

SI PUÒ EDUCARE L'IMMAGINE?

di **Giovanna Bruco**

“E il vostro dubbio può divenire
una buona qualità se lo educate.
Esso deve diventare conoscenza”
R.M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*

La debolezza epistemica della Pedagogia e la sua abolizione come titolo accademico rispetto al nuovo Corso di laurea in Scienze della formazione¹, ha fatto sì che la vecchia cultura pedagogia si sia spostata in ambiti diversi dalla scuola rivendicando da una parte la sua rinnovata vocazione clinica² rispetto alle posizioni critiche degli ultimi decenni³, e dall'altra la necessità di colmare la sua povertà teorica nella ricerca disordinata di nuove strade da percorrere in una relazione d'aiuto.

Ce le elenca, ci dice ripetutamente quali attraversare quando e come senza preoccuparsi di indagare a fondo sulla specificità della località da raggiungere: l'essere umano.

La Pedagogia relazionale⁴, clinica, speciale, sociale, pur rivendicando il suo carattere innovativo, le sue relazioni transdisciplinari soprattutto con la psicologia, volte a definirla come *“scienza empirico-ermeneutica che osserva, descrive e teorizza i processi della formazione, studiando lo sviluppo umano”*⁵; e sostenendo di muoversi sulla base di competenze e attributi che si fondano sulla epistemologia generale, non si cura di approfondire le acquisizioni di una nuova psichiatria che ha teorizzato la conoscenza, non più vaga, della realtà psichica umana.

Continua così a ritrovarsi in montagna con una barca, oppure al mare con un piccone, o di portarsi dietro uno scafandro là dove sorge il fiume.

Non vede, o non vuol vedere la scoperta di nuove sponde; non mette il piede su giovani e compatti sentieri battuti; non sa accostarsi a teneri fili d'erba nascente tra misteriose radure. Disdegna una più vera conoscenza.

I diverticoli degli interventi programmati dal pedagogista fermentano in un guazzabuglio di vecchie concezioni, incompatibili con nuove scoperte, dove alcune belle intuizioni si dissolvono nel calderone di un relativismo dal sapore contraffatto dove tutto ribolle col contrario di tutto.

Le osservazioni che si intrecciano poggiando su ipotesi teoriche contrastanti sull'lo umano non possono più essere accettate. L'accumularsi di concetti e nozioni che non propongono scelte di fondo fanno della disciplina pedagogica una regolatrice manierata dell'accoglienza tuttologica e del pedagogista un disintossicatore soltanto apparente della cultura dominante, nel quale fenomeno osservabile si perde per una mancanza di chiarezza di pensiero.

Questa mancanza noi vorremmo cercare di colmare proponendo il movimento di una prassi immagine, concreta nella sua origine materiale di rapporto, dalla quale potrebbe emergere la proposta di una riqualificazione radicale della materia pedagogica.

Ma questa era solo una libera riflessione. Vediamo di scendere nel confronto teorico.

Un esempio dalla logica plurale

Tra la vasta letteratura disponibile era difficile scegliere un filo conduttore da cui partire per una analisi comparativa della materia che qui andiamo trattando. Potevamo individuarlo ne “la rivendicazione della vocazione clinica della pedagogia” proposta da P. Crispiani attraverso la speculazione del pedagogista J. M. Itard spesa con Victor⁶, che ha poi influenzato i problemi educativi fino a Séguin, Montessori, Decroly, Dewey, Claparede e altri⁷; oppure nella rivisitazione di motivi essenziali del pragmatismo classico attraverso il “neopragmatismo direttivo”⁸ di Franco Blezza, che da una sferzante critica all’educazione tradizionale⁹ giunge a proporre la sostituzione dei vecchi modelli con gli esempi¹⁰; lo statuto trasversale che oggi caratterizza la materia pedagogica, i diversi campi di indagine e applicazione che si intersecano a vicenda ci avrebbero comunque portato a confrontarci con il parallelo sviluppo dei principi della *clinica della formazione* propri del lavoro di R. Massa e D. Demetrio.

Di quanto Massa denunciava a proposito della fine di una pedagogia impotente oltre che inverificabile per bassa teoreticità¹¹; di quanto egli invocava per una “trasformazione non fittizia ma surrettizia” della disciplina, che andasse oltre quella palese “morte della pedagogia” nelle sue specializzazioni, Crispiani tenta un sorpasso attraverso una sistemazione dei vissuti individuali nel senso specifico e generale dell’ottica della complessità¹².

D. Demetrio, a sua volta, tenta un salto qualitativo distanziandosi dalla “razionalità sistemica” da lui proposta nel 1990¹³. Se attraverso quella aveva cercato, “oltre l’agire assistenziale”¹⁴, “una costante regolativa”¹⁵ “in una sola mente”¹⁶ che fosse più della somma delle sue parti, per il raggiungimento della sospirata fusione della triade mente corpo relazione, in un suo recente scritto viene a proporci una educazione interiore dove il relazionale perde quota rispetto alla ricerca introspettiva¹⁷.

Questo suo nuovo lavoro non poteva non destare in noi un interesse particolare ispirandoci una disamina. Dalle ricche pagine del testo abbiamo voluto trarre spunti di analisi, nonché di riflessione, sulle ultime acquisizioni della esplorazione pedagogica. Nella misura in cui ci è sembrato che la proposta di una educazione che sia innanzitutto interiore ci riporti su un tracciato che ha condotto la nuova psichiatria alle recenti formulazioni del concetto di immagine interna¹⁸, ne abbiamo accostato alcuni motivi e scansati altri.

Cedendo all’esplicito invito provocatorio dell’autore siamo stati stimolati non tanto da un suo scetticismo dichiarato fin dalle prime pagine, quanto dalla domanda speranzosa con cui il libro si chiude sulla seguente citazione: “Non vi è mappa del paradiso?”¹⁹.

Interiorità e inconscio: osservazione o conoscenza?

Il libro *L’educazione interiore*²⁰ appare subito interessante a chi, nel linguaggio ondeggiante di seducenti autori, ritrova conferma della necessità di un pensiero nuovo che ancori certe intelligenze alle proprie radici.

Sul retro del volume leggiamo: “da quando psicologia e psicanalisi si sono affermate come scienze dell’interiorità e della coscienza, è venuta smarrendosi, in pedagogia, tutta una antica tradizione che si rivolgeva all’educazione della parte *invisibile* dell’individuo”. Il testo intende riproporla prefiggendosi di ridare ai pedagogisti, insegnanti ed educatori, responsabilità e ruoli nelle attività di ascolto e interpretazione dei bisogni più nascosti della mente nella misura in cui “l’educazione interiore come contemplazione, meditazione e autoriflessione, lungi dall’essere soltanto una via ascetica, costituisce un programma per ampliare pensiero e intelligenza e per conoscere di più se stessi”.

Nell’introduzione, *Senza pentimenti*, l’autore ci dice di voler “prendere congedo dai suoi altri recenti scritti” per pensare l’educazione “*come se* il prossimo nostro (...) più non fosse necessario alla stessa avventura della conoscenza”. Ma solo dopo poche pagine la sfida così si piega: “la sua bellezza [dell’educazione interiore] è *l’inutilità*, la sua morale è la ricerca di una *riso-nanza* con le interiorità altrui”.

Proponendo un approfondimento già iniziato nel suo *Micropedagogia* (1992) l’autore rifiuta (anche se freudianamente confuso usa il termine *negazione*), la riflessività pedagogica (soltanto) socialmente orientata per rivendicare che “è indispensabile andare ben oltre cercando là dove la vita della mente nasce”; poi, sempre sostenendo di riferirsi, parlando di mente, alla regione interiore di ciascuno che altro non è che “vita psichica, fluida e insondabile” vuole convincerci che la si può ritagliare dal pensiero fenomenologico come il “luogo elettivo” dove “bisogna osservarsi nell’azione di pensare e percepire”²¹.

Facendoci intendere che le sue critiche si riferiscono agli orientamenti personologico-sociali, al biologismo del pensiero, e al sostanzialismo dell’anima come “rimpianto del pensiero forte”, l’autore ci stuzzica quando ribadisce che l’interiorità di cui si fa ampio consumo “rappresenta la *vita* della psiche e della impresa conoscitiva la più *antifondamentalista* che esista”, e che “dopo vent’anni di ‘debolismo’ ormai in crisi il riproporre l’*inconsistenza*, l’*apparenza*, la *complessità*, della vita interiore, è un messaggio di speranza dinanzi a tanta ricerca ipocrita”.

La prima cosa che ci viene ottimisticamente da pensare è che l’autore intuisca che l’*apparenza*, l’*inconsistenza* e la *complessità* della vita interiore non possono avere un fondamento meramente biologico, o empiricamente scien-tista, o religioso.

Come non credere nella buona fede di chi, più avanti, afferma che “I vangeli sono comunque il trionfo del visibile”, e ingenuamente ribalta l’invidia freudiana del pene con una invidia maschile “certo dovuta all’impedimento inflitto all’uomo di partorire, e di poter vivere come la donna questa interiorità, [cosa che] produsse fenomeni di gestazione immaginaria [...] tra le quali l’idea stessa di anima [...], per compensare questa mancanza”? (p.49).

Ci fa un po’ sorridere che ancora si ignorino i “fondamenti” universali dell’invidia legati al concetto di pulsione che non è né maschile né femminile²².

Corriamo a concentrarci sulla tensione che spinge l’autore a porsi “*dinanzi alla storia di una idea*” interrogandosi sul “perché, da migliaia di anni, e molto,

oggi di tali invisibilità si vada anche laicamente e scientificamente riparlando” entrando con lui ne *La vita invisibile* (parte I del testo) *Come se il mondo sparisse* (par. V, cap. I):

La ricerca pedagogica [...] non ha ancora pienamente intrapreso la via (questa si radicale) del *come se* il mondo sociale non esistesse. [...] Si è dimenticata di guardare alla genesi e all'archeologia della soggettività umana dal suo interno. [...] Troppo alla rincorsa del visibile, dell'osservabile, del misurabile, del valicabile si è scordata che, forse, c'era anche uno spazio da riconoscere alle dimensioni insondabili che ogni esistente contiene e che si spengono quando la vita finisce; [...] L'interiorità è un processo che evidenzia forme di pensiero. Sono queste educabili? Nella loro imprevedibilità e ineffabilità? E, prima ancora, riguardano l'educazione?

La prima parte del libro è avvincente. *I concetti e il sentire, Le tensioni emozionali, Le unicità soggettuali, I simboli per trasparire*, temi rispettivamente del III, IV, V e VI capitolo vengono proposti attraverso una intersezione in continuo movimento di: “*tempo-eternità; dentro-fuori; moto-stasi; pieno-vuoto; memoria-oblio; luce-tenebra; tranquillità-inquietudine; finzione-trasparenza; differenza-risonanza; pensiero-corpo; solitudine-moltitudine, ascesa-discesa*” (p.55): raggruppamenti dell'essenza fenomenologica le cui indagini si svolgono nelle pagine che seguono portando l'autore all'affermazione, a nostro avviso infondata, che “la combinazione tra le diverse antinomicità eidetiche genera una figura inclusiva (provvisoria) che ci permette di ‘vedere’ quanto invece è destinato all'invisibilità”.

Affermazione infondata, ribadiamo; oggi abbiamo la riprova che la lente dell'interiorità non può focalizzarsi sulla sola figura manifesta, ma deve legarsi a una forma-immagine, umana, che la muove. Cosa che non è certo percepibile dal tracciato di un “cosmogramma” su un foglio (p.56).

Ed è per questo forse che l'autore, pur tracciando una figura geometrica che ha notevoli punti di contatto con l'idea induista del mandala²³ dice di voler localizzare “il ricominciamento” (la nascita?) altrove, e si abbandona a citazioni suggestive che vanno da *La lentezza* di M. Kundera a *Nell'intimità* di H. Kureishi a *Riflession fatta. Autobiografia intellettuale* di P. Ricoeur.

E proponendo un “parlarsi dentro” per “individuarsi” in quell'eterno conflitto mente corpo dove l'interiorità non è né “contenuto”, né “contenitore” (p.105) l'autore ammette che: “costruire le condizioni dialogiche affinché le singole storie intime possano imparare qualcosa, l'una dall'altra, è forse, almeno per noi, l'impegno più pedagogicamente cruciale”.

Noi pensiamo che ciò sia vero laddove si ignorino le dinamiche fondamentali degli affetti umani che veicolano le pur diverse storie. Non ci sfugge che, non essendo a conoscenza della teorizzazione di un inconscio che ha origine alla nascita, nell'articolare le antinomicità Demetrio confonde l'invisibilità dell'esperienza interiore con l'intemporalità e la fa poi sopravvivere grazie ai ricordi dei fatti e non grazie alla elaborazione delle immagini che si formano per separazione da essi (p.59), nell'assoluta incapacità di distinguere tra memoria cosciente e memoria inconscia.

Per questo motivo, lo spazio interiore che egli vuol far confluire nella “metafora” della mente, sconfinata ripetutamente ne “lo spazio separato” e astratto

dell'ascetismo monastico d'oriente e d'occidente e non mai in quello spazio concreto che deriva dalla separazione da vecchie dimensioni interne che lasciano il posto ad altre nuove.

La stessa idea di moto legato al "movimento che è segno di vita che pulsa" se per un momento si accosta alla "lentezza non memorizzabile" poi si sporge dal nulla heideggeriano alla coscienza tragica di K. Jaspers, e si conclude con una affermazione dove non c'è neanche più conflitto: "tra tranquillità e inquietudine la coscienza tragica è distacco e desolata nostalgia, non della pace dell'anima, ma di una spiegazione assente" (p.78).

Ma noi ricordiamo di rimbalzo che poche pagine prima ci era arrivato, a proposito del *pieno* e del *vuoto* un grido di richiamo:

Ciò che *non vogliamo*, che *non dobbiamo* volere è la pratica interioristica che persegue lo *svuotamento dell'io* come meta ultima, [per arrivare] ad una altra forma di pienezza, dopo la emancipazione da scorie inquinanti, certo più aperta e compassionevole, *trasformatrice*. (ultimo corsivo mio).

Parlando di "pregiudizi", la critica al "nobile tentativo scienziato della psicopedagogia" porta l'autore a riconoscere quanto segue: "nessuna pedagogia è disposta a educare l'invisibile (che) però lascia tracce, segni, indizi della sua presenza [...] si materializza in parole e idee" (pp. 26-27).

E ricordando che Proust si era chiesto "se, per caso, non ci fosse (e non ci sia) *un'esistenza completamente diversa da quella che conosciamo*, che contrasta con essa ma che, fra le due, forse è quella vera"²⁴, l'autore confessa:

Non ho la pretesa di inaugurare una nuova stagione pedagogica [ma di] incuriosire, forse provocandoli, studiosi di cose pedagogiche ed educatori [in quanto] la *questione interiore* anche nella *nostra* pedagogia critica, che per l'occasione definiremo *introspettiva*, senza escludere la didattica, non può, ulteriormente, essere rimossa per pregiudizio o per, ed è peggio, supponente ignoranza.

Come non rispondere da pedagogista relazionale a questa provocazione? E come farlo nel migliore dei modi?

Dinanzi a una Pedagogia "troppo alla rincorsa del visibile e validabile, dedita a servire questa o quella ideologia, questa o quella morale", l'autore si propone di trattare la materia invisibile rivendicando ostinatamente la laicità del suo avvicinarsi a temi che molte pedagogie relazionali e altruistiche di deriva marxista o avamposto tecnologico ignorano o sottovalutano, per lanciare un messaggio di speranza per la pedagogia e in particolare per la formazione degli adulti²⁵.

Al I capitolo su *Le declinazioni dell'individualità* (parte II) tenta di riscattare, sul piano pedagogico, l'individualismo dal personalismo cristiano proponendo "una possibile alleanza [...] tra l'educatore laico e l'educatore per i valori religiosi [nella misura in cui] alcuni temi esistenziali sono senz'altro gli stessi, riscoperti nella fede o riscoperti come grandezza di un pensiero umano [...] nella sua irrequieta esistenza: nella sospensione del giudizio, nella continua interrogazione del 'problema' di vivere" (p.125).

Non possiamo non accorgerci, perché abituati a questa ricorrente *gap* che caratterizza le posizioni fenomenologiche, la confusione tra individualismo e

identità²⁶ che porta, inevitabilmente, pochi righe più avanti, all'affermazione che di nuovo allontana Eco da Narciso: "l'individuo è doppiamente io in una unicità illusoria e ideale dove ciascuno 'si radica nella relazione con se stesso'".

Similmente viene confusa l'autonomia di essa identità con l'autosufficienza in una citazione di A. Laurent che chiama in gioco la "separazione originaria" senza che l'autore accenni minimamente a legarla alle dinamiche fondamentali del concetto di nascita e men che meno a quello di pulsione neonatale specificamente umana ormai ampiamente riconosciute.

Scarsa attenzione alle tesi di laurea di giovani pionieri che lasciano solo bei suoni nell'aria?

Tornando alla I parte del testo, al II cap. *Ricerca delle origini*, l'autore si spinge a riesaminare le "correnti interioristiche" con puntiglioso rigore. Nel paragrafo *Per celarsi agli dei* risale alle epiche del mito, alle albe del pensiero interiore che non essendo sostanza visibile può essere accostata alle parole che le scorrono accanto aprendosi alle vie simboliche. Emergono riflessioni calzanti: "Gli dei sono dei perché non si pensano [...] perché la loro vita interiore è inesistente"; "se la vita interiore equivale alla vita della mente, (alle sue fatiche e sfide) soltanto agli uomini, dalle origini, è stato concesso il privilegio o la condanna di averne una".

Il problema è che continuando a ignorare come la mente si forma, l'autore passa a incasellare le suddette correnti interioristiche²⁷ in sottoschemi di *riflessività, estaticità, esteticità, emotività* (p.132) che tolgono alle caratteristiche dell'interiorità (l'autore ha paura di nominare la parola inconscio che erroneamente ritiene ancora di dominio psicanalitico²⁸) quella fluidità che è il riflesso della sanità originaria.

Il testo perde unità di tono narrativo (che ritroviamo all'epilogo finale) e le schematizzazioni sclerotizzano una bella immagine iniziale in costrutti razionali vanamente rassicuranti.

Ci fanno venir voglia di tornare indietro. All'introduzione. Ma l'originale appello iniziale allo *scettico lettore*, fiero positivista o sacerdote o psicanalista che sia, scivola su affermazioni più scettiche dell'ipotetico lettore stesso:

L'esperienza interiore [...] è il crocevia del nostro essere nulla, nell'istante del nostro accorgersi di pensare...

Cerchiamo di decodificarle evitando di tornare sull'assenza di significato della parola "nulla" rispetto al significato preciso di uso corrente della parola "annullamento" come pulsione attiva di "rendere inesistente" qualcosa di realmente esistente (tema già ampiamente dibattuto²⁹), e regaliamo all'autore che la sua voleva essere una critica al pensiero illuministico data la chiusura dell'appello stesso:

A chi crede nella Coscienza in senso cartesiano o idealistico o a chi reputa la trattazione della materia invisibile irrilevante e superato, questo libro *non* può essere dedicato.

Soffermandoci di nuovo sul primo capitolo, *Esordio: pregiudizi e riscatti*, proprio perché la critica al bisogno freudiano di battezzare "resistenza al trans-

fert” il diritto di difendere l’invisibile dalle aggressioni (p.20) ci era piaciuta, ci viene brutalmente da dire che sta al resto della trattazione come l’insorgere immediato e spontaneo di una *idea* sta alla sua negazione. Quest’ultima va riferita soprattutto alle definizioni degli “*Stati e figure dell’autocoscienza*” (parte II) sott. *voci dell’introspezione*, dove la proposta di “un crearsi da sé”, nella ricerca di “una autopoiesi che non sia egoista né ipocriticamente altruista” (distinzioni che ignorano una terza via d’uscita sulla quale non vorremmo ripeterci³⁰), annaspa intorno a “decifrazioni e piani di ricerca” ridotti a elencazioni di *fenomenologie dell’interiorità* che portano l’autore ai soliti vecchi suggerimenti che non si capisce come consentirebbero (per grazia ricevuta?) di *tradurre e formare l’invisibile* a chi voglia calarsi nelle “*Autopedagogie*” (parte III).

Ci precipitiamo indietro alla bella intuizione iniziale: *Si può educare l’interiorità?*

L’autore si era già risposto da *solo* (titolo p.115) mettendo sullo stesso piano sogni e allucinazioni: “È bello sapere che non potremo mai educarci a sognare o a farneticare. Ci pensa già la vita. E così ci alieneremo anche tutti coloro che amano quanto l’intenzionalità della coscienza *non* riesce a spiegare” (p.6).

Come facenti parte di quest’ultimo “identikit” e non di quello di chi “crede nella Coscienza in senso cartesiano” siamo qui a smentire l’autore. E ci concediamo di dire che educare, da *e-ducere*, tirar fuori, riferito all’interiorità, andrebbe collegato non tanto a districare il bandolo da una matassa di pensieri confusi, quanto in primo luogo a far emergere quegli affetti che separatisi dal giudizio hanno creato la confusione.³¹ La ripetitività che ne deriva può essere superata, ed è in questo senso “educabile”, solo se si è a conoscenza dei meccanismi psichici “fondamentali” che la muovono. Non serve fenomenologicamente osservare la pioggia e l’ombrello chiuso se non si capisce la funzione dell’ombrello rispetto all’acqua che piove dal cielo. Analogamente bisognerebbe saper riconoscere, per poi condurre a elaborazione, una interiorità (continuiamo a usare questo termine che non ci piace per immedesimarci nella ricerca dell’autore) bloccata, o alterata nelle sue libere espressioni attraverso la dinamizzazione di una ormai certa teoria degli affetti. La sanità, in quanto imprevedibile e sfuggente, invece non la si può educare. E l’autore lo intuisce. Demetrio intuisce che l’educazione interiore come evoluzione sana e spontanea è una conquista soggettiva. Dove l’autore sbaglia è quando crede che l’individuo la possa trovare da solo. *La risonanza* (un lapsus?) è rapporto. Ed è costitutiva dell’identità. Il cui sviluppo non si arresta mai. E il rapporto con una allucinazione o con una persona delirante non conduce alla stessa immagine interiore che deriva da un sano rapporto con la realtà, quando anche questa avesse le parvenze di un sogno; quando i rapporti interumani rivelano, non miracolosamente, tutta la loro concreta bellezza.

Per questo la chiusura dell’ultima pagina “la sua [del laico] coscienza scettica gli impedisce di pronunciarsi; l’amore per il dubbio e l’inquietudine della ricerca inesausta lo connotano però sempre in una, forse non sempre ammessa, nostalgia per l’invisibile” ci giunge come ricerca irrisolta di *Meditazione autobiografica*, quella terza via, cara all’autore, da lui suggerita tra le autopedagogie.

Giunti alla quarta via, *Uscire di scena*, al mesto epilogo dedicato alla

madre (la madre Storia?) chiudiamo il libro con un leggero mal di mare dopo aver letto l'autore riaffermare di nuovo "laicamente" che "Il laico non si pone dinanzi a Dio se non come al 'problema' aperto".

Diamo un'ultima spintarella all'altalena vuota sulla quale abbiamo lasciato una foglia leggera, una prima intrigante riflessione dell'autore che ci aveva tratto in inganno:

Non è forse vero che la nostra identità si principia dicendo 'no'? O piuttosto, essa non inizia ad autoriconoscersi con la prima bugia, nella agnizione di una separazione? (p.22).

No. Perché la bugia è il Non è, ovvero la negazione. Attraverso la quale non ci si riconosce. Il No del bambino viene dopo uno svezzamento ben riuscito. Ed è rifiuto e immediata separazione.

Separazione che diventa impossibile quando non si riesca a fare chiarezza sui vecchi concetti che da sempre hanno pesato sulla Cultura occultando la vera natura umana sotto la doppia coltre ragione religione che ha soffocato la scoperta dell'lo originario.

Se "l'interiorità" altro non è che il latente dell'uomo, ovvero il suo *non cosciente*³², la separazione dalla storia di un pensiero che non è mai riuscito a concettualizzare una teoria in grado di poterlo influenzare o modificare è indispensabile per una riqualificazione di tutte le discipline, inclusa quella pedagogica.

Sulla scia di quel No di cui l'autore sembra conoscere la manifestazione ignorandone l'origine³³, che prima di essere filosofica è biologico pulsionale, noi proponiamo di restituire alla separazione come nascita³⁴ la sua fonte trasformativa.

Per lasciar zampillare un pensiero nuovo che ci dice chiaramente che l'inconscio, fondamento universale dell'attività pensante umana, comune denominatore di qualsiasi dominio di indagine sull'uomo, non è ne quello perverso postulato da Anna Freud sulle orme del padre, né quel puro stato di ragione ipotizzato da J. J. Rousseau come sana predisposizione all'apprendere.

All'origine non c'è né il caos di pulsioni parziali che va controllato e represso, né quel vitalismo rousseauiano ci ha dimostrato il suo delirio senza affetti³⁵. La vitalità che il feto sviluppa nel grembo materno fa sì che il bambino nasca con una immagine interna che lo rende scienziato: nell'immediata reazione alla luce che trasforma il primo contatto con il liquido amniotico in fantasia ricordo, incerto sentire verso il nuovo. Senza questa immagine il neonato non si attaccherebbe al seno. Poi deve trovare il seno buono. Dopo, quando è sano apprende liberamente.

¹ La nuova rosa di discipline tematicamente e metodologicamente differenziate è ben delineata da F.CAMBI, P.OREFICE, D.RAGAZZINI, *I saperi dell'educazione*, NIS, Firenze, 1996.

² P. CRISPIANI, *Pedagogia Clinica, la pedagogia sul campo tra scienza e professione*, ed. Junior Azzano S. Paolo 2001. Considerata un'opera prima per il suo iscriversi nell'epistemologia della complessità, questo ultimo lavoro di Crispiani, docente all'Università di Macerata, fa seguito a una ricca serie di pubblicazioni per la didattica scolastica con l'editore Armando e Tecnodid. Direttore della collana di Pedagogia clinica presso le edizioni Junior, in quest'ultimo lavoro più che riferirsi alla educazione speciale o riabilitativa, tenta di affrancare la clinica dal "sanitario" e dal "patologico" privilegiandone l'aspetto individuale, attento alla singolarità delle persone o delle situazioni o dei processi nell'assetto *professionale e applicato*.

³ R. MASSA, *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopoli, Milano 1988; G. ACONE, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986.

⁴ Con la Qualificazione riconosciuta dalla Regione Toscana ai sensi della legge nazionale N°845/1978 e di quella regionale N°70 del 31/08/1994, il pedagogista relazionale è entrato a tutti gli effetti nelle professioni emergenti, con la possibilità di operare in scuole pubbliche e private, aziende, enti locali, cooperative sociali, associazioni, privato sociale e nella libera professione. Nel volume dei profili professionali N.7 (ed. regione toscana 1997) a pg. 276, si legge che "è esperto nell'educare e gestire in modo funzionale le relazioni umane nell'ambito della scuola e di altri sistemi sociali [...] tratta inoltre problemi che riguardano il rapporto insegnamento-apprendimento legati agli aspetti di contenuto e di relazione nella comunicazione, nell'ambito della *prevenzione*. Effettua interventi calibrati sull'individuo e sul sistema, *concentrando il campo d'interesse sull'etica piuttosto che sulla patologia*."

⁵ P. CRISPIANI, op. cit., p.126

⁶ Id., op. cit.; nelle pp. 218-219 è riportata un'ampia bibliografia itardiana, alla quale vorremmo suggerire di aggiungere ITARD E VICTOR, *Alla luce leggera di una fiamma*, "Il sogno della farfalla", 2, NER, Roma 1998.

⁷ Rispetto a questi ultimi C. introduce nella pedagogia clinica il concetto di *ecologia* come approccio integrale che si confronta con l'intera unità bio-psichica della personalità. A questo proposito sceglie per noi una citazione di Itard: "Così intima è la connessione che unisce l'uomo fisico all'uomo intellettuale [...] che tutto si confonde su quella linea lungo la quale i due ordini di funzioni entrano in contatto" (p.37). *Si confonde*, diciamo noi, nella misura in cui la provenienza bio-medica dell'opzione educativa del giovane medico lo portò al fallimento per l'impossibilità di cogliere, al di là dell'intuizione di una saldatura che doveva unire mente-corpo, il vero fulcro della loro corrispondenza: ovvero il concetto di pulsione che sta alla base dello sviluppo affettivo come fonte del pensiero per l'immagine che lo suscita.

⁸ F. BLEZZA, *Introduzione allo studio dell'educazione*, Ed. Osanna, Venosa 1996.

⁹ Attualmente docente all'Università di Chieti, F. Blezza, non si sofferma né sul piano meramente clinico, né su quello più specificamente relazionale per porre il problema educativo innanzitutto in un'ottica di *Applicatività* necessaria per la società in trasformazione. Vedi Id., *Pedagogia della vita quotidiana*, Pellegrini Ed., Cosenza 2001; (scelta del titolo, a detta dell'autore, "molto travagliata per certe assonanze con *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*" di S. Freud (p.15).

¹⁰ Il superamento del dualismo Teoria-Prassi in un operatore qualificato, consisterebbe secondo Blezza in una: "*Einsichten* dell'essere uomo in quanto tale [da consentire] un metodo che non esprime giudizi ma un *aggiustamento di rotta* [...] che è un *prendersi dentro la situazione problematica proposta dall'interlocutore, progettualmente e volontariamente, onde tentare di restituirla in modo che possa essere per l'interlocutore stesso meglio risolvibile*". (Dalla relazione tenutasi al Convegno di Sudi sul tema "*Ricerca, Formazione e Società globale*" p.15. Trieste, Facoltà di Scienze della Formazione, 11-12 dic. 1998).

¹¹ R. MASSA, op.cit.

¹² P. CRISPIANI, op. cit., p.47: "Massa resta ancorato alla dimensione culturale e strumentale dell'educazione, seppur affrontata alla luce delle componenti relazionali, affettive, intersoggettive e cognitive del processo formativo, che rimanda a discussioni di tipo metodologico della relazione formatore-formando". Altrove diremo che più che un sorpasso quello di Crispiani è uno svicolamento nella misura in cui si risolve con l'evitamento di legare metodo e teoria: problema che invece angustiava Massa. Confondere le generalizzazioni (del relativismo) con le classificazioni (del positivismo-determinismo) sorvolando sulla necessità di chiarire quali sono le leggi universali che regolano quelle che egli stesso chiama "le profonde dinamiche che sommuovono l'indivi-

duo" (p.46) impedisce a Crispiani una proposta di supervisione di gruppi da parte di formatori qualificati su una valida teoria. Cosa che stava a cuore al progetto di Massa.

¹³ D. DEMETRIO, *Educatori di professione*, NIS, Firenze 1990.

¹⁴ Ivi, p.66: "Il lavoro assistenziale accetta l'esistente, il lavoro educativo intende modificarlo".

¹⁵ Ivi, p.105

¹⁶ Ivi, p.137

¹⁷ Nel 1990 (cit.) aveva cercato un superamento dell'esclusiva valorizzazione delle valenze intrapsichiche proprie degli orientamenti psicoanalitici classici tra cui ovviamente quelli freudiani e Kleiniani.

¹⁸ Del concetto di immagine interna cui facciamo riferimento e che si è sviluppato all'interno dei seminari di analisi collettiva che si svolgono a Roma dal 1975 abbiamo già parlato in G. BRUCO, *La metalinguistica nella filosofia morale di M. Bachtin*, "Segni e Comprensione", a.XVI, n.s., n. 46, maggio-agosto 2002, nota 25.

¹⁹ W. STEVENS, *La vela di Ulisse*, in *Il mondo come meditazione* (1954), Guanda, Parma 1998.

²⁰ D. DEMETRIO, *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

²¹ A tale proposito cita "l'osservazione partecipe" in R. Doumal (1998), p.4, che per certi versi ricalca le riflessioni di M. BACHTIN, *Per una filosofia dell'azione responsabile*, a c. di A. Ponzio, C. Caputo, I. Zavala, Manni, Lecce 1998; cfr. G. BRUCO, op. cit.

²² In quanto il fare di quello che è quello che non è, e di quello che non è quello che è, è legato alla dinamica della nascita umana come reazione alla nuova situazione della luce che investe il feto, maschio o femmina che sia, al momento della traumatica separazione dal ventre materno; M. FAGIOLI, *Istinto di morte e conoscenza* (cap.IV: *La fantasia di sparizione e l'invidia*), NER, Roma 2000⁹.

²³ A. MONROY, *Mandala*, Meltemi, Roma 1999

²⁴ M. PROUST, *All'ombra delle fanciulle in fiore* (1913), Mondadori, Milano 1993, p.87

²⁵ Ordinario di Educazione degli adulti all'università degli Studi di Milano Bicocca, D. Demetrio redige "Adulità" col gruppo di ricerca della "Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari". Tra i suoi più recenti scritti: *Raccontarsi*, Cortina, Milano 1996; *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1977; *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma 1998; *Elogio dell'immatùrità*, Cortina, Milano 1998; *Di che giardino sei?*, Meltemi, Roma 2000.

²⁶ Cfr. G. BRUCO, op. cit., sull'lo originario contrapposto all'identità come caos e ibridazione.

²⁷ A p.132 sembra che non manchi nessuno: da Seneca ad Arendt, da Marco Aurelio a Ricoeur, da Agostino a Weil, l'introspezione autobiografica si declina col trascendente su piani fisici e metafisici. L'autore sostiene che lo schema non ha alcuna pretesa se non quella di fornire una mappa orientativa delle categorie interioristiche per una loro maggiore storicizzazione.

²⁸ Quando Demetrio afferma che "l'interiorità come sede elettiva delle tenebre, all'interno delle quali covano i peggiori delitti è, per la psicanalisi, il teatro dell'inconscio" (p.16), si riferisce chiaramente alle formulazioni freudiane del caos delle pulsioni parziali. Oltre a quelle non ci risulta sia mai andato in nessuno dei suoi scritti.

²⁹ Cfr. D. DEMETRIO, *Dall'idea del nulla all'idea dell'essere. Un cammino zoppicando con il pensiero filosofico e la ricerca psichiatrica*, "Il sogno della farfalla", 3, NER, Roma 2001, (Interventi presentati il 24 febbraio al VI Congresso nazionale della Società italiana di psicopatologia).

³⁰ Cfr. G. BRUCO, op. cit., nota 18 sul concetto di empatia e immedesimazione in Bergson e critica alla contrapposizione bachtiana identità-alterità dove l'una esclude l'altra.

³¹ La "meditazione affettiva" suggerita dall'autore è una contraddizione nei termini: non è la meditazione ad "educare" gli affetti. E la natura degli affetti a caratterizzare il tipo di meditazione, fantasiosa o delirante che sia.

³² D. ARMANDO, *Da ignaro a ignoto. Per una storia della parola inconscio*, "Il sogno della farfalla", 1, NER, Roma 1999.

³³ M. FAGIOLI, Introduzione a SPITZ, *Il No e il Sì*, Armando, Roma 1975. Nella ripubblicazione su "Il sogno della farfalla", 3, NER, Roma 2002, nella nota del titolo del nuovo articolo *Ideologia scienza e storia* leggiamo: La critica alla "negazione" come è sempre stata intesa, è la possibilità di scoprire la realtà mentale che sta sotto questa parola. Tale critica è stata pubblicata in realtà nella presentazione alla prima edizione di Spitz che risale al 1970, ovvero ancor prima di *Istinto di morte e conoscenza* (1972), NER, Roma 2000⁹. Perché la distinzione netta dei due termini negazione e rifiuto è uno dei fondamenti, se non il fondamento, che rende possibile la ricerca sulla realtà mentale compresa quella inconscia.

³⁴ M.FAGIOLI, *Psicanalisi della nascita e castrazione umana*, NER, Roma 1975⁹.

³⁵ Alludiamo al mito del buon selvaggio del Rousseau che ha influenzato le idee pedagogiche sfociate nel nazionalismo tedesco.