Massimo Baldacci

La dimensione emozionale del curricolo

L'educazione affettiva razionale nella scuola

il mestiere della pedagogia

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page
al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Massimo Baldacci

La dimensione emozionale del curricolo

L'educazione affettiva razionale nella scuola

il mestiere della pedagogia

FrancoAngeli

Copyright © 2008 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.
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 www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione pag. 7

Parte prima
Teorie delle emozioni e pedagogia

1. L'educazione affettiva tra problematicismo e psicanalisi » 13

1. Il problematicismo pedagogico e l'educazione affettiva » 14

1.1. Nota finale. Pedagogia e psicanalisi » 24

2. Il programma di ricerca psicanalitico: una ricostruzione razionale » 27

2.1. Nota finale. L'affetto in Freud » 50

2. Una teoria cognitiva delle emozioni » 55

1. La teoria stoica delle passioni » 57

2. L'approccio cognitivo neostoico » 66

3. Ipotesi di revisioni della concezione neostoica » 80

4. Conclusioni: un paradigma cognitivo delle emozioni » 109

Parte seconda
La pedagogia delle emozioni e il curricolo

3. Pedagogia generale delle emozioni pag. 115

1. Le finalità dell'educazione affettiva » 115
2. Le indicazioni metodologiche per l'educazione affettiva » 120
3. I "modelli" di un'educazione affettiva razionale » 132
4. La pedagogia razionale delle emozioni in situazione » 138

4. Il curricolo e la dimensione emozionale » 143

1. L'educazione affettiva e il contesto scolastico » 143
2. La dimensione emozionale e l'organizzazione scolastica » 148
3. La dimensione emozionale del curricolo » 157
   - 3.1. Emozioni, credenze e sentimenti come oggetti culturali » 157
   - 3.2. Aspetti motivazionali dei modelli curricolari » 159

Bibliografia delle opere citate » 171

Introduzione

Il *problema* che intendiamo affrontare nel presente volume è quello dell'*educazione affettiva* nella scuola. Si tratta di una questione che negli ultimi tempi ha ricevuto larga attenzione nel dibattito scolastico e nella discussione pubblica (stampa, televisione ecc.), soprattutto in relazione alla problematicità delle condotte emozionali dei giovani.

La *questione* dell'esperienza emozionale nell'attuale società si caratterizza per la sua complessità e contraddittorietà, e non soltanto in relazione ai giovani. Analisi recenti rilevano infatti fenomeni diversificati, a prima vista perfino contrastanti (anche se come vedremo rientrano in una medesima cornice). Da un lato è stata evidenziata la crescente *indifferenza emotiva* che contraddistingue i nostri rapporti con gli altri[1], e fa di ognuno un passante frettoloso, disattento verso la sofferenza che lo circonda. Dall'altro, la presente stagione storica è stata definita come l'*epoca delle passioni tristi*[2], nella quale predomina l'ansia per un futuro che si presenta insicuro e perfino minaccioso. Per altro verso, viene evidenziato il *nichilismo* che pervade l'esperienza giovanile[3], e genera un'angoscia senza nome, da cui si cerca di fuggire attraverso lo stordimento di divertimenti tesi a un'intensificazione emozionale sempre più forte, rifugiandosi nella cultura dello "sballo"[4], per la quale l'affossamento della ragione è un traguardo[5].

[1] A. Zamperini, *L'indifferenza*, Einaudi, Torino, 2007.

[2] M. Benasayag, G. Schmidt, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2005.

[3] U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani,* Feltrinelli, Milano, 2007.

[4] "Cultura dello sballo: dell'eccesso; che porta a ritenere valide solo le esperienze che danno il massimo grado di eccitazione"; A. Gabrielli, *Il grande italiano. Vocabolario della lingua italiana*, Hoepli, Milano, 2008.

[5] M. Lodoli, "Se la ragione è un ferrovecchio", *La Repubblica*, 27 dicembre 2007.

In questa situazione, estremamente problematica, la scuola subisce spinte contraddittorie, che le chiedono ora di tornare a garantire la serietà e la qualità degli studi assicurata dalla cultura classica, invece di nutrire gli insegnanti di "oppio pedagogico"[6]; ora di dare priorità all'educazione rispetto all'istruzione, perché "l'istruzione è un evento possibile a educazione avvenuta"[7]. Inoltre, da una parte si reclama che la scuola ripristini una disciplina rigorosa, dall'altra le si chiede di farsi agenzia di contenimento del disagio giovanile. La società, in altre parole, pone alla scuola esigenze in contrasto, che la mettono in una situazione di "doppio vincolo": qualsiasi cosa faccia, per qualche verso sbaglia, e viene sommersa da una pioggia di critiche. I "doppi vincoli", com'è noto, causano disagio e confusione: si sta male, ci si sente in trappola e non si sa cosa fare. Il malessere e lo spaesamento di molti insegnanti sono probabilmente legati a questa condizione: si trovano di fronte a richieste contraddittorie, non capiscono cosa ci si aspetta da loro, su quali sostegni possono contare, non sono più sicuri di quale sia il loro compito. Da un "doppio vincolo" ci si libera solo con un salto logico e creativo; occorre conquistare un punto di vista più ampio e inclusivo, grazie al quale richieste inizialmente incompatibili, liberate dall'estremismo, diventano conciliabili e complementari, permettendo così di ritrovare la coerenza interiore e il senso del proprio compito.

L'*obiettivo* che ci proponiamo è quello di tracciare, sia pure a titolo di mera ipotesi di lavoro, una prospettiva pedagogica che presenti le succitate caratteristiche di ampiezza e inclusività, e permetta quindi di impostare l'educazione affettiva in forme complementari all'istruzione scolastica e con essa integrabili, senza porre assurde alternative tra la serietà e la qualità degli studi e un'esperienza emotivamente ricca e articolata. In particolare, miriamo a definire un modello generale di educazione affettiva che tenga conto delle specificità e delle forme di lavoro tipiche della scuola, e risulti perciò fattibile in forme naturali, senza comportare alterazioni artificiose della vita educativa di questa istituzione, come avviene invece in talune proposte degli ultimi anni.

Il *punto di vista* generale che adotteremo sarà quello del *problematicismo pedagogico*[8], ossia di una teoria dell'educazione in grado di assicurare il salto logico necessario per sfuggire alla trappola di posizioni educative contrastanti e indecidibili – quali: emozione *vs* ragione, educazione affettiva *vs* istruzione – e conquistare una prospettiva critica che promuova una loro razionale conciliazione.

[6] L. Canfora, *Filologia e libertà*, Mondadori, Milano, 2008, pp. 3-4.

[7] U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 34.

[8] Vedi G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1975; F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

L'*ipotesi generale* che argomenteremo è articolata in due versanti. Da un lato presenteremo l'educazione affettiva come un aspetto di una più ampia *educazione alla ragione*, secondo la prospettiva fondamentale del problematicismo, sostenendo l'esigenza d'integrare ragione ed emozione nelle due forme complementari di un'emozionalità ragionevole e di una ragione appassionata. Dall'altro, prospetteremo un'educazione affettiva integrata nei processi d'istruzione, anziché separata da essi. Questa congettura nasce dall'idea secondo cui l'esperienza emozionale è prevalentemente annidata nei processi d'apprendimento scolastico, e l'educazione affettiva si colloca perciò in una dimensione collaterale all'istruzione. Questo non vuol dire che la prima sia un portato automatico della seconda, perché di fatto una certa istruzione (fredda e autoritaria, per esempio) può generare una pessima formazione affettiva. Significa invece che occorre organizzare il contesto dell'apprendimento scolastico in forme tali da produrre abiti emozionali positivi e ragionevoli. Abbiamo già presentato questo aspetto della nostra ipotesi in altra sede[9]; qui riprendiamo il discorso arricchendolo e perfezionandolo alla luce di un'educazione alla ragione.

L'ipotesi che abbiamo sommariamente illustrato nasce anche dall'insoddisfazione per le soluzioni verso cui si sta orientando l'educazione affettiva scolastica. Premuta dai problemi affettivo-relazionali che si è trovata a gestire negli ultimi anni, e dalle richieste contraddittorie che le vengono poste, la scuola si è non di rado mostrata incline ad affrontare la problematica emozionale come una questione specialistica che necessita di un trattamento *ad hoc*. In altre parole, anche per l'influenza di talune proposte che hanno goduto di larga eco[10], l'educazione affettiva è stata vista come un problema di *alfabetizzazione emotiva* e questa come una sorta di materia aggiuntiva a cui destinare momenti precisi dell'orario scolastico, e da affidare – magari – a qualche specialista del settore (lo psicologo scolastico, lo psico-pedagogista ecc.). Si ha così l'illusione di affrontare il problema dell'affettività senza venir meno ai compiti d'istruzione. Ma in questo modo, di fatto, si consuma la separazione tra affettività e apprendimento scolastico; mentre proprio la specificità della scuola in materia d'istruzione e la rilevanza formativa ed esistenziale della dimensione emotiva dovrebbero portare a tentare di mantenere congiunti questi due aspetti della crescita umana. Sarà questa la strada che esploreremo.

Il *percorso espositivo* che seguiremo è articolato in due parti, suddivise in due capitoli ciascuna.

[9] M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma, 2006.

[10] Ci riferiamo in particolare a D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

Nella *prima parte*, affronteremo il rapporto tra il problematicismo e le teorie delle emozioni, nell'intento di individuare un quadro interpretativo dei fenomeni affettivi che sia in sintonia con questa teoria pedagogica. Di fatto ci occuperemo solo di due fondamentali teorie: la psicanalisi e l'approccio cognitivo neostoico. Metteremo in evidenza che, nonostante i tentativi di Bertin (il padre del problematicismo), la disomogeneità dei presupposti paradigmatici tra il problematicismo e la psicanalisi rende questa dottrina inadeguata a fare da base a un'educazione affettiva orientata in senso problematicista. Argomenteremo, invece, che una teoria cognitiva delle emozioni, come quella detta neostoica, grazie all'affinità dei suoi fondamenti con alcuni aspetti del pensiero problematiscista, è in grado di assicurare una base di questo tipo. Sarà perciò su un paradigma cognitivo che fonderemo la nostra ipotesi di educazione affettiva razionale.

Nella *seconda parte*, presenteremo invece una pedagogia delle emozioni di impostazione problematicista, basata su un paradigma cognitivo e tesa a realizzare un'educazione affettiva razionale. Dapprima (nel terzo capitolo), esamineremo le linee generali di questa impostazione: le finalità, le metodologie, i modelli e le scelte di fondo di un'educazione affettiva razionale. Poi (nel quarto e ultimo capitolo) descriveremo l'integrazione di questa dimensione formativa nel contesto della vita scolastica, sia per quanto concerne la sua organizzazione complessiva, sia per quanto attiene all'apprendimento dei saperi curricolari. Quest'ultimo aspetto è secondo noi illuminante; ci porta a sostenere che nella scuola non si tratta tanto di aggiungere un curricolo di formazione affettiva accanto a quello destinato ai saperi, ma di cogliere e curare la dimensione emozionale del curricolo.

Ringrazio la dottoressa Paola D'Ignazi, dell'Università "Carlo Bo" di Urbino, che ha riletto attentamente l'intero lavoro, delle cui imperfezioni e inadeguatezze (come pure delle tesi ivi sostenute) rimango – ovviamente – l'unico responsabile.

Parte prima

Teorie delle emozioni e pedagogia

1. L'educazione affettiva tra problematicismo e psicanalisi

Nell'occuparsi dell'educazione affettiva, in *Educazione alla socialità*[1], Bertin ha tentato di assumere come paradigma di riferimento la *psicanalisi*; una scelta giustificata dal peso che questa dottrina stava acquisendo anche nel nostro Paese, dopo aver incontrato molte resistenze nel periodo del fascismo e i primi anni del dopoguerra.

In realtà, per motivi di coerenza rispetto ai quadri concettuali del razionalismo problematicista, Bertin si è trovato costretto a operare consistenti rettifiche all'impianto teorico psicanalitico, mettendone in dubbio aspetti fondamentali, tra cui lo stesso concetto di "inconscio dinamico". L'esito, lo si deve riconoscere, è poco convincente: si tratta forse di uno degli scritti meno riusciti di Bertin; complessivamente, l'educazione affettiva non ne esce ben fondata. Nella sua opera maggiore, *Educazione alla ragione*[2], lo studioso rinuncerà, infatti, ad attribuire alla psicanalisi un ruolo "forte" nella teoria dell'educazione affettiva, e tenderà a presentarla piuttosto come un supporto specialistico per i casi difficili, da affidare allo psicanalista.

Le ragioni di questo esito insoddisfacente, come illustreremo più avanti in dettaglio, sono da attribuire a una sostanziale disomogeneità tra i presupposti paradigmatici del razionalismo problematicista e quelli della psicanalisi. Le "ruote" di questi due congegni teorici hanno dentature difformi, non si "ingranano" tra loro.

In questo volume, intendiamo assumere l'idea di un'"*educazione alla ragione*" come un postulato fondamentale del problematicismo pedagogico, e tentare di dare all'educazione affettiva una soluzione che sia coerente con

[1] G. M. Bertin, *Educazione alla socialità*, Armando, Roma, 1962. Giovanni Maria Bertin (1912-2002) è stato il fondatore del Problematicismo pedagogico, che ha costruito sugli assunti del razionalismo critico di Antonio Banfi (1886-1957).

[2] G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1975.

tale postulato. Per i motivi che abbiamo sommariamente anticipato, e che in seguito esamineremo analiticamente, Bertin – contrariamente a quanto ha fatto per l'educazione intellettuale e quella etico-sociale – non è riuscito del tutto a fornire una soluzione di questo tipo.

Per esplorare la prospettiva adesso enunciata, inizieremo dall'analisi delle ipotesi avanzate da Bertin in merito all'educazione affettiva; presenteremo poi le linee essenziali della teoria freudiana e indicheremo gli elementi di disomogeneità che rendono scarsamente fecondo l'uso dei concetti psicanalitici entro il quadro del razionalismo problematicista; cercheremo, infine, di identificare un riferimento teorico per l'educazione affettiva alternativo alla psicanalisi e coerente con gli assunti del razionalismo critico.

1. Il problematicismo pedagogico e l'educazione affettiva

L'educazione, secondo Bertin, è articolata secondo *direzioni ideali* legate ai vari ambiti di esperienza umana: la direzione intellettuale, etico-sociale, affettiva, estetica ecc. Trasversalmente a tali direzioni, si pone il principio regolativo del processo di *formazione della personalità*[3] nel suo complesso. Tale principio si esprime nell'antitesi tra l'*esigenza "egocentrica"*, tesa a rafforzare l'elemento dell'*individualità* (la *soggettività* dell'io personale) nei vari ambiti d'esperienza, e l'*esigenza "eterocentrica"*, volta a potenziare fattori e valori alternativi rispetto all'individualità (l'*oggettività* del mondo socioculturale). Di fronte a questa antitesi, che fissa la *problematicità* dell'educazione, la pedagogia pone l'istanza dell'*integrazione razionale* delle esigenze che la costituiscono, la necessità di una loro conciliazione e di un loro equilibrio nella vita educativa e nel processo di sviluppo della personalità.

In *Educazione alla ragione*, rispetto all'educazione affettiva, Bertin compie innanzitutto due operazioni preliminari: da un lato ne fa una parte integrante dell'educazione etico-sociale[4], dall'altro asserisce che la problematicità della vita affettiva rispecchia l'antitesi generale tra il polo egocentrico e quello eterocentrico della vita educativa[5]. Su queste basi, la finalità generale dell'educazione affettiva viene così configurata:

> L'educazione affettiva […] ha il compito di curare che le tendenze del soggetto

[3] Vedi G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., pp. 72-75.

[4] Ivi, p. 234.

[5] Ivi, p. 236.

[…] non ledano e ottundano il momento interiore di demonicità […], ma anzi […] ne consolidino e arricchiscano la potenzialità etico-sociale[6].

Pertanto:

Compito dell'educazione è recuperare il momento di problematicità affettiva in direzione positiva, e cioè far sì che […] non ripieghi nell'ambito egocentrico, ma si svolga secondo l'esigenza dell'integrazione razionale[7].

In altre parole, dato che il momento affettivo è collocato nel quadro dell'educazione etico-sociale e la sua logica è improntata al principio regolativo generale dell'educazione, la preoccupazione di Bertin è che l'educazione affettiva – pur salvaguardando un carattere adeguatamente soddisfacente dell'esperienza emotiva, tale da potenziare il momento della vitalità interiore (la "demonicità") – non porti il soggetto a subire ripiegamenti egocentrici che ne possano alimentare chiusure narcisistiche, o lo possano orientare in maniera unilaterale verso il principio del piacere, ma sia indirizzata a integrare in maniera equilibrata lo sviluppo dell'interiorità affettiva nell'universo dell'esperienza etico-sociale, secondo istanze di apertura e di responsabilità verso gli altri.

L'educazione affettiva è perciò ispirata alla finalità "preventiva" che pervade tutta l'educazione[8]: evitare che la personalità subisca deformazioni sia in senso egocentrico (di eccesso dell'io rispetto al mondo), sia in senso eterocetrico (di eccesso del mondo rispetto all'io).

A questo proposito, la strategia preventiva (o, a seconda del caso, "terapeutica") più adeguata è quella che si basa sull'organizzazione dell'intera vita educativa, facendo leva sul rapporto con gli altri nel lavoro di gruppo come nel gioco[9], invece di affidarsi al solo rapporto educatore/educando, che spesso si chiude riduttivamente in tentativi di persuasione o di suggestione[10].

In questo quadro, la psicanalisi viene vista come un supporto specialistico per i soggetti con disturbi affettivi, da affidare all'esperto (ossia, allo

[6] Ivi, p. 234-236. Circa il concetto di "demonicità", l'autore (alla nota 19 di p. 236) precisa: "Assumiamo il termine in senso affine a quello goethiano, per indicare il momento di incessante inquietudine, ma anche di inesausta vitalità e di volontà creatrice, che caratterizza l'aspetto più profondo di ogni individualità umana".

[7] Ivi, p. 238.

[8] Ivi, p. 239.

[9] Ivi, p. 259.

[10] Ivi, p. 246.

psicanalista), il cui intervento deve essere però ricompreso nel disegno complessivo della vita educativa:

> La psicanalisi può essere […] un eccellente strumento per gli educatori nel trattamento dei casi *difficili*, purché essi non attendano miracoli dagli interventi degli esperti per quanto riguarda la riorganizzazione della personalità disturbata; purché, cioè, considerino la psicanalisi come la fase terapeutica di un processo che deve sfociare nella vita generale dell'educazione[11].

Questa dottrina, pertanto, non viene a godere di alcun statuto privilegiato rispetto alla pedagogia dell'educazione affettiva; il suo ruolo è circoscritto al trattamento – parallelo a quello educativo e che a questo deve ricondurre – dei soggetti con personalità disturbata. In altre parole, pur cooperando in vista della crescita affettiva equilibrata dei ragazzi, tra intervento educativo e trattamento psicanalitico sembra vigere una sorta di divisione del lavoro, dove l'educazione svolge una funzione preventiva e la psicanalisi un ruolo terapeutico che, riducendo i disturbi della personalità, permetterà al soggetto "difficile" di trarre vantaggio dall'esperienza educativa.

In *Educazione alla socialità* (di alcuni anni precedente a *Educazione alla ragione*[12]), Bertin aveva attribuito al motivo del "profondo", e dunque alla psicanalisi, un ruolo di maggior rilievo tra i riferimenti teorici dell'educazione affettiva, senza per questo farne un fondamento privilegiato[13]; anzi, come abbiamo anticipato, operando alcune rettifiche significative ai quadri concettuali psicanalitici.

Dopo aver indicato nell'integrazione razionale tra momento egocentrico e momento eterocentrico il principio fondamentale di una formazione equilibrata della personalità, Bertin individuava nella "*coscienza*" il momento della consapevolezza delle varie istanze che premono sulla vita della persona[14] (quelle derivanti dal mondo, come quelle provenienti dall'io personale e dalle sue profondità).

Ciò premesso, definiva l'"*inconscio*" nei seguenti termini:

> il momento dell'"inconscio" designa l'insieme dei contenuti non ancora risolti nel divenire del pensiero. Non risolti, da un lato, per insufficiente mediazione intellet-

[11] Ivi, p. 260.

[12] La seconda e definitiva edizione di *Educazione alla socialità* è del 1962; la prima edizione di *Educazione alla ragione* è del 1968, la quarta e definitiva è del 1975.

[13] Vedi G. M. Bertin, *Educazione alla socialità*, cit., p. 11.

[14] Ivi, p. 12.

tuale o per insufficiente mediazione etica […] delle motivazioni provenienti dal mondo affettivo […] Oppure, d'altro lato, non risolti perché semplicemente non scelti dalla personalità nella sua opera costruttiva…[15].

E continuava: "i contenuti dell'inconscio sono, perciò, piuttosto, momenti *subconsci*"[16].

Concludendo pertanto che:

> Se l'inconscio non è astrazione, esso non è tuttavia neppure l'al di qua della coscienza, in rapporto dualista con essa, forza misteriosa e occulta, principio "dominante" e determinante di essa, come vorrebbe l'ipostasi metafisica dell'inconscio stesso […] È pensabile piuttosto come *limite* di quella vasta e indefinita zona psicologica, *subconscia* e *preconscia*, in cui impulsi, bisogni e aspirazioni della personalità […] fluttuano e premono per precisarsi e definirsi, per costituirsi come *problemi* di fronte all'azione illuminatrice e ordinatrice del pensiero. Esso può comprendere […] l'universalità dei contenuti irrazionali, presupposti dalla problematicità personale, e cioè l'infinito urgere di sollecitazioni, emozioni, tensioni, alla base di ogni esperienza personale…[17].

Da queste citazioni emerge subito il problema di Bertin nel riferirsi all'impalcatura concettuale della psicanalisi. La prossimità di questo studioso a tradizioni di pensiero razionalista, alle quali è cara la nozione cartesiana del *cogito*, lo spingono a diffidare del concetto di *inconscio*, che egli tenta di riformulare in forme compatibili con tali tradizioni.

In primo luogo, Bertin rifiuta un uso sistemico di questa nozione[18] (che ne fa una regione dello spazio psichico) limitandone la portata a un uso meramente descrittivo, utile per designare una qualità di alcuni contenuti psichici: "non essere ancora risolti nel divenire del pensiero", non essere ancora pienamente consapevoli.

In secondo luogo, Bertin tende a respingere la stessa idea dell'*inconscio dinamico*, costituito da materiali psichici inaccessibili alla coscienza perché attivamente rimossi, che rappresenta un aspetto fondamentale della

[15] *Ibidem*.

[16] *Ibidem* (corsivo mio). Nella nota 1 di p. 13, Bertin precisa: "Per gli psicanalisti il 'subconscio' designa processi mentali di cui non si ha consapevolezza, ma che hanno la stessa natura dei processi consci; l''inconscio' designa invece processi già attivi nella coscienza e in essa latenti, ma incapaci di diventare consci senza l'ausilio di tecniche speciali".

[17] Ivi, p. 13-14.

[18] L'idea dell'inconscio come sistema psichico caratterizza il modello topografico o prima topica della psicanalisi, poi superato dallo stesso Freud con il modello strutturale e con il passaggio a un uso del termine "inconscio" di tipo puramente descrittivo, per designare una qualità dei processi psichici; vedi il prossimo capitolo.

psicanalisi[19]. Il carattere *inconscio* di un dato contenuto è da lui ridefinito come *preconscio* (cioè, non ancora consapevole, poiché non ancora caduto sotto il raggio dell'attenzione) o *subconscio* (ossia, solo debolmente o oscuramente consapevole[20]).

In questa maniera, però, per Bertin non si hanno contenuti veramente inconsci in senso dinamico, il cui accesso alla coscienza è cioè impedito da meccanismi di difesa, ma solo materiali non ancora coscienti o debolmente tali, perché su di essi non si è ancora esercitata la funzione chiarificatrice della coscienza e la razionalizzazione del pensiero. In altri termini:

> Se la coscienza è il momento per cui la relazione dell'individuo e del mondo si pone per l'attività del conoscere in funzione del processo di razionalizzazione, l'inconscio rappresenta il grado preliminare di tale processo […] corrispondente alla presenza di contenuti non ancora assunti nel processo di razionalizzazione, e perciò subconsci o preconsci[21].

Nell'assumere il riferimento della psicanalisi, Bertin sottopone dunque il concetto-cardine di inconscio a una revisione che ne provoca, di fatto, la dissoluzione o, almeno, una riformulazione che lo porta molto lontano dalle concezioni freudiane. Il punto è che, probabilmente, accettare l'esistenza di contenuti psichici non direttamente assoggettabili al giudizio della ragione e, dunque, non accessibili in linea retta alla coscienza, deve essere apparso a Bertin incompatibile con le proprie concezioni generali, con una visione della problematica della vita personale ispirata ai postulati del razionalismo critico.

A sostegno della propria posizione, Bertin cita pensatori come Guzzo, che come lui riporta l'inconscio al preconscio e sottolinea la possibilità di azione della coscienza su di esso[22]; e come Hamelin, il quale non ammette l'esistenza di un inconscio e formula una dottrina dei gradi di coscienza che

[19] A questo proposito, è sufficiente richiamare Laplanche e Pontalis "la cura ha infatti mostrato che lo psichismo non è riducibile al cosciente e che alcuni 'contenuti' diventano accessibili alla coscienza solo una volta superate delle resistenze" (J. Laplanche, J.-B. Pontalis, *Enciclopedia della psicanalisi*, Laterza, Roma-Bari, 1987, p. 230); circa l'identificazione dell'inconscio con il rimosso, Laplanche e Pontalis (ivi, p. 231) osservano che "questa assimilazione non è priva di restrizioni; più di un testo riserva un posto a contenuti non acquisiti dall'individuo, filogenetici, che costituirebbero il 'nucleo dell'inconscio'".

[20] Freud respingeva questo termine, perché gli pareva che implicasse una seconda coscienza (vedi S. Freud, *Metapsicologia*, Boringhieri, Torino, 1978 (1915), p. 74). L'accettazione dell'inconscio come mero subconscio ha però una certa diffusione; vedi J. Laplanche, J.-B. Pontalis, *Enciclopedia della psicanalisi*, cit., pp. 586-7.

[21] G. M. Bertin, *Educazione alla socialità*, cit., p. 14.

[22] Vedi G. M. Bertin, *Educazione alla socialità*, cit., p. 13, nota 2.

distingue tra: una coscienza chiara e riflessa, e una coscienza oscura e spontanea[23]. Inoltre, Bertin fa riferimento alle correnti della psichiatria fenomenologica[24] e alla cosiddetta *psicanalisi esistenziale*[25].

Quest'insieme di rimandi, e in particolare l'ultimo, pare illuminante per cogliere la posizione di Bertin rispetto al problema in questione. Per capirla è opportuno un breve riferimento alle concezioni del padre della psicanalisi esistenziale: Sartre, autore che, seppure non citato direttamente nel saggio che stiamo esaminando, ha esercitato una certa influenza sul pensiero bertiniano[26].

Per Sartre la vita psichica coincide con la coscienza; non vi è dunque posto per la nozione freudiana di inconscio. Egli distingue però tra la coscienza *riflessiva* (che concerne il conoscere qualcosa) e la coscienza *pre-riflessiva*[27], che non sta alla base del conosciuto, ma del vissuto, e corrisponde approssimativamente al preconscio (o, in termini bertiniani, al subcoscio). In questo modo, egli compie una sorta di riduzione dell'inconscio al preconscio (o al subconscio) analoga a quella operata da Bertin.

Il momento pre-riflessivo consiste in una *valutazione implicita* della situazione, e in una scelta immediata, che fa da sfondo ed è presupposta da ogni nostro atto[28]. Tale valutazione-scelta spontanea è per noi implicitamente consapevole, ma al tempo stesso rimane nell'oscurità, sottraendosi a una chiarificazione riflessiva che la renda del tutto esplicita.

Riteniamo che la concezione della coscienza irriflessiva come attività di giudizio implicito possa costituire un'utile ipotesi interpretativa per individuare a cosa si riferisce Bertin quando parla del momento preconscio o subconscio (che sostituisce l'inconscio freudiano) come relativo a "contenuti non ancora risolti nel pensiero […] per insufficiente mediazione in-

[23] *Ibidem*.

[24] Ivi, p. 14.

[25] Ivi, p. 17.

[26] Questa influenza è riscontrabile fin da: G. M. Bertin, *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia*, Ave, Milano, 1955. Sui rapporti tra Sartre e la psicanalisi, vedi S. Sportelli, *Sartre e la psicanalisi*, Dedalo, Bari, 1981, pp. 63-70.

[27] J. P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 1980, pp. 14-21. Per l'analisi di questi concetti vedi S. Sportelli, *Sartre e la psicanalisi*, cit., pp. 65-66.

[28] Della totalità costitutiva della situazione fa parte non solo la situazione di fatto attuale, ma anche la storia del soggetto e ciò che Sartre chiama il suo *progetto originale*: la scelta del suo modo di essere nel mondo (J. P. Sartre, *L'essere e il nulla*, cit., pp. 674 e ss.); Sportelli a proposito della coscienza pre-riflessiva scrive: "Ecco dunque l''inconscio' sartriano. È una valutazione implicita e istantanea di mondo e progetto […] un apprezzamento pre-riflessivo della totalità degli elementi costitutivi della situazione (dati di fatto, passato personale, progetto originale), è una 'decisione segreta' che sgorga dalla coscienza e conferisce un senso e un avvenire alla mia vita" (S. Sportelli, *Sartre e la psicanalisi*, cit., p. 66).