Immaginario*, che non significa del fantastico, ma dell'immagine di sé, del modo in cui io mi vedo e mi rappresento e del modo in cui voglio che gli altri mi vedano e parlino di me.

Ma che rapporto c'è tra l'io e l'altro-nello-specchio? Essi sono saldati dallo sguardo della mamma, da un terzo, un Altro grande. È lei che dà la sua approvazione al bambino di essere così. È sempre l'Altro che si fa garante di un patto. La dimensione del patto introduce alla dimensione della parola. E la parola si presenta sempre e primariamente di fronte a noi come una legge. Da piccoli infatti le parole sono sempre deontologiche, prescrivono cioè cosa dovremmo fare o chi dovremmo essere. O ci danno degli ordini (di solito dei divieti, come per esempio il classico "non metterti le dita nel naso!", oppure "stai attento!") oppure ci dicono, come abbiamo già visto, chi o cosa dovremmo aspirare ad essere ("guarda tuo fratello che bravo che è, guarda come è ordinato"). Inoltre la parola ha una legge interna a sé. Le parole seguono delle regole, quelle grammaticali, e per poter usarle con gli altri in un modo che sia comprensibile bisogna accettare di sottostare a queste regole<sup>44</sup>.

#### 5.4.1 Lo specchio ci fa riflettere sulla «scena umana»

Roland Chemama nel suo *Dizionario di psicoanalisi*, alla voce «stadio dello specchio»<sup>45</sup> individua tre direttrici antropologiche che questa teoria di Lacan sembrerebbe illuminare nell'esperienza umana (e quindi non solo in quella infantile).

Scrive l'autore che «lo stadio dello specchio è un crocevia strutturale che presiede»<sup>46</sup>:

a) all'*identificazione*; facendo perno sul fatto quindi che la vita umana necessita di modelli a cui identificarsi, a cui aspirare. Antropologicamente l'uomo necessita di modelli, di persone, che gli restituiscano, durante tutta la

<sup>44</sup> In caso contrario si viene presi per matti, per a-normali o a-normati. Dei senza regole.

<sup>45</sup> R. Chemama, B. Vandermersch, *Dizionario di psicoanalisi*, pp. 321-322.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 322.

vita, una forma con cui organizzare la propria immagine e il proprio “io”. L’uomo non si auto costituisce ed ogni mito del *self-made man* trova in questa prima verità ed evidenza antropologica la sua sconfessione. Non solo la nostra *origine* è legata all’altro, ma lo è anche il nostro *inizio*.

La possibilità di identificarci apre però anche la strada all’esperienza dell’alienazione. Fin dai suoi primi albori, dalla formazione del suo “io”, il bambino risulta altro-da-sé, risulta essere *soggetto* poiché *assoggettato* ad un sistema simbolico e relazionale che lo sovrasta e lo trascende.

Educativamente l’identificazione riveste un’importanza fondamentale poiché ci mostra che ciò che siamo dipende, fondamentalmente, dai modelli che ci si impongono e da quelli che, tra questi, noi scegliamo. E quindi anche l’educatore può presentarsi come uno tra i tanti modelli agli occhi del ragazzo. La sua testimonianza e la sua presenza possono svelare al ragazzo la promessa di una vita buona, incarnata nella persona dell’educatore. Una vita a cui ambire. La sfida non sta nel porsi come un modello, per un certo senso, accattivante, almeno in prima battuta, ma nel non divenire un idolo. L’educatore non deve monopolizzare tutta la scena dell’esperienza dell’educando, rimanendo solamente un seduttore che nel promettergli un godimento, la soddisfazione di una quota di piacere lo chiude e lo rende sterile, ma deve trovare il modo di tramontare per aprirlo alla vita e all’alterità, per renderlo fecondo.

b) al *desiderio*; il desiderio nasce proprio nel momento in cui l’essere umano si identifica nell’immagine. L’uomo sembra quasi risucchiato da questa immagine. Il cucciolo d’uomo vi si precipita dentro con tutte le sue frammentazioni.

Questo intercetta entrambe le accezioni dell’affermazione “il mio desiderio è il desiderio dell’Altro”. Quindi sia nel senso che io desidero essere riconosciuto dall’altro, per cui questa prima sfumatura sottende il nostro desiderio di riconoscimento, ovvero di essere riconosciuti come oggetti del desiderio dell’altro e quindi come amabili dall’altro; sia nel senso che io desidero ciò che l’altro desidera e che quindi il suo oggetto di desiderio viene a coincidere con il mio. È patrimonio del senso comune che i bambini, quando vedono un loro coetaneo giocare con qualcosa, desiderino fortemente quel “qualcosa”. Questo non in virtù di una qualche qualità intrinseca o estetica dell’oggetto, ma solamente perché in quel momento quello è l’oggetto del desiderio dell’altro. Per tutta la vita l’uomo rincorrerà oggetti del desiderio che sono resi tali solo perché è un altro (o un Altro) che dice che sono desiderabili, che li rende tali.

A livello educativo per il ragazzo grande importanza riveste il desiderio di essere riconosciuto dall'educatore<sup>47</sup>. L'educatore, lo dicevamo anche nelle righe precedenti, deve cercare di riconoscere il ragazzo quale soggetto di desiderio. Ovvero deve riconoscergli un dinamismo esistenziale che si articola in una certa visione di sé, degli altri e del mondo che è di quel ragazzo e di nessun altro, che ha quindi *un nome proprio*. In altre parole, il ragazzo deve sentirsi riconosciuto nel suo essere più unico e accolto proprio per via di questa sua unicità. Poco importano, a questo livello, i passi che potrà fare o che è necessario che faccia. Egli, come diceva Don Bosco, è importante che sia amato e che si senta amato. Con altre parole ancora, è importante che l'educatore lo riconosca e lo accolga nella sua unicità personale e che questo movimento di riconoscimento e di accoglienza sia manifesto al ragazzo nella sua forma pratica e affettiva (non solo a parole). In questo modo è probabile che l'educatore diventi quel *medium affettivo* in cui il ragazzo si può a sua volta riconoscere e di cui può assaporare le varie proposte. La proposta in sé non ha senso se non è mediata da una figura che per me è importante e da cui voglio essere riconosciuto.

Un secondo livello pedagogico, conseguente al primo, è l'importanza che riveste il desiderio dell'educatore per il ragazzo. Il ragazzo può infatti trovare più desiderabili alcune esperienze proprio in virtù del fatto che le vede desiderabili agli occhi degli educatori stessi e soprattutto di quegli educatori da parte dei quali desidera essere riconosciuto. E quindi la proposta di una vita buona, che si concretizza in tante piccole pratiche dal sapore quotidiano, ma sempre etico (avere un certo ritmo sonno veglia, mangiare in un certo modo, avere un certo tipo di rapporto con se stessi, il proprio corpo, gli altri, la natura ecc.), risulta più appetibile per il ragazzo se questa è davvero anche la meta dell'educatore, se anche l'educatore desidera questa vita e la desidera anche per il ragazzo e se quest'ultimo ha stima e fiducia nell'educatore. In altre parole, la proposta risulta tanto più credibile quanto più veramente desiderata dall'educatore e tanto più desiderabile quanto più ho fiducia di chi me la sta proponendo. Questa dinamica del desiderio la si può notare anche nelle attività più banali. È infatti esperienza comune quella per cui quando è un certo educatore a proporre un'attività essa risulta più appetibile per un ragazzo rispetto a quando la stessa è proposta da un altro educatore. Se poi

<sup>47</sup> E viceversa. Anche l'educatore desidera essere riconosciuto, per lo meno nel suo ruolo, dal ragazzo. È bene però che in questa sezione del lavoro ci si concentri sul desiderio di riconoscimento del ragazzo, non perché quello dell'educatore non sia importante, ma perché ci porterebbe a riflettere su altri terreni. Riflessione che però risulta necessaria, e lo riconosciamo, ai fini della 'buona riuscita' dell'avventura educativa. Se infatti l'educatore non si interroga sul suo desiderio di riconoscimento, sul posto che egli desidera occupare per il ragazzo, si rischia che l'intenzionalità educativa venga meno. Cercheremo di mostrarlo più avanti nella nostra riflessione.

gli educatori godono più o meno della stessa stima la stessa attività risulterà molto più attraente se chi la presenta testimonia un vero desiderio di intraprenderla coi ragazzi. Essi, infatti, si accorgono subito quando un educatore non crede nel valore di ciò che sta proponendo. E questo capita anche a tutti noi. Ci accorgiamo subito quando qualcuno ci sta proponendo una cosa perché è convinto della sua bontà o quando lo fa perché deve farlo, quando risponde solo ad un dovere, ma in fondo non ci crede.

Questo ci fa dire che la dimensione del desiderio, in educazione, risulta fondamentale. Un qualcosa acquista valore, almeno inizialmente, solo quando risulta essere davvero desiderabile, perché desiderata da un altro che io stimo. Certo, è bene specificare che in questa fase l'altro si lega ad un certo tipo di vita, ad un certo modello esistenziale attraverso il canale pratico e affettivo. Ma sarà solo un secondo tempo, quello della scelta, che è tutta personale, a dire se il tipo di vita proposto si concretizzerà nella sua esistenza, direzionandola.

c) all'*aggressività*; da ciò che abbiamo scritto sopra risulta evidente come l'altro, a cui mi identifico, sia l'origine del mio desiderare. Tuttavia sorge un problema: se il mio desiderio verso un qualcosa sorge nel momento in cui vedo che questa cosa è desiderabile agli occhi dell'altro, allora vuol dire che adesso sia io che l'altro siamo in gara per il medesimo oggetto del desiderio. E allora l'altro non è più solo un modello, ma può essere anche un rivale.

L'aggressività apre la pista al problema del narcisismo, perché nel momento in cui il bambino si identifica, sorge anche il problema che quello lì a cui si sta identificando è lui (o almeno lui vorrebbe essere pienamente così): "quello lì sono io", direbbe. Il bambino si sente alienato nell'altro, si sente altro rispetto a se stesso e quindi si desidera, desidera aversi perché percepisce profondamente che non si ha.

Il desiderio, quando si affaccia nell'esperienza umana e la farcisce, lo si potrebbe definire come estremamente invidioso. Quando l'altro ha qualcosa che non ho e che vedo bello (semplicemente perché altri trovano desiderabile e affascinante quella cosa, che potrebbe essere una caratteristica fisica o caratteriale, o un vestito ecc.) allora si tende a pensare che quella cosa la potremmo avere anche noi, che quelli potremmo essere noi, che quella cosa lì che è così desiderabile ha a che fare con noi. E allora si cerca di adattare la propria immagine a ciò che si vede desiderabile: ci si identifica. Eppure si vede subito che non c'è pieno adeguamento tra noi e la nostra immagine. Sentiamo che l'altro è comunque più perfetto di noi, ha un qualcosa in più: l'altro è l'altro e non è noi. E da questa situazione facciamo l'esperienza continua di invidia nei confronti dell'altro. Ci si è alienati in lui identificandosi ad un suo tratto promettente, ma adesso ci si rende conto della parzialità

dell'identificazione, che non i potrà mai essere identici all'altro. L'altro sarà sempre una spanna avanti. Tutto questo contribuisce a far nascere quel sentimento d'invidia che spinge il desiderio, e noi con lui, a volere sempre di più.

Questa sfumatura del desiderio invidioso (o competitivo) ci spinge a cercare di occupare un posto che piace agli altri significativi per noi, per gli altri che noi riteniamo importanti. Puntiamo ad indossare una maschera sociale per la quale siamo disposti a gareggiare, rosicando che non riusciamo a farcela. Puntiamo ad essere come nostro fratello agli occhi di nostra madre, come quel nostro amico tanto caro e a cui voglio tanto bene, ma che invidiamo per il solo fatto che abbia quella qualità che piace tanto agli altri... e che noi non abbiamo.

La fase dello specchio mostra, quindi, una radicale propensione per l'invidia e la rivalità nell'essere umano, che «deve conquistare il proprio posto sull'altro e imporgli a meno di non essere egli stesso annientato»<sup>48</sup>. La nostra struttura di personalità è legata ad un mondo immaginario, legato a sua volta ad una struttura di desiderio competitivo dove il competere ha a che fare con l'avere una posizione che mi renda desiderabile agli occhi degli altri e mi faccia prevalere sugli altri, questo perché se non sono (il) tutto per gli altri (il migliore, il più bello, l'oggetto d'ammirazione ecc.), sono niente.

La ricaduta educativa di quest'ultima dimensione antropologica è molto importante. Abbiamo detto che l'educatore può essere assunto come modello da un ragazzo e che quest'ultimo può iniziare a desiderare davvero di cambiare rotta, di decidersi per un'altra vita. Quest'altra vita è quella testimoniata e proposita faticosamente dall'educatore (racchiusa nelle varie piccole proposte concrete di ogni giorno, dal rifarsi il letto la mattina, al non dire le parolacce, fino al non picchiare la mamma se dice "no" ad una mia richiesta, anche legittima) proprio a partire dal suo desiderio per quel tipo di vita e dalla fiducia che il ragazzo stesso gli accorda. Sorge però qui un problema: quello dell'invidia e del desiderio frustrato, mai completamente realizzato<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> In realtà abbiamo già detto che il destino del desiderio è quello di desid-errare, di fallire sempre la sua realizzazione e di essere sempre aperto, rilanciando l'avventura dell'umana esistenza sempre a nuove mete. Una vita davvero adulta questa cosa la dovrebbe sapere, dovrebbe aver imparato ad accogliere il suo desiderio, a convivere con questa inquietudine esistenziale che, però, la spinge sempre oltre e non la fa appassire e chiudere.

Invece il desiderio frustrato è, nella mia lettura, quel desiderio che pensa di potersi realizzare. Un desiderio che vive nell'illusione di potersi soddisfare e che, quindi, non solo mancherà sempre il bersaglio, ma si lamenterà e ritenterà sempre di colpire quel centro imprendibile, incartandosi. Un desiderio infantile e capriccioso.

L'aggressività in educazione diventerà il perno delle successive riflessioni. Qui ci basti segnalare e ritradurre pedagogicamente le considerazioni su questo fenomeno fatte, dal punto di vista antropologico, nelle righe precedenti: se il desiderio ultimo del ragazzo è quello di essere come l'educatore, di essere proprio come lui e non coltiva un suo proprio desiderio, ricadrà nella frustrazione del non veder mai realizzato quell'impossibile che è la coincidenza perfetta con l'altro-ammirato. Rimarrà ingabbiato nella coazione a ripetere l'eterna frustrazione di constatare che ciò-che-si-è vive una lacerazione rispetto all'idea di ciò che si dovrebbe essere, di ciò che sarebbe bello essere. Per dirla in un altro modo, vi è e vi sarà sempre uno scarto tra ciò che si è e ciò che si desidera essere. Cosa implica questo? Se io non posso essere come te, che sei il modello, la perfezione, o ti distruggo per prendere il tuo posto, o mi distruggo perché, in fondo, non valgo niente.

L'educatore ha per questo il compito di non porsi come modello, di non offrirsi come colui che ha le chiavi dell'esistenza perfetta per il ragazzo, poiché c'è il rischio di chiudere e far appassire il desiderio dello stesso, facendolo incartare in un'esistenza preconfezionata. L'educatore deve piuttosto affiancarsi umilmente alla vita dell'altro trovando un modo di far emergere la sua soggettività più propria per poter rispondere concretamente a quella che è la sua personale chiamata esistenziale, rendendo davvero autentica la sua unicità personale.

In altre parole, se io sono convinto che devo fare centro e che ciò non è solo possibile, ma è anche un mio diritto, dovrò trovare qualcuno a cui dare la colpa per il mio fallimento. O l'altro, distruggendolo, o me stesso, distruggendomi.



## 6. Fenomenologia dei «ragazzi difficili»

Nei precedenti capitoli si è provato in qualche modo a delineare i contorni dell'umana esperienza e di come si strutturi la soggettività. Si è visto come l'uomo si posizioni sempre nei confronti della realtà e come nel cuore di ogni sua singola esperienza abiti un'alterità che lo inquieti.

Abbiamo provato a definire dei contorni dell'Umano, ma l'uomo, il singolo soggetto, si presenta sempre in una sua peculiare unicità. È però vero che, pur volendo conservare l'unicità e l'irripetibilità di ogni incontro, una qualsiasi riflessione che voglia provare a confrontarsi seriamente con il fatto umano ha bisogno di parole per tentare di entrarvici. Spesso nel corso di questo lavoro abbiamo fatto l'uso delle parole *ragazzo difficile* di memoria bertoliniana. Questa categoria molto ampia, lungi dal voler essere una sterile categorizzazione in cui ascrivere una persona per poterla descrivere meglio, serve da bussola all'educatore per provare ad indicargli solamente una modalità del soggetto di stare al mondo. Modalità di stare al mondo unica e diversa da soggetto a soggetto, incontrabile solo nella vicinanza con lo stesso; modalità che risulta declinabile in svariati modi e che, quindi, tiene conto della sua soggettività e che non salva di certo l'educatore dallo spessore che ogni incontro porta con sé e né, tantomeno, dalla novità che l'altro rappresenta e disvela con il suo semplice esser-ci.

### 6.1 Linee di antropologia del ragazzo difficile

Partiamo subito da una considerazione, anche banale: i «ragazzi difficili» non sono solamente quelli che vengono segnalati dai servizi e che finiscono in percorsi rieducativi, più o meno strutturati, o quelli che vivono misure di detenzione. «I ragazzi difficili sono in mezzo a noi» sarebbe un'ottima frase ad effetto per l'inizio di un film. Essi popolano i banchi di scuola, giocano al parco e si trovano perfino in molti centri estivi o attività parrocchiali. Poi,

che molti di loro abbiano la sfortuna o la grazia (dipende da che posizione uno vede e vive la questione) di essere “presi in carico” da un servizio, che predispone delle misure per tentare di dare una possibilità ad una vita di ripartire, è un’altra questione. Altra questione che è, tuttavia, cruciale per questo lavoro, che si concentra proprio sulla possibilità di ricominciare che un percorso comunitario può dare ad uno di questi ragazzi.

Tuttavia, vediamo qual è il tratto comune di questi ragazzi difficili, ovvero: cosa fa sì che essi possano entrare di diritto in questa categoria? Bertolini afferma che essi presentano tutti una lacerazione nel loro rapporto con il mondo<sup>1</sup>, cosa che produce a sua volta una qualche forma di disadattamento che altro non è che «un mancato o alterato funzionamento della coscienza intenzionale»<sup>2</sup>. Quello che accomuna i ragazzi difficili, quindi, è un problema nell’intenzionare le cose del mondo e, ancora più profondamente, un disequilibrio nel rapporto io-mondo, o, in altri termini, io-Altro. È quindi più che mai necessario per l’équipe e i vari educatori cercare di «ricostruire la storia attraverso cui un individuo giunge alla costruzione di sé come soggetto»<sup>3</sup>. Costruzione identitaria che, come abbiamo visto, avviene sempre in rapporto all’Altro. Solo ripercorrendo la personale esperienza di costruzione della propria identità nel suo rapportarsi all’alterità si possono «cogliere quei nodi, quei cortocircuiti di questa relazione che hanno probabilmente condotto il soggetto ad un livello di esistenza problematico»<sup>4</sup>.

Tuttavia, quali sono queste distorsioni della coscienza intenzionale che alterano il rapporto io-mondo? Bertolini ne individua due: l’assenza dell’intenzionalità e la distorsione della intenzionalità. Ovviamente queste due

<sup>1</sup> Bertolini, abbracciando un approccio di tipo fenomenologico, si fa erede anche di una grande tradizione psichiatrica che va da Jaspers a Binswanger. Per la psichiatria fenomenologica la malattia psichica non si legge attraverso la lente del rapporto mente-corpo, come invece si fa nella psichiatria classica, per cui ad uno squilibrio a livello mentale (che ha la sua sede nel cervello), corrisponderebbe un deficit a livello del corpo e del comportamento. Gli esponenti della psichiatria fenomenologica evitano la ‘grande lacerazione’ mente-corpo di cartesiana memoria e sostengono invece che la malattia e il disagio psichico si giochino sul binomio corpo-mondo: la ‘malattia mentale’ sarebbe una delle modalità di essere al mondo del soggetto, uno tra i tanti modi (evidentemente non equilibrato) con cui il soggetto avrebbe strutturato la sua visione del mondo per integrare, per esempio, dei traumi subiti. Questo approccio psichiatrico, e la sua traduzione pedagogica, fa leva sul modo in cui noi – il nostro *Leib* (corpo vivo) – ci relazioniamo al mondo e alla cultura in cui veniamo ad esistere. In questo senso la malattia mentale, le sue conseguenti somatizzazioni, o i suoi precedenti deficit a livello neurofisiologico, rientrerebbero in un più complesso stato delle cose che non interceda solo la nostra “mente”, ma l’intera dimensione esistenziale del soggetto, del suo *esserenel-mondo* (*in-der-Welt-Sein*) e del suo rapporto con esso. Per tutti questi temi si veda il già citato libro di U. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*.

<sup>2</sup> Bertolini, *Ragazzi difficili*, p. 77.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 76.

<sup>4</sup> *Ibid.*

sottocategorie non devono essere pensate rigidamente. Ci sono ragazzi che, in base al contesto relazionale, propendono più per una o più per l'altra. L'esperienza educativa confermerà questa osservazione. Il concetto che però è bene tenere a mente è che la problematicità della loro esistenza è data da un 'cattivo uso' della coscienza intenzionale, da un loro modo disequilibrato di intenzionare le cose del mondo.

### 6.1.1 *L'assenza di intenzionalità e l'eccesso di mondo*

Con il termine "eccesso di mondo" Bertolini fa riferimento «all'incapacità del soggetto di riconoscere l'intima struttura relazionale della realtà»<sup>5</sup>, in particolare del suo essere "persona creatrice", capace di donare significato alle cose e al mondo. In questa posizione il soggetto è come schiacciato dal mondo, dall'Altro. La genesi della sua soggettività rimane bloccata e sbilanciata solo sui vincoli, sul limite e quindi sul versante passivo dell'esperienza umana. In lui permane costantemente come un senso di nullità-del-sé di fronte agli altri e al mondo. In altre parole, nella sua personale visione del mondo, egli si sente schiacciato dagli altri e da ciò che lo circonda, che sembra avere una forza autonoma e soverchiante, su cui egli non pensa di aver diritto di parola.

Questa posizione drammatica fa sì che il ragazzo strutturi la considerazione che ha di se stesso in un certo modo e che percepisca quotidianamente un dilagante

non-senso della vita e della propria persona [...]. Non riuscendo a cogliere il suo «contributo soggettivo» nella determinazione della realtà, il ragazzo tende a considerare se stesso come «sganciato» dal resto del mondo: egli ritiene (se pur spesso in modo inconsapevole) di non potervi in alcun modo intervenire in maniera significativa. Ma questo essere sganciati non significa tanto un senso di onnipotenza quanto il suo contrario: il sentirsi assolutamente determinati dalle situazioni e circostanze esterne.<sup>6</sup>

Questi ragazzi, non riuscendo a sentirsi attivamente implicati nella costruzione della propria visione del mondo e della propria esperienza, vivono un eterno presente, vedendo il futuro, non come una promessa, un fine buono da raggiungere, che retroagisce nel presente donandogli senso, ma come un nulla da cui fuggire, sganciato da un qualsiasi progetto soggettivamente elaborato. Il futuro è un baratro pronto ad inghiottirli ogni qual volta essi vi si

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>6</sup> *Ivi*, pp. 77-78.

provano ad affacciare<sup>7</sup>. Quello di questi ragazzi è un *fatalismo esistenziale*, che li porta a vivere il presente come una conseguenza di quel passato sul quale loro non sentono di avere possesso, ma anzi su cui non hanno potuto in alcun modo intervenire e con il quale non riescono minimamente a farci i conti. I vincoli, i vari “dati”, ovvero la parte passiva dell’esperienza, sono l’unica cosa che il ragazzo sente appartenente alla realtà e sui quali egli ha costruito la sua visione del mondo, accrescendo il valore di questi per la sua esperienza. Tutto questo fa sì che egli rifiuti di essere davvero se stesso e si percepisca come un relitto impotente che è stato in balia di onde troppo forti da poter sopportare.

Bertolini si propone poi di offrire una “griglia interpretativa” per poter leggere alcuni comportamenti che sono tipici di quei ragazzi che si sentono sovrachiati dal mondo.

Un primo dato che il pedagogista rileva è che essi hanno un rapporto con le cose del mondo che si articola nel *hic et nunc*, che non prevede progetti. Vogliono godere di tutto e subito, ma il loro godimento, il loro tentativo di soddisfarsi è sempre fallimentare, fallisce nel momento stesso in cui tentano di metterlo in atto. Essendo schiacciati dal mondo, essi optano per un assorbimento passivo della realtà, che è percepita solo nel suo essere “cosa da sfruttare”. E “cosa da sfruttare” è anche l’altro (genitore, amico, educatore), con cui il ragazzo difficile non si sente implicato. Egli non sa controllare ciò che la realtà gli offre, ma vorrebbe servirsene, vorrebbe saperne fare con essa. Questa sua volontà risulta però solo un’illusione, un progetto impossibile da realizzare. A tutto questo, molte volte, si accompagnano sentimenti di frustrazione e senso di nullità.

Una seconda classe di comportamenti è quella definita della “fuga da sé”. In questo caso il soggetto si percepisce come un nulla. Egli vorrebbe essere un altro, prova a cercare modelli a cui identificarsi, fallendo miseramente ogni volta perché vede di non riuscire a raggiungerli e quindi confermando sempre di più quel suo sentimento di impotenza e nullità e corroborando l’idea che egli sia determinato e che non ci sia la possibilità di cambiare. Tutto questo può portare il ragazzo difficile a «fenomeni di dipendenza nei confronti di sostanze o di persone a cui viene delegata l’attribuzione di un senso alla propria esistenza»<sup>8</sup>.

Esiste poi una terza categoria, che è quella della svalorizzazione consapevole di se stessi. In questo caso il ragazzo presenta una buona capacità di riflessione e di conoscenza di sé. Esso, una volta considerata la sua incapacità di vivere in modo autentico e significativo la relazione con gli altri e il

<sup>7</sup> Per un approfondimento sul tema del non-senso e la giovinezza, collegato al nichilismo, si veda U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2008.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 80.

mondo, opererà per un ripiegamento su se stesso. In questo caso è il soggetto a riconoscere e a prendere atto della propria posizione di passività nei confronti del mondo, ma questo produce solamente un ripiegamento, narcisistico, su questa insufficienza. Bertolini poi distingue due ulteriori casi che individuano due modalità di vivere del soggetto in base a quella che lui definisce «carica vitale»<sup>9</sup>: se il soggetto è “carico”, allora tenterà di sottrarsi alla consapevolezza di questa condizione cercando attività che gli possano far provare, in una qualche maniera, un brivido, magari unendosi ad una *gang* (in cui comunque occuperà un posto da gregario, in modo da non assumersi mai direttamente le proprie responsabilità); se il soggetto è poco “carico”, invece, sarà più propenso a mettere in atto una serie di atteggiamenti di autoannientamento o autolesionismo per tentare di lenire e dimenticare il dolore dato dal suo sentirsi un nulla, dal suo vivere nel non-senso (atteggiamenti che possono arrivare fino al vero e proprio suicidio).

### 6.1.2 La distorsione dell'intenzionalità e l'eccesso di io

Con il termine “eccesso di io”, si intende, in questo caso, l'incapacità di cogliere la natura relazionale della realtà per il semplice fatto che l'esperienza del soggetto risulta tutta schiacciata sul versante dell'io, che nella relazione io-mondo costituisce l'unico polo attorno cui eventualmente il resto ruota. Questa tipologia di ragazzi difficili si percepisce come onnipotente e considera l'altro (genitore, amico, educatore ecc.) e il mondo tutto solo come del materiale da fagocitare o di cui servirsi per raggiungere i propri obiettivi. L'altro viene assimilato e riprodotto nel mondo-per-sé ad un livello solo immaginario. Non c'è nessun tipo di riconoscimento dell'alterità e dell'irriducibilità dell'altro, ma solo il tentativo di impadronirsene per servirsene. Se nel caso dell'eccesso di mondo il limite divorava e schiacciava l'esistenza del ragazzo, in questo caso esso non esiste, non è riconosciuto. Il mondo per questi ragazzi è solo un posto da sfruttare, su cui esercitare il loro infinito (almeno così credono) potere. Essi molte volte tendono a diventare i leader del gruppo, a circondarsi di altri ragazzi, magari che occupano volentieri la posizione di gregari, pronti a fare ciò che ordina il *leader*, creando così una sorta di «equilibrio perverso»<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 85. Questo meccanismo sembra molto simile a quello descritto da Hannah Arendt in *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme* (Milano, Feltrinelli, 2013), in cui la banalità del male sta proprio nel fatto che esso (il male), sia compiuto materialmente da persone “gregarie”, che delegano la responsabilità delle proprie azioni ad una figura autoritaria che detiene il vero potere. Non c'è quindi nessuna valutazione morale sulle proprie azioni, essi

A causa di questo eccesso di io si può comprendere quali saranno gli atteggiamenti più frequenti di questi ragazzi: violenze, provocazioni, tentativi di prevaricare sugli altri... e l'elenco potrebbe continuare. Tuttavia, cosa succede quando il desiderio di onnipotenza di questi ragazzi viene frustrato, quando il loro "principio di piacere" fa i conti con quello che Freud definiva "principio di realtà"? «Quando la realtà quotidiana contraddice quel senso di tronfia sicurezza e onnipotenza, il ragazzo si sente vacillare e quello stato di baldanza si trasforma in uno stato di profondo disorientamento e di grave abbattimento»<sup>11</sup>. La risposta del ragazzo a questa esperienza di frustrazione e spaesamento dipende sempre dal suo «slancio vitale»: se ha uno scarso slancio vitale egli sentirà il mondo (naturale e sociale) come antagonista, "contro di lui", ingiusto perché si oppone ai suoi progetti di dominio. Il ragazzo, in questo caso sarà in preda ad una disperazione esistenziale. In questo frangente la risposta del ragazzo assomiglia molto alla risposta che dà il protagonista del romanzo di Jurij Karlovič Oleša, *Invidia*, per il quale la vita, incarnata negli oggetti più quotidiani, sembra non provare altro tipo di piacere se non cospirare contro di lui, portandolo ad affermare che:

le cose non mi amano. Un mobile tenta di farmi lo sgambetto. Una sorta di angolo laccato una volta mi morse letteralmente. Con la coperta ho avuto sempre rapporti vicendevoli assai complicati. La minestra che mi viene data non si fredda mai. Se una qualunque cianfrusaglia – una moneta o un bottone – cade giù dalla tavola, di solito ruzzola sotto un mobile difficile a spostarsi. Mi trascino carponi sul pavimento e, nell'alzare la testa, vedo la credenza che sghignazza.<sup>12</sup>

Se il ragazzo difficile, al contrario, ha un grande slancio di vitalità, allora il confronto con la realtà potrebbe insinuargli il dubbio che la sua presunta onnipotenza sia solamente un'illusione. Certo, Bertolini riconosce che in questo caso il ragazzo deve avere almeno una minima capacità di riflessione e di introspezione. Tuttavia, la questione davvero decisiva, in questi casi, per dare a questi soggetti la possibilità di cambiare, è quella di intervenire per tempo con interventi educativi responsabili, che accompagnino il soggetto in questo difficile cambiamento.

Infine, c'è ancora un altro tipo di atteggiamento che si dipana da una visione di onnipotenza dell'io, ovvero quello per cui questi ragazzi si pongono

fanno solamente quello che, i più ligi, considerano il loro "dovere". Era anche e soprattutto questa passività morale una delle più grandi mostruosità della macchina nazista: eliminare dalla coscienza personale e civile la valutazione etica sulle proprie azioni, la capacità di sentirsi responsabili di ciò che si sta compiendo su un altro uomo.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>12</sup> J. K. Oleša, *L'invidia*, Roma, Casini Editore, 1952, p. 21.

delle mete troppo alte da raggiungere, avendo una spropositata considerazione del proprio sé. Quando la realtà, però, dimostra l'inconsistenza di questa visione, allora i ragazzi diventano incapaci di «perseverare nello sforzo necessario a raggiungere quella meta ma anche di riformularla e, in un certo senso, di ricominciare da capo»<sup>13</sup>.

### 6.1.3 Prime considerazioni

Due, allora, le grandi direttrici antropologiche che formano la nostra griglia interpretativa per leggere il fenomeno della devianza e dei “ragazzi difficili” nel loro rapporto con il mondo schiavo di un'intenzionalità non equilibrata, che non fa cogliere loro il carattere relazionale della vita.

La prima direttrice mostra che l'esperienza del mondo di alcuni di questi ragazzi non tiene conto della globalità dell'esperienza personale e soggettiva perché tutta sbilanciata sul lato passivo di quest'ultima. L'unico momento di “attività” è comunque caratterizzato da quello che abbiamo chiamato *fatalismo esistenziale* e quindi dalla credenza, più o meno consapevole, che ciò che io sono sia frutto di una serie di eventi su cui io non ho avuto mai nessun tipo di potere perché non hanno mai visto in atto la mia capacità di significazione. Questo è parzialmente vero, poiché il fatto che qualcuno possa vivere in questo modo gli eventi del mondo è già frutto di una sua interpretazione, in cui assume nettamente una posizione attiva, anche se a livello di coscienza uno può non esserne consapevole. In secondo luogo il futuro è vissuto come un qualcosa di oscuro, da temere e perciò la gratificazione che questi ragazzi cercano è per forza immediata. “Se nel passato non ho avuto potere, se il futuro è incerto e non promette nulla di buono, allora l'unico momento che vale la pena vivere è il presente”, potrebbe pensare (in maniera più o meno consapevole) il ragazzo difficile. Eppure, poi, egli si trova a vivere un presente in cui è sempre e comunque schiacciato dai vincoli e dai dati passivi dell'esperienza.

La seconda direttrice, invece, ci mostra quella che è la vicenda di tutti quei ragazzi difficili che, nel rapporto io-mondo, privilegiano e hanno un'intenzionalità sbilanciata sul versante “io”, che diviene il parametro di tutte le loro esperienze. Cosa che non li fa incontrare davvero l'altro. L'alterità è invece vista o come un ostacolo al proprio personalissimo godimento e quindi come qualcosa o qualcuno che va eliminato, oppure come un mezzo da utilizzare per raggiungere questo godimento.

<sup>13</sup> Bertolini, *Ragazzi difficili*, p. 85.

In entrambe le due modalità in cui i ragazzi difficili esprimono il loro disagio è bene, come si era già accennato, non ricorrere a schematismi o a sistemi troppo rigidi. «La descrizione del processo di formazione della soggettività e la conseguente interpretazione del fenomeno del disadattamento minorile, si pongono [...] come dei modelli. [...] sono sempre mondi semplificati»<sup>14</sup>. Ci sono ragazzi che oscillano tra le due modalità e altri che presentano sfumature più o meno marcate. Esistono quindi diverse articolazioni di queste due macrocategorie interpretative. Per questo è bene tenere a mente che questo tentativo di lettura del disagio che i ragazzi difficili provano non deve diventare un espediente pacificante per evitare all'educatore di incontrarli realmente. Egli deve imparare a conoscerli e, poi, solamente dopo aver provato ad incontrarli realmente, impostare un'azione pedagogica. Essa può tenere sicuramente conto dei riscontri che il confronto con questa griglia può dare, ma deve anche essere rispettosa dell'unicità di ogni persona. La comprensione della tipologia di esperienza di disadattamento nei confronti della realtà da sola non basta. Bisogna inserire questa esperienza all'interno della storia personale del ragazzo come si sosteneva all'inizio per avere una lettura più completa ed essere in grado di orientare l'agire pedagogico. Esso, infatti, non deve avere come unica e prima finalità quella di rieducare un agire considerato antisociale, «ma di condurre il ragazzo verso una progressiva autocoscienza e una rivisitazione del suo modo di pensare e di intenzionare la realtà»<sup>15</sup>. In questo modo la sfida è quella di educare persone che siano responsabili e quindi che riescano a rispondere. Ma a cosa? Alle esperienze che li investono, agli avvenimenti che accadono loro. Ma per rispondere bisogna avere un interlocutore, bisogna essere inseriti in una relazione, anche minima. Questa è la sfida: per i ragazzi che vivono un eccesso di mondo, comprendere che ciò che accade attende una loro risposta; per quelli che hanno un eccesso di io, che la realtà li interpella e che essa ha un suo spessore che non la fa essere a loro completa disposizione.

## 6.2 I ragazzi difficili...si specchiano

Sembra evidente una cosa, almeno a livello antropologico: i ragazzi difficili faticano terribilmente ad accogliere l'alterità. Ma in che senso?

Seguendo Petrosino abbiamo definito essere due le modalità che il soggetto ha di rispondere all'alterità: accogliere o distruggere. Non sono due modalità che si escludono a vicenda lungo l'esperienza di vita di un soggetto.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 86.



Facciamo tutti quotidiana esperienza della difficoltà di accogliere l'alterità nelle varie forme in cui ci si presenta e della facilità che abbiamo di distruggerla.

Per alterità, dopo queste pagine, possiamo intendere non solo l'altro in carne ed ossa, o l'Altro come esperienza del mondo, ma anche e soprattutto l'altro-che-ci-abita, quell'alterità costitutiva che ci rende intimamente divisi e inquieti e mai completamente padroni di noi stessi, sempre in movimento e in ricerca.

Quelli che abbiamo definito "ragazzi difficili" sembra che abbiano una caratteristica peculiare, se dobbiamo seguire Bertolini, nel loro modo di vivere il mondo: l'accoglienza come modalità di rispondere all'alterità, in tutte le sue varie forme, sembra trovare raramente riscontro nella loro esperienza<sup>16</sup>.

I ragazzi difficili, ripetiamo, presentano un rapporto squilibrato io-mondo, un rapporto squilibrato nel modo in cui la coscienza intenziona il mondo, l'Altro. Ma a ben vedere questo rapporto io-mondo lo possiamo leggere, non solo, come un io che si estroflette e intenziona le cose della realtà (il mondo), ma anche, se questo mondo ci ridona un'immagine di noi e informa il nostro io, come un rapporto molto intimo in cui l'io è abitato dall'Altro, dal mondo. Come a dire che la parte più intima dell'esperienza soggettiva umana è questo rapporto io-mondo. L'esperienza che noi facciamo della soggettività è contemporaneamente un'esperienza di intimità e di estraneità. E bisogna imparare ad accogliere questo squilibrio, questa frattura strutturale per poter accogliere anche l'altro in carne ed ossa, perché se no si rischia sempre e solo di scivolare verso la sua distruzione. La tentazione di

<sup>16</sup> Intendiamoci, per nessuno è semplice il movimento di accoglienza. Esso è sempre frutto di una scelta ed è anche, come sottolineavamo nelle righe precedenti, la decisione meno naturale per l'essere umano perché ci chiede di fare i conti con il nostro narcisismo e la nostra volontà di possesso. Ci sono molti ragazzi (o adulti) che magari non sono definiti "difficili" dagli altri (persone, specialisti, istituzioni ecc.) solo perché hanno avuto la fortuna di nascere in una famiglia con buone possibilità economiche o perché dimostrano una spiccata intelligenza, che molte volte si traduce in furbizia e scaltrezza (entrambe, qui, connotate negativamente). Questo però non è meccanicamente collegabile ad una loro capacità di accogliere l'altro. Al contrario molte volte utilizzano queste loro fortune per soggiogare gli altri più deboli. Inoltre, non è la furbizia o il quoziente intellettivo, o lo status socio-economico che abilita automaticamente una persona a fare i conti con l'alterità che lo abita e di cui porta le tracce, se non a volte addirittura le ferite. Il percorso dell'introspezione e del fare i conti con le proprie miserie è lungo e tortuoso. E d'altra parte non è neanche sempre vero che un ragazzo difficile, sia che sia già inserito in un percorso di comunità, sia che non lo sia, non riesca ad accogliere, almeno in una qualche forma, l'alterità. Tuttavia mi sembra necessario operare questa 'schematizzazione' che, almeno per quello che la mia piccola esperienza mi suggerisce, sembra tratteggiare quello che può essere un profilo comune di questi "ragazzi difficili".

distruggere è molto forte perché questa modalità soggettiva ci chiude nel nostro piccolo godimento. Accogliere l'imprevisto che ogni incontro con l'alterità porta con sé non è semplice per nessuno, men che meno per ragazzi che hanno grandi fragilità e sofferenze alle spalle.

E infatti abbiamo visto che i ragazzi difficili o vivono un eccesso di io oppure un eccesso di mondo e in entrambi i casi risulta impoverita la loro esperienza di esseri umani. Nel primo caso perché l'altro diventa un ostacolo al loro soddisfacimento e al loro godimento personale e perciò va eliminato, distrutto. Questa modalità di relazionarsi con l'altro non permette di far rendere loro pienamente conto che è proprio grazie ad un altro che si è al mondo e che il legame con l'altro ci costituisce fin dalle fondamenta. E così, falsamente, l'io cerca di trovare un potere assoluto ("sciolto-da", nel senso etimologico della parola) rispetto a qualsiasi altro. Invece, nel secondo caso l'altro sembra sopraffarli in tutto e per tutto. Chi vive un «eccesso di mondo» si sente profondamente in balia dell'altro, che viene vissuto come una prigione. In questo non-potere l'unico modo per esercitare un briciolo di potere è autodistruggersi, perdersi nell'altro. L'io però, anche in questo caso, non sente di dover accogliere l'altro, non sente che l'alterità è parte di sé. Percepisce sì l'altro, ma lo estremizza e, al posto che accoglierlo, preferisce distruggersi.

Nel primo caso sembra più intuitivo il movimento di distruzione dell'altro. I ragazzi che presentano un «eccesso di io» mettono spesso in atto comportamenti violenti o di manipolazione tali per cui sembra quasi evidente che, se l'altro c'è, c'è solo in forma di oggetto da sfruttare. Sembra rovesciato l'adagio kantiano del "trattare l'altro come un fine e mai come un mezzo". Questi ragazzi concepiscono l'altro solo come mezzo per raggiungere un godimento, per mostrare (e dimostrare) il loro senso assoluto di onnipotenza.

Nel secondo caso, invece, sembra più difficile vedere in che modo i ragazzi, che vivono quello che abbiamo definito come un «eccesso di mondo», distruggano l'altro. Questi infatti dall'alterità si lasciano schiacciare. Eppure la questione è molto sottile e lo accennavamo già nelle righe precedenti. Nel lasciarsi schiacciare essi rifiutano e misconoscono la possibilità del legame con l'altro. Distruggono l'altro non riconoscendolo come fonte di un possibile legame, come qualcosa che li costituisce intimamente e proprio per questo ha dato loro la possibilità di venire al mondo (non solo nell'atto del concepimento, ma soprattutto come soggetti). Per distruggere, in questo caso, si autodistruggono, si asservano completamente a questo Altro. Esercitano un piccolo potere all'interno di quello che loro percepiscono come un non-potere.

In entrambi i casi c'è un problema di irrigidimento dell'identità personale e quindi di narcisismo. Poco importa che un ragazzo si creda il centro dell'universo o il nulla più totale se crede proprio di essere "quell'io lì" e se

gli sembra che ogni esperienza che lo investa non faccia altro che confermare quella sua idea. Certo, le esperienze di questi ragazzi sono (e sono state) tutte dello stesso segno, quasi mai realmente positivo. È anche vero, però, che se presupponiamo che la persona sia libera e creatrice vediamo che se non c'è la possibilità di pensarsi altrimenti, di pensare che ci sia un altro modo di abitare questo mondo, anche in forma fantastica, vuol dire che la libertà si è inceppata, che si è un po' meno liberi. E questo può succedere sia perché nessuno ha mai mostrato a questi ragazzi che esiste un'altra possibilità di vivere, oppure perché essi sono refrattari a qualsiasi altra esperienza che non sia quella che hanno sempre fatto.

Per comprendere meglio questi passaggi credo sia importante soffermarci sul concetto di aggressività.

### 6.2.1 La distruzione si specchia e si riscopre aggressività

Nello stadio dello specchio abbiamo visto come il soggetto si identifichi in un'unità (che altro non è che la forma della sua identità, *un'armatura identitaria alienante*, parafrasando Lacan) passando attraverso l'altro: attraverso l'immagine dell'altro e l'immagine di sé che l'altro gli dà. Quindi «il soggetto si identifica e si riconosce come “io” solo all'interno dell'alienazione da sé»<sup>17</sup>.

Abbiamo altresì visto come una delle caratteristiche umane che emergono da questo stadio sia la dimensione tutta umana dell'aggressività, intesa come volontà di possedere ciò che non si ha, ma che si pensa si dovrebbe possedere di diritto. Successivamente l'aggressività può anche manifestarsi come atteggiamento per difendere ciò che si pensa di essersi conquistati con fatica, ciò che si crede che ci appartenga ormai di diritto, ovvero l'identità, ciò che si pensa di essere.

Lacan, in un suo altro scritto<sup>18</sup>, afferma che «l'aggressività si manifesta in un'esperienza, che è soggettiva per costituzione»<sup>19</sup>. Se l'aggressività è *soggettiva per costituzione* vuol dire che non si sta parlando qui dell'aggressività propria degli animali, ma di un modo dell'essere proprio dell'uomo. Non vi è nessuna forma istintuale nell'aggressività umana. Non esistono modelli biologico-naturali utili per scandagliare quest'esperienza propria del soggetto.

Lacan collega direttamente il suo scritto sull'aggressività a quello sullo stadio dello specchio. In una delle pagine centrali del saggio egli parla

<sup>17</sup> Petrosino, *La scena umana*, p. 142.

<sup>18</sup> J. Lacan, *L'aggressività in psicoanalisi*, in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974, pp. 95-118.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 96.

esplicitamente di *imago*, termine che abbiamo già trovato nell'altro scritto. Nel dramma che attraversa per costruire la propria soggettività, il bambino, per giungere a se stesso, deve passare (lo abbiamo detto più volte) attraverso l'altro, attraverso l'*imago* dell'altro. Afferma lo psicoanalista francese che

è questa captazione da parte dell'*imago* della forma umana [...] a dominare tra i sei e i due anni e mezzo tutta la dialettica del comportamento del bambino in presenza del simile. Durante tutto questo periodo si registreranno le reazioni emotive e le testimonianze articolate di un transittivismo normale. Il bambino che picchia dice di essere stato picchiato, quello che vede cadere piange. Allo stesso modo è in un'identificazione all'altro che egli vive tutta la gamma delle reazioni di prestanta e di parata, di cui le sue condotte rivelano in modo evidente l'ambivalenza strutturale, schiavo identificato al despota, attore allo spettatore, sedotto al seduttore. Abbiamo qui una sorta di crocevia strutturale, su cui dobbiamo adattare il nostro pensiero per capire la natura dell'aggressività nell'uomo e la sua relazione con il formalismo del suo io e dei suoi oggetti. Rapporto erotico in cui l'individuo umano si fissa a un'immagine che l'aliena a se stesso, ecco l'energia ed ecco la forma in cui ha origine quell'organizzazione passionale che egli chiamerà il suo io. Questa forma si cristallizzerà infatti nella tensione conflittuale interna al soggetto che determina il risveglio del suo desiderio per l'oggetto del desiderio dell'altro: il concorso primordiale precipita come concorrenza aggressiva, ed è da tale forma che nasce la triade dell'altro, dell'io e dell'oggetto.<sup>20</sup>

Proviamo ora a comprendere meglio queste righe dello psicoanalista francese. Da questa pagina centrale dello scritto possiamo ricavare due intuizioni molto feconde:

a) dalle prime righe, che riguardano il processo di identificazione e alienazione, ricaviamo che, come avevamo già visto nello stadio dello specchio, il bambino vive i suoi primi anni di vita cercando di adattarsi alle *imago* degli altri, che vede promettenti e desiderabili. È questo lo stadio delle varie identificazioni, che segnano tutti i comportamenti del bambino, il quale cerca di adeguare i propri atteggiamenti a quelli degli altri. Questo stato radicale Lacan lo chiama di *transattivismo*, cioè di depersonalizzazione. Questo fenomeno identifica nell'età adulta comportamenti patologici quali, ad esempio, quelli dello schizofrenico e consiste nell'attuare una proiezione sul mondo circostante di sensazioni, sentimenti, percezioni e volizioni. E quindi il bambino che è diviso in sé, un corpicino-in-frammenti, cerca tramite questo meccanismo di acquisire un'unità. E questo lo porta a riconoscersi radicalmente nell'altro tanto che, afferma Lacan, «il bambino che picchia dice di essere stato picchiato, quello che vede cadere piange». Egli assume

<sup>20</sup> *Ivi*, pp. 107-108.

quell'atteggiamento «dello schiavo identificato al despota» pensando di essere davvero lui il despota, credendosi davvero quell'io. Questa frattura dell'io, il fatto che questa «funzione» si costituisca solo passando per l'altro, si nota anche in un successivo passaggio di Lacan in cui afferma: «"Io sono un uomo", che nel suo pieno valore non può voler dire altro che: "Io sono simile a colui che, per il fatto di riconoscerlo come uomo, fondo a riconoscermi come tale"»<sup>21</sup>. Sembra chiaro come, per lo psicoanalista francese, l'essere uomo passi sempre attraverso il processo di identificazione. E che, soprattutto, non esiste un'idea astratta di uomo, ma sempre un certo tipo di uomo incarnato, che cerca faticosamente di rassomigliare quell'altro che vede e percepisce come desiderabile;

b) nella seconda parte delle righe sopra riportate Lacan collega questo movimento d'identificazione all'aggressività, cercando di «capire la natura» di questa esperienza costitutiva della soggettività umana. In queste righe Lacan paragona ad un «rapporto erotico» l'ammirazione che il cucciolo d'uomo ha per l'immagine del simile, a cui si aliena e si fissa per formare il suo io. Ed è in questo modo che, come abbiamo già osservato in precedenza, il soggetto riesce a dare un'«organizzazione passionale» al suo «dinamismo libidico restato fino ad allora problematico»<sup>22</sup>. Nello stadio dello specchio lo psicoanalista francese sosteneva che «l'io si precipita in una forma primordiale»<sup>23</sup> e in questo testo aggiunge che «il concorso primordiale precipita come concorrenza aggressiva». Sembra suggerirci che l'io, una volta formato, sia subito aggressivo (*per costituzione*) e questo perché nel soggetto inizia a farsi strada l'esperienza sconquassante del desiderio, nella sua forma di «desiderio per l'oggetto del desiderio dell'altro». In questo senso Lacan può affermare che è da qui «che nasce la triade dell'altro, dell'io e dell'oggetto», poiché da questo momento in poi saranno questi i tre protagonisti della scena umana saldati insieme dall'esperienza del desiderio.

Ricordiamo infatti che l'io del bambino si forma guardando a quell'immagine che la mamma approva e che il bimbo vede essere l'oggetto del desiderio della madre. È perciò normale che, volendo essere *proprio come quello lì*, volendo essere lui l'oggetto del desiderio della madre, il soggetto lo invidi intimamente e sogni di distruggerlo per prenderne il posto.

Silvano Petrosino commenta questo pezzo di Lacan affermando che «il passaggio da altro da sé per raggiungere sé sia per l'io un processo ad un tempo di identificazione e di alienazione, luogo di un assoluto attaccamento (di un'autentica "fissazione") e, proprio per questo, di una decisa

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 112.

<sup>22</sup> Lacan, *Lo stadio dello specchio*, p. 88.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 90.

aggressione»<sup>24</sup>. Per tutta la vita noi dovremmo fare i conti con questo nostro tratto competitivo e aggressivo, collegato intimamente al narcisismo e quindi ad una dimensione infantile. Nel dramma umano l'aggressività e l'invidia verso l'altro, il «risentimento»<sup>25</sup>, sono una costante. Ne facciamo tutti quotidiana esperienza: dalla piccola invidia (“come vorrei anche io...”), alla grande gelosia. Tutti noi facciamo esperienza di invidiare quell'altro perché ha un qualcosa che ci manca, perché è qualcuno che noi vorremmo essere e perché, magari, gli altri lo vedono come bello, buono, meritevole del loro affetto...in una parola, *desiderabile*. Da queste righe pare sempre più chiaro come non siamo mai noi i padroni dei nostri desideri, ma come questi siano sempre pilotati dai desideri degli altri. Desideriamo avere quello che gli altri desiderano, nell'illusione di risultare desiderabili agli occhi degli altri. Per questo Lacan afferma che c'è una «evidente relazione tra la libido narcisistica e la funzione alienante dell'io, e l'aggressività che se ne sviluppa in ogni relazione con l'altro»<sup>26</sup>.

### 6.2.2 La pulsione: note sull'aggressività

L'analisi sulla soggettività, di come essa nasca profondamente segnata dal dramma del «risentimento», fa dare a Lacan una definizione interessante di aggressività: essa è «la tendenza correlativa a un modo di identificazione che chiamiamo narcisistico e che determina la struttura formale dell'io dell'uomo e del registro di entità caratteristico del suo mondo»<sup>27</sup>. Trovo questa definizione molto utile soprattutto poiché si ricollega a quello che è il problema principale dei ragazzi difficili, ovvero uno sbilanciamento e un disequilibrio a livello dell'io (della propria identità), da una parte o dall'altra. E per questo il loro è un problema radicalmente narcisistico.

Occorrerà però procedere con calma. Lacan in questo scritto parla di una «tendenza». Tuttavia in un altro suo scritto lo psicoanalista francese sostituisce il concetto di tendenza con quello di *pulsione*. Lo fa nelle pagine dedicate

<sup>24</sup> Petrosino, *La scena umana*, pp. 141-142.

<sup>25</sup> Lacan, *L'aggressività in psicoanalisi*, p. 108.

<sup>26</sup> Lacan, *Lo stadio dello specchio*, pp. 92-93.

Abbiamo già individuato nelle righe precedenti che se qualcuno diviene il modello a cui bisogna conformarsi è verosimile che possa diventare anche un rivale. Se bisogna essere 'proprio come quello', anzi, se bisogna essere 'proprio quello', allora 'quello' è un ostacolo che va eliminato per poter essere pienamente se stessi, per non avere più rivali.

<sup>27</sup> Lacan, *L'aggressività in psicoanalisi*, p. 104.

alla *pulsione di morte* di uno dei suoi Seminari, il VII, intitolato *L'etica della psicoanalisi*<sup>28</sup>.

Lacan, parlando delle varie interpretazioni che altri autori post-freudiani del suo tempo danno del concetto di pulsione, così come espresso dal padre della psicoanalisi, afferma che questi individuano come tratto peculiare della pulsione «la *tendenza* generale di tutti i sistemi al ritorno all'equilibrio, nella misura in cui possono essere colti nell'equazione energetica»<sup>29</sup>. Per questi autori la pulsione sarebbe quindi un meccanismo omeostatico della soggettività, un modo per scaricare la libido e riportare il sistema ad uno stato di equilibrio. Lacan però si affretta ad aggiungere che

ciò può essere chiamato tendenza, ma non è [...] quel che possiamo [...] designare [...] come la pulsione. La pulsione come tale, e in quanto essa allora è pulsione di distruzione, deve essere al di là della tendenza al ritorno all'animato. Che cosa può mai essere – se non una volontà di distruzione diretta, se posso dir così per illustrare ciò di cui si tratta?<sup>30</sup>

La pulsione, commenta Petrosino, rivela il soggetto «per ciò che è [...] *in quanto manifestazione della soggettività in azione*»<sup>31</sup>. Per comprendere meglio questo aspetto della pulsione, ovvero il suo essere rivelativa della soggettività, è interessante anche un altro passaggio di questo Seminario di Lacan, per la precisione quello attinente la *storicizzazione* della pulsione. Sostiene infatti Lacan che

La pulsione propriamente detta è qualcosa di molto complesso [...] Non è riducibile alla complessità della tendenza intesa nel senso più ampio, nel senso dell'energetica. Essa *comporta una dimensione storica*, di cui si tratta per noi di cogliere la vera portata. Questa dimensione è contrassegnata dall'insistenza con la quale si presenta, in quanto *si riferisce a qualcosa di memorabile perché memorizzato*. La rimemorizzazione, la *storicizzazione*, è *coestensiva al funzionamento della pulsione in ciò che viene chiamato lo psichico umano*. Ed è anche qui che si registra, che entra nel registro dell'esperienza, la distruzione.<sup>32</sup>

Questo significa che la pulsione si registra e si iscrive in una storia. Ogni storia umana presenta qualche complessità, qualche zona d'ombra.

<sup>28</sup> J. Lacan, *Il Seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi (1959-1960)*, Torino, Einaudi, 2008.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 269, corsivo mio.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> Petrosino, *La scena umana*, p. 144.

<sup>32</sup> Lacan, *Seminario VII*, p. 266, corsivi miei.

Abbiamo già visto nelle righe precedenti che, appena nato, il bambino è un corpicino pulsionale. Tuttavia le sue pulsioni non hanno un ordine o un'organizzazione, non sono da subito *storicizzate*. Egli si gode in modo indiscriminato. Le cure che un bambino riceve (ma anche quelle che non riceve), i gesti e le parole di affetto (o di cattiveria), incidono il suo corpo, danno forma al suo *Lieb*, orientano i suoi desideri. Queste tracce riguardano anche la vita pulsionale, che si fa memoria di incontri, carezze, schiaffi, baci, urla ecc. poiché le pulsioni sono segnate e direzionate da queste esperienze. È per questo che le pulsioni svelano il soggetto nella sua più propria unicità, dicono qualcosa della sua esperienza di soggetto, persino dell'esperienza della distruzione. Altrove, Lacan, parla di «montaggio della pulsione» per designare «una apparecchiatura [appareillage] attraverso dei significanti – implicante anche delle immagini»<sup>33</sup> con cui il soggetto cerca di dare forma al suo godimento. Potremmo anche dire che il montaggio pulsionale «è il mito fabbricato dal soggetto per dare forma al godimento, per strutturarlo»<sup>34</sup>. Al posto di godere in maniera disordinata il soggetto, in base alle richieste dell'Altro, orienta le sue pulsioni e organizza in un modo accettabile il suo godimento. Accettabile per l'altro e la situazione in cui si trova a vivere. Accettabile per sopportare il peso dell'essere al mondo. E quindi, “se la mamma mi considera solo nel momento in cui alzo la voce e spacco le cose, e nel momento in cui sono considerato dalla mamma mi sento bene, importante, riconosciuto e desiderato, perché questo modo di stare al mondo non dovrebbe essere buono?” potremmo dire interpretando alcuni comportamenti dei ragazzi ospiti in un percorso residenziale.

Il punto focale nella pulsione è che essa «esige il suo soddisfacimento [...] attraverso un circuito che parte dal soggetto e ritorna al soggetto [...] e che, necessariamente, implica un oggetto»<sup>35</sup> sostiene Izcovich. Tuttavia, conclude dicendo che «l'oggetto perfettamente adeguato al soddisfacimento non esiste. [...] La pulsione è sempre parziale, non vi è accesso all'altro [...] che non sia parziale, dunque limitato»<sup>36</sup>. La pulsione fa un giro a vuoto intorno a quello che essa pensava essere l'oggetto del suo godimento e, ritornando al soggetto, lo fa sentire insoddisfatto. Izcovich conclude dicendo che però è proprio radicalizzando la perdita dell'oggetto-perduto-per-sempre e il fatto che l'altro non potrà mai rimpiazzare questo oggetto, che esiste lo spiraglio per il legame sociale, per creare legame. Solo essendo cosciente che dell'altro non potrà mai goderne a pieno, che egli è un limite al mio godimento (e

<sup>33</sup> Izcovich, *op. cit.*, p. 87.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 88.

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> *Ivi*, pp. 88-89.



che non è l'oggetto del mio godimento), posso, al posto di distruggerlo, accoglierlo, almeno in una qualche forma<sup>37</sup>.

Questa però è solo una possibilità. Sostiene Lacan che è proprio dal funzionamento delle pulsioni «che entra nel registro dell'esperienza, la distruzione». E questa si incarna nella «volontà di distruzione. Volontà di ricominciare da zero. Volontà di qualcosa d'Altro, nella misura in cui tutto può essere chiamato in causa a partire dalla funzione del significante»<sup>38</sup>.

Ma da cosa differisce la volontà di ricominciare propria della distruzione, da una volontà di ricominciare che potremmo definire propria di un processo di cura? Cerchiamo ora di comprendere in che senso Lacan utilizzi qui la parola «ricominciare». Intanto è bene notare che questa parola non è usata da sola, ma è accompagnata ad un'altra. Egli dice «ricominciare da zero». Questo significa che questo tipo di pulsione non vuole ripartire, re-iniziare. Vuole «ricominciare da zero», eliminare la sua origine, l'alterità che la abita essendosi essa storicizzata, vivendo della storia personale di un soggetto. Il soggetto vuole essere un io-irrelato, essere lui l'origine di se stesso. Possiamo dedurre, almeno da quello che ci siamo precedentemente detti, che questo sia impossibile. Al limite la vita può ripartire, ma per ripartire (o ricominciare) deve avere comunque un punto di appoggio, un altro a cui far affidamento. Questo è un primo punto importante per comprendere come un qualsiasi processo di cura e qualsiasi tipo di rieducazione, deve fare i conti con la storia di un soggetto e non deve eliminarla. Il ragazzo ha vissuto alcune esperienze e ha fatto alcuni incontri che l'hanno profondamente segnato, che hanno orientato il suo modo di stare al mondo. Questi sono importanti, sono il punto di partenza da cui partire, il perno attorno al quale il cambiamento può essere possibile.

Per Lacan il soggetto che vuole ricominciare da zero, che noi potremmo chiamare “difficile” e che egli paragona al marchese de Sade (quindi al *soggetto perverso* per eccellenza), vorrebbe auto porsi, vorrebbe essere il centro di se stesso, vero signore della sua vita. Ma l'origine è diversa dall'inizio, nell'esperienza umana. L'origine della nostra vita non la scegliamo noi, ci è donata. Essa può essere un'origine segnata dall'accoglienza o dalla distruzione. Si può venire al mondo tra l'affetto dei genitori, tra le cure amorevoli della mamma e le parole e le carezze dolci del papà, oppure essere abbandonati in un cassonetto dell'immondizia, avere sacchi della spazzatura come prima apertura sul mondo. Ma la possibilità che all'essere umano è data è

<sup>37</sup> È interessante notare che «la pulsione fa legame altrimenti, un legame che non è normativo. Diciamo che la pulsione orienta il rapporto del soggetto con l'atto» Izcovich, *op. cit.*, p. 104. Il legame della pulsione concerne l'atto proprio o del distruggere o dell'accogliere. E non c'è nessun vincolo normativo esterno che possa orientare quest'azione.

<sup>38</sup> Lacan, *Seminario VII*, p. 269.

quella che egli può iniziare molte volte nel corso della sua vita. Egli può sempre ricominciare, iniziare qualcosa di nuovo, partendo, ma sganciandosi, dal già dato.<sup>39</sup> È importante però che questo ‘già dato’ non venga dimenticato, ma compreso nella storia personale del soggetto. Compreso in duplice senso: *compreso* a livello cognitivo, cioè capito; ma soprattutto *compreso* a livello affettivo, cioè *accolto*. Il soggetto deve “venire alle mani” con la sua storia, capirla, ma soprattutto, in una qualche forma accoglierla, senza voler giustificare in questo modo il male che può essergli stato fatto.

### 6.3 «La cruna dell’ego»: è sempre un ‘problema di io’

In un certo senso anche i ragazzi difficili vorrebbero essere i padroni del loro mondo e credono di essere l’origine di se stessi (ed è facile constatare che questo non è solo un loro problema). In molti casi l’origine per loro non è stata la più felice ed è quindi comprensibile anche il perché uno la vorrebbe eliminare, perché vorrebbe ricominciare da zero.

Essi vorrebbero poter vivere senza l’altro, che in fin dei conti è visto come un ostacolo al loro godimento pieno. E, da un punto di vista antropologico, penso sia possibile lasciare un attimo stare il fatto che essi questo altro abbiano l’illusione di poterlo dominare o meno. Ovvero, per un momento non mi sembra importante se il ragazzo difficile voglia schiacciare l’altro o si faccia schiacciare da questo altro.

Per questi motivi penso che quello dei “ragazzi difficili” sia, in entrambe le declinazioni che Bertolini ne fa, un problema del loro spiccato tratto narcisistico e che in realtà anche «l’eccesso di mondo» sia comunque più una questione da vedere sotto la luce della posizione e della rilevanza che l’io assume nel delicato rapporto io-mondo.

<sup>39</sup> Per un approfondimento sulla differenza tra *inizio* e *origine* e sull’importanza della *riflessione*, rimando alle belle pagine contenute in S. Petrosino, *La scena umana*, pp. 91-101. Il perno centrale della riflessione del filosofo è che una persona «*inizia come soggetto proprio nell’istante in cui si trova investito dall’evidenza che l’inizio*, quello a cui accede grazie al suo riflettere, *non è mai l’origine*. Si deve così affermare che il porsi ed il concentrarsi, tratti propri di un sé che resiste e si oppone al mero fluire dell’esistenza e del vivere, si intrecciano essenzialmente con un trovarsi esposti e de-centrati che pure sono tratti propri del sé, e che anzi sono gli stessi identici tratti» (p. 96). La possibilità di ricominciare è una ‘caratteristica ontologica’ dell’essere umano nel suo essere agente, capace di azione. È questa una tesi del capolavoro di Hannah Arendt *Vita activa*. Scrive la filosofa che «il fatto che l’uomo sia capace d’azione significa che da lui ci si può attendere l’inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (*Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1997, p. 129).

Abbiamo già accennato che il problema dei ragazzi difficili è il fatto che essi non riescano a cogliere la struttura relazionale dell'esperienza personale: da una parte, presentando un irrigidimento nella funzione del loro io e agendo la loro aggressività distruggendo l'altro; dall'altra, essi irrigidiscono la loro definizione di io pensandosi e vivendosi schiacciati dalla realtà, cercando in questo modo di ricavare un minimo di potere (e godimento) in questo non-potere. Per questo, in fin dei conti, in entrambi i casi mi pare che l'io sia una funzione che abbia subito uno stallo. La differenza è che essa viene vissuta in un modo diametralmente opposto.

È importante quindi mantenere fede alle intuizioni pedagogiche e fenomenologiche di Bertolini, notando però che anche chi vive un «eccesso di mondo» può godere di questa situazione esistenziale, può trovar un buon motivo per mantenersi rigido e “fedele” a questa sua identità “da perseguitato”. Sarà bene dire che di questa identità si può anche goderne. Non è raro trovare ragazzi che si crogiolano nel fare le vittime, nel sentirsi sempre loro il bersaglio di tutto e tutti. Questo non elimina il macigno di sofferenza esistenziale che devono portarsi dietro. È però vero che la dimensione del godimento non ha a che vedere con la tristezza o la sofferenza. Una vita può essere schiacciata da un dolore esistenziale, eppure, quando le si offrono gli aiuti per star bene, questa sembra ritrarsi, sembra non volerne più sapere. È qui che fa il suo tragico capolino la *pulsione di morte*. Osserva per questo motivo Recalcati che

non bisogna dimenticare che non è una elucubrazione teoretica che spinge Freud a compiere questo passo, ma ciò che impara direttamente dai suoi pazienti. Egli [...] isola un tratto fondamentale della natura umana, un tratto oscuro che la ragione occidentale ha voluto ostinatamente misconoscere: *la vita umana non aspira al suo Bene ma a godere, anche se godimento conduce al di là del Bene*. Essa ci appare come animata da una spinta verso l'eccesso, [...] sino al punto di *voler godere senza tener conto della difesa della vita*. Questo e non altro Freud isola con il concetto di pulsione di morte: *la vita tende a volere il proprio godimento anche se questo è contro o minaccia la sopravvivenza della vita stessa* [...] La nozione di pulsione di morte solleva infatti lo scandalo della tendenza degli esseri umani a perseguire il proprio Male, a ricercare ciò che può condurli alla loro distruzione, a non volere il loro Bene, ma il loro godimento [...] *proprio e solo perché è cattivo e pericoloso*. [...] ciò che interessa maggiormente a Freud [...] [è] la spinta degli uomini alla distruzione, alla *distruzione di sé e di ogni legame con l'Altro*. [...] Freud infatti giunge alla pulsione di morte attraverso il narcisismo. L'estremo narcisista, la difesa estrema della propria identità, conduce alla distruzione della vita. Al contrario, se la vita esce da se stessa, se non difende narcisisticamente la propria identità, se non irrigidisce i propri confini c'è possibilità di legame con l'Altro vitale e non distruttivo [...] c'è

*malattia non quando c'è indebolimento dell'identità ma quando si produce un suo rafforzamento estremo.*<sup>40</sup>

Questa lunga citazione mi sembra essere necessaria per comprendere quale sia l'idea fondamentale di queste ultime righe.

La prima idea è che la vita umana aspira a godere «al di là del Bene», a godere anche fino a morirne. Mi sembra che un ragazzo che si senta perseguitato dal mondo, che viva un eccesso di mondo, possa vivere in questo stato godendone fino all'estremo. La propensione a dare una direzione al proprio godimento, a darne una forma, avviene molto presto nell'essere umano e interessa quella fascia di età in cui si ricevono le prime cure. Questa traccia, che dice qualcosa di unico del godimento del soggetto, viene definita «marchio» da Izcovich. Egli sostiene che «i marchi suppongono ciò che non si cancella»<sup>41</sup> e sono parte di quella matrice che comanda la formazione delle identificazioni. Sono un qualcosa di *reale* che è «incancellabile, un'esperienza del soggetto che non solo è incancellabile, ma orienta tutto quello che può prodursi dopo, ossia condiziona ogni sua condotta»<sup>42</sup>. Il marchio è condizionato dal desiderio dell'Altro, che fa uscire il bambino dell'anonimato. È il desiderio dell'altro e i marchi che esso produce sul bambino che fa «del suo grido [del bambino] un appello»<sup>43</sup>.

Nello spazio tra il grido e l'appello si insinua l'esperienza della domanda, che è indice del desiderio unico del bambino. È poi la risposta a questa domanda che lascerà una traccia indelebile nella vita del bambino<sup>44</sup>. Potremmo anche tentare di ipotizzare che è proprio il modo in cui l'altro risponde al grido del bambino in questi primi istanti di vita a condizionare la sua visione del mondo. Se l'altro-genitore risponde accogliendo il grido del bambino è ipotizzabile che la traccia lasciata sul corpino del cucciolo d'uomo sarà di tutt'altra pasta rispetto a quella lasciata da un altro-genitore che rifiuta di accogliere il grido. Certo, se il grido si trasforma in appello vuol dire che c'è stato qualcuno che l'ha ascoltato. Se il grido rimanesse tale probabilmente si spegnerebbe e non ci sarebbe spazio per la vita. Eppure la qualità dell'ascolto non è indifferente e lascerà una traccia indelebile nel bambino. Aggiungiamo però che Lacan usa il termine “condizionare” e non “determinare”. Ciò vuol dire che la traccia non implica la scomparsa della libertà personale. Ci

<sup>40</sup> M. Recalcati, *Elogio dell'inconscio. Dodici argomenti in difesa della psicoanalisi*, Milano, Bruno Mondadori, 2007, pp. 106-111, corsivi miei.

<sup>41</sup> Izcovich, *op. cit.*, p. 95.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 96.

<sup>43</sup> J. Lacan, *Nota sulla relazione di Daniel Lagache: Psicoanalisi e struttura della personalità (1960)*, in *Scritti*, p. 675.

<sup>44</sup> Per un approfondimento dal punto di vista psicoanalitico sul concetto di «marchio» rimandiamo ad L. Izcovich, *op. cit.*, pp. 94-100.

saranno, si spera, molte altre tracce che possono, eventualmente, “correggere” e dare nuovo senso alla prima: è la scommessa educativa. È però vero che la prima traccia, il marchio, dice di come un soggetto tenderà di godere nella vita. Sancisce la modalità che il soggetto avrà di relazionarsi con il godimento.

La prima idea, dicevamo, è questa spinta all’eccesso, a voler godere ad ogni costo, anche fino alla morte. Non solo godere dell’altro, ma godersi, godere senza l’altro o farsi godere. Nelle faccende di godimento poco importa che posizione occupi l’altro, «purché si goda».

La seconda idea è che l’essere umano è *spinto a distruggere*, «alla distruzione di sé e di ogni legame con l’Altro». Il verbo passivo non è usato in modo casuale, ma serve a sottolineare che il distruggere l’altro, l’abbiamo detto più volte, sembra essere la scelta più facile per l’uomo, quasi non fossimo padroni di questa «spinta». Questo perché, e Recalcati lo riconosce e lo indica chiaramente, il movimento della distruzione è collegato alla questione del narcisismo, ovvero a quella «difesa estrema della propria identità» che «conduce alla distruzione della vita». Solo l’uscita da sé e da uno schematico troppo rigido della propria identità permette un legame con l’altro che sia vitale. La proposta che la psicoanalisi sembra fare è quella di pensare la malattia non tanto in termini organici o fisici, bensì relazionali. Ovvero, ci sarebbe «malattia non quando c’è indebolimento dell’identità ma quando si produce un suo rafforzamento estremo», quando *l’altro*, nel senso pieno che abbiamo provato a dare a questa parola, sparisce dall’orizzonte della mia esperienza personale o è presente solo come oggetto di godimento e non come *punto di arresto* che limita il mio godimento.

In altre parole potremmo collegare la questione della malattia con quella della libertà in questi termini: la vita si ammala – la libertà personale si incarta – quando si irrigidisce la propria identità. Più si pensa solo a sé e al proprio godimento, più alimentiamo un movimento di distruzione e di aggressività verso l’altro o verso noi stessi.

Per ora mi sembra importante mostrare come, in entrambi i casi delle macrocategorie individuate da Bertolini per descrivere i ragazzi difficili, il problema stia in un irrigidimento nelle loro identificazioni, in ciò che credono di essere. Non riescono a mettersi in discussione. La realtà è quella che loro percepiscono e non riescono a vedere altre strade. La loro libertà perciò risulta imbrigliata in una continua coazione a ripetere: ripetere gli stessi schemi di azione, ripetere le stesse modalità di reazione<sup>45</sup> alle esperienze che

<sup>45</sup> Parlo volutamente di *reazione* e non di *risposta* per tentare di mostrare la ripetitività di certi comportamenti. La risposta prevede una libertà di scelta, più o meno dilatata, tra alcune opzioni, prevede un saper soppesarle e capirne le conseguenze, per me e per gli altri. Molte volte questi ragazzi non scelgono, non rispondono, ma reagiscono alle varie esperienze che li

fanno della realtà, ripetere uno stesso modo (disequilibrato) di relazionarsi con l'altro e di godere.

Il tratto narcisista è intimamente collegato con quello aggressivo e distruttivo perché, nel difendere il proprio io, quella che è la propria identità, una persona (nel nostro caso, un "ragazzo difficile") tende a non accogliere l'altro quale portatore di novità, di un inedito nella vita (molte volte tende addirittura a non coglierli). "Ciò che diviene nuovo nell'orizzonte della mia esperienza, ciò che è inedito e può provocare uno scompenso in quello che ho sempre creduto di essere, deve essere distrutto preventivamente, non può trovare spazio in me", sembra dire-mentre-agisce il ragazzo difficile. L'altro infatti è sempre l'inatteso, è l'ospite<sup>46</sup>.

Questo atteggiamento potrebbe in parte spiegare il perché ci sia sempre una gran diffidenza iniziale da parte di questi ragazzi a tutto ciò che un educatore propone: "ma perché si fa questo? ma perché questa regola inutile? ma perché non ti fai gli affari tuoi? ecc.". "Ma perché?", per l'appunto. Perché un educatore sembra che, nella lettura che questi ragazzi danno, sia lì sempre e solo per rompere loro le scatole, per non lasciarli in pace? Proprio perché l'educatore, in un primo momento, è chiamato "a rompere". È chiamato a rompere gli schemi e ad introdurre delle esperienze inedite che siano accattivanti e promettenti e che comincino a divenire perfino desiderabili, da un lato e, dall'altro, che siano incarnazione, pratica quotidiana di quella proposta di vita buona che gli educatori di un'equipe intendono mostrare al ragazzo.

Un'ultima precisazione. Da queste righe (e da queste ultime affermazioni) c'è il rischio di trarre l'errata conclusione che il godimento sia cattivo, mentre il desiderio sia buono. Entrambi, invece, sono parte dell'esperienza

investono. Tra l'altro, le varie reazioni, sono molto simili tra loro, nel senso che portano il soggetto a ripetere quasi sempre uno stesso modo di vivere queste esperienze.

<sup>46</sup> La parola «ospite», di origine indoeuropea, significa originariamente «straniero». È facile intuire che chi è straniero non sia facilmente inquadrabile dalle categorie di chi lo considera tale. Lo straniero è ciò che più radicalmente potremmo definire con il nome di «altro». Noi possiamo essere stranieri per l'altro, ma anche per noi stessi. Ospite, in latino, ha un duplice significato: a) *hospes*, ovvero l'ospite, colui che deve essere ospitato in quanto forestiero e bisognoso di riparo; ma anche b) *hostis*, ovvero il nemico, colui che va distrutto ed eliminato poiché portatore a sua volta di squilibri e distruzioni. Chi è straniero infatti potrebbe essere un pericolo, potrebbe portare uno squilibrio nella tranquillità di una comunità. L'ospite, lo straniero, l'altro non sono termini semplici e pacificanti. In essi può sempre nascondersi il pericolo di una «pace violata». Anche nella nostra analisi l'ambivalenza di questo termine risulta importante: a seconda di come percepiamo l'altro, di come abbiamo imparato a percepirlo dagli altri-nostri-simili, possiamo scegliere se accoglierlo, dargli spazio, ospitarlo, oppure distruggerlo, annientarlo, espellerlo dal nostro orizzonte esistenziale. A questa drammatica scelta ognuno di noi è chiamato quotidianamente a rispondere, anche nelle esperienze che ci sembrano più banali.

umana ed esistono anche desideri cattivi e perversi. La questione decisiva non è non godere pensando che godendo si rischia di distruggere l'altro. È impossibile non godere. Il godimento emerge in ogni relazione con l'altro, «foss'anche quella dell'aiuto più samaritano»<sup>47</sup>. La questione è quella di rifiutare il godimento solamente per poterlo raggiungere «sulla scala rovesciata della Legge del desiderio»<sup>48</sup>. Esiste quindi un godimento che va rifiutato per poter raggiungere una dose di godimento che sia usato per articolare un desiderio. E il desiderio, a differenza del godimento, presuppone sempre l'altro. Ora, il fatto di parlare di «Legge del desiderio» introduce l'idea che il desiderio abbia una valenza etica, che dica qualcosa della posizione del soggetto e che esso sia tutt'uno con la Legge al quale è legato: Legge e desiderio sono due facce della stessa medaglia. È bene perciò comprendere a che Legge sia legato il desiderio dei ragazzi per poter operare con loro un'azione educativo-trasformativa. «La questione delle questioni è riconoscere (e non dico “decidere”! ...ma *decider-si per*, tutt'al più!) quale legge è legge di vita e quale di morte, da quale legge dipendere»<sup>49</sup> e far dipendere il proprio desiderio.

<sup>47</sup> Lacan, *Lo stadio dello specchio*, p. 93.

<sup>48</sup> J. Lacan, *Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano* (1960), in *Scritti*, p. 830.

<sup>49</sup> Salerno, *Identità, azione, racconto*, p. 215.

### *III. Sintesi pedagogica*





## 7. Il dramma della vita buona

Visto ciò che è stato precedentemente affermato, mi pare una semplice illusione quella di poter ridurre il soggetto (parola che porta dentro di sé una legge inequivocabile: dobbiamo sottostare a tutto quanto, fin dalla nascita) ad individuo. Non siamo mai in-dividui, o in-divisi. Siamo divisi fin dalla nostra origine. E l'unità che ne ricaviamo identificandoci con qualcuno è solo fittizia o al limite funzionale. Questo però non è affatto una considerazione negativa. Anzi, ci dice che la dimensione dell'alterità, che racchiude quella del legame, è importantissima e fondamentale (nel senso che la esperiamo come nostro fondamento) per l'essere umano. E, potremmo aggiungere, giocando con le parole, che il legame con l'alterità è *fondamentale per essere umani*, nel senso più pieno.

Per questo nel tentare di ridonare senso e significato ad una vita, nel tentativo di testimoniare ad un ragazzo che esiste anche un altro modo per abitare il mondo, la vita comunitaria risulta fondamentale, perché è specchio della nostra condizione umana. Vivere in modo equilibrato e buono con e per gli altri è estremamente difficile per tutti noi. Per i ragazzi difficili questa impresa è ancora più ardua perché viene richiesto loro di accettare e, perché no, di aderire ad (o *decider-si per*) un modello di vita, condivisa con gli altri, che non hanno, forse, mai esperito. O, se lo hanno esperito, esso era segnato da una perversione che stravolgeva il senso di quella che, più volte, in questo lavoro, si è chiamata "vita buona"<sup>1</sup>.

Il legame con l'altro è essenziale per la nostra formazione, per la formazione del nostro io che, tra l'altro, nella sua complessità e nella sua dinamica

<sup>1</sup> Non c'è spazio in questo lavoro per delineare a pieno questo concetto. Tuttavia per tratteggiarne almeno i contorni lo definiremo con la bella espressione che il filosofo francese Paul Ricœur usa per definire l'*ethos*: «*auspicio di una vita compiuta – con e per gli altri – all'interno di istituzioni giuste*» (*La persona*, p. 39). La comunità come istituzione dovrebbe essere lo specchio delle altre *istituzioni giuste*, che garantiscono la giustizia tra le persone e quindi anche la possibilità di un legame il più possibile buono.

personale conscia e inconscia, potremmo identificare con la nostra coscienza *tout court*. E la coscienza è il luogo decisivo dove si gioca la nostra libertà. Questo perché l'io, almeno secondo la prospettiva che abbiamo cercato di delineare, è la sede di ciò che noi crediamo sia giusto e ciò che crediamo invece sia sbagliato fare ed essere. Cioè quello che, nel linguaggio comune, chiamiamo coscienza.

«La coscienza si forma grazie ad un movimento di *ri-flessione* (all'interno del quale essa si afferma sempre come autocoscienza)<sup>2</sup>. Il verbo ri-flettere è evocativo rispetto a quello che abbiamo chiamato *stadio dello specchio*, poiché la riflessione è l'operazione che normalmente noi facciamo davanti uno specchio, che riflette un'immagine e ci dona un'immagine che ci interroga e che può dire qualcosa di noi. L'“io” (*moi*) che si crea nella riflessione allo specchio può essere quindi paragonato in una prima battuta con quella coscienza che si crea nel ri-flettersi, nel guardarsi dentro, nel percepire che “io sono”. E tuttavia, in questo movimento, più la coscienza diviene autocoscienza di sé, più scandaglia la sua esperienza interiore, si accorge sempre di più di non essere un io-granitico, di non essere tutta d'un pezzo, ma di essere profondamente lacerata. Infatti

più il soggetto va all'interno di sé, più si rinchioda nell'intimità del proprio “foro interiore”, più egli ritrova in questo suo sé, non un punto di certezza e di quiete, ma un'esperienza di alterità, una inquietudine e una “forza d'alterazione” che lo spingono fuori di sé. [...] il “sé” si costituisce come “sé” proprio nell'istante in cui l'esperienza dell'“in-sé” coincide con l'esperienza stessa del “fuori-di-sé”<sup>3</sup>.

A questo proposito non possiamo identificare totalmente il nostro la nostra coscienza con il nostro “io” (*moi*), ma dobbiamo tenere ben presente l'esperienza dell'alterità che ci abita e ci inquieta. Dobbiamo tenere presente quell'altro “Io” (*Je*) che condivide la stessa scena. La coscienza per questo è una realtà molto più complessa di una presunta auto-trasparenza: nella nostra esperienza “cosciente”, nel senso “di coscienza”, noi facciamo esperienza di un dinamismo cognitivo, affettivo, inconscio e conscio di cui i contorni non sono mai definiti in maniera netta, ma in cui le varie dimensioni si aggrovigliano dando alla luce quella che è la personale esperienza esistenziale di ciascuno.

Questa è un'acquisizione da tenere a mente anche per le successive riflessioni sulla coscienza. Essa non è coincidente con se stessa, non è immediatamente trasparente o sovrapponibile con la funzione dell'autocoscienza totale di sé. Anzi, la forma più alta di coscienza, in quanto auto-coscienza, dice

<sup>2</sup> Petrosino, *La scena umana*, p. 108, corsivo mio.

<sup>3</sup> *Ivi*, pp. 107-108.

Petrosino, si ha quando si riconosce che *il sapere-di-sé è in ultima istanza un non sapere veramente chi si è*. È cioè dare credito al motto freudiano di non essere padroni nemmeno in casa propria. È, in altre parole, il riconoscere e riproporre il detto socratico del “so di non sapere”, come forma più alta di sapienza. È, infine, la capacità di un soggetto di sapersi riconoscere come profondamente «sempre “ignoto a se stesso”».

## 7.1 Coscienza e libertà. Fenomenologia di un’esperienza

Il legame coscienza-libertà diviene essenziale per comprendere come, alcune volte, quest’ultima (la libertà) si incarti. Questo legame fondativo è necessario per rileggere l’esperienza dei ragazzi difficili. In altre parole, intendiamo mostrare come la coscienza in queste esistenze si sia irrigidita in una posizione che non tiene più conto del legame che la unisce agli altri e per questo il soggetto diventi cieco rispetto lo statuto relazionale della libertà<sup>4</sup>: da una parte (1) il soggetto pensa di essersi auto-fondato e quindi di essere indipendente dall’Altro; mentre, dall’altra (2), il soggetto si è irrigidito e sbilanciato troppo verso l’Altro originario, verso quei legami che l’hanno completamente assoggettato a sé, non permettendo una rilettura critica della sua formazione, una messa in discussione della domanda essenziale e esistenziale del “chi sono io?”.

Esemplifichiamo questi due concetti (tenendo comunque ben a mente che ogni esempio è riduttivo rispetto alla complessità della realtà), necessari per comprendere come si possa giocare la libertà di un ragazzo nel *decider-si per* la proposta di un percorso educativo-trasformativo in comunità, per aderirvi con la sua libertà e volontà.

Nel primo caso (1) il ragazzo non sente – o non pensa – di avere legami con l’altro per i motivi più disparati, per esempio perché l’altro originario o gli altri in generale si sono dimostrati deludenti. Questi ragazzi intercettano quella categoria di ragazzo difficile in cui c’è un «eccesso di io», di cui abbiamo provato a fornire un *identikit* nei capitoli precedenti. Egli, verosimilmente, vede e utilizza l’altro solo per raggiungere i suoi scopi, per ottenere ciò che in quel momento vuole. Non ha interesse a preservare nessun tipo di legame, ma li utilizza in modo funzionale, finché gli servono. Molte volte questi ragazzi sono consapevoli di questo loro modo di porsi e, anzi, alcuni di loro sono anche molto seducenti e compiacenti. Creano il legame e poi lo recidono quando non serve più. È molto difficile per l’educatore cercare di

<sup>4</sup> Nel senso che la libertà non è un ‘assoluto’ o un ‘dato’. Essa è sempre situata ed informata dalle relazioni che una persona vive e dalle situazioni in cui si trova.

rovesciare questa logica perversa perché si cade molto spesso in due *impasse*: potremmo dire che l'educatore si trova nella morsa del *c(r)edere*. Infatti, se un educatore *crede* nel legame, crede di avere acquisito una certa confidenza col ragazzo, questi è facile che se ne approfitti e sia compiacente finché gli serve avere quel legame con l'educatore, per poi sbarazzarsene come tutti gli altri; se, invece, l'educatore *cede* su quel legame, pensa che tanto non ne valga la pena perché è cosciente della modalità con cui il ragazzo agisce con gli altri, allora riproporrà nell'immaginario del ragazzo la solita scena: "l'altro è sempre deludente, non mi considera degno di fiducia e perciò io non posso fidarmi di lui. L'altro, se centra con la mia vita, è mortale".

Il secondo caso (2), invece, è quello di alcuni ragazzi che hanno dei legami molto forti con la loro famiglia di origine o con quel gruppo di loro pari con cui sono cresciuti. Sia chiaro, il legame non deve essere per forza positivo, ma solo molto forte: la dipendenza è totale. Essi si sono attaccati ad un certo tipo di identificazione, non sopportano l'idea che essa possa essere un'illusione o possa essere rinegoziata. Molti di loro lo esplicitano anche: "io sono così e tu non mi cambierai. Uscito di qui (dalla comunità), tornerò come prima, stai tranquillo". Sembra che non riescano a mettere in discussione la loro identità, le loro scelte, i loro progetti. Così sono "sempre" stati e così rimarranno. Persuaderli che ci sia un'altra vita possibile, che le relazioni possano essere vissute anche in un altro modo, risulta essere un'impresa quasi impossibile. Sempre in questo secondo caso rientra anche chi è talmente oppresso e schiacciato dai legami, da quello che abbiamo definito «eccesso di mondo», da non sentirne il peso effettivo, da non rendersi conto, insomma, che anche lui gioca una sua parte in questi legami. Questi soggetti semplicemente non vivono il legame, lo subiscono e basta. E allora l'educatore si trova ad essere, molte volte, l'altro-persecutorio, un altro che schiaccia con la sua presenza. L'educatore ha quindi l'arduo compito di mostrare un mondo carico di una promessa. Non un mondo fatato, sia chiaro, ma un mondo in cui il soggetto possa "dire la sua".

Mi rendo conto che questi esempi siano solo tentativi di dare una lettura e di mostrare dove la coscienza, e quindi la libertà umana, possa trovarsi come infangata nelle sabbie mobili: ogni movimento porta sempre di più verso la morte. Si fanno movimenti che assomigliano a convulsioni ripetute per cui risulta impossibile fermarsi e chiedersi se, per caso, non si stia sbagliando qualcosa, poiché intanto si sta affondando e il panico aumenta.

Sarà bene, facendo una sintesi delle due precedenti *Parti* di questo lavoro, delineare una *fenomenologia della coscienza*.

### 7.1.1 La passività della coscienza come premessa per l'azione

Quello che mi sembra interessante sottolineare è che la coscienza non è una semplice facoltà o capacità dell'essere umano, come sembrerebbe emergere da alcuni dibattiti scientifici, filosofici e psicologici. Essa, abbiamo detto, «non è qualcosa d'altro rispetto alla totalità della libertà del soggetto, nella sua relazione all'altro. [...] La coscienza è il termine che designa l'uomo nella sua identità personale [...] è la nozione che identifica il soggetto, nella sua totalità e unicità singolare»<sup>5</sup>. Questo ci aiuta a comprendere anche l'insegnamento della psicoanalisi: l'io, la nostra coscienza, non è semplice autocoscienza. Anzi, c'è una non-coincidenza tra l'esperienza che facciamo di noi stessi e la consapevolezza che si abbiamo di noi. Per questo molti parlano di Sé e non di Ego, o io. Il Sé, come concetto filosofico, soprattutto nell'interpretazione che ne dà Paul Ricœur, è «l'Io come un altro»<sup>6</sup>. «Io è un altro», scriveva il diciassettenne Arthur Rimbaud nel 1871. Ciò che chiamiamo «io» o coscienza non è una monade di leibniziana memoria, ma è sempre, ontologicamente e strutturalmente, in legame con l'altro: è abitato e inquietato dall'alterità.

La coscienza è quindi abitata da un'esperienza di alterità; dall'inconscio direbbe la psicoanalisi. L'alterità però noi la esperiamo in molti modi:

a) nel legame con il nostro corpo, che è nostro, ma non l'abbiamo scelto noi, ma ci è stato donato. Noi siamo il nostro corpo, abbiamo coscienza di noi in quanto abitiamo un corpo, in quanto esperiamo il mondo attraverso un corpo. Per essere più precisi, facciamo esperienza del mondo attraverso il nostro corpo particolare, segnato da una storia: il nostro proprio corpo (*Lieb*) è una particolare apertura al mondo, un punto di vista su esso diverso da tutti gli altri. Tuttavia, sentiamo di non esserne sempre i padroni, per esempio nell'esperienza della malattia fisica, del dolore o in alcuni momenti in cui sentiamo che il nostro corpo non segue le indicazioni che vorremmo dargli, per esempio quando si rimane bloccati dalla paura.

b) Nel legame con l'altro uomo, con il nostro simile, che però non siamo noi, in cui la coscienza si identifica e si rispecchia come tale. L'altro è la condizione originaria del nostro essere al mondo ed è per mediazione dell'altro che si impara ad abitare questo mondo. L'altro ci dona già, nell'accoglierci alla vita, un mondo-interpretato, una modalità «buona» – che quest'altro ha esperito come tale – di abitare questo mondo.

c) Nel legame con la «cultura» di riferimento, con quello che possiamo definire con Lacan il Grande Altro, ovvero l'ordine simbolico. Esso viene

<sup>5</sup> Salerno, *Identità, azione, racconto*, pp. 237-238.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 239.

incarnato dai diversi soggetti, ma è un Altro disantropizzato, un “tu-senza-volto”. Questo Altro informa la nostra coscienza fin da subito, a partire dal legame con gli altri originari, poiché trascende e struttura i rapporti, orientandoli in un certo modo: dice cos’è bene o non è bene fare, dice quale forma di vita è la migliore. I rapporti sociali sono sempre carichi di un’etica e questo sembra chiaro nel linguaggio, soprattutto nelle sue variazioni, nella sua ricchezza o nel suo essere povero. I rapporti sociali sono, quindi, «carichi di senso: sono la esperienza (forma) della vita buona che, in prima battuta, plasma le relazioni e prospetta alla coscienza il suo stare/esserci al mondo come possibilità buona, carica di senso e di promessa»<sup>7</sup>.

È importante capire come la famiglia, dentro questa riflessione, non possa essere considerata come un’isola, neutra alla società. È altrettanto vero che dipende anche in che modo questa famiglia risponde ai modelli offerti dall’Altro, se si riconosce in essi, oppure se li rigetta e costruisce il suo modello di vita buona come antitesi rispetto a quello offerto. Comunque, per fare questa operazione, deve dare un qualche credito all’Altro, al modello offerto, alla cultura dominante e scegliere di non aderirvi, costruendo il proprio per antitesi. Possiamo dire che è solo all’interno di legami sociali che si costituiscono le relazioni filiali e parentali, ma che è «solo in forza di questa presenza personale, della cura ricevuta al momento del suo venire al mondo, che il piccolo dell’uomo diventa capace di camminare nella vita, entrando a sua volta in relazioni più ampie – al limite, “universali” – e ricche di senso»<sup>8</sup>.

Queste sono le prerogative della coscienza, dal punto di vista della passività. È però vero che la coscienza è anche azione: si snoda in una trama attiva in cui emerge il fenomeno enigmatico della libertà. C’è quindi una trama passiva, ma ne esiste una attiva ed è questa che risulta particolarmente importante da un punto di vista pedagogico. L’identità personale «si accende» e si articola dentro le trame dell’azione, della risposta, sempre imprevedibile e mai sempre e totalmente trasparente a noi stessi, che noi diamo all’alterità e alle esperienze che ci investono. E sono queste risposte, che si rivelano e ci rivelano nella posizione che assumiamo di fronte ai vari eventi della vita, che ci strutturano fin nel profondo del nostro essere e che decidono del nostro destino.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 241.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 242.

## 7.1.2 La coscienza attiva e il dramma del decider-si

C'è quindi un lato passivo della nostra coscienza, che ne permette però l'attività e che concerne le dimensioni dell'azione e della decisione di sé. In questo senso l'attività «non va intesa come pura libertà, ma come quella determinazione di sé che proprio dalla passività è suscitata e istruita. Noi infatti siamo istruiti, nel nostro volere, proprio da quanto ci accade»<sup>9</sup>. L'aprirsi della coscienza al mondo-della-vita è dato proprio dalla sua originaria passività.

Il fatto che l'identità personale di ognuno, la coscienza, si formi e si strutturi all'interno della trama dei legami che si vivono sembra un fatto che possiamo dare per assodato. I legami con gli altri, soprattutto quelli 'nativi', ci donano un mondo-già-interpretato anticipandoci e donandoci il senso di tutto.

C'è un'esperienza che ognuno di noi fa ed è quella originaria dell'*essere figlio*. Tutti sappiamo di non esserci auto posti in questo mondo, ma di essere il frutto di un incontro sessuale tra due persone e di un lungo periodo di cura e di educazione.

La coscienza, cioè la risposta alla domanda più importante *chi sono?* (adombrata nel Nome) si costituirà [...] come trama della *storia* che ha in questo legame familiare il suo inizio sorgivo e – nel bene e nel male – la sua radicale appartenenza ed eredità (chiusa nel Cognome, il nome della famiglia).<sup>10</sup>

Il mondo in cui l'uomo nasce è un mondo simbolico, farcito di significati che guidano la libertà umana. Potremmo dire che la libertà umana ha bisogno dei simboli e dei significati per poter davvero essere esercitata e che quindi il mondo che ci viene donato (che è infarcito di simboli e significati) è il mondo adatto per la nostra libertà.

È anche importante sottolineare che i significati non sono neutri, ma, come tutto ciò che ci circonda, sono profondamente etici e connotati moralmente. Ovvero racchiudono già in loro cosa sia “bene” e cosa sia “male”. I termini sono messi tra virgolette perché non vuol dire che essi siano davvero Bene e Male in se stessi, ma che il soggetto li esperisca come tali poiché gli sono stati donati da un Altro che li ha esperiti a sua volta così. Solo successivamente il soggetto, quando fa esperienza che il senso che gli è stato donato non è ‘assoluto’, è chiamato nella sua vita a decidersi per questi significati ‘originari’, a rendersi conto se davvero il mondo-come-gli-è-stato-donato sia “giusto” e a decidersi per esso o per un altro che gli viene proposto o che trova più promettente. Sempre che un altro mondo gli venga proposto, sia

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 239.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 243.



chiaro. In altre parole, egli deve decidere se le trame di significato entro cui, fino ad allora, aveva agito la sua libertà sono davvero “buone” oppure intercettino una dimensione di “male”. E sta qui la possibilità (difficile e drammatica) di cambiare rotta, di comprendere dove stia davvero la verità e il felice compimento di una vita buona e, in ultima istanza, la possibilità di scegliere liberamente di decidersi per essa. Questo è però possibile solamente all’interno di una trama relazionale, in cui ci sia qualcuno che mostri la bontà o la malvagità di un’esperienza. Sentire la bontà di una vita e di una proposta è una questione affettiva, non cognitiva ed ha bisogno di una dimensione pratica, esperienziale.

In questo lavoro ci si confronta proprio con il dramma in cui molti ragazzi incappano: l’impossibilità reale di decidersi per un’altra vita. L’attività della coscienza, indicata come il momento fondamentale della vita di una persona, concerne anche la possibilità della libertà di trovare strade originali di donare nuovo significato e senso alle esperienze che si vivono. La vita di molti ragazzi e di molte persone però viene ad essere profondamente compromessa perché viene loro negata la possibilità di decidersi davvero per un qualcosa che sia diverso da ciò che li è stato originariamente donato. I significati ‘nativi’ per molti ragazzi difficili risultano essere delle reti in cui la loro libertà si ritrova imbrigliata. A risultare faticosa e drammatica è proprio la possibilità di scegliere liberamente. Sono schiavi di alcune loro risposte e posizioni prese nei confronti di un Altro, di un mondo che questo Altro aveva loro donato e del modo in cui hanno imparato ad abitarlo. Tutto questo ha bloccato la loro capacità di donare senso nuovo al mondo. Fanno fatica, ad esempio, a staccarsi da alcune “cattive abitudini”, come quella del sotterfugio o dell’imbroglio, oppure da abitudini violente o di autocommiserazione. Ovviamente, precisiamolo, quest’esperienza è comune a tutti noi e intercetta la dimensione della nostra fragilità e del nostro orgoglio. Ognuno di noi ha fatto esperienza almeno una volta nella vita di non riuscire a staccarsi da un’abitudine, che magari percepiva come “cattiva” e magari vi è riuscito solo dopo un grande sforzo. Solo con fatica si può tentare di vincere l’orgoglio e l’attaccamento a certe abitudini e iniziare un cammino di conoscenza di sé e cambiamento. Però bisogna prima imparare a riconoscere alcune esperienze come “cattive”, come povere e deleterie.

## 7.2 Coscienza e libertà. L’esperienza della Legge

Ogni azione che si voglia dire pedagogicamente fondata ha come *compito* principale quello che Salerno definisce come «*la costituzione della “buona”*»

*coscienza»*<sup>11</sup>. Educare vuol dire davvero generare, perché ogni volta che un educatore assume pienamente su di sé il compito educativo gli viene chiesto di introdurre nel mondo, per un'altra volta, il ragazzo. Educare è davvero radicalmente donare un nuovo mondo, donare nuovamente senso al mondo. È offrire altre possibilità di ri-significare le esperienze che una persona ha vissuto o che vive.

Chi ha il compito di educare (e ancor più di ri-educare) deve assumere su di sé l'onere di abilitare il ragazzo ad “usare” il mondo in un modo che sia buono e giusto e quindi senza che «l'utilizzo del mondo» da parte del ragazzo possa danneggiare intenzionalmente qualcuno o qualcosa, ma che anzi, tramite le sue azioni, egli riesca ad essere generativo a sua volta.

In una comunità per minori il tentativo di «costituire una “buona” coscienza» dovrebbe avvenire tramite alcune pratiche definite dagli educatori di un'equipe come “pratiche di vita buona”: pratiche che propongono in un modo promettente al ragazzo uno stile buono per “utilizzare” e vivere il mondo. Queste pratiche si articolano nella concretezza e nella quotidianità e sono trasmesse dagli educatori, che dovrebbero *fare le cose insieme ai ragazzi, condividendo la quotidianità di queste pratiche*.

Alzarsi ad una certa ora, rifarsi il letto accuratamente, lavare i piatti (anche quelli dei compagni, cioè quei piatti che un ragazzo non ha sporcato direttamente), fare i compiti ad un orario stabilito ecc. possono essere esempi, anche banali, ma profondamente veri, di un modo “buono” di stare al mondo. “Buono” nell'esperienza comunitaria è ciò che gli educatori hanno sperimentato come tale e che vorrebbero che anche i ragazzi sperimentassero. Le buone pratiche proposte in comunità sono a loro volta inserite in un ordine simbolico più grande, quello sociale, che preserva i legami e le persone. In altre parole la *vita buona* «è ciò che onestamente [gli educatori] hanno sperimentato come tale fino a quel giorno, presumibilmente ciò su cui scelgono di poggiare il loro stesso modo di “stare al mondo” e il loro destino, perché lo ritengono il modo migliore di occupare la realtà, il tempo, la vita, e di prepararsi alla morte»<sup>12</sup>.

Un ragazzo che per vari motivi si ritrova a dover affrontare un percorso in comunità ha un'altra idea di *vita buona* che molto spesso coincide con un'idea egoista di “bene”. È “buono” ciò che gli procura un guadagno o un godimento immediato e anche (e a volte soprattutto) a discapito degli altri. Siamo molto lontani dalla bontà di una vita che ha cura dell'altro e dei legami, che preserva le relazioni.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 244.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 246.

Questa modalità di stare al mondo non sempre è frutto di una “cattiva” educazione, che intenzionalmente propone questa vita, ma più spesso è frutto di una mancata educazione. Molti ragazzi hanno dovuto imparare a “cavarsela da soli”, non hanno avuto nessuno vicino che in modo costante e coerente abbia indicato loro una via buona da percorrere: come in montagna, se nessuno più esperto ti indica il percorso, quel sentiero buono da battere per arrivare alla meta non è detto che non ci si possa arrivare comunque. Ci si può arrangiare e arrivarci per altre vie, ma probabilmente laceri e feriti, magari sporchi e più affaticati. Anche per questo motivo, per la mancanza nei primi anni di vita e nei successivi di figure genitoriali o educative, certi ragazzi molte volte imparano a stare al mondo in un certo modo solo all’interno del gruppo dei pari sottomettendo gli altri o lasciandosi sottomettere.

Altre volte, invece, i genitori indicano un modo per utilizzare e vivere il mondo, ma le vie indicate non sono propriamente “buone”, ma sono “facili”: il sotterfugio, la bugia, la violenza, la manipolazione e il rubare, sono modalità che il ragazzo può imparare proprio dagli adulti di riferimento, che gli forniscono queste coordinate per stare al mondo. Nel nostro esempio (di per sé molto banale) è come se si preferisse raggiungere la meta in Jeep o in funicolare, certamente facendo meno fatica, ma anche facendo una diversa esperienza della montagna, forse più povera e meno contemplativa. La soddisfazione ad aver raggiunto la meta è molto diversa e lo è anche il tipo di esperienza fatta.

Certo, la complessità dell’attuazione e della formazione di queste modalità di stare al mondo è tale per cui la colpa non può essere data né totalmente ai genitori (a volte i genitori non hanno colpa), né totalmente al gruppo dei pari e nemmeno totalmente al contesto o al ragazzo stesso. E forse la questione della colpa, che blocca il pensiero e l’azione ad un tempo passato, è di per sé sterile se non è assunta in prospettiva del tempo presente e ancor di più futuro, nelle dimensioni della *decisione di sé per un progetto*.

L’educatore, proponendo pratiche di vita buona diverse rispetto a quelle apprese dal ragazzo nel periodo antecedente la comunità, cerca così di provocare la sua libertà al riconoscimento di un bene che è al di là del proprio egoismo. L’educatore prova ad aprire uno spazio inedito nell’esperienza di vita del minore ed è in questo spazio che si gioca il dramma della libertà e della scelta.

### **7.2.1 L’educazione come «uscita-da-sé» verso un Altro “buono”**

Pare chiaro come nel caso dei ragazzi difficili l’autoreferenzialità occupi la scena. Il ragazzo difficile sembra essere sicuro che il suo agire sia “buono” poiché gli procura una certa dose di godimento, lo fa stare bene in una

qualche forma. Molte volte gli procura solo un sollievo esistenziale<sup>13</sup>. E questo sia che egli pensi di spadroneggiare su tutto e tutti, recidendo qualsiasi tipo di legame che non sia utile al suo soddisfacimento, sia che egli si lasci vivere e si distrugga nell'Altro, ovvero che egli misconosca una sua posizione attiva nel legame con l'altro. In entrambi i casi, lo abbiamo già detto, siamo di fronte ad un problema di narcisismo. E allora educare (*ex-ducere*) può essere tradotto nella pratica come un'esperienza di «accompagnamento *di me* fuori di me, verso ciò che è Altro»<sup>14</sup>. Altro da ciò che credo di essere, da ciò che ho sempre pensato di dover fare, da ciò che, in ultima istanza, reputo “buono” e magari buono davvero non è. È per questo che Salerno può affermare che questo “Altro” è, ammesso che si possa davvero incontrare (o che uno scelga di incontrarlo), «ciò che di più augurabile vi sia per gli umani»<sup>15</sup>, perché far uscire il ragazzo da un rapporto con la realtà vissuto esclusivamente in modo narcisistico equivale ad introdurlo *veramente* nella realtà, nel mondo dei legami. È aiutarlo a riconoscere che il legame è a fondamento della sua esperienza, che egli è debitore di altri che lo hanno preceduto ed è chiamato a dare una sua personale risposta all'eredità ricevuta. In altri termini il ragazzo è chiamato a dare una sua personale interpretazione della realtà, che però tenga conto dell'originaria importanza del legame. Intendere l'educazione come una pratica contro il narcisismo vuol dire anche

dare al soggetto i significati (in che modo una realtà ha senso, è piena di sapore, non smette di essere carica di speranza mentre la si percorre e la si pratica, non si impoverisce e anzi è portatrice di giusto e di bene per tutto e ognuno ed è desiderabile da tutti e augurabile a tutti e ad ognuno) delle esperienze fondamentali dell'uomo (nascere, l'essere maschio e l'essere femmina, morire, invecchiare, la malattia, il sesso, l'amicizia, l'innamoramento, il matrimonio, il generare).<sup>16</sup>

Fondamentali perché riconoscono il fondamento insito nell'essere-in-re-lazione con gli altri fin dai primi istanti di vita.

Il problema che i ragazzi difficili (e non solo) vivono è proprio la disconnoscenza che la realtà sia fondamentalmente *legame* e perciò essi credono di essere liberi quando non dipendono da nessuno (“eccesso di io”) o quando dipendono talmente tanto da qualcuno che questa dipendenza scivola nel

<sup>13</sup> Abbiamo visto che il sollievo è la prima forma di piacere, quella infantile. Il “bene” che i ragazzi spesso cercano ha questa forma, quella di un sollievo immediato rispetto una situazione di fastidio e poco importa come se ci si procura il sollievo facendo uso di droga, rubando oppure con la violenza o l'inganno.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 247.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ivi*, pp. 247-248.

servilismo più becero e deresponsabilizzante (“eccesso di mondo”<sup>17</sup>). Invece l’essere umano è sempre chiamato ad essere responsabile del suo esistere e cioè a dare una risposta al suo modo di stare al mondo, e nello stare al mondo-insieme-ad-altri.

Per tutto questo possiamo affermare che l’educazione intesa come uscita dal narcisismo, dal godimento dell’immagine di se stessi, è sinonimo di liberazione perché rimette in circolo l’idea di legame, di apertura al mondo e all’altro-da-sé. È il riconoscimento dei legami originari (passività della coscienza) che permette di farsi carico responsabilmente di una storia e di decider-si liberamente per il suo *felice compimento* (attività della coscienza).<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Forse in questo senso è molto difficile intendere che uno possa sentirsi veramente libero (soprattutto visto il retaggio culturale che vorrebbe una libertà-senza-legame), ma ricordiamoci che quella dei ragazzi difficili è una “falsa libertà”. Tuttavia, è proprio nella deresponsabilizzazione totale di sé, nel pensare che le proprie azioni non abbiano nessuna conseguenza, che un ragazzo può sentirsi libero perdendosi nell’Altro, come a voler dire che l’altro è il solo responsabile, e le mie azioni non hanno conseguenze dirette. Si fanno determinate cose perché è l’altro a dire che si devono fare.

<sup>18</sup> Nei casi che abbiamo visto in precedenza la libertà si irrigidisce e si impoverisce la dimensione attiva della coscienza quando le modalità di abitare il mondo sembrano essere degli ‘assoluti’ (sciolte da qualsiasi idea di legame con un Altro) e quindi non sono più suscettibili ad operazioni di revisione. Se non c’è nessun Altro che abbia diritto di parola sulle mie azioni e sulle mie modalità di stare al mondo allora la ricerca personale del “chi sono io” e quindi la definizione della mia identità divengono una questione privata. E invece la domanda intorno alla mia identità (al mio Nome, il “chi sono io?”) non può avere risposta se non riletta alla luce dei legami con gli altri, specialmente con gli altri originari (genitori e quindi del Cognome, “da dove vengo io?”) e significativi (insegnanti, amici importanti, parenti ecc.). Ma per rispondere in modo completo alla domanda intorno alla mia identità personale bisogna anche riflettere sul “per chi sono?”, ovvero comprendere quale sia il mio desiderio più profondo, la mia vocazione, per chi o per cosa mi viene chiesto di spendere la vita e impegnarmi nell’esistenza. Oggi queste domande esistenziali sembrano essere scomparse e per questo molti ragazzi faticano a dare una risposta seria e profonda circa il loro posto nel mondo, misconoscendo la loro viscerale dipendenza dall’altro. Da un altro siamo generati e siamo chiamati ad uscire da noi stessi per generare a nostra volta qualcosa di altro (per altri, possibilmente).

Nell’esperienza in comunità con i ragazzi difficili, il problema della libertà sorge quando il ragazzo fatica a staccarsi da alcune abitudini e non riesce a problematizzarle e, perché no, a relativizzarle, cioè a guardarle come relative alla sua storia personale, che è frutto di incontri e di mediazioni e identificazioni con altri. Una volta che un ragazzo impara a problematizzare e riflettere sulla propria storia e sui propri agiti, comprendendo anche la loro possibile intenzione malvagia e come queste siano sempre il risultato di mediazioni con altri, risulta molto più semplice la possibilità di cambiare atteggiamento e decider-si per una vita diversa, accogliendo la proposta dell’educatore. Il nodo cruciale è comprendere come arrivare a questo obiettivo, cosa non semplice e che si vede (e si vive) solo nella singolarità della persona e della relazione educativa. È in questo momento volontario e di scelta della libertà umana che però si dischiude anche la possibilità di fare deliberatamente il male, ovvero di conoscere dove è il bene e di scegliere di fare l’esatto opposto. «Il soggetto [...] radicalmente vive

## 7.2.2 L'autorità come esperienza che lega il desiderio ad una Legge

In ogni caso la libertà, anche la più imbrigliata, segue una legge, anche se il soggetto non ne è pienamente consapevole. Il nostro desiderio (sia esso buono o cattivo) è informato da una legge, altrimenti non ci sarebbe possibilità di vita. Il desiderio è desiderio di non-so-che, desiderio di nulla-di-realizzabile e quindi senza legge, senza un limite o un argine, si “spappolerebbe” e guiderebbe il soggetto all'autodistruzione, al godimento totale e mortale.

Il desiderio perciò esige una legge. Molte volte la legge originaria, quella che informa i desideri degli altri che noi vediamo promettenti, è perversa, cattiva. E i nostri desideri (e la nostra libertà) risentiranno di queste leggi perverse. I ragazzi difficili sono vissuti da questa legge, sono sottomessi e non riescono a staccarsene o quanto meno a sceglierle coscientemente e responsabilmente<sup>19</sup>. La comunità diviene l'occasione per conoscere altre leggi di vita promettenti e per poter prendere le distanze dalle leggi che hanno informato la loro vita e i loro desideri fino ad allora.

In questa prospettiva sembra doveroso riscoprire il significato della parola *autorità*, che etimologicamente significa “far crescere, promuovere”. Esiterebbero quindi due tipi di autorità: una buona e una cattiva. La buona autorità è quella che promuove l'importanza del legame, che “tira fuori l'individuo dal suo narcisismo” e lo abilita ad essere persona, più che individuo<sup>20</sup>. La cattiva autorità è quella che scadrebbe nell'autoritarismo più becero, in cui l'educatore pensa di poter in qualche modo obbligare l'educando ad aderire ad alcuni valori o proposte di vita, che divengono vere e proprie coercizioni esistenziali.

costantemente alle prese con una libertà che fallisce il buon esito, fa male a se stessa, non si realizza e non si compie “bene”» (V. Salerno, *Identità, azione, racconto*, p. 249)

<sup>19</sup> Anche questa, è bene ricordarlo ed essere onesti, è un'ipotesi: che il ragazzo scelga liberamente e consapevolmente di aderire ad una legge perversa. Nessuno toglie la possibilità che le leggi perverse originarie potrebbero anche essere riscalte dal ragazzo con più consapevolezza. Compito dell'educatore è anche dissuadere i ragazzi da questo, mostrando loro una modalità di vivere la vita che sia più promettente, consapevoli che esistono soggetti che vedranno difficilmente come una promessa la vita buona proposta.

<sup>20</sup> Il termine “persona”, rispetto ad “individuo”, indica maggiormente la natura relazionale dell'essere umano. Per avere uno sguardo filosoficamente più completo rimando ai testi *Il personalismo* di Emmanuel Mounier e *La persona* di Paul Ricœur, in cui viene proposta un'accurata analisi fenomenologica del termine e in cui si evince il carattere relazionale dell'essere persona.

### 7.2.3 Essere educatori è essere testimoni di una Legge Buona

Il concetto di autorità, nella sua accezione di “buona autorità”, è visceralmente legato a quello di *testimonianza*.

Il testimone deve esercitare la buona autorità, che altro non è che quell’atteggiamento dell’educatore tale per cui egli guarda al bene dell’educando indicandogli una meta, una proposta di vita (anche alta e esigente), non solo perché egli raggiunga una sorta di benessere (categoria cara ad una certa psicologia dell’io), ma perché riesca a vivere bene, che è qualcosa di radicalmente diverso.

Nell’odierna esperienza educativa il problema sembra essere la fatica dell’educatore a sacrificare il suo interesse personale nell’essere riconosciuto come importante o rilevante, nella vita dell’educando, da parte di quest’ultimo. Sembra che «l’educatore faccia fatica ad indicare una *meta*»<sup>21</sup> all’educando perché questo compito risulta esigente anche all’educatore che deve *lasciare andare* il ragazzo e deve anche accettare la possibilità che questi (l’educando) non capisca subito il bene della proposta educativa. Ma per far gustare questo bene l’educatore non deve cedere sul proprio desiderio, che dovrebbe essere quello che il ragazzo assapori questo bene.

Al giorno d’oggi, invece, sembra che vi sia sempre il rischio che la relazione educativa scada in una negoziazione da parte dell’educatore, che è portato a proporre questa “buona via” solo se per fare questo non deve morire a se stesso e al suo narcisismo, a quell’ideale positivo che pensa di aver scolpito nella mente e nel cuore dell’educando.

L’educazione come “uscita da sé” diviene quindi una proposta educativa che esige una risposta anche dall’educatore stesso. La «meta» che l’educatore offre all’educando è infatti una meta che va oltre entrambi: è spesso “altro” rispetto ai rispettivi narcisistici e fragili ideali di realizzazione personale. Ed è per questo che l’educatore che esercita la buona autorità è colui che

*tira fuori l’individuo da Sé solo e lo abilita al governo di sé; che [...] lo lancia dentro la vita, addestrandolo alla necessaria iniziativa che potrebbe configurarsi come la capacità di desiderare e fare il bene e insieme come inevitabile protezione da tradursi come la capacità di evitare di fare il male.*<sup>22</sup>

In questa prospettiva l’educatore non ha alcun interesse a legare a sé l’educando, ma ha il solo desiderio che esso possa vivere una vita in cui possa prediligere sempre il *fare il bene* e si tenga distante dal *fare il male*. E per fare questo l’educatore sacrifica volentieri il suo narcisistico senso di

<sup>21</sup> Salerno, *Identità, azione, racconto*, p. 252.

<sup>22</sup> *Ibid.*

autorealizzazione volto alla ricerca di riconoscimento del suo ruolo e della sua persona da parte dell'educando. In altre parole, l'educatore è pronto ad indicare al ragazzo la meta buona ad ogni costo, anche a costo di "perdere la faccia".

Testimoniare è importante perché, come abbiamo visto, il desiderio di una persona (e quindi anche quello di un ragazzo difficile) è sempre condizionato e guidato da una Legge.

Legge però non è sinonimo di Bene. È stato già sottolineato il fatto che una persona possa seguire benissimo una legge perversa, di godimento, per tutta la vita, scegliendola consapevolmente. Per questo l'educatore ha il compito di indicare quella Legge che non solo lui, ma una comunità educante, indica come "legge buona", legge per una vita buona, dissuadendo l'educando a seguire leggi perverse e malvagie. E fare questo significa educare agendo con autorità, cioè dando una direzione, proponendo un orientamento che faccia fiorire una vita.

Per questo potremmo dire che l'atto di educare, in qualsiasi forma, condiziona l'educando, perché gli dona una Legge che guida il suo desiderio. In verità anche l'assenza di educazione condiziona l'altro e dona una legge, pena la morte dell'individuo.

Nella consapevolezza (e contro il nostro tempo relativista) che non tutte le leggi sono buone e che non tutte le strade valgono la pena di essere seguite, l'educatore che voglia essere testimone coerente deve «prendersi la responsabilità di indicare all'educando delle mete e di ammonirlo [...] [se] nel percorso di crescita corre il rischio di imboccare strade inadatte o di chiudersi in uno sterile egocentrismo»<sup>23</sup>. Questo perché l'egocentrismo è sorretto da un certo tipo di legge, che è comunque un condizionamento che infarcisce e guida (in modi talvolta inconsapevoli) i desideri dei ragazzi. Il compito difficile ed quasi impossibile dell'educatore è quello di mostrare che esiste un'altra Legge, che esiste un altro modo per vivere e desiderare e per abitare il mondo.

#### ***7.2.4 Appunti sull'esperienza della Legge: il limite non-negoziabile***

Spesso nell'esperienza educativa in comunità per minori capita che l'educatore ceda sul proprio desiderio. Capita che l'educatore si senta investito di grande stima, riconoscimento e affetto da parte dei ragazzi e che non voglia perdere questi per nulla al mondo. Se ci si sente ben voluti e accettati dai

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 255.



ragazzi con cui si lavora questo bilancia la gran fatica emotiva e lo stress a cui l'educatore è sottoposto quotidianamente. Il problema è che se l'unico desiderio dell'educatore diventa quello di ricercare affetto e stima da parte dell'educando si perde facilmente di vista quella *meta promettente* che egli è chiamato ad indicare.

Il narcisismo, che è comunque una tappa evolutiva che tutti attraversano, per alcuni, specialmente nella nostra società, può diventare un problema (nonché una patologia) che mina profondamente quello che è il compito educativo e quello che abbiamo definito con il concetto di *buona autorità*.

Il nostro tempo è un tempo in cui sembra che non si educi più «*a fondo perduto* ma dentro un rapporto *contrattuale*»<sup>24</sup>, ovvero dove l'adulto tiene sempre aperta la possibilità di negoziare con il ragazzo il proprio benessere e in cui non sembra più avere la capacità di lasciare andare e di progettare azioni educative che siano a lungo respiro. E così si rifugge il conflitto perché l'educatore crede che esso potrebbe minare il rapporto e l'immagine ideale che il ragazzo ha di lui. I ragazzi percepiscono il tentativo degli educatori di guadagnarsi il loro affetto e, soprattutto in una comunità per minori difficili, colgono al volo l'opportunità di triangolare e ricattare affettivamente l'educatore.

Tuttavia, per esercitare a pieno una buona autorità e quindi anche il compito educativo, bisogna saper porre all'altro dei limiti. Il compito educativo però non deve fermarsi ad imporre dei limiti, ma deve avere come obiettivo il portare il soggetto a riconoscere che il limite struttura l'esperienza umana e che quindi va accolto anche all'interno della sua personale esperienza. È importante che il soggetto diventi autonomo (nel significato etimologico di *sapersi dare una legge da sé*) e che quindi riconosca l'importanza e il significato di quei limiti imposti per poi, eventualmente, risceglierli o per allontanarsi.

Anche perché è solo attraverso dei limiti, attraverso delle leggi che non siano sempre e comunque *negoziabili*, che l'educatore può indicare davvero una meta che non prometta solo il godimento persona. L'educatore dovrebbe avere il compito di allearsi con la legge che prova a testimoniare perché in primis la sperimenta come buona e promettente, mentre «nell'oggi assistiamo al processo inverso»<sup>25</sup>: l'educatore spesso si allea con l'educando piuttosto che con la legge. Questo porta alla distruzione *tout court* del compito educativo perché chiude l'educatore nel suo narcisismo e non lo apre ad un aspetto generativo, con tutte le conseguenze che oggi possiamo vedere, per esempio con l'indebolimento del concetto di autorità (anche nella sua

<sup>24</sup> *Ivi*, pp. 252-253.

<sup>25</sup> G. Senzolo, *Lost in education. La psicoanalisi di fronte alla desistenza educativa*, in A. Loriga, M. Sivieri, eds., *Una formazione umana*, p. 47.

accezione di “buona autorità”) e con il costante evitamento del conflitto per paura di mettersi contro l’educando e perdere la sua stima<sup>26</sup>. L’educatore-narciso cerca perciò in tutti i modi di compiacere l’educando in modo da legarlo a sé. Tutti questi atteggiamenti però racchiudono in loro un’altra legge che risponde ad un unico comandamento di natura profondamente narcisista: “devi amar mi!”. L’educatore-narciso ha in mente solo il mantenimento di quella che è l’immagine che vuole che gli altri abbiano di lui e che pensa di aver scolpito nel ragazzo. E così ogni gesto finisce per indicare il fine implicito rinchiuso in questo comandamento: “amami perché io ti sto amando!”.

Invece il limite incarna e rappresenta la funzione pedagogica di far confrontare il ragazzo con la *realtà*, con il fatto che non tutto è possibile. Il valore del limite deve essere riscoperto e custodito. Freud parlava di venire a patti con la realtà subordinando il *principio di piacere* (il godere di tutto) al *principio di realtà* (il comprendere che non sono io il padrone di questo mondo).

I ragazzi difficili mancano proprio in questo: non riescono a venire a patti con la realtà, non riescono a cogliere che esistono dei limiti intrinseci, da una parte nel non godere prepotentemente di tutto («eccesso di io»), dall’altra che neppure l’altro può godere prepotentemente di me («eccesso di mondo»).

È il limite (la Legge) che feconda il desiderio umano, dicendo dell’importanza di questa esperienza. Nella nostra società de-regolamentata, senza limiti, l’esperienza del desiderio è appiattita ad esperienza di bisogno o di godimento senza direzione. Il limite, se incarnato in alcune pratiche e se testimoniato coerentemente dagli adulti, invece informa i desideri e fa comprendere alla persona quali siano quelli da perseguire perché “ne vale la pena”<sup>27</sup> e quali invece siano solo capricci vacui. Il limite mette il soggetto a confronto con il proprio essere fallibile, lo invita a conoscersi e a uscire da una zona di sterile tranquillità. Il limite porta il soggetto a confrontarsi con

<sup>26</sup> È bene ricordare che il conflitto educativo risponde ad una esigenza ampia nella vita della persona e che è proprio nell’attraversare momenti di conflitto che nel ragazzo si evita l’insorgere della violenza come risposta al limite. È esperienza comune per chi educa che chi non è stato educato a vivere situazioni di conflitto, in cui il limite si imponeva come non negoziabile, ricorre spesso alla violenza fisica ancor più che verbale come risposta al tentativo da parte di un altro di porre un argine alla sua volontà di potenza, al suo godimento. L’educatore (o il genitore) che rinuncia a vivere il conflitto lo fa per mantenere un benessere nel qui ed ora, senza avere una prospettiva teleologica a lungo termine. In altre parole, l’educatore (o il genitore) evita ad ogni costo il conflitto per mantenere una situazione di pace senza preoccuparsi delle possibili ricadute educative e sociali di questo suo atteggiamento.

<sup>27</sup> Espressione interessante e ricca di senso. Vale cioè la pena (esperienza, quella della pena, strettamente legata alla sofferenza) di perseguire certi desideri perché il bene in essi racchiuso vale più del benessere che percepisco qui ed ora.

esperienze costitutive come l'impotenza, il fallimento, la frustrazione, il rischio ecc. fondamentali per la crescita armoniosa della persona.

L'imposizione di limiti, nell'esperienza educativa con ragazzi difficili, è spesso e volentieri causa di scontri. Tuttavia è importante non misconoscere *il valore rivelatorio dello scontro*. È importante che quest'esperienza non sia mai abbandonata o rifuggita nella facile negoziazione con il ragazzo, ma sia sempre vissuta a pieno perché è un'esperienza che rivela lo spessore di una relazione. È anche nello scontro che si dimostra e si testimoniano i valori e le scelte esistenziali di entrambi ed è in questa esperienza che si può sperare di incontrare l'altro più profondamente. Molte volte si arriva allo scontro proprio quando l'educatore pone un limite alla volontà di godere del ragazzo, quando l'educatore provoca il ragazzo dicendo un "no!" deciso alle pretese dell'altro. Molto spesso sono addirittura «i ragazzi [che] con molti agiti chiedono indirettamente che vengano loro posti dei limiti»<sup>28</sup>, chiedono che l'educatore sia davvero autorevole, che non ceda su quel "no!". Salerno individua negli agiti problematici e nel danneggiamento una richiesta di riconoscimento da parte del ragazzo, una modalità «per *ferire* e misurare la *pazienza* dell'educatore, quanto questi sia disposto a dare all'educando ma soprattutto quanto sia disposto a *caricarsi* di lui»<sup>29</sup>. Lo strumento della pro-vocazione da parte del ragazzo può essere anche un modo per richiamare l'educatore a quelli che sono i valori fondamentali per lui, un modo per sondare a cosa l'educatore ponga valore e vedere se *vale davvero la pena* scommettere per quei valori.

### 7.3 La Legge: tra trasmissione ed eredità

“Trasmettere” è una parola che deriva dal latino *trans-mittere*, letteralmente “mandare al di là”. La trasmissione si configura quindi come un movimento in avanti, verso un “al di là”, un “qualcosa d'altro”, che non sempre ha i contorni ben definiti. Non c'è nessuna garanzia nella trasmissione. In altre parole, quando un educatore, nelle sue azioni, vuole trasmettere qualcosa all'altro, quando vuole che l'altro apprenda (nel senso più ampio del termine) qualcosa, può solo sperare che la sua azione si compia con il fine che egli ha progettato, anche se spesso la trasmissione si arricchisce di un'ampia gamma di significati che l'educatore non aveva previsto e che l'educando coglie. Infine, la qualità della trasmissione, cosa davvero l'educatore è riuscito a trasmettere all'educando, si darà compiutamente solo in

<sup>28</sup> Salerno, *Identità, azione, racconto*, p. 254.

<sup>29</sup> *Ibid.*

un secondo tempo e si svelerà man mano che la relazione educativa progredisce nel tempo.

La trasmissione oltrepassa, quindi, la nostra volontà e a questo si aggiunge il fatto che non c'è la certezza che la trasmissione accada. C'è solo la speranza. Si spera, insomma, che quando si vuole trasmettere qualcosa, sia esso un valore oppure, ancora di più, una modalità buona di stare al mondo, l'altro possa in qualche modo accogliere questo tentativo e rispondere positivamente alla nostra provocazione. C'è speranza. Tuttavia, la speranza di cui si parla è molto più complessa di quello che potrebbe sembrare. Infatti, per cosa nutriamo speranza nell'atto della trasmissione? Potremmo rispondere che la speranza che nutriamo è che la trasmissione avvenga. Certo, ma cosa significa concretamente l'espressione "che la trasmissione avvenga"? C'è trasmissione quando c'è passaggio. Ma un passaggio di cosa? Di per sé la trasmissione non è che un mezzo con cui si propaga qualcosa e l'educatore è un mezzo di trasmissione durante l'evento educativo.

Le cose si complicano perché ciò che si trasmette non è sempre ciò che si vorrebbe trasmettere, ma esiste un "di più" che è dato dal fatto che ogni trasmissione è unica, perché unica è la persona che trasmette quel qualcosa, come è unica la persona che si relaziona con la trasmissione e, infine, unica è anche la relazione tra le due persone e la situazione e il contesto specifico in cui si concretizza. Più precisamente la trasmissione è condizionata da chi trasmette, da chi riceve, dalla relazione che intercorre tra i due e dal contesto, anche se l'oggetto della trasmissione è sempre lo stesso.<sup>30</sup>

La Legge, qualsiasi legge, vive e può essere trasmessa (e mantenuta in vita) solo se si incarna in alcune pratiche e se vi è qualcuno che testimonia tale legge, adottandosi nelle pratiche. L'educatore testimonia, o tenta di testimoniare, una Legge Buona per trasmetterla all'educando. Nel praticare una legge, nel testimoniare con la vita e con i comportamenti (*mores*; per questo la legge è "morale", perché intercetta la moralità che è propria della persona, in-formandola) la bontà intrinseca di tale legge, si può dire che l'uomo cerchi di incarnare questa legge, di tradurla nella fragilità e incoerenza della carne, nella sua esistenza quotidiana. E questo è parte costitutiva dell'avventura educativa. L'educatore deve tentare di dare testimonianza con la sua vita della Legge che prova faticosamente e, talvolta incoerentemente,

<sup>30</sup> C'è un "di più" che la psicoanalisi associa all'esistenza dell'inconscio. Quando parliamo, amiamo, educiamo, non sono solo le nostre azioni intenzionali e razionali che l'altro percepisce e che noi trasmettiamo, ma anche una serie di desideri e di mondi vitali e affettivi, fatti di aspettative, ambizioni, sogni, passioni ecc. che sono aspetti del nostro inconscio (ovvero, fenomenologicamente, della non trasparenza e della non coincidenza della nostra coscienza con se stessa) e che noi non sappiamo di trasmettere, ma che l'altro percepisce, sempre ad un livello affettivo (inconscio) più che cognitivo-razionale.

a testimoniare. Tuttavia, «proprio per questa necessità di incarnarsi in figure umane, ogni funzione [della legge] trasmetterà alla generazione successiva anche le stigmate del desiderio specifico dell'educatore»<sup>31</sup>, quell'unicità personale di cui si accennava nelle righe precedenti.

In altre parole, la legge può essere trasmessa solo se incarnata, cioè se resa viva, di carne, umana; ma proprio per questo fatto la sua trasmissione pura, “senza macchia”, risulta impossibile. Ogni tentativo di trasmettere una legge risulta “sporcata” dalla singolarità del desiderio dell'educatore e quindi il “risultato” dell'atto educativo non sarà mai una mera applicazione della legge, di presunti passaggi in essa rinchiusi, ma sarà sempre imprevedibile e unico.

Inoltre, il compito educativo non può consistere nel vano tentativo di piegare l'umano all'ideale. L'educatore nel tentativo di trasmettere una legge buona (*ideale*, nel senso di *migliore*), infarcendo quest'ultima con la sua umanità, fatta di desideri, aspettative, dubbi, limiti personali, speranze ecc., deve mettere in conto che l'educando si accosterà a questa unicità generando a sua volta una risposta singolare, che si tradurrà in un'interpretazione personale della stessa legge. Perciò sarebbe utopico pensare di poter conformare l'educando ad una legge ideale, perché questa può vivere solo nella singolarità e unicità della persona: si deve a sua volta incarnare in quella persona.

Torniamo alla speranza. La speranza è che la trasmissione della legge buona accada, che questa legge “sia mandata al di là” dell'educatore, possa vivere “al di là” di lui. Questo “al di là” è essenziale, perché dice che la trasmissione è qualcosa che ci trascende, qualcosa che apre all'incontro con l'altro e che apre all'alterità, a qualcuno che è “al di là”. È *far passare qualcosa di sé agli altri*, qualcosa che si è provato a seguire e ad incarnare perché lo si è sperimentato come promettente, accettando però che questo qualcosa diventi altro, altro-da-me, che non ci appartenga più. Se infatti “trasmissione” è sempre trasmissione-di-qualcosa, c'è bisogno che questo qualcosa arrivi a qualcuno, che da lui sia accolto e che sia trasmesso a propria volta.

Quindi, se l'educatore, da una parte, deve confrontarsi con il fatto che la trasmissione di una legge (valore, modo buono di vivere, di amare, voler bene, mangiare, prendersi cura di sé ecc.) da parte sua non è pienamente sotto il suo controllo, dall'altra parte, l'educando, nell'accogliere questa legge (che è una possibilità, perché esso potrebbe rifiutarsi di accoglierla), nello scegliere di seguire e decider-si per questa legge, la incarna in una modalità che gli è propria. L'educando diventerà, a sua volta, *testimone unico* di quella legge-condivisa (simbolica) trasmessagli dall'educatore. In altre parole, diverrà *erede*.

<sup>31</sup> G. Senzolo, *Lost in education. La psicoanalisi di fronte alla desistenza educativa*, p. 45.

### 7.3.1 L'eredità come compito

Mi sembra interessante provare a fare un affondo antropologico sul concetto di eredità, che è, a mio avviso, strettamente collegato al concetto di trasmissione. Jacques Derrida (1930–2004), descrive così l'eredità:

L'eredità non è mai un *dato*, è sempre un compito. Che resta davanti a noi, incontestabilmente, al punto che, prima ancora di volerlo o rifiutarlo, noi siamo degli eredi, e degli eredi in lutto, come tutti gli eredi [...]. *Essere*, questa parola in cui abbiamo visto sopra il motto dello spirito, vuol dire, per la stessa ragione, *ereditare*. Tutte le questioni sull'essere o su ciò che deve essere (o non deve essere: *or not to be*) sono questioni di eredità. [...] Noi *siamo* degli eredi, il che non vuol dire che noi *abbiamo* o che *riceviamo* questo o quello, ma che *l'essere* di ciò che siamo è innanzitutto eredità, che lo vogliamo e sappiamo oppure no. E che, Hölderlin lo dice così bene, noi non possiamo che *testimoniare*. Testimoniare sarebbe dare testimonianza di ciò che *siamo* in quanto ne *ereditiamo*.<sup>32</sup>

Siamo degli eredi. Ontologicamente la nostra condizione è *essere eredi* e di fatto ereditiamo la vita, un certo corpo biologico, un certo modo di comportarci e di esperire la realtà da altri; non ci diamo da noi tutto ciò. Ma procediamo con ordine.

La prima acquisizione antropologica che il confronto con Derrida ci dona è che «l'eredità non è mai un dato». Questo significa che non è mai, primariamente e pienamente, qualcosa che possiamo possedere (nel senso dell'avere). Ciò che si eredita è qualcosa che è nostro, ma mai fino in fondo (sentiamo che il corpo che possediamo è nostro, ma non ne siamo mai pienamente i padroni poiché cresce, invecchia, si ammala, si “informicola”, non risponde ai nostri comandi ecc.). È qualcosa che ci viene donato/trasmesso, ma che non riusciamo mai a possedere totalmente.

Derrida fa poi un secondo passaggio affermando che «l'eredità [...] è sempre un compito». E se è un compito bisogna, come tale, in qualche modo assolverlo: bisogna scegliere in che modo portare a compimento l'eredità che siamo e non esiste nessuna consegna predeterminata. Noi siamo il compito. Questo significa che l'eredità, che è ciò che l'altro ci ha trasmesso e che noi abbiamo (ac)colto o meno, ci interpella e ci pro-voca, cioè ci chiama ad “andare al di là”, oltre. La questione cruciale è fare i conti con l'eredità che siamo.

Il filosofo, a questo punto, mette in luce come l'essere eredi sia una condizione antropologica che ci segna e ci riguarda tutti. Siamo tutti degli eredi,

<sup>32</sup> J. Derrida, *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale*, Milano, Raffaello Cortina, 1994, p. 73.

dicevamo, ma soprattutto «eredi in lutto», perché esperiamo intimamente la mancanza di qualcosa, la nostalgia. Sentiamo che c'è un *buco* nella nostra esistenza, una *mancanza ad essere*. E tuttavia siamo in lutto anche perché sentiamo che la nostra eredità è frutto del testamento di qualcun altro, che ci ha fatto spazio: ha lasciato lo spazio per una nostra risposta, per l'articolarsi della nostra soggettività. L'altro ha terminato il suo compito e ci ha passato il testimone. Per esempio, quando ci viene insegnato a mangiare da soli (quando ci educano a stare a tavola) la mamma dopo un po' smette di imboccarci o di accompagnare la nostra azione di mangiare ed è in quel momento lì che facciamo esperienza del lutto nella doppia forma. Abbiamo imparato dalla mamma a mangiare, ma sentiamo due cose: c'è uno scarto tra il nutrirsi spontaneo del bambino e il cibarsi appreso dalla mamma e a questo scarto si accompagna una perdita, quella della "spontaneità". D'ora in poi sapremo che è bene "cibarsi così", come ci ha insegnato la mamma; inoltre percepiamo che c'è una mancanza anche nel senso di "essere mancanti", cioè di fallire in qualche cosa: inizialmente non riusciamo a copiare precisamente i movimenti della mamma, facciamo fatica, ci sentiamo inadeguati, sentiamo che *ci manca qualcosa* e, nello specifico, anche qualcuno: la mamma che ci sosteneva. Questo è un esempio che può sembrare banale. Ma cibarsi nel modo umano è profondamente seria come esperienza.

Nell'esempio precedente qualcosa è stato trasmesso (il cibarsi nel modo umano), ma questa trasmissione non si ferma ad un'acquisizione pratica, ad un dato (il bambino sa mangiare da solo), ma racchiude in sé dei significati profondi, è infarcita da un "di più" che centra solo in parte con l'atto del cibarsi in sé, ma che lo determina in maniera profonda: cibarsi non è nutrirsi. Nutrirsi è un'esigenza vitale, mentre l'atto del cibarsi è un'esperienza umana: è un'operazione segnata culturalmente e risente anche del modo con cui l'altro-genitore ci ha insegnato a compiere questa operazione, risente di quante volte si è, per esempio, arrabbiato con noi perché non ce la facevamo, risente anche della pazienza e della cura che può aver avuto nell'imboccarci, e perfino dal modo in cui noi lo vediamo accingersi a sua volta a compiere l'operazione di mangiare.

### 7.3.2 *L'essere eredi è essere figli e l'essere figli è essere uomini*

L'essere eredi ci accomuna tutti proprio a partire dal fatto che tutti siamo figli: essere eredi vuol dire radicalmente essere figli poiché tutti noi in quanto figli siamo eredi («essere, esistere, vuol dire ereditare»), volenti o nolenti, consapevoli o inconsapevoli, di qualcosa che l'altro ci ha trasmesso con il solo fatto di averci messo al mondo. Non è la stessa cosa venire al mondo

desiderati e accolti, oppure per sbaglio e abbandonati. Non ereditiamo solo la vita e un corpo, ma un'identità (un nome e un cognome) e, a seguire, una cultura, una visione del mondo ecc. Queste eredità sono qualcosa di intimamente nostro, che però sono anche istantaneamente "altro da me", sentiamo che ci appartengono fino ad un certo punto perché non le abbiamo scelte (al limite potremo risceglierle). Siamo così e non siamo ("*and not to be*") in un altro modo anche a causa di ciò che ereditiamo. Siamo o non siamo in un certo modo a causa di ciò che accogliamo o meno della trasmissione dell'altro<sup>33</sup>.

Tornando a Derrida e alla sua riflessione, egli sottolinea proprio il verbo *essere* poiché l'essere eredi, potremmo dire, è una nostra condizione ontologica e perciò antropologica. L'essere eredi riguarda la nostra essenza di essere uomini. Siamo segnati, strutturati dall'eredità che abbiamo ricevuto.

Potremmo riassumere dicendo anche come non siamo di certo noi a scegliere il bacino da dove ereditare, ma è l'eredità che si impone a noi sotto forma di un compito, di una legge, che però chiede una nostra risposta. Possiamo accogliere o meno la nostra eredità racchiusa in questa legge. Struttureremo la nostra persona partendo da quella legge, per poi distanziarcene magari. Sono i due momenti della coscienza (e dell'esperienza), quello passivo, che però diventa motore e trampolino per l'organizzarsi del momento attivo della coscienza, che altro non è che il terreno in cui si gioca la libertà umana.

«Ereditare è dunque ciò che siamo [...] a partire dall'altro, da un'ingiunzione dell'Altro che mi colpisce. Ereditare è rispondere, riaffermare, dire sì a qualcosa che mi interpella senza che "io" lo possa scegliere»<sup>34</sup>. È lei (la legge che riceviamo, questa «ingiunzione dell'Altro») ad «eleggerci violentemente», direbbe Derrida. L'eredità chiede di essere riaffermata tramite un movimento di discernimento: chiede di scegliere, passare al setaccio il lascito che abbiamo ricevuto, chiede di reinventarlo, di porci la nostra firma

<sup>33</sup> La rieducazione dei minori difficili, in ultima istanza, si snoda anche nell'aiutare il ragazzo a comprendere cosa farsene con l'eredità ricevuta dall'altro, sia l'altro originario o un altro incontrato nel proprio percorso. L'eredità ricevuta va com-presa, nel senso di inserita all'interno di una visione sensata di sé e quindi poi riscalta o rifiutata, optando per altre eredità che lungo il cammino della vita ci possono essere offerte. Questo non toglie certamente la fatica di fare i conti con una storia personale segnata da molte "eredità scomode" con cui inevitabilmente si continuerà a fare a botte.

<sup>34</sup> S. Regazzoni, *Jacques Derrida. Il desiderio della scrittura*, Milano, Feltrinelli, 2018, p. 37.



originale<sup>35</sup>. L'eredità si compie tramite le scelte che un soggetto fa e che dicono della sua identità e donano una certa forma alla sua vita<sup>36</sup>.

Ma qual è il modo in cui il nostro essere eredi può compiersi? Derrida afferma che siamo pienamente eredi quando testimoniamo a nostra volta («noi non possiamo che testimoniare»), quando da figli diventiamo genitori, siamo capaci anche noi di essere testimoni di quella legge che abbiamo ereditato e soprattutto quando facciamo posto all'altro nell'ereditarla, nel divenire a sua volta, e in modo unico, erede e testimone.

### 7.3.3 *Testimoniare è mostrarsi fallibili e “sottomessi” ad una Legge*

Si ha la possibilità di ereditare solo a partire dal fallimento dell'altro. Ereditato prima di tutto il fallimento dell'altro, il modo in cui l'altro ha fallito (per fortuna) nell'incarnare l'ideale della legge che ha voluto testimoniarmi. Il fallimento è il punto di partenza per il movimento dell'erede. Cosa significa questo? Che solo se l'altro si pone come un uomo con le sue fragilità, come un essere che ha in sé connaturata la possibilità di fallire, come un testimone che tenta di incarnare e testimoniare una Legge, ma che non si fa “la Legge”, allora un soggetto può ereditare quella umanità (e la Legge che essa incarna e testimonia). Solo così un soggetto può provare a controfirmare e a ereditare ciò che un altro gli propone, tentando di dare a questa proposta uno statuto originale, riproporla a sua volta in un modo del tutto inedito, anche nel suo rifiuto. D'altra parte, se l'altro si pone come perfetto, come qualcuno infallibile e inarrivabile, questo chiude per sempre la possibilità di ereditare. Non si ha la possibilità di controfirmare ciò che è perfetto perché non ha bisogno di aggiunte o modifiche. La perfezione non è generativa, nota la clinica psicoanalitica. La perfezione non apre alla vita: se il genitore si presenta al bambino come perfetto, senza “sbavature”, il bambino vivrà per tutta la vita schiacciato dal peso di questa testimonianza, si chiederà perché egli, o ella, non riesca a raggiungere quella perfezione che è il genitore (e la stessa cosa succede nell'atto educativo).

<sup>35</sup> La firma è un'esperienza esemplificativa della scena umana, del modo in cui si gioca la libertà. La firma ci mostra il nostro essere eredi. Infatti, il nome e il cognome non li abbiamo scelti noi, ma scegliamo noi come disporli sul foglio, che stile utilizzare ecc. ed è anche questo che dice chi siamo. Dalla perizia calligrafica si può risalire a chi ha apposto una certa firma.

<sup>36</sup> Per vari motivi la forma di vita che i ragazzi difficili adottano è una forma non buona. Compito dell'educatore è che essi possano intravedere nella legge che egli tenta di trasmettere loro, in questa nuova eredità, una forma promettente in cui riconoscersi e cui tendere. Una forma promettente da desiderare.

Porsi nei confronti dell'altro mostrandosi umani, cioè testimoniando anche una propria umanità, fatta di "sbavature" e fragilità, è il modo per generare vita e non per soffocarla. Solo questo permette al bambino (educando) di accogliere la Legge-ideale che l'altro testimonia (indegnamente) con la sua vita e incarnarla a sua volta per testimoniare con la propria di vita.

Il testimone, quindi, deve essere un non-avente per trasmettere. Per questo radicalmente «amare è donare ciò che non si ha» come dice Lacan. Chi ama, chi vuole il bene dell'altra persona, deve affiancarla, dare testimonianza della vita con tutte le sue fatiche e le sue contraddizioni e, ad un certo punto, lasciare all'altro lo spazio per testimoniare. Amare è donare all'altro ciò che non si ha, è farsi prossimi e non pretendere di avere la ricetta per una vita felice. Nessuno ha questa ricetta, però questo non deve farci desistere dal compito di accompagnare una persona nel felice compimento della sua personale avventura esistenziale. Accompagnarla, non spingerla.

Tanti genitori ed educatori si pongono come "testimoni di professione", come qualcuno che ha tutte le risposte, che non fallisce mai. Ma questo non genera vita, questo la chiude. Mostrarsi perfetti e pretendere che l'altro ci riconosca come tali (perché è poi questo il desiderio subdolo di chi si mostra perfetto) chiude la strada alla trasmissione come possibilità di vivere pienamente l'incontro con una Legge Buona. Il rischio sarà quello che l'altro ci prenda come idoli e che provi tutta la vita ad imitarci, ad essere come noi (se non proprio noi) e quindi questo lo porterà a fallire, nel senso tragico del termine, vivendo un'esistenza sotto il segno della frustrazione.

Questo non significa che bisogna mettere in bella mostra solo i propri difetti, i propri limiti e magari assumerli come pregi. Significa piuttosto mostrarsi come uomini che riescono a vivere una vita piena, nonostante i limiti e i difetti. Per questo il fallimento è «un'esperienza formativa fondamentale se si dà il tempo perché lo possa diventare davvero. [...] Il fallimento [...] può sempre, se preso dal verso giusto, diventare una possibilità d'apertura inedita»<sup>37</sup> nella vita dell'altro.

<sup>37</sup> M. Recalcati, *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza*, Trento, Erickson, 2011, p. 132.

## 8. I «tre tempi» della legge

Nello scorso paragrafo abbiamo citato termini quali Legge, desiderio, testimone, narcisismo e limite, che hanno un riscontro non indifferente in quella che è la riflessione lacaniana. Sulla scia di queste riflessioni sembra doveroso provare a proporre una chiave di lettura pedagogica che possa risultare feconda nell'esperienza educativa in comunità per minori. Questa proposta è originata dalla lettura di un passaggio del libro di Izcovich, *La scelta delle identificazioni*<sup>1</sup>.

È bene partire da una premessa: l'educazione fa leva sull'immaginario, ha ragione Catherine Millot. È però anche vero che essa non deve fermarsi a questo. Seguendo infatti l'intuizione di Salerno, per cui l'educazione sarebbe un tirare fuori il Sé dal suo narcisismo, e quindi un tirar fuori la verità del soggetto, la sua unicità, dalla finzione delle sue identificazioni, la prassi pedagogica deve far leva anche sul registro che Lacan definisce del *simbolico*. L'educatore infatti offre un *nuovo mondo* con una nuova serie di significati. Li offre come proposta, racchiusi in una Legge, che vorrebbe indicare all'educando un modo per vivere la vita bene, per aderire alla promessa di una vita buona. Questa Legge è sì un'identificazione, ma un'identificazione che non ha il suo fondamento sul registro dell'immaginario, ma sulla funzione paterna e quindi nel simbolico<sup>2</sup>. A proposito dell'importanza del simbolico in educazione riporto un passaggio di Senzolo, in cui afferma che

<sup>1</sup> In particolare la *Lezione V*, p. 60.

<sup>2</sup> Si vedano a questo proposito le pagine 99-100 (*Lezione VIII*) del testo di Izcovich. È la questione di quello che Lacan definisce «significante primo», che corrisponde ad «una identificazione che non è nello specchio: l'identificazione legata al padre nel tratto unario [...] un'identificazione centrata sul simbolico [...] qualcosa d'altro [...] che [...] sostenga nelle identificazioni narcisistiche. Lacan ritiene importante che questa identificazione, che permette al soggetto di sentirsi soddisfacente e amato [...] evoca la necessità di un processo di separazione attraverso il quale il soggetto cessi di essere legato alla vacillazione dell'essere.» (*op. cit.*).

dando priorità al simbolico, alla Legge, l'educatore crea la premessa per il debito simbolico. Ove questa priorità non venga sostenuta [se si ci fermasse solo allo statuto immaginario dell'educazione], si genera non un debito, con un connesso senso di riconoscenza, ma l'esatto contrario: un sentimento aspro di recriminazione derivante dal sentirsi in credito.<sup>3</sup>

Il ragazzo non può solo sbarazzarsi delle sue vecchie identificazioni narcisiste (magari devianti) per “vestire” nuove identificazioni. Queste sarebbero fondate su un ulteriore rapporto narcisistico, quello con l'educatore. Sarebbe un cambiamento fasullo, *messo in atto* solo ed esclusivamente per compiacere e ricevere amore dall'educatore. C'è bisogno di una identificazione che lo faccia sentire «soddisfacente e amato» al di là dell'educatore. Ovvero che gli faccia assaporare la bellezza di una vita proposta perché sente questa bella in sé, la sente come una promessa o un compito che attende che lui lo realizzi e che essa prenda la forma della sua libertà. Serve perciò creare uno spazio perché questa libertà possa esprimersi e scegliere. Il ragazzo, alla fine, deve scegliere e provare a vivere in un certo modo non per ricevere un riconoscimento da qualcuno, ma poiché sperimenta quella vita come buona in sé, per lui.

Nelle righe che seguono proveremo a tratteggiare questa esperienza. Prima, però, è bene comprendere quale sia il punto di partenza. Il parallelo che tenteremo di operare è quello tra un bambino che, attraversando l'Edipo, deve scegliere *chi diventare* e tra un ragazzo in comunità di minori che entra in contatto, volente o nolente, con una serie di figure educative, che può vedere più o meno promettenti, oppure più o meno desiderabili...dovendo poi scegliere se dar loro credito o meno e quindi, radicalmente *chi essere nella vita*.

La proposta di lettura educativa che tenterò di delineare ha come fulcro l'esperienza del desiderio nella sua stretta correlazione con l'evento e l'esperienza della legge. Legge e Desiderio come due facce della stessa medaglia, quindi.

## 8.1 Il tempo della seduzione

Izcovich descrive il primo tempo della Legge come «quello in cui il soggetto si identifica specularmente con l'oggetto del desiderio della madre»<sup>4</sup>. È il tempo dello stadio dello specchio e delle identificazioni che formano in

<sup>3</sup> G. Senzolo, *Lost in education. La psicoanalisi di fronte alla desistenza educativa*, p. 47.

<sup>4</sup> Izcovich, *op. cit.*, p. 60. In questa nostra rilettura *la madre* sarà l'educatore, *il bambino/soggetto* l'educando, mentre *il Padre*, sarà la comunità, l'equipe, come istituzione.

un qualche modo l'identità e la soggettività del ragazzo, la quale si nutre di ideali e poggia la sua attività sul registro dell'immaginario. È il tempo in cui l'educando subisce una fascinazione, per vari motivi, dall'educatore, cercando di affascinarlo a propria volta. Il tempo della seduzione è un tempo importante in educazione perché è il tempo in cui si instaura la relazione. È il tempo del corteggiamento in cui nell'incontro i due sfoggiano la parata dei propri ideali, delle proprie immagini, nel tentativo di sedurre e affascinare l'altro.

In questa fase l'educando potrebbe percepire che l'educatore e il suo affetto risultano essere qualcosa che lo interessano profondamente. Il desiderio dell'educando in questo momento si gioca tutto su un versante: quello di capire quale sia il desiderio dell'educatore, per poterlo soddisfare, per poter diventare l'oggetto che muove l'interesse dell'educatore. L'educando vuole divenire l'oggetto del desiderio dell'educatore, in modo da poter diventare *qualcosa* per lui.<sup>5</sup>

In altre parole, lo scopo dell'educando è quello di avere la conferma della sua importanza, di essere riconosciuto dall'educatore e questo lo può fare solamente se incarna e prende il posto dell'oggetto del desiderio dell'educatore. O almeno questo è quello che lui crede.

Gli esempi in questo ambito si sprecano e non intercettano solamente l'esperienza dei ragazzi difficili in comunità. Se l'educatore è particolarmente seducente e/o affascinante, se c'è un grande vuoto affettivo nel ragazzo o semplicemente il ragazzo vuole ricavare dell'utile ad occupare la posizione di oggetto del desiderio dell'educatore, può capitare che l'educando inizi a vedere nell'educatore una figura salvifica o che comunque "è bene non perdere" in quanto può portarmi qualcosa di buono. È chiaro che a questo livello l'educando ragiona in termini puramente egoistici. È l'amore per l'immagine che l'altro ci restituisce: ci si sente "qualcuno" perché si è degni dell'amore dell'altro; ci si vede desiderabili e come potrebbe essere altrimenti se si cerca di essere l'oggetto del desiderio di un altro? Oppure si rimane affascinati dal carisma di una persona perché la si vede desiderabile da un altro. Si viene affascinati vedendo altri che sono già affascinati a loro volta.

Questa della fascinazione/seduzione non è di per sé un'esperienza negativa. Anzi, l'azione educativa solitamente parte da questa base: il ragazzo deve vedere nell'educatore una figura affascinante e promettente. Il desiderio dell'educatore deve rimanere enigmatico per il ragazzo e deve provocarlo a pensare che se quella cosa lì di cui non sa bene quali siano i contorni è

<sup>5</sup> Il problema che oggi spesso si riscontra è che questo può essere anche il tempo in cui è l'educatore a voler essere l'oggetto del desiderio dell'educando. È il tempo del padre amicone, che vuole piacere al figlio a tutti i costi.

desiderabile per un altro (e magari questo altro è a sua volta desiderato da altri), allora forse ne vale davvero la pena, anche fosse solo per perseguire un interesse personale o divenire lui un possibile oggetto di ammirazione per gli altri. Il desiderio dell'educatore dovrebbe essere che l'educando possa cambiare e vivere una vita buona, una vita diversa da quella che viveva prima di entrare in comunità. Questo desiderio dell'educatore è però personale, nel senso che l'educatore ha una sua idea di vita buona. Per di più l'educando si identificherà con ciò che l'educatore dice che è buono, lo ascolterà e scenderà a dei compromessi con la sua storia solo per poter soddisfare l'educatore, ricevere ancora le sue attenzioni e i suoi complimenti e per non perdere il posto di *oggetto del desiderio dell'educatore*.

Potremmo dire, in termini strettamente psicoanalitici, che l'educando «si identifica con il fallo»<sup>6</sup>, con quello che è il fallo per l'educatore. Un primo problema di questo primo tempo si ha quando ci si stagna su questa posizione, ovvero quando l'educando non guarda al desiderio dell'educatore e all'oggetto del suo desiderio come a delle mete o come delle proposte che anche lui può cercare di percorrere e di raggiungere, ma come qualcosa a cui identificarsi, perché il punto nodale è sedurre e legare l'educatore a sé, fermarsi ad essere quell'oggetto, il fulcro di un desiderio.

Una particolarità di questo momento, che è anche il secondo problema, è che il desiderio del ragazzo è guidato dalla legge arbitraria dettata dal desiderio dell'educatore. Non c'è nessuna garanzia che questa legge sia una legge di bene o orientata ad un fine che non sia quello della semplice autoesaltazione dell'educatore e della sua presunta bravura, che per altro verrebbe confermata dal fatto che sembrerebbe che l'educando stia cambiando, quando il movimento di cambiamento è superficiale oltre che inconsistente perché votato solo al soddisfare l'educatore e a non perdere un posto privilegiato nel suo cuore. L'educatore poi potrebbe compiacersi del fatto che un altro voglia essere l'oggetto del suo desiderio e, più concretamente, delle sue attenzioni, perché questo lo fa sentire bene e al limite utile e bravo. Potrebbe essere che l'unico fine del desiderio dell'educatore sia quello di sentirsi voluto bene e riconosciuto e abbiamo visto che questa è una declinazione frequente nel nostro panorama culturale. Oppure che il desiderio dell'educatore non sia così votato al bene del ragazzo e non intercetti minimamente una dimensione educativa.

Questo primo tempo è però necessario e molto importante per distogliere il ragazzo dalle sue iniziali identificazioni perverse e narcisistiche. Ovvero quelle identificazioni che, in un modo o nell'altro, sono state una causa del fatto che il ragazzo sia finito in un percorso comunitario. I ragazzi che

<sup>6</sup> *Ibid.* Il fallo è l'oggetto del desiderio della madre nella prospettiva psicoanalitica.

entrano in comunità si identificano con quelli che sono gli oggetti del desiderio di soggetti che, solitamente, hanno desideri perversi e costruiscono su queste basi i loro desideri e la loro identità. Questo tempo è allora importante perché c'è la possibilità che vi sia un disinvestimento libidico (direbbe Freud) da quelle identificazioni iniziali, o primarie a volte, per concentrarsi e investire su nuove identificazioni. La speranza è che queste nuove identificazioni siano identificazioni di vita buona e quindi che il desiderio dell'educatore sia quello che il ragazzo possa vivere una vita buona, possa fare esperienza di alcune buone pratiche per vivere bene con e per gli altri.

Il nodo focale della questione è che non c'è nessuna garanzia che sia questo l'oggetto del desiderio dell'educatore. Tutti noi facciamo esperienza di una frattura profonda che è simbolo della nostra fragilità costitutiva. I desideri delle persone sono sempre fragili e la nostra esperienza nelle relazioni è infarcita da una buona dose di godimento e di narcisismo. C'è perciò bisogno di un Altro che guidi e orienti anche il desiderio dell'educatore e che dia a questo una legge, una direzione che intercetti una dimensione educativa.

### ***8.1.1 Sfaccettature della seduzione: arma educativa o palco per il proprio narcisismo?***

Prima di continuare con la nostra proposta di lettura è bene intenderci sul termine seduzione. Sedurre è stato sempre associato ad un comportamento negativo dell'essere umano: il grande seduttore è il diavolo, colui che divide; il seduttore, nell'immaginario comune è anche colui che, dopo aver fatto invaghiare di sé una persona, la usa per poi abbandonarla e passare alla "preda" successiva. Sicuramente questo termine si espone ad un'ambiguità semantica tale per cui il suo significato non è sicuramente, ad un primo impatto, positivo. È bene però tentare di riscattare la seduzione, almeno nel suo valore pedagogico. La proposta qui avanzata è quella di provare a considerare «la seduzione, e l'«eros» che vi è soggiacente, come parte integrante della possibilità relazionale di essere-nel-mondo-con-significato»<sup>7</sup>. Per tentare di strappare parzialmente il termine *sedurre* dal suo significato solo negativo proveremo a tracciarne tre diverse etimologie, presentandole come un percorso che porta da una seduzione vissuta come narcisismo di chi seduce, ad una a più ampi connotati pedagogico-formativi.

*Seducere* è un composto latino del verbo *ducere*, che significa condurre. Sedurre, in primo luogo, può voler dire "condurre a sé": si opera un'azione di fascinazione verso un'altra persona in modo da legare questa

<sup>7</sup> Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, p. 73.

indissolubilmente a se stessi, in modo da potersene servire per i più disparati scopi. In educazione il movimento seduttivo di questo tipo è frequente sia tra i ragazzi, che tra gli educatori. Si esibiscono le proprie doti, esaltando quelle positive e cercando di nascondere quelle negative, e si cerca di fascinare l'altro in modo che egli rimanga imbrigliato tra le ragnatele della relazione che, sapientemente, il seduttore ha saputo tessere per poi poterne trarre un qualche vantaggio a favore del proprio godimento. La seduzione, così intesa, porta ad accendere il desiderio del sedotto solo in funzione della gratificazione di quello del seduttore. Il sedotto si riscoprirà alla fine svuotato e perso, frustrato.

Un'altra etimologia, proposta da Malavasi, è *sed-ducere*, ovvero *condurre da parte*. In questo caso, se nel primo sembrava più netto il significato malevolo del termine, l'etimologia svela una sostanziale ambiguità: la connotazione etico-morale del termine, il suo essere un'azione malvagia di sotmissione e sfruttamento dell'altro o, al contrario, benevola di accompagnamento, è tutto dato dalla particella *sed-*. Infatti è il posto in cui si vuole condurre l'altro che risulta determinante, oltre che l'intenzione che sorregge l'azione di chi *conduce in disparte*. Emblematicamente potremmo dire che *condurre da parte* una persona per farle del male, portandola in luoghi nascosti e senza testimoni, non è la stessa cosa che *condurla da parte*, via, rispetto ad una cattiva compagnia o ad una situazione di pericolo. In questo caso la seduzione è in bilico e dipende dall'intenzionalità con cui il *seduttore* conduce la sua azione. Cavalcando questa seconda etimologia, anche Riccardo Massa interpreta la seduzione nel suo significato di "condurre in disparte, condurre via". In particolare, il pedagogista di Vercelli, sostiene che, intesa in questa accezione, *la seduzione non è altra cosa rispetto l'educazione*, proprio nella sua dinamica del

"condurre in disparte", portare altrove, in un altro luogo, porre di fronte al nuovo, all'inaudito, all'imprevisto, all'insolito, al raro, al diverso, al mostruoso, adombrare e illuminare, nascondere e svelare, rapire e salvare, sottrarre e proteggere, fuggire e sostare, ma anche disorientare, spaesare, distogliere, spostare, decentrare, dislocare. La dinamica formativa in gioco è quella dell'aprire, del fare scoprire, del far sorgere, ma anche del ritrarre, dell'appartare e del rinchiudere.<sup>8</sup>

La proposta di Massa è quella di intendere l'educazione come esperienza di novità, di apertura di mondi inediti e di nuove possibilità. E proprio la dinamica seduttiva può "far muovere" l'altro dalla sua zona di confort, dal

<sup>8</sup> R. Massa, *Educazione e seduzione*, in J. Orsenigo, a cura di, *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, 2010, p. 54.



“già visto”, dal “già sentito”, dal sicuro, dall’abituale, verso l’inaudito, l’imprevisto, l’insolito, il raro, il diverso, il mostruoso. Infatti

portare via significa anche rapire, strappare, sperare, sedurre. *Educere* assomiglia molto a *seducere*, anche nel senso di sviare e portare fuori strada. Ma soprattutto, prima che condurre in un luogo appartato, può significare condurre all’aperto. Il gesto educativo è il gesto di chi porta nella radura.<sup>9</sup>

Facendo riferimento al concetto heideggeriano di “Radura”, *Massa vuole mettere in luce la dinamica apocalittica della seduzione come gesto formativo*: solamente portando via dal “già” (dal già visto, dal già detto, dal già sentito, dal già fatto), si può aprire l’altro alla novità che egli è, alla sua singolarità. In altre parole, gli si può dare l’opportunità di diventare *ciò che è*, dove l’essenza, anche in questo caso, non è da intendersi solamente come un “già”<sup>10</sup>, ma, più radicalmente, come la possibilità di progettarsi secondo la propria inclinazione particolare. La seduzione come gesto formativo permette all’altro, dopo un iniziale spaesamento dovuto alla novità, di riapparsi in un territorio che gli è più proprio, perché frutto di una dinamica di libertà.

L’etimologia appena indagata apre alla terza e ultima significazione del termine seduzione, che è anche quella dai contorni pedagogici più marcati. Quasi fossimo all’interno di un percorso formativo, il *primo seduttore* è solo interessato al proprio godimento: è interessato a ‘riempirsi la pancia’ sfruttando a pieno l’altro; il *secondo seduttore* invece percepisce che la qualità morale della sua azione di fascinazione (che magari non è stata neanche intenzionale, ma che è accaduta) dipende esclusivamente da lui e dalla sua intenzionalità. Proprio questa crescente presa di coscienza del proprio ruolo all’interno della relazione apre l’ultima etimologia della parola *seduzione*, che diventa un rovesciamento della prima. Seduzione è anche *Sé-duzione*, ovvero *condurre al proprio Sé*. L’educatore non deve aver paura del carisma che esercita e della fascinazione che produce nel ragazzo, ma deve sapersene

<sup>9</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 26.

<sup>10</sup> Nell’aggrovigliata trama dell’umana esperienza (Cassirer), l’essenza non è da intendersi come qualcosa di statico, che è “già dentro” alla persona e che questa dovrebbe solo “scoprire”, pena il fallimento della propria vita. Al contrario, l’essere umano è un progetto, la sua essenza è “di fronte a lui”, è una possibilità sempre aperta, è una vocazione nel senso di “chiamata che viene da un altrove”. La dinamicità dell’essere umano, la sua sostanziale libertà, a cui non è condannato, bensì a cui è chiamato, deve essere accompagnata proprio attraverso quella Radura di cui parlava Massa. Certamente, con questo non si vuole dire che i legami fondativi e primari della persona, che condizionano e caratterizzano la sua storia, non siano importanti, ma si vuole mettere in luce la capacità dell’uomo di poterli sempre trascendere, di essere sempre una novità possibile sulla “scena umana”, di esserne sì condizionato, ma mai determinato.

servire per aiutarlo a scoprire ed entrare in relazione con se stesso, con le proprie fragilità e le proprie possibilità di essere e di cambiare. «La presenza della dinamica seduttiva, infatti, è indubbia; ciò a prescindere dalla nostra intenzione di diminuirne la portata e ignorarne così l'opportunità *formativa*, pur problematica e tutta da strutturare»<sup>11</sup>. Un richiamo, un consiglio, una provocazione fatta da una persona che ammiriamo hanno tutto un altro valore. La speranza (è il punto cruciale) è che il fascino esercitato e giocato nella relazione educativa sia usato non come palcoscenico per il narcisismo dell'educatore, ma come un motore che spinga l'educando a desiderare e a scommettere sulla promessa di una vita buona che l'educatore propone e testimonia nella quotidianità. L'educatore deve però saper discernere sul suo atto seduttivo-pedagogico, in modo che non rischi di deviarlo in un'autocelebrazione del proprio narcisismo. Per far questo c'è bisogno di un sistema simbolico più ampio, esterno, ma anche interiorizzato dall'educatore, che si strutturi nello spazio della relazione educatore-educando.

## 8.2 Il tempo della liberazione

Dicevamo che anche il desiderio dell'educatore non può reggersi da solo, ma ha bisogno di una guida, di un Altro che orienti e dia una legge buona a cui sottostare. Questo secondo tempo è il tempo «in cui interviene l'operazione del padre [...] per mostrare la mancanza della madre»<sup>12</sup>. Nella nostra traduzione pedagogica questo è il tempo in cui la presenza dell'equipe e dell'istituzione comunitaria ricordano all'educatore la sua mancanza, il suo non essere il centro dell'azione educativa, il suo essere fondamentalmente destinato a tramontare per compiere il suo compito educativo.

Esiste un criterio per misurare quella che Izcovich chiama l'«efficacia» dell'operazione di questo secondo tempo, ovvero il fatto che il ragazzo dovrebbe distaccarsi con la sua prima identificazione con l'oggetto del desiderio dell'educatore. Questo dovrebbe essere il tempo dell'uscita dall'identificazione speculare con l'oggetto del desiderio dell'educatore.

Nel primo tempo «l'idea è che la madre, con il suo desiderio, impone una legge, non la legge alla quale è sottomessa, ma la legge che ella decide di applicare»<sup>13</sup>. Il primo tempo non è solo un tempo cronologico, ma anche un tempo di prossimità. L'educatore vive e condivide con il ragazzo le esperienze più essenziali, ma anche le più esistenziali. In questa prossimità l'educatore non può non influenzare, più o meno in maniera inconscia, il desiderio

<sup>11</sup> Malavasi, *op. cit.*, p. 74.

<sup>12</sup> Izcovich, *op. cit.*, p. 60.

<sup>13</sup> *Ibid.*

dell'educando, proponendo una legge propria, che guida il suo personale desiderio.

L'equipe, nella sua funzione educativa, dovrebbe dare una direzione al desiderio dell'educatore, dovrebbe far sì che esso esca dal suo narcisismo e della sua pretesa di onnipotenza. Questo non significa che l'educatore non avrà o non dovrà avere più desideri propri, ma semplicemente che, all'interno della istituzione educativa comunitaria, dovrà orientarli in base al desiderio dell'equipe, alla legge che questa, di cui anche lui fa parte, dà alla sua prassi educativa.

In quest'ottica è l'equipe, ad esempio, che dà le linee educative e le buone prassi di azione con un ragazzo. Poi ogni educatore incarna quelle indicazioni nel suo modo più proprio, con il suo stile, ma dovrà calibrare il suo personale desiderio all'interno della legge che l'equipe di cui fa parte si è data. Se si sceglie, ad esempio, che un ragazzo possa fumare solo 8 sigarette al giorno per vari motivi, ogni educatore è chiamato a rispettare questa indicazione, ad incarnare la possibilità che questi possa fumare le sue sigarette, ma anche il limite alla volontà di godimento del ragazzo: quest'ultimo può fumare *8 e solo 8* sigarette, non una di più. In questa prospettiva non centra se l'educatore gliene darebbe anche 10 o 12. In equipe si è scelto, seguendo una logica e un metodo, possibilmente chiedendo il parere di tutti e ragionando sul senso della regola, che il ragazzo, per vari motivi, ne possa fumare 8. L'educatore è chiamato ad incarnare questa parola, questa legge. È chiamato a darne testimonianza, spiegando anche il perché al ragazzo se necessario per aiutarlo a comprenderne il senso.

L'equipe poi ha anche il ruolo, dicevamo, di ricordare all'educatore che non è onnipotente. E allora le decisioni sui ragazzi, che magari interessano anche il rapporto diretto tra un educatore e un educando particolari, vengono tematizzati e discussi insieme in equipe, dove si condividono le linee educative di intervento. Per esempio l'educatore dovrà muoversi portando in equipe delle sue proposte di intervento o di attività con e per i ragazzi. Non potrà portare dei ragazzi in uscita senza aver chiesto e ottenuto il permesso dell'equipe, che altro non sono che i suoi colleghi, le persone con cui condivide la missione educativa fianco a fianco.

In questo modo il ragazzo vede che l'educatore non ha il diritto di vita e di morte su di lui, che l'esperienza di comunità va oltre l'esperienza del desiderio dell'educatore e dell'identificazione con l'oggetto del suo desiderio. Narcisisticamente il ragazzo vede anche che non ha senso dover sedurre l'educatore, ma che c'è dell'altro. Il ragazzo entra in una *logica trinitaria* in cui non c'è più solo lui con l'educatore, ma c'è un terzo simbolico che è l'equipe, che media i rapporti tra lui e l'educatore introducendo una legge di parola (es. "puoi fumare solo 8 sigarette al giorno").

Diciamo quindi che l'equipe ha due funzioni principali: a) liberare l'educando dalla legge arbitraria dell'educatore, il quale può influenzare più o meno facilmente le decisioni e le modalità del ragazzo; b) agganciare il ragazzo ad un'altra modalità della legge, una modalità fondata sul simbolico, sulla relazione e sul fatto che esistono dei limiti, oltre che delle possibilità e che quindi non si può godere di tutto.

Izcovich però si chiede cosa renda possibile l'agire della parola del padre, e quindi, nella nostra rilettura, *l'agire della parola dell'equipe*. Ciò che rende possibile che la parola dell'equipe interagisca, segni la vita e informi con una legge al desiderio del ragazzo è *il tipo di relazione che l'educatore ha con la parola dell'equipe*. Cosa significa questo? Significa che se l'educatore riconosce il valore e il ruolo dell'equipe nell'agire educativo, e più in particolare nel suo agire educativo, questo fa sì che anche il ragazzo terrà conto del valore dell'equipe<sup>14</sup>. Il "battitore libero" all'interno di un percorso di comunità risulta deleterio in primis per i ragazzi. Se un educatore, infatti, non segue le indicazioni dell'equipe e quindi non agisce allineandosi a quella che la linea educativa del gruppo, pur mantenendo una sua originalità nell'intervento, non solo fa un torto ai suoi colleghi, ma apre spazi di triangolazione per i ragazzi, non aiutandoli a ricevere una proposta il più possibile omogenea e compatta. Nel nostro esempio delle sigarette, se in equipe si è scelto che un ragazzo ne possa fumare solo 8, io educatore, dovrò rimanere fedele a questa indicazione, dovesse cadere il mondo. Se cedessi in questa mia posizione, o dandogliene una in più, o dicendo che "se fosse per me te l'avrei pure data, ma l'equipe non vuole", al ragazzo passerà l'immagine di un'equipe debole o tirannica e l'educatore avrà aperto degli spazi in cui il ragazzo sa di poter far breccia per aggirare l'equipe o dimostrarne la debolezza. La regola poi non è sempre così rigida. Le eccezioni ci sono, ma sempre in accordo con i colleghi e l'equipe, mai con la modalità del sotterfugio. Se il ragazzo è nervoso e vuole fumare una sigaretta in più si devono valutare tante cose: dal modo in cui il ragazzo ti chiede la sigaretta, al clima in quel momento, ai vari precedenti. E ci si confronta tra i colleghi in turno o si chiede. Certo, la difficoltà sta nel fatto che è tutto in diretta e che il tempo per riflettere spesso è poco.

Tornando a noi, la relazione educativa personale risulta efficace solo se l'educatore mostra al ragazzo «di essere in relazione con l'altro»<sup>15</sup>. Nel dimostrare di essere in relazione con l'equipe, l'educatore introduce nell'esperienza concreta del ragazzo l'esperienza di un *terzo* che entra nel loro rapporto, rompendo la relazione duale. E l'educatore introduce l'esperienza

<sup>14</sup> La parola del padre ha senso e vigore, testimonia la legge, solo se la madre accoglie e ascolta con rispetto e amore questa parola.

<sup>15</sup> *Ibid.*

della legge dell'equipe «per il fatto che fa attenzione alla sua parola»<sup>16</sup>, che la parola dell'equipe guida ed ha un peso nel suo agire.

Il secondo tempo intercetta una prima dimensione della *funzione paterna*, che è quella del padre (equipe) che priva, che introduce l'esperienza della mancanza dal lato materno (dell'educatore). È il padre che dice alla madre che non può godere del figlio (è l'equipe che dice all'educatore che non è onnipotente nei confronti dell'educando). Ed è anche il padre che dice al figlio che non può godere della madre identificandosi con il fallo perché la madre non possiede il fallo (è l'equipe che dimostra all'educando che l'educatore è umano e non possiede ciò che l'educando cerca).

In termini educativi, l'equipe in questo tempo deve introdurre nell'esperienza del ragazzo il fatto che l'educatore non è onnipotente, ma è mancante. Ovvero che non è l'educatore e il tentativo di sedurlo o di identificarsi con lui, che può davvero rendere felice il ragazzo, perché c'è un altro che è oltre l'educatore. Un altro che, in una qualche misura, trascende l'educatore e che possiede quello che si dimostra essere l'oggetto del desiderio dell'educatore (o quello che dovrebbe essere il desiderio dell'educatore).

### 8.3 Il tempo della promessa

Se nel secondo tempo il padre è il padre della mancanza, «nel terzo tempo, il padre che entra in gioco [...] è il padre che interviene in quanto possessore del fallo [...] introduce [...] un momento di oscillazione in cui [...] deve dare prova che il fallo è dal suo lato»<sup>17</sup>, e quindi che è lui a possedere quello che dovrebbe essere l'oggetto del desiderio dell'educatore. E l'oggetto del desiderio dell'educatore è la promessa di una vita buona per il ragazzo, che questi insomma possa gustare una vita sotto il segno del bene e del bello, che questa vita sia accessibile anche per lui nonostante una storia travagliata. In altre parole, questo è il tempo in cui il ragazzo fa esperienza della funzione paterna dell'equipe come introduzione ad una promessa, ovvero «una promessa che dice che se lui ce l'ha»<sup>18</sup> anche al ragazzo sarà data la possibilità di godere di questa promessa, di vivere una vita buona.

La cosa interessante è che è qui che si gioca a pieno la libertà del ragazzo. È ora, nell'ascoltare questa parola carica di promessa e nel vivere questo terzo tempo, che egli può decidere di accogliere o meno la proposta dell'equipe, che i vari educatori incarnano con un loro stile. Egli può, insomma, scegliere di rimanere legato al cerchio delle sue identificazioni

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> *Ivi*, pp. 60-61.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 60.

narcisistiche (con persone fuori dalla comunità o con un educatore affascinante), oppure fondare una identificazione che operi *in rapporto alla funzione dell'equipe*. Un'identificazione che poggia su un sistema simbolico di relazioni e non solo nell'identificazione speculare con un'immagine dell'altro, dell'oggetto del desiderio di qualcun altro. Il terzo tempo, l'accogliere o il distruggere la parola e la legge che un'equipe propone, «implica la dimensione necessaria della responsabilità del soggetto»<sup>19</sup>. Il soggetto è chiamato a rispondere a questa esperienza inedita di alterità. Deve cioè trovare un modo di porsi di fronte a questa provocazione e lo deve fare nel modo più personale. Può trovare supporto nelle identificazioni con gli educatori, prendendo dei tratti che trova promettenti, ma solo se opera queste identificazioni in rapporto con la legge donatagli dall'equipe. Solo, quindi, se è questa a fare da perno per le identificazioni. Il ragazzo desidera la vita proposta e vede che certe persone stanno provando a viverla. Il ragazzo cerca di apprendere uno stile nello stare al mondo per vivere quella promessa, ma lo fa agendo una libertà che è sinonimo di un'unicità dello stare al mondo. Siamo su un piano di identificazioni che non sono nello specchio, almeno non totalmente o esclusivamente.

L'esperienza della parola dell'equipe, che si incarna in varie proposte di vita concreta, per i ragazzi difficili è davvero un'esperienza di alterità, ma diviene tanto più significativa e pro-vocante quanto più questa è vissuta e incarnata dagli educatori, che divengono testimoni di questa Legge attraverso uno stile vissuto nelle pratiche quotidiane e di condivisione con i ragazzi, da cui i ragazzi apprendono e gustano direttamente una promessa.

## 8.4 Alcune note conclusive

Ovviamente questa è un'ipotesi di lettura parziale e per niente esaustiva del complesso mondo della relazione educativa in una comunità per minori. Ed è importante tenere conto che questa proposta vale solo nel momento in cui il soggetto (il ragazzo) vede e percepisce attraente e desiderabile, almeno in qualche tratto, l'educatore o la vita proposta da quest'ultimo. C'è una premessa importante, quindi. Tuttavia nella nostra esperienza sembra plausibile che questo accada sempre in una qualche forma e con una qualche figura incontrata all'interno della comunità. La condivisione del tempo, lo stare insieme in diversi ambiti (dal mangiare insieme, al giocare insieme, al litigare anche), giocano infatti un ruolo fondamentale perché il ragazzo inizi a

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 62.

percepire l'altro-educatore come desiderabile o, almeno percepisca come desiderabile l'essere riconosciuto da questa figura.

Pare inoltre chiaro che questi tre tempi il ragazzo li possa aver vissuti altre volte nel corso della vita e che quindi egli abbia potuto legare il suo desiderio (e quindi la sua persona) a tante altre Leggi.

Sembra però verosimile pensare che se un ragazzo finisce in una comunità per minori si sia legato ad una legge perversa, ovvero che non favorisce il legame sociale<sup>20</sup>, oppure che si sia fermato al primo tempo della legge, cercando semplicemente di compiacere un altro per sentirsi amato, non legandosi mai ad una vera legge simbolica, ma solo alla legge immaginaria del proprio narcisismo. Questo ci dice che nessuno di noi può vivere senza 'aggrapparsi' ad una legge che doni senso alla vita. Lo scopo di un percorso comunitario è quello di proporre una Legge che sia una 'Legge di vita' e, possibilmente, di vita buona che permetta all'altro di dare una sua personalissima risposta nell'aderirvi (o meno). Gli educatori sono testimoni, talvolta indegni, di questa legge e cercano di proporla al ragazzo tramite pratiche quotidiane che facciano intravedere in filigrana la promessa e la bontà di tale esperienza di vita.

Fondamentale in ogni esperienza educativa risulta il tratto esperienziale e di condivisione di pratiche quotidiane, perché è solamente nel provare e nel gustare una proposta che c'è la possibilità che il ragazzo si decida per seguirla ed abbracciarla. Abbracciare una proposta di vita e impegnarvi è una questione affettiva (che intercetta il mondo degli affetti, il mondo emotivo e inconscio) prima che cognitiva. Fondamentale risulta anche la coerenza che l'educatore dimostra nel confrontarsi con la proposta educativa che egli intende testimoniare, oltre che nell'ascolto e nell'accoglienza della parola dell'equipe. I ragazzi percepiscono l'attaccamento valoriale di un educatore alla proposta che egli fa loro e solo se lo vedono seriamente ingaggiato con questa proposta, se percepiscono quindi che anche egli, con la sua fragilità, cerca a tentoni di seguire e raggiungere quella meta di vita buona, possono credergli e credere che *ne valga veramente la pena*.

<sup>20</sup> Riguardo al rapporto tra perversione e legame sociale si veda U. Galimberti, *Le cose dell'amore*, Milano, Feltrinelli, 2013. In particolare il capitolo IV *Amore e perversione*.

## Conclusioni

*Occorre soffrire perché la verità non si cristallizzi  
in dottrina, ma nasca dalla carne.*

(E. Mounier, *Conversazione VI*, 3 gennaio 1933)

Scrivo Salerno, nel suo volume su Ricœur, a proposito *dell'ontologia della libertà*, che il desiderio esige avere una legge. C'è poi un momento della storia di ognuno, man mano che si cresce e si procede nel percorso della vita, in cui il desiderio ha da decidersi di legarsi ad una legge piuttosto che ad un'altra e che

la questione delle questioni è da subito a quale legge legarsi, a quale legge obbedire, di chi fidarsi, a chi andare dietro: *la "giusta" dipendenza* (il problema non è non dipendere, che è un gesto impossibile!). C'è una dipendenza salutare e vitale (come quella originaria a cui quella fetale e infantile allude), e una dipendenza mortifera e "velenosa". La questione delle questioni è riconoscere (e non dico "decidere"! ...ma *decider-si per*, tutt'al più!) quale legge è legge di vita e quale di morte, da quale legge dipendere.<sup>1</sup>

Questo concetto è però subito precisato più avanti dall'autore che dice che, tuttavia, «la legge, o la direzione non bastano al desiderio»<sup>2</sup> poiché facciamo quotidiana esperienza della nostra fragilità costitutiva. Per questo ho voluto parlare di *ricominciare*, perché l'avventura umana esige sempre una possibilità di ripartire e per fare questo «ci vuole qualcosa o qualcuno che faccia "qualcosa" tale per cui dentro mi scatti qualcosa e mi modifichi la cattiveria in bontà, vi sorga dentro – in virtù di questo fatto – una forza adeguata a onorare la legge della vita»<sup>3</sup> a cui si dovrà scegliere di aderire con la propria libertà. È questo lo spazio aperto perché avvenga il fenomeno educativo, almeno per come mi sembra di averlo compreso.

<sup>1</sup> Salerno, *Identità, azione, racconto*, p. 215.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*



## 1. Speranza e fallimento

Certo, questo è lo spazio di una speranza. In francese un modo per dire “speranza” è *espoir*<sup>4</sup>, che è la speranza a portata di tutti, ciò che dà senso alla vita. *Espoir* «è la strada stretta tra illusione e disperazione»<sup>5</sup>. Tra l’illusione di poter salvare con le nostre sole forze una vita, e il baratro della disperazione che il mestiere impossibile e imprevedibile dell’educazione può aprire di fronte al fallimento. La speranza è «la virtù pedagogica per antonomasia»<sup>6</sup> e coltivarla per l’educatore vuol dire abilitarlo a sostenere l’altro nella faticosa avventura del cambiamento e della propria formazione.

Sperare, dicevamo, contempla però anche la possibilità del fallimento. Sarebbe opportuno rivedere la nozione di fallimento in educazione<sup>7</sup> perché, almeno così pare a chi scrive, esso viene sempre usato accostandolo alla buona o cattiva riuscita di un progetto educativo. Ma il rischio è quello di ridurre l’imprevedibilità dell’azione educativa a questo progetto, volendone quasi addomesticare e controllarne gli esiti. In che senso? La parola “fallimento”, etimologicamente, deriva dal latino *fallĕre*, che significa *ingannare*. Questo significa che c’è fallimento quando, in un certo senso, si inganna l’altro, o ci si inganna nel compiere un’azione.

Potremmo rischiare di ridurre l’azione educativa a due esperienze:

a) Quando l’educatore agisce intenzionando un’azione remando consciamente contro quello che è il bene del ragazzo, allora si parlerà di fallimento nel senso di cattiveria. L’azione educativa era già malevola fin dai suoi esordi. L’educatore sta facendo intenzionalmente, in una qualche forma, il

<sup>4</sup> Speranza in francese si può anche dire *espérance*, ovvero la grande speranza, che assume connotati teologici e religiosi e si traduce come la speranza di vivere in eterno. Ovviamente questo tipo di speranza richiede di abbracciare l’esperienza della Fede, esperienza che però, pur essendo alla portata di tutti, richiede una scelta personale.

<sup>5</sup> Turoldo, *Etica di fine vita*, p. 39.

<sup>6</sup> Bruzzone, *Farsi persona*, p. 118.

<sup>7</sup> Il termine *fallimento* è diverso dal termine *fallibile*: quest’ultimo è stato usato nelle righe precedenti nella sua piena accezione antropologica per sottolineare la fragilità dell’uomo, il suo non essere perfetto. Mostrarsi fallibili in educazione è mostrarsi pienamente umani. Quando l’educatore mostra anche le crepe e le sfumature della sua umanità, risulta più generativo di tutti coloro che si spacciano per dei “perfetti educatori”. Questo perché si permette all’altro-educando di avvicinarsi maggiormente alla proposta di una vita buona, poiché la percepisce “a misura d’uomo” e non come una Legge esigente e irraggiungibile, che opprime la libertà e la vita. L’educando può anche sperare di “fare meglio” dell’educatore, di riuscire più di lui a seguire e incarnare quella legge che l’educatore prova faticosamente ad a testimoniargli. L’educando percepisce che la vita buona che gli viene proposta richiede impegno, ma è “alla sua portata”.

male del ragazzo. E in qualsiasi progetto educativo (nel senso ampio del termine) il male del ragazzo non è contemplato<sup>8</sup>.

L'educatore, in questo caso, è cattivo, perverso. Se una mamma compie il male intenzionalmente verso la sua bambina, indipendentemente dal fatto che la bambina da grande risenta o meno di queste azioni malvagie compiute nei suoi confronti, la madre avrà fallito nel suo compito educativo, nel senso di aver ingannato la sua bambina. Ogni figlio infatti si attende dai genitori che essi si prendano cura di lui e, facendo come la mamma nell'esempio, un genitore disattendendo questo compito. Il genitore avrà fallito semplicemente per il fatto di non aver mai assunto su di sé questa responsabilità.

La possibilità del fallimento è presente anche quando l'educatore non compie consapevolmente il male del ragazzo, ma non agisce comunque in conformità al suo compito. L'educatore (consapevolmente o meno) preferisce compiere un'azione che intercetta prima un suo bene (o non compierne una che intaccherebbe il suo bene), ponendo in secondo piano il bene del ragazzo. È l'esempio dell'educatore (genitore) narciso, che cede sul suo desiderio, sul suo compito educativo, per esempio non rimproverando il ragazzo anche quando ha compiuto un'azione non buona. L'educatore non lo rimprovera perché considera più importante (anche in maniera inconsapevole) il "salvarsi la faccia" davanti al ragazzo per non perdere la sua stima. E la lista di queste azioni, in cui l'educatore mette davanti il proprio bene e il proprio egoismo, potrebbe continuare.

In entrambi questi casi c'è fallimento, nel primo perché si inganna direttamente l'altro, nel secondo perché ci si inganna circa il proprio ruolo e il proprio compito educativo: si pretende di educare-con-riserva, ovvero guardando prima al proprio bene e al proprio tornaconto (affettivo, emotivo, di benessere ecc.) rispetto al bene dell'educando.

b) Mentre, quando l'educatore ha intenzionato rettamente le sue azioni di cura, se ha agito puntando a quello che è il bene del ragazzo, allora sicuramente non ha ingannato il ragazzo (e non si è ingannato nel suo compito educativo) e quindi non si dà l'esperienza del fallimento<sup>9</sup>. L'educatore agisce in buona fede, con bontà, operando con discernimento<sup>10</sup>, operando una

<sup>8</sup> O meglio, potrebbe essere un'educazione perversa, sadica, come quella descritta dal marchese de Sade nelle sue opere.

<sup>9</sup> Anche se ciò non toglie che la si possa percepire comunque e si abbia sempre il tarlo del "non aver fatto abbastanza".

<sup>10</sup> Per approfondire il tema del discernere nella clinica psicanalitica, che però risulta interessante anche a fini pedagogici, si legga L. Izcovich, *op. cit.*, pp. 136-137. Scrive lo psicanalista francese: «è necessario aver raggiunto la fine dell'analisi per operare un'interpretazione che sia, come dice Lacan, "à bon escient" [...] quale sarebbe la traduzione più giusta? Sarebbe piuttosto scegliere il termine francese di "discernimento" [...] È un'interpretazione che si fa

valutazione su ciò che pensa sia giusto fare e su ciò che pensa bisogna evitare ad ogni costo. Certo, potrebbe sbagliare, ma in quel momento lui non lo sa e non sta agendo con quella finalità, ma sta pensando e agendo quello che, non solo per lui, ma per-lui-con-altre-persone (l'equipe) è il bene del ragazzo. Il ragazzo poi è chiamato a rispondere a questo. E la posizione che lui assumerà di fronte alle pro-vocazioni dell'educatore è una sua responsabilità. Il progetto educativo, si comprende a questo punto, potrebbe fallire allora solo sulla carta, solamente dal punto di vista, per così dire, formale. Molte volte capita in equipe di pensare di aver fallito con un ragazzo perché su di lui si erano confezionate delle aspettative, si pensava che il suo percorso educativo dovesse terminare in un certo modo ecc. Insomma, ci si era illusi e si credeva che il bene per lui fosse diventare ed essere un certo tipo di persona, mentre la realtà ha disatteso queste aspettative e il ragazzo ha preso una strada diversa da quella pensata e desiderata per lui<sup>11</sup>. Eppure questo non significa aver fallito nel proprio compito educativo. Semplicemente è arrivato il momento di accogliere l'altro quale irriducibilmente altro: durante l'avventura educativa si è provato a testimoniargli ciò che ad un'equipe sembrava buono e poi gli si è lasciato l'onere della risposta. La sua libertà è stata provocata da alcune esperienze, gli si è dato strumenti per provare ad esercitarla in un altro modo, gli si è testimoniato un'altra possibilità di vivere bene, cercando di accompagnarlo nei dialoghi e con fiducia, ma alla fine l'onere della risposta non gli può venire tolto e quindi glielo si lascia tutto. E magari questo ragazzo, scegliendo una strada diversa da quella che l'equipe aveva proposto, riuscirà comunque a vivere una vita buona. E invece, un (ipotetico) altro ragazzo, che ha seguito fedelmente le indicazioni dell'equipe, ma che magari non si è mai fatto scalfire veramente dalle proposte, magari si perderà più avanti. È l'imprevedibilità dell'educazione, il fatto che non sempre (direi quasi mai) le cose vanno come si desidera...proprio perché educare non è un'esperienza che contempla solo il desiderio dell'educatore, ma comprende

in funzione di una finalità [...] E l'analista ha un'idea di quello che vuole ottenere [nel nostro caso è il bene del ragazzo, che egli possa avere una vita buona. *Ndr*] [...] del resto si può anche dedurre, da quello che ha detto Lacan, che un'interpretazione può essere "con discernimento" anche quando è inesatta [...] l'importante nell'interpretazione è la finalità a cui essa mira».

<sup>11</sup> Si può dire che ha *deluso* le aspettative e questo è un bene, perché mina la narcisistica pretesa degli educatori di sapere quale sia la strada più giusta per il ragazzo. Certo, si propone una vita buona, ma non per questo la si deve imporre ideologicamente con violenza. La *delusione* comporta la fuoriuscita da un modo *illusorio*, falso e svela i soggetti nelle loro posizioni reali nei confronti della vita. Solo uscendo dall'illusione del rapporto, *solo essendo delusi dall'altro* rispetto le nostre narcisistiche pretese su di lui, si può pensare di camminare davvero insieme e operare un percorso trasformativo.

la difficile e drammatica dialettica di desideri dell'educatore e dell'educando.

Se una madre fa di tutto per il suo bambino, lo accudisce, lo coccola, lo fa studiare ecc., se ella compie tutte azioni definite “buone e giuste”, che mirano al bene del bambino, che certezza ha (abbiamo) che quello, una volta divenuto adulto, non possa diventare un delinquente? Bisogna riconoscere che i gesti, qualsiasi gesto, non ha significato di per sé, ma è negoziabile, anzi, per dirla con un'espressione migliore, *ogni gesto donato e ricevuto è e rimane aperto*. “Aperto” in che senso? Aperto alla significazione e interpretazione dell'altro, che può scegliere se accoglierlo oppure no, può scegliere in che modo interpretarlo e lo farà in un modo che non è totalmente prevedibile dall'altro-educatore e neanche totalmente trasparente a se stesso.

Mi sembra quindi insussistente la tipica frase da genitore “ma dove ho sbagliato con te?”, perché l'errore probabilmente non c'è stato, o forse non è stato intenzionale, o forse...chissà...Il dramma dell'educazione è proprio questo: non esistono ricette, educare non è svolgere un problema di geometria e questo espone sempre all'imprevisto più radicale.

## **2. Il valore di una proposta: essere «ottimisti tragici»**

Certo, queste riflessioni non sono delle risposte di per sé, ma aprono a nuove domande: dove termina, ad esempio, la responsabilità di un educatore nei confronti di una persona? Perché, nonostante una cura particolare e amorevole, nonostante tutte le proposte positive, nonostante il bene parli e sia presente nella vita di una persona e abbia profondamente lasciato una traccia, essa possa comunque scegliere il male?

Il tentativo, sicuramente parziale, che è stato proposto in queste righe è un certo tipo di modo di vedere l'uomo nella dinamica della sua libertà e di leggere l'evento educativo, in particolare nell'esperienza comunitaria. Non c'è nessuna pretesa di fornire soluzioni, perché l'avventura drammatica dell'educazione non può essere scritta in anticipo, ma va vissuta nel suo concreto accadimento. Molto spesso si tende a vedere nell'educatore (ma anche nel pedagogo e, meno raramente, nello psicologo) l'esperto che può risolvere qualsiasi problema, *il soggetto-supposto-sapere...*, ma deve farlo nel minor tempo possibile. Molti sono i casi in cui ci si rivolge agli esperti, non solo pensando, ma pretendendo che essi forniscano una risposta chiara e completa al problema. Ed è per questo che ci si sorprende (e ci si adira, talvolta) se neanche loro riescono ad aiutare o addirittura a “salvare” il ragazzo. Il rischio, quanto mai presente, è che il paradigma tecnicistico, basato sui criteri di efficacia e efficienza, invada l'intera scena educativa. Gli educatori

(ma in generale le varie figure professionali che operano nel campo della cura dell'uomo) devono rispondere da più parti alle aspettative di "consulenza sicura": nel dare un consiglio, nel proporre una lettura o una pista di intervento viene chiesto loro la sicurezza totale. Quello che spesso non si comprende è che il lavoro educativo (ma in generale ogni lavoro di cura) non può rispondere ad aspettative proprie del paradigma tecnico-efficientistico. L'educazione ha bisogno di tempo e pazienza. Inoltre l'educando (sia esso un ragazzino o una persona anziana) ha una sua posizione e può scegliere a vari livelli come rispondere alle proposte dell'educatore.

Bisogna riscattare il valore della libertà: ogni persona è libera e creatrice della propria visione del mondo (pur attingendo dalle proposte e dalle provocazioni che la realtà gli fornisce) e la libertà non va ridotta ad una semplice facoltà, ma va intesa nella totalità del dinamismo della coscienza umana. La libertà è la cifra ultima e più radicale dell'essere umano dal punto di vista spirituale e si accompagna sempre alla responsabilità, ovvero alla capacità umana di *decidersi mentre risponde e prende posizione nei confronti delle esperienze che fa*. Lo strutturarsi della coscienza, anche come coscienza-dissé, e della libertà è anche dato dal tipo di scelte che una persona compie e dal mondo valoriale che sceglie di abbracciare: per questo la coscienza è morale (e non moralistica). I valori, ciò per cui uno sceglie o non sceglie di spendersi nella vita, contano nella formazione della propria coscienza e personalità. E se l'atmosfera culturale odierna ci spinge a pensare la libertà solo in termini di *libertà-da* (i vincoli), bisogna educarci a riconsiderare la libertà nella sua accezione di *libertà-per*, «come alternativa esistenziale e scelta irrinunciabile che ogni persona ha da compiere nella "gettatezza" storica e finita del mondo. Il problema pedagogico fondamentale risulta essere: quali valevoli motivi adottare per vivere? Quali azioni apprezzare e preferire per conferire senso alla mia libertà?»<sup>12</sup>. D'altro canto, la libertà può anche presentarsi «come possibilità di fallimento, nella contingenza dello scacco e dell'inautenticità socio-culturale. La libertà che pure non è mai estranea ai condizionamenti, alle identificazioni e alle appartenenze affettivo-cognitive conte la *scelta intenzionale* per la dispersione e la banalità, per l'agire violento e malvagio»<sup>13</sup>. L'educatore può solo accompagnare, a volte a tentoni, il percorso di crescita di una persona, sperando che essa possa gustare a pieno quella vita buona (con e per gli altri) che un educatore faticosamente propone. Non c'è qualcosa di già preparato da cui si possa attingere, ogni ragazzo è un universo a sé, un Altro. Non c'è uno schema, un libretto delle istruzioni che permetta di costruire l'educando perfetto. Educare non è compiere

<sup>12</sup> Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, p. 90.

<sup>13</sup> *Ivi*, pp. 108-109.

acriticamente e meccanicamente una serie di operazioni che daranno sicuramente un risultato già prefigurato, per cui, se si sbaglia qualcosa, se il risultato non è quello sperato, si può tornare indietro. L'atto di educare crea e lascia sempre aperto uno spazio tra i soggetti coinvolti, tra l'educatore/genitore e l'educando/figlio, e questo è lo spazio della libertà e della responsabilità, dell'uno e dell'altro.

Emmanuel Mounier tratterebbe l'atteggiamento dell'educatore di fronte alla drammaticità dell'evento educativo come «ottimismo tragico»: «ottimismo», nel senso dell'aver fiducia nel ragazzo perché si ha fiducia nelle sue capacità di trasformare attivamente il mondo (Bertolini). Per meno di questo non avrebbe neanche senso educare. Tuttavia bisogna sempre tenere a mente che il compito educativo è un compito «tragico», poiché egli, l'educatore, è fondamentalmente impotente nei confronti della libertà personale che il ragazzo ha di agire e trasformare questo mondo.

In altre parole, è auspicabile che l'educatore desideri con tutto se stesso che ci possa essere, nel ragazzo, lo spazio per il cambiamento, sperare che questo sia possibile. Questo desiderio non può però sostituirsi con la drammatica vicenda della libertà a cui il ragazzo è chiamato a dare una sua personale risposta, ad assumere una sua personalissima posizione. «Ogni persona, infatti, dà forma alla propria esistenza tramite l'agire»<sup>14</sup> e l'agire-che-forma si realizza coinvolgendo le dimensioni affettive e della volontà. Ogni educazione dà forma, ma c'è un momento in cui è necessario che la formazione diventi *autoformazione*, che la cura lasci il passo alla responsabilità del singolo. L'educatore non può sostituirsi all'educando nella drammaticità vita. Può solo accompagnarlo, finché il ragazzo gli tende la mano. E, senza ritrarre a propria volta la mano, poi, però, bisogna imparare a lasciare andare.

<sup>14</sup> Bruzzone, *Farsi persona*, p. 123.



## Bibliografia

- Arendt H. (1997), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano
- Arendt H. (2013), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano
- Barone P. (2001), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini Scientifica, Milano
- Barone P. (2019), *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano
- Bazzanella E. (2011), *Lacan. Immaginario, simbolico e reale in tre lezioni*, Asterios Editore, Trieste
- Bertolini P. (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino
- Bertolini P. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano
- Blascovich M. (2018), *Desiderio di ignoranza*, in Salerno V., a cura di, *Accostarsi a Terapia del desiderio di Martha C. Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*, Libreriauniversitaria.it, Padova
- Bruzzone D. (2012), *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano
- Chemama R., Vandermersch B. (2004), *Dizionario di psicoanalisi*, Gremese Editore, Roma
- Derrida J. (1994), *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale*, Raffaello Cortina, Milano
- Foucault M. (2017), *Gli Anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano
- Freud S. (1978), *Prefazione a La gioventù travolta di August Aichhorn*, in *Opere complete (1924-1929). Volume X*, Bollati Boringhieri, Torino
- Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano
- Galimberti U. (2013), *Le cose dell'amore*, Feltrinelli, Milano
- Galimberti U. (2016), *Psichiatria e Fenomenologia*, RCS MediaGroup S.p.A., Milano
- Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano



- Iori V. (2009), *Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura*, in Vanna Iori, a cura di, *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano
- Izcoovich L. (2016), *La scelta delle identificazioni*, Libreria al Segno Editrice, Pordenone
- Kafka Franz (1970), *Il cruccio del padre di famiglia*, in Kafka F., *Tutti i racconti*, vol. 1, Mondadori, Milano
- Lacan J. (1974), *Scritti*, Einaudi, Torino
- Lacan J. (1991), *Il Seminario. Libro II. L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi*, Einaudi, Torino
- Lacan J. (2007), *Il Seminario. Libro X. L'angoscia (1962-1963)*, Einaudi, Torino
- Lacan J. (2008), *Il Seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi (1959-1960)*, Einaudi, Torino
- Lacan J. (2011). *Il Seminario. Libro XX. Ancora (1972-1973)*, Einaudi, Torino
- Leclerc È. (1996), *Pascal. Immensità e finitudine dell'uomo*, Edizioni San Paolo, Cinesello Balsamo (MI)
- Lévinas E. (1990), *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano
- Loriga A., Sivieri Michela, eds. (2019), *Una formazione umana. Atti del primo convegno del Forum Lacaniano in Italia*, Libreria al Segno Editrice, Pordenone
- Malavasi P. (1995), *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari
- Massa R. (2003), *Residenzialità e corporeità tra psichiatria e pedagogia*, in Rabboni M., a cura di, *Residenzialità*, FrancoAngeli, Milano
- Massa R. (2010), *Educazione e seduzione*, in Orsenigo J., a cura di, *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano
- Millot C. (1892), *Freud antipedagogo*, EMME Edizioni, Milano
- Mottana P. (1998), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma
- Mounier E. (2004), *Il Personalismo*, AVE, Roma
- Mounier E. (2011), *Lettere sul dolore. Uno sguardo sul mistero della sofferenza* (a cura di D. Rondoni), Rizzoli, Milano
- Oleša J. K. (1952), *L'invidia*, Casini Editore, Roma
- Orlando V. (2007), *Strutture residenziali per minori e qualità del servizio socioeducativo*, LAS, Roma
- Orsenigo J. (2010), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano
- Pascal B. (1987), *Pensieri*, Edizioni Paoline, Cinesello Balsamo
- Petrosino S. (2014), *L'eccesso di male*, in Petrosino S., Ubbiali S., a cura di, *Il male. Un dialogo tra teologia e filosofia*, Edizioni Glossa, Milano
- Petrosino S. (2016), *La scena umana. Grazie a Derrida e Lévinas*, Jaca Book, Milano
- Petrosino S., Ubbiali S., eds. (2014), *Il male. Un dialogo tra teologia e filosofia*, Edizioni Glossa, Milano
- Rabboni M. (2003), a cura di, *Residenzialità*, FrancoAngeli, Milano
- Recalcati M. (2007), *Elogio dell'inconscio. Dodici argomenti in difesa della psicoanalisi*, Bruno Mondadori, Milano

- Recalcati M. (2011), *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza*, Erickson, Trento
- Recalcati M. (2012), *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Recalcati M. (2014), *La forza del desiderio*, Edizioni Qiqajon, Magnano (BI)
- Regazzoni S. (2018), *Jacques Derrida. Il desiderio della scrittura*, Feltrinelli, Milano
- Ricoeur P. (2015), *La persona*, Morcelliana, Brescia
- Rovatti P. A. (1999), *Introduzione alla filosofia contemporanea*, Bompiani, Milano
- Salerno V. (2011), *Identità, azione, racconto. Il dramma della vita buona in Paul Ricoeur*, Vita e Pensiero, Milano
- Salerno V. (2018), a cura di, *Accostarsi a Terapia del desiderio di Martha C. Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*, Libreriauniversitaria.it, Padova
- Senzolo G. (2019), *Lost in education. La psicoanalisi di fronte alla desistenza educativa*, in Loriga A., Sivieri M. eds., *Una formazione umana. Atti del primo convegno del Forum Lacaniano in Italia*, Libreria al Segno Editrice, Pordenone
- Severini M. (2019), *Introduzione*, in Loriga A., Sivieri M., eds., *Una formazione umana. Atti del primo convegno del Forum Lacaniano in Italia*, Libreria al Segno Editrice, Pordenone
- Stoppa F. (2019), *Dalla passione furiosa alla fraternità discreta*, in Loriga A., Sivieri M., eds., *Una formazione umana. Atti del primo convegno del Forum Lacaniano in Italia*, Libreria al Segno Editrice, Pordenone
- Tarizzo D. (2003), *Introduzione a Lacan*, Bari, Editori Laterza, Roma – Bari
- Turolfo F. (2010), *Etica di fine vita*, Città Nuova Editrice, Roma
- Vegetti Finzi S. (2006), *Storia della psicoanalisi. Autori, opere, teorie. 1895-1990*, Arnoldo Mondadori Editori, Milano
- Žižek S. (2005), *Diritti umani per Odradek?*, Nottetempo, Roma
- Žižek S. (2009), *Leggere Lacan. Guida perversa al vivere contemporaneo*, Bollati Boringhieri, Torino

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835124740

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835124740

## «L'INSONDABILE DECISIONE DELL'ESSERE»

Il volume propone la rilettura di un'esperienza professionale, della durata di tre anni, presso una comunità residenziale per minori. La sua prospettiva teorica è debitrice tanto alla visione fenomenologica, quanto a quella psicoanalitica, in particolare nella declinazione elaborata da Jacques Lacan; l'obiettivo è provare a delineare alcune coordinate antropologiche che possano essere spendibili anche in chiave pedagogica, focalizzandosi sull'esperienza di quelli che Piero Bertolini chiamava i "ragazzi difficili". In particolare, il *fil rouge* che percorre tutto il testo è il tema della libertà e della possibilità per questi ragazzi di aderire alla "vita buona" proposta dall'équipe educativa.

Senza pretese di dare risposte esaurienti, ma con l'intento di mettere in circolo pensieri e riflessioni, il lavoro si rivolge in particolare agli educatori professionali che, operando in diverse situazioni di disagio e marginalità sociale, non si accontentano di essere semplici "manovali dell'educazione", ma intendono provare a riflettere con serietà sul lavoro educativo.

*Leonardo Rigoni* (1997) è laureando al corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche presso l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Mestre (sede aggregata all'Università Pontificia Salesiana di Roma). Attualmente, lavora come educatore professionale nell'ambito di interventi scolastici e domiciliari sul territorio di Udine. Precedentemente, ha lavorato presso la comunità per minori multiproblematici "La Viarte" di Santa Maria la Longa (UD).