

Carmine Marrazzo

Clinica della scolarità

Psicoanalisi
e relazioni formative

*Clinica psicoanalitica
dei legami sociali*

FrancoAngeli



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

Clinica psicoanalitica dei legami sociali, coordinata da Maria Teresa Maiocchi

La scoperta di Freud mette in gioco l'*altra scena* del soggetto: teatro nascosto, esclusivo, ad intra, mondo interno e mentale, mentre il conscio sarebbe ad extra l'esterno, il sociale. Figlio scettico della scienza, il soggetto moderno ottiene un recupero di intimità solo allungandosi sul divano dell'analista, luogo specialistico del privato e del segreto, diviso tra pubbliche virtù del sapere e vizi privati del desiderio. Tutto qui quel che la clinica freudiana ha messo in gioco? Infelicità delle 'masse' e disagio della 'civiltà' sono solo una solitaria incursione extraclinica del Freud maturo e pessimista? Uno schema lineare, inconscio-interno-mentale/conscio-esterno-sociale è adeguato alla post-modernità?

La collana intende mostrare la pertinenza della clinica psicoanalitica a trattare il soggetto solo se viene preso nella complessità dei suoi legami. Clinica del soggetto è prima di tutto clinica dei suoi legami: con la sua nozione di *discorso* – inteso come legame sociale – J. Lacan mostra una causalità complessa fin nel cuore 'privato' della cura. Nella sua lettura di Freud, Lacan mostra gli snodi cruciali per andare al di là di una clinica localizzata nell'intra-psichico, e decifrare scenari attuali di godimento mortifero, anche o specialmente fuori setting: la psicoanalisi è una *inedita* forma di legame, cioè discorso a partire da cui leggerne – e modificarne – altri.

Ai paesaggi di catastrofe quotidiana del villaggio globale occorrono cliniche adeguate. Saprà il discorso analitico trattare una domanda anonima, svuotata di desiderio? La clinica – e la formazione – come vengono toccate dalla necessità di far contrasto alla omologazione segregante della soggettività, per elaborare forme di legame più vivibili? È la scommessa dei testi che la collana propone, articolazioni di una clinica del campo lacaniano.

Comitato scientifico: Sonia Alberti, Sidi Askofaré, David Bernard, Giuseppe Bertagna, Mario Binasco, Francesca Bonicalzi, Silvana Borutti, Mario Bottone, Michel Bousseyroux, Vittorio Cigoli, Gianfranco Dalmaso, Silvano Facioni, Marisa Fiumanò, Pier Francesco Galli, Luis Izcovich, Gabriel Lombardi, Davide Margola, Costanza Marzotto, Enrico Molinari, Josep Monseny, Fabrizio Palombi, Pier Aldo Rovatti, Eugenia Scabini, Marc Strauss, Giancarlo Tamanza.

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.

Carmine Marrazzo

**Clinica
della scolarità**

Psicoanalisi
e relazioni formative

FrancoAngeli

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Immagine di copertina: William Congdon, *Virgo Potens* (part.), 1985

© The William G. Congdon Foundation, Milano
www.congdonfoundation.com

Copyright © 2021 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

Prefazione. L'enigma educativo , di <i>Maria Teresa Maiocchi</i>	pag.	9
Introduzione. L'ardire di una formazione	»	15
1. Formazione, campo dell'umano	»	23
1. Costruzione di un campo di lavoro	»	23
1.1. Un'ipotesi di lavoro	»	26
2. «Attualità» e «custodia» di una poliedrica <i>Problemstellung</i>	»	27
2.1. Pensare la formazione oggi	»	27
2.2. Pluralità e stallo dell'offerta: lo specialismo formativo della «knowledge society»	»	30
2.3. Una «custodia» non esclusiva	»	33
3. Questioni epistemologiche: tra «necessità» e «cautela»	»	40
3.1. Determinismo ontologico e filosofie della complessità: quale posto per il soggetto?	»	45
3.2. La via dell'integralità come orizzonte metafisico dell'umano	»	48
4. La dimensione «tragica» della formazione	»	50
4.1. «Krisis» del soggetto: una «ferita che sanguina»	»	52
2. «L'irriducibile di una trasmissione»: psicoanalisi e formazione del soggetto	»	55
1. Formazione come «costituzione soggettiva»	»	55
1.1. Piccola nota sul soggetto lacaniano	»	56
1.2. Dopo Freud, una divaricazione	»	57
1.3. Ritorno a Freud: l'infantile come bambino nell'adulto	»	62

2.	Il posto del formando, tra soggetto e oggetto	pag.	65
2.1.	Bambino-oggetto, bambino-sintomo	»	66
2.2.	“Nota sul bambino” di J. Lacan (1969): passaggi	»	69
3.	Una solitudine «più degna»: sulla formazione dello psicoanalista	»	76
3.1.	«Credere nell’esistenza dell’inconscio»	»	76
3.2.	Quel che si trasmette è... uno stile	»	82
3.3.	Vocazione poematico-politica dello psicoanalista	»	86
3.	Clinica delle relazioni formative e teoria dei discorsi	»	92
1.	L’interesse della psicoanalisi per la pedagogia	»	92
1.1.	L’ardore di Freud o l’educazione tra Scilla e Cariddi	»	93
1.2.	Reinventare l’atto educativo?	»	97
2.	Vicissitudini transferali: insorgenze, spostamenti, «falso nesso»	»	99
2.1.	Schema L e transfert (I): versante immaginario e simbolico	»	103
2.2.	Schema L e transfert (II): il nodo tra amore e supposto sapere	»	106
3.	«Clinica dei discorsi» e scolarità	»	107
3.1.	Cliniche fuori setting	»	109
3.2.	Per una introduzione alla «teoria dei quattro discorsi»	»	109
3.3.	«Discorso» e/è «legame sociale»	»	113
3.4.	Utilità della teoria dei discorsi	»	115
4.	Formazione e discorsi	»	116
4.1.	Formazione e <i>discorso del Maître</i>	»	118
4.2.	Formazione e <i>discorso del Capitalista</i>	»	122
4.3.	Formazione e <i>discorso dell’Università</i>	»	125
4.	Domanda di orientamento, campo delle cure	»	127
1.	Oltre i riduzionismi: per un’etica dell’orientamento formativo	»	128
2.	Attualità di una problematica: orientatori?	»	132
3.	Una questione preliminare	»	134
4.	Praticare <i>phrónesis orientativa</i> : mettere al lavoro la crisi?	»	138

5. Elementi per una ricerca-intervento: analisi di una cultura locale	pag.	140
1. Metodologia della ricerca (I): metodo etnografico e descrizione densa	»	140
1.1. La ricerca etnografica come metodo di ricerca qualitativo	»	142
1.2. Il percorso della ricerca	»	144
1.3. Le fasi generali della ricerca etnografica	»	145
1.4. Generalizzabilità della ricerca	»	146
2. Metodologia della ricerca (II): Analisi della domanda e Analisi Emozionale del Testò (AET) in psicologia clinica	»	147
2.1. Il contesto della ricerca	»	149
2.2. Ipotesi e oggetto della ricerca, tra committenza e organizzazione	»	151
2.3. Gli strumenti della ricerca	»	152
3. Analisi dei dati	»	155
3.1. Primi output emersi con T-LAB	»	156
3.2. L'Analisi Emozionale del Testò	»	157
Conclusioni. Verso una formazione <i>atti-giana</i>?	»	167
Bibliografia	»	177

Prefazione

L'enigma educativo

di *Maria Teresa Maiocchi*

“Tu chi sei?”

La domanda che il Bruco rivolge ad Alice¹, ogni volta – pur nella leggerezza dello stile di Carroll – fa sentire la sua radicalità e non lascia indifferenti, e specialmente non lascia indifferente chi opera nel campo degli impossibili freudiani, nel campo dunque delle relazioni e del punto di esperienza che l'impossibile accomuna, in *partnership* che non sono naturalmente inclini a prestarsi al nuovo, al cambiamento, come si dovrebbe se il cosiddetto “sviluppo” fosse un'inclinazione pre-scritta, scritta nei geni del piccolo d'uomo... Ed è proprio così che risponde Alice al Bruco: c'è qualcosa di troppo per lei nella lunga giornata di continui mutamenti che si è trovata a subire, metafora delle spinte al crescere e al loro regresso, dovendo d'altra parte continuamente trattare la sua stessa piccolezza, avvertita come poco dignitosa, 8 centimetri sono proprio pochi... Forse corrispondono al naso di Pinocchio e alle sue bugie? cui – come sappiamo – il nostrano burattino ogni volta fa ricorso nel goffo tentativo di sottrarsi all'onere del *compito* di questa crescita.

Ma chi è esattamente a sostenere questo *compito*? Il realismo freudiano sembrerebbe metterlo in conto non certo, o almeno non solo, all'“educando”, quanto piuttosto all'Altro, la cui *volontà* – a volte *furor...* *educandi, regendi, sanandi...* – è l'inevitabile chiave di una iscrizione del discorso formativo in quello che Lacan chiama “discorso del padrone”, con le sue mutazioni e derive contemporanee, che aprono – via burocrazia ed efficienza capitalistica – a regole e tecniche di controllo che non preve-

1. Cfr. L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, trad. di Alessandro Serpieri, Shakespeare and Company, 1995, pp. 156. Per la nota ricchezza storica di questo testo, cfr. utilmente https://it.wikipedia.org/wiki/Le_avventure_di_Alice_nel_Paese_delle_Meraviglie, e – relativamente al passo del Bruco – Alice nel Paese delle meraviglie/V - Wikisource.

dono la soluzione *del* soggetto come modo originale e realmente “normalizzante”, che quindi si divarica da “omologante”, per far fronte al disagio della civiltà, le cui *impasse* sono “crescenti”, come nota Lacan, quando si interroga sul destino del discorso analitico stesso e sul suo scacco.

La metafora fallica che le due classiche vignette che ho citato, in favole assai metaforiche della condizione infantile e del suo “sviluppo”, mettono in evidenza è qualcosa che ben si concilia con l’apporto lacaniano sulla questione infantile, il bambino sintomo, aperto alla separazione, piuttosto che oggetto materno-fantasmatico. Questo implica che la *partnership* che sostiene detto sviluppo debba fare una scommessa che è anche un’ipotesi di lavoro, ma *senza garanzia*, comunque senza la garanzia che l’interlocutore – bambino, cittadino, paziente... – possa stare al gioco, stia effettivamente a *quel* gioco, a quello che gli viene imposto, che la sua obiezione di coscienza, obiezione al godimento che viene dall’Altro² – che più o meno esplicitamente si profila e cui occorre porre argine – sia compatibile con le regole del sociale, con le forme sempre più codificate e controllate del disagio freudiano della e nella civiltà.

Il tema è – a ben vedere – centrale in Freud e si capisce perché questi tre impossibili, queste tre “scommesse” come le chiamerà Lacan, stiano in conclusione all’arco che la sua invenzione ha disegnato, in quel dubbio sul terminabile dell’analisi, sulla sua infinitudine, che in fondo è uno dei nomi freudiani della divaricazione strutturale – e inquietante – tra psicoterapia e psicoanalisi. C’è del terminabile in ogni processo formativo, eppure – se esso è tale, se incontra il paradosso di un vuoto strutturale come ostacolo al suo concludersi – in realtà qualcosa di inaspettato interminabile si mostra, un salto implicato dalla soggettivazione che è sempre un’alea rispetto all’offerta che di volta in volta l’Altro fa, catturando il “formando” – come lo indica Carmine Marrazzo nel suo discorso – nelle reti spesso confortevoli e accattivanti che questo Altro gli propone per la sua abilitazione sociale, che lo avvolgono e tuttavia anche lo stringono..., fin dai ritmi più precoci del lattante, ma che contemporaneamente si troverà a dover rifiutare, perché... “non è questo”³, non è questo che costituisce la posta *reale* – che equivale a *originale* – del mio essere: offerta impossibile, che cela il paradosso di un rifiuto: ti domando di rifiutare quel che ti offro, perchè non è questo...

È dunque il sapere su questa dinamica a rivelarsi insostenibile e a costituire la nota patetica, disperante e insieme etica, della gran massa di

2. Cfr. S. Askofaré, *Annodamenti del sintomo. Una lettura lacaniana*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

3. J. Lacan, *Il Seminario, Libro XX, Ancora (1972-73)*, Einaudi, Torino, 1983 e 2011, p. 125.

teorie sul soggetto che la storia del pensiero ospita sotto le specie di teorie socio... psico... pedagogiche o politiche-sociali o socio- e biopolitiche, che si spingono a inventare soluzioni perché ci sia un'autentica quanto impossibile "cura di sé", che contrasti – per stare alle derive foucaultiane di questo concetto fondamentale della grecoità – la soluzione panottica del "sorvegliare e punire", espediente esplicitato di un controllo anonimo e universale del *trans*-gredire del soggetto: le conseguenze attuali del dispositivo politico messo in atto dallo sviluppo – postcoloniale – del capitale, come sutura della falla, dello strappo, che la scoperta di un mondo altro ha aperto nella tenuta del discorso del padrone, cui la pura accumulazione della ricchezza non basta più. Occorre un cittadino che si plasmi nel discorso, che ne sostenga l'amalgama di sapere e di regole, che si identifichi al posto che esse gli assegnano d'ufficio. E meglio se gli potrà sembrare di andarci in surf, in un'apparente perenne scivolamento sui suoi liquidi canali, che sembrano senza barre e senza confini, nello sciame punteggiato dei suoi non-luoghi.

E la psicoanalisi? Il suo impossibile è della stessa natura? Suturabile allo stesso modo? O invece – come Psyche – essa non va a illuminare esattamente, sorprendentemente, proprio questo punto di *non* sutura, bruciatura che resta cicatriziale sul corpo di Eros? L'invenzione freudiana si è connotata presto, anzi prestissimo, con l'idea che c'è qualcosa che il discorso non domina, non assorbe: anche il più piccolo sogno deve qualcosa all'indecifrabile del micelio da cui nasce, anche il sintomo più gridato e articolato della protesta isterica interroga la struttura per mostrarne la fragilità ma al di là delle *impasse* della decifrazione, quanto piuttosto attraverso l'enigma di un godimento detto "vantaggio secondario della malattia". Il vantaggio primario – per questo primo Freud – essendo... la malattia stessa?

E a poco a poco – con l'elaborazione tecnico-clinica della coazione a ripetere, insinuata con inquietudine nel cuore stesso dello strumento della cura, il transfert – l'idea di una pulsionalità anti legame si fa strada per Freud, conti che non tornano rispetto alla serena omeostasi del piacere, pulsione... di morte?: ossimoro che costituisce in uno strutturale paradosso la posizione del soggetto, in ciò che ha di più intimo o meglio in ciò che ha – diciamolo giustamente *à la* Lacan – di più *ex-time*, di più *ex-timo* e singolare rispetto al suo essere nella presa standardizzata di legami adattivi... Se Lacan parla – alla fine del suo insegnamento – di "malattia della mentalità", non sta suggerendo – di traverso – proprio una critica all'idea stessa di "normalizzazione", cui per un aspetto i discorsi delle impossibilità freudiane puntano? È un Lacan che si sta criticando, e proprio nel punto cruciale di quello che è stato un suo avanzamento decisivo, quella rigorizzazione dell'Edipo che è consentita dal posizionamento del Padre come operatore nel simbolico, Padre come Nome. Operatore di normalizzazio-

ne, stabilizzatore e ordinatore del quadro della realtà, tampone rispetto a quella “perdita di realtà” che è nome freudiano dell’andare fuori discorso⁴. Ma questo operatore di pacificazione della divisione soggettiva totalizza il campo del *parlessere*? La risposta che alla fine Lacan si dà è la soluzione del tutto innovativa dell’annodamento dei suoi stessi tre registri, Reale Simbolico Immaginario, via via rivisitati – nel lungo cammino della sua *passe* – dal privilegio del linguaggio al reale poemático de *lalingua*. Annodamento è invenzione singolare, potremmo dire invenzione inconscia di uno stile, marchio assunto del reale che l’Altro non modificherà. Singolarità di cui – proprio nella pratica educativa – avere cura.

Il testo di Carmine Marrazzo mette a fuoco precisamente questa dimensione, articolandola nei diversi contesti discorsivi che questo reale cercano – con buona volontà... – di trattarlo, di ridurlo. Le citazioni in esergo sollecitano questa direzione che mette in gioco l’irriducibile del dire, dell’ardire che è nel senso dell’*art-dire* lacaniano, ed è logico, in quanto quel che accomuna i tre impossibili freudiani ha a che fare con un ricorso all’arte, meno come sublimazione che come *atto*, tema che costituisce l’asse a volte in filigrana, a volte precisamente enunciato del testo. Non è proprio questo il punto su cui si mette alla prova cosa significhi “reinventare l’atto educativo”? Come includere in un processo che mira a integrare e convogliare energie in un’esperienza *e-duttiva*, *se-duttiva*, l’elemento che resta sempre impari, sempre dispari, singolarità irriducibile... Il tema è del resto anche rigorosamente freudiano: “l’accadere psichico” di Freud – che è secondo *due* principi – siamo nel 1911 – ha a che fare direttamente con l’enigma educativo, con la *Erziehung*, con un *trar fuori*, in vicinanza e lontananza dall’idea di *Trieb*, di *pulsione*, che invece fa *deriva*, come nota Lacan.

Perché “scolarità”...? È su questo giunto che entra in gioco l’idea di scuola come luogo fisico che presentifica un impossibile ma insieme ha la pretesa, fa la scommessa di trattarlo. E se le nostre attuali condizioni tecnico amministrative, e anche murarie, sembrano lontane dagli immaginari della Scuola di Atene evocati da Raffaello, è pur sempre con una trasmissione impossibile-irriducibile con cui siamo alle prese. Ecco perché da tempo l’iniziativa formativa di *ICLeS (Istituto per la Clinica dei Legami sociali)*, come scuola di psicoterapia orientata dalla psicoanalisi, ha inteso prendere la via di esplorare dimensioni diverse rispetto ai setting tradizionali, in una clinica fuori setting, e di iscriverne in “altra scena” la

4. Cfr. J. Lacan, *Una questione preliminare a ogni possibile trattamento delle psicosi* (1958), in *Scritti* (1966), Einaudi, Torino, 1974 e 2002. Cfr anche C. Soler, *L’inconscio a cielo aperto della psicosi* (2008), FrancoAngeli, Milano, 2014, in particolare rispetto al concetto di stabilizzazione.

questione formativa, senza misconoscerla ma chiamandola in causa in un luogo inedito, *eine andere Schauplatz*, secondo una localizzazione freudiana, nel quale possano essere ospitate – nella loro differenzialità – le diverse soggettività in gioco, rendendo interrogabile lo scenario che le ospita e i transfert che si intersecano nel quotidiano del lavoro che vi si svolge e che a buon diritto è pensabile come clinico⁵.

“Clinica della scolarità” è la scommessa di un laboratorio per la “cura dei legami scolari”, in un campo variegato che si è appunto definito come “scolarità”, da intendersi come luogo logico e clinico in cui il disagio del *soggetto in formazione*, i suoi sintomi, come anche le sue capacità e incapacità a livello dell’apprendimento, le sue *dis*-scolarità, si possano decidere a partire dalle vicissitudini dei suoi legami e si possano trattare evocandone l’invenzione inedita di “corpo parlante” piuttosto che secondo lo scarto da una normatività standard.

5. È sorto così il Dipartimento-Laboratorio di Clinica della Scolarità, nell’ambito del più ampio Progetto AltraScena, legato a *ICLeS*, Istituto per la Clinica dei Legami Sociali, per la formazione in psicoterapia e al Forum Psicoanalitico Lacaniano, che è luogo associativo di promozione dell’interesse per la psicoanalisi. Questa iniziativa risponde dunque a obiettivi di approfondimento e avanzamento degli strumenti emergenti dal discorso psicoanalitico, per verificarne ed estenderne l’efficacia in campi clinici diversi dalle applicazioni terapeutiche e dal setting tradizionale della consultazione. Esistono altre forme di “cura”, intese come cura dei legami: occorre – come psicoanalisti – tenerne conto.

Introduzione

L'ardire di una formazione

... non ci sia altra passione, che per l'operare quotidiano.

P.P. Pasolini¹

È risuonar del dire oltre il concetto.

C. Bene²

Quando parliamo di “formazione della persona” diverse immagini, concetti, nozioni e affetti possono essere evocati. Chiunque può farne esperienza e possiamo agevolmente riconoscere il carattere denso o pieno di questa locuzione, la sua capacità di assumere un valore metaforico e metonimico particolare, difficilmente neutro, caratterizzato da una complessità e poliedricità di rappresentazione sul piano della cognizione e, al tempo stesso, sul piano dell'affetto e dell'emozione che vi possono corrispondere.

In ragione di questa complessità, la categoria della “formazione della persona” non sembra potersi sospendere nel vuoto, piuttosto si inserisce in una trama di descrizioni e nozioni sul come la si pensa, quando lo si fa, o su che cosa debba essere una “buona formazione”, buona in quanto adeguata a uno specifico contesto storico-culturale, alle coordinate che lo caratterizzano e alle problematiche che lo investono. Non esiste in letteratura un'unica definizione di “formazione”: tale definizione e la sua descrizione derivano, com'è evidente, dall'articolazione tra il discorso sociale corrente, riferibile a un immaginario della formazione che si ritiene necessaria a un dato contesto e il discorso teorico-epistemologico, che la situa nell'ambito delle indagini scientifiche, con il problema – in sovrappiù – della sua applicazione anche tecnica, relativa alle cosiddette pratiche di intervento formativo. Ci troviamo dunque di fronte a diversi livelli del discorso, la cui articolazione costituisce, quando c'è, un quadro di riferimento generale per una definizione del tipo di formazione che si pensa e che si desidera proporre e praticare.

1. P.P. Pasolini, “Le ceneri di Gramsci”, in *Pasolini. Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 2003, p. 824.

2. C. Bene, *Sono apparso alla Madonna*, Bompiani, Milano, 2005, p. 111.

Ma c'è qualcosa di più. Se è vero che questa complessità può valere per la formazione come per qualsiasi altro oggetto di indagine scientifica e di intervento metodologico applicativo, e particolarmente nel campo delle scienze della persona, un lavoro di ricerca intorno a questa categoria classica sembra raddoppiare tale complessità per situarla su un altro piano, fino a misurarla con un punto di paradosso rispetto al lavoro di ricerca scientifica come tale. Intendiamo il fatto che il ricercatore impegnato in un lavoro *sulla* formazione può imprevedibilmente trovarsi toccato, che ne abbia immediata cognizione o meno, da un lavoro *di* formazione: esperienza di ricerca *sulla* formazione ed esperienza *di* formazione possono arrivare, allora, ad annodarsi. L'essere del ricercatore può ritrovarsi implicato e anche il lavoro di scrittura può patirne: v'è una dimensione *reale* nella/della relazione formativa come tale, in quanto esperienza legata alla singolarità del caso per caso ed è ciò che tiene viva la dimensione formativa di un lavoro di ricerca, lavoro solitario evidentemente, ma non senza l'Altro a cui ci si rivolge.

Perlomeno, questo è quel di cui abbiamo fatto qui esperienza. Il presente lavoro, in altre parole, sembra poter confermare la considerazione secondo la quale ogni ricerca è una storia che lega il ricercatore all'oggetto della sua ricerca. In questo caso, il legame con l'oggetto di ricerca nasce e si sviluppa come un tentativo di articolazione e connessione di un percorso di formazione personale che si è snodato lungo due itinerari³. Una prima scommessa, dunque, si situa all'interno di questa storia formativa personale ed è il tentativo di dimostrare come e se sia possibile articolare adeguatamente campi di studio e d'intervento prossimi (pedagogie, psicoanalisi, psicoterapie, psicologie cliniche), variamente attraversati dalla categoria della formazione della persona, seppur da prospettive (teorico-epistemologiche, pratiche, etiche) differenti, non sovrapponibili e nondimeno non irriducibili *a priori*. Qual è, se c'è, il filo rosso che attraversa queste differenze e ne marca un punto di non-irriducibilità?

È quel che abbiamo provato a situare fin dal primo capitolo di questo lavoro, *Formazione, campo dell'umano*. In esso abbiamo cercato di costruire un campo e di fondare un'ipotesi di ricerca: nella constatazione classica dell'*in*-convenienza dell'esser nati e del dovere etico di *con*-venire alla vita come esperienza qualificante l'essere umano, in questo conflitto mai del tutto sanabile tra la vita e la morte, ci è sembrato di poter situare un primo

3. Il primo nell'ambito della *Scuola di Dottorato di Ricerca in Formazione della persona e del Mercato del Lavoro* dell'Università degli Studi di Bergamo (XXVIII ciclo) e il secondo nell'ambito dell'*École de Psychanalyse des Forums du Champ Lacanien*, nel cui orizzonte si iscrive l'esperienza del *Forum Psicoanalitico Lacaniano* e la formazione in psicoterapia dell'*Istituto per la Clinica dei Legami Sociali* (ICLeS, Sede di Milano).

perimetro e, con esso, la posta in gioco reale della formazione umana. L'ipotesi di lavoro che situiamo in questo perimetro è quella secondo la quale la "formazione della persona", come categoria classica della riflessione e della tradizione pedagogica, possa essere articolata, messa in tensione e rinnovata dalle elaborazioni scientifiche, etiche e tecniche che provengono dall'esperienza e dal campo della psicoanalisi. Un'opzione ci è parsa tuttavia essenziale: non abbiamo inteso il campo della psicoanalisi *tout court*, in quanto sapere scientifico già costituito, bensì il campo della psicoanalisi in quanto *può* costituirsi e reinventarsi in quanto preso nella sua portata discorsiva: il lavoro intende iscriversi decisamente nell'ambito dell'insegnamento inaugurato da S. Freud e rilanciato da J. Lacan, pur tenendo criticamente conto di altre prospettive proprie al campo della psicoanalisi.

A partire da questa prima articolazione, abbiamo dunque cercato di problematizzare la categoria della formazione: l'attualità di tale *Problemstellung*, come pure la necessità di una sua custodia che non sia esclusiva di un unico campo disciplinare. L'analisi della letteratura esistente, come vedremo, sembra infatti indicare una specifica difficoltà nel reperire le condizioni di pensabilità della formazione, difficoltà che abbiamo interpretato come un marchio epocale che rende difficile questa operazione di pensiero, se non l'operazione del pensare come tale. Le ricadute, più o meno sintomatiche, di questo fenomeno appaiono evidenti nel momento in cui esaminiamo il destino che è toccato alla formazione nel mercato del lavoro neocapitalista: esso ci appare caratterizzato da un'apparente contraddizione tra pluralità e stallo dell'offerta formativa, e dalla riduzione della stessa a un suo specialismo come elemento tipico della *knowledge society*, società della conoscenza.

A fronte della problematicità in cui versa la formazione d'oggi, la sua riduzione a intervento tecnico-specialistico sul mercato, pensiamo che le condizioni per un suo rilancio non possano non passare, allora, dal creare le condizioni discorsive per una sua pensabilità. Attraverso l'analisi di Autori della pedagogia contemporanea, dunque, ci siamo concessi un *détour* intorno alla questione epistemologica attraverso cui orientare lo studio della formazione come categoria pedagogica, potendo per questa via distinguere tra quelle pedagogie che s'inscrivono nell'ambito del determinismo ontologico e delle filosofie della complessità (le quali, se da un lato aspirano a un'iscrizione scientifica forte, dall'altro corrono il rischio di precludere e ridurre il soggetto della formazione a oggetto di intervento tecnico) e quelle pedagogie che, invece, optano per la via di un'integralità, dischiudendosi all'orizzonte metafisico dell'essere umano. Osserviamo che anche *le* psicologie e *le* psicoanalisi sembrano ugualmente toccate dalla stessa questione, quando non possono arrivare ad assumere fino in fondo

la rottura epistemologica operata dall'invenzione freudiana del dispositivo analitico e del soggetto dell'inconscio come altra ragione al lavoro nello/dello psichismo umano.

Che cosa distingue e qualifica, allora, la formazione dell'umano? L'ipotesi che intendiamo avanzare consiste, di fatto, nel riconsegnare la categoria della formazione alla sua dimensione essenzialmente tragica, ovvero animata da un *ethos*, che è precisamente ciò che qualifica e distingue la natura umana da quella animale: l'umano in quanto si ritrova s-naturato *ab origine*, laddove la sutura di questa dimensione comporterebbe il riduzionismo a una qualche concezione etologica o naturalistico-biologica della formazione dell'essere umano. Una riflessione di questo tipo può aprire, crediamo, a un possibile punto di intersezione tra pedagogia e psicoanalisi come opzioni che qualificano il loro operato scientifico e tecnico attraverso una riflessione etica, come «giudizio sulla nostra azione»⁴. Opzioni che intravedono quantomeno il rischio di un riduzionismo a scientismo e tecnicità e che provano a riconsegnare l'uomo, come afferma G. Bertagna, alla sua «responsabilità, libertà, intenzionalità e lógos»⁵.

Dopo questa prima e indispensabile articolazione, il secondo capitolo, «*L'irriducibile di una trasmissione*». *Psicoanalisi e formazione del soggetto*, intende proporre una concezione specifica della formazione del soggetto umano e, con essa, alcuni elementi basici di clinica relazionale orientata dalla psicoanalisi che riteniamo utili per un reperimento, anche tecnico, della questione formativa. Se infatti sembra esserci un consenso condiviso intorno alla concezione persona umana come unica e irripetibile, nondimeno non sempre le articolazioni proposte nella letteratura, che pure sostengono tale posizione, arrivano a definire operativamente e strutturalmente la consistenza di tale singolarità. La teoria di riferimento è la concezione del soggetto proposta da Jacques Lacan: inserita criticamente nei destini della psicoanalisi post-freudiana, tale concezione marca l'irriducibilità del soggetto alla persona, del soggetto in quanto soggetto dell'inconscio e lo coglie nella responsabilità etica di agire in conformità al desiderio (inconscio) che lo abita. La lettura critica di alcuni passaggi della *Nota sul bambino* (1969)⁶ intende proprio indicare la presa originaria del soggetto nel desiderio dell'Altro (*in primis*, ma non esclusivamente, parentale) e proporre

4. J. Lacan, *Il Seminario, Libro VII, L'etica della psicoanalisi*, Einaudi, Torino, 1994, p. 360.

5. G. Bertagna, "Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione", in A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia, 2011, p. 17.

6. J. Lacan, *Nota sul bambino (1969)*, in *Altri scritti*, Einaudi, Torino, 2013.

una concezione della formazione come movimento di separazione rispetto a questa prima alienazione originaria e come conquista a titolo di libertà e desiderio. Se «alienazione» e «separazione» possono essere allora concepiti come momenti logico-strutturali più che cronologico-evolutivi, questo permetterebbe di rimettere in gioco la partita formativa in ogni incontro che a qualche titolo si voglia formativo, incontro che è, per struttura, transferale: riedizione, dunque, ma anche possibile chance di generatività, che apre al nuovo, con interessanti prospettive anche nell'ambito della scolarità. Il capitolo si chiude con una nota critica su una formazione professionale e personale «non come le altre»: quella di chi intenda occupare, per altri, il posto di psicoanalista.

Con il terzo capitolo, *Clinica delle relazioni formative e teoria dei discorsi*, intendiamo proporre un avanzamento e un ingresso specifico nel campo della formazione applicata al contesto della scolarità e della problematica relazionale che intercorre tra insegnante-alunno-istituzione. Questo avanzamento arriva a configurarsi lungo tre traiettorie principali: 1) un'analisi critica dei rapporti intercorsi *ab origine* tra psicoanalisi e pedagogia: incontro non mancato, dunque, piuttosto marcato da una certa ambiguità, già nella stessa formulazione freudiana di un reciproco interesse tra psicoanalisi e pedagogia (1913)⁷, testimoniato anche da un movimento di studiosi dell'epoca, alle origini della scienza dell'inconscio. Se i due mestieri del curare-psicoanalizzare e dell'educare costituiscono, insieme a quello del governare, la serie freudiana dei «mestieri impossibili» (1925)⁸, abbiamo allora cercato di interrogare le ragioni di tale impossibilità. Queste considerazioni ci hanno quindi portato a esplorare 2) il capitolo della problematica e delle vicissitudini legate alla nozione centrale di transfert, la cui originaria formulazione freudiana, fondata sui concetti di «ripetizione», «spostamento» e «falso-nesso», trova una sua riformulazione strutturale attraverso lo *Schema L* di Lacan (1953-1954)⁹: la distinzione che questo strumento permette di isolare tra il «versante immaginario» e quello «simbolico» di ogni relazione inter-umana consente, crediamo, di estendere e allargare la nozione di transfert ai contesti professionali più diversi. La divaricazione tra l'amore narcisistico-immaginario del transfert (i cui miraggi possono essere sovente punto sorgivo di perico-

7. S. Freud, *L'interesse per la psicoanalisi (1913)*, in *Freud Opere*, v. 7, Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

8. S. Freud, *Prefazione a Gioventù travolta di August Aichorn (1925)*, in *Freud Opere*, v. 10, Bollati Boringhieri, Torino, 1978.

9. J. Lacan, J. Lacan, *Il Seminario, Libro II, L'io nella teoria di Freud e nella tecnica psicoanalitica (1954-1955)*, Einaudi, Torino, 2006, p. 309 sgg.